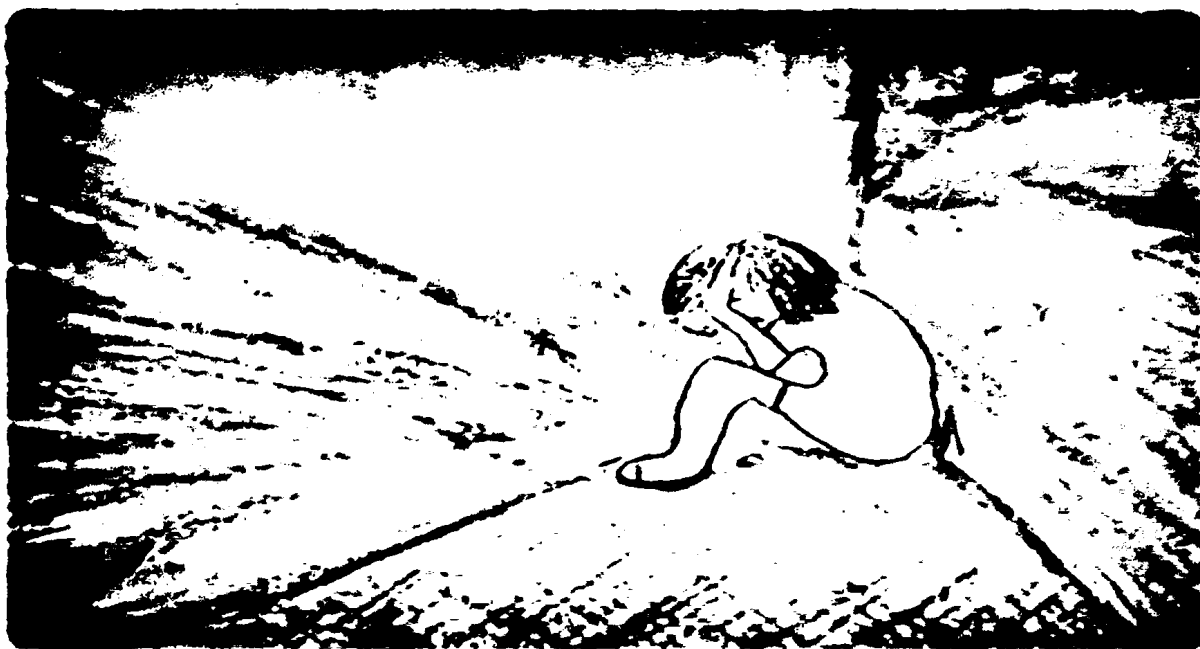




Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής-
Συμβουλευτική/Ψυχολογία»**

**Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσει
και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



Επιβλέπων: Μπρούζος Ανδρέας

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Κρυσταλλίδου Ειρήνη**

Ιωάννινα 2013



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000345102





Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής-
Συμβουλευτική/Ψυχολογία»**

**Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσεις
και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Επιβλέπων: Μπρούζος Ανδρέας

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Κρυσταλλίδου Ειρήνη**

Ιωάννινα 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΔΩΡΕΑ:..... Συγγραφέα.....

Α.Π. ΒΙΣ:..... 10624/2013..



Αφιερωμένο στον Ρόκυ, ο θάνατος του
οποίου συνέπεσε με την ολοκλήρωση της
δυλωματικής μου.

Μέσα από τη λύπη βγαίνει η ευτυχία και μέσα από τη χαρά η δυστυχία.

Κύκλος είναι η ζωή που φέρει χρώμα χρυσαφί.

Κάτω από την πέτρα την μικρή και κάτω από την άγωνα την γη,

μια ζωή αρχίζει και παράλληλα μια άλλη σβήνει.

Ζήσε άνθρωπε και συ, σ' αυτό που λέγεται ζωή.

Στο τέλος του ταξιδιού θα κουβαλάς ένα σακί πολύ βαρύ.

Θα είναι οι εμπειρίες μιας ζωής, μιας αλλοπρόσαλλης, μικρής,

γεμάτες όμως με χαρές, του ταξιδιού απολαβές.

Και τότε άνθρωπε εσύ, ευτυχισμένος να 'σαι

γιατί υπάρχουν και αυτοί, οι δύστυχοι, οι ταπεινοί,

που έζησαν χωρίς ζωή, που φώναξαν χωρίς φωνή,

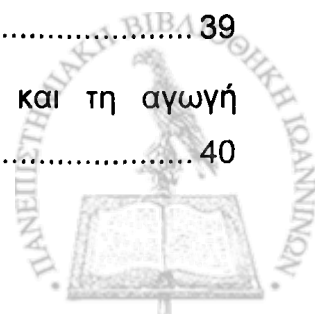
που πίστεψαν δίχως θεό και αγωνίστηκαν χωρίς σκοπό.

Κρυσταλλίδου Ειρήνη



Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θάνατος και Πένθος	11
1.1 Διασαφήνιση εννοιών	11
1.2 Είδη πένθους	13
1.2.1 Φυσιολογικό πένθος.....	13
1.2.2 Περιπεπλεγμένος ή μη φυσιολογικός θρήνος.....	13
1.3 Θεωρίες πένθους	15
1.3.1 Ψυχαναλυτική θεωρία.....	15
1.3.2 Θεωρίες των σταδίων	16
1.3.3 Θεωρίες του άγχους	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο θάνατος και το πένθος στα παιδιά	19
2.1 Τα παιδιά και ο θάνατος	19
2.2 Η ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου στα παιδιά.....	20
2.3 Οι αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια.....	24
2.4 Κατάλληλη αντιμετώπιση του παιδιού που βιώνει απώλεια	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διαχείριση του ζητήματος του θανάτου και του πένθους στο σχολικό πλαίσιο	30
3.1 Σχολικό περιβάλλον	30
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	31
3.3 Εκπαιδευτικός και άγχος θανάτου.....	34
3.4 Εκπαιδευτικός και αντιλήψεις για την ενημέρωση για το θάνατο και την αντιμετώπιση απώλειας και πένθους.....	37
3.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών για την αγωγή θανάτου	39
3.6 Σύγχρονη πραγματικότητα για την αντιμετώπιση πένθους και τη αγωγή θανάτου στα σχολεία στον παγκόσμιο χώρο	40



3.7 Σύγχρονη πραγματικότητα για την αντιμετώπιση πένθους και τη αγωγή θανάτου στα σχολεία στην Ελλάδα.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αγωγή θανάτου.....	46
4.1 Χαρακτηριστικά της Αγωγής θανάτου	46
4.2 Στόχοι αγωγής θανάτου	48
4.3 Οφέλη από την αγωγή θανάτου	50
4.4 Ερευνητικά δεδομένα για τα προγράμματα αγωγής θανάτου.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Έρευνα	54
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	54
5.1.1 Επιλογή του θέματος.....	54
5.1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	55
5.2 Μεθοδος Έρευνας.....	56
5.2.1 Δείγμα.....	56
5.2.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων.....	58
5.2.3 Εργαλεία Μέτρησης- σύνθεση ερευνητικού ερωτηματολογίου παρούσας έρευνας	58
5.3 Αποτελέσματα.....	64
5.4 Συζήτηση.....	81
5.5 Συμπεράσματα.....	89
5.6 Περιορισμοί και προτάσεις	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	105
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	114



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με εμπειρίες θανάτου και πένθους των μαθητών. Έτσι έχουν την μοναδική ευκαιρία να προσφέρουν στήριξη και βοήθεια στα παιδιά που βιώνουν μια τέτοια κατάσταση. Ωστόσο η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο θέμα του θανάτου και στη διαχείριση του πένθους των μαθητών δεν εντάσσεται στην επίσημη εκπαίδευσή τους. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση τους στο θέμα του θανάτου και της διαχείρισης του πένθους των μαθητών, το φόβο θανάτου που επιδεικνύουν, τις στάσεις τους απέναντι στο θάνατο και την άνεση με την οποία συζητούν για το θάνατο με τους μαθητές τους.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών 316 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Κοζάνης, Λάρισας και Αττικής συμπλήρωσαν γραπτό ερωτηματολόγιο. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου και ερωτήσεις που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης του παιδικού πένθους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την άνεση των εκπαιδευτικών να συζητούν διάφορα είδη θανάτου με τους μαθητές, τις κλίμακες "Death Attitude Profile-Revised" (DAP-R) και "The Fear of Death Scale", και μια σειρά ερωτήσεων σχετικές με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδικό πένθος και τη διαχείρισή του.

Διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, όπως είχε προβλεφθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το επίπεδο εκπαίδευσης τους σε θέματα σχετικά με το θάνατο και τη διαχείριση του πένθους είναι χαμηλό. Φάνηκε ακόμη, πως ο φόβος θανάτου των εκπαιδευτικών συσχετίζεται τόσο με το φύλο τους, την ηλικία τους όσο και με την εμπειρία απώλειας ενός κοντινού προσώπου κατά την παιδική τους ηλικία. Επιπλέον, προέκυψε μια σχέση μεταξύ αντιλήψεων για την εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με το θάνατο, επιπέδου άνεσης συζήτησης γι' αυτόν με τους μαθητές και φόβου θανάτου. Εφόσον ο φόβος θανάτου και η άνεση για συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές συσχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση τους σχετικά με το θάνατο, μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εστιάσουν στην αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων εκπαίδευσης των δασκάλων σε θέματα σχετικά με το θάνατο και τη διαχείριση του πένθους των μαθητών.



ABSTRACT

Primary school teachers, are facing daily death and mourning experiences of their students. By handling difficult situations like these, they are given a unique opportunity to offer support and assistance to them. However, the preparedness of handling such situations is not typically included in their training. This study aims to examine the perceptions of primary school teachers for their training in the subjects of death and handling of the mourning of students, their fear of death, their attitudes towards death and the ease with which they discuss about death with their students.

For this purpose, the data for this study were collected from 316 teachers who worked in primary schools in the prefectures of Kozani, Larissa and Attica completed an anonymous questionnaire. The first part of this questionnaire included socio-demographic questions and questions related to the education of the teacher in the handling of childhood bereavement. The second part of this questionnaire included questions related to the comfort of the teachers to discuss various kinds of death with their students, their attitude towards children's bereavement and the handling of it and the scales "Death Attitude Profile-Revised" (DAP-R) and "The Fear of Death Scale".

The findings of this study, as predicted showed that, teachers consider that the level of their training in the subject of handling death and bereavement is low. It was also found that the fear of death is correlated with their gender, age and experience with the loss of a nearby person in their childhood. In addition, a relation between their perceptions about their training on issues related to death, the comfort level of a discussion about death with their students and the fear of death was found.

If the fear of death and the comfort of a discussion about death with the students are associated with the perceptions of the teachers about their training towards death, future studies should focus on finding appropriate methods of teacher training on issues related to the management of death and bereavement of the students.





ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση των δασκάλων στην αντιμετώπιση πένθους των μαθητών, το φόβο που επιδεικνύουν απέναντι στο θάνατο και τις στάσεις τους απέναντι σ' αυτόν, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη διαχείριση θεμάτων που συνδέονται με το θάνατο και το πένθος, ενώ όσο αφορά το φόβο που επιδεικνύουν και τις στάσεις τους απέναντι στο θάνατο η ενασχόληση των διάφορων ερευνών είναι περιορισμένη. Τέλος η άνεση των δασκάλων για τη συζήτηση του θανάτου με τους μαθητές φάνηκε ότι σχετίζεται τόσο με το είδος του θανάτου για το οποίο συζητά ο εκπαιδευτικός, όσο και με τη μαθητική ομάδα με την οποία συζητά.

Η εκπαίδευση των δασκάλων και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευσή τους σε ζητήματα που αφορούν το θάνατο επηρεάζει την ικανότητα τους να χειριστούν το θέμα του θανάτου στην τάξη; Ποια είναι η στάση των δασκάλων απέναντι στο θάνατο; Παρατηρείται διαφοροποίηση στη στάση απέναντι στο θάνατο ανάλογα το φύλο και την ηλικία των δασκάλων; Η άνεση των δασκάλων για συζήτηση του θανάτου στη τάξη εξαρτάται από το είδους του θανάτου για το οποίο γίνεται συζήτηση και την μαθητική ομάδα στην οποία απευθύνεται;

Στην σύγχρονη κοινωνία το θέμα του θανάτου αντιμετωπίζεται είτε με απάθεια, είτε ως θέμα «ταμπού». Η υπερβολή που χαρακτηρίζει τον τρόπο ζωής, η απαξίωση και η προσβολή της ανθρώπινης υπόστασης, δεν επιτρέπουν στο άτομο να αναστοχάζεται τη σημαντικότητα και την αξία της. Στο σχολείο, αν και η απώλεια διδάσκεται έμμεσα σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Λογοτεχνία, η Βιολογία και η Ιστορία, δεν υπάρχει συστηματική αγωγή για την αντιμετώπιση απωλειών, όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, ή ενός μέλους της σχολικής κοινότητας, ενώ ελλιπής έως ανύπαρκτη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα. Διαφαίνεται έτσι, ένα χάσμα μεταξύ της σημαντικότητας που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη εκπαίδευση πάνω στην απώλεια και την αντιμετώπιση πένθους και της εκπαίδευσης που πραγματικά έχουν λάβει. Ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στο θάνατο, στην πραγματικότητα δεν έχουν σχεδόν καμία εκπαίδευση. Το φύλο, η ηλικία οι εμπειρίες θανάτου που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη παιδική τους ηλικία φαίνεται ότι συσχετίζονται με τις



στάση τους απέναντι στο θάνατο όπως και με την άνεση με την οποία μιλούν με τους μαθητές για το θάνατο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την κατάσταση που επικρατεί στον ελληνικό χώρο, καθώς στην πλειοψηφία τους οι έρευνες που έγιναν για το συγκεκριμένο θέμα προέρχονται από το εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων, σύμφωνα με την άποψή τους, σε θέματα που αφορούν το θάνατο και την διαχείριση του πένθους των μαθητών, να εξετάσει τη στάση και το φόβο τους απέναντι στο θάνατο και το επίπεδο άνεσης τους στο να συζητούν το θέμα του θανάτου με τους μαθητές.

Στο *πρώτο κεφάλαιο*, η εργασία περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα του θανάτου. Διασαφηνίζονται οι έννοιες θάνατος, πένθος, θρήνος και θλίψη και γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στο φυσιολογικό και μη φυσιολογικό πένθος. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις θεωρίες για το πένθος.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται σχετικά με την αντίληψη του παιδιού για το θάνατο σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Παρουσιάζονται τα στάδια της διεργασίας του θρήνου, οι αντιδράσεις των παιδιών κατά το φάσμα του θανάτου, και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτάσεις για κατάλληλη αντιμετώπιση του παιδικού πένθους.

Στο *τρίτο κεφάλαιο*, γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο του σχολείου στην αντιμετώπιση του θανάτου και του πένθους των μαθητών. Τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος του δασκάλου, καθώς μετά τους γονείς αποτελεί το πιο σημαντικό άτομο στη ζωή των παιδιών και η σημαντικότητα της συνεργασίας γονιού- εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των απωλειών των μαθητών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η εξέταση του άγχους για το θάνατο γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων, τόσο από το διεθνή χώρο όσο από την Ελλάδα, για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις των δασκάλων για το θάνατο, τη διαχείριση του πένθους των μαθητών και τη αγωγή του θανάτου μέσα στη τάξη.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο*, η εργασία περιλαμβάνει την αγωγή θανάτου, τους στόχους της αγωγής θανάτου, τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν και ολοκληρώνεται με την επισκόπηση διάφορων ερευνών που αφορούν την αγωγή θανάτου.



Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που περιλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας, ανάλυση των αποτελεσμάτων και τέλος συμπεράσματα και συζήτηση.



Α' ΜΕΡΟΣ: Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θάνατος και Πένθος

1.1 Διασαφήνιση εννοιών

Ο θάνατος, το πένθος και ο θρήνος είναι έννοιες που χρησιμοποιούνται ευρέως εντός του ευρύτερου φάσματος της απώλειας. Είναι αναγκαίο να δοθούν ορισμοί σε αυτές τις έννοιες ώστε να διαχωριστούν καθώς συχνά αλληλοκαλύπτονται (Rana & Upton, 2010).

«Ο θάνατος είναι η μη αναστρέψιμη διακοπή της ζωής» (Rana & Upton, 2010, σελ.283). Αυτό οδηγεί σε αλλαγή της υπόστασης μιας ζωντανής οντότητας, η οποία εκδηλώνεται με τον θάνατο του οργανισμού σαν ολότητα, του οποίου προηγείται ο θάνατος των μεμονωμένων οργάνων, κυττάρων. Πιο συγκεκριμένα, ο θάνατος θεωρείται ότι συμβαίνει όταν τα ζωτικά όργανα σταματήσουν την λειτουργία τους (Rana & Upton, 2010).

Η απώλεια έχει οριστεί σαν «η στέρηση κάποιου από ένα αγαπημένο του άτομο εξαιτίας θανάτου» (Howarth & Leaman, 2001 στο Rowling, 2000, στο National children's bureau, 2007). Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για το πένθος (bereavement), ο Solomon και ο Green το 1984 το περιέγραψαν ως "το γεγονός της απώλειας λόγω θανάτου" (σελ. 9), ενώ το 2008 οι Stroebe, Hansson, Stroebe, και Schut το περιέγραψαν ως "την αντικειμενική κατάσταση που βρίσκεται κάποιος όταν χάνει κάποιον" (σελ. 6). Το πένθος αποτελεί τη νοητική διεργασία όπου το άτομο αποδέχεται το θάνατο και τη δική του θέση μέσα σε αυτή την κατάσταση, ενσωματώνοντας τον πόνο και την απουσία επενδύοντας σε νέα αντικείμενα, χωρίς όμως να ξεχνά το πρόσωπο που πέθανε (Leclercq & Hayez, 1998).

Όσο αφορά την αγγλική βιβλιογραφία, για το θρήνο, υπάρχουν δύο λέξεις, οι λέξεις grief η οποία αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική διάσταση του θρήνου και η λέξη mourning, η οποία αντιπροσωπεύει τη τελετουργική διάσταση του θρήνου.

Ο θρήνος, με την έννοια του grief, αποτελεί το σύνολο των συναισθημάτων πόνου και θλίψης που βιώνει ένα άτομο ως αντίδραση στην απώλεια. Είναι μια υποκειμενική



κατάσταση, μια σειρά από συναισθήματα που προκύπτουν αυθόρμητα μετά από ένα θάνατο. «Αποτελεί, τη πρωταρχική συγκινησιακή αντίδραση στην απώλεια, μια αντίδραση που εκδηλώνεται με διάφορα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα» (Χατζηνικολάου, 2009, σελ. 77). Τα αισθήματα που συνδέονται με το θρήνο είναι ο φόβος, η άρνηση, ο θυμός και διάφορα άλλα. Οποιοσδήποτε τύπος απώλειας, είτε απώλεια μιας δουλειάς, απώλεια ενός κατοικίδιου, απώλεια μέλους της οικογένειας ή ενός φίλου, θα έχει ως αποτέλεσμα συναισθήματα, αντιδράσεις και αισθήματα, τα οποία είναι όλα μέρος της διαδικασίας του θρήνου (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1996). Ο θρήνος, με την έννοια του mourning, περιλαμβάνει ένα σύνολο από τελετουργίες ή συμπεριφορές που προβλέπονται από την παράδοση του πολιτισμού. Περιλαμβάνει τελετουργίες όπως το μνημόσυνο, η κηδεία, τα μαύρα ρούχα που αντιπροσωπεύουν το πένθος. Το grief αντιπροσωπεύει την εσωτερικευμένη συναισθηματική διάσταση του θρήνου ενώ το mourning αποτελεί την εξωτερικευμένη τελετουργική μορφή του θρήνου (Wisneski, 2013).

Αν και ο καθένας βιώνει με το δικό του τρόπο την απώλεια, ωστόσο όλοι περνούν και πρέπει να περάσουν μια μεταβατική περίοδος και αυτή είναι η περίοδος του πένθους (Ράλλη, 2006). Σύμφωνα με τον Κανακάκη (1989, στο Ντόλατζα, 2008) η περίοδος αυτή μας βοηθάει να αποχαιρετήσουμε ότι χάσαμε, να γνωρίσουμε την πραγματικότητα και να συμβιβαστούμε μαζί της.

Ακόμα και αν έχουν δοθεί διαφορετικοί ορισμοί για τις παραπάνω έννοιες στην πραγματικότητα αλληλεπικαλύπτονται. «Το πένθος (bereavement) περιλαμβάνει την λογική των πολλαπλών απωλειών που βιώνονται μετά τον θάνατο κάποιου σημαντικού προσώπου» (Doka, 2000 στο Rana & Upton, 2010, σελ. 284). «Ο όρος grief αποτελεί την εσωτερικευμένη αντίδραση σε αυτήν την απώλεια» ((Wisneski, 2013), και «ο όρος mourning αποτελεί την κοινωνική και δημόσια έκφραση της θλίψης» (Wendell Moller, 1996 στο Rana & Upton, 2010, σελ. 284), η οποία διαμορφώνεται με φάση το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Stroebe, 1998 στο Rana & Upton, 2010).



1.2 Είδη πένθους

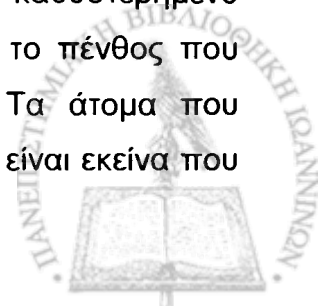
1.2.1 Φυσιολογικό πένθος

Το φυσιολογικό πένθος θεωρείται μία φυσιολογική αντίδραση στα πλαίσια κάποιων αναμενόμενων συμπτωμάτων και μιας πορείας ως αποτέλεσμα μιας απώλειας που βιώνει το άτομο. Αρχικά το πένθος εκφράζεται με σοκ, με μια αίσθηση μουδιάσματος και σύγχυσης. Η αδυναμία του ατόμου να καταλάβει τι έγινε, είναι συνήθως σύντομη. Ακολουθείται από εκφράσεις πόνου και δυστυχίας, όπως κλάματα και φωνές, αν και στην δυτική κουλτούρα το στοιχείο αυτό του πένθους είναι λιγότερο συχνό, κυρίως στους άνδρες, και συνεχίζει με την είσοδο του ατόμου σε μια κατάσταση κατάθλιψης, στην οποία το άτομο χάνει το ενδιαφέρον του, δεν το ευχαριστεί τίποτα ενώ παράλληλα παρατηρούνται προβλήματα στην λήψη τροφής και στον ύπνο. Τέλος το άτομο αποδέχεται την πραγματικότητα της απώλειας και μαθαίνει να ζει με αυτήν (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1996).

Όσο αφορά το πένθος, μεταξύ των ατόμων υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Gray, 1988). Τα διάφορα σημεία, τα συμπτώματα, οι φάσεις και η διάρκεια των φάσεων του πένθους δεν είναι τόσο σαφή και οριοθετημένα. Παρά, όμως, τις ατομικές διαφορές, οι διάφορες αντιδράσεις έχουν την τάση να υποχωρούν με την πάροδο του χρόνου. Μερικά συμπτώματα του πένθους μπορεί να κρατήσουν πολύ περισσότερο από 1-2 χρόνια και ένα άτομο μπορεί να έχει διάφορα συναισθήματα, συμπτώματα, συμπεριφορές που συνδέονται με το πένθος και που μπορεί να κρατήσουν για όλη του τη ζωή. Σταδιακά, όμως, το φυσιολογικό πένθος λύεται και οι άνθρωποι επιστρέφουν σε μια κατάσταση ευεξίας (Kaplan, Sadock & Grebb, 1996. Demi & Miles, 1987).

1.2.2 Περιπεπλεγμένος ή μη φυσιολογικός θρήνος

Σε πολλές περιπτώσεις ο θρήνος των ατόμων μπορεί να μην ακολουθήσει τη φυσιολογική πορεία. Το παθολογικό πένθος μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Στο φάσμα του παθολογικού πένθους υπάρχει η απουσία πένθους, το καθυστερημένο πένθος, το πένθος που είναι υπερβολικά έντονο και παρατεταμένο, το πένθος που συνδέεται με αυτοκτονικό ιδεασμό ή με ψυχωτικά συμπτώματα. Τα άτομα που κινδυνεύουν περισσότερο να εμφανίσουν τέτοιες αντιδράσεις πένθους, είναι εκείνα που



έρχονται αντιμέτωπα με αιφνίδια απώλεια (Kaplan et al., 1984) ή με απώλεια κάτω από φρικιαστικές περιστάσεις, εκείνα που είναι κοινωνικά απομονωμένα, εκείνα που πιστεύουν ότι είναι υπεύθυνα για το θάνατο, εκείνα που έχουν ιστορικό τραυματικών απωλειών και εκείνα που είχαν μία έντονη αμφιθυμική ή εξαρτητική σχέση με το θανόντα.

Καθυστερημένο, ανεσταλμένο ή αρνητικό πένθος υπάρχει στις περιπτώσεις που απουσιάζει η έκφραση πένθους όταν φυσιολογικά είναι αναμενόμενη, δηλαδή στην εποχή της απώλειας. Σε ορισμένες περιπτώσεις το πένθος καθυστερεί μέχρι τη στιγμή που το άτομο έρχεται αντιμέτωπο μ' αυτό καθώς δεν μπορεί να το αποφύγει (Kaplan et al., 1996).

Η αναστολή ή η άρνηση της έκφρασης του πένθους είναι δυνητικά παθογόνος, γιατί το άτομο αποφεύγει να έρθει αντιμέτωπο με την πραγματικότητα της απώλειας. Μπορεί ακόμα, να δείχνει χαρούμενο και ευτυχισμένο, γεγονός που μαρτυρά ότι το πένθος οδεύει πως μία παθολογική κατάσταση. Αντιδράσεις αναστολής ή άρνησης του πένθους προκαλούν δυσάρεστες συνέπειες, όπως είναι η παρουσία μόνιμων σωματικών ενοχλημάτων παρόμοιων με αυτά του θανόντος, η μετάθεση του πένθους σε κάποια άλλη απώλεια, φαινομενικά ασήμαντη, που όμως συμβολίζει την αρχική απώλεια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Μερικές φορές, υπάρχουν σχέσεις, που ανεξάρτητα από την εικόνα που παρουσιάζουν δημόσια είναι αρνητικές, σε βαθμό που το περιορισμένο ή απόν πένθος να αποτελεί φυσιολογική και πρόσφορη αντίδραση. Στις περιπτώσεις αυτές, μάλιστα, οι επιπτώσεις του θανάτου όχι μόνο δεν είναι αρνητικές, αλλά μπορεί να είναι σαφώς θετικές για τον επιζώντα (Mawson, Marks, Pamm, & Stern, 1981).

Μια άλλη μορφή μη φυσιολογικών ειδών πένθους είναι αυτή όπου κάποιες διαστάσεις του πένθους παραμορφώνονται ή υπερτονίζονται σε τέτοιο βαθμό που παίρνουν ψυχωτικό χαρακτήρα. Το να ταυτίζεται κανείς με το θανόντα, το να υιοθετεί κάποια του γνωρίσματα για τα οποία οι άλλοι τον θαυμάζουν ή το να φυλάει κάποια πράγματά του είναι φυσιολογικό. Το να πιστεύει όμως ένα άτομο ότι είναι ο ίδιος ο νεκρός ή ότι πεθαίνει από την ίδια την αρρώστια που έπασχε ο νεκρός δεν είναι φυσιολογικό. Το να ακούσει κανείς φευγαλέα και παροδικά τη φωνή του νεκρού ίσως να είναι φυσιολογικό, οι επίμονες όμως ακουστικές ψευδαισθήσεις δεν είναι φυσιολογικές. Η άρνηση

ορισμένων, μόνο, πλευρών του θανάτου είναι φυσιολογική, η άρνηση που περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι το νεκρό πρόσωπο είναι ακόμα ζωντανό δεν είναι φυσιολογική (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1996).

1.3 Θεωρίες πένθους

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν την ψυχολογική και φυσιολογική διεργασία του πένθους. Μερικές θεωρίες ισχυρίζονται ότι αυτός που πενθεί υποφέρει διότι δεν έχει επιλύσει την εσωτερική σύγκρουση που βιώνει και έχει αποτύχει να επανεπενδύσει σε μια νέα σχέση και πως οι άνθρωποι που πενθούν περνούν κάποια στάδια πένθους. Κάποιες άλλες ισχυρίζονται ότι οι πενθούντες υποφέρουν καθώς η απώλεια είναι σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας ή επειδή η απώλεια κάποιου σηματοδοτεί και την απώλεια κοινωνικής υποστήριξης.

1.3.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Οι πρώτες θεωρίες για την διεργασία του πένθους ανήκουν στην ψυχαναλυτική παράδοση και πιο συγκεκριμένα στις ψυχαναλυτικές απόψεις του Freud (1917, στο Kato & Mann, 1999). Με βάση τη θεωρία του, υποστηρίχθηκε ότι όλες οι σημαντικές σχέσεις ενός ατόμου αφορούν την επένδυση ενέργειας. Κατά τον Freud στην διαδικασία του φυσιολογικού πένθους τα άτομα αποσύρουν την λίμπιντο από το χαμένο αντικείμενο (τον νεκρό) και την επανεπενδύουν σε ένα νέο αντικείμενο (σε μια νέα σχέση). Αυτή η συμπεριφορά έχει ως στόχο να μειώσει τη συναισθηματική και ψυχολογική ένταση που συνδέεται με την απώλεια. Η αδυναμία του ατόμου να ολοκληρώσει αυτή τη διεργασία απόσυρσης ενέργειας με κατάλληλο τρόπο και σε συγκεκριμένο χρόνο σηματοδοτεί την έναρξη προβλημάτων (Bowlby, 1980). Η ψυχαναλυτική θεωρία μπορεί να προβλέψει πως οι άνθρωποι μπορούν να επιλύσουν γρηγορότερα μία αναμενόμενη απώλεια απ' ό,τι μία ξαφνικά απώλεια. Σε μια αναμενόμενη απώλεια, οι άνθρωποι μπορούν να ξεκινήσουν τη διεργασία της απόσυρσης και επανεπένδυσης της λίμπιντο νωρίτερα (Wolfenstein, 1966).



1.3.2 Θεωρίες των σταδίων

Η θεωρία των σταδίων του πένθους, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Bowlby (1980) και από την Kubler-Ross έχει μεγάλη επιρροή μεταξύ των ιατρών (Kato & Mann, 1999). Ο Bowlby τόνισε τέσσερα στάδια πένθους που ακολουθούν την απώλεια, περιλαμβάνοντας το σοκ, την αναζήτηση, την κατάθλιψη και την αναδιοργάνωση/ανάκαμψη. Σύμφωνα με αυτόν, πολλά είδη ζώων συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπινου είδους, βιώνουν άγχος αποχωρισμού ως αντίδραση στην διαταραχή της σχέσης τους με τους γονείς τους. Επεκτείνοντας την θεωρία του, πρότεινε ότι το πένθος είναι η αντίδραση κάποιου ατόμου στην διάλυση του δεσμού που έχει με κάποιον που αγαπά. Η αντίδραση αυτή αναπτύσσεται με βάση ένα μοντέλο σταδίων (Bowlby, 1973). Στο πρώτο στάδιο, είναι το στάδιο του σοκ, το άτομο βιώνει έντονη απόγνωση, αρνείται το γεγονός και παρουσιάζει εκρήξεις θυμού και αναστάτωσης. Κατά το δεύτερο στάδιο, ο πένθων αναζητά με πάθος το άτομο που έχασε. Παρουσιάζει σωματικές ενοχλήσεις και συστηματική ενασχόληση με τον νεκρό. Στην διάρκεια του τρίτου σταδίου, ο πένθων εμφανίζει έντονη αποδιοργάνωση καθώς η πραγματικότητα της απώλειας αρχίζει να συνειδητοποιείται οριστικά. Υπάρχει η τάση για αναβίωση του παρελθόντος και ο πένθων εμφανίζεται αποσυρμένος, απαθής και παραμελεί τον εαυτό του. Συχνά υπάρχει αϋπνία, απώλεια βάρους και αίσθηση ότι η ζωή έχει χάσει το νόημα της. Το τέταρτο στάδιο, ορίζεται σε μια φάση αναδιοργάνωσης στην οποία οι πιο ισχυρές πλευρές πένθους αρχίζουν να υποχωρούν και ο πένθων αρχίζει να νιώθει ότι επιστρέφει στη ζωή (Kaplan et al., 1996).

Η Kubler-Ross (1969) υποστήριζε ότι το άτομο διέρχεται από τις φάσεις της άρνησης, του θυμού, της διαπραγμάτευσης, της κατάθλιψης και της αποδοχής. Η φάση της άρνησης προστατεύει το άτομο που πενθεί από το να βιώσει την έκταση της νέας πραγματικότητας. Η άρνηση και το σοκ είναι φυσιολογικές αντιδράσεις αμέσως μετά την απώλεια, ωστόσο αρχίζουν να γίνονται ανησυχητικές όταν εμμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μόλις ο πένθων βγαίνει από την φάση της άρνησης, αρχίζει να αγωνίζεται να αποδεχθεί την νέα πραγματικότητα. Στην προσπάθεια του αυτή πολλές φορές εκδηλώνει θυμό καθώς συνειδητοποιεί την αδυναμία του να ελέγξει την απώλεια (Duffy, 2003). Έπειτα από την εμπειρία του θυμού, το άτομο που πενθεί συχνά προσπαθεί να διαπραγματευθεί για την επιστροφή του αγαπημένου του προσώπου που έχασε με υποσχέσεις αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών. Όταν το άτομο που πενθεί αντιλαμβάνεται ότι οι προσπάθειες διαπραγμάτευσης είναι μάταιες, βιώνει μια περίοδο

κατάθλιψης ή έντονης απογοήτευσης. Τελικά, ο πενθών αποδέχεται πλήρως την απώλεια και ξαναθυμάται το αγαπημένο του πρόσωπο χωρίς ωστόσο να τον κατακλύζουν έντονα συναισθήματα. Σημάδια ότι το άτομο που πενθεί ανακάμπτει εμφανίζονται όταν ξεκινά να επενδύει ξανά σε κοινωνικές δραστηριότητες και παρουσιάζει θετικές προσδοκίες για το μέλλον (Kato & Mann, 1999).

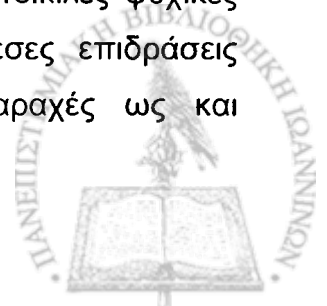
Το παθολογικό πένθος μπορεί να ερμηνευθεί μέσω του μοντέλου των σταδίων. Εάν υποθέσουμε ότι για να ολοκληρωθεί η διαδικασία του πένθους είναι απαραίτητο το άτομο να βιώσει όλα τα στάδια που αναφέρθηκαν πρωτίτερα, τότε τα άτομα τα οποία αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν όλα τα στάδια δεν θα καταφέρουν να αποδεχτούν την απώλεια.

Το μοντέλο αυτό έχει δεχθεί έντονη κριτική όσο αφορά την γενικευσιμότητά του. Η διάρκεια του κάθε σταδίου και ο χρόνος ολοκλήρωσης του πένθους δεν μπορεί να είναι ο ίδιος για όλους τους ανθρώπους, έτσι η απόσταση μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας δεν μπορεί να είναι σημάδι παθολογίας. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου απαντούν σε αυτήν τη κριτική ισχυριζόμενοι ότι το μοντέλο το σταδίων δεν είναι ένα γραμμικό μοντέλο. Ένα άτομο μπορεί να μεταπηδήσει κάποια στάδια ή να πάει πίσω σε κάποιο πρωτότερο στάδιο. Ωστόσο αυτός ο ισχυρισμός δεν μπορεί να εξεταστεί εμπειρικά (Kato & Mann, 1999).

1.3.3 Θεωρίες του άγχους

Οι θεωρίες του άγχους περιγράφουν το πένθος ως μια πολύ σημαντική στρεσογόνα εμπειρία. Σύμφωνα με αυτές, το πένθος είναι ιδιαίτερα στεσογόνο γιατί απαιτεί ξεχωριστές ικανότητες προσαρμογής απ' ό,τι άλλα γεγονότα στην ζωή του ανθρώπου. Η εμπειρία του πένθους επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία με ευθείς ή λιγότερο άμεσους τρόπους (Kato & Mann, 1999).

Η εμπειρία της απώλειας μπορεί να προκαλέσει άμεσες επιδράσεις. Συνδέεται με την απελευθέρωση της σεροτονίνης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε ποικίλες ψυχικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το άγχος. Ακόμα άλλες άμεσες επιδράσεις συμπεριλαμβάνουν ενδοκρινολογικές αλλαγές, καρδιολογικές διαταραχές ως και εμφάνιση καρκίνου (Kato & Mann, 1999).



Ωστόσο η απώλεια και το πένθος μπορεί να επηρεάσουν κ έμμεσα την υγεία, γνωστικά και συμπεριφορικά. Σύμφωνα με τις θεωρίες γνωστικής αξιολόγησης, το εάν ένα άτομο επηρεαστεί από ένα στρεσογόνο γεγονός εξαρτάται από το πώς αξιολογεί το συγκεκριμένο γεγονός το ίδιο το άτομο και από την ικανότητα του να το αντιμετωπίσει. Η αξιολόγηση του γεγονότος ως στρεσογόνου μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερες αρνητικές επιδράσεις απ' ό,τι εάν δεν γινόταν αντιληπτό ως αγχογόνο. Όσο αφορά τις συμπεριφορικές αλλαγές που ακολουθούν την απώλεια, συνδέονται με αλλαγές στο πρόγραμμα φαγητού, άσκησης και ύπνου και συχνά επιφέρουν πολλά προβλήματα στο άτομο που τις βιώνει (Kato & Mann, 1999).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο θάνατος και το πένθος στα παιδιά

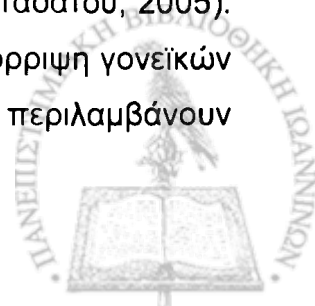
2.1 Τα παιδιά και ο θάνατος

Παρόλο που η κοινωνία προσπαθεί να προστατεύσει τα παιδιά από το βίωμα της απώλειας, τα περισσότερα παιδιά θα βιώσουν την απώλεια ενός γονέα, φίλου ή συγγενή καθώς μεγαλώνουν. Ο θάνατος ενός κοντινού προσώπου πιθανότατα αποτελέσει το πιο δύσκολο, το πιο οδυνηρό συμβάν που θα μπορούσε να αντιμετωπίσει ένα παιδί στη ζωή του. Η απώλεια επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά του, το συναισθηματικό του κόσμο και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Επίσης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζει τον κόσμο μετά το οδυνηρό αυτό γεγονός και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράει (Λεονταρή, 2006).

Πολλοί πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν πολύ μικρή εξοικείωση με την έννοια του θανάτου. Ωστόσο, το θέμα του θανάτου απασχολεί τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (Hawener & Phillips, 1975). Οι υπαρξιακές ερωτήσεις που αφορούν το νόημα της ζωής απασχολούν όλα τα παιδιά (Leaman, 1995). Ο θάνατος υπάρχει μέσα στα παραμύθια, στα παιχνίδια, στα τηλεοπτικά προγράμματα και στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Για να μπορέσουν οι ενήλικες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν στο θάνατο, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν πώς τα παιδιά αναπτύσσουν μια κατανόηση της έννοιας του θανάτου (Herbert, 2004).

Η πρώτη εμπειρία θανάτου στον άνθρωπο εμφανίζεται με τη γέννηση όταν το έμβρυο αποκόβεται από τον πλακούντα (Ντόλτο, 2009). Η γέννηση είναι η επαφή με το πρώτο τραύμα και το πρώτο πένθος, καθώς το βρέφος εγκαταλείπει τον πρώτο «παράδεισο» της ασφάλειας του ενδομήτριου για την αποδοχή ενός άλλου άγνωστου κόσμου (Σουμάκη, 2007).

Στη ζωή του παιδιού, μερικές απώλειες είναι αναπόφευκτες, αποτελούν μέρος της φυσιολογικής του ανάπτυξης. Σε κάθε κρίσιμο στάδιο της εξέλιξης του καλείται να αφήσει πίσω κάτι γνώριμο και να κατακτήσει κάτι νέο και άγνωστο (Παπαδάτου, 2005). Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, η αλλαγή σχολικής βαθμίδας, η απόρριψη γονεϊκών προτύπων από τον έφηβο και η διαμόρφωση της δικής του ταυτότητας περιλαμβάνουν



απώλειες και νέες κατακτήσεις, που παρόλο που φαίνονται φυσιολογικές δεν είναι καθόλου ανώδυνες για το παιδί και αργότερα τον έφηβο που τις βιώνει.

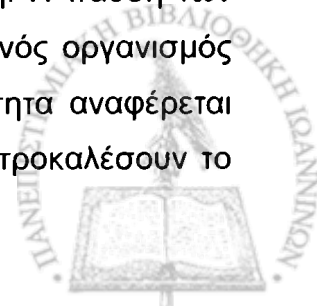
Πέρα όμως από τις εξελικτικές απώλειες, το παιδί μπορεί να έρθει αντιμέτωπο και με άλλες μεγάλες και απρόσμενες απώλειες όπως, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, το διαζύγιο των γονιών ή ένα δυστύχημα. Όλες αυτές οι διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών συμβάλλουν στις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για το θάνατο (Morin & Welsh, 1996).

2.2 Η ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου στα παιδιά

Οι ενήλικες άνθρωποι συνήθως αποφεύγουν να μιλούν για το θάνατο σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν έχουν αναστολές και διακρίνονται από ενθουσιασμό χρησιμοποιώντας συχνά στο παιχνίδι τους και στο λόγο τους εκφράσεις συνυφασμένες με το θάνατο (Freud, 1915). Τα παιδιά στο παιχνίδι τους υποδύονται ότι πεθαίνουν ή ότι σκοτώνουν γιατί μέσα από αυτό το φανταστικό παιχνίδι η πραγματική ζωή αποκτά όλο της το νόημα (Ντολτό, 2009).

Η δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί το γεγονός του θανάτου εξαρτάται από την ικανότητα του να χειρίζεται αφηρημένες έννοιες, όπως το αναπόφευκτο, τη μη αναστρεψιμότητα, την αιτιότητα, την παγκοσμιότητα και τη παύση των ζωτικών λειτουργιών (Corr, 1995, Speece & Brent, 1996, στο Λεονταρή, 2008).

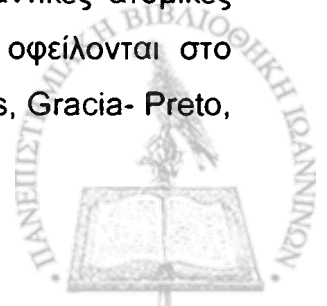
Το αναπόφευκτο ορίζεται ως η κατανόηση του γεγονότος ότι ο θάνατος δεν μπορεί να προληφθεί ή να αποφευχθεί βάσει ενός έξυπνου χειρισμού ή σχεδίου. Η μη αναστρεψιμότητα αναφέρεται στην κατανόηση πως όταν ένα έμβιο όν πεθάνει, το φυσικό του σώμα δεν μπορεί να επιστρέψει στην ζωή. Η παγκοσμιότητα αναφέρεται στην αντίληψη ότι όλα τα έμβια όντα πεθαίνουν. Για να κατανοήσουν την έννοια αυτή τα παιδιά πρώτα πρέπει να κατανοήσουν τρεις άλλες έννοιες που είναι συνδεδεμένες με αυτή, ότι ο θάνατος αφορά όλα τα έμβια όντα χωρίς καμιά εξαίρεση, ότι ο θάνατος είναι αναπόφευκτος και ότι η χρονική στιγμή του θανάτου είναι απρόβλεπτη. Η παύση των ζωτικών λειτουργιών αναφέρεται στην κατανόηση ότι όταν ένας ζωντανός οργανισμός πεθάνει, όλες οι λειτουργίες που ορίζουν τη ζωή σταματούν. Η αιτιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τους λόγους που μπορεί να προκαλέσουν το



θάνατο, το ότι ο θάνατος μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικά ή εξωτερικά αίτια και την ικανότητα του να κάνει διάκριση ανάμεσα σε ρεαλιστικά αίτια (ασθένεια, γηρατειά, ατύχημα) και μη ρεαλιστικά (ευχή για το θάνατο κάποιου, κακή συμπεριφορά κ.α.), (Λεονταρή, 2006. White, Elsom & Prawat, 1978).

Οι μελέτες για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά ξεκίνησαν από το 1930 με δυο σημαντικές έρευνες (Anthony, 1939, 1940, 1972. Schilder & Wechsler, 1934, στο Speece & Brent, 1984), ακολούθησαν άλλες δύο την δεκαετία του 1940 (Gesell & Ilg, 1946. Nagy, 1948, στο Speece & Brent, 1984) και μια ακόμα την επόμενη δεκαετία (Alexander & Adlerstein, 1958, Speece & Brent, 1984). Από τη στιγμή που το θέμα της κατανόησης της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής αυξήθηκε θεαματικά το σώμα των ερευνών, με οκτώ να αναφέρονται την δεκαετία του 1960 και είκοσι επτά από 1970 έως το 1984 (Speece & Brent, 1984).

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά, δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν μια σχετική κατανόηση όλων των προηγούμενων εννοιών περίπου μεταξύ των 5 και 7 ετών και στην ηλικία των 10 ετών έχουν αποκτήσει μια ώριμη αντίληψη της έννοιας του θανάτου (Lazar & Torney-Purta, 1991. Speece & Brent, 1984. Townley & Thornburg, 1980 στο Λεονταρή, 2006, Florian, 1985. Hoffman & Strauss, 1985). Σύμφωνα με την Παπαδάτου (1990) ωστόσο, από την βρεφική ηλικία τα παιδιά αντιδρούν σε κάθε είδος αποχωρισμού καθώς βιώνουν έντονο άγχος. Ακόμη λοιπόν και όταν τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει την έννοια του θανάτου μπορούν να βιώσουν το πένθος. Το βρέφος αν και δεν αντιλαμβάνεται την έννοια του θανάτου διαπιστώνει την απουσία και τη θλίψη γύρω του, η οποία αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά τους απέναντί του (μηχανική φροντίδα του παιδιού, απώλεια διαύγειας και διάθεσης για παιχνίδι μαζί του, άγχος, εκνευρισμός κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο το παιδί εισπράττει δύο απώλειες. Εκτός από τη στέρηση του αγαπημένου προσώπου νοιώθει να διαλύεται, και αυτό ίσως είναι το σημαντικότερο, η σχέση του με το πρόσωπο που απέμεινε και το φροντίζει και από το οποίο χρειάζεται τρυφερότητα, στοργή, αφοσίωση και γενικά ικανοποίηση των σωματικών και συναισθηματικών του αναγκών (Παπαδάτου, 2005). Πρέπει να τονιστεί βέβαια, ότι στην ανάπτυξη της αντίληψης του θανάτου από τα παιδιά υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές (Λεονταρή, 2006). Οι σημαντικές αυτές ατομικές διαφορές οφείλονται στο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον (Corr, McGoldrick, Almeida, Hines, Gracia- Preto, Rosen, & Lee, στο Λεονταρή, 2006).



Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στον τρόπο που με τον οποίο τα μικρότερα παιδιά και τα μεγαλύτερα κατανοούν την έννοια του θανάτου ώθησαν κάποιους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι τα παιδιά κατακτούν σταδιακά την έννοια αυτή (Nagy, 1948). Κατά το προσυλλογιστικό στάδιο σκέψης, το οποίο διαρκεί από το δεύτερο έως το τέταρτο έτος της ζωής, το παιδί δεν έχει σχηματίσει πλήρως τις αφηρημένες έννοιες (Piaget, 1929). Κατ' επέκταση, δεν μπορεί να αντιληφθεί την οριστικότητα και μη αναστρεψιμότητα του θανάτου. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία αντιλαμβάνονται την ζωή κυκλικά. Μετά την ζωή ακολουθεί ο θάνατος, μετά τον θάνατο ξανά η ζωή. Θεωρούν ότι ο θάνατος είναι μία κατάσταση ύπνου, όπου ο νεκρός κάποια στιγμή θα ξυπνήσει ή ένα ταξίδι από το οποίο ο νεκρός θα επιστρέψει. Επειδή η σκέψη σε αυτό το στάδιο είναι μαγική (μπορεί να πιστεύει το παιδί ότι ορισμένα πράγματα ή ορισμένοι άνθρωποι έχουν υπερφυσικές δυνάμεις ή βιώνει τον εαυτό του ως επίκεντρο του κόσμου), οι λανθασμένες αντιλήψεις μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα. Συχνά τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να αντιληφθούν τις πραγματικές αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν το θάνατο. Μπορεί να θεωρήσουν ότι οι σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και οι πράξεις τους προκαλούν διάφορα πράγματα στον εαυτό τους και στους άλλους. Ο ανώριμος τρόπος σκέψης της ηλικίας αυτής, γνωστός ως «ψυχολογική αιτιότητα», αναφέρεται στην τάση του παιδιού να αποδίδει στα διάφορα γεγονότα ψυχολογικά κίνητρα. Έτσι, παραδείγματος χάριν, το παιδί μπορεί να πιστεύει ότι πέθανε ο πατέρας του γιατί το ίδιο είχε θυμώσει μαζί του. Επιπλέον, τα μικρά παιδιά δεν κατανοούν την παύση των ζωτικών λειτουργιών του οργανισμού. Θεωρούν ότι κάποιες λειτουργίες συνεχίζουν να υφίσταται και μετά τον θάνατο κάποιου (Herbert, 2004).

Στην πορεία, κατά το στάδιο της διαισθητικής σκέψης (4-7 ετών) το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα ταξινόμησης, σειροθέτησης και περιγραφής αντικειμένων χωρίς ωστόσο να κατανοεί ακόμη τις αρχές που υπαγορεύουν αυτές τις διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά την έννοια του θανάτου, τα παιδιά κατανοούν ότι ο θάνατος είναι ένα γεγονός οριστικό, πιστεύουν όμως ότι μπορούν να τον αποφύγουν ή ότι ορισμένοι άνθρωποι δεν πεθαίνουν. Θεωρούν ότι δεν πεθαίνουν τα ίδια, οι έξυπνοι άνθρωποι, οι τυχεροί, οι δάσκαλοι, το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Speece & Brent, 1987, στο Λεονταρή, 2008). Δηλαδή τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δεν μπορούν να συλλάβουν την έννοια της παγκοσμιότητας του θανάτου.

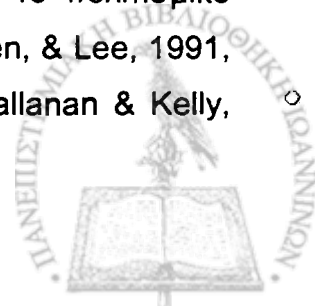


Τα παιδιά της ηλικίας 7-10 ετών (στάδιο συγκεκριμένων νοητικών πράξεων) αρχίζουν να κατανοούν ότι ο θάνατος είναι ένα φαινόμενο αναπόφευκτο και παγκόσμιο, αλλά δεν μπορούν να σκεφτούν ότι ο θάνατος μπορεί να αφορά και τα ίδια. Αποδέχονται το γεγονός ότι θα πεθάνουν κάποτε, δέχονται όμως ευκολότερα την ιδέα του θανάτου των άλλων παρά του δικού τους. Επίσης η σκέψη των παιδιών αυτής της ηλικίας συνεχίζει να περιέχει μαγικά στοιχεία έτσι συχνά τα παιδιά αυτά πιστεύουν ότι ο νεκρός μπορεί να τα ακούει ή να τα βλέπει (Λεονταρή, 2006).

Η προσέγγιση αυτή τονίζει ιδιαίτερα την γνωστική ανάπτυξη και μειονεκτεί καθώς την απομονώνει από τις άλλες πτυχές της ανθρώπινης ωρίμανσης. Παραγνωρίζει τη συμβολή των προσωπικών εμπειριών, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, του οικογενειακού και θρησκευτικού πλαισίου, παραγόντων που επηρεάζουν καθοριστικά την διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών.

Αρχικά λοιπόν οι έρευνες για την ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου στα παιδιά στηρίχθηκαν στη θεωρία του Piaget για την γνωστική ανάπτυξη προσπαθώντας να συσχετίσουν το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη των εννοιών που αφορούν το θάνατο. Ωστόσο το μοντέλο αυτό έχει αμφισβητηθεί από μετέπειτα ερευνητές που έδειξαν ότι κάποια παιδιά αναπτύσσουν μια ρεαλιστική κατανόηση της έννοιας του θανάτου πολύ πιο νωρίς από την ηλικία που αναφέρει η Nagy. Οι Bluebond-Langner (1978, στο Λεονταρή, 2008) και οι Spinetta και Deasy-Spinetta (1981, στο Λεονταρή, 2008) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ανίατες ασθένειες αποκτούν μια αρκετά πιο ώριμη αντίληψη της έννοιας του θανάτου, σε πολύ μικρή ηλικία, με βάση τις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των ενηλίκων του περιβάλλοντος τους, τη γνώση των συμπτωμάτων της ασθένειας τους και την αλληλεπίδραση τους με άλλα παιδιά με ανίατες ασθένειες. Ο Kronick (1985) από την άλλη επισήμανε ότι πέρα από τις αφαιρετικές ικανότητες που χρειάζεται το παιδί για να κατανοήσει την έννοια του θανάτου, θα πρέπει να κατέχει και τις έννοιες του χρόνου, του χώρου, της αιτιότητας, του αποχωρισμού και του τελεσίδικου.

Εν τέλει, σήμερα γίνεται παραδεκτό ότι εκτός από το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, η κατανόηση της έννοιας του θανάτου επηρεάζεται καθοριστικά από το πολιτισμικό περιβάλλον (Corr, 1995. McGoldrick, Almeida, Hines, Garcia-Preto, Rosen, & Lee, 1991, στο Λεονταρή, 2006), από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Callanan & Kelly,



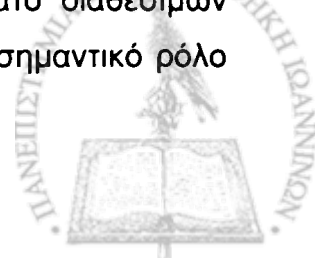
1992, στο Λεονταρή, 2006) και από τον τρόπο με τον οποίο η ίδια η οικογένεια αντιμετωπίζει τον θάνατο και την απώλεια (Byng-Hall, 1991, στο Λεονταρή, 2006).

2.3 Οι αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά είναι σε θέση να βιώσουν τις διεργασίες του θρήνου, διατυπώνουν ωστόσο διαφορετικές απόψεις για το πότε ένα παιδί αποκτά αυτή την ικανότητα. Μερικοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι το παιδί μπορεί να θρηνήσει μόνο όταν φτάσει στην εφηβεία, ο Bowlby (1980) ωστόσο ισχυρίζεται ότι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τις διεργασίες του θρήνου από την ηλικία των έξι μηνών. Σύμφωνα με άλλες απόψεις η ικανότητα αυτή αποκτάται στην ηλικία των 3-4 ετών (Worden, 1996).

Για τα παιδιά ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, πέρα από τα οδυνηρά συναισθήματα που προκαλεί, αποτελεί και μια απειλή για την ίδια τους την ύπαρξη. Χάνεται η πίστη τους στη ζωή, στους ανθρώπους ακόμη και στον ίδιο τους τον εαυτό. Η κατάσταση περιπλέκεται αν κατά την διάρκεια των διεργασιών του θρήνου οι ενήλικες αποκλείσουν τα παιδιά από τις τελετουργίες του πένθους, είτε γιατί θεωρούν ότι αυτά δεν μπορούν να βιώσουν τα αντίστοιχα συναισθήματα που βιώνουν οι ενήλικες, είτε για να τα προστατεύσουν (Λεονταρή, 2006).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις του παιδιού στο θάνατο ενός γονέα, συγγενούς ή άλλου σημαντικού προσώπου. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν περιθώρια για υπεραπλουστευμένες προβλέψεις σε σχέσεις με τις αντιδράσεις τις οποίες θα εκδηλώσει ένα συγκεκριμένο παιδί από μία συγκεκριμένη οικογένεια (Herbert, 2004). Σύμφωνα με τον Goodman (2006), οι αντιδράσεις που θα εκδηλώσει το παιδί στην απώλεια εξαρτώνται από: α) το είδος του θανάτου, β) από τις αντιδράσεις των «σημαντικών ενήλικων», γ) από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η ηλικία και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, δ) τη προσωπικότητα του παιδιού, ε) τους παράγοντες κινδύνου που ήταν εκτεθειμένο το παιδί πριν την απώλεια, όπως μια ψυχική ασθένεια ή κοινωνικά προβλήματα, στ) το είδος των σχέσεων που έχει με την οικογένεια του και τέλος ζ) από την ύπαρξη πριν και μετά το θάνατο διαθέσιμων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Από την άλλη ο Goody (1974), τόνισε το σημαντικό ρόλο



του πολιτισμού στον τρόπο που το παιδί θα κατανοήσει την έννοια του θανάτου και θα αντιδράσει σε ένα ενδεχόμενο γεγονός θανάτου.

Τα παιδιά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την πρώτη αντίδρασή τους στην είδηση του θανάτου (Van Eerdewegh, Bieri, Parrilla, & Clauton, 1982). Πολλά κλαίνε ασταμάτητα, άλλα αντιδρούν με φαινομενική αδιαφορία. Άλλοτε πάλι δεν ξέρουν πώς να αντιδράσουν, γιατί δεν καταλαβαίνουν τι ακριβώς συνέβη, συνήθως γιατί η είδηση του θανάτου δεν μεταφέρεται με ειλικρινή και έντιμο τρόπο (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2008). Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις των παιδιών μετά την απώλεια είναι οι εξής (Herbert, 2004):

1. Κλονισμός και άρνηση («δεν το πιστεύω»). Μερικά παιδιά αρνούνται πεισματικά το γεγονός, κρατώντας μακριά τους το οδυνηρό συμβάν. Αυτό αποτελεί έναν μηχανισμό άμυνας, ο οποίος βοηθάει ώστε να δοθεί χρόνος στο παιδί να αποδεχθεί το συμβάν.

2. Θυμός («Γιατί μας το κάνει αυτό ο θεός;»). Ο θυμός έχει δύο πηγές : (α) μια αίσθηση ματαιώσης από την αδυναμία του ατόμου να κάνει κάτι ώστε να εμποδίσει το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου, και (β) τη βίωση μιας παλινδρόμησης σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης. Ο θυμός μπορεί να κατευθυνθεί προς διάφορες μεριές, θυμός ενάντια στο θάνατο, ενάντια στον θεό που επέτρεψε να συμβεί αυτό, ενάντια στους ενήλικες που δεν τα αφήνουν να πενθήσουν μαζί τους, ακόμη και ενάντια στον νεκρό που τα εγκατέλειψε.

3. Ενοχή και αυτοκατηγορίες («γιατί έκανα ή δεν έκανα ή αν είχα κάνει;»). Πολλές φορές τα παιδιά βιώνουν ενοχές, θεωρώντας ότι ευθύνονται τα ίδια για τον θάνατο. Ακόμα και όταν δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ κάποιας πράξης του παιδιού και του θανάτου, τα παιδιά αισθάνονται ένοχα (LeFebvre, 2010). Άλλες φορές τα αισθήματα ενοχής συνδέονται με συνειδητή ή ασυνείδητη επιθετικότητα που υπάρχει για το πρόσωπο που πέθανε.

4. Έντονο άγχος και φόβος («ποιος θα με φροντίσει;»). μετά το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου τα παιδιά νιώθουν απροστάτευτα και μόνα (Lyles, 2004a). Γίνονται απαιτητικά και προσκολλώνται στους ενήλικες. Διασαλεύεται η πίστη τους σε ένα κόσμο ασφαλή. Το άγχος των παιδιών εκδηλώνεται ως φόβος πως κάτι μπορεί να



συμβεί στους γονείς τους ή και στα ίδια. Μερικές φορές αρνούνται να πάνε σχολείο και συχνά αναπτύσσουν ένα φόβο ότι μπορεί να πεθάνουν.

5. Δυσκολίες στον ύπνο. Πολλά παιδιά έχουν πρόβλημα με τον ύπνο. Υποφέρουν από αϋπνίες, δυσκολεύονται να κοιμηθούν, αρνούνται να κοιμηθούν ή ξυπνούν συχνά, έχουν εφιάλτες. Πολύ συχνά, τα παιδιά φοβούνται να κοιμηθούν καθώς το περιβάλλον τους χρησιμοποιεί τη λέξη ύπνος για να περιγράψει το θάνατο. Τα παιδιά που δεν είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για το συμβάν και να εκφραστούν ή αυτά που σκόπιμα προσπαθούν να μπλοκάρουν τις σκέψεις τους, υποφέρουν περισσότερο από εφιάλτες.

6. Απόσυρση (κλείσιμο στον εαυτό, ψυχρότητα, απάθεια, ανέκφραστη όψη). Ένα μεγάλο μέρος των παιδιών που βιώνουν απώλεια νιώθουν απομονωμένα, ιδιαίτερα κατά την αρχική φάση του πένθους (Dyregrov, 2008. Dyregrov & Dyregrov, 2008). Μερικά παιδιά δείχνουν απαθή, είναι σαν να έχουν πετρώσει. Αυτό πιθανόν συμβαίνει επειδή τα συναισθήματα είναι τόσο έντονα που αδυνατούν να τα αντιμετωπίσουν.

7. Σωματικές εκδηλώσεις. Τα παιδιά αναπτύσσουν συχνά ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως απώλεια όρεξης, πονοκέφαλοι, στομαχικές διαταραχές, κόπωση, έλλειψη ενεργητικότητας.

8. Προβλήματα με το σχολείο. Συχνά τα παιδιά εμφανίζουν προβλήματα συγκέντρωσης στο μάθημα. Η θλίψη και οι διεργασίες του θρήνου προκαλούν ένα βραδύτερο τρόπο σκέψης, έλλειψη ενέργειας και έλλειψη πρωτοβουλιών. Το παιδί δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στην εργασία του, είναι απρόσεκτο και παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης.

Άλλες αντιδράσεις περιλαμβάνουν την παλινδρόμηση σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης, αλλαγές στην προσωπικότητα, απαισιοδοξία για το μέλλον και υπεραπασχόληση με το νόημα του συμβάντος και τις αιτίες που το προκάλεσαν (Dyregrov, 1995. Smilansky, 1987, στο Λεονταρή, 2008). Η διάρκεια και η σοβαρότητα των αντιδράσεων αυτών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως η σχέση του παιδιού με το θανόντα, η στήριξη που του παρέχεται, το αν ο θάνατος ήταν απροσδόκητος ή όχι, οι συνθήκες του θανάτου, και το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού (Λεονταρή, 2006).



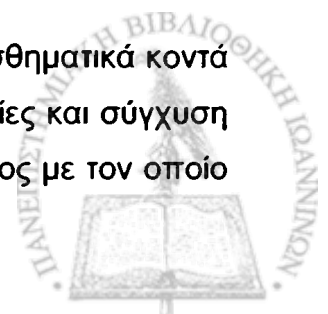
Τα παιδιά διαφέρουν από τους ενηλίκους καθώς αυτά μπορούν εύκολα να περάσουν από τη μία συναισθηματική κατάσταση σε μια άλλη, ακόμη και αντίθετη. Η αλλαγή της διάθεσης από τη θλίψη σε χαρά δεν σημαίνει ότι έχουν ξεχάσει το γεγονός, αλλά ότι, στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκονται δεν μπορούν για πολλή ώρα να βιώνουν τα απειλητικά συναισθήματα. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο απότομες είναι οι εναλλαγές της διάθεσης (Brown, 1999 στο Λεονταρή, 2008). Παρά τις δυσκολίες ωστόσο, τα παιδιά, επαναπροσαρμόζονται στην καθημερινότητα πιο γρήγορα από τους ενηλίκους (Granot, 2005, στο Λεονταρή, 2008).

2.4 Κατάλληλη αντιμετώπιση του παιδιού που βιώνει απώλεια

Πολλές από τις παθολογικές αντιδράσεις των παιδιών που βιώνουν απώλεια θα μπορούσαν να προληφθούν ή να αμβλυνθούν με την κατάλληλη αντιμετώπιση και στήριξη των ενηλίκων. Πολλοί ειδικοί τονίζουν τη σημασία της εξοικείωσης των παιδιών με την ιδέα του θανάτου πολύ πριν έχουν τα ίδια μια προσωπική εμπειρία (Heath, Leavy, Hansen, Ryan, Lawrence, & Sonntag, 2008). Η ενημέρωση, η εκτόνωση και η έκφραση των συναισθημάτων, η ανοιχτή επικοινωνία, η στήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον και η αναπροσαρμογή και σταθερότητα στον τρόπο ζωής αποτελούν σημαντικά μέσα βοήθειας στο παιδί που βιώνει απώλεια (Stevenson, 1986).

Η ανοιχτή επικοινωνία με το παιδί και η ενημέρωση του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την στήριξή του. Συνήθως οι ενήλικοι είναι οι ίδιοι πολύ απορροφημένοι από τον δικό τους θρήνο και λιγότερο διαθέσιμοι για τα παιδιά. Συχνά αποκρύπτουν το γεγονός από τα παιδιά γιατί φοβούνται τις αντιδράσεις τους, δεν ξέρουν πώς να μιλήσουν, ή θέλουν να τα προστατεύσουν από δυσάρεστα συναισθήματα. Πιστεύουν ότι τα παιδιά «δεν καταλαβαίνουν» ή «δεν θα αντέξουν», προβάλλοντας συνήθως τα δικά τους συναισθήματα και φόβους. Η κατανόηση όμως της πραγματικότητας είναι απαραίτητη για την αποδοχή της. Είναι πολύ σημαντικό, επομένως για το παιδί να ξέρει τι συνέβη και γιατί, να πάρει απαντήσεις για τα ερωτήματα που το απασχολούν, για να μπορέσει να πενήσει (Λεονταρή, 2008).

Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται από κάποιο πρόσωπο που είναι συναισθηματικά κοντά στο παιδί, να είναι άμεση για να μην υπάρχει περιθώριο για παρερμηνείες και σύγχυση και σε οικείο περιβάλλον ώστε το παιδί να αισθάνεται ασφαλές. Ο τρόπος με τον οποίο

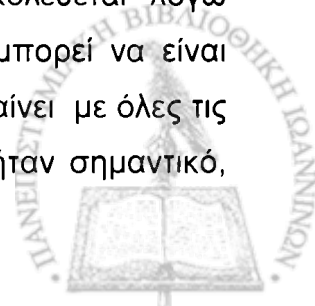


Θα ανακοινωθεί το συμβάν θα επηρεάσει το κατά πόσο το παιδί θα αναπτύξει κάποιους φόβους στο μέλλον ή θα αποδεχθεί την απώλεια. Η απόκρυψη πληροφοριών συνήθως έχει αρνητικά επακόλουθα. Τα παιδιά θέλουν και επιβάλλεται να μάθουν την αλήθεια, με τον κατάλληλο βέβαια τρόπο, ανάλογα με το γνωστικό και το συναισθηματικό τους επίπεδο. Λέξεις και εκφράσεις όπως, «έφυγε», «χάθηκε», «πήγε στον ουρανό», «κοιμήθηκε» αλλοιώνουν την πραγματικότητα και προκαλούν, μελλοντικά, προβλήματα (International Work Group on Death, Dying, and Bereavement, 1999. Κοντοπούλου, 2007. Lyles, 2006b. Wortman & Silver, 1989). Δίνοντας στα παιδιά συγκεκριμένες και ακριβείς πληροφορίες αποφεύγονται παρεξηγήσεις και η περίπτωση το παιδί να μάθει τυχαία το γεγονός από το κοινωνικό του περίγυρο (Κοντοπούλου, 2007. Μεταλλινού, Παπάζογλου, Ράλλη, Νίλσεν και Παπαδάτου, 2004).

Οι πληροφορίες και οι επεξηγήσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται στα ερωτήματα του ίδιου του παιδιού και στο ηλικιακό και εξελικτικό του επίπεδο. Τα μικρά παιδιά κάνουν λίγες και επιφανειακές ερωτήσεις. Ακόμη, συχνά επαναλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις γιατί αρνούνται να πιστέψουν την πραγματικότητα, θέλουν επιβεβαίωση ή περισσότερες διευκρινήσεις. Όσα τα παιδιά μεγαλώνουν οι ερωτήσεις πληθαίνουν και γίνονται πιο περίπλοκες. Έτσι λοιπόν, οι απαντήσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (Baum, 2007).

Είναι σημαντικό να ακούει κανείς με κατανόηση το παιδί και να παρατηρεί τις διάφορες εκφράσεις και δραστηριότητες του για να μπορεί να καταλάβει τους προβληματισμούς του. Το παιδί θέλει να ξέρει ότι μπορεί να αισθάνεται ασφάλεια σε ένα περιβάλλον που το αποδέχεται και ότι η θλίψη είναι μεν αποδεκτή στη ζωή αλλά μπορεί να αντιμετωπιστεί (Davidowitz & Myrick, 1984).

Οι ενήλικοι συχνά αποφεύγουν να θυμίζουν στο παιδί το πρόσωπο που πέθανε για να μην του προκαλέσουν πόνο. Έτσι όμως εμποδίζεται η διεργασία του θρήνου. Η αναφορά στο πρόσωπο που πέθανε είναι σημαντική, γιατί ακόμη και όταν χάνεται, δεν παύει να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της ζωής του παιδιού. Θα πρέπει μάλιστα να ενισχύεται το παιδί να ανακαλέσει στη μνήμη του προηγούμενες εμπειρίες σε σχέση με το πρόσωπο που δεν υπάρχει πια γιατί το ίδιο μπορεί να δυσκολεύεται λόγω γνωστικών περιορισμών (Μεταλλινού, και συν., 2004). Η ανάμνηση μπορεί να είναι έντονη αλλά επενδυμένη με θετικές και αρνητικές εμπειρίες, όπως συμβαίνει με όλες τις σχέσεις. Είναι σημαντικό το παιδί να ξέρει ότι το άτομο που πέθανε ήταν σημαντικό,



αλλά θα μπορέσει να προσαρμοστεί στην απουσία του. Αυτή η στάση, θα το βοηθήσει να επενδύσει θετικά συναισθήματα σε άλλα πρόσωπα χωρίς να φοβάται ότι έτσι προδίδει αυτόν που πέθανε (Freud, στο Κοντοπούλου, 2007).

Εξίσου σημαντική στη στήριξη των παιδιών που πενθούν είναι η διευκόλυνση της έκφρασης και εκτόνωσης των σύνθετων και αμφιθυμικών συναισθημάτων, τα οποία αν και θεωρούνται φυσιολογικά δεν είναι πάντα εύκολα αποδεκτά. Εκφράσεις όπως «μην κλαίς, να είσαι γενναίος» ή «οι άνδρες δεν κλαίνε» πολλές φορές ενισχύουν και επιβραβεύουν την αποσιώπηση και την απόκρυψη των συναισθημάτων των παιδιών. Ακόμη κάποια συναισθήματα όπως ο θυμός ή το μίσος για τον νεκρό θεωρούνται αρνητικά και αποτρέπεται ή ενοχοποιείται η έκφρασή τους. Είναι καλό το παιδί να ξέρει ότι τα συναισθήματα είναι αποδεκτά και φυσιολογικά, να αισθάνεται ότι μπορεί να τα εκφράσει όποτε αυτό επιθυμεί και να ενισχύεται όποτε το ίδιο διστάζει. Ανάλογα με την ηλικία, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα έκφρασης και εκτόνωσης των συναισθημάτων του. Όταν είναι μικρό το παιχνίδι ρόλων και η ζωγραφική τον βοηθούν να προβάλλει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, να κατανοήσει τα γεγονότα και να προστατευθεί από φόβους που συνδέονται με αυτά (Κοντοπούλου, 2007. Pacholski, 1986). Σε μεγαλύτερη ηλικία, η ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες είναι σημαντική γιατί εκτονώνει την ψυχική ένταση και το παιδί αισθάνεται λιγότερη μοναξιά (Κοντοπούλου, 2007).

Τέλος όσο αφορά τη τελετή της κηδείας, καλό είναι το παιδί να έχει τη δυνατότητα εάν το επιθυμεί να συμμετάσχει. Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά εκτιμούν το γεγονός όταν τους δίνεται η δυνατότητα τα ίδια να αποφασίσουν εάν θα συμμετάσχουν ή όχι στην τελετή (Lyles, 2006a).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διαχείριση του ζητήματος του θανάτου και του πένθους στο σχολικό πλαίσιο

3.1 Σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του παιδιού και καθρέπτη της κοινωνίας. Στόχος του σχολείου εκτός από την επιμονή στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι και η ευημερία τους σε άλλους τομείς όπως η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα το παιδί στο πλαίσιο του σχολείου μαθαίνει το νόημα θεμάτων που άπτονται της ζωής, τρόπους επίλυσης προβλημάτων και την κοινωνική νοηματοδότηση κάποιων καταστάσεων. Στο χώρο αυτό το παιδί μπορεί να βιώσει αποδοχή και κατανόηση και ακόμη να βρει ένα γονεϊκό υποκατάστατο, ένα σημείο αναφοράς ή αντίθετα να νιώσει αποκλεισμό και απόρριψη (Χατζηχρήστου, 2004).

Το γενικότερο ωστόσο κλίμα στο σχολείο μέχρι λίγα χρόνια πριν, έδινε την λανθασμένη εντύπωση ότι ρόλος του είναι να προετοιμάσει τον μαθητή μόνο για την ζωή και όχι για τον θάνατο. Σύμφωνα με μια τέτοια εντύπωση, δεν κρίνεται ορθό οι εκπαιδευτικοί να συζητούν θέματα σχετικά με τον θάνατο και το πένθος, διότι τέτοιου είδους συζητήσεις μπορεί να προκαλέσουν λύπη, αναστάτωση και έντονη ανησυχία στα παιδιά. Είναι γεγονός πως αυτή η κατάσταση παρατηρούνταν σε πολλές χώρες, με ιδιαίτερη ένταση στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι στο οργανόγραμμα του σχολείου δεν γινόταν καμιά απολύτως αναφορά για συζήτηση για τον θάνατο ενώ και στα σχολικά εγχειρίδια παρατηρούνταν μία άρνηση ως προς το θάνατο και τις λέξεις που συνδέονται με αυτόν. Συγκεκριμένα σε παλιότερο βιβλίο Β΄ Δημοτικού όπου γίνεται αναφορά σε θάνατο προσφιλους προσώπου, χρησιμοποιείται η λέξη «έφυγε», και δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη πέθανε, σαν μια προσπάθεια του συγγραφέα να αρνηθεί το γεγονός. Μάλιστα στο συνοδευτικό βιβλίο, το οποίο έδινε οδηγίες στον εκπαιδευτικό, τονιζόταν ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να υπερτονίσει το συναισθηματικό κομμάτι του κειμένου και το κάνει μελό, ούτε να το χρησιμοποιήσει ως πρόσχημα για συναισθηματική εκτόνωση. Επικρατούσε λοιπόν η εντύπωση ότι αν το παιδί δεν εκφράσει αρνητικά συναισθήματα για τον θάνατο και την απώλεια σημαίνει ότι δεν τα βιώνει και δεν στεναχωριέται. Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, αυτό είναι τελείως εσφαλμένο (Παπαδάτου, 2005).



Από την άλλη, και οι γονείς δυσκολεύονται να συζητήσουν για το θάνατο και άλλα δύσκολα θέματα με τα παιδιά τους, και όταν δέχονται τέτοιου είδους ερωτήσεις είτε απαντούν χρησιμοποιώντας ψέματα είτε δεν απαντούν καθόλου. Στην περίπτωση του θανάτου και του πένθους πολλές φορές οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται το πένθος των παιδιών και λανθασμένα πιστεύουν ότι είναι πολύ μικρά για να καταλάβουν και να πενθήσουν. Συχνά απορροφούνται τόσο πολύ από το δικό τους πένθος που αισθάνονται ότι είναι πολύ δύσκολο να τα υποστηρίξουν, να συζητήσουν μαζί τους για τον θάνατο, να μοιραστούν συναισθήματα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους (Crase & Crase, 1984. Deaton & Berkan, 1995. Hummer & Samuels, 1988. Fitzgerald, 1992. Machon, στο Papadatou, Metallidou, Chatzichristou, Pavlidou, 2002. Oates, 1993, Rowling, 1996, Stevenson, 1998, στο Κοντοπούλου, 2007).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το σχολείο καλείται να αναλάβει πολλές φορές εξ' ολοκλήρου το δύσκολο αυτό ρόλο, βοηθώντας το παιδί να ανακτήσει τον έλεγχο της ζωής του και προσφέροντας του μία αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας. Καθώς όλα στη ζωή του παιδιού που βιώνει απώλεια αλλάζουν, η σταθερότητα και η ρουτίνα που προσφέρει το σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για να ανταπεξέρθει στο γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική κοινότητα θα πρέπει να αναγνωρίζει την απώλεια που βιώνει το παιδί και να το στηρίζει στο πένθος του. Να συνεργάζεται με υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή εξιδανικευμένα συμβουλευτικά κέντρα με γνώμονα την φροντίδα όχι μόνο του παιδιού αλλά και ολόκληρης της οικογένειας.

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι άνθρωποι όταν βιώνουν κρίσεις αναζητούν σπουδαίους και "έμπιστους σημαντικούς άλλους". Συχνά τα μέλη της οικογένειας είναι απορροφημένα στο δικό τους πένθος και είναι αδύναμα να βοηθήσουν το παιδί να διαχειριστεί το τραύμα της απώλειας. Λόγω των γεωγραφικών αποστάσεων, συχνά το κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο της οικογένειας είναι ανίκανο να καλύψει τις ανάγκες του πενθούντος παιδιού, ενώ και όταν αυτό είναι διαθέσιμο μπορεί να τις αγνοήσει ή να διαστρεβλώσει. Έτσι το σχολείο γίνεται "ο σημαντικός άλλος" στη ζωή του παιδιού που πενθεί, προσφέροντάς του φροντίδα, κατανόηση και υποστήριξη (Cullinan, 1990).

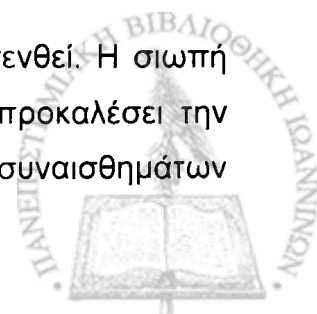


Καθώς τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας, ίσως το μεγαλύτερο, στο σχολείο μαζί με τον δάσκαλο τους, αναπτύσσουν μια ξεχωριστή σχέση μ' αυτόν, μια σχέση εμπιστοσύνης. Μοιράζονται τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τις χαρές και τις λύπες τους, ταυτίζονται μαζί του και πολλές φορές επηρεάζονται από τις απόψεις του. Από την άλλη, ο δάσκαλος καθώς παρακολουθεί από κοντά την φυσιολογική αλλά και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι σε θέση να κρίνει πότε το παιδί βρίσκεται στον κατάλληλο χρόνο και στην κατάλληλη θέση για να λάβει κάποιες πληροφορίες για το δυσνόητο θέμα του θανάτου. Έτσι λοιπόν, πέρα από την μεταλαμπάδευση γνώσεων ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας του παιδιού, καθώς και στην συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Χατζηχρήστου, 2004).

Ο κύριος προβληματισμός όσο αφορά την αγωγή θανάτου και την αντιμετώπιση του πένθους των μαθητών ήταν ποιος θα μπορούσε να αναλάβει αυτόν τον ρόλο. Μέσα από πληθώρα αρμόδιων κρίθηκε περισσότερο κατάλληλος ο δάσκαλος καθώς, είναι ο δεύτερος μετά την οικογένεια, περισσότερο κοντά στο παιδί και επιπροσθέτως είναι αυτός που μεταλαμπαδεύει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και τα κατάλληλα εφόδια για τις ανάγκες της ζωής (Wass, 1991). Ο δάσκαλος επομένως, περισσότερο από τον καθένα μπορεί, μέσω των ευκαιριών που του παρέχονται από τα μαθήματα, να προσφέρει τις κατάλληλες και απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον θάνατο (Wass, 1991).

Όσο αφορά το παιδί που πενθεί, ο εκπαιδευτικός οφείλει να το στηρίξει το σε αυτήν την δύσκολη στιγμή της ζωής του. Αρχικά πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τα προβλήματα που συνδέονται με την εμπειρία της απώλειας και του πένθους. Η χαμηλή επίδοση, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η διάσπαση προσοχής είναι φυσιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται και να αξιολογούνται ως παθολογικά, δυσλειτουργικά συμπτώματα (Judith, Cohen, & Mannarino, 2011). Ακόμη ο εκπαιδευτικός οφείλει να ξέρει πως η εμπειρία και οι αντιδράσεις στην απώλεια διαφέρει σε κάθε παιδί. Θα πρέπει να δείχνει κατανόηση στον προβληματισμό, στη θλίψη και στην ανάγκη διαφορετικής εκτόνωσης που αισθάνεται το κάθε παιδί αλλά παράλληλα να διατηρεί μια σταθερή συμπεριφορά και προσδοκίες, ώστε να μην το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα παιδιά (Herbert, 2004).

Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να σιωπεί απέναντι στο παιδί που πενθεί. Η σιωπή μπορεί να επιφέρει μεγαλύτερο άγχος στο παιδί που πενθεί και να προκαλέσει την αίσθηση ότι δεν είναι άξιο ενδιαφέροντος και συμπόνιας. Η έκφραση συναισθημάτων



από τη μεριά του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι ο θρήνος φέρνει πόνο και ότι τα συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται. Τα δάκρυα ανακουφίζουν το πόνο και ο δάσκαλος πρέπει να το μεταδώσει αυτό στα παιδιά (Haggard, 2005).

Ακόμη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ακούνε, χωρίς να νιώθουν την ανάγκη να λύσουν τα προβλήματα του παιδιού που θρηνεί αλλά ούτε να παρουσιάζουν τις καταστάσεις φυσιολογικές χωρίς προβλήματα. Θα πρέπει να δείχνουν σεβασμό απέναντι στα συναισθήματα του μαθητή χωρίς να τα υποτιμούν και χωρίς να του ζητούν να φανεί γενναίος (Haggard, 2005).

Συχνά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με τον θάνατο ενός μαθητή της σχολικής κοινότητας. Χαρακτηριστικό πρόσφατο παράδειγμα στο Κονέκτικατ, όπου 20 μικροί μαθητές δολοφονήθηκαν από 20χρονο άνδρα. Όταν συμβεί ένα τόσο αποτροπιαστικό γεγονός, είναι φυσικό να επηρεαστεί όλη η σχολική κοινότητα αρνητικά. Είναι σημαντικό λοιπόν, το σχολείο και ιδιαίτερα ο κάθε δάσκαλος να είναι σε ετοιμότητα να δώσει άμεση συναισθηματική στήριξη, είτε ομαδικά είτε ατομικά, στα υπόλοιπα παιδιά για όσο χρόνο είναι απαραίτητη (Stevenson, 2006).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί λοιπόν, σε δύο επίπεδα όσο αφορά τον θάνατο και την απώλεια (Παπαδάτου, 1999):

Α) Στην άμεση και κατάλληλη στήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του ή και όλης της τάξης, όταν ο θάνατος παρεμβαίνει στη ζωή τους. Αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο όπου το παιδί θα μπορέσει να αναγνωρίσει την απώλεια, να θρηνήσει, να της δώσει νόημα και να την εντάξει στην ζωή του (Παπαδάτου, 2005). Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε σημαντικός ενήλικας για το παιδί, θα πρέπει να μπορεί να δίνει σαφείς απαντήσεις στα ερωτήματα του παιδιού που βρίσκεται σε πένθος, να το διαβεβαιώνει ότι είναι φυσιολογικό να αισθάνεται μπερδεμένο, θυμωμένο και απογοητευμένο και παρόλο που ίσως αισθάνεται αδύναμο, θα τα βγάλει πέρα έχοντας στο πλευρό του άτομα που το αγαπούν. Θα πρέπει ακόμη ο εκπαιδευτικός, να στηρίζει τον γονιό στη προσπάθειά του να βοηθήσει το παιδί και να τον παραπέμψει στους ειδικούς ψυχικής υγείας όταν το κρίνει απαραίτητο.

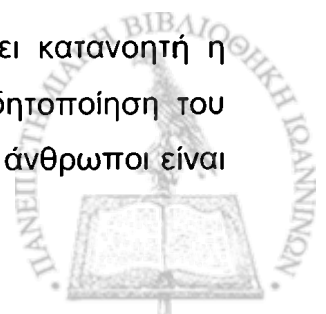


Β) Στην γενικότερη αγωγή των παιδιών σε θέματα που αφορούν το θάνατο και το πένθος. Η απώλεια και ο θάνατος υπάρχουν στη ζωή όλων των παιδιών, το σχολείο μπορεί να εντάξει την αγωγή γύρω από το θάνατο στο πρόγραμμα των μαθημάτων. Μέσα από τη διαθεματικότητα η έννοια του θανάτου είναι δυνατόν να προσεγγιστεί στο μάθημα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας ή της Ιστορίας αλλά και με συγκεκριμένο μάθημα αγωγής γύρω από το θάνατο. Η εξοικείωση με το γεγονός του θανάτου πριν ακόμη αντιμετωπιστεί θα πρέπει να εντάσσεται στα πλαίσια της αγωγής όλων των παιδιών. Η συζήτηση, βέβαια, θα πρέπει να προσαρμόζεται στις δυνατότητες κατανόησης των παιδιών ανάλογα με το γνωστικό επίπεδό τους και τις ικανότητες χειρισμού του θέματος από τον εκπαιδευτικό. Όσοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επωμιστούν το βαρύ φορτίο της αγωγής θανάτου θα πρέπει αρχικά να λάβουν μαθήματα ειδικής επιμόρφωσης και παράλληλα να έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτογνωσίας, σε μια γνώση δηλαδή βάθους, σε σχέση με τις δικές τους ιδιαιτερότητες συμπεριφοράς και στάσης σε σχέση με το θάνατο. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να εκπαιδευτούν πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, στα αναπτυξιακά τους στάδια και στο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους. Όσο αφορά την αυτογνωσία τους, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα δικά τους ταμπού, συναισθήματα και φόβους σε σχέση με το θάνατο, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν στη συνέχεια τα παιδιά (Atkinson, 2007).

Τέλος ο δάσκαλος θα πρέπει να βρίσκεται σε επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών για να πληροφορείται για τυχόν δυσάρεστες καταστάσεις. Πολλές φορές ο δάσκαλος μπορεί να τιμωρήσει μαθητή του για μία ανάρμοστη συμπεριφορά που ίσως οφείλεται σε απώλεια που βιώνει, την οποία όμως ο δάσκαλος δεν γνώριζε. Ακόμη και όταν ο δάσκαλος γνωρίζει θα πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να ακολουθούν μια κοινή γραμμή στη στήριξη του παιδιού. Σε αντίθετη περίπτωση το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε σύγχυση καθώς θα παίρνει άλλα μηνύματα από την οικογένεια και άλλα από το σχολείο.

3.3 Εκπαιδευτικός και άγχος θανάτου

Το «Άγχος θανάτου είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να γίνει κατανοητή η επίμονη, μη φυσιολογική ανησυχία που δημιουργείται από την συνειδητοποίηση του θανάτου» (Abdel-Khalek, 2005, στο Lehto, & Stein, 2009, σελ. 23). «Οι άνθρωποι είναι



τα μοναδικά όντα τα οποία θα πρέπει να μάθουν να ζούνε και να προσαρμοστούν στην συνειδητοποίηση της δικής τους θνησιμότητας» (Becker, 1973, στο Lehto, & Stein, 2009, σελ. 23). Η αντιμετώπιση του θανάτου και το άγχος που δημιουργείται από τη γνώση του αναπόφευκτου αποτελεί ένα καθολικό ψυχολογικό δίλημμα για τον άνθρωπο. Η Βρετανική Εθνική Υπηρεσία Υγείας ορίζει το «άγχος θανάτου» ως ένα αίσθημα φόβου και αναστάτωσης όταν κάποιος σκέφτεται την διαδικασία του θανάτου ή την πορεία προς το να πάψει να υπάρχει ή τι συμβαίνει μετά το θάνατο. Ομοίως και ο Carpenito-Moyet (2008), στο *Handbook of Nursing Diagnosis*, όρισε το άγχος θανάτου ως την κατάσταση στην οποία ένα άτομο νιώθει αναστάτωση, ανησυχία ή φόβο σχετικά με τον θάνατο και την πορεία προς το θάνατο και τόνισε ότι οι άνθρωποι που έχουν έντονο άγχος θανάτου μπορεί να περάσουν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα έχοντας εμμονή και προσπαθώντας να μην μιλάνε καθόλου για το θάνατο. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η έννοια «άγχος θανάτου» ταυτίζεται με τον «φόβο θανάτου», αν και υπάρχουν μικρές διαφορές. Ο Neimeyer (1988, στο Cullinan, 1990), μάλιστα τόνισε ότι δεν είναι επιτακτική ούτε σε θεωρητικό, ούτε όμως και σε πρακτικό επίπεδο η διάκριση των δύο εννοιών καθώς και οι δύο αναφέρονται σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στο θάνατο. Η κυριότερη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο φόβος θανάτου αποτελεί ένα συνειδητό αίσθημα, σε σχέση με το άγχος που είναι περισσότερο υποσυνείδητο.

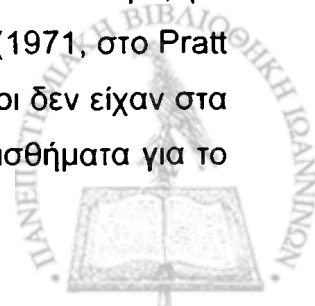
Έρευνες έδειξαν ότι η έκφραση του άγχους θανάτου ποικίλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ανθρώπου και ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα στην εκδήλωση του άγχους θανάτου. Σύμφωνα με την θεωρία του Erikson και τα αναπτυξιακά στάδια, η επίγνωση και η έντονη ενασχόληση με την έννοια του θανάτου προκαλεί κρίση σε δύο αναπτυξιακά στάδια στο στάδιο της παραγωγικότητας έναντι της στασιμότητας και στο στάδιο της ακεραιότητας έναντι της απελπισίας. Κατά το πρώτο στάδιο από τα δύο που αναφέρθηκαν, το έργο του ατόμου είναι να διαιωνίσει το είδος και να μεταβιβάσει τις πολιτισμικές αξίες ενώ κατά το στάδιο της ακεραιότητας έναντι της απελπισίας το άτομο έχει ως έργο να κοιτάξει πίσω όλη του τη ζωή, να εντοπίσει το νόημα και να ασχοληθεί γενικότερα με την ανθρωπότητα. Έρευνα για το άγχος του θανάτου και τη θεωρία του Erikson απέδειξε ότι το άγχος του θανάτου σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις για την ικανοποίηση, το νόημα και το σκοπό της ζωής μεταξύ των μεσήλικων και μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων (Fortner & Neimeyer, 1999. Tomer, 1994).



Ένας άλλος παράγοντας που αλληλεπιδρά με το άγχος θανάτου είναι ο πολιτισμός. Η Kubler-Ross (2002) διαπίστωσε ότι οι πολιτισμοί διαφέρουν ως προς τους τρόπους αντίληψης και νοηματοδότησης του θανάτου, και μερικές αντιλήψεις είναι πιο αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση του φόβου που σχετίζονται με το θάνατο. Πιο συγκεκριμένα, οι δυτικές κοινωνίες έχουν κατηγορηθεί για την απόκρυψη των αρρώστων και των ηλικιωμένων, πιστεύοντας ότι έτσι προστατεύουν τα μέλη της κοινωνίας από την επίγνωση του θανάτου (Schumaker, Barraclough, & Vagg, 1988). Ωστόσο, τέτοιες πρακτικές θα μπορούσαν να αυξήσουν το άγχος του θανάτου γιατί ο θάνατος γίνεται ένα ασυνήθιστο φαινόμενο που αποσπάται από τη φυσική τάξη των πραγμάτων (Schumaker et al., 1988).

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο Grollman (1967) ήταν ο πρώτος που ισχυρίστηκε ότι η ανικανότητα των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τον δικό τους θάνατο και το άγχος τους για το θάνατο γενικότερα, επηρεάζει αρνητικά την ικανότητά τους να είναι αποτελεσματικοί θεραπευτικοί παράγοντες για τα παιδιά που πενθούν. Έπειτα, άρθρα που ακολούθησαν συμφώνησαν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνδιαλεγούν αποτελεσματικά με τον θάνατο μέσα στη τάξη εξαρτάται από το κατά πόσο θα αποδεχθούν τα δικά τους συναισθήματα για τον θάνατο. Αυτό πρέπει να γίνεται σε συνεχή βάση, έχοντας επίγνωση όχι μόνη της ύπαρξης του θανάτου αλλά και το πώς αυτό επηρεάζει δυναμικά όλη την προσωπικότητα. Οι δάσκαλοι μπορεί να προκαλέσουν ανεπανόρθωτη ζημιά εάν δεν αντιληφθούν ότι το πένθος πληγώνει τους μαθητές. Ο Neimeyer (1988, στο Cullinan, 1990) τόνισε ότι μόνο εάν οι δάσκαλοι συνειδητά εντάξουν το θάνατο στην ζωή τους και φτάσουν να έχουν μια προσωπική στάση σεβασμού απέναντι στο νόημα του, τότε μόνο θα μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές (Cullinan, 1990).

Μια άλλη σημαντική έρευνα στην περιοχή αυτή είναι του Cullinan (1990) όπου κατέδειξε ότι ο ισχυρός φόβος και το άγχος για τον προσωπικό θάνατο και τον θάνατο σημαντικών άλλων συσχετιζόταν αρνητικά με το πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ικανότητα τους να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα είναι περισσότερο ικανοί να βοηθήσουν τους μαθητές τους με την διαδικασία του πένθους εάν υπερβούν το δικό τους φόβο, τον τόσο διαδεδομένο στον σύγχρονο πολιτισμό, για την εμπειρία και τον πόνο της απώλειας (Klingman, 1987). Ο Somerville (1971, στο Pratt, Hare, & Wright 1985), μάλιστα ισχυρίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν στα φοιτητικά τους χρόνια την ευκαιρία να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα για το

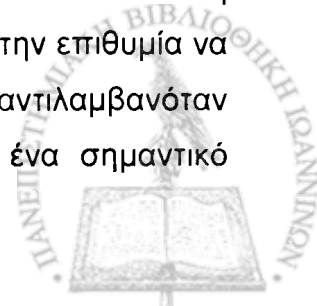


θάνατο είναι πολύ πιθανό να νιώθουν άβολα προσφέροντας εκπαίδευση για το θάνατο μέσα στην τάξη. Στην έρευνα των Pratt et al. (1985), βρέθηκε ότι το άγχος θανάτου των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την άνεση τους να συζητήσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην τάξη. Τέλος στην ίδια έρευνα φάνηκε μια μικρή συσχέτιση μεταξύ άγχους θανάτου, άνεσης συζήτησης του θανάτου στην τάξη και προσωπικών και ακαδημαϊκών εμπειριών, καθώς περισσότερο έμπειροι δάσκαλοι φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη άνεση συζήτησης και λιγότερο άγχος θανάτου (Pratt et al., 1985). Πολλές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν ιδιαίτερα την σύνδεση του άγχους θανάτου με την εκπαίδευση, τονίζοντας ότι το άγχος του θανάτου μειώνεται σημαντικά όταν υπάρχει εκπαίδευση για το θάνατο (Bailey, 1976. Leviton and Fretz 1978. Murray, 1974. Miles 1980. Trent, Glass & McGee, 1981. Watts, 1977.)

3.4 Εκπαιδευτικός και αντιλήψεις για την ενημέρωση για το θάνατο και την αντιμετώπιση απώλειας και πένθους

Η ενσυναίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά τους στην απώλεια και στη διδασκαλία του θανάτου. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη ενσυναίσθηση, οι οποίοι θεωρούν ότι στους ρόλους τους συμπεριλαμβάνεται το να βοηθούν τους πενθούντες μαθητές, αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο αποτελεσματικούς στην συμβουλευτική των πενθούντων μαθητών και στη διδασκαλία του θανάτου. Από την άλλη, αυτοί που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς αναποτελεσματικούς, είναι αυτοί που δεν αποδέχονται αυτό τον ρόλο και που θεωρούν μόνο τους εκπαιδευμένους σύμβουλους αρμόδιους να μιλούν για τον θάνατο με τους μαθητές (Cullinan, 1990)

Λίγες έρευνες μελέτησαν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που πενθούν και στην αγωγή θανάτου. Ο Cullinan (1990), ο οποίος μελέτησε το άγχος θανάτου των εκπαιδευτικών και την ικανότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές που πενθούν, διαπίστωσε ότι η στάση των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους μαθητές που πενθούσαν εξαρτιόταν από το εάν αντιλαμβανόταν τον ρόλο τους ως βοηθητικό και από την άνεση τους να συζητούν για θέματα που είχαν σχέση με θάνατο. Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν την επιθυμία να αφουγκραστούν τις ανησυχίες και τα συναισθήματα των παιδιών και αντιλαμβανόταν μέσα στις ευθύνες τους την υποστήριξή τους όταν αυτά πενθούν, ένα σημαντικό



ποσοστό των δασκάλων αντιμετώπιζε δυσκολία στο να το συζητήσει μαζί τους και τα παρέπεμπε σε συμβούλους. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με άλλα, (Cunningham & Hare, 1989. Eyre, 1996. Klingman, 1987. Molnar-Stickels, 1985) που δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θάνατο και οι αντιλήψεις τους για τις ικανότητες τους να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν επηρεάζουν την ικανότητά τους να προσφέρουν βοήθεια.

Ακόμη μια άλλη έρευνα σε αυτή την περιοχή ασχολήθηκε με τις στάσεις των φοιτητών δασκάλων σε σχέση με τους μαθητές που θρηνούν και την πιθανότητα να προσφέρουν βοήθεια και κατάλληλη στήριξη. Η ενσυναίσθηση των φοιτητών δασκάλων, οι στάσεις απέναντι στο θάνατο και οι προσωπικές τους εμπειρίες απώλειας ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για το εάν οι ίδιοι θα πρόσφεραν μελλοντικά στους μαθητές στήριξη και βοήθεια και για το επίπεδο άνεσης για συζήτηση για τον θάνατο με τους μαθητές. Όσο αφορά την βοήθεια και την στήριξη, στη συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε ότι οι δάσκαλοι κατανοούν τις δυσκολίες των μαθητών που πενθούν και προσφέρουν βοήθεια, όπως η δικαιολογία των απουσιών, η παράταση των προθεσμιών καταβολής των εργασιών και η αλλαγή του τρόπου εξέτασης των παιδιών, με μεγαλύτερη πιθανότητα η στήριξη αυτή να εκδηλωθεί αμέσως μετά την απώλεια παρά βδομάδες ή μήνες αργότερα (Hedman, 2012).

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις που σχετίζονται με τον θάνατο μπορεί να επηρεάσουν ολοκληρωτικά την κατανόηση σχετικά με τον θάνατο όλης της τάξης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εκπαιδευμένοι να χειριστούν το θέμα της απώλειας κοντινού προσώπου του μαθητή. Ακόμη όμως και μετά την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το θάνατο, παρουσίαζαν αποφυγή αντιμετώπισης του θέματος του θανάτου με τους μαθητές και υψηλό άγχος θανάτου (Cullinan, 1990).

Η αντίδραση αποφυγής στις ανοιχτές συζητήσεις για τον θάνατο βρέθηκε ότι συνδέεται με ποικίλες φυσιολογικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες στους δασκάλους. Υπάρχουν υποθέσεις ότι οι συναισθηματικές πληγές από τις οποίες υποφέρουν οι δάσκαλοι ως αποτέλεσμα άλυτων απωλειών του παρελθόντος μπορεί να εμποδίζουν τον αποτελεσματικό χειρισμό θεμάτων των μαθητών που έχουν σχέση με τον θάνατο (Cullinan, 1990).

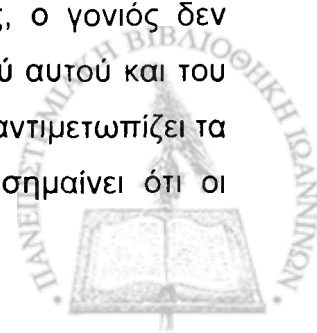


3.5 Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών για την αγωγή θανάτου

Η βιβλιογραφία που εστιάζει στις πτυχές της αγωγής του θανάτου για τα μικρά παιδιά αν και δεν είναι άφθονη είναι ικανοποιητική. Ορισμένα άρθρα ασχολούνται με τη επικοινωνία για το θάνατο σε μικρά παιδιά, άλλες μελέτες επικεντρώνονται στον ρόλο και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αγωγή θανάτου. Οι εκπαιδευτικοί γενικά φαίνεται να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια περιόδων απώλεια και το πένθος. Μερικοί μάλιστα εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει εξειδικευμένες δεξιότητες ώστε να μπορούν να εργαστούν με τα παιδιά και τους γονείς τους. Από την άλλη υπάρχουν και γονείς που κάνουν προσπάθεια για τη δική τους προσωπική ανάπτυξη με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά τους για το θάνατο (Crase & Crase, 1982).

Ένας τομέας, όμως, όπου υπάρχει μια κρίσιμη έλλειψη έρευνας είναι σχετικά με τις γονικές στάσεις και πεποιθήσεις όσο αφορά πτυχές της αγωγής θανάτου και συνεργασίας με το σχολείο. Οι γονείς των παιδιών λειτουργούν υποστηρικτικά στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εξετάσουν την έννοια του θανάτου μαζί με τα παιδιά; Μήπως οι γονείς αισθάνονται ότι η αγωγή θανάτου είναι μόνο δική τους ευθύνη; Ή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την αποκλειστική ευθύνη της εκπαίδευσης; Θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν με τους γονείς πριν από την εμπλοκή των παιδιών σε συζητήσεις σχετικά με τέτοια ευαίσθητα θέματα; Ποια πρέπει να είναι η φύση της εκπαίδευσης θανάτου, και ποίος θα πρέπει να την ξεκινήσει, ο δάσκαλος ή γονέας; (Crase & Crase, 1982).

Σε έρευνα του Crase & Crase (1982), σχεδόν χωρίς εξαίρεση, οι γονείς και οι δάσκαλοι συμφώνησαν ότι το σπίτι και το σχολείο θα πρέπει να συνεργάζονται προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά που βιώνουν μια σημαντική απώλεια. Σε έρευνα των Jones, Hodges και Slate (1995) διαφάνηκε ότι οι γονείς λειτουργούν υποστηρικτικά στα προγράμματα αγωγής θανάτου που γίνονται στο σχολείο. Επιπλέον των 77% των γονιών θεωρούσαν ότι η αγωγή θανάτου που γίνεται στο σχολείο δεν παρεμβαίνει στις γονεϊκές τους υπευθυνότητες. Πολυάριθμες παραδείγματα υπάρχουν με απώλειες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια. Σε καμία περίπτωση όμως, ο γονιός δεν περιγράφει οποιαδήποτε συγκεκριμένη προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ αυτού και του δασκάλου. Και η Goldman (2000) υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά που θρηνούν ως άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο. Αυτό σημαίνει ότι οι



ενέργειες του δασκάλου, του προσωπικού του σχολείου, της οικογένειας και όλων όσων ασχολούνται με τη φροντίδα του παιδιού θα πρέπει να είναι συντονισμένες.

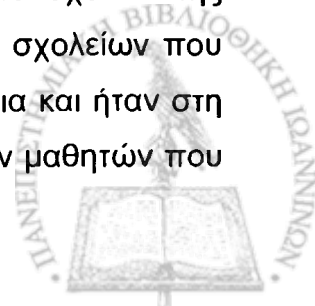
Ο Hardt (1979, στο Crase & Crase, 1982) πρότεινε ότι τα σχολεία πρέπει να συμμετάσχουν στο μέτρο που οι γονείς δεν εκπληρώνουν πλήρως τις υποχρεώσεις τους. Ο Furman (1978, στο Crase & Crase, 1982) επίσης θεωρούσε ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν την πρώτη ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδέες τους για τον θάνατο με τα παιδιά τους και στη συνέχεια να ακολουθεί το σχολείο, ώστε οι «σημαντικοί άλλοι», οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές, να συνεργαστούν για να τα υποστηρίξουν. Και στις δύο έρευνες, η πλειοψηφία των γονιών και των δασκάλων συμφώνησαν ότι η εκπαίδευση θανάτου των παιδιών δεν θα πρέπει να αφεθεί εξ ολοκλήρου στο σπίτι ή στην εκκλησία, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η υγιής ανάπτυξη του παιδιού προϋποθέτει την συνεργασία των «σημαντικών άλλων» στη ζωή του παιδιού ώστε να το βοηθήσουν να κατανοήσει τόσο την ζωή όσο και τον θάνατο (Crase & Crase, 1982. McGovern & Barry, 2000).

Αν και θεωρητικά ευνοείται η συνεργασία οικογένειας – σχολείου για την υποστήριξη των παιδιών που βιώνουν απώλεια, στην πράξη δεν αναφέρεται καμιά τέτοια προσπάθεια συνεργασίας.

3.6 Σύγχρονη πραγματικότητα για την αντιμετώπιση πένθους και τη αγωγή θανάτου στα σχολεία στον παγκόσμιο χώρο

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τον θάνατο και το πένθος συναντούν πολλές δυσχέρειες. Η ελλιπής εκπαίδευση σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης των πενθούντων μαθητών και γενικά με το πένθος στην παιδική ηλικία και το ευρύτερο πλαίσιο του θανάτου αποτελεί έντονο πρόβλημα που απασχολεί τους δασκάλους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Papadatou et al., 2002. Pratt, Hare, & Wright, 1987).

Αρκετές έρευνες έγιναν στην Αγγλία για την αντιμετώπιση πένθους των μαθητών στα σχολεία. Το φαινόμενο του μαθητή που πενθεί είναι αρκετά συχνό στα σχολεία της Αγγλίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Holland (1997) κατέδειξε ότι το 71% των σχολείων που μελέτησε στην Αγγλία είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή που βίωνε απώλεια και ήταν στη φάση του πένθους. Ωστόσο παρατήρησε ότι παρά το μεγάλο αριθμό των μαθητών που

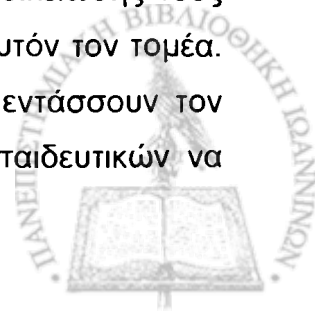


πενθούσαν, τα σχολεία δεν είχαν καμία επίσημη πολιτική για την στήριξη αυτών των μαθητών. Μόνο το 10% των σχολείων είχαν λάβει κάποιες οδηγίες και μόνο ένας δάσκαλος είχε λάβει εκπαίδευση προσανατολισμένη στο πένθος. Οι δάσκαλοι ένιωθαν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και αδύναμοι να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Τα ίδια αποτελέσματα περί αίσθησης αδυναμίας των δασκάλων να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν κατέδειξε και η μετέπειτα έρευνα του Lowton και Higginson το 2003 (Lytje, 2011).

Όσο αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας, και γενικότερα της σκανδιναβικής χερσονήσου, διαφαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη οργάνωση. Σύμφωνα με τον Dige, αναγνωρισμένο Δανό ειδικό στην αντιμετώπιση του παιδικού πένθους, το σύστημα αντιμετώπισης του πένθους των παιδιών στην Δανία έχει αναπτυχθεί από το 1994, ωστόσο παρότι υπάρχει και λειτουργεί αρκετά αποτελεσματικά, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εκφράζουν την ανάγκη για καλύτερο υποστηρικτικό δίκτυο στα σχολεία τους. Τέλος, παρουσιάστηκε η ανάγκη για εκπαίδευση των δασκάλων να αντιμετωπίζουν εξατομικευμένα την απώλεια στα σχολεία τους και όχι ακολουθώντας μια τυποποιημένη διαδικασία (Lytje, 2011).

Όσο αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν θετική στάση στο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τις δικές τους εμπειρίες απώλειας και να αποδεχθούν τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτές, εντάσσοντας την προσπάθειά τους αυτή περισσότερο σε προληπτικά προγράμματα παρά σε παρεμβάσεις μετά το γεγονός του θανάτου. Έρευνα παρουσιάζει τους δασκάλους στην Αυστραλία να έχουν εκπαιδευτεί να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα δικά τους συναισθήματα ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην στήριξη των μαθητών. Σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές στην Αυστραλία φαίνεται ότι δέχονται περισσότερη υποστήριξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, γεγονός που οφείλεται στο ότι υπάρχει περισσότερο κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό (Rowling & Holland, 2010).

Η βιβλιογραφία δείχνει λοιπόν, ότι υπάρχουν χώρες που έχουν κατάλληλη πολιτική και προγράμματα για την αντιμετώπιση του πένθους στους μαθητές και εξοικειώσής τους με το θάνατο και άλλες οι οποίες δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες σε αυτόν τον τομέα. Ωστόσο γενικότερα παρατηρείται η τάση, ακόμη και στις χώρες που εντάσσουν τον θάνατο και το πένθος στα πλαίσια του σχολείου, αδυναμίας των εκπαιδευτικών να



αντιμετωπίσουν το θέμα. Η έλλειψη άνεσης των εκπαιδευτικών στο να συζητήσουν με τους μαθητές που πενθούν αποδείχθηκε στην έρευνα του Reid και Dixon (1999). Εξήντα ένα τοις εκατό των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι έχουν συζητήσει για τον θάνατο με τους μαθητές τους, ωστόσο το πενήντα ένα της εκατό εξ αυτών αισθανόταν ελάχιστα ή καθόλου προετοιμασμένοι να χειριστούν αυτό το θέμα. Οι Pratt et al. (1987) μελέτησαν την εκπαίδευση νηπιαγωγών και φοιτητών που προετοιμαζόταν να γίνουν δάσκαλοι. Οι περισσότεροι από αυτούς αισθανόταν ελάχιστα ή καθόλου προετοιμασμένοι να μιλήσουν για το θάνατο στην τάξη. Από αυτούς, εκείνοι που ήταν περισσότερο εκπαιδευμένοι ένιωθαν πιο άνετα.

Αποτέλεσμα της έλλειψης κατάλληλων γνώσεων από την μεριά των εκπαιδευτικών είναι ότι κατά παράλογο τρόπο αναμένουν την πρώτη κίνηση προσέγγισης για αναζήτηση συμπαράστασης από μέρος του παιδιού που βιώνει την απώλεια. Κάτι τέτοιο βέβαια γίνεται πολύ σπάνια με αποτέλεσμα να μην συζητιέται καθόλου η όλη άσχημη κατάσταση και το παιδί να επιβαρύνεται ψυχικά ολοένα και περισσότερο (Wass, 2004). Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Mahon, Goldberg, και Washington (1999) αν και μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών είναι διαθέσιμο να παράσχει διαφόρων ειδών παρεμβάσεις αναφορικά με τον θάνατο σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 55% των εκπαιδευτικών δεν θα παρέμβαινε αποφασιστικά στην άσχημη κατάσταση που βιώνει το παιδί παρέχοντας διευκρινήσεις και συμβουλές σχετικά με αυτό.

Βάσει έρευνας των Cunningham και Hare (1989), οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται ως βασική αιτία της τάσης αποφυγής παρέμβασης που τους διακατέχει όταν το παιδί πενθεί την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης τους σε τέτοια θέματα, καθώς και την άγνοιά τους σε διαθέσιμες πηγές, από τις οποίες έχουν την δυνατότητα να προσλάβουν κάποιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση τέτοιων δυσάρεστων καταστάσεων. Εξαιτίας αυτής της πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανίκανοι όχι μόνο στο να παρέμβουν, αλλά και στο να αντιληφθούν πως κάποια ανάρμοστη συμπεριφορά συμβαίνει λόγω του πένθους που βιώνει το παιδί. Τέλος αισθάνονται μια αδυναμία στο να επεξηγήσουν την πληθώρα συναισθημάτων που μπορεί να βιώσει το παιδί (Eiser, Havermans, Rolph, & Rolph, 1995).

Ευρήματα και άλλων ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων και εκφράζουν την ανάγκη για ειδικευμένη εκπαίδευση.



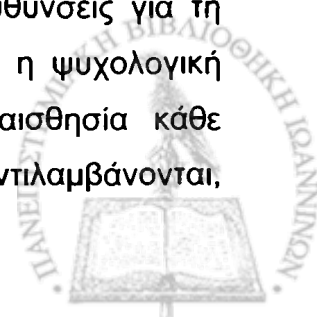
Επιπλέον, ζητάνε συγκεκριμένη καθοδήγηση όταν η σχολική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με το θάνατο ενός μαθητή καθώς κάτω από τέτοιου είδους περιστάσεις, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν τελείως ανίκανοι να υποστηρίξουν τους μαθητές (Rowling, 1995).

3.7 Σύγχρονη πραγματικότητα για την αντιμετώπιση πένθους και τη αγωγή θανάτου στα σχολεία στην Ελλάδα

Ποίκιλα παρεμβατικά προγράμματα για τον θάνατο έχουν δημιουργηθεί σε πολλές χώρες παγκοσμίως. Μερικά από αυτά είναι προληπτικά και στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών με το θάνατο, αυτά εντάσσονται στην εκπαίδευση για τον θάνατο. Τα περισσότερα όμως είναι προσανατολισμένα στην αντιμετώπιση κρίσης, ως απόκριση σε γεγονότα που έχουν σχέση με τον θάνατο και επηρεάζουν την σχολική κοινότητα (Wass, Miller, & Thornton, 1990).

Στην Ελλάδα μέχρι πριν από λίγα χρόνια δεν είχε δημιουργηθεί μάθημα ή πρόγραμμα με θέμα τον θάνατο και την απώλεια, ενώ τα βιβλία δεν παρουσίαζαν το θέμα του θανάτου κατά τέτοιο τρόπο που θα ευαισθητοποιούσε τους μαθητές. Επιπλέον υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης για δασκάλους για το πώς θα στηρίξουν τους μαθητές που πενθούν και το πώς θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Σε έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για το θέμα του θανάτου, βρέθηκε ότι ενώ οι δάσκαλοι αναγνώριζαν τον σημαντικό ρόλο που είχαν στη στήριξη των πενθούντων μαθητών, αισθανόταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν μαθητή που πενθούσε το θάνατο ενός αγαπημένου του προσώπου, δυσκολευόταν να μιλήσουν για την απώλεια με τον μαθητή παρόλο που οι ίδιοι επισήμαναν αλλαγές στη συμπεριφορά τόσο την δική τους όσο και των άλλων παιδιών απέναντι στο μαθητή που πενθούσε (Papadatou et al., 2002).

Πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη το 2003 (Παπαδάτου και Μεταλληνού, 2004, στο Χατζηνικολάου, 2010) κατέδειξε την έλλειψη οργανωμένου προγράμματος παρέμβασης εκ μέρους του ελληνικού σχολείου που να παρέχει κατάλληλες κατευθύνσεις για τη στήριξη του άρρωστου μαθητή ή του μαθητή που θρηνεί. Δυστυχώς, η ψυχολογική στήριξη αυτών των μαθητών εξαρτάται αποκλειστικά από την ευαισθησία κάθε εκπαιδευτικού. Η έρευνα μελέτησε πώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται,

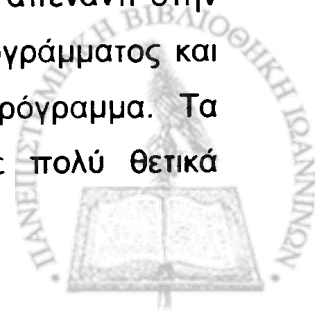


αντιμετωπίζουν και στηρίζουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν α) μια σοβαρή ασθένεια, β) το θάνατο μέλους της οικογένειάς τους και γ) το θάνατο συμμαθητή. Φανέρωσε πώς μόνο στο θάνατο ενός μαθητή κινητοποιείται ολόκληρη όλη η σχολική κοινότητα. Όσον αφορά, όμως, τις περιπτώσεις του άρρωστου μαθητή και του μαθητή που πενθούσε συγγενικό του πρόσωπο, ο εκπαιδευτικός έδειχνε φανερή αδυναμία να το αντιμετωπίσει. Δεν κατανοούσε τις επιπτώσεις του γεγονότος αυτού στη ζωή του παιδιού, απέφευγε συστηματικά να το συζητήσει μαζί του και τελικά περιοριζόταν στο ρόλο του «εκπαιδευτικού» μειώνοντας τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες από το παιδί και δικαιολογώντας τις συχνές απουσίες του.

Μια αξιολογή προσπάθεια στον ελλαδικό χώρο, η οποία είναι άξια αναφοράς είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε το 2008 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης με επιστημονικούς φορείς: α) τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, β) το Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας και γ) το Κέντρο Πρόληψης «Σείριος». Πιο συγκεκριμένα, Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών (αλλά και των εκπαιδευτικών) της έννοιας του θανάτου (αναλυτική διερεύνηση των πέντε επιμέρους εννοιών),
- Η εξερεύνηση των δικών τους, αλλά και των άλλων (συμμαθητών, δασκάλων, γονιών), στάσεων έναντι του γεγονότος αυτού, και
- Η αναγνώριση και η αποδοχή των συναισθημάτων που προκαλεί η απώλεια.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αρχικά προετοίμασε τους δασκάλους μέσα από βιωματικά εργαστήρια να μπορούν να διαπραγματεύονται το θέμα της απώλειας σε προσωπικό επίπεδο, καθώς όπως έχει καταδείξει η σύγχρονη βιβλιογραφία η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του θανάτου και του πένθους των μαθητών εξαρτάται από την αποδοχή των δικών τους συναισθημάτων για το θάνατο, και στη συνέχεια οι ίδιοι οι δάσκαλοι προχώρησαν στην εφαρμογή του υλικού που είχε δημιουργηθεί και απευθυνόταν στα παιδιά. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος ερευνήθηκε η στάση και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην απώλεια και το πένθος στο σχολικό πλαίσιο πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του και το πως αξιολογούν οι ίδιοι το πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα λειτούργησε πολύ θετικά



βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία της απώλειας και του πένθους σε μικρή ηλικία και τους έδωσε τα εφόδια για να νιώσουν πιο έτοιμοι να συζητήσουν τέτοια θέματα με τους μαθητές τους. Τέλος ενώ στην αρχή του προγράμματος, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ήταν «λίγο» προετοιμασμένοι να μιλήσουν για αυτά τα θέματα στα παιδιά, στο τέλος του προγράμματος το 73% των δασκάλων δήλωσαν ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένοι (Χατζηνικολάου, Αναγνωστοπούλου, 2010).



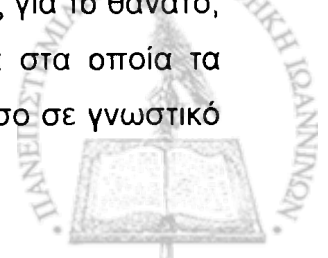
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αγωγή θανάτου

4.1 Χαρακτηριστικά της Αγωγής θανάτου

Τουλάχιστον ένα στα πέντε παιδιά που γεννιούνται σήμερα θα δει το γάμο των γονιών τους να διαλύεται και ένα άλλο σημαντικό ποσοστό παιδιών θα βιώσει την απώλεια ενός σημαντικού προσώπου. Συχνά οι ενήλικες μπαίνουν στον πειρασμό να προστατεύσουν τα παιδιά από την αλήθεια, για να μην τα πληγώσουν. Ωστόσο, όταν τα παιδιά μαθαίνουν αλλοιωμένη την αλήθεια, παίρνουν μόνο ένα μέρος της εικόνας και αφήνονται να φανταστούν το υπόλοιπο. Μερικές φορές αυτό που φαντάζονται είναι χειρότερο από την ίδια την αλήθεια (Dyregrov & Dyregrov, 2008).

Ο θάνατος έχει γίνει ένα θέμα ταμπού στη σημερινή κοινωνία. Όσο περισσότερο απέχουν οι ενήλικες από το να μιλάνε γι' αυτό, τόσο τα περισσότερα παιδιά φοβούνται να ασχοληθούν με αυτό. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι η εκπαίδευση θανάτου για τα παιδιά, η οποία προσαρμόζεται στη γνωστική τους ανάπτυξη, βοηθά να μειώσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους σχετικά με το θάνατο. Η Rosemary Wells (1995) στο βιβλίο της «Helping Children Cope with Grief» ισχυρίστηκε ότι η πιο σημαντική δουλειά ενός δασκάλου, δεν είναι να περιμένει μια τραγωδία να συμβεί για να μιλήσει με τα παιδιά για το θάνατο - καθώς το πένθος δεν είναι η καλύτερη στιγμή για μια αντικειμενική μελέτη του θανάτου και των συνεπειών του- αλλά κάθε φορά που του δίνεται η ευκαιρία πρέπει να συζητάει για τα θέματα που άπτονται του θανάτου (Higgins, 1999).

Η επίσημη αγωγή θανάτου έχει διανύσει έναν μακρύ δρόμο από τη στιγμή που αναφέρθηκε για πρώτη φορά στα μέσα της δεκαετίας του 1950. Ο Pine (1977, στο Denis, 2008) διέκρινε τρεις περιόδους στην ιστορία της αγωγής θανάτου: της εξερεύνησης (1928-1957), της ανάπτυξης (1958-1967) και της δημοτικότητας (1959-1977). Προήλθε από την Αμερική, αλλά είναι κοινή σε πολλά σχολεία σήμερα στην Βρετανία αλλά και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Αυτού του είδους η αγωγή μπορεί να γίνει μέσω των προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, τα οποία απευθύνονται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό. Με αυτά τα προγράμματα έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να ασχοληθούν με το θέμα του θανάτου μέσα από συζητήσεις για το θάνατο, βιωματικές ασκήσεις και «ουδέτερα περιστατικά», δηλαδή περιστατικά στα οποία τα παιδιά δεν εμπλέκονται προσωπικά. Έτσι τα παιδιά προετοιμάζονται τόσο σε γνωστικό



όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο για μια ενδεχομένη μελλοντική απώλεια. Καθώς τα παιδιά παρακολουθούν άλλους ανθρώπους, στα «ουδέτερα περιστατικά», να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την απώλεια, αποκτούν μια ετοιμότητα για ανάλογα περιστατικά. Κατά κάποιον τρόπο τα παιδιά εμβολιάζονται παίρνοντας μια μικρή δόση πένθους (Stevenson, 1995, στο Λεονταρή, 2008).

Προς την κατεύθυνση της αγωγής θανάτου στρέφονται τα σχολεία σε αρκετές χώρες. Στην Ιαπωνία, η «Αγωγή για τον Θάνατο» πραγματοποιείται μέσα από σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες, πριν τα παιδιά βιώσουν τον θάνατο σε προσωπικό επίπεδο, στην Αμερική η αγωγή για τον θάνατο έχει ενταχθεί ως αναπόσπαστο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος (Deaton & Berkan, 1995, στο Λεονταρή, 2008).

Η συγκεκριμένη αγωγή στοχεύει να άρει το ταμπού που καλύπτει την έννοια του θανάτου, να διδάξει στα παιδιά ό,τι αφορά στον θάνατο, ώστε να εξαλειφθεί ο φόβος και το μυστήριο, να ενισχύσει την ανάπτυξη υγιών συμπεριφορών απέναντι στον θάνατο και την απώλεια γενικά και να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μοντέλων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να αναγνωρίσουν, να αποδεχθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Brown, 1999, Stevenson, 1996, στο Λεονταρή, 2006).

Σύμφωνα με την Leviton (1977), η αγωγή θανάτου πρέπει να ξεκινάει όταν το παιδί δείξει ενδιαφέρον για το θάνατο, ή όταν οι ενήλικες πιστεύουν ότι ο θάνατος θα επηρεάσει το παιδί. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της καθημερινής πολύωρης επαφής τους με τα παιδιά και της σπουδαιότητας τους στη ζωή των παιδιών, διαδραματίζουν σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματικοί, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα σημάδια των παιδιών που μαρτυρούν άγχος, όπως επίσης και τους κατάλληλους, για τα παιδιά, τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων (Leviton, 1977. Worden, 2009).

Δύο είναι οι προτεραιότητες που πρέπει να θέσει ένας εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στην αγωγή θανάτου:

- 1) Να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις για τα παιδιά
- 2) Να αποκτήσει αυτογνωσία



Αρχικά, οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν στον εαυτό τους πληροφορίες για τις ανάγκες των παιδιών, τα στάδια ανάπτυξής τους, τις πιθανές αντιδράσεις σε καταστάσεις πένθους και τα σημάδια που μαρτυρούν άγχος. Αυτό μπορούν να το επιτύχουν διαβάζοντας επιστημονικά βιβλία για τη κατανόηση του θανάτου στα παιδιά ή διαβάζοντας ιστορίες των ίδιων το παιδιών με θέματα που σχετίζονται με το θάνατο. Έτσι θα καταφέρουν να κατανοήσουν το ψυχικό κόσμο των παιδιών.

Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα προσωπικά τους ταμπού και φόβους μέσα από την επίγνωση και διασαφήνιση των στάσεων, των συναισθημάτων, των αξιών και των πεποιθήσεων τους σχετικά με το θάνατο (Leviton, 1977). Μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορέσουν να είναι αποτελεσματική στην αγωγή θανάτου καθώς, η αγωγή θανάτου δεν σχετίζεται μόνο με τον ίδιο το θάνατο, αλλά και με τα συναισθήματα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και τον περίγυρο του.

4.2 Στόχοι αγωγής θανάτου

Σύμφωνα με μελέτες οι βασικοί στόχοι της αγωγής περί θανάτου απαριθμούνται σε τρεις σύμφωνα με την Παπαδάτου και συνεργάτες της (1999):

A) Η παροχή πληροφοριών και απόκτηση βασικών γνώσεων. Πως ορίζεται η έννοια του θανάτου, ποιες είναι οι υπάρχουσες αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο θάνατο και στο πένθος.

B) Η εμβάθυνση και οριοθέτηση αξιών. Μέσα από την ελεύθερη έκφραση των απόψεων περί θανάτου, γίνεται εμβάθυνση στις ατομικές αξίες, οι οποίες συνδέονται στενά με τον τρόπο ζωής και την αντίληψη για τον θάνατο.

Γ) Η επεξήγηση των αντιδράσεων για τον θάνατο, την απώλεια και το πένθος στη ζωή. Ο θάνατος αποτελεί μια από τις πολλές μορφές απώλειας της καθημερινότητας. Το διαζύγιο, η μετακόμιση σε άλλο σπίτι θεωρούνται απώλειες και «μορφές θανάτου», οι οποίοι δίνουν την δυνατότητα να αντιμετωπίζεται ο αποχωρισμός επιτυχώς, προετοιμάζοντας παράλληλα και για τον κάθε αυτό θάνατο.



Ο Leviton (1977) στο άρθρο του "the scope of death education" διέκρινε τους εξής στόχους της αγωγής θανάτου:

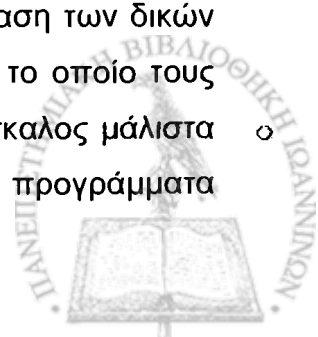
Α) **Πρωτογενής πρόληψη:** Προετοιμασία των ατόμων για μελλοντικά γεγονότα θανάτου.

Β) **Παρέμβαση:** Βοήθεια των ατόμων να αντιμετωπίσουν προσωπικές πλευρές του θανάτου.

Γ) **Επανόρθωση:** Κατανόηση και εκμάθηση από τα άτομα βάσει των γεγονότων θανάτου.

Πιο συγκεκριμένοι στόχοι περιλαμβάνουν: απόκτηση άνεσης στην επαφή με άτομα τα οποία πρόκειται να πεθάνουν, μείωση του άγχους και άρση των ταμπού που σχετίζονται με το θάνατο.

Όσο αφορά το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να γίνεται η αγωγή θανάτου, από έρευνες που έχουν γίνει, οι περισσότεροι ειδικοί αλλά και γονείς συμφωνούν ότι η ευαισθητοποίηση σε παρόμοια θέματα θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια του σχολείου (McGovern, Barry, 2000, στο Κοντοπούλου, 2007). Δυστυχώς όμως η εκπαίδευση σε σχέση με το θάνατο και το πένθος δεν αποτελεί μέρος του προγράμματος των σχολείων, ενώ είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη στήριξη και ενημέρωση των παιδιών, αλλά συνήθως δυσκολεύονται να συζητήσουν με ένα μαθητή τους που έχασε κάποιο συγγενή του γιατί το θεωρούν πολύ προσωπικό θέμα. Αντίθετα αντιμετωπίζουν πιο εύκολα τον θάνατο ενός μέλος της σχολικής κοινότητας (Papadatou et al., 2002, στο Κοντοπούλου, 2007). Φαίνεται ότι ενώ γνωρίζουν τις ανάγκες αυτών που βιώνουν απώλειες, αισθάνονται ότι δεν είναι προετοιμασμένοι και επαρκώς εκπαιδευμένοι για αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα που βιώνονται από ένα παιδί που είναι σε πένθος. Η έλλειψη της εκπαίδευσης βέβαια δεν είναι ο μόνος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να μιλήσουν για το θάνατο στα παιδιά. Όπως ο Rowling (1996, στο Higgins, 1999) ισχυρίζεται, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αντανάκλαση των δικών τους φόβων ή ακόμη μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιο άλυτο πένθος, το οποίο τους καθιστά ανίκανους να διαχειριστούν το πένθος των μαθητών. Ένας δάσκαλος μάλιστα αποκάλυψε ότι πιστεύει πως τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα



αγωγής, αλλά ο ίδιος δεν νομίζει ότι είναι συναισθηματικά σε θέση να συζητήσει για το θάνατο με τους μαθητές του, καθώς κάτι τέτοιο θα έφερνε πίσω πάρα πολλές δύσκολες αναμνήσεις του θανάτου του πατέρα του. Έτσι λοιπόν, η κατάλληλη εκπαίδευση και η διεργασία των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να αναλάβουν ένα ρόλο υποστήριξης (Higgins, 1999).

Η αναγνώριση των προσωπικών δυσκολιών και αναγκών αυτών που στηρίζουν τα παιδιά είναι πολύ σημαντική. Χρειάζονται και οι ίδιοι υποστήριξη για να στηρίξουν τα παιδιά. Μόνο όταν οι ίδιοι καταφέρουν να ελέγξουν τις δικές τους αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα σε σχέση με τον θάνατο και τον αποδεχθούν ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στην ανάγκη ενημέρωσης και στήριξης των παιδιών (Κοντοπούλου, 2007).

4.3 Οφέλη από την αγωγή θανάτου

Μέσω της αγωγής θανάτου ικανοποιούνται τόσο οι ψυχικές όσο και οι πνευματικές ανάγκες του παιδιού. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να αναπτύξει την σκέψη των παιδιών μέσω της συζήτησης και την χρήση κατάλληλων εργαλείων όπως η χρήση ερωτήσεων (π.χ. τι συμβαίνει όταν πεθαίνεις;). Για μερικούς, η συζήτηση του δασκάλου με τα παιδιά θα πρέπει να είναι συναισθηματικά αποστασιοποιημένη, ενώ για άλλους η συζήτηση θα πρέπει να έχει συναισθηματική χροιά. Ανεξάρτητα ωστόσο με το ύφος της συζήτησης, η αγωγή θανάτου μέσα από όλη αυτήν την διαδικασία δίνει την ευκαιρία στο παιδί (Higgins, 1999. Leviton 1977.):

- **Προετοιμασίας αντιμετώπισης μιας μελλοντικής απώλειας.** Οι πληροφορίες που λαμβάνονται βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ακριβώς τι βιώνουν και τι αναμένεται από αυτά όταν συμβαίνει μια απώλεια.
- **Εξάλειψης των φόβων για το άγνωστο .** Για μερικά παιδιά που έχουν μεγάλους φόβους σχετικά με τον θάνατο, το να μιλήσουν γι' αυτόν τους βοηθάει, ώστε να νιώθουν λιγότερο φοβισμένοι. Ακόμη, μέσα από την εκπαίδευση μειώνεται στο ελάχιστο το άγχος που σχετίζεται με το θάνατο.



- **Απόκτησης μίας γλώσσας με την οποία να μιλάει για τον θάνατο.** Ίσως το πιο σημαντικό όφελος της αγωγής θανάτου είναι η βελτίωση της επικοινωνίας σε θέματα σχετικά με τον θάνατο. Τέτοιου είδους θέματα που κάποτε ήταν ταμπού πλέον μπορούν να συζητηθούν καθώς οι δίαυλοι επικοινωνίας έχουν ανοιχθεί.
- **Κατανόησης της δυναμικής του πένθους και των αντιδράσεων που σχετίζεται με αυτό.** Μέσα από την αγωγή θανάτου τα παιδιά κατανοούν την φυσιολογικότητα των αντιδράσεων και αποδέχονται ότι το κάθε άτομο μπορεί να ακολουθήσει μια δικιά του πορεία μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία του πένθους.
- **Εκτίμηση του πολύτιμου της ζωής** η οποία διαφαίνεται με αύξηση συμπεριφορών όπως η έκφραση αγάπης προς μέλη της οικογένειας, παροχή βοήθειας και στήριξης σε άτομα που την έχουν ανάγκη.
- **Πνευματικής ανάπτυξης και πολιτισμικής κατανόησης.** Η αγωγή θανάτου διευρύνει το νου των παιδιών με το να τους προσφέρει μια μεγαλύτερη εκτίμηση για τις πολιτισμικές διαφορές που σχετίζονται με το πως οι άνθρωποι πενθούν και εκφράζουν την λύπη τους. Μπορεί ο θάνατος να είναι ένα παγκόσμιο βίωμα, αλλά υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πολιτισμικών εθίμων και πρακτικών για το θάνατο. Ο θάνατος σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους.
- **Κάλυψης των συναισθηματικών του αναγκών,** καθώς λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα της απώλειας και του πένθους πριν τη συζήτηση των γεγονότων περί θανάτου και ιδεών για την ζωή μετά τον θάνατο.

Αυτό όμως που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η αγωγή για το θάνατο, ποτέ δεν θα πάρει εντελώς μακριά από τα παιδιά το φόβο του δικού τους θανάτου, ούτε θα πάρει τον πόνο που τα ίδια βιώνουν εξαιτίας του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου. Ωστόσο, όταν ο θάνατος δεν είναι ένα ταμπού και τα ερωτήματα σχετικά με αυτόν απαντούνται με ειλικρίνεια, τότε τα παιδιά μπορεί να είναι καλύτερα προετοιμασμένα για την απώλεια (Musty, 1990, στο Higgins, 1999).



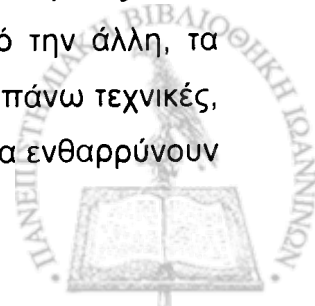
4.4 Ερευνητικά δεδομένα για τα προγράμματα αγωγής θανάτου

Σειρά ερευνών έχει διεξαχθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων για την αγωγή θανάτου. Τα αποτελέσματα των ερευνών δεν είναι ξεκάθαρα. Μερικές έρευνες παρουσιάζουν οφέλη από την αγωγή θανάτου (Leviton & Fretz, 1978, Miles, 1980, Trent, Glass, & McGee, 1981, στο Durlak, 1994) και άλλες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα αυτά δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα (Glass & Knott, 1984, Hoelter & Epley, 1979, στο Durkal, 1994). Υπάρχουν πολλές πιθανές εξηγήσεις γι' αυτά τα ευρήματα όπως, οι διαφορές στους σκοπούς, στη διάρκεια και στους στόχους των προγραμμάτων, διαφορές στη μεθοδολογία των ερευνών κ.α.

Πιο συγκεκριμένα, ερευνητές μελέτησαν την επίδραση της αγωγής θανάτου στις στάσεις (Hardt 1976, Watts 1977, στο Bibeau & Eddy, 1985), το άγχος (Laube 1977, Coombs, 1981, Yarber, Gobel, & Ruble 1981, στο Bibeau & Eddy, 1985), το φόβο (Mueller 1976, Leviton & Fretz 1978-79, στο Bibeau & Eddy, 1985) απέναντι στο θάνατο και την διαδικασία θανάτου και απέδειξαν ότι η αγωγή θανάτου επιδρά βελτιώνοντας τις στάσεις απέναντι στο θάνατο και μειώνοντας το άγχος και το φόβο. Ενδεικτικά, ο Hard (1976) στην έρευνα του κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της αγωγής θανάτου σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στο θάνατο. Πιο συγκεκριμένα, το 61% του δείγματος φάνηκε ότι έπειτα από την αγωγή θανάτου βελτίωσε στατιστικώς σημαντικά τις στάσεις του απέναντι στο θάνατο.

Ωστόσο, αποδείχθηκε ότι η αποτελεσματικότητά των προγραμμάτων δεν είναι σε όλους τους τομείς ίδια, ούτε ότι όλα τα προγράμματα είναι εξίσου αποτελεσματικά (Watts, 1977). Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αγωγής θανάτου έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων για το θάνατο απ' ό,τι στην αλλαγή των προσωπικών τους συναισθημάτων για το θάνατο (Bibeau & Eddy, 1985).

Όσο αφορά το είδος των προγραμμάτων, τα προγράμματα διακρίνονται σε διδακτικά και βιωματικά. Τα διδακτικά δίνουν έμφαση στις γνώσεις και τις πληροφορίες για το θάνατο. Εστιάζουν στο να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες γνωστική ενημερότητα και κατανόηση σε θέματα που άπτονται του θανάτου. Η ανάγνωση βιβλίων, οι ομιλίες και οι ομάδες συζητήσεων χρησιμοποιούνται συχνά γι' αυτό τον σκοπό. Από την άλλη, τα βιωματικά προγράμματα μπορεί να χρησιμοποιούν μερικές από τις παραπάνω τεχνικές, αλλά αυτό που τα διαχωρίζει είναι ότι αφιερώνουν σημαντικό χρόνο για να ενθαρρύνουν



τους συμμετέχοντες να εξετάσουν αρχικά και στη συνέχεια να συζητήσουν για τα δικά τους προσωπικά συναισθήματα που σχετίζονται με το θάνατο (Dyrlak, 1994. Klingman, 1980. Klingman, 1985). Απώτερος στόχος είναι να γίνουν τα άτομα περισσότερο δεκτικά και να αισθάνονται άνετα με τα αρνητικά συναισθήματα που ενδεχομένως πυροδοτεί το θέμα του θανάτου. Πιο συγκεκριμένα, στα βιωματικά προγράμματα, η εξερεύνηση και το «μοίρασμα» των προσωπικών συναισθημάτων διευκολύνεται μέσα από παιχνίδια ρόλων, προσωπική εξάσκηση, φαντασία και προσομοίωση (Dyrlak, 1994). Όσο αφορά το είδος των προγραμμάτων λοιπόν, έρευνες έδειξαν ότι τα προγράμματα που χρησιμοποιούν τη βιωματική μάθηση επιτυγχάνουν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από ό, τι τα διδακτικά προγράμματα και ότι τα διδακτικά προγράμματα δεν επηρεάζουν καθόλου τα συναισθήματα των συμμετεχόντων σε αντίθεση με τα βιωματικά που διευκολύνουν την έκφρασή τους (Denis, 2008, Bohart & Bergland, 1979).

Έρευνες έγιναν επίσης και για να εξεταστεί η γνώμη των μαθητών και των δασκάλων για την αγωγή θανάτου. Σε έρευνα του Stefan (1978, στο Denis, 2008), οι μαθητές παραδέχθηκαν πως η αγωγή θανάτου είναι πολύτιμη καθώς αποτελεί μοναδική ευκαιρία να συζητήσουν με κάποιον άλλο για τους φόβους τους και τις απορίες τους σχετικά με το θάνατο. Από τους 36 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, οι 18 είπαν ότι μετά από αυτό νιώθουν μεγαλύτερη αποδοχή για το θάνατό τους και 14 ότι νιώθουν περισσότερο δεκτικοί στο θάνατο των άλλων.

Τέλος, ο Bowie (2000, στο Denis, 2008), διεξήγαγε μία έρευνα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς δημοτικού προκειμένου να αποφανθεί εάν η αγωγή θανάτου είναι κατάλληλη για παιδιά δημοτικού. Τα αποτελέσματα τάχτηκαν υπέρ της ύπαρξης αγωγής θανάτου στο δημοτικό, καθώς αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι της ζωής, με το 1/3 των μαθητών να συμφωνεί μ' αυτό.



Β' ΜΕΡΟΣ: Διεξαγωγή Έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Έρευνα

Κύριο μέλημα σε μια επιστημονική μελέτη είναι ο καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος ή διαφορετικά της σχέσης που θέλουμε να μελετήσουμε. Σ' αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά σ' όλες τις παραμέτρους που συνέβαλλαν στην διεξαγωγή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία έλαβε χώρα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και στη κατάρτιση τους στο θέμα του θανάτου και της διαχείρισης του παιδικού πένθους. Ακόμη θα εξεταστεί το επίπεδο άνεσης των δασκάλων να συζητήσουν με τους μαθητές για τον θάνατο όπως και ο βαθμός του φόβου θανάτου που τους διακατέχει. Τέλος θα εξεταστεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης στο θάνατο και φόβου θανάτου, δημογραφικών χαρακτηριστικών και φόβου θανάτου και φόβου θανάτου με τις στάσεις απέναντι στο θάνατο των εκπαιδευτικών.

5.1 Σκοπός της έρευνας

5.1.1 Επιλογή του θέματος

Η παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια παρακολούθησης μεταπτυχιακού προγράμματος και αποτελεί την μεταπτυχιακή μου εργασία. Κατά τη παρακολούθηση του μεταπτυχιακού μου, μου δημιουργήθηκε έντονο ενδιαφέρον να ασχοληθώ με την εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα του θανάτου, του πένθους των μαθητών και το τρόπο αντιμετώπισης του. Ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπίστωσα ότι αποτελεί αρκετά πρωτότυπο θέμα καθώς η ερευνητική δράση γύρω από αυτό είναι ιδιαίτερα περιορισμένη όσο αφορά τα ελληνικά δεδομένα. Έτσι λοιπόν, η πρωτοτυπία του θέματος σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το πένθος και η συζήτηση γύρω από το θάνατο αποτελεί ένα θέμα ταμπού μου όξυναν την ερευνητική ανησυχία για ποιο ενδελεχή μελέτη του.



5.1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η συγγραφή και ο σχεδιασμός της εν λόγω ερευνητικής εργασίας, βασίζεται σε μια σειρά από κύριους και επιμέρους στόχους και υποθέσεις. Ειδικότερα η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποβλέπει στη διερεύνηση:

1. Των αντιλήψεων των δασκάλων για το επίπεδο εκπαίδευσης τους στο θέμα του θανάτου και στη διαχείριση του παιδικού πένθους
2. Των στάσεων απέναντι στο θάνατο και του επιπέδου του φόβου θανάτου των εκπαιδευτικών
3. Της συσχέτισης μεταξύ φόβου θανάτου και στάσεων απέναντι στο θάνατο των εκπαιδευτικών με μια σειρά δημογραφικών μεταβλητών
4. Της επίδρασης που ασκούν οι αντιλήψεις για την κατάρτιση στο θέμα του θανάτου των εκπαιδευτικών στην άνεση τους να συζητούν με τους μαθητές γι' αυτόν
5. Της συσχέτισης μεταξύ αντιλήψεων για την εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα του θανάτου και των στάσεων απέναντι στο θάνατο και το φόβο θανάτου τους

Εν συνέχεια, βάσει των κύριων αξόνων και στόχων της παρούσας έρευνας απορρέουν και οι ανάλογες υποθέσεις και ερωτήματα, ως εξής:

Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσής τους στο θέμα του θανάτου και διαχείρισης πένθους είναι πολύ χαμηλό.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους στο θέμα του θανάτου συσχετίζεται με την άνεση τους να συζητούν γι' αυτό το θέμα με τους μαθητές.



Ερευνητικά ερωτήματα

1. Συσχετίζεται ο φόβος θανάτου και οι στάσεις απέναντι στο θάνατο των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για τη κατάρτισή τους στο θέμα αυτό;
2. Συσχετίζονται οι δημογραφικές μεταβλητές με το φόβο θανάτου και τις στάσεις απέναντι στο θάνατο των εκπαιδευτικών;
3. Διαφοροποιείται η άνεση των εκπαιδευτικών να συζητούν για το θάνατο με βάση το είδος του θανάτου;
4. Ποιό είναι το επίπεδο άνεσης των εκπαιδευτικών για τη συζήτηση του θέματος του θανάτου με βάση το είδος του θανάτου;
5. Συσχετίζεται ο φόβος θανάτου των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στο θάνατο;
6. Ποιές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο;
7. Συσχετίζεται το επίπεδο άνεσης των εκπαιδευτικών να συζητούν για το θάνατο με τους μαθητές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Το επόμενο κεφάλαιο θα επικεντρωθεί στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.

5.2 Μεθοδος Έρευνας

5.2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας συνιστά πληθυσμός 316 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Κοζάνης, Λάρισας και Αττικής. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ευκαιριακό. Έλαβαν συνολικά μέρος, 107 (33.9%) άνδρες εκπαιδευτικοί και 209



γυναίκες εκπαιδευτικοί (66.1%) αντίστοιχα. Όσο αφορά την ηλικία του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 35 ετών αντιπροσωπεύουν το 13.6% του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί που είναι μεταξύ 36 και 45 ετών το 33.5% , ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία από 46 και πάνω το 52.8% του δείγματος. Όσο αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί που είναι άγαμοι αντιπροσωπεύουν το 8.5%, αυτοί που είναι παντρεμένοι το 86.7%. Αναλυτικότερα στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=316) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	N	%
Αντρες	107	33.9
Γυναίκες	209	66.1
Ηλικία	N	%
Μέχρι 35 ετών	43	13.6
Από 36-45	106	33.5
Από 46 και άνω	166	52.8
Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Άγαμος/η	27	8.5
Έγγαμος/η	274	86.7
Διαζευγμένος/η	10	3.2
Χήρος/α	1	0.3
Άγαμος/η αλλά συζώ	4	1.3
Παιδιά	N	%
Ναι	265	83.9
Όχι	51	16.1
Επίπεδο βασικών σπουδών	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	190	60.1
Παιδαγωγικό Τμήμα	125	39.6
Έτη υπηρεσίας	N	%
Μέχρι 5 έτη	19	6
Από 6 έως 10 έτη	46	14.6
Από 11 έως 20 έτη	136	43
Από 21 έτη και άνω	115	36.4



5.2.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Αφού διατυπώθηκαν ο γενικός στόχος, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνας, το επόμενο βήμα είναι η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων το γραπτό ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του γραπτού ερωτηματολογίου βασίστηκε στα εξής πλεονεκτήματα (Cohen, Manion, Morrison, 2008):

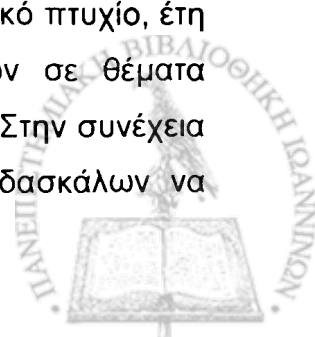
- I. Εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα έτσι ώστε ο ερωτώμενος να νιώθει ασφαλής και να δώσει πιο ειλικρινείς απαντήσεις.
- II. Εκμηδενίζεται η πιθανή επιρροή του ερευνητή.
- III. Συμπληρώνεται εύκολα και γρήγορα.
- IV. Είναι σχετικά οικονομικό από χρηματικής και χρονικής πλευράς.
- V. Το υλικό που συγκεντρώνεται είναι ομοιογενείς και εύκολο να κωδικοποιηθεί καθώς ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Δεν υπάρχει πίεση στον ερωτώμενο, ο οποίος απαντά με το δικό του ρυθμό.

5.2.3 Εργαλεία Μέτρησης- σύνθεση ερευνητικού ερωτηματολογίου παρούσας έρευνας

Ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας οδήγησαν στην αναζήτηση εργαλείων, τα οποία να εξέταζαν α) την εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα του θανάτου και της απώλειας β) τον βαθμό του φόβου τους απέναντι στον θάνατο και γ) τις στάσεις τους απέναντι σ' αυτόν.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την παρούσα έρευνα περιλαμβάνει εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τονίζεται η σημαντική συμβολή τους για τη πραγματοποίηση της έρευνας. Ακολουθώντας, υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά δεδομένα όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βασικό πτυχίο, έτη προϋπηρεσίας και ερωτήσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα θανάτου και πένθους (Pratt, Hare, & Wright, 1987, Reid & Dixon, 1999). Στην συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν το επίπεδο άνεσης των δασκάλων να



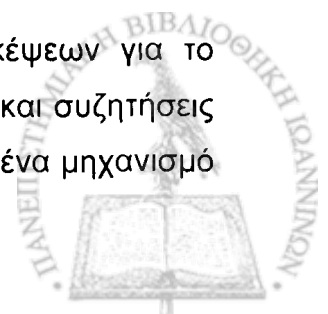
συζητήσουν με τους μαθητές για την απώλεια, οι οποίες υιοθετήθηκαν από άλλες έρευνες (Reid & Dixon, 1999). Χρησιμοποιήθηκαν επίσης και δύο ερωτηματολόγια. Για τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο, το "Death Attitude Profile-Revised" (DAP-R) των Wong, Reker & Gesser (1994) και για τη μέτρηση του φόβου θανάτου των εκπαιδευτικών, το "The Collett-Lester Fear of Death Scale" των Collett και Lester (1969). Και τελικά το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με την παράθεση μιας ιστορίας απώλειας που βίωσε ένα μικρό παιδί και 6 ερωτήσεις πάνω σ' αυτήν που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο μαθητή που πενθεί.

5.2.3.1 Κλίμακα διερεύνησης στάσεων απέναντι στο θάνατο - Death Attitude Profile-Revised (Dap-R)

Πιο συγκεκριμένα, το "Death Attitude Profile-Revised" (κλίμακα στάσεων απέναντι στο θάνατο-αναθεωρημένο) είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 32 δηλώσεις και χρησιμοποιεί επτα-βάθμια κλίμακα για να μετρήσει τις στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στο θάνατο.[από διαφωνώ απόλυτα (1) μέχρι συμφωνώ απόλυτα (7)] Μαλλιάρου, Σαράφης, Σωτηριάδου, Σεραφείμ, Καραθανάση, Μουστάκα, & Θεοδοπούλου, 2011a. Malliarou, Sarafis, Sotiriadou, Serafeim, Karathanasi, Moustaka, & Theodosopoulou, 2011b). Είναι το μόνο εργαλείο που εξετάζει τόσο αρνητικές στάσεις σε σχέση με το θάνατο (Fear of Death, Death Avoidance, Escape Acceptance), όσο και θετικές (Approach Acceptance, Neutral Acceptance). Αποτελείται από πέντε υποκλίμακες: α) φόβος θανάτου (fear of death), β) αποφυγή θανάτου (death avoidance), γ) ουδέτερη αποδοχή (neutral acceptance), δ) αποδοχή θανάτου (approach acceptance) και ε) διαφυγή (escape acceptance), (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

Ο φόβος θανάτου (fear of death) περιγράφει αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα για το θάνατο. Στο φόβο θανάτου το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με το θάνατο και τα συναισθήματα φόβου που αυτός προκαλεί. Π.χ. «έχω έντονο φόβο για το θάνατο» (δήλωση 18). Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 7 δηλώσεις (1, 2, 7, 18, 20, 21, και 31) (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

Η αποφυγή θανάτου (death avoidance) περιγράφει την αποφυγή σκέψεων για το θάνατο, όσο είναι δυνατόν. Στην αποφυγή, το άτομο αποφεύγει σκέψεις και συζητήσεις για το θάνατο με σκοπό να μειώσει το άγχος θανάτου. Αποτελεί δηλαδή, ένα μηχανισμό



άμυνας ώστε να κρατηθεί ο θάνατος μακριά από το επίπεδο συνειδητότητας. Π.χ. «πάντα προσπαθώ να αποφεύγω σκέψεις σχετικά με το θάνατο» (δήλωση 12). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 5 δηλώσεις (3, 10, 12, 19, 26) (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

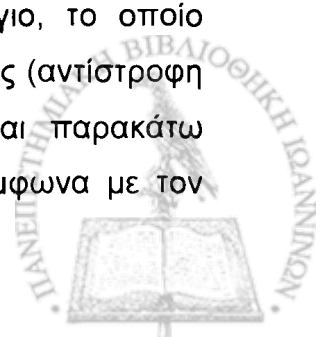
Στην ουδέτερη αποδοχή (neutral acceptance), ο θάνατος ούτε προκαλεί φόβο, ούτε όμως είναι καλοδεχούμενος. Ο θάνατος μοιάζει ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής. Η ουδέτερη αποδοχή αντανακλά μια ώριμη άποψη για τη ζωή και το θάνατο και μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ώστε τα άτομα να ζήσουν μια πλήρη ζωή. Π.χ. «ο θάνατος είναι μια φυσική πλευρά της ζωής.» (δήλωση 14). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 5 δηλώσεις (6, 14, 17, 24, 30) (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

Η κλίμακα της αποδοχής θανάτου (approach acceptance) μετρά την πίστη στη μεταθανάτια ζωή και την επιθυμία να πάει το άτομο εκεί. Π.χ. «ο θάνατος αποτελεί υπόσχεση για μια νέα και ένδοξη ζωή» (δήλωση 16). Έτσι ο θάνατος θεωρείται μια πύλη για ευτυχισμένη μετά θάνατον ζωή. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 10 δηλώσεις (4, 8, 13, 15, 16, 22, 25, 27, 28, 31) (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

Η κλίμακα της διαφυγής (escape acceptance). μετρά την επιθυμία δραπέτευσης από μία δυσάρεστη και άβολη κατάσταση. Όταν η ζωή είναι γεμάτη πόνο και αθλιότητα, ο θάνατος μπορεί να ειδωθεί ως μια καλοδεχούμενη εναλλακτική. Στη κλίμακα της διαφυγής, οι θετικές στάσεις απέναντι στο θάνατο δεν οφείλονται σε μια εγγενή καλή διάθεση απέναντι στο θάνατο, αλλά σε μια αρνητικότητα και άσχημη διάθεση για τη ζωή. Π.χ. «βλέπω το θάνατο ως ανακούφιση από το βάρος της ζωής» (δήλωση 29). Η κλίμακα αποτελείται από 5 δηλώσεις (5, 9, 11, 23, 29) (Wong, Reker, & Gesser, 1994).

Για κάθε δήλωση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου η βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 7 με κατεύθυνση από *διαφωνώ απόλυτα* (1) προς *συμφωνώ απόλυτα* (7). Ο μέσος όρος κάθε κλίμακας μπορεί να υπολογιστεί διαιρώντας τη συνολική βαθμολογία της κάθε κλίμακας με τον αριθμό των δηλώσεων που έχει.

Στη παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά ακολουθώντας τις συνήθεις διεθνείς πρακτικές (αντίστροφη μετάφραση). Υιοθετήθηκαν επίσης οι κλίμακες του κατασκευαστή, και παρακάτω αναφέρω τον βαθμό αξιοπιστίας για κάθε ένα παράγοντα χωριστά σύμφωνα με τον

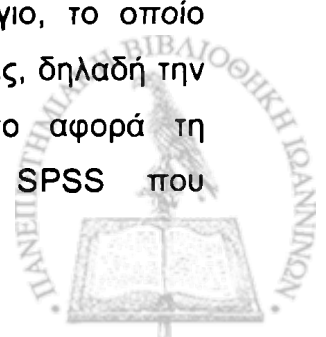


δείκτη Cronbach's Alpha. Για τον φόβο θανάτου ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι αρκετά ικανοποιητικός έχει την τιμή $\alpha=0.761$. Όσο αφορά την αποφυγή θανάτου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι πολύ ικανοποιητικός με τιμή $\alpha=0.833$. Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα 'ουδέτερη αποδοχή' δεν είναι ικανοποιητικός ($\alpha=0.356$), ωστόσο δεν είχε περιθώρια βελτίωσης αφαιρώντας κάποιο ερώτημα. Για την αποδοχή θανάτου, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι πολύ ικανοποιητικός με τιμή $\alpha=0.892$. Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας για το παράγοντα της διαφυγής είναι και αυτός πολύ ικανοποιητικός με τιμή $\alpha=0.831$.

5.2.3.2 Κλίμακα φόβου θανάτου- Fear of Death Scale

Το "The Collett-Lester Fear of Death Scale" (κλίμακα στάσεων απέναντι στο θάνατο- αναθεωρημένο), (Collett & Lester, 1969) είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 36 δηλώσεις και χρησιμοποιεί εξαβάθμια κλίμακα [διαφωνώ λίγο (-1), διαφωνώ μέτρια (-2), διαφωνώ απόλυτα (-3) και συμφωνώ λίγο (+1), συμφωνώ μέτρια (+2), συμφωνώ απόλυτα (+3)] για να μετρήσει τέσσερις διαφορετικές στάσεις απέναντι στο θάνατο: τον φόβο θανάτου του εαυτού, τον φόβο θανάτου των άλλων, τον φόβο για την διαδικασία θανάτου τόσο του ίδιου του εαυτού όσο και άλλων . Οι δηλώσεις που ανήκουν σε κάθε κλίμακα είναι θετικές και αρνητικές. Η βαθμολογία των αρνητικών δηλώσεων πρέπει να αντιστραφεί πριν προστεθεί στη βαθμολογία της κάθε κλίμακας, έτσι εάν μια αρνητική δήλωση βαθμολογείται αρχικά με 3, γίνεται αντιστροφή σε -3. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις κλίμακες, στις οποίες αντιστοιχούν οι δηλώσεις κατά τον ακόλουθο τρόπο: 1) φόβος θανάτου του εαυτού (θετικές δηλώσεις: 1, 4, 17, 20 και αρνητικές: 6, 14, 23, 26, 28), 2) φόβος θανάτου των άλλων (θετικές δηλώσεις: 2, 13, 19, 27, 32, 33 και αρνητικές: 7, 9, 18, 21), 3) φόβος για την διαδικασία θανάτου του εαυτού (θετικές δηλώσεις: 5, 15, 30, 36 και αρνητικές : 12, 24) και 4) φόβος για την διαδικασία θανάτου των άλλων (θετικές δηλώσεις: 11, 22, 29, 31, 34, 35 και αρνητικές: 3, 8, 10, 16, 25),(Lester, 1990. Lester & Abdel-Khalek, 2003. Loo & Shea, 1996).

Στη παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά ακολουθώντας τις συνήθεις διεθνείς πρακτικές, δηλαδή την αντίστροφη μετάφραση. Πραγματοποιήθηκε βέβαια μια αλλαγή όσο αφορά τη βαθμολόγηση των δηλώσεων. Καθώς το στατιστικό πακέτο SPSS που



χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων δεν αναγνώριζε αρνητικές τιμές, έγινε μια νέα κωδικοποίηση των δηλώσεων [διαφωνώ λίγο (1), διαφωνώ μέτρια (2), διαφωνώ απόλυτα (3) και συμφωνώ λίγο (4), συμφωνώ μέτρια (5), συμφωνώ απόλυτα (6). Ο μέσος όρος κάθε κλίμακας μπορεί να υπολογιστεί διαιρώντας τη συνολική βαθμολογία της κάθε κλίμακας με τον αριθμό των δηλώσεων που έχει.

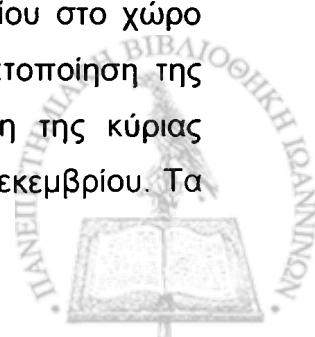
Υιοθετήθηκαν επίσης οι κλίμακες του κατασκευαστή, και παρακάτω αναφέρω τον βαθμό αξιοπιστίας για κάθε ένα παράγοντα χωριστά σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Για τον φόβο θανάτου του εαυτού ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι αρκετά ικανοποιητικός έχει την τιμή $\alpha=0.679$. Όσο αφορά τον φόβο θανάτου των άλλων, ο δείκτης αξιοπιστίας έχει τιμή $\alpha=0.583$. Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα 'φόβος της διαδικασίας του θανάτου του εαυτού' έχει τιμή $\alpha=0.517$, και τέλος ο δείκτης Cronbach's Alpha για τον τελευταίο παράγοντα του 'φόβου της διαδικασίας θανάτου των άλλων' έχει τιμή $\alpha=0.682$.

5.2.4 Διαδικασία

Πριν από την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας, προηγήθηκε μια πιλοτική φάση στις αρχές Σεπτεμβρίου του 2012, σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη παρούσα φάση χορηγήθηκαν μόνο τα δύο ερωτηματολόγια ("Death Attitude Profile-Revised" (DAP-R), "The Fear of Death Scale") που μεταφράστηκαν και οι ερωτήσεις που βασιζόταν στην ιστορία απώλειας μαθητή για να εξεταστούν τυχόν προβληματικά σημεία τα οποία απαιτούσαν διαφορετική διατύπωση των δηλώσεων. Εντοπίστηκαν ορισμένα προβληματικά σημεία στην κατανόηση των δηλώσεων και έτσι έγινε αλλαγή στην διατύπωσή τους.

5.2.4.1 Κύρια έρευνα

Έπειτα από την ανατροφοδότηση που παρείχε η πιλοτική έρευνα σχετικά με την κατανόηση των δύο ερωτηματολογίων του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου στο χώρο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολούθησε η πραγματοποίηση της κύριας έρευνας στις αρχές Οκτωβρίου του 2012. Η πραγματοποίηση της κύριας έρευνας διήρκησε τρεις μήνες, από τις αρχές Οκτώβριου μέχρι τα τέλη Δεκεμβρίου. Τα



επιλεγμένα δημοτικά ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη θεματική της έρευνας και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα.

Αναφορικά με τη διαδικασία πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας, η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τμηματικά. Δηλαδή κάθε μέρα πραγματοποιούνταν διανομή ερωτηματολογίων σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μία βδομάδα μετά τη διανομή, ύστερα από απαίτηση των δασκάλων επικαλούμενοι έλλειψη χρόνου. Από τα 847 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν επιστράφηκαν και συλλέχθηκαν μόνο 332 (39.20%) και αξιοποιήθηκαν τα 316 από αυτά (95.18%) καθώς τα υπόλοιπα είχαν σημαντικές ελλείψεις, δηλαδή εν τέλει χρησιμοποιήθηκε το 37.31% των ερωτηματολογίων που αρχικά διανεμήθηκαν.

5.2.4.2 Επεξεργασία και Ανάλυση Δεδομένων

Η διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων αποβλέπει στη μετατροπή τους σε χρήσιμες πληροφορίες και θεωρείται σημαντικό και ουσιαστικό μέρος της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση θα βοηθήσει να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί και να ελεγχθούν οι υποθέσεις που έχουν γίνει. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να γίνουν στατιστικές αναλύσεις. Οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0

Η στατιστική ανάλυση περιελάμβανε:

- Μονομεταβλητή ανάλυση Κατανομή συχνότητας των μεταβλητών για τη μελέτη της κάθε μεταβλητής τόσο χωριστά όσο και σε σύνολο. Οι μέσες όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών και την περιγραφική ανάλυση του φόβου απέναντι στο θάνατο, των στάσεων απέναντι στο θάνατο και της άνεσης συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές.



- Διμεταβλητή ανάλυση για τη μελέτη των σχέσεων που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές. Χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές δοκιμασίες t-test και ANOVA. Για τον έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής κυμαίνεται από 0.1 έως 0.3, μέτρια όταν ο συντελεστής κυμαίνεται από 0.31 έως 0.50 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0.50.

Το χρησιμοποιούμενο επίπεδο σημαντικότητας, σε όλες τις στατιστικές δοκιμασίες ορίστηκε το 0.05. έτσι τιμή $p < 0.05$ θεωρήθηκε ως στατιστικά σημαντική.

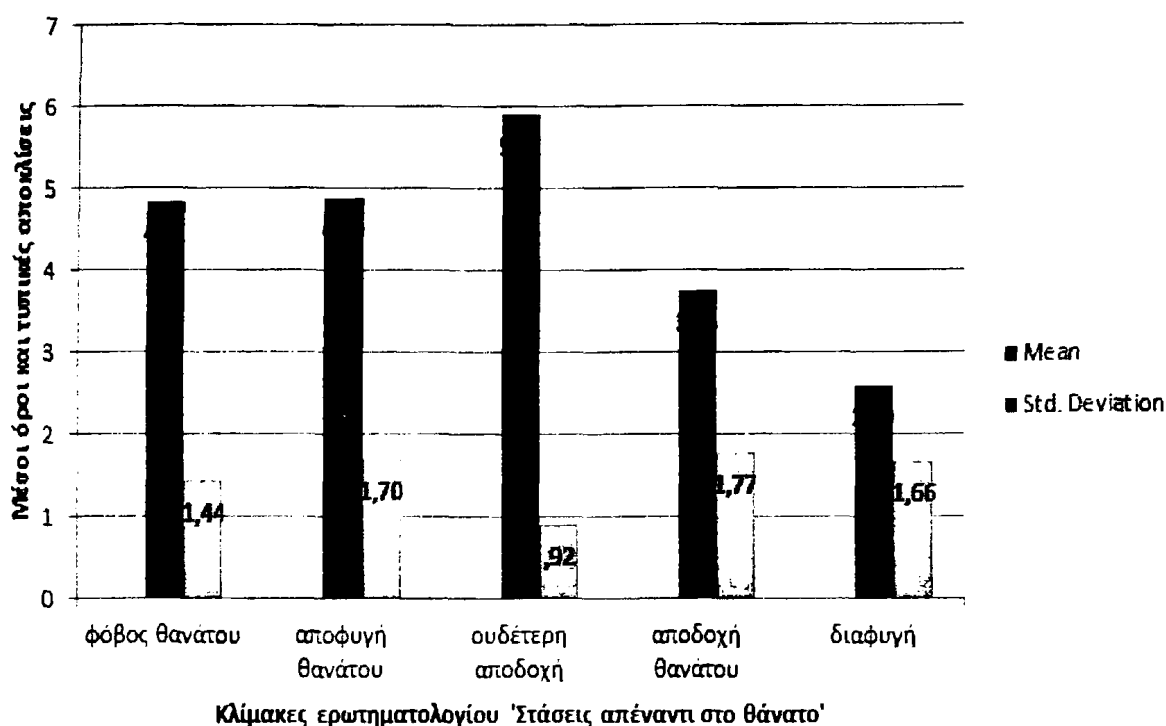
5.3 Αποτελέσματα

Διάγραμμα μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των πέντε υποκλιμάκων (φόβος θανάτου, αποφυγή θανάτου, ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή θανάτου, διαφυγή) του ερωτηματολογίου “Στάσεις απέναντι στο θάνατο- Αναθεωρημένο” (“Death Attitude Profile-Revised”).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαστάσεις εκείνες που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο αφορά τις στάσεις απέναντι στο θάνατο, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων του δείγματος. Η εξέταση των μέσων όρων του δείγματος αναφορικά με τις πέντε διαστάσεις (υποκλίμακες), καθιστά σαφές ότι μια συγκεκριμένη διάσταση χαρακτηρίζει εντονότερα τις στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η διάσταση **‘ουδέτερη αποδοχή’**, συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 5.92$, $T.A. = 0.91$), συγκριτικά με τους μέσους όρους που παρατηρούνται στις άλλες διαστάσεις: **‘φόβος θανάτου’** ($M.O. = 4.82$, $T.A. = 1.44$), **‘αποφυγή θανάτου’** ($M.O. = 4.88$, $T.A. = 1.70$), **‘αποδοχή θανάτου’** ($M.O. = 3.74$, $T.A. = 1.76$), **‘διαφυγή’** ($M.O. = 2.58$, $T.A. = 1.66$). Άρα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν περισσότερο μια στάση ουδέτερης αποδοχής απέναντι στο θάνατο και λιγότερο στάσεις όπως φόβος απέναντι στο θάνατο, αποφυγή θανάτου, αποδοχή θανάτου και διαφυγή.



Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου «στάσεις απέναντι στο θάνατο»

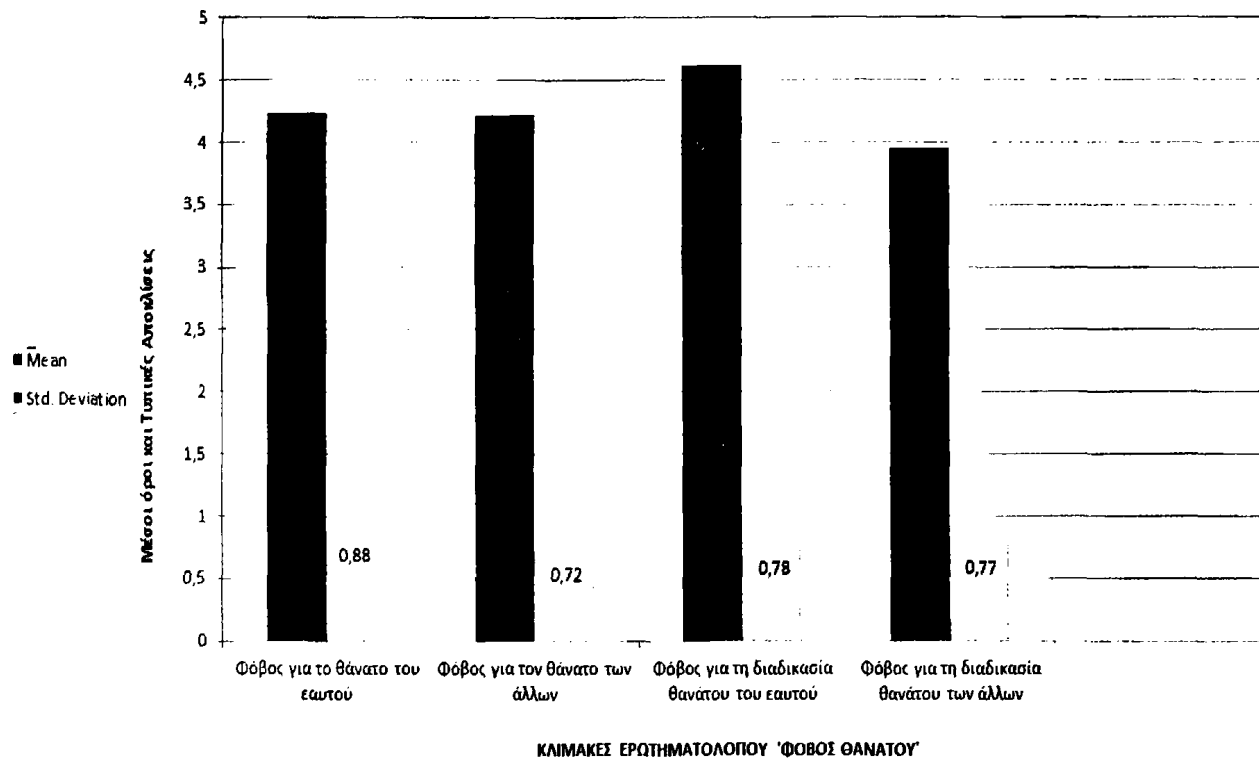


Διάγραμμα μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των τεσσάρων υποκλιμάκων (φόβος θανάτου του εαυτού, φόβος θανάτου των άλλων, φόβος για την διαδικασία θανάτου του εαυτού, φόβος για την διαδικασία θανάτου των άλλων) του ερωτηματολογίου “Φόβος Θανάτου” (Fear of Death Scale).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαστάσεις του φόβου που χαρακτηρίζουν περισσότερο τον εκπαιδευτικό, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των τεσσάρων υποκλιμάκων (φόβο θανάτου του εαυτού, φόβο θανάτου των άλλων, φόβο για την διαδικασία θανάτου του εαυτού, φόβο για την διαδικασία θανάτου των άλλων). Η εξέταση των μέσων όρων του δείγματος αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις, καθιστά σαφές ότι ορισμένες διαστάσεις χαρακτηρίζουν εντονότερα τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η διάσταση **‘φόβος για την διαδικασία θανάτου του εαυτού’** συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 4.63$, $T.A. = 0.77$), συγκριτικά με τους αντίστοιχους μέσους όρους που παρατηρούνται στις υπόλοιπες διαστάσεις: **‘φόβος θανάτου του εαυτού’** ($M.O. = 4.23$, $T.A. = 0.88$), **‘φόβος θανάτου των άλλων’** ($M.O. = 4.22$, $T.A. = 0.72$) και **‘φόβος για την διαδικασία θανάτου των άλλων’** ($M.O. = 3.95$, $T.A. = 0.77$). Άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται εντονότερα από τον φόβο της διαδικασίας του δικού τους θανάτου και λιγότερο από το φόβο του θανάτου τους, το φόβο του θανάτου των άλλων και από το φόβο της διαδικασίας θανάτου των άλλων.

Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου «φόβος θανάτου»

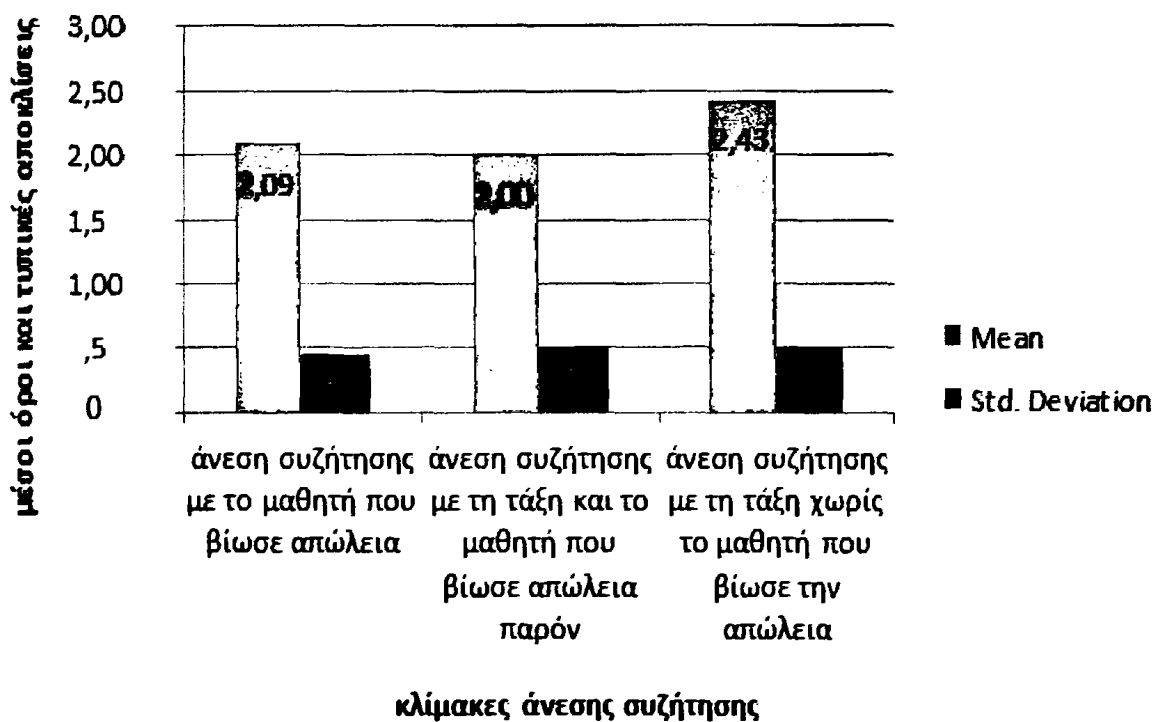


Διάγραμμα μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των τριών υποκλιμάκων (άνεση συζήτησης για το θάνατο με τον μαθητή που έχει εμπειρία απώλειας, άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη-με τον μαθητή παρόν, άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη- χωρίς το μαθητή) της κλίμακας “άνεση συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές”.

Προκειμένου να διερευνηθούν κάτω υπό ποιές συνθήκες ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πιο άνετα να συζητήσει για το θάνατο έγινε σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των τριών μεταβλητών (άνεση συζήτησης για το θάνατο με τον μαθητή που έχει εμπειρία απώλειας, άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη-με τον μαθητή παρόν, άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη- χωρίς το μαθητή). Μέσα από την εξέταση των μέσων όρων, διαπιστώθηκε ότι η διάσταση **άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη- χωρίς**

το μαθητή συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 2.43$, $T.A. = 0.49$), συγκριτικά με τους μέσους όρους που παρατηρούνται στις άλλες διαστάσεις: 'άνεση συζήτησης για το θάνατο με τον μαθητή που έχει εμπειρία απώλειας' ($M.O. = 2.09$, $T.A. = 0.45$) και 'άνεση συζήτησης για το θάνατο στη τάξη-με τον μαθητή παρόν' ($M.O. = 1.99$, $T.A. = 0.45$). Άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται πιο άνετα να μιλήσουν για το θάνατο στη τάξη όταν ο μαθητής που βίωσε απώλεια δεν είναι παρόν.

Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων της άνεσης συζήτησης για το θάνατο στη τάξη



Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο : Συσχέτιση υποκλιμάκων με δημογραφικούς παράγοντες και υποκλιμάκων με ερωτήσεις για 'απώλεια κοντινού προσώπου κατά τα παιδικά χρόνια' και 'εμπειρίες θανάτου στα χρόνια διδασκαλίας'.

1. Φόβος θανάτου (Fear of Death)



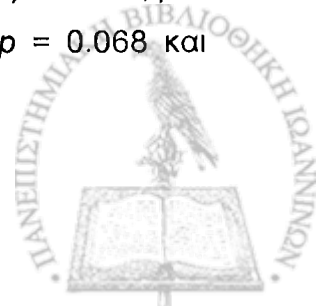
Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα **‘φόβος θανάτου’**, η σύγκριση ως προς τις μεταβλητές **φύλο**, **ηλικία**, **οικογενειακή κατάσταση**, **επίπεδο σπουδών**, **έτη υπηρεσίας**, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**, **θάνατος στη παιδική ηλικία**, δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές, μη διαφοροποιώντας ανάλογα τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις παρούσες ερωτήσεις. Αυτό διαπιστώνεται από τα παρακάτω ευρήματα: **φύλο**: $t(314) = -1.820$, $p = 0.070$, **ηλικία**: $F(2, 313) = 2.109$, $p = 0.123$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 312) = 0.043$, $p = 0.988$, **σπουδές**: $t(313) = -0.175$, $p = 0.861$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 312) = 0.622$, $p = 0.601$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 304) = 1.127$, $p = 0.34$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία**: $t(313) = -0.755$, $p = 0.451$.

2. Αποφυγή θανάτου (Death Avoidance)

Όσο αφορά τα ευρήματα για την υποκλίμακα **‘αποφυγή θανάτου’**, η σύγκριση ως προς τις μεταβλητές **φύλο**, **ηλικία**, **οικογενειακή κατάσταση**, **επίπεδο σπουδών**, **έτη υπηρεσίας**, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**, **θάνατος στη παιδική ηλικία**, δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές, μη διαφοροποιώντας ανάλογα τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις παρούσες ερωτήσεις. Αυτό διαπιστώνεται από τα παρακάτω ευρήματα: **φύλο**: $t(314) = -0.126$, $p = 0.90$, **ηλικία**: $F(2, 313) = 2.109$, $p = 0.123$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 312) = 0.353$, $p = 0.787$, **σπουδές**: $t(313) = -0.054$, $p = 0.957$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 312) = 0.749$, $p = 0.524$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 304) = 0.927$, $p = 0.515$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία**: $t(313) = -0.593$, $p = 0.553$.

3. Ουδέτερη αποδοχή (Neutral Acceptance)

Συγκρίσεις με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων πραγματοποιήθηκε για τη διάσταση που αφορά την **“ουδέτερη αποδοχή”** που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θάνατο. Ωστόσο, οι συγκρίσεις δεν επέφεραν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: **φύλο**: $t(314) = -1.651$, $p = 0.10$, **ηλικία**: $F(2, 313) = 1.347$, $p = 0.261$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 312) = 0.513$, $p = 0.674$, **σπουδές**: $t(297.531) = -1.657$, $p = 0.099$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 312) = 0.446$, $p = 0.720$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 304) = 1.721$, $p = 0.068$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία**: $t(313) = 0.488$, $p = 0.626$.



4. Αποδοχή θανάτου (Approach Acceptance)

Συγκρίσεις με μια σειρά παραγόντων πραγματοποιήθηκε για και για τη διάσταση που αφορά την **“αποδοχή θανάτου”** που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, και για αυτήν τη διάσταση οι συγκρίσεις με μεταβλητές δεν επέφεραν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: **φύλο**: $t(314) = 0.382, p = 0.703$, **ηλικία**: $F(2, 313) = 0.065, p = 0.937$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 312) = 0.307, p = 0.821$, **σπουδές**: $t(313) = -0.408, p = 0.683$, **έτη υπηρεσίας** $F(3, 312) = 0.407, p = 0.804$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία** $F(11, 304) = 0.983, p = 0.461$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία** $t(313) = 1.109, p = 0.268$.

5. Διαφυγή (Escape Acceptance)

Και για την τελευταία διάσταση του ερωτηματολογίου, “τη διαφυγή”, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις με τους παραπάνω παράγοντες. Ωστόσο, και για αυτήν τη διάσταση οι συγκρίσεις με τις περισσότερες μεταβλητές δεν επέφεραν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: **φύλο**: $t(190.034) = -0.743, p = 0.458$, **ηλικία**: $F(2, 313) = 2.375, p = 0.095$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 312) = 1.129, p = 0.337$, **σπουδές**: $t(286.279) = 1.763, p = 0.079$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία** $F(11, 304) = 1.424, p = 0.161$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία** $t(313) = -0.59, p = 0.953$.

Όσον αφορά τη σύγκριση της διάστασης της διαφυγής με τα έτη υπηρεσίας παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές $F(3, 312) = 3.609, p = 0.014$. Η σύγκριση καθιστά σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη υπηρεσίας δείχνουν διαφυγή σε μικρότερο βαθμό ($M.O. = 1.930, T.A. = 1.250$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20 ($M.O. = 2.748, T.A. = 1.726$).

Κλίμακα φόβου θανάτου: Συσχέτιση υποκλιμάκων με δημογραφικούς παράγοντες και με ερωτήσεις ‘εμπειρίες θανάτου κατά την παιδική ηλικία’ και ‘εμπειρίες θανάτου κατά τα χρόνια εργασίας’.

1. Φόβος θανάτου εαυτού (Death of self)



Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα “φόβος θανάτου εαυτού”, η σύγκριση με τις μεταβλητές δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: : **φύλο**: $t(306) = -0.503$, $p = 0.615$, **ηλικία**: $F(2, 305) = 1.744$, $p = 0.177$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 304) = 0.157$, $p = 0.925$, **σπουδές**: $t(305) = -0.613$, $p = 0.540$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 304) = 0.234$, $p = 0.873$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 296) = 1.227$, $p = 0.268$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία**: $t(305) = -0.172$, $p = 0.863$.

2. Φόβος θανάτου των άλλων (Death of others)

Αναφορικά με τα ευρήματα για τη διάσταση “φόβος θανάτου των άλλων”, η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή **φύλο**, έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές, $t(311) = -3.753$, $p = 0.00$. Διατυπώθηκε δηλαδή, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο φόβο για το θάνατο των άλλων ($M.O. = 4.33$, $T.A. = 0.69$), συγκριτικά με το φόβο για το θάνατο των άλλων που παρουσιάζουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M.O. = 4.01$, $T.A. = 0.73$). Παράλληλα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής **ηλικία** $F(2, 310) = 5.787$, $p = 0.03$. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι 35 ετών έχουν υψηλότερο φόβο για των θάνατο των άλλων ($M.O. = 4.53$, $T.A. = 0.67$) απ’ ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία 46 ετών και πάνω ($M.O. = 4.12$, $T.A. = 0.71$). Επιπλέον, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και από τη σύγκριση με τη μεταβλητή **σπουδές** $t(310) = -2.244$, $p = 0.026$. Η σύγκριση καθιστά σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο φόβο για το θάνατο των άλλων ($M.O. = 4.33$, $T.A. = 0.77$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που τελείωσαν την παιδαγωγική ακαδημία ($M.O. = 4.14$, $T.A. = 0.70$). Ειδικότερα, σύγκριση με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 309) = 0.276$, $p = 0.843$, **έτη υπηρεσίας** $F(3, 309) = 1.486$, $p = 0.218$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία** $F(11, 301) = 1.521$, $p = 0.123$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία** $t(310) = -1.917$, $p = 0.056$.

3. Φόβος για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού (Dying of self)

Αναφορικά με τα ευρήματα για τη διάσταση “φόβος για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού”, η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή **φύλο**, έδειξε στατιστικώς σημαντικές



διαφορές, $t(311) = -2.948, p=0.003$. Διατυπώθηκε δηλαδή, ότι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους ($M.O. = 4.72, T.A. = 0.73$), συγκριτικά με το φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους που παρουσιάζουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M.O. = 4.45, T.A. = 0.82$). Παράλληλα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής **ηλικία**: $F(2, 310) = 3.299, p = 0.038$. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 36 και 45 έχουν υψηλότερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους ($M.O. = 4.77, T.A. = 0.70$) απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία 46 ετών και πάνω ($M.O. = 4.53, T.A. = 0.82$). Η σύγκριση με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: : **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 309) = 0.626, p = 0.599$, **σπουδές**: $t(310) = -1.051, p = 0.294$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 309) = 0.381, p = 0.767$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 301) = 1.607, p = 0.096$ και **θάνατος στη παιδική ηλικία**: $t(304.179) = -1.554, p = 0.121$.

4. Φόβος για τη διαδικασία θανάτου των άλλων (Dying of others)

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα "φόβος για τη διαδικασία θανάτου των άλλων", η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή **θάνατος στη παιδική ηλικία**, έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές $t(310) = -1.990, p = 0.047$, διαπιστώθηκε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν βιώσει το θάνατο κάποιου κοντινού τους προσώπου κατά την παιδική τους ηλικία παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων ($M.O. = 4.04, T.A. = 0.70$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που βίωσαν το θάνατο ενός κοντινού τους προσώπου κατά την παιδική τους ηλικία ($M.O. = 3.87, T.A. = 0.81$). Τέλος, η σύγκριση με τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: : **φύλο**: $t(311) = -0.951, p = 0.342$, **ηλικία**: $F(2, 310) = 0.050, p = 0.951$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 309) = 0.729, p = 0.535$, **σπουδές**: $t(310) = -0.384, p = 0.701$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 309) = 0.320, p = 0.811$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 301) = 0.986, p = 0.459$.

Συσχέτιση του επιπέδου άνεσης συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές των εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά και με ερωτήσεις για 'εμπειρία



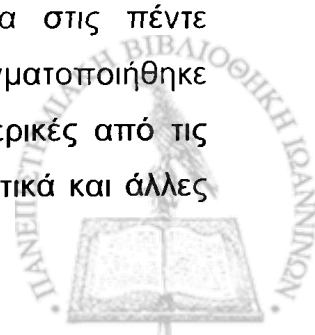
θανάτου κοντινού προσώπου κατά την παιδική ηλικία' και 'για εμπειρία θανάτου κατά τα χρόνια διδασκαλίας'.

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ επιπέδου άνεσης συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές και δημογραφικών χαρακτηριστικών, δημιουργήθηκε μια σύνθετη μεταβλητή (**άνεσης συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές**). Η μεταβλητή αυτή προήλθε από το συγκερασμό ερωτήσεων σχετικές με την άνεση συζήτησης του θανάτου με τον μαθητή που βιώνει απώλεια, με την τάξη-όντας παρόν ο μαθητής και με την τάξη – απουσία του μαθητή που βιώνει την απώλεια. Τα ευρήματα που προκύπτουν από τη σύγκριση της εν λόγω μεταβλητής με το **φύλο** έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές $t(312) = 3.314, p = 0.001$, διαπιστώθηκε δηλαδή ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη άνεση συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές ($M.O. = 2.281, T.A. = 0.431$) από οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($M.O. = 2.115, T.A. = 0.411$). Ομοίως στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και από τη σύγκριση με τη μεταβλητή **θάνατος κοντινού προσώπου** $t(311) = 2.129, p = 0.34$. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, που είχαν βιώσει κατά την παιδική τους ηλικία το θάνατο ενός κοντινού τους προσώπου παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές ($M.O. = 2.221, T.A. = 0.420$), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν βιώσει την αντίστοιχη εμπειρία ($M.O. = 2.119, T.A. = 0.425$). Τέλος, η σύγκριση με τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές και αυτό παρατηρείται από τα παρακάτω ευρήματα: : **ηλικία**: $F(3, 310) = 0.279, p = 0.841$, **οικογενειακή κατάσταση**: $F(3, 310) = 1.333, p = 0.263$, **σπουδές**: $t(311) = 0.838, p = 0.403$, **έτη υπηρεσίας**: $F(3, 310) = 1.316, p = 0.269$, **εμπειρίες θανάτου κατά τη διδασκαλία**: $F(11, 302) = 1.234, p = 0.264$.

Δείκτης συνάφειας Pearson (r)

Κλίμακα στάσεων απέναντι στο θάνατο: Συσχέτιση υποκλιμάκων (φόβος θανάτου, αποφυγή θανάτου, ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή θανάτου, διαφυγή).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει θετική ή αρνητική σχέση ανάμεσα στις πέντε υποκλίμακες που μετρούν τις στάσεις απέναντι στο θάνατο, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Pearson μεταξύ των σχετικών παραμέτρων. Βρέθηκε ότι μερικές από τις μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, άλλες λιγότερο σημαντικά και άλλες



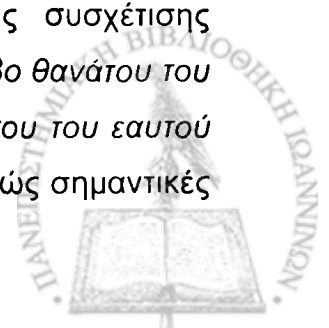
καθόλου. Πιο συγκεκριμένα : 1) ο **φόβος θανάτου** συσχετίζεται θετικά (μέτρια σχέση) με την **αποφυγή θανάτου** ($r = 0.572, p = 0.000$) και αρνητικά (μικρή σχέση) με την **ουδέτερη αποδοχή** ($r = -0.123, p = 0.029$) , 2)η **αποφυγή θανάτου** παρουσίασε μικρή θετική σχέση με τη **διαφυγή** ($r = 0.132, p = 0.019.$), 3) όσο αφορά την **ουδέτερη αποδοχή** διαπιστώθηκε μικρή θετική σχέση με την αποδοχή θανάτου ($r = 0.141, p = 0.012$), και τέλος 4) η **αποδοχή θανάτου** παρουσίασε μέτρια θετική σχέση με τη διαφυγή ($r = 0.492, p = 0.000$).

Κλίμακα φόβου θανάτου: Συσχέτιση υποκλιμάκων (φόβος θανάτου του εαυτού, φόβος θανάτου των άλλων, φόβος για την διαδικασία θανάτου του εαυτού, φόβος για την διαδικασία θανάτου των άλλων).

Πραγματοποιήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία όπως και στην Κλίμακα των στάσεων απέναντι στο θάνατο, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει θετική ή αρνητική σχέση ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου'. Πιο συγκεκριμένα: 1) η διάσταση του **φόβου θανάτου εαυτού** παρουσίασε μέτρια θετική σχέση με το **φόβο θανάτου των άλλων** ($r = 0.496, p = 0.000$), ισχυρή θετική σχέση με το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού** ($r = 0.608, p = 0.000$) και μέτρια θετική σχέση με το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων** ($r = 0.495, p = 0.000$), 2) η διάσταση του **φόβου θανάτου των άλλων** παρουσίασε μέτρια θετική σχέση με το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού** ($r = 0.460, p = 0.000$) και μέτρια θετική σχέση με το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων** ($r = 0.594, p = 0.000$), τέλος 3) η διάσταση του **φόβου για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού** συσχετίζεται θετικά με το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων** ($r = 0.494, p = 0.000$).

Συσχέτιση υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου' με το ερωτηματολόγιο 'στάσεις απέναντι στο θάνατο'.

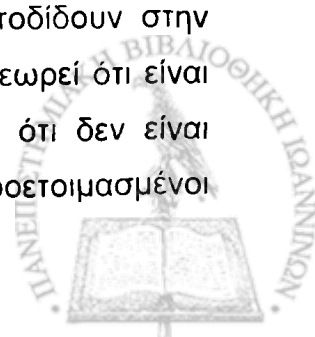
Για να διαπιστωθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις υποκλίμακες των δύο ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε, όπως και παραπάνω ο δείκτης συσχέτισης Pearson's r. Πιο συγκεκριμένα συσχετίστηκε ο **φόβος θανάτου** με το **φόβο θανάτου του εαυτού**, το **φόβο θανάτου των άλλων**, το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού** και το **φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων** και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές



σχέσεις, υψηλή θετική σχέση με το φόβο θανάτου του εαυτού ($r = 0.546, p = 0.000$), μέτρια θετική σχέση με το φόβο θανάτου των άλλων ($r = 0.413, p = 0.000$), μέτρια θετική σχέση με το φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού ($r = 0.469, p = 0.000$) και μέτρια θετική σχέση με το φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων ($r = 0.363, p = 0.000$). Ακόμη, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ της **αποφυγή θανάτου** και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου' και βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με το φόβο θανάτου του εαυτού ($r = 0.404, p = 0.000$), το φόβο θανάτου των άλλων ($r = 0.328, p = 0.000$), το φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού ($r = 0.342, p = 0.000$) και το φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων ($r = 0.418, p = 0.000$). Στη συνέχεια συσχετίστηκε η **ουδέτερη αποδοχή** με τις όλες διαστάσεις του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου' και βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με το φόβο θανάτου του εαυτού ($r = -0.244, p = 0.000$). Συσχετίστηκε επίσης η **αποδοχή θανάτου** με τις όλες διαστάσεις του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου' και βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με το φόβο θανάτου του εαυτού ($r = -0.221, p = 0.000$). Τέλος, συσχετίστηκε η **διαφυγή** με τις όλες διαστάσεις του ερωτηματολογίου 'φόβος θανάτου' και βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με το φόβο θανάτου του εαυτού ($r = -0.231, p = 0.000$).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση τους στο θέμα του θανάτου και σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν.

Σε μια σειρά ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την κατάρτιση τους σχετικά με το θέμα του θανάτου. Ποιο συγκεκριμένα στην ερώτηση εάν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε σεμινάρια για το θάνατο, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «όχι», σε ποσοστό 91.5%, ενώ μόνο το 8.5% απάντησε πως έχει παρακολουθήσει. Στην ερώτηση εάν έχουν παρευρεθεί σε δημόσιες ομιλίες ή συναντήσεις με θέμα το θάνατο, μόνο 17.4% δήλωσε «ναι», ενώ το 82.6% δήλωσε «όχι». Στην ερώτηση εάν έχουν ακαδημαϊκή κατάρτιση για την κατανόηση του θανάτου στα παιδιά, το 91.8% απάντησε «όχι» και μόνο το 8.2% απάντησε πως έχει. Στην ερώτηση εάν έχουν εκπαιδευτεί για το πως να διδάσκουν για το θάνατο ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το 91.5% απάντησε «όχι» και μόνο το 8.5% απάντησε «ναι». Όσο αφορά τη σημασία που αποδίδουν στην επίσημη εκπαίδευση σε εμπειρίες θανάτου μέσα στο σχολείο, το 74% θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική, το 20.9% λίγο σημαντική και μόνο το 5.1% θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου σημαντική. Τέλος σε ερώτηση σχετικά με το πόσο προετοιμασμένοι



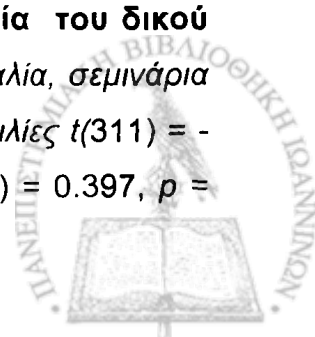
αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με βάση την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση για να χειριστούν το θέμα του θανάτου μέσα στην τάξη, μόνο το 2.8% απάντησε «πολύ», το 51.3% απάντησε «λίγο» προετοιμασμένοι και το 45.9% των εκπαιδευτικών «καθόλου» προετοιμασμένοι.

Συσχέτιση των υποκλιμάκων του φόβου θανάτου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση τους σε θέματα θανάτου.

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα **φόβος θανάτου εαυτού**, η σύγκριση με την μεταβλητή *ομιλίες* επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: $t(306) = -2.200, p = 0.029$. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει ομιλίες για το θάνατο δείχνουν λιγότερο φόβο για το θάνατο τους ($M.O. = 3.993, T.A. = 0.851$) σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει ομιλίες ($M.O. = 4.285, T.A. = 0.883$). Ως προς τις άλλες μεταβλητές κατάρτισης δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *σεμινάρια*: $t(306) = -.903, p = 0.367$, *κατάρτιση*: $t(306) = -1.239, p = 0.216$, *διδασκαλία*: $t(305) = -0.417, p = 0.677$ και *ανάγνωση βιβλίου*: $t(241.582) = -1.956, p = 0.052$.

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα **φόβος για το θάνατο των άλλων**, η σύγκριση με τις μεταβλητές *ομιλίες* και *κατάρτιση* επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *ομιλίες* $t(311) = -2.313, p = 0.021$ και *κατάρτιση* $t(311) = -2.651, p = 0.008$. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει ομιλίες για το θάνατο δείχνουν λιγότερο φόβο για το θάνατο των άλλων ($M.O. = 4.018, T.A. = 0.752$) σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει ομιλίες ($M.O. = 4.266, T.A. = 0.710$) και αυτοί που είχαν λάβει κατάρτιση για την κατανόηση θανάτου στα παιδιά επίσης επιδείκνυαν λιγότερο φόβο ($M.O. = 3.860, T.A. = 0.890$) σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν λάβει ($M.O. = 4.255, T.A. = 0.698$). Ως προς τις άλλες μεταβλητές κατάρτισης δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *σεμινάρια*: $t(311) = -1.127, p = 0.305$, *διδασκαλία*: $t(313) = 0.707, p = 0.480$ και *ανάγνωση βιβλίου*: $t(311) = -1.433, p = 0.153$.

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα **φόβος για τη διαδικασία του δικού τους θανάτου**, η σύγκριση με τις μεταβλητές *ομιλίες*, *κατάρτιση*, *διδασκαλία*, *σεμινάρια* και *ανάγνωση βιβλίου* δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *ομιλίες* $t(311) = -1.298, p = 0.195$, *κατάρτιση* $t(311) = -0.139, p = 0.889$, *σεμινάρια* $t(311) = 0.397, p =$



0.692, διδασκαλία $t(311) = 1.232, p = 0.219$ και ανάγνωση βιβλίου: $t(311) = -0.584, p = 0.560$.

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα **φόβος για τη διαδικασία θανάτου των άλλων**, η σύγκριση με την μεταβλητή *ομιλίες* επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: $t(311) = -3.057, p = 0.002$. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει ομιλίες για το θάνατο δείχνουν λιγότερο φόβο για τη διαδικασία θάνατο των άλλων ($M.O. = 3.662, T.A. = 0.711$) σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει ομιλίες ($M.O. = 4.012, T.A. = 0.769$). Ως προς τις άλλες μεταβλητές εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *σεμινάρια*: $t(311) = -0.279, p=0.781$, *κατάρτιση*: $t(306) = -1.239, p=0.216$, *διδασκαλία*: $t(27.236) = -0.996, p = 0.328$ και *ανάγνωση βιβλίου*: $t(311) = -1.819, p = 0.070$.

Συσχέτιση των υποκλιμάκων των στάσεων απέναντι στο θάνατο με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους σχετικά με το θάνατο.

Σχετικά με τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα **φόβος θανάτου**, η σύγκριση με τις μεταβλητές *σεμινάρια*, *κατάρτιση* και *ανάγνωση βιβλίου* παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές : *σεμινάρια*: $t(314) = -1.977, p = 0.049$. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε σεμινάρια για το θάνατο παρουσιάζουν λιγότερο φόβο θανάτου ($M.O. = 4.301, T.A. = 1.617$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει μέρος ($M.O. = 4.872, T.A. = 1.417$.) *Κατάρτιση* : $t(314) = -2.078, p = 0.038$. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ακαδημαϊκή κατάρτιση για την κατανόηση του θανάτου στα παιδιά παρουσιάζουν λιγότερο φόβο θανάτου ($M.O. = 4.263, T.A. = 1.461$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν ($M.O. = 4.873, T.A. = 1.431$). *Ανάγνωση βιβλίου*: $t(314) = -2.320, p = 0.021$. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διαβάσει βιβλίο ειδικευμένο στην αντιμετώπιση του θανάτου παρουσίαζαν λιγότερο φόβο θανάτου ($M.O. = 4.566, T.A. = 1.497$), σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν διαβάσει ($M.O. = 4.959, T.A. = 1.395$). Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές κατάρτισης, η σύγκριση δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: *ομιλίες*: $t(314) = -1.298, p = 0.070$, *κατάρτιση*: $t(311) = -1.817, p = 0.889$ και *διδασκαλία*: $t(313) = 1.170, p = 0.243$.

Σχετικά με τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα **αποφυγή θανάτου**, η σύγκριση με τις μεταβλητές *ομιλίες* και *ανάγνωση βιβλίου* παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές

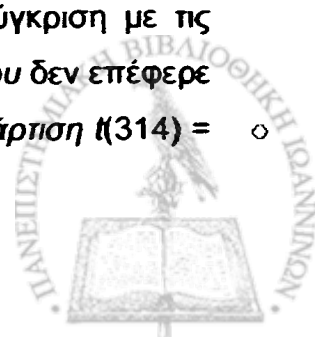


: ομιλίες: $t(314) = -2.538, p = 0.012$. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε ομιλίες με θέμα το θάνατο παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό αποφυγή θανάτου ($M.O. = 4.360, T.A. = 1.837$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει μέρος ($M.O. = 4.996, T.A. = 1.659$). Ανάγνωση βιβλίου: $t(188.108) = -2.568, p = 0.011$. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διαβάσει βιβλίο ειδικευμένο στην αντιμετώπιση του θανάτου παρουσίαζαν σε λιγότερο βαθμό αποφυγή θανάτου ($M.O. = 4.566, T.A. = 1.497$), σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν διαβάσει ($M.O. = 4.959, T.A. = 1.395$). Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, η σύγκριση δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: κατάρτιση: $t(314) = -0.988, p = 0.324$, σεμινάρια: $t(314) = -1.695, p = 0.091$ και διδασκαλία: $t(313) = 0.707, p = 0.480$.

Σχετικά με τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα ουδέτερη αποδοχή, η σύγκριση με τις μεταβλητές, κατάρτιση και διδασκαλία για το θάνατο παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: κατάρτιση: $t(41.41) = 4.274, p = 0.000$. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ακαδημαϊκή κατάρτιση πάνω στην κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερο ουδέτερη αποδοχή ($M.O. = 6.376, T.A. = 0.519$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει την συγκεκριμένη κατάρτιση ($M.O. = 5.882, T.A. = 0.937$). Διδασκαλία για το θάνατο: $t(41.394) = 2.604, p = 0.013$. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτεί στη διδασκαλία του θανάτου στα παιδιά σύμφωνα με την ηλικία τους παρουσιάζουν περισσότερο ουδέτερη αποδοχή ($M.O. = 6.200, T.A. = 0.524$), σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν εκπαιδευτεί ($M.O. = 5.895, T.A. = 0.944$). Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, η σύγκριση δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: ομιλίες: $t(314) = 0.976, p = 0.330$, σεμινάρια: $t(314) = 1.289, p = 0.198$ και ανάγνωση βιβλίου: $t(314) = 0.336, p = 0.737$.

Αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα αποφυγή θανάτου, η σύγκριση με τις μεταβλητές ομιλίες, κατάρτιση, διδασκαλία, σεμινάρια και ανάγνωση βιβλίου δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: ομιλίες $t(314) = 0.642, p = 0.521$, κατάρτιση $t(314) = -1.450, p = 0.148$, σεμινάρια $t(314) = -1.091, p = 0.276$, διδασκαλία $t(313) = -0.847, p = 0.398$ και ανάγνωση βιβλίου: $t(314) = 1.278, p = 0.202$.

Τέλος, αναφορικά με τα ευρήματα για την υποκλίμακα διαφυγή, η σύγκριση με τις μεταβλητές ομιλίες, κατάρτιση, διδασκαλία, σεμινάρια και ανάγνωση βιβλίου δεν επέφερε στατιστικώς σημαντικές διαφορές: ομιλίες $t(314) = 1.169, p = 0.243$, κατάρτιση $t(314) =$



0.114, $p = 0.909$, σεμινάρια $t(314) = 0.670$, $p = 0.504$, διδασκαλία $t(313) = -0.555$, $p = 0.579$ και ανάγνωση βιβλίου: $t(248.898) = -1.237$, $p = 0.217$.

Συσχέτιση του επιπέδου άνεση συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές με την κατάρτιση των δασκάλων σχετικά με το θάνατο.

Αναφορικά με τα ευρήματα για το επίπεδο άνεσης των εκπαιδευτικών να συζητούν για το θάνατο με τους μαθητές, η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή *ομιλίες για το θάνατο*, έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές $t(312) = 3.043$, $p = 0.003$, διαπιστώθηκε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν παρευρεθεί σε ομιλίες για το θάνατο, παρουσίαζαν μεγαλύτερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές ($M.O. = 2.328$, $T.A. = 0.378$) σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν παρακολουθήσει σχετικές ομιλίες ($M.O. = 2.139$, $T.A. = 0.427$). Η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή *ακαδημαϊκή κατάρτιση για την κατανόηση του θανάτου στα παιδιά*, έδειξε επίσης στατιστικώς σημαντικές διαφορές $t(33.742) = 2.509$, $p = 0.008$, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει ακαδημαϊκή εκπαίδευση πάνω στη κατανόηση του θανάτου στα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές ($M.O. = 2.328$, $T.A. = 0.320$) σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει ακαδημαϊκή εκπαίδευση πάνω στη κατανόηση του θανάτου στα παιδιά ($M.O. = 2.158$, $T.A. = 0.430$). Η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή *εκπαίδευση για το πώς διδάσκεις για το θάνατο ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών*, έδειξε επίσης στατιστικώς σημαντικές διαφορές $t(33.014) = 2.557$, $p = 0.007$, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει εκπαίδευση πάνω στον τρόπο διδασκαλίας για το θάνατο ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές ($M.O. = 2.335$, $T.A. = 0.333$) σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει εκπαίδευση πάνω σ' αυτό ($M.O. = 2.156$, $T.A. = 0.430$).

Άνεση συζήτησης του εκπαιδευτικού για το θάνατο με τους μαθητές.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με την άνεση των εκπαιδευτικών να συζητούν το θέμα του θανάτου με τους μαθητές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:



Πίνακας 2: Άνεση εκπαιδευτικών στη συζήτηση του θανάτου με τους μαθητές

Εάν συμβεί καθένα από τα ακόλουθα γεγονότα, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε αυτό με τον μαθητή που έχει την εμπειρία της απώλειας;	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Θάνατος κατοικίδιου	2.8	25.6	71.5
Θάνατος παππού	4.7	49.7	45.6
Θάνατος γονιού	36.4	53.8	9.8
Θάνατος αδερφού	38.6	52.2	9.2
Θάνατος φίλου	24.4	59.2	16.5
Με τον μαθητή που έχει υποστεί την απώλεια παρόν, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε τα ακόλουθα γεγονότα με την τάξη ως ομάδα;	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Θάνατος κατοικίδιου	6	32.9	61.1
Θάνατος παππού	14.2	50	35.8
Θάνατος γονιού	38	54.7	7.3
Θάνατος αδερφού	39.2	53.8	7
Θάνατος φίλου	29.4	56	14.6
Χωρίς την παρουσία μαθητή που έχει υποστεί την απώλεια, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε τα παρακάτω;	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Θάνατος κατοικίδιου	2.2	22.8	75
Θάνατος παππού	3.2	37	59.8
Θάνατος γονιού	8.6	54.2	36.1
Θάνατος αδερφού	9.8	54.4	35.4
Θάνατος φίλου	8.5	49.7	41.8

Στη συνέχεια, για να εξετάσουμε με ποια άτομα οι εκπαιδευτικοί αισθανόταν πιο άνετα όταν συζητούν, ομαδοποιήθηκαν οι επιμέρους ερωτήσεις σε τρεις. (συζήτηση για το θάνατο με τον μαθητή που το βίωσε, με την τάξη χωρίς το μαθητή παρόν και συζήτηση με την τάξη με τον μαθητή παρόν). Εξετάστηκε ο μέσος όρος της κάθε κατηγορίας, συζήτηση με το μαθητή ($M.O. = 2.091$), με την τάξη- όντας ο μαθητής που βίωσε την



απώλεια παρόν ($M.O. = 1.997$), με την τάξη χωρίς το μαθητή ($M.O. = 2.431$) και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο άνετα όταν συζητούν για το θάνατο με την τάξη, χωρίς όμως το μαθητή που βίωσε την απώλεια παρόν.

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο μαθητή που πενθεί.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχει μια σειρά ερωτήσεων πάνω σε μια ιστορία απώλεια ενός παιδιού, οι οποίες εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πένθος των παιδιών και τη συμπεριφορά που ίδιοι θεωρούν σωστή για την αντιμετώπιση μιας αντίστοιχης κατάστασης. Στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι οι γονείς αντέδρασαν σωστά με το να πληροφορήσουν το παιδί για το θάνατο του παππού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε 86.7%, ενώ διαφώνησε το 6.3% και ένα ποσοστό της τάξεως 7% δεν συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε. Στην ερώτηση εάν μιλάμε για το θάνατο μόνο μετά από μια ορισμένη ηλικία, όταν το παιδί είναι αρκετά μεγάλο για να καταλάβει το 51.6% των εκπαιδευτικών συμφώνησε, το 40.5% διαφώνησε και ένα ποσοστό της τάξεως 7.9% δεν συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε. Όσο αφορά την ερώτηση για το εάν έπρεπε ο μικρός να παρευρεθεί στην κηδεία το 78.8% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι έπρεπε να παρευρεθεί, το 10.8% διαφώνησε και το 10.4 ούτε συμφώνησε ούτε διαφωνούσε. Στην ερώτηση αν η αλλαγή στη διάθεση του μικρού υποδηλώνει ότι έχει ξεπεράσει την απώλεια, το 40.8% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η αλλαγή διάθεση υποδηλώνει ότι ο μικρός έχει ξεπεράσει την απώλεια, το 40.2 % διαφώνησε και το 17.1% ούτε συμφώνησε ούτε διαφωνούσε. Τέλος, στη δήλωση ότι η πληροφόρηση του δασκάλου είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσει την κατάσταση, το 89.9% των εκπαιδευτικών συμφώνησε, το 5.1% διαφώνησε και το 5.1% ούτε συμφώνησε ούτε διαφωνούσε. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον μαθητή που πενθεί

	Ούτε		
	Συμφωνώ %	συμφωνώ ούτε διαφωνώ %	Διαφωνώ %
Πιστεύετε ότι οι γονείς αντέδρασαν σωστά με το να πληροφορήσουν τον Γιάννη για τον θάνατο του παππού και να του πουν ότι έχει σχέση με αυτό;	86.7	7	6.3

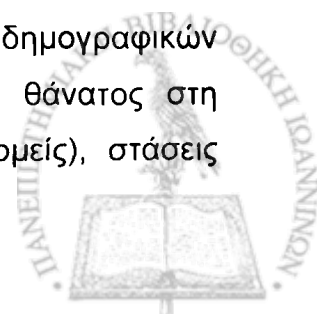


Μιλάμε για το θάνατο μόνο μετά από μια ορισμένη ηλικία, όταν το παιδί είναι αρκετά μεγάλο για να καταλάβει ακριβώς τι σημαίνει θάνατος;	51.6	7.9	40.5
Όταν ζητάμε από το παιδί που πενθεί να μιλήσει για την απώλειά του, το πληγώνουμε άσκοπα.	37	16.1	46.9
Πιστεύετε ότι βοήθησε τον μικρό Γιάννη η συμμετοχή του στην κηδεία στο να αποδεχθεί τον θάνατο του παππού του και να θρηνήσει ;	78.8	10.4	10.8
Θεωρείτε ότι η αλλαγή στην διάθεση του Γιάννη μαρτυρά ότι έχει ξεπεράσει την απώλεια του παππού του;	40.8	17.1	40.2
Κάθε παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει.	69.6	10.1	20.3
Η πληροφόρηση του δασκάλου είναι απαραίτητη καθώς ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί το πένθος του.	89.9	5.1	5.1

5.4 Συζήτηση

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους σε θέματα διαχείρισης του θάνατο και της άνεσης τους να συζητούν με τους μαθητές γι' αυτόν, καθώς επίσης και τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα του θανάτου και το φόβο θανάτου και των στάσεων τους απέναντι στο θάνατο. Ακόμη, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο εκπαίδευσης τους στο θέμα του θανάτου, τις στάσεις απέναντι στο θάνατο και το επίπεδο του φόβου θανάτου που παρουσιάζουν. Σημαντικός επίσης στόχος ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στο φόβο θανάτου και τις στάσεις απέναντι στο θάνατο των εκπαιδευτικών (επιμέρους τομείς **φόβου θανάτου**: *φόβος για το θάνατο του εαυτού, φόβος για το θάνατο των άλλων, φόβος για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού και φόβος για τη διαδικασία θανάτου των άλλων*, επιμέρους τομείς **στάσεων απέναντι στο θάνατο**: *φόβος θανάτου, αποφυγή θανάτου, ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή και διαφυγή*) και οι σχέσεις μεταξύ άνεσης συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές και φόβου θανάτου και στάσεων απέναντι στο θάνατο.

Επιπλέον η έρευνα στόχευσε στην εξέταση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, θάνατος στη παιδική ηλικία) στις μεταβλητές φόβος θανάτου(στους επιμέρους τομείς), στάσεις



απέναντι στο θάνατο (στους επιμέρους τομείς) και άνεση συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω πραγματοποιήθηκαν με το πακέτο SPSS 20.0, οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις με στόχο να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν θεωρητικά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο μετρήθηκαν με την κλίμακα DAP-R ("Death Attitude Profile-Revised"), η οποία σύμφωνα με τον κατασκευαστή αποτελείται από 5 υποκλίμακες (φόβος θανάτου, αποφυγή θανάτου, ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή και διαφυγή). Μέσα από τη σύγκριση των Μ.Ο (μέσων όρων) που αφορούσε τις 5 υποκλίμακες, παρατηρείται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν περισσότερο μια στάση **ουδέτερης αποδοχής** απέναντι στο θάνατο και λιγότερο στάσεις όπως φόβος απέναντι στο θάνατο, αποφυγή θανάτου, αποδοχή θανάτου και διαφυγή. Μάλιστα το επίπεδο ουδέτερης αποδοχής, ανεξάρτητα από τη σύγκριση με τις άλλες υποκλίμακες είναι ιδιαίτερα υψηλό. (ερευνητικό ερώτημα 6).

Ο φόβος θανάτου των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τη κλίμακα Fear of Death Scale, η οποία σύμφωνα με τον κατασκευαστή του ερωτηματολογίου αποτελείται από 4 υποκλίμακες (φόβος θανάτου του εαυτού, φόβος θανάτου των άλλων, φόβος για την διαδικασία θανάτου του εαυτού, φόβος για την διαδικασία θανάτου των άλλων). Μέσα από τη σύγκριση των Μ.Ο (μέσων όρων) που αφορούσε τις 4 υποκλίμακες παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται εντονότερα από **το φόβο της διαδικασίας του δικού τους θανάτου** και λιγότερο από το φόβο του θανάτου τους, το φόβο του θανάτου των άλλων και από το φόβο της διαδικασίας θανάτου των άλλων. Μάλιστα το επίπεδο του φόβου για τη διαδικασία του δικού τους θανάτου είναι αρκετά υψηλό (ερευνητικό ερώτημα 3).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε για ακόμη μία φορά πόσο συχνό φαινόμενο είναι η αντιμετώπιση του θανάτου μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, το 88,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατά τα χρόνια υπηρεσίας τους είχαν βιώσει εμπειρίες πένθους των μαθητών. Ενώ το 50.9 % των εκπαιδευτικών δήλωσε πως και οι ίδιοι ως παιδιά είχαν βιώσει την απώλεια κάποιου κοντινού τους προσώπου.



Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο κατάρτισης και ετοιμότητας τους στη διαχείριση του θανάτου

Όσο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση και την ετοιμότητα τους σχετικά με το θάνατο, παρατηρήθηκε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των δασκάλων έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και ομιλίες σχετικά με το θάνατο και ένα ακόμη πιο μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχε λάβει κατάρτισή ή εκπαίδευση πάνω στο θέμα του θανάτου. Παρατηρείται δηλαδή ότι στην πλειοψηφία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση στο θέμα της διαχείριση του θανάτου και της αντιμετώπισης πένθους. Το ίδιο ισχύει και για την ετοιμότητά τους να χειριστούν το θέμα του θανάτου, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι είναι λίγο ή καθόλου προετοιμασμένοι όσο αφορά την αντιμετώπιση του θανάτου (Υπόθεση 1).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συνάδουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, η ελλιπής εκπαίδευση σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης των πενθούντων μαθητών και γενικά με το παιδικό πένθος και το ευρύτερο πλαίσιο του θανάτου αποτελεί έντονο πρόβλημα που απασχολεί τους δασκάλους στο εκπαιδευτικό τους έργο, όπως διαφάνηκε στις έρευνες των Mosley (1976) , Brennan (1983) και Patt, Hare, & Wright (1987). Επίσης, σε έρευνα του Cullinan (2011) αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι να χειριστούν το θέμα της απώλειας κοντινού προσώπου του μαθητή. Όσο αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χειριστούν το θέμα του θανάτου, η έρευνα του Holland (1993) δείχνει ότι οι δάσκαλοι νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και αδύναμοι να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Τα ίδια αποτελέσματα περί αίσθησης αδυναμίας των δασκάλων να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν κατέδειξε και η μετέπειτα έρευνα του Lowton και Higginson το 2003 (Lytje, 2011) και η έρευνα των Rowling και Holland (2010), όπου 50% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είχε λάβει κανενός είδους εκπαίδευση για την απώλεια και το πένθος. Όσο αφορά την έλλειψη προετοιμασίας, συγκεκριμένα, των ελλήνων δασκάλων να αντιμετωπίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στη τάξη, παρουσιάζεται στην έρευνα της Παπαδάτου και των συνεργατών της (2010).

Στάσεις απέναντι στο θάνατο και δημογραφικά χαρακτηριστικά (Ερευνητικό ερώτημα 2), στάσεις απέναντι στο θάνατο και εμπειρίες θανάτου κατά τα χρόνια διδασκαλίας και εμπειρίες θανάτου κοντινού προσώπου κατά τη παιδική ηλικία.



Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας βρέθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες των στάσεων απέναντι στο θάνατο και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά πέρα από τη διάσταση της διαφυγής που συσχετίζεται με τα έτη υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 6 με 10 έτη υπηρεσίας δείχνουν λιγότερο στάση διαφυγής απέναντι στο θάνατο σε σχέση με αυτούς που έχουν έτη υπηρεσίας από 11 έως 20.

Τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τη συσχέτιση των στάσεων θανάτου και δημογραφικών χαρακτηριστικών, είναι αντιφατικά. Όσο αφορά την ηλικία, μερικές έρευνες δείχνουν ότι σχετίζεται με το φόβο θανάτου, ότι τα μεγαλύτερα άτομα έχουν λιγότερο φόβο θανάτου (Feifel & Branscomb, 1973, Iammarino, 1975, Wass & Myers, 1982, στο Wong, Reker & Gesser, 1994), ενώ άλλες δεν βρίσκουν καμία σχέση μεταξύ φόβου θανάτου και ηλικίας (Templer, Ruff & Franks, 1971 στο Wong et al., 1994). Ακόμη, η έρευνα του Gesser και των συνεργατών του (1987, στο Wong et al., 1994) παρουσίασε ύπαρξη σχέσης μεταξύ ηλικίας και διαφυγής, έχοντας οι ηλικιωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στάση διαφυγής σε σχέση με τους νεότερους. Όσο αφορά το φύλο, ο Pollak (1979) βρήκε ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν υψηλότερο βαθμό φόβου στις γυναίκες, αν και ορισμένες έρευνες απέτυχαν να βρουν διαφοροποίηση με βάση το φύλο (Aronow, Rauchway, Peller & DeVito, 1980, Conte, Weiner & Plutchik, 1982, Mullins & Lopez, 1982, Viney, 1984, στο Wong, Reker & Gesser, 1994, Crase & Crase, 1986).

Φόβος θανάτου και δημογραφικά χαρακτηριστικά (Ερευνητικό ερώτημα 2), φόβος θανάτου και εμπειρίες θανάτου κατά τα χρόνια διδασκαλίας και εμπειρίες θανάτου κοντινού προσώπου κατά τη παιδική ηλικία.

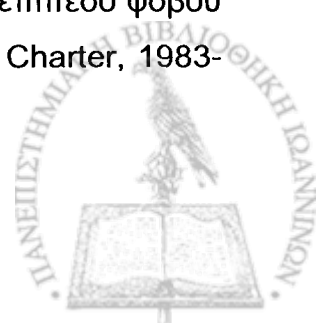
Τα ευρήματα της έρευνας για τη σχέση του φόβου θανάτου και δημογραφικών χαρακτηριστικών έδειξαν ότι συσχετίζονται ο φόβος για το θάνατο των άλλων τόσο με το φύλο, όσο και με την ηλικία. Διατυπώθηκε δηλαδή, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο φόβο για το θάνατο των άλλων, συγκριτικά με το φόβο για το θάνατο των άλλων που παρουσιάζουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, και ακόμη φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι 35 ετών έχουν υψηλότερο φόβο για τον θάνατο των άλλων απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία 46 ετών και πάνω.



Επίσης παρατηρήθηκε ότι ο φόβος για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού συσχετίζεται με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Διατυπώθηκε δηλαδή, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους, συγκριτικά με το φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους που παρουσιάζουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 36 και 45 έχουν υψηλότερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία 46 ετών και πάνω.

Αναφορικά με τα ευρήματα για το φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων, διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται με την εμπειρία θανάτου στη παιδική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που δεν είχαν βιώσει το θάνατο κάποιου κοντινού τους προσώπου κατά την παιδική τους ηλικία παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που βίωσαν το θάνατο ενός κοντινού τους προσώπου κατά την παιδική τους ηλικία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει μια ανάλογη εμπειρία όταν είναι μικροί και είναι πιο εξοικειωμένοι με το θάνατο, τον έχουν «απομυθοποίηση» και ίσως μπορούν να το χειριστούν καλύτερα όταν τους ξαναπαρουσιαστεί.

Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ φόβου θανάτου και δημογραφικών μεταβλητών, δεν είναι ξεκάθαρα. Όσο αφορά το φύλο, πολλές έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά σε σχέση με το φύλο στο φόβο θανάτου (Dickstein, 1978, Fang & Howell, 1976, Lester, 1984-85, Loo 1984, στο Lester, 1994). Η έρευνα ωστόσο, του Neimeyer (1986), κατέδειξε ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους, σε σύγκριση με τους άνδρες. Επιπλέον, ο Robbins (1989) στην έρευνά του κατέληξε στα ίδια ευρήματα με τη συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερο φόβο για τη διαδικασία του θανάτου τους και για το θάνατο των άλλων σε σύγκριση με τους άνδρες. Το γεγονός ότι σε ορισμένες έρευνες, όπως και στη παρούσα, φαίνεται ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερο φόβο θανάτου από τους άνδρες μπορεί να οφείλεται στην τάση των γυναικών να αποκαλύπτουν τα συναισθήματά τους, τους φόβους τους και τα άγχη τους. Όσο αφορά την ηλικία, οι έρευνες συμφωνούν εν μέρει με την συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή φαίνεται πως άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας έχουν χαμηλότερο επίπεδο φόβου θανάτου από τους νεότερους (Kyrlychek & Trepper, 1982, Nehemkis & Charter, 1983-84, στο Lester, 2007).



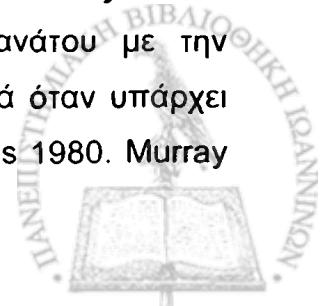
Επίπεδο άνεσης και δημογραφικά χαρακτηριστικά (Ερευνητικό ερώτημα 7), επίπεδο άνεσης και εμπειρίες θανάτου κατά τα χρόνια διδασκαλίας και εμπειρίες θανάτου κοντινού προσώπου κατά τη παιδική ηλικία.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας διαπιστώθηκε ότι η **άνεση συζήτησης των εκπαιδευτικών για το θέμα του θανάτου με τους μαθητές** σχετίζεται με το φύλο και την εμπειρία του θανάτου σε παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη άνεση συζήτησης για το θάνατο με τους μαθητές απ' ό,τι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει κατά την παιδική τους ηλικία το θάνατο ενός κοντινού τους προσώπου παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο άνεσης στη συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν βιώσει την αντίστοιχη εμπειρία. Αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί με τον εξής τρόπο: καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει μια ανάλογη εμπειρία όταν είναι μικροί, είναι πιο εξοικειωμένοι με το θάνατο, τον έχουν «απομυθοποιήσει» και ίσως μπορούν να το χειριστούν καλύτερα όταν τους ξαναπαρουσιαστεί.

Φόβος θανάτου των δασκάλων και αντιλήψεις για κατάρτιση σχετικά με το θάνατο (Ερευνητικό ερώτημα 1).

Τα ευρήματα της έρευνας για τη σχέση του φόβου θανάτου των δασκάλων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσή τους σε θέματα θανάτου έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ομιλίες για το θάνατο δείχνουν λιγότερο φόβο για το θάνατο τους, το θάνατο των άλλων, τη διαδικασία θανάτου τους και τη διαδικασία θανάτου των άλλων σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει ομιλίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κατάρτιση για την κατανόηση θανάτου στα παιδιά επιδείκνυαν λιγότερο φόβο για το θάνατο των άλλων σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει.

Έρευνες σε αυτό το θέμα έδειξαν αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα. Πολλές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν ιδιαίτερα την σύνδεση του άγχους θανάτου με την εκπαίδευση, τονίζοντας ότι το άγχος του θανάτου μειώνεται σημαντικά όταν υπάρχει εκπαίδευση για το θάνατο (Bailey, 1976. Leviton and Fretz 1978. Miles 1980. Murray



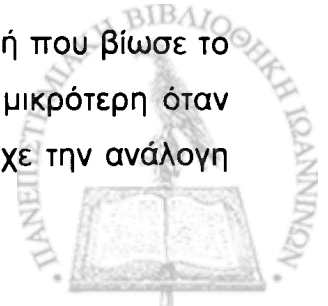
,1974. Trent, Glass & McGee,1981. Watts, 1977) αλλά άλλες δεν εντόπισαν στατιστικώς σημαντική αλλαγές (Hoelter & Epley, 1979, Bohort & Bergland, 1979, Polderman, 1976 στο Glass, 2007). Ο Leviton και ο Fretz (1978-79), στο Wong, Reker & Gesser, 1994) βρήκε ότι η εκπαίδευση για το θάνατο μειώνει το φόβο θανάτου του εαυτού και της διαδικασίας θανάτου των άλλων, ενώ ο McDonald και ο Hilgendorf (1986, στο Wong, Reker & Gesser, 1994) βρήκε ότι η εκπαίδευση για το θάνατο αυξάνει το φόβο για τη διαδικασία θανάτου των άλλων.

Στάσεις απέναντι στο θάνατο και αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε θέματα θανάτου (Ερευνητικό ερώτημα 1).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ορισμένες υποκλίμακες των στάσεων απέναντι στο θάνατο συσχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση που έχουν λάβει σχετικά με το θέμα του θανάτου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε σεμινάρια για το θάνατο ή που έχουν ακαδημαϊκή κατάρτιση για την κατανόηση του θανάτου στα παιδιά ή που έχουν διαβάσει βιβλίο ειδικευμένο στην αντιμετώπιση του θανάτου παρουσίαζαν λιγότερο φόβο θανάτου σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάνει τα παραπάνω. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν ομιλίες με θέμα το θάνατο ή διαβάζουν σχετικά βιβλία επιδεικνύουν λιγότερο αποφυγή θανάτου, ενώ εκείνοι που έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν για το θάνατο στα παιδιά ή έχουν ακαδημαϊκή κατάρτιση στη κατανόηση του θανάτου στα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερη ουδέτερη αποδοχή απέναντι στο θάνατο.

Άνεση των εκπαιδευτικών για συζήτηση του θανάτου με τους μαθητές με βάση το είδος του θανάτου (Ερευνητικό ερώτημα 4).

Με βάση την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η άνεση των εκπαιδευτικών να συζητούν για το θάνατο, διαφοροποιείται με βάση το είδος του θανάτου που πρόκειται να συζητήσουν και τα άτομα με τα οποία συζητούν. Πιο συγκεκριμένα, η άνεση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη όταν συζητούν το θάνατο, μόνο με τον συγκεκριμένο μαθητή που βίωσε το θάνατο ή την τάξη, χωρίς όμως τον συγκεκριμένο μαθητή παρόν και μικρότερη όταν συζητούν το θέμα με όλη την τάξη- όντας παρόν και ο μαθητής που είχε την ανάλογη



εμπειρία. Επίσης, υψηλότερο επίπεδο άνεσης φαίνεται πως έχουν οι εκπαιδευτικοί όταν πρόκειται να συζητήσουν για το θάνατο κατοικίδιου ή για το θάνατο παππού, αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το είδος αυτό των δεσμών είναι λιγότερο στενό από τις σχέσεις με γονείς και αδέρφια.

Στα συγκεκριμένα αποτελέσματα κατέληξε και προγενέστερη έρευνα όπου επίσης διαπιστώθηκε ότι η άνεση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη στη συζήτηση με το μαθητή που βίωσε την απώλεια κατ' ιδίαν ή στη συζήτηση με την τάξη χωρίς όμως τον συγκεκριμένο μαθητή. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η άνεση των εκπαιδευτικών ήταν μεγαλύτερη όταν μιλούσαν για το θάνατο κατοικίδιου ή παππού (Reid & Dixon, 1999).

Φόβος θανάτου και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο (Ερευνητικό ερώτημα 5).

Τα αποτελέσματα τις συγκεκριμένης έρευνας καθιστούν σαφές ότι ο φόβος θανάτου της κλίμακας «στάσεις απέναντι στο θάνατο» συσχετίζεται με όλες τις διαστάσεις της κλίμακας «φόβος θανάτου». Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του *φόβου θανάτου* και φόβου για το θάνατο του εαυτού, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο φόβου θανάτου παρουσιάζουν και υψηλό επίπεδο φόβο θανάτου του εαυτού. Επίσης παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση με το φόβο για το θάνατο των άλλων, με το φόβο για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού και τη διαδικασία θανάτου των άλλων. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο φόβου θανάτου παρουσιάζουν και υψηλό επίπεδο φόβου για το θάνατο των άλλων, για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού και τη διαδικασία θανάτου των άλλων. Όσο αφορά την *αποφυγή θανάτου* συσχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις του «φόβου θανάτου», δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αποφυγής θανάτου, θα παρουσιάζουν και υψηλό επίπεδο φόβου για το θάνατο του εαυτού, για το θάνατο των άλλων, για τη διαδικασία θανάτου του εαυτού και τη διαδικασία θανάτου των άλλων. Τέλος, η στάσεις της *ουδέτερης αποδοχής, της αποδοχής και της διαφυγής* συσχετίζονται αρνητικά με το φόβο θανάτου του ίδιου του εαυτού. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν σε μικρό βαθμό ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή ή διαφυγή απέναντι στο θάνατο παρουσιάζουν σε υψηλό βαθμό φόβο για τον θάνατό τους και αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή



ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή ή διαφυγή απέναντι στο θάνατο παρουσιάζουν σε χαμηλό βαθμό φόβο για τον θάνατό τους.

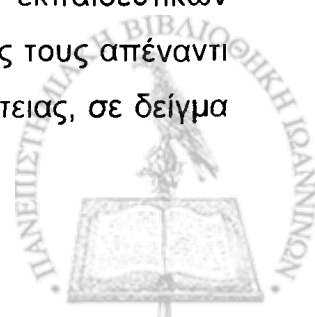
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση τους σχετικά με το θάνατο και άνεση για συζήτηση για το θάνατο (Υπόθεση 2)

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευσης σχετικά με το θάνατο συσχετίζεται με την άνεση τους να συζητούν για το θάνατο με τους μαθητές. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε ομιλίες για το θάνατο ή έχουν ακαδημαϊκή κατάρτιση για τη κατανόηση του θανάτου στα παιδιά ή έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν στα παιδιά με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία τους για το θάνατο παρουσιάζουν μεγαλύτερη άνεση να συζητούν για το θάνατο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την παραπάνω εκπαίδευση.

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και προηγούμενες έρευνες. Ο Pratt οι συν.(1987) μελέτησε την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και φοιτητών που προετοιμαζόταν να γίνουν δάσκαλοι. Οι περισσότεροι από αυτούς αισθανόταν ελάχιστα ή καθόλου προετοιμασμένοι να μιλήσουν για το θάνατο στην τάξη. Από αυτούς, εκείνοι που ήταν περισσότερο εκπαιδευμένοι ένοιωθαν πιο άνετα. Διαφάνηκε δηλαδή, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και άνεσης συζήτησης των εκπαιδευτικών για το θάνατο. Επιπλέον, η έρευνα των Cunningham και Hare (1989) έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται ως βασική αιτία της έλλειψης άνεσης που τους διακατέχει την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης τους σε τέτοια θέματα. Τέλος και η έρευνα της Somerville (1971) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη άνεση να συζητούν με τους μαθητές για το θάνατο όταν έχουν εκπαιδευτεί πάνω στο θάνατο.

5.5 Συμπεράσματα

Η παρούσα ποσοτική μελέτη σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θάνατο, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι σε αυτόν και η οποία διενεργήθηκε σε 50 σχολεία της ελληνικής επικράτειας, σε δείγμα 316 δασκάλων κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:



- 1) Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή τους σχετικά με το θέμα του θανάτου είναι **χαμηλή**.
- 2) Η **στάση** κυρίως που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θάνατο είναι η στάση της **ουδέτερης αποδοχής**, ενώ μεγαλύτερος τους φόβος, είναι **ο φόβος για τη διαδικασία του θανάτου τους**.
- 3) Οι **γυναίκες** εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν **μεγαλύτερο φόβο για το θάνατο των άλλων και τη διαδικασία θανάτους τους**, σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.
- 4) Οι **άνδρες** εκπαιδευτικοί νιώθουν **πιο άνετα να συζητούν για το θάνατο με τους μαθητές** απ' ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.
- 5) Οι **νεότεροι** εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν **εντονότερο φόβο για το θάνατο των άλλων και τη διαδικασία θανάτου τους**, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία.
- 6) Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν **περισσότερη εκπαίδευση** σε θέματα διαχείρισης θανάτου έχουν **περισσότερη άνεση να μιλήσουν για το θάνατο με τους μαθητές**.
- 7) **Μεγαλύτερη άνεση** συζήτησης παρατηρείται όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τη τάξη **χωρίς το μαθητή που έχει εμπειρία απώλειας** και όταν μιλούν για το **θάνατο κατοικίδιου ή παππού**.
- 8) Οι δάσκαλοι που είχαν **ως παιδιά κάποια εμπειρία θανάτου** κοντινού τους προσώπου, ως εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν **μεγαλύτερη άνεση για συζήτηση με θέμα το θάνατο με τους μαθητές**.
- 9) Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν **περισσότερη εκπαίδευση** πάνω στα θέματα θανάτου παρουσιάζουν **περισσότερο ουδέτερη αποδοχή** απέναντι στο θάνατο, **λιγότερο φόβο θανάτου** και **μικρότερη στάση αποφυγής**.



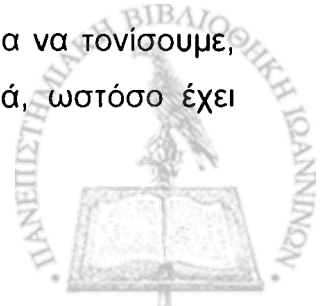
- 10) Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν **περισσότερη εκπαίδευση** πάνω στο θέμα της διαχείρισης του θανάτου επιδεικνύουν **μικρότερο φόβο θανάτου**, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι πάνω σε αυτό το θέμα.
- 11) Παρατηρήθηκε ότι, όσο **μεγαλύτερο φόβο θανάτου** έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο εκδηλώνουν **στάση αποφυγής** απέναντι στο θάνατο.
- 12) Διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν σε **μικρό βαθμό ουδέτερη αποδοχή, αποδοχή ή διαφυγή** απέναντι στο θάνατο παρουσιάζουν σε **υψηλό βαθμό φόβο για τον θάνατό τους**.

5.6 Περιορισμοί και προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κάθε σχολείου ανταποκρίθηκε μόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, παρόλο που τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε αρκετές περιοχές, το 70% των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων συλλέχθηκε από τον νομό Κοζάνης. Έτσι εγείρονται κάποια ερωτήματα σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Απαραίτητες είναι επιπλέον έρευνες πριν γενικευτούν τα αποτελέσματα σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν αυτο-αναφορικές, υπάρχει πιθανότητα τα άτομα να μην απάντησαν ειλικρινά αλλά με ένα κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Όσο αφορά την άνεση για συζήτηση για το θάνατο, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία και τελειοποίηση ειδικής κλίμακας μέτρησης, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν απλές ερωτήσεις.

Ένας τελευταίος περιορισμός έχει σχέση με τις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ("Death Attitude Profile-Revised", "The Collett-Lester Fear of Death Scale"). Καθώς τα παραπάνω ερωτηματολόγια δεν είναι σταθμισμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, είναι απαραίτητη η στάθμιση τους σ' αυτόν (Πρέπει βέβαια να τονίσουμε, ότι το Death Attitude Profile-Revised έχει μεταφραστεί στα ελληνικά, ωστόσο έχει σταθμιστεί σε νοσηλευτικό προσωπικό).



Καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν να συσχετίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση τους σε θέματα θανάτου με τη μείωση του φόβου του θανάτου τους και την αύξηση του επιπέδου της άνεσης για συζήτηση για το θάνατο με τους μαθητές, κρίνεται απαραίτητο να ενταχθεί αυτού του είδους η εκπαίδευση στην γενικότερη εκπαίδευση των δασκάλων. Περαιτέρω έρευνες πρέπει να καταδείξουν με ποιο τρόπο πρέπει να γίνεται αυτή η εκπαίδευση.

Η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει την βιωματική εκπαίδευση πάνω σε θέματα θανάτου πιο αποτελεσματική από την διδακτική (Bohart & Bergland, 1979). Ωστόσο ο συνδυασμός και των δυο μορφών θεωρείται πιο ολοκληρωμένος. Έτσι, σε επίπεδο ακαδημαϊκό, το θέμα του θανάτου και της διαδικασίας του θανάτου, όπως και θέματα σχετικά με την κατανόηση και την αντίδραση του παιδιού στο θάνατο ανάλογα με την ηλικία του, καλό θα ήταν να εντάσσονται και να αντιμετωπίζονται μέσα σε ένα μάθημα όπως η αναπτυξιακή ψυχολογία ή ακόμη και να αποτελέσουν αυθύπαρκτο μάθημα. Ακόμη η εκπαίδευση, σε θεωρητικό επίπεδο, των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχυθεί μέσα από μια σειρά σεμιναρίων ή και διαλέξεων για το θέμα. Η βιωματική εκπαίδευση, από την άλλη, των δασκάλων πάνω στο θέμα του θανάτου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από βιωματικά εργαστήρια στην διάρκεια των οποίων θα έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν άλυτες δικές τους απώλειες και να αποκτήσουν την απαραίτητη αυτογνωσία, βασικές προϋποθέσεις για μείωση του φόβου θανάτου τους, τη διδασκαλία του θανάτου στα παιδιά και την κατάλληλη αντιμετώπιση των απωλειών τους.



DISCONTINUED

- [illegible]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2008). *Children and grief*. Διαθέσιμο: http://www.aacap.org/cs/root/facts_for_families/children_and_grief. Ανασύρθηκε: 18-11-2012.
- Atkinson , A.(2007). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Education*, 4, 149-163.
- Baum, H. (2007). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό; το παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του πένθους*. Αθήνα: Ουμάρι.
- Bibeau, D. & Eddy, J.M. (1985). The effect of death education course on dying and death knowledge, attitudes, anxiety and fears. *Health Educator*, 17, 15-18.
- Bohart, J. B., & Bergland, B. W. (1979). The impact of death and dying counseling groups on death anxiety in college students. *Death Education*, 2, 381-391
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Carpenito-Moyet, L. J. (2008). *Handbook of nursing diagnosis*. Philadelphia: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collett, L . & Lester, D .(1969) The fear of death and the fear of dying. *Journal of Psychology*, 72,179-181.
- Conte, H.R., Weiner, M.B., & Plutchik, R. (1982). Measuring death anxiety: Conceptual psychometric and factor analytic aspects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 775-785.
- Crase, D. & Crase, D. (1982).Parental attitudes toward death education for young children. *Death Education*, 6, 61-73.
- Crase, D. (1986). Further examination of death and the sex differential. *Death Studies*, 10, 331-340.
- Cullinan, A. (1990): Teachers' death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14, 147-160.



- Cunningham, B., & Hare, J. (1989). Essential elements of a teacher in-service program on child bereavement. *Elementary School Guidance & Counseling*, 23, 175–182.
- Davidowitz, M. & Myrick, R. D. (1984). Responding to the bereaved: An analysis of “helping” statements. *Death Education*, 8, 1-10.
- Demi, A.S & Miles, M.S (1987): Parameters of normal grief: A delphi study. *Death Studies*, 11, 397-412.
- Denis, D. L. (2008). *Living, Dying, Grieving*. USA: Jones & Bartlett Learning. Διαθέσιμο: http://www.jblearning.com/samples/0763743267/43267_ch17_pass1.pdf . Ανασύρθηκε : 10-9-2012.
- Duffy, W.(2003). *Children and Bereavement*. Διαθέσιμο: http://www.google.gr/books?id=UBrcjMHdCpIC&pg=PP7&lpg=PP6&ots=JBuMLJMICz&dq=children+and+bereavement&lr=&hl=el&redir_esc=y. Ανασύρθηκε: 12-10-2011.
- Durlak, J.A. & Riesenbergr, L.A. (1991).The impact of death education. *Death Studies*, 15, 39-58.
- Durlak, J.A. (1994). Changing Death Attitudes Through Death Education. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application*. (pp.243–260) Washington, DC: Taylor & Francis.
- Dyregrov, A. (2008).*Grief in Children: A Handbook for Adults*. Great Britain: Athenaeum Press , Gateshead, Tyne and Wear. Διαθέσιμο: <http://books.google.gr/books?id=hnA0c245Ct4C&printsec=frontcover&dq=Grief+in+Children:+A+Handbook+for+Adults&hl=el&sa=X&ei=RCSUeOB8LE7Aal9ID4CA&ved=0CEgQ6AEwAw#v=onepage&q=Grief%20in%20Children%3A%20A%20Handbook%20for%20Adults&f=false> . Ανασύρθηκε : 10-9-2012.
- Dyregrov, K. & Dyregrov, A. (2008). *Effective Grief and Bereavement Support: The Role of Family, Friends, Colleagues, school and support professionals*. Great Britain: Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear. Διαθέσιμο: http://books.google.gr/books?id=hSnU_sovDBEC&pg=PA90&lpg=PA90&dq=teachers'+empathy+and+bereavement&source=bl&ots=bhGi47JiSF&sig=8hxp_BGBPcN8qspiVx4v0fbGwUc&hl=el&sa=X&ei=lgmSUYyTGoHoPPahqPAP&sqi=2&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=teachers'%20empathy%20and%20bereavement&f=false . Ανασύρθηκε : 2-9-2012.



- Eiser, C., Havermans, T., Rolph, P. & Rolph, J. (1995). The Place of Bereavement and Loss in the Curriculum: Teachers' Attitudes. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 13, 32-36.
- Eyre, A. (1996). Death and loss: Compassionate approaches in the classroom. Review of Death and loss: Compassionate approaches in the classroom. *Mortality*, 1, 133-134.
- Florian, V. (1985): Children's concept of death. An empirical study of a cognitive and environmental approach. *Death Studies*, 9, 133-141.
- Fortner, B. V., & Neimeyer, R. A. (1999). Death anxiety in older adults: A quantitative review. *Death Studies*, 23, 387-411.
- Freud, S (1915). *Considérations actuelles sur la Guerre et sur la Mort*. Edition électronique. Université du Québec.
- Glass, J.C. (2007). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14, 31-52.
- Goldman, L. (2000). Helping the Grieving Child in School. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 7-40.
- Goodman, R.F.(2006). *Children and Grief*. What They Know, How They Feel, How to Help. Διαθέσιμο: <http://www.AboutOurKinds.org>. Ανασύρθηκε: 12-10-2012.
- Goody, J. (1974). Death and the Interpretation of Culture: A Bibliographic Overview. *American Quarterly*, 26, 448-455.
- Gray, R.E. (1988). Meaning of death: Implications for bereavement theory. *Death Studies*, 12, 309-317.
- Grollman, A. (1967). *Explaining Death to Children*. Boston: Beacon Press.
- Haggard, G. (2005). Providing School Support for the Grieving Child. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72 (1), 25-26.
- Hardt, D. (1976). A Measurement of the Improvement of Attitudes Toward Death. *The Journal of School Health*, 46, 269-270.
- Hawener, R. M., & Phillips, W.(1975). The grieving child. *School Counselor*, 22, 347-352.
- Heath, M.A., Leavy, D., Hansen, K., Ryan, K., Lawrence, E., & Sonntag, A.G.(2008). Coping With Grief : Guidelines and Resources for Assisting Children. *Intervention in School and Clinic*, 43, 259-269.



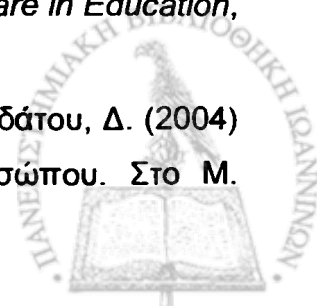
- Hedman, A.(2012). Faculty's Empathy and Academic Support for Grieving Students. *Death Studies*, 36, 914–931.
- Herbert, M. (2008). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Higgins, S. (1999). Death Education in the Primary School [1]. *International Journal of Children's Spirituality*, 4, 77-90.
- Hoelter, J.W. & Epley, R.J (1979).Death education and death-related attitudes. *Death Education*, 3, 67-75.
- Hoffman, S.I & Strauss, S. (1985). The development of children's concepts of death. *Death Studies*, 9, 469-482.
- Holland, J. (1993). Child bereavement in Humberside primary schools. *Educational Research*, 35,289-297.
- Holland , J. (1997): Child bereavement in Humberside schools. *Bereavement Care*, 16, 8-10.
- International Work Group on Death, Dying , and Bereavement (1999). Children, adolescents, and death: Myths, realities, and challenges. *Death Studies*, 23, 443-463.
- Jones, C., Hodges, M., & Slate, J. R. (1995). Parental support For death education programs in the schools. *School Counselor*, 42, 370-376.
- Judith A. Cohen, J.A., & Mannarino, A.P.(2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32,117-131.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα : Τυποθήτω.
- Kaplan, H.I, Sadock, B.J, & Grebb, J.A. (1996). *Ψυχιατρική* (τόμος Α). Αθήνα: Λίτσας.
- Klingman, A. (1980). Death education through literature: A preventive approach. *Death Education*, 4, 271-279.
- Klingman, A. (1985).Responding to a bereaved classmate: Comparison of two strategies for death education in the classroom. *Death Studies*, 9, 449-454.
- Klingman, A. (1987). Teacher's workshop in death education: The effects of simulation game and bibliotherapy-oriented methods. *Death Studies*, 11, 25–33.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.



- Kronick, D. (1985). Dealing with death: Children's books and games. *Academic theory*, 20(5), 627-633.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.
- Kübler-Ross, E. (2002). *On death and dying; Questions and answers on death and dying; On life after death*. New York: Quality Paper Book Club.
- Leaman, O. (1995). *Death and loss: Compassionate approaches in the classroom*. London: Cassell.
- Leclercq, C. & Hayez, J. H. (1998). Le Deuil Compliqué et Pathologique chez l'Enfant. *Louvain Med*, 117, 293-307.
- LeFebvre, J. (2010). *Parenting the Preschooler*. Children and Grief. Διαθέσιμο: <http://waukesha.uwex.edu/files/2010/05/ChildrenandGrief.pdf>. Ανασύρθηκε: 12-10-2011
- Lehto, R.H, & Stein, K.F.(2009). Death Anxiety: An Analysis of an Evolving Concept. *Research and Theory for Nursing Practice: An International Journal*, 23(1), 23.
- Λεονταρή, Α. (2006). Παιδιά και πένθος. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη και Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Τόμος 4 (σ.σ.283-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α.(2008). Συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά που πενθούν. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ.σ. 165-178).Αθήνα: Τόπος.
- Lester, D. (1990). The collett-lester fear of death scale: The original version and a revision. *Death Studies*, 14, 451-468.
- Lester, D. (1994). The Collett-Lester Fear of Death Scale. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application* (pp.45-60). Washington, DC:Taylor & Francis.
- Lester, D., & Abdel-Khalek, A. (2003): The Collett-Lester Fear of Death Scale: A Correction. *Death Studies*, 27, 81-85.
- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1, 41-56.
- Leviton, D., & Fretz, B. (1978). Effects of death education on fear of death and attitudes toward death and life. *Omega*, 9, 267-277.
- Loo, R., & Shea, L. (1996). Structure of the Collett -Llester fear of death and dying scale. *Death Studies*, 20, 577-586.



- Lowton, K. & Hliffinson, I.G (2003): Managing bereavement in the classroom: a conspiracy of silence? *Death Studies*, 27, 717-741.
- Lyles, M. (2004a). *Children's grief responses*. Διαθέσιμο: <http://www.childgrief.org/howtohelp.htm>. Ανασύρθηκε: 18-11-2012.
- Lyles, M. (2006a). *Funeral or memorial service attendance*. Διαθέσιμο: <http://www.childgrief.org/documents/FuneralParticipation.pdf>. Ανασύρθηκε: 18-11-2012.
- Lyles, M. (2006b). *Informing a child of significant death*. Διαθέσιμο: <http://www.childgrief.org/documents/InformingofDeath.pdf>. Ανασύρθηκε: 18-11-2012.
- Lytje, M. (2011). *Handling bereavement in the class – A comparative study on Danish and English approaches to bereavement in the school*. London: University of Cambridge. Διαθέσιμο: <http://lytje.org/Dokumenter/Handling%20bereavement%20in%20the%20class.pdf>. Ανασύρθηκε : 2-9-2012.
- Mahon, M. M., Goldberg, E. Z., & Washington, S. K. (1999). Concept of death in a sample of Israeli Kibbutz children. *Death Studies*, 23, 43–59.
- Μαλλιάρου, Μ., Σαράφης, Π., Σωτηριάδου, Κ., Σεραφείμ, Τ., Καραθανάση, Κ., Μουστάκα, Ε. & Θεοδοπούλου, Ε. (2011a). Death Attitude Profile-Revised (DAP-R)- Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσης απέναντι στο θάνατο. Στάθμιση της ελληνικής μορφής του ερωτηματολογίου. *Ελληνικό περιοδικό της νοσηλευτικής επιστήμης*, 4, 14-26.
- Malliarou, M., Sarafis, P., Sotiriadou, K., Serafeim, T., Karathanasi, K., Moustaka, E., & Theodosopoulou, E. (2011b). Greek Nurses Attitudes towards Death. *Global Journal of Health Science*, 3, 224-230.
- Mawson, D., Marks, I.M., Ramm, L., & Stern, R.S.(1981). Guided mourning formorbid grief: a controlled study. *British Journal of Psychiatry*, 138, 185–193.
- McGovern, M. and Barry, M.M. (2000). Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325–333.
- McGovern, M. & Tracey, A. (2010). A comparative examination of schools' responses to bereavement and the associated needs of the school community in Galway, West of Ireland and Derry, Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 28, 235-252.
- Μετταλληνού, Ο., Παπάζογλου, Ε., Ράλλη, Ε., Νίλσεν, Μ., Παπαδάτου, Δ. (2004) Στήριξη του παιδιού μετά το θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Στο Μ.



Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σσ. 435-444). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Miles, M. S. (1980). The effects of a course on death and grief on nurses' attitudes toward dying patients and death. *Death Education*, 1, 245-260.
- Molnar-Stickels, L.A. (1985). Effect of a brief instructional unit in death education on the death attitudes of prospective elementary school teachers. *Journal of School Health*, 55, 234-236.
- Morin, M.S. & Welsh, A.L. (1996). Adolescent's Perceptions and Experiences of Death and Grieving. *Adolescence*, 3, 585-95.
- Mullins, L.C., & Lopez, M.A. (1982). Death anxiety among nursing home residents: A comparison of the young-old and old-old. *Death Education*, 6, 75-86.
- Murray, P. (1974). Death education and its effect on the anxiety level of nurses. *Psychological Reports*, 35, 1250.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- National children's bureau (2007). *Healthy care briefing: Bereavement, loss and children and young people in care*. Διαθέσιμο : <http://www.childhoodbereavementnetwork.org.uk/documents/HealthyCareBriefingbereavementandloss.pdf> . Ανασύρθηκε: 6- 8-2012.
- Neimeyer, R.A. (1986). The threat hypothesis: A conceptual and empirical defence. *Death studies*, 10, 177-190.
- Ντόλατζα, Ε. (2008). Λογοτεχνικές απεικονίσεις του θανάτου σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. *Εργαστήριο Λόγου και πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, τόμος 7. Διαθέσιμο: <http://keimena.ece.uth.gr>. Ανασύρθηκε : 2-8-2012.
- Ντολτό, Φ. (2009). *Μιλώντας για το θάνατο*. Αθήνα : Πατάκη.
- Orbach, I. & Glaubman, H. (1979). Children's Perception of Death as a Defensive Process. *Journal of abnormal psychology*, 88, 671-674.
- Pacholski, R.A. (1986). Death themes in the visual arts: Resources and research opportunities for death educators. *Death Studies*, 10, 59-74.
- Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Νίλσεν, Μ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίων Απώλειες στη Ζωή του Παιδιού*. Αθήνα: Μέρμηνα.
- Papadatou, D (2006). Caregivers in Death, Dying, and Bereavement Situations. *Death Studies*, 30, 649-663.



- Papadatou,D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L.(2002).Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7, 324-339.
- Piaget, J.(1929).*The Child's Conception Of the World*. New York: Harcourt, Brace.
- Pollak, J. M. (1979). Correlates of death anxiety: A review of empirical studies. *Omega*, 10, 97-121.
- Pratt,C.C, Hare, J. & Wright, C. (1985).Death anxiety and comfort in teaching about death among preschool teachers. *Death Studies*, 9, 417-425.
- Pratt, C.C., Hare, J., & Wright, C. (1987). Death and dying in early childhood education: Are educators prepared? *Education*, 107, 279–286.
- Ranna, D. & Upton, D. (2010).*Η ψυχολογία στη νοσηλευτική επιστήμη*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Reid, J. & Dixon, W. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36,219-229.
- Reid, J.K. & Dixon, W.A.(2001). A Study of Barbadian School Personnel Attitudes on Coping with Grief in the Public Schools. *School Psychology International*, 22, 337-356.
- Robbins, R.A. (1989). Gender and sex-role stereotypes in scales of death concern. *Death Studies*, 13, 579-591.
- Rowling, L., & Holland, J. (2000). Grief and school communities: the impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death studies*, 24, 35-50.
- Schumaker, J. F., Barraclough, R. A., & Vagg, L. M. (1988). Death anxiety in Malaysian and Australian university students. *Journal of Social Psychology*, 128, 41–47.
- Somerville, R. M. (1971). Death education as part of family life education: Using imaginative literature for insight into family crises. *Family Coordinator*, 20, 209-224.
- Speece, M.W. & Brent, S.B. (1984). Children's understanding of death : A review of three components of death concept. *Child Development*, 55, 1671-1689.
- Stevenson, R. (1986). The shuttle tragedy, ""community grief"", and the schools. *Death Studies*, 10, 507-518.



- Stevenson, R. (2006). Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη των παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο. Στο Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (Επιμ.). *Πρακτικά συμποσίου Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Stroebe, M., Hansson, R., και Schut, H., Stroebe, W. (2008). *Handbook Of Bereavement Research And Practice: Advances in Theory and Intervention*. Washington: American Psychological Association. Διαθέσιμο: <http://books.google.gr/books?id=7d7KOWGc5VMC&printsec=frontcover&dq=Handbook+Of+Bereavement+Research+And+Practice:+Advances+in+Theory+and+Intervention.&hl=el&sa=X&ei=HBOSUe35GeLY7AastoCIDQ&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>. Ανασύρθηκε : 2-9-2012.
- Tomer, A. (1994). Death Anxiety in Adult Life-Theoretical Perspectives. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application*. (pp.3–28) Washington, DC: Taylor & Francis.
- Trent, C., Glass, J. C., Jr., & McGee, A. (1981). The impact of a workshop on death and dying on death anxiety, life satisfaction, and locus of control among middle-aged and older adults. *Death Education*, 5, 157-173.
- Van Eerdewegh, M., Bieri, M., Parrilla, R. & Clayton, P. (1982). The Bereaved Child. *The British journal of psychiatry*, 140, 23-29.
- Wass, H. (2004): A perspective on the current state of death Education. *Death Studies*, 28, 289-308.
- Wass, H., Miller, M.D & Thornton, G. (1990). Death education and grief/suicide intervention in the public schools. *Death Studies*, 14, 253-268.
- Watts, P. (1977). Evaluation of death attitude change resulting from a death education instructional unit. *Death Education*, 1, 187-193.
- Wells, R. (1995) *Helping Children Cope with Grief*. London: Sheldon Press.
- White, E., Elsom, B. & Prawat, R. (1978). Children's Conceptions of Death. *Child Development*, 49, 307-310.
- Wisneski, M. (2013). *Are you grieving or mourning?* Διαθέσιμο: <http://frasernet.com/%EF%BB%BFare-you-grieving-or-mourning/>. Ανασύρθηκε: 5-6-2013.
- Wolfenstein, M. (1966). How is mourning possible? *The Psychoanalytic Study of the Child*, 21, 93-123.



- Wong, P.T.P., Reker, G.T., & Gesser, G. (1994). Death attitude profile revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application*. (pp.121–148) Washington, DC:Taylor & Francis.
- Worden, J.W. (1996). *Children and grief. When a parent dies*. New York: The Guilford Press.
- Worden, W. (2009). *Grief Counseling and Grief Therapy, Fourth Edition: A Handbook for the Mental Health Practitioner*. Διαθέσιμο: http://www.amazon.com/Grief-Counseling-Therapy-Fourth-Edition/dp/0826101208/ref=cm_cm_pg_header. Ανασύρθηκε: 2-10-2012.
- Wortman, C. & Silver, R. (1989). The myths of Coping With Loss. *Journal of Consulting and Clinical*, 57, 349-357.
- Χατζηνικολάου, Σ.(2009). Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 11, 77-90.
- Χατζηνικολάου, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ.(2010). «Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού»: Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα*, 13,151-164.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Κρυσταλλίδου Ειρήνη

Ψαρρών 36,50200 Πτολεμαΐδα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Η εκπαίδευση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση πένθους στο σχολικό περιβάλλον, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους απέναντι στο θάνατο.»

Αγαπητή δασκάλα,

Αγαπητέ δάσκαλε,

Η απώλεια είναι ένα γεγονός, το οποίο καλείται ο μαθητής να αντιμετωπίσει αρκετά συχνά στην διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. Ο θάνατος ενός προσφιούς προσώπου ίσως αποτελεί το πιο οδυνηρό συμβάν στη ζωή ενός παιδιού. Καθώς σαν εκπαιδευτικοί περνάτε ένα μεγάλο μέρος της ημέρας μαζί με το παιδί στο σχολείο αναπόφευκτα έρχεστε αντιμέτωποι με καταστάσεις απώλειας του μαθητή. Έχετε εκπαιδευτεί στο να αντιμετωπίζετε το πένθος στο περιβάλλον του σχολείου; Από την άλλη, ως ώριμοι άνθρωποι μέσα από τις εμπειρίες σας έχετε διαμορφώσει κάποιες δικές σας αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο θάνατο. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στον θάνατο;

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν ερευνητικούς σκοπούς. Αρχικά το πρώτο μέρος αποσκοπεί στην συλλογή κάποιων δημογραφικών χαρακτηριστικών, το δεύτερο διερευνά την κατάρτισή σας πάνω σε θέματα απώλειας, τα δύο επόμενα την άποψή σας για τον θάνατο και το τελευταίο παρουσιάζει μία ιστορία απώλειας σε πραγματικές συνθήκες.

Για τη διασφάλιση της προστασίας του ιδιωτικού απορρήτου το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Μπορείτε να απαντάτε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το συσχετισμό των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, αφού αυτό είναι αδύνατο.

Καθώς το θέμα αυτό αποτελεί «απαγορευμένο» πεδίο συζήτησης ακόμα και για την σύγχρονη κοινωνία και οι έρευνες που έχουν γίνει είναι πολύ περιορισμένες, οι εμπειρίες και οι γνώμες σας είναι πολύ σημαντικές, προκειμένου να φωτισθούν κάποιες σκοτεινές περιοχές του θέματος. Η συμμετοχή σας, επομένως, στην έρευνα αυτή είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά και αναντικατάστατη.

Σας παρακαλώ, να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με πληρότητα και ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας στην έρευνα.



Απάντησε αρχικά στις ακόλουθες ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία
σημειώνοντας ένα ∇ στο $\bigcirc$

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

- ☐ Μέχρι 35 ετών
☐ Από 36-45 ετών
☐ Από 46- 55 ετών
☐ 56 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμος/η
☐ Έγγαμος/η
☐ Διαζευγμένος/η
☐ Χήρος/α
☐ Άγαμος/η και συζώ με έναν/μία σταθερή σύντροφο

4. Έχετε παιδιά;

- ☐ Ναι
☐ Όχι

5. Επίπεδο βασικών σπουδών (βάσει των οποίων διοριστήκατε στην εκπαίδευση)

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

6. Επιπρόσθετα πτυχία

- ☐ Εξομοίωση
☐ Διδασκαλείο
☐ Πανεπιστημιακής Σχολής
☐ Μεταπτυχιακό
☐ Διδακτορικό



7. Έτη υπηρεσίας

- ☐ Μέχρι 5 έτη
- ☐ Από 6-10 έτη
- ☐ Από 11-20 έτη
- ☐ Από 21 έτη και άνω

8. Στα χρόνια διδασκαλίας σας, είχατε ποτέ κάποια από τις ακόλουθες εμπειρίες;

- ☐ Θάνατος κατοικίδιου
- ☐ Θάνατος γονιού κάποιου παιδιού
- ☐ Θάνατος ενήλικα πέρα από γονιό
- ☐ Θάνατος παιδιού/μαθητή

9. Κατά την παιδική σας ηλικία, βιώσατε τον θάνατο κάποιου κοντινού σας ανθρώπου;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Καταγράψτε την άποψή σας βάζοντας ένα ✓ κάτω από την επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

A/A	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε σεμινάρια για τον θάνατο;		
2	Έχετε παρευρεθεί σε δημόσιες ομιλίες ή συναντήσεις με θέμα τον θάνατο;		
3	Έχετε ακαδημαϊκή κατάρτιση για την κατανόηση του θανάτου στα παιδιά;		
4	Έχετε εκπαιδευτεί για το πώς διδάσκεις για το θάνατο στην ηλικιακή ομάδα που διδάσκετε;		
5	Έχετε διαβάσει κάποιο βιβλίο εξειδικευμένο στην αντιμετώπιση του θανάτου;		
6	Έχετε συζητήσει ποτέ για τον θάνατο με τους μαθητές σας;		



Α/Α	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
7	Πόσο σημαντική θεωρείτε την επίσημη εκπαίδευση σε εμπειρίες θανάτου μέσα στο σχολείο;			
8	Πόσο προετοιμασμένος/η νιώθετε από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση που πήρατε για να χειριστείτε το θέμα του θανάτου ως κάτι το φυσικό στην τάξη;			
9	Πόσο περίεργοι είναι οι μαθητές σου για τον θάνατο;			
10Α	Εάν συμβεί καθένα από τα ακόλουθα γεγονότα, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε αυτό με τον μαθητή που έχει την εμπειρία της απώλειας;	--	--	--
	Θάνατος κατοικίδιου			
	Θάνατος παππού			
	Θάνατος γονιού			
	Θάνατος αδερφού			
	Θάνατος φίλου			
10Β	Με τον μαθητή που έχει υποστεί την απώλεια παρόν, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε τα ακόλουθα γεγονότα με την τάξη ως ομάδα;	--	--	--
	Θάνατος κατοικίδιου			
	Θάνατος παππού			
	Θάνατος γονιού			
	Θάνατος αδερφού			
	Θάνατος φίλου			
10Γ	Χωρίς την παρουσία του μαθητή που έχει υποστεί την απώλεια, πόσο άνετα θα μπορούσατε να συζητήσετε τα παρακάτω;	--	--	--
	Θάνατος κατοικίδιου			
	Θάνατος παππού			
	Θάνατος γονιού			
	Θάνατος αδερφού			
	Θάνατος φίλου			



Εδώ είναι μια σειρά από γενικές δηλώσεις. Διαβάστε κάθε δήλωση και αποφασίστε γρήγορα πως αισθάνεστε για αυτήν. Πρέπει να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία. Καταγράψτε την άποψή σας βάζοντας ένα τικ κάτω από την επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

A/A	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ
1	Ο θάνατος χωρίς αμφιβολία είναι μία μακάβρια εμπειρία.							
2	Η προοπτική του δικού μου θανάτου μου προκαλεί άγχος.							
3	Αποφεύγω τις σκέψεις θανάτου με κάθε κόστος.							
4	Πιστεύω ότι θα είμαι στον παράδεισο μετά τον θάνατό μου.							
5	Ο θάνατος θα φέρει ένα τέλος σε όλα τα προβλήματα μου.							
6	Ο θάνατος πρέπει να ειδωθεί ως φυσικό, αναμφισβήτητο και αναπόφευκτο γεγονός.							
7	Ενοχλούμαι από την οριστικότητα του θανάτου.							
8	Ο θάνατος είναι μία είσοδος σε ένα μέρος απόλυτης ευχαρίστησης.							
9	Ο θάνατος προσφέρει μία διαφυγή από τον φρικτό κόσμο.							
10	Όταν η σκέψη του θανάτου μπαίνει στο μυαλό μου, προσπαθώ να την διώξω μακριά.							
11	Ο θάνατος είναι απελευθέρωση από τον πόνο και τα βάσανα.							
12	Πάντα προσπαθώ να μην σκέφτομαι τον θάνατο.							
13	Πιστεύω πως ο παράδεισος είναι πολύ καλύτερος από αυτόν τον κόσμο.							
14	Ο θάνατος είναι φυσική πλευρά της ζωής.							
15	Ο θάνατος είναι ένωση με τον θεό και αιώνια ευδαιμονία.							
16	Ο θάνατος αποτελεί υπόσχεση για μία καλύτερη ζωή.							
17	Δεν φοβάμαι ούτε καλοδέχομαι τον θάνατο.							
18	Έχω ισχυρό φόβο για τον θάνατο.							
19	Αποφεύγω σκέψεις για τον θάνατο.							
20	Το θέμα της ζωής μετά τον θάνατο με προβληματίζει							

	έντονα.								
21	Το γεγονός ότι ο θάνατος θα σημαίνει το τέλος όλων όσων γνωρίζω με τρομοκρατεί.								
22	Προσβλέπω σε μία επανένωση με τους αγαπημένους μου μετά τον θάνατό μου.								
23	Βλέπω τον θάνατο ως μία απελευθέρωση από τις επίγειες ταλαιπωρίες.								
24	Ο θάνατος είναι μέρος της διαδικασίας της ζωής.								
25	Βλέπω τον θάνατο ως είσοδο σε ένα αιώνιο και ευλογημένο τόπο.								
26	Προσπαθώ να μην κάνω τίποτα με το θέμα του θανάτου.								
27	Ο θάνατος προσφέρει μία υπέροχη ανακούφιση της ψυχής.								
28	Ένα πράγμα που μου δίνει άνεση στο να αντιμετωπίζω τον θάνατο είναι η πίστη μου στην μεταθανάτιο ζωή.								
29	Βλέπω τον θάνατο ως ανακούφιση από τα βάρη αυτής της ζωής.								
30	Ο θάνατος δεν είναι ούτε καλός ούτε κακός.								
31	Η αβεβαιότητα του τι συμβαίνει μετά τον θάνατο με ενοχλεί.								

Διαβάστε κάθε δήλωση και αποφασίστε γρήγορα πως αισθάνεστε για αυτήν. Πρέπει να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία. Καταγράψτε την άποψή σας βάζοντας ένα τικ κάτω από την επιλογή που σας εκφράζει περισσότερο.

A/A	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΜΕΤΡΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ
1	Θα απέφευγα τον θάνατο με οποιοδήποτε κόστος						
2	Θα βίωνα ισχυρή απώλεια εάν κάποιος κοντινός						

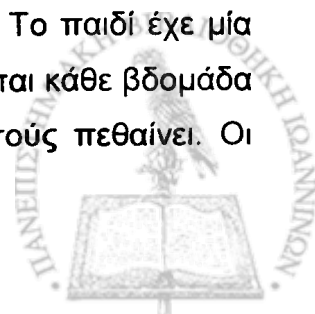


	άνθρωπος σε μένα, πέθαινε								
3	Δεν θα ένιωθα αγχωμένος στην παρουσία κάποιου που ήξερα ότι θα πεθάνει								
4	Η απόλυτη απομόνωση του θανάτου με φοβίζει.								
5	Με τρομάζει η φυσική εκφύλιση που προκαλεί ένας αργός θάνατος.								
6	Δεν θα είχα πρόβλημα να πεθάνω νέος/α.								
7	Δέχομαι τον θάνατο των άλλων ως τέλος της ζωής τους στη γη.								
8	Δεν έχω πρόβλημα να επισκέπτομαι ηλικιωμένους ανθρώπους.								
9	Θα μπορούσα εύκολα να προσαρμοστώ μετά τον θάνατο ενός κοντινού μου προσώπου.								
10	Εάν είχα την επιλογή να πληροφορήσω ή όχι έναν φίλο μου ότι πρόκειται να πεθάνει θα επέλεγα να του το πω.								
11	Θα προτιμούσα να αποφύγω έναν φίλο μου που επρόκειτο να πεθάνει.								
12	Ο θάνατος είναι μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.								
13	Θα μου άρεσε να επικοινωνώ με το πνεύμα ενός φίλου που έχει πεθάνει.								
14	Αντιμετωπίζω τον θάνατο ως απελευθέρωση από την επίγεια δυστυχία.								
15	Ο πόνος που έχει σχέση με τον θάνατο με τρομοκρατεί.								
16	Θα ήθελα να γνωρίζω εάν κάποιος φίλος θα πέθαινε.								
17	Με ταράζει η σύντομη διάρκεια της ζωής.								
18	Δεν θα με ενοχλούσε να ταυτοποιήσω το πτώμα κάποιου που γνώριζα.								
19	Ποτέ δεν θα μπορούσα να ξεπεράσω τον θάνατο κάποιου κοντινού μου προσώπου.								
20	Το συναίσθημα ότι θα χάσω τόσα πολλά πράγματα όταν πεθάνω με ενοχλεί.								
21	Δεν νομίζω ότι οι νεκροί υπάρχουν με κάποιον τρόπο.								
22	Θα ένιωθα άβολα εάν κάποιος μου μιλούσε για τον θάνατο ενός κοινού φίλου.								

23	Μη γνωρίζοντας τι αισθάνεσαι όντας νεκρός, δεν με ενοχλεί.						
24	Εάν είχα κάποια καταληκτική ασθένεια θα ήθελα να μου το πούνε						
25	Θα μπορούσα να επισκεφτώ έναν φίλο που είναι ετοιμοθάνατος.						
26	Η ιδέα ότι ποτέ ξανά δεν θα σκεφτείς ή θα βιώσεις τίποτα μετά τον θάνατο, δεν με ενοχλεί.						
27	Εάν κάποιος κοντινός μου πεθάνει θα μου λείπει πάρα πολύ.						
28	Δεν με ταραίζει ο θάνατος ως τέλος της ζωής όπως την ξέρουμε.						
29	Θα αισθανόμουν ανήσυχος εάν κάποιος που πέθαινε μλούσε γι' αυτό σε μένα.						
30	Η διανοητική εξασθένηση των γηρατειών με ενοχλεί.						
31	Εάν κάποιος φίλος μου πέθαινε, δεν θα ήθελα να μου το πει.						
32	Δεν θα μπορούσα να δεχτώ το οριστικό του θανάτου κάποιου φίλου.						
33	Θα με αναστάτωνα να έβλεπα κάποιον πεθαμένο.						
34	Εάν γνώριζα ότι ένας φίλος μου θα πεθάνει, δεν θα ήξερα τι να του πω.						
35	Δεν θα ήθελα να δω τον σωματικό εκφυλισμό κάποιου φίλου που θα πέθαινε.						
36	Με αναστατώνει η σκέψη ότι οι ικανότητες μου θα είναι περιορισμένες όταν θα πεθαίνω.						

Παρακάτω θα διαβάσετε μία ιστορία απώλειας που βιώνει ένας μαθητής. Δίπλα από κάθε ερώτηση ή δήλωση υπάρχουν κάποιες διαθέσιμες επιλογές, σημειώστε με $\checkmark$ αυτή που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Ο μικρός Γιάννης είναι μαθητής σας και πηγαίνει Τετάρτη δημοτικού. Το παιδί έχει μία πολύ ζεστή συναισθηματική σχέση με τον παππού του. Τον επισκέπτεται κάθε βδομάδα και περνάνε ευχάριστες στιγμές μαζί. Κάποια στιγμή όμως ο παππούς πεθαίνει. Οι



γονείς του μικρού μαθητή θεωρούν ότι ο μικρός πρέπει να παρευρεθεί στην κηδεία και να μάθει ότι έχει σχέση με τον θάνατο του παππού του. Έτσι το παιδί συμμετέχει σε όλη την διαδικασία της κηδείας. Επίσης καθώς το θεωρούν απαραίτητο πληροφορούν και εσάς για τον θάνατο του παππού. Το παιδί είναι ιδιαίτερα στεναχωρημένο λόγω της απώλειας του παππού και δεν πηγαίνει μερικές μέρες στο σχολείο. Όταν επιστρέφει ωστόσο η διάθεσή του αλλάζει, παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά, φαίνεται χαρούμενο και κεφάτο.

A/A	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ
1	Πιστεύετε ότι οι γονείς αντέδρασαν σωστά με το να πληροφορήσουν τον Γιάννη για τον θάνατο του παππού και να του πουν ότι έχει σχέση με αυτό;					
2	Μιλάμε για το θάνατο μόνο μετά από μια ορισμένη ηλικία, όταν το παιδί είναι αρκετά μεγάλο για να καταλάβει ακριβώς τι σημαίνει θάνατος;					
3	Όταν ζητάμε από το παιδί που πενθεί να μιλήσει για την απώλειά του, το πληγώνουμε άσκοπα.					
4	Πιστεύετε ότι βοήθησε τον μικρό Γιάννη η συμμετοχή του στην κηδεία στο να αποδεχθεί τον θάνατο του παππού του και να θρηνήσει;					
5	Θεωρείτε ότι η αλλαγή στην διάθεση του Γιάννη μαρτυρά ότι έχει ξεπεράσει την απώλεια του παππού του;					
6	Κάθε παιδί που πενθεί περνάει μια δύσκολη περίοδο στην αρχή, γρήγορα όμως το ξεπερνάει.					
7	Η πληροφόρηση του δασκάλου είναι απαραίτητη καθώς ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί το πένθος του.					

Τέλος ερωτηματολογίου

Ευχαριστώ πολύ



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=316) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	58
Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου «στάσεις απέναντι στο θάνατο».....	65
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου «φόβος θανάτου»	66
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων της άνεσης συζήτησης για το θάνατο στη τάξη	67
Πίνακας 2: Άνεση εκπαιδευτικών στη συζήτηση του θανάτου με τους μαθητές.....	79
Πίνακας 3: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον μαθητή που πενθεί.....	81

