

Συζητώντας τις έννοιες της απώλειας και του πένθους με παιδιά



Πολυξένη Στυλιανού¹, Ph.D

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις προκλήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν πραγματώνοντας μαθήματα, που εντάσσουν τις έννοιες της απώλειας και του πένθους στις συζητήσεις με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, επιδιωκόμενους στόχους αποτέλεσαν η καταγραφή των αποτελεσμάτων μετά από την εφαρμογή προτεινόμενων συναφών μαθημάτων, η βελτίωση των μαθημάτων αυτών, καθώς και οι εισηγήσεις για την όσο το δυνατό καλύτερη παιδαγωγική προσέγγιση των εννοιών. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μετά από την εφαρμογή έρευνας δράσης και τα διλήμματα των εκπαιδευτικών πλαισιώθηκαν σε δύο κατηγορίες: διλήμματα αποσιώπησης και διλήμματα σιωπής. Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά στα συνεπακόλουθα των αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά στις προϋποθέσεις σχεδιασμού, αλλά και πραγμάτωσης, συναφών μαθημάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: απώλεια, πένθος, σχολικό πλαίσιο, έρευνα δράσης.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, με το αναδυόμενο ενδιαφέρον σε αυτό που ονομάζεται Death Literacy, η εκπαίδευση γύρω από θέματα που αφορούν στον θάνατο (Death Education) προκύπτει ως ανάγκη για συμβολή τόσο στη γνώση όσο και στην ευαισθητοποίηση γύρω από το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, συμπεριφέρονται και δομούν τις εμπειρίες τους σε σχέση με τα βιώματα απώλειας και του πένθους (Kastenbaum, 2001). Death Literacy ορίζεται το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που καθιστούν δυνατή την πρόσβαση στην κατανόηση, αλλά και τη δράση, σε ό,τι αφορά στο τέλος της ζωής. Άνθρωποι και κοινωνίες με υψηλό δείκτη Death Literacy έχουν ειδικές γνώσεις σε θέματα που άπτονται του θανάτου και αναπτύσσουν την ικανότητα να θέτουν τις γνώσεις τους αυτές σε πράξη (Noonan et al. 2016). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η συζήτηση των εννοιών της απώλειας και του πένθους με παιδιά στο σχολικό περιβάλλον,

μιας και οι έννοιες αυτές αποτελούν μια γνώση κοινωνική, η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την εκπαίδευση (Lee et al. 2009). Η απομάκρυνση του ταμπού του θανάτου, ώστε τα παιδιά να μπορούν να συζητούν με άνεση γύρω από αυτόν, η κατανόηση της διαδικασίας του πένθους και της έκφρασης των συναισθημάτων, καθώς και η στήριξη των πενθούντων ατόμων είναι κάποιοι από τους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής ως κύριες επιδιώξεις του Death Education (Leviton, 1977).

Οι βασικές προκλήσεις, σύμφωνα με την Bregman (2008), είναι να υπάρξουν, από τη μια, κατάλληλα εγχειρίδια μέσα από τα οποία θα ενταχθούν τα θέματα του Death Education στο σχολικό πλαίσιο και, από την άλλη, πρόθυμοι και κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί να το κάνουν (Bregman, 2008). Η έρευνα των McGovern & Barry (2000) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ιρλανδία περιορίζουν τις συναφείς

¹ Η Πολυξένη Στυλιανού είναι εκπαιδευτικός, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

συζητήσεις με παιδιά στο ελάχιστο, εξαιτίας του ότι δεν νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι για ένα τέτοιο εγχείρημα. Παρόλο που στο ευρύτερο ελληνικό συγκείμενο παρόμοιοι τύπου έρευνες δεν έχουν καταγραφεί, σε έρευνα των Stylianou και Zembylas (2018), φάνηκε, μέσα από τις συνεντεύξεις παιδιών, μια τάση τα παιδιά να μένουν έξω και μακριά από συναφείς συζητήσεις στο σχολικό πλαίσιο, κάτι που εκλαμβάνεται συχνά ως αδιαφορία εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους. Παρόλο που η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο δεν συμπεριλαμβάνει θέματα που άπτονται του θανάτου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου προσφέρει από το 2016 σχετικά σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τα Σεμινάρια αυτά στοχεύουν στο να καταστούν, αλλά και να νιώσουν ικανοί/ες οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τις έννοιες της απώλειας και του πένθους στην τάξη τους, κάτι που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συζήτηση των εννοιών αυτών με παιδιά (McGovern & Barry, 2000). Η προτεινόμενη προσέγγιση των θεμάτων γίνεται μέσω της παιδικής λογοτεχνίας, η οποία αποτελεί ένα εργαλείο κατάλληλο για να παρουσιάσει κανείς έννοιες που άπτονται του θανάτου στα παιδιά (Arruda-Collí et al. 2017). Άλλωστε, αρκετά παιδικά βιβλία έχουν γραφεί με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά με την εμπειρία τους με την απώλεια και το πένθος (Cort, 2003-2004). Στα παιδικά βιβλία αποτυπώνονται λογοτεχνικά ψυχολογικές αντιδράσεις που συνδέονται με τις φάσεις του πένθους και, μέσω αυτών, ασκούνται λειτουργίες ανακουφιστικές, κατευναστικές, κοινωνικοποιητικές ή και πληροφοριακές στο μικρό παιδί γύρω από τον θάνατο (Ντόλαντζα, 2008). Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η πλαisiώση των προκλήσεων που οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν πραγματώνοντας μαθήματα που εντάσσουν τις έννοιες της απώλειας και του πένθους στις συζητήσεις με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, επιδιωκόμενο στόχο αποτέλεσε και η καταγραφή των αποτελεσμάτων μετά από την εφαρμογή προτεινόμενων συναφών μαθημάτων, η βελτίωση των μαθημάτων αυτών, καθώς και οι εισηγήσεις για την όσο το δυνατό καλύτερη παιδαγωγική προσέγγιση των εννοιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποιοι ενδοιασμοί εκφράζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους στην εκπαιδευτική πράξη;
- Πού εδράζονται οι ενδοιασμοί αυτοί και τι συνέπειες έχουν όσον αφορά στην προσπάθεια ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους;
- Ποια αποτελέσματα (γνωστικά, συναισθηματικά,

συμπεριφοράς) προκύπτουν από την εφαρμογή των συναφών μαθημάτων στα παιδιά;

- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική τους προσπάθεια για ένταξη των εννοιών της απώλειας και του πένθους;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν εθελοντικά μέρος δέκα εκπαιδευτικοί Δημοτικής, δύο άντρες και οκτώ γυναίκες με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας (από 7-26). Κριτήριο επιλογής τους αποτέλεσε η συμμετοχή τους σε σχετικά με το θέμα Σεμινάρια που προσφέρθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δέκα (10) διαφορετικά σχολεία και στα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν, έλαβαν μέρος 171 παιδιά Α' έως Στ' τάξης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή παιδιών που συμμετείχαν στα μαθήματα κατά τάξη.

Τάξη	Αριθμός παιδιών
Α'	44
Β'	16
Γ'	20
Δ'	52
Ε'	29
Στ'	10
ΣΥΝΟΛΟ	171

Διαδικασία

Ως μεθοδολογία έρευνας επιλέχθηκε η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης βασισμένη στις τέσσερις φάσεις του μοντέλου του Lewin: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός (Dickens & Watkins, 2006). Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πραγμάτωση προτεινόμενων μαθημάτων, αξιολόγηση.

Στην πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν είτε στο Προαιρετικό Σεμινάριο με θέμα «Εντάσσοντας τις έννοιες της απώλειας και του πένθους στην Εκπαίδευση», το οποίο διεξήχθη σε πέντε (5) απογευματινές συναντήσεις των δυόμισι (2,5) ωρών, είτε στο Σεμινάριο του Δημέρου Εκπαιδευτικού με θέμα «Απώλεια, πένθος και παιδί – Ο ρόλος του σχολείου», το οποίο έγινε σε πρωινό χρόνο και είχε συνολικά διάρκεια τεσσάρων (4) ωρών. Ως ευρύτεροι στόχοι και των δύο Σεμιναρίων ορίστηκαν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών

ως προς την αναγκαιότητα ένταξης των εννοιών «απώλεια» και «πένθος» στη Δημοτική Εκπαίδευση, η ενημέρωση ως προς τη θεωρία που πλαισιώνει ένα τέτοιο εγχείρημα και η βιωματική προσέγγιση προτεινόμενων μαθημάτων μέσω της επεξεργασίας παιδικών βιβλίων.

Στο πλαίσιο των Σεμιναρίων αυτών διαμορφώθηκαν τρία σχέδια μαθήματος βασισμένα στα παιδικά βιβλία: «Αντίο Ποντικούλη» της Robie Harris, «Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει» της Debi Gliori και «Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο» της Roxane Marie Galliez. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων² ήταν αποτέλεσμα της μελέτης του θεωρητικού πλαισίου των εννοιών (Φιλοσοφία, Θρησκείες, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγική). Το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών κρίθηκε κατάλληλο για να συζητηθούν οι υπό διερεύνηση έννοιες στα διαφορετικά γνωστικά επίπεδα των παιδιών. Το βιβλίο «Αντίο Ποντικούλη» πραγματεύεται την απώλεια κατοικίδιου ζώου, θέμα που συστήνεται για συζήτηση από τη Wagner (1995) για τις μικρότερες σχολικές ηλικίες. Το «Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει», παρόλο που ως κείμενο εντάσσεται στη λογοτεχνία της Β' Δημοτικού, εξαιτίας των συμβολισμών που χρησιμοποιεί, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο για παιδιά Γ' και Δ' τάξης. Τέλος, σύμφωνα με τη σπειροειδή ένταξη των εννοιών της απώλειας και του πένθους στην εκπαίδευση (Wagner, 1995), η συζήτηση για την απώλεια του παππού, την οποία πραγματεύεται το βιβλίο «Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο», θεωρείται καταλληλότερο να γίνεται με παιδιά 10-12 χρόνων.

Οι στόχοι που τέθηκαν στα συγκεκριμένα μαθήματα μπορούν να ιδωθούν μέσα από δύο πυλώνες: τη γνωριμία των παιδιών με τη διαδικασία του πένθους και την αναγνώριση της σπουδαιότητας των αναμνήσεων. Τα μαθήματα αυτά στοχεύουν, επίσης, στο να δοθεί η ευκαιρία για ενεργό εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες που αφορούν στις έννοιες. Υπογραμμίζεται ότι η ενεργός εμπλοκή των παιδιών δεν αναφέρεται μόνο στη λεκτική επικοινωνία. Χρόνος δόθηκε και στη σιωπηρή έκφραση των παιδιών και επιδιώχθηκε και η ανάπτυξη της δεξιότητας της ενεργητικής ακρόασης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κλήθηκαν να εφαρμόσουν ένα από τα προτεινόμενα μαθήματα στη δική τους τάξη, το οποίο είχε διάρκεια ένα 80λεπτο. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς να κρατούν ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφαν τις

σκέψεις και τις παρατηρήσεις τους από τα μαθήματα, καθώς και τη στάση των παιδιών (ή/και συναδέλφων/γονιών/Διεύθυνσης) σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους σε συζητήσεις με παιδιά.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα -η ερευνήτρια, ο κριτικός φίλος και οι εκπαιδευτικοί- έλαβαν μέρος σε μια τελική αναστοχαστική συζήτηση της εμπειρίας τους από την όλη διαδικασία και των προκλήσεων, που αντιμετώπισαν από την εφαρμογή των μαθημάτων. Στη συνάντηση αυτή πλαισιώθηκαν οι ανησυχίες και οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών, καταγράφοντας παράλληλα τα αποτελέσματα των μαθημάτων. Η συνάντηση είχε διάρκεια μίας ώρας.

Ερευνητικά εργαλεία

Πριν και μετά την εφαρμογή των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνεντεύξεις στην ερευνήτρια. Αρχικά ρωτήθηκαν για τα διλήμματα και τους ενδοιασμούς τους, τους λόγους που τους οδήγησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς και για το τι οι ίδιοι/ες ανέμεναν ως αποτέλεσμα σε ό,τι αφορά στις γνώσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών. Μετά την εφαρμογή των μαθημάτων, τους ζητήθηκε να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν τα προτεινόμενα μαθήματα, στις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή των μαθημάτων, καθώς και στα αποτελέσματα που προέκυψαν. Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 40 λεπτά.

Αποτελέσματα

Ενδοιασμοί εκπαιδευτικών

Η πολυπλοκότητα της ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους στην εκπαίδευση εξετάστηκε μέσα από τα διλήμματα των εκπαιδευτικών - κατά πόσο να ασχοληθούν ή όχι με το θέμα- και μέσα από τους ενδοιασμούς που εξέφρασαν πριν και μετά την πραγμάτωση των μαθημάτων με αναφορές στο κυρίαρχο συναισθημά τους.

Το αν θα ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με το θέμα αυτό, είναι ένα ερώτημα που στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, είχε a priori απαντηθεί θετικά μιας και οι εκπαιδευτικοί εθελοντικά έλαβαν μέρος στην προαιρετική επιμόρφωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η συμμετοχή τους στην εν λόγω επιμόρφωση ήταν απόρροια της εμπειρίας των ιδίων

² Τα σχέδια αυτά' όπως τελικά διαμορφώθηκαν μετά το πέρας της έρευνας' καθώς και άλλα συναφή θέματα' έχουν αναρτηθεί ηλεκτρονικά στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Ημερίδες Συνέδρια (<http://goo.gl/tW8FLh>).

από την αγωνία των παιδιών για τον θάνατο, προτού καν δοθεί το ερέθισμα για συζήτηση στην τάξη. Οι παρακάτω δηλώσεις είναι χαρακτηριστικές:

«Προέκυψε από κάτι που ξεκινήσαμε από αλλού και πήγαμε αλλού. Βασικά ήταν για τον φόβο και τι φοβούνται. Ένας μικρός είπε ότι φοβάται τον θάνατο... Μετά ξεκίνησε να λέει τις εμπειρίες της ένα άλλο κορίτσι όταν είχε πεθάνει ο παππούς της και τους έβλεπε όλους μαυροφορεμένους. Έτσι κατάλαβα ότι ήταν η κηδεία, ήταν όλοι με μαύρα, έκλαιγαν'... Ακουγε τις θείες που μιλούσαν για τις τελευταίες στιγμές του παππού που ξεψύχησε...» (Εκπ. 3, Α' τάξη).

«...Έχουμε όμως και μαθητή που έχασε τη μάμα του πριν τρία χρόνια σε δυστύχημα και ήταν μπροστά το μωρό» (Εκπ. 4, Δ' τάξη).

«...βασικά την προηγούμενη Παρασκευή ανακοίνωσε μια μαθήτρια στους συμμαθητές της ότι πέθανε ο παπός της – πέθανε την Πέμπτη... Την ρώτησα εγώ 'θέλεις να το πεις στους συμμαθητές σου;' και μου είπε 'ναι'. Υπήρξε ένα πάγωμα. Δεν το συνέχισα. Μετά από 2-3 περιόδους όταν προέκυψε πάλι εντελώς αυθόρμητα αυτό το θέμα, ξεκίνησαν πάλι να μιλούν ο καθένας για τις δικές του απώλειες, χωρίς να τους ρωτώ δηλαδή (Εκπ. 8, Ε' τάξη).

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί, ενώ αναγνωρίζουν την ανάγκη της συζήτησης στην τάξη, την αποφεύγουν, έγκειται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα, στο ότι δεν γνωρίζουν τι να πουν. Καταγράφηκε η έντονη ανάγκη τους να πουν κάτι με δηλώσεις του τύπου: 'Κι αν με ρωτήσουν πού πάμε όταν πεθαίνουμε;', 'Να μοιραστώ τα δικά μου συναισθήματα και πεποιθήσεις;', και 'Αν προκαλέσω άγχος στα παιδιά;', καθώς και ένα αίσθημα ανεπάρκειας ως προς την προσέγγιση του θέματος που προβλήθηκε με το ερώτημα 'Είμαι ειδικός;'

Οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών ήταν σε πολλά σημεία κοινοί και είχαν χαρακτήρα προσωπικό. Οι ανησυχίες τους ήταν βασισμένες στα βιώματά τους, προσωπικά ή επαγγελματικά, στις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αλλά και στην ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας από μέρους τους να συζητήσουν την απώλεια και το πένθος με τα παιδιά. Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είχαν ήδη εφαρμόσει παρόμοιου περιεχομένου μαθήματα παλιότερα.

Η εικόνα των διλημάτων των εκπαιδευτικών σκιαγραφείται από το κυρίαρχο συναίσθημα που οι ίδιοι/ίδιες δήλωσαν πριν από την υλοποίηση

των μαθημάτων στην τάξη τους, καθώς και το πώς αυτό διαφοροποιήθηκε μετά την πραγμάτωση των μαθημάτων. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται αυτούσια τα λόγια τους, στα οποία φαίνεται ότι η κυρίαρχη αγωνία ήταν πώς θα αντιδρούσαν τα παιδιά, οι γονείς τους, αλλά και οι ίδιοι/ίδιες, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι Εκπαιδευτικοί 7 και 10, εφαρμόζαν για δεύτερη φορά σχετικά με το θέμα μαθήματα στην τάξη τους. Επειδή παρακολούθησαν τα σχετικά Σεμινάρια προηγούμενες χρονιές, είχαν την ευκαιρία να πραγματώσουν άλλα συναφή μαθήματα, σε άλλη όμως τάξη και με άλλα παιδιά. Δήλωσαν ότι, ενώ δεν μπορούσαν μεν να ξέρουν τι να αναμένουν, γιατί κάθε φορά το συγκεκριμένο είναι διαφορετικό, δεν είχαν, ωστόσο, να παλέψουν με την αγωνία του αγνώστου, όπως οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και που δοκίμαζαν για πρώτη φορά να συζητήσουν τις έννοιες αυτές με παιδιά. Η αναφορά στο «άγνωστο» αφορούσε το δικό τους άγνωστο και το πώς οι ίδιες θα ένιωθαν ή θα αντιδρούσαν. Είχαν κάποιες προσδοκίες περισσότερες από τα τελικά αποτελέσματα, όπως η πιο ενεργός εμπλοκή κάποιων συγκεκριμένων παιδιών της τάξης τους στη συζήτηση, η μη εκπλήρωση των οποίων προκάλεσε μια μικρή απογοήτευση στο τέλος. Όμως, ένιωθαν πιο άνετες να επιχειρήσουν την πραγμάτωση των προτεινόμενων μαθημάτων και δήλωσαν ότι η ανάγκη δεν ήταν «να γίνει μια συζήτηση για να γίνει», αλλά να εστιάσουν στους επιδιωκόμενους στόχους των προτεινόμενων μαθημάτων.

Αποτελέσματα μαθημάτων σε σχέση με τα παιδιά

Σε ό,τι αφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγμάτωση των μαθημάτων σε σχέση με τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί παρουσίαστηκαν, εν πολλοίς, ικανοποιημένοι. Στα πιο μικρά παιδιά, ο ποντικούλης που πεθαίνει βοήθησε ώστε να συνειδητοποιήσουν τη μη αναστρεψιμότητα του θανάτου. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να αναφερθούν στα διάφορα συναισθήματα του πένθους, τα οποία είναι αναμενόμενα και, γνωρίζοντάς τα, ήταν σε θέση να υπερασπιστούν τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του πένθους.

Ακόμα, τα μαθήματα έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν, να μιλήσουν για τα βιώματά τους και να γράψουν για αυτά. Όταν, για παράδειγμα, ζητήθηκε από παιδιά Ε' τάξης να γράψουν ένα γράμμα στον ήρωα της ιστορίας που πενθούσε μετά τον θάνατο του παππού του, ένα κορίτσι, της οποίας ο πατέρας είχε πεθάνει, ζήτησε την άδεια να γράψει,

Πίνακας 2: Το κυρίαρχο συναίσθημα των εκπαιδευτικών πριν και μετά την πραγμάτωση των μαθημάτων

Εκπαιδευτικός	Πριν	Μετά
1	«Ενθουσιασμός.»	«Άξιζε τον κόπο.»
2	«Φόρτιση, ένταση, άγχος.»	«Πήρα θάρρος (από τις αντιδράσεις των παιδιών).»
3	«Αγωνία για το τι θα βγει, τι εν να πουν... Και πώς θα φύγουν να πάνε σπίτι μετά από το μάθημα.»	«Είμαι πολύ ευχαριστημένη! Έκαναν πολλές προεκτάσεις! ...Δεν ήρθε κανένας γονιός να μου πει κάτι αρνητικό!»
4	«Ελπίδα! Ναι, ελπίζω ότι θα βγει κάτι καλό! Χαίρομαι που θα το κάνω.»	«Ικανοποίηση... Νομίζω βγήκαν πράγματα. Μπορεί να περίμενα κι άλλα, αλλά βγήκαν αρκετά.»
5	«Έχω μια ανησυχία, ένα άγχος, ναι.»	«Εντάξει. Δεν ήταν τόσο αγχωτικό όσο νόμιζα.»
6	«Αγωνία... Ενθουσιασμός - Όχι για το περιεχόμενο του μαθήματος! - αλλά για το τι θα προκύψει.»	«Κατ' αρχάς ικανοποίηση που τέλειωσε αίσια. Από την άλλη όμως προβληματισμός για κάποια πράγματα που βγήκαν στην επιφάνεια από τους μαθητές.»
7	«Είμαι ανυπόμονη βασικά να δω πώς θα αντιδράσουν.»	«Ένωσα χαρά γιατί πολλά παιδιά εκφράστηκαν και μάλιστα με πολλή ωριμότητα, που δεν φαίνεται στο καθημερινό μας μάθημα ή στις καθημερινές μας συζητήσεις.»
8	«Ανυπομονησία.»	«Ικανοποίηση. Πήγε καλά το μάθημα. Θεωρώ ότι πέτυχε κι εγώ έμαθα πολλά πράγματα.»
9	«Χαρά γιατί θα βοηθήσω κι εγώ με τη σειρά μου εσάς για να μας φέρετε μια ολοκληρωμένη πρόταση.»	«Και πάλι νιώθω έναν ενθουσιασμό που δοκίμασα για ακόμη μια φορά ν' ασχοληθώ με το πένθος, ν' ασχοληθώ με την απώλεια... Γιατί καμιά φορά φοβάσαι και τα παρατρέγουν: 'μα είπες του παιδιού ότι πέθανε ο τάδε; Δεν είναι τρυφερή ηλικία τούτη;' Δεν είχα κανένα!»
10	«Είμαι περίεργη περισσότερο να δω αντιδράσεις, να δω πώς σκέφτονται, επειδή δεν το συζητήσαμε το θέμα ποτέ... δεν νιώθω ανασφάλεια πάντως.»	«Εγώ είμαι ευχαριστημένη. Νομίζω. Συγκρατημένα ευχαριστημένη, ικανοποιημένη. Πήγε καλά, βγάλαν πράγματα...»

αντί στον ήρωα, στον πατέρα της. Και μοιράστηκε τα γραφόμενά της αυτά με την ομάδα της τάξης της:

«Αγαπημένε μου πατέρα σε πεθύμησα πολύ και σ' έχω στην καρδιά μου για πάντα μα δεν θα σε ξεχάσω ποτέ. Μα ακόμη και αν είμαι μόνη μου, σε θυμάμαι και σ' αγαπώ!!

Με μεγάλη αγάπη η κόρη σου...»

Τα παιδιά είχαν επίσης την ευκαιρία να συζητήσουν θέματα που τα ίδια έφεραν στην τάξη, στην προσπάθειά τους να στηρίξουν τους πενθούντες πρωταγωνιστές των παιδικών βιβλίων. Έτσι, συζητήθηκαν εκφράσεις όπως «δεν πειράζει», «μην κλαις», «μην στενοχωριέσαι», οι οποίες αντικαταστάθηκαν με το πέρας της συζήτησης με τις εκφράσεις «φυσικά και πειράζει», «είναι εντάξει να κλαις» και «αναγνωρίζουμε τη στενοχώρια σου».

Ένα ακόμα σημείο που προέκυψε ως αποτέλεσμα και παράλληλα πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν η σιωπή. Σιωπή που αποδόθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς κυρίως στην αμηχανία των παιδιών. Αλλά και σιωπή που αφέθηκε να λειτουργήσει ως μέρος του μαθήματος:

«Από τον τίτλο, μόλις διαβάσω τον τίτλο, θα τους επιβάλω –σε έξι ζεύγη εισαγωγικών- λίγα δευτερόλεπτα σιωπή και μετά θα μιλήσουν. Όλο το κείμενο, όλη η ιστορία έχει στιγμές, οι οποίες θα προκαλέσουν τη σιωπή. Δεν είναι μόνο μια στιγμή. Είναι από τον τίτλο μέχρι το τέλος. Το αναμένω, το ελπίζω, γιατί αν δεν έχει σιωπή, μια φυσική σιωπή, όχι μια από εμένα επιβαλλόμενη σιωπή, σημαίνει ότι εν έκαμα καλά τη δουλειά μου...» (Εκπ. 10, Α' τάξη).

Στη συγκεκριμένη τάξη, δεν υπήρξε η αγωνία του εκπαιδευτικού να καλυφτεί η σιωπή, όπως συνέβη

σε άλλες περιπτώσεις. Αντίθετα, δόθηκε χρόνος στα παιδιά αναστοχαστικής σιωπής καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιολόγηση της προσπάθειας από εκπαιδευτικούς

Ως συνεπακόλουθο της όλης εμπειρίας από τη διαδικασία της παρούσας έρευνας υπογραμμίστηκε η ανάγκη, αλλά και η αναγκαιότητα να ενταχθούν οι έννοιες της απώλειας και του πένθους στις συζητήσεις με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Η Εκπαιδευτικός 3 ανέφερε χαρακτηριστικά πως:

«[...]από τη στιγμή που αγγίζουμε τόσα άλλα θέματα που έχουν να κάνουν με τον ψυχικό κόσμο των μωρών, γιατί να μην το αγγίζουμε και αυτό; Ειδικά στις μέρες μας που είναι πολύ συχνοί οι θάνατοι. Και μέσα στις οικογένειες και με τις αρρώστιες που δεν αποτελούν κάτι αιφνίδιο. Μπορεί το μωρό να βλέπει και την πορεία, την εξέλιξη, και τον πόνο που τραβά ο δικός του ο άνθρωπος. Μένει μέσα του χειρότερα. Επειδή είναι μια φάση που κρατά για πολύ καιρό.»

Υπογράμμισαν επίσης ότι το να συζητούν τα παιδιά με τα συνομήλικά τους είναι πολύ σημαντικό από μόνο του και είναι μια ευκαιρία που δεν τους δίνεται αλλού. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της Εκπαιδευτικού 7 όταν αναφέρεται στην κατ' ιδίαν συζήτηση που είχε με μαθήτριά της που πενθούσε:

«Της λέω 'είπες της μάμας τι νιώθεις;' Μου λέει 'όχι, γιατί δεν θέλω να την αναστατώνω.' Άρα ίσως, αν είναι κάποιο άτομο που η απώλειά του επηρεάζει και άλλους στην οικογένεια, τα παιδιά μπορεί από μόνα τους να επιλέγουν να μην το συζητήσουν για να μην τους πληγώνουν. Άρα μπορεί να χρειάζονται έναν τρίτο, πιο μεγάλο να το συζητήσουν. Κάποιον άσχετο με την υπόθεση για να το κουβεντιάσουν, που θα ξέρουν ότι δεν θα τους επηρεάσει τόσο συναισθηματικά για να μπορέσουν να το συζητήσουν.»

Η σημαντική συμβολή και ευθύνη του σχολείου και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών στη στήριξη παιδιών που πενθούν υπογραμμίστηκε και από την Εκπαιδευτικό 5:

«Δεν ζουν μόνο στην οικογένεια. Ποιος τους έχει την επόμενη μέρα; Δεν είναι το σχολείο; Εννοώ, είχαμε και τόσα περιστατικά. Ειδικά, ας πούμε, και στην αρχή του χρόνου εμείς... Τα μωρά δεν έχασαν μέρα από το σχολείο! Ήρθαν την επόμενη μέρα. Ήταν στο σχολείο. Ποιος ήταν να το διαχειριστεί; Η μάμα που έτρεχε τις κηδείες και δεν είχε... Όχι, δεν είναι μόνον της οικογένειας. Είναι και του σχολείου (ευθύνη).»

Επιπρόσθετα, ο Εκπαιδευτικός 9 τόνισε πως «δεν είναι κάτι που θεωρώ ότι πρέπει να φύγει πλέον από τα σχολεία. Πρέπει να μπει πιο δυναμικά. Πρέπει να προετοιμάσουμε ανθρώπους για αυτά τα θέματα, όχι να κάνουμε πίσω».

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έθεσαν και κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η κατάλληλη κατάρτιση των ιδίων και η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε παιδιά, εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι τα πιο κάτω:

«Και επειδή είναι ένας χώρος που, αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα και το δέσιμο μεταξύ των συμμαθητών και της δασκάλας, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει πολύ καλό. Αν δεν υπάρχει, καλύτερα να μην συζητηθεί. Δηλαδή, δεν θεωρώ ότι επειδή μπορεί να μπει στο Α.Π. ή έγινε ένα περιστατικό και προκύπτει, ας το συζητήσουμε... Αν δεν είσαι έτοιμος ΕΣΥ, και όμως και τα μωρά μεταξύ τους -το θεωρώ πολύ σημαντικό το δέσιμο μεταξύ τους- και με τη δασκάλα. Να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα κάνει καλό. Όχι να κάνει κακό. Γιατί στο τέλος μπορεί να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα. ...Όταν δεν είσαι έτοιμος, δεν μπορείς να το κάνεις σωστά. Άρα νιώθω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδαχτούν με κάποιον τρόπο, όπως όταν ήρθα και έμαθα δυο πράγματα (εννοεί στα Σεμινάρια του Π.Ι.), δυο κουβέντες και είπα 'εντάξει τελικά δεν είναι τόσο...' Να νιώσουν έτοιμοι.» (Εκπ.3).

«...εξαρτάται πάντα πώς θα το φέρει και πώς θα το κάνει ο εκπαιδευτικός. Να έχεις στο μυαλό σου ότι δεν θα κάνεις εκείνο το μωρό, το οποίο μπορεί να βίωσε μια απώλεια ανθρώπινη, στενή, να νιώσει άσχημα. Εξαρτάται πώς θα το χειριστεί ο δάσκαλος και πόση εμπιστοσύνη έχει το μωρό στον δασκαλό του. Πρέπει να ναι και η σχέση των μαθητών με τον δάσκαλο καλή...» (Εκπ. 1).

Τέλος, έμφαση δόθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σημασία της επιμόρφωσής τους σε σχέση με το να είναι ανοικτοί να αφήσουν να ακουστούν όλες οι απόψεις στην τάξη τους:

«...έχουμε όλοι μια άποψη και μια στάση και είναι πολύ εύκολο να περάσω την άποψή μου. Κι εγώ, αν δεν έκανα το σεμινάριο, πριν να κάνω αυτό το παραμύθι, δεν ξέρω τι θα έλεγα. Μπορεί να μην ήμουν τόσο χαλαρή... Τέλος πάντων, πάντα θεωρούμε οι δάσκαλοι ότι έχουμε τη σωστή άποψη. Και αυτό βγαίνει. Ό,τι μάθημα και να κάνεις είναι εύκολο να

δώσεις την κατεύθυνσή σου των μωρών... Να δέχεται όλες τις απαντήσεις, να μην προσπαθεί να κατευθύνει, αλλά να ελέγχει λίγο μήπως... Εξαρτάται και πώς θα αντιδράσουν τα μωρά... Αλλά ναι, και να το αφήνει έτσι λίγο ελεύθερο να εξελιχθεί το θέμα. Ελεύθερο με έγνοια!» (Εκπ. 5).

Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραμείνουν ουδέτεροι ή πώς αυτή η ουδετερότητα ερμηνεύεται από πλευράς εκπαιδευτικών αποτέλεσε κύριο σημείο συζήτησης στην τελική συνάντηση των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα. Η Εκπαιδευτικός 7 ανέφερε χαρακτηριστικά:

«[...] δεν πρέπει να παρουσιάσεις τη δική σου την άποψη. Και να αφήσεις έτσι να κυλήσει η συζήτηση χωρίς να υπάρχει σωστό και λάθος. Τουλάχιστον εμείς έτσι το χειριστήκαμε. Προσπαθούσαμε να πει κάθε μωρό τη δική άποψη, και να μην τον καταδικάσουμε ότι 'είναι λάθος αυτό που είπες' γιατί, ανάλογα με το ποιον έχεις μπροστά σου που πενθεί, έχεις και την ανάλογη στάση... Μπορεί ο άλλος να μην θέλει να το συζητήσει καθόλου, άρα είναι σωστό να μην το συζητάς. Αυτό, να ξεφύγεις λίγο και να προσπαθήσεις να είσαι λίγο ουδέτερος στο μάθημα. Αυτό, νομίζω, είναι το πιο δύσκολο. Να μην πέσεις στην παγίδα και να παρουσιάσεις τη δική σου την άποψη και, καμιά φορά, ως δάσκαλος ή δασκάλα λες και επιβάλλεται στα μωρά 'αυτό είναι σωστό, το είπε η δασκάλα μου', ας πούμε.»

Από τη συζήτηση επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό η αποενοχοποίηση του να παίρνουν θέση οι εκπαιδευτικοί, αφού τα παιδιά τους το ζητούσαν και αφού θεωρήθηκε πως δεν ήταν εφικτή η αποφυγή του να πάρουν θέση: «...εννοείται ότι τους είπα ότι έχω τη δική μου προσωπική άποψη, αλλά δεν θέλω να συζητήσουμε τη δική μου την άποψη, αλλά τη δική σας. Μπορεί σε κάποια σημεία να φάνηκε με κάποιον τρόπο, αλλά όντως προσπαθούσα. Τώρα, αν τα κατάφερα είναι άλλη υπόθεση» (Εκπ. 7).

Συζήτηση

Επειδή «κανείς δεν χτίζει γέφυρα πάνω από ένα ποτάμι που δεν βλέπει»³, μια βασική προϋπόθεση για να ενταχθούν οι έννοιες της απώλειας και του πένθους στην εκπαίδευση, είναι να γίνει ορατό το «ποτάμι». Στην παρούσα έρευνα, αναγνωρίστηκε, τόσο εξαρχής όσο και μετά την πραγμάτωση των

μαθημάτων στο σχολικό πλαίσιο, η ανάγκη⁴, αλλά και η αναγκαιότητα⁵, να συζητούνται οι έννοιες αυτές με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Οι κύριες προϋποθέσεις για την πραγμάτωση ενός τέτοιου εγχειρήματος, έτσι όπως προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι δύο: η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε παιδιά, εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε να καταστούν, αλλά και να νιώσουν ικανοί να το πράξουν.

Τα διλήμματα των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να πλαισιωθούν σε δύο κατηγορίες: διλήμματα αποσιώπησης και διλήμματα σιωπής. Αποσιώπηση ορίζεται η αποφυγή της αναφοράς σε κάτι. Στην παρούσα έρευνα, ως διλήμματα αποσιώπησης ορίζονται όλοι οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με ερωτήματα που προηγούνται της πραγμάτωσης συναφών με το θέμα μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αποσιωπούν θέματα που αφορούν στην απώλεια και το πένθος επειδή δεν έχουν να δώσουν απαντήσεις σε σειρά ερωτημάτων που μπορεί να υποβάλουν τα παιδιά· είτε γιατί δεν γνωρίζουν τι να απαντήσουν είτε γιατί δεν είναι σίγουροι για τον τρόπο με τον οποίο θα ήταν χρήσιμο να τοποθετηθούν, αγωνιώντας για το αν θα προκαλέσουν άγχος στα παιδιά. Επιπρόσθετα, αποσιωπούν το θέμα επειδή δεν είναι βέβαιοι πώς οι ίδιοι μπορούν να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα και πεποιθήσεις σε μια τέτοια συζήτηση με τα παιδιά. Τέλος, η αποσιώπηση αποτελεί «τη λύση» στην αγωνία των εκπαιδευτικών σε τυχόν αντιδράσεις των γονιών, με την έννοια ότι πιο δύσκολα οι γονείς θα αντιδράσουν για κάτι που δεν γίνεται παρά για κάτι που γίνεται. Σιωπή είναι η απουσία ομιλίας, αυτό που οι εκπαιδευτικοί ερμήνευσαν στην παρούσα έρευνα ως αμηχανία από μέρους των παιδιών. Τα διλήμματα σιωπής έχουν να κάνουν με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα προτεινόμενα μαθήματα στην τάξη τους. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που η σιωπή, όχι μόνο δεν εκλήφθηκε αρνητικά, αλλά αποτέλεσε και επιδιωκόμενο στόχο – αναστοχασμού κυρίως στην ιστορία ή στα όσα λέγονταν στη συζήτηση. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο, η μη έκφραση (λεκτική) όλων των παιδιών στο πλαίσιο του μαθήματος εκλήφθηκε ως απογοητευτική. Θεωρήθηκε ότι οι στόχοι που οι ίδιοι έθεσαν δεν επιτεύχθηκαν στον βαθμό που ανέμεναν.

Το να ξεπεράσουν, να προσπεράσουν ή να

³ Η φράση αποδίδεται στην Adriana Schnake Χιλιανή ψυχοθεραπεύτρια Πανεπιστήμιο της Χιλής

⁴ Με τον όρο ανάγκη δηλώνεται το καθήκον ορίζεται η υποχρέωση που απορρέει από κάτι απαραίτητο και αναπόφευκτο

⁵ Η λέξη αναγκαιότητα αναφέρεται στην ισχυρή σχέση αιτίου-αποτελέσματος η οποία είναι γενικά παραδεκτή

συνδιαλλαγούν οι εκπαιδευτικοί με τα διλήμματα και τους ενδοιασμούς τους, προϋποθέτει να τους δοθεί η ευκαιρία να τα εκφράσουν, να συζητήσουν προτεινόμενους τρόπους ένταξης και να νιώσουν ότι έχουν τη στήριξη ώστε να επιχειρήσουν τη συζήτηση με τα παιδιά στην τάξη τους. Η συζήτηση των εννοιών της απώλειας και του πένθους με παιδιά αποτελεί ένα θέμα αμφιλεγόμενο και φαίνεται ότι η καλύτερή του προσέγγιση είναι αυτό που η Kelly (1986) αναφέρει ως «αφοσιωμένη αμεροληψία» (*committed impartiality*). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί μιλούν ανοιχτά για τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους στα παιδιά και χωρίς να κρίνουν όσα διαφωνούν με δικές τους. Αυτό προϋποθέτει ύπαρξη κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Stylianiou & Zembylas, 2018; Wass, 2004), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν κρύβουν τις απόψεις τους για το αμφιλεγόμενο θέμα, μιας και, όπως προέκυψε και στην παρούσα έρευνα, κάτι τέτοιο είναι ουτοπικό να το πιστεύει κανείς. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να προωθούν την αναζήτηση της αλήθειας, εξασφαλίζοντας ότι ακούγονται δίκαια όλες οι απόψεις και αναπτύσσεται λόγος κριτικός.

Το μεγάλο στοίχημα στην ένταξη των συζητήσεων για την απώλεια και το πένθος στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί, να εφαρμόσουν προτεινόμενα σχετικά μαθήματα στην τάξη τους; Τι προϋποθέτει αυτή η ετοιμότητα; Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εφαρμόσει για δεύτερη φορά σχετικά μαθήματα, απέδειξαν ότι η προσωπική εμπειρία που οι ίδιες είχαν από την πρώτη φορά που επιχειρήσαν κάτι τέτοιο, τους βοήθησε ως προς τον μετριασμό των επιπτώσεων των διλημάτων τους, πρώτα στην απόφασή τους να αρχίσουν μια τέτοια συζήτηση στην τάξη τους, αλλά και στο να διαχειριστούν μη αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών στη διάρκεια των μαθημάτων. Φάνηκε ότι, είναι απαραίτητο η στόχευση των εν λόγω μαθημάτων να είναι συγκεκριμένη και, για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, είναι σημαντικό να είναι σε θέση να κατανοήσουν το τι υπάρχει πίσω και πέρα από τους στόχους που διαβάζουν σε ένα προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος, καθώς και στο θεωρητικό υπόβαθρο στη βάση του οποίου κτίστηκε η ιδέα του μαθήματος. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει κατορθωτό χωρίς την επιμόρφωση των ιδίων και την εμπλοκή τους στον σχεδιασμό ή την κριτική από μέρους τους θεώρηση των προτεινόμενων μαθημάτων.

Η ανάλυση αυτή έχει σημαντικά συνεπακόλουθα στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Δεν είναι αρκετό να υπογραμμίζεται ο ρόλος τους και οι ολοένα

αυξανόμενες προσδοκίες από αυτούς στο να συζητήσουν θέματα ευαίσθητα, όπως η απώλεια και το πένθος, αλλά απαιτείται και μια εις βάθος συζήτηση σχετικά με την απαιτούμενη επιμόρφωσή τους (Lynagh et al. 2010). Όταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν ακολουθεί τη θεωρία του “spray and pray”, αλλά δίνεται σε αυτήν και μια συνέχεια αναστοχαστικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στην μάθηση των παιδιών γίνονται ορατά.

Στην παρούσα έρευνα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι κάθε προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος ήταν συγκεκριμένοι και υπηρετούσαν τους ευρύτερους στόχους του Death Education (Leviton, 1977). Οι στόχοι αυτοί, οι οποίοι αφορούσαν στην αναγνώριση από μέρους των παιδιών της πολυπλοκότητας τους πένθους, την προώθηση του σεβασμού στη διαφορετικότητα που προκύπτει στην έκφραση των συναισθημάτων, καθώς και την πλαισίωση των προϋποθέσεων στη στήριξη πένθοντων ατόμων, φαίνεται να επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η συζήτηση των μαθημάτων μετά την πραγμάτωσή τους ήταν που βοήθησε τους/ τις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν θετικά, ως προς το τι επιτεύχθηκε από τα μαθήματά τους και να μην παραμείνουν εστιασμένοι στο τι πήγε λάθος. Η συζήτηση βοήθησε στο να αλλάξουν τον συνηθισμένο τρόπο που ακούνε τα παιδιά και να αρχίσουν να τα ακούνε φιλοσοφικά μπαίνοντας «στην ευχάριστη και προνομιούχα θέση να ακούν πραγματικά τι τα παιδιά γνωρίζουν» (Murriss, 2015, 334- 335).

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας προκύπτουν κυρίως από τη φύση της έρευνας, όπου ερευνητές και ερευνώμενοι είναι τα ίδια πρόσωπα, από τη μια και, από την άλλη, τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα. Μεγαλύτερο όμως περιορισμό αποτελεί το γεγονός, ότι οι απόψεις των παιδιών ήρθαν αποκλειστικά, μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών τους. Λόγω της ευαισθησίας του θέματος, αποφεύχθηκε εσκεμμένα η παρατήρηση των μαθημάτων από τρίτο πρόσωπο, έτσι τα αποτελέσματα που προέκυψαν αφορούν κυρίως στις ερμηνείες που οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί έδωσαν στο πώς τα παιδιά εξέλαβαν το μάθημα. Απαιτείται, επομένως, περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της ένταξης των εννοιών της απώλειας και του πένθους σε συζητήσεις με παιδιά στο σχολικό πλαίσιο (McLaughlin et al. 2019), ενσκήπτοντας περισσότερο στο τι τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν ως ανάγκη, γνώση και επίδραση.

Επίλογος

Η αναγνώριση της αναγκαιότητας, αλλά και της ανά-

γκης, για ένταξη των εννοιών της απώλειας και του πένθους σε συζητήσεις με παιδιά, χωρίς τη δημιουργία συνθηκών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό, δεν είναι αρκετή. Στην παρούσα έρευνα δόθηκε η ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν, δοκίμασαν, αμφισβήτησαν, μοιράστηκαν την εμπειρία τους. Στον δικό τους χρόνο και με δική τους πρωτοβουλία. Κάθε εκπαιδευτικός έχει ηθική ευθύνη για το τι κάνει, αλλά και για το τι δεν κάνει, αναφέρει η Murriss (2013). Ωστόσο, η ηθική ευθύνη δεν είναι επιλογή και δεν θα έπρεπε να επαφίεται μόνο στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Arruda-Colli, N. F. M., Weaver, S. M., & Wiener, L. (2017). Communication About Dying, Death, and Bereavement: A Systematic Review of Children's Literature. *Journal of Palliative Medicine*, 20(5), 548-559.
- Bregman, L. (2008). What should a course on death and dying accomplish? "Death education" in an undergraduate religion course. In *Teaching death and dying*, ed. C. Moreman, 17-32. New York: Oxford University Press.
- Corr, A. C. (2003-2004). Bereavement, Grief, and Mourning in Death-Related Literature for Children. *OMEGA - Journal on Death and Dying*, 48(4), 337-363.
- Dickens, L. & Watkins, K. (2006). Action Research - Rethinking Lewin. In *Organization Development*, Joan V. Gallos (Editor). San Francisco: John Wiley & Sons, 185-201.
- Kastenbaum, R. (2001). *Death, society, and human experience*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Kelly, T.E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-38.
- Lee, O. L., Lee, J., & Sung, S. M. (2009). Exploring children's understanding of death concepts. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 251-264.
- Leviton, D. (1977). The Scope of Death Education. *Death Education*, 1, 41-56.
- Lynagh, M., Gilligan, C., & Handley, T. (2010). Teaching about, and dealing with, sensitive issues in schools: How confident are pre-service teachers? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(3-4), 5-11.
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death Education: Knowledge, Attitudes and Perspectives of Irish Parents and Teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Mclaughlin, C., Lytje, M., & Holliday, C. (2019). *Consequences of childhood bereavement in the context of British school*. United Kingdom: University of Cambridge.
- Murriss, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245-259.
- Murriss, K. (2015). Listening-as-Usual: A Response to Michael Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 34 (3), 331-335. DOI: 10.1007/s11217-015-9467-2
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2018). Dealing With the Concepts of "Grief" and "Grieving" in the Classroom: Children's Perceptions, Emotions, and Behavior, *OMEGA Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266.
- Noonan, K., Horsfall, D., Leonard, R., & Rosenberg, J. (2016). Developing death literacy. *Progress in Palliative Care*, Published online.
- Ντόλαντζα, Ε. (Μάρτιος 2008). Λογοτεχνικές απεικονίσεις του θανάτου σε βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, *Κείμενα*, 7. Ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 17 Ιουλίου 2017: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=49%3Atefxos7&id=76%3Antolatzal&option=com_content&Itemid=80
- Wagner, P. (1995). Schools and pupils: developing their responses to bereavement. In R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (Eds) *Pastoral care and personal-social education*. London: Cassell in Association with the National Association for Pastoral Care in Education.
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education, *Death Studies*, 28, pp. 289-308.
- Παιδικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα:**
- Galliez, R. M. (2015). *Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Gliori, D. (2013). *Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει*. Μτφ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Harris, H. R. (2003). *Αντίο Ποντικούλη*. Μτφ. Α. Δημητρά. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε.