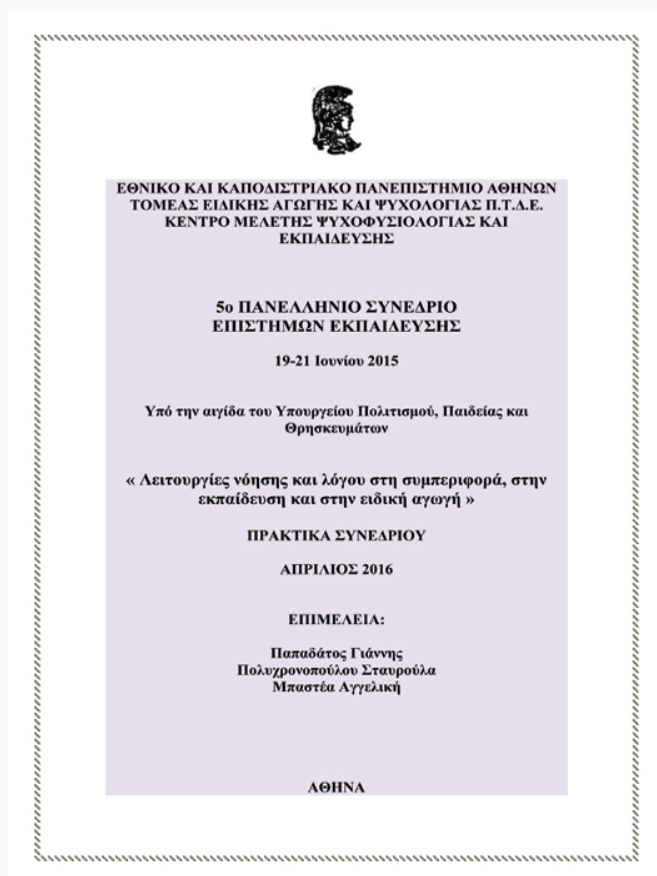


Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 1 (2015)

5th Conference Proceedings



Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο

Χρύσα Αντωνάτου

doi: [10.12681/edusc.143](https://doi.org/10.12681/edusc.143)

To cite this article:

Αντωνάτου Χ. (2016). Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2015(1), 178–185. <https://doi.org/10.12681/edusc.143>

Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο

Χρύσα Αντωνάτου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
antonatoch@yahoo.gr

Περίληψη

Το αποτελεσματικό σχολείο παρέχει στους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά εφόδια προκειμένου να ανταποκριθούν στις όποιες προκλήσεις της ζωής. Με δεδομένο ότι στη ζωή η εμπειρία της απώλειας, υλική ή άυλη, είναι αναπόφευκτη και ότι κάθε αλλαγή εμπεριέχει την απώλεια και κάθε απώλεια απαιτεί αλλαγή, θεωρείται απαραίτητη και η συστηματική ένταξη μαθησιακών δραστηριοτήτων με στόχο την αποδοχή και τη διαχείριση του βιώματος της απώλειας, του πένθους, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις πολλαπλές πτυχές των.

Στην παρούσα εργασία, θα αναφερθούμε στις διαφορετικές εκφάνσεις της απώλειας: στις εξελικτικές απώλειες, στον παραγνωρισμένο θρήνο αλλά και σε απρόσμενες απώλειες όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, αρρώστια που απειλεί τη ζωή, διαζύγιο γονέων αλλά και απώλειες που καταργούν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του μαθητή, μετανάστευση, προσφυγιά, φυσική καταστροφή. Θα εστιάσουμε στο πένθος, ως μια δυναμική διεργασία στην οποία το άτομο συμμετέχει ενεργά. Η κατανόηση του πένθους, ως ενεργό υποκείμενο που αγωνίζεται να προσαρμοστεί σε μια νέα πραγματικότητα ανακατασκευάζοντας τα νοήματα θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό σε αποτελεσματική στήριξη τόσο του μαθητή όσο και της ομάδας, (κονστρουκτιβιστική προσέγγιση). Η δε συστηματική και εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα καταστήσει τη σχολική κοινότητα ικανή να ανταποκριθεί αποτελεσματικά τόσο σε επίπεδο πρόληψης, όσο και σε επίπεδο στήριξης όταν μέλος της κοινότητας της βιώνει οποιαδήποτε μορφή απώλειας.

Λέξεις-Κλειδιά: απώλειες, παραγνωρισμένος θρήνος, δυναμική διεργασία πένθους

Abstract

An effective school provides students with the cognitive and emotional tools necessary for them to respond adequately to the challenges that life poses. Consequently, it is imperative, apart from other measures, to systemically integrate student activities aiming at the acceptance and successful processing of the experience of loss and mourning / grief so that the students can get familiar with the multiple aspects of these conditions.

During the course of one's life it is inevitable that one will have to face loss of some sort, of a material or immaterial kind. It can be assumed that any possible change in life includes some kind of loss and, reversely, loss necessitates change. We will, therefore, refer to the various facets of loss: evolutionary losses, disenfranchised grief, but also unexpected losses such as the demise of a beloved one, a life-threatening illness, parents' divorce and / or losses that void / cancel a student's wider social context, such as migration, the state of being a refugee, or a natural disaster.

We intend to focus on mourning / grief in terms of a dynamic process in which an individual participates actively. The argument is that perceiving and understanding the bearer of mourning, the grieving subject, in terms of an active agent that struggles to adjust to a new reality by reconstructing meanings (constructivist approach) around and inside him / her will lead teaching practitioners to effectively support both individual students and the wider student group as such (Neimeyer, 2006). The

systematic and specialised training of teachers with this aim in mind will render the school community capable of an adequate response to the challenges posed by the phenomenon of grief and loss not only at the level of prevention, but also with regard to supporting community members experiencing any type of loss.

Key-words: disenfranchised grief, dynamic process of mourning, evolutionary losses.

Απώλειες στη ζωή

Η καθολικότητα χαρακτηρίζει την εμπειρία της απώλειας στη ζωή. Ο καθένας βιώνει στη ζωή του αναπότρεπτες μεταβάσεις που εμπεριέχουν την απώλεια και την αλλαγή. Η κάθε απώλεια απρόκλητα, πολλές φορές, εξαναγκάζει το άτομο να εξερευνήσει έναν νέο και αρχικά οδυνηρό κόσμο, σε ένα ταξίδι χωρίς όρια, από το οποίο δεν θα επιστρέψει ποτέ ολοκληρωτικά ίδιο. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι κάθε αλλαγή εμπεριέχει την απώλεια, όπως ακριβώς κάθε απώλεια απαιτεί αλλαγή.

Ακόμη και οι θετικές μεταβάσεις στη ζωή εμπεριέχουν την απώλεια και θέτουν σε δοκιμασία προϋπάρχουσες σχέσεις. Σε κάθε κρίσιμο στάδιο της εξέλιξης του το άτομο καλείται να βιώσει, να αφήσει πίσω του κάτι γνώσιμο και οικείο για να κατακτήσει κάτι νέο και άγνωστο που βρίσκεται μπροστά του. Οι αλλαγές που επιφέρουν οι απώλειες ανατρέπουν το γνώσιμο και οικείο περιβάλλον, κλονίζουν την όποια αντίληψη για το παρελθόν, ενώ το μέλλον εμφανίζεται άγνωστο και αβέβαιο.



Χρησιμοποιώντας την μορφή της Τζοκόντα του Λεονάρντο ντα Βίντσι, επιδιώκω να φέρω μια εικόνα του παρελθόντος, για να είμαστε ακριβείς ένα βλέμμα του παρελθόντος, μέσα στο παρόν, αποχωριζόμενος ταυτόχρονα και έναν μεγάλο δάσκαλο της ζωγραφικής αλλά και την παρουσία μου μέσα σε μια στιγμή του παρόντος

Βαλλάτος, Δ., 2013

Ως εκ τούτου, οι απώλειες στη ζωή κάθε μαθητή είναι αναπόφευκτες, μέρος δε αυτών εντάσσονται στο πλαίσιο της φυσιολογικής του ανάπτυξης. Είναι «οι εξελικτικές απώλειες» ως απόρροια της μετάβασης από το ένα εξελικτικό στάδιο στο άλλο, όπως εισαγωγή στο βρεφονηπιακό σταθμό – νηπιαγωγείο – δημοτικό σχολείο - δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφηβεία, αποφοίτηση. Η μη επιτυχής διεργασία της μετάβασης ελλοχεύει ποικίλους κινδύνους και η έκβαση τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν πόσο αποτελεσματικά θα προσαρμοστεί το παιδί στις νέες συνθήκες ζωής. Παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί, (ηλικία, προσωπικότητα, εμπειρίες.), με τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος, αλλά και από την ποιότητα της στήριξης που δέχεται.

Παραγνωρισμένος θρήνος

Ο καθένας δημιουργεί σχέσεις με ανθρώπους αλλά και με αντικείμενα, με χώρους - καταστάσεις ακόμα και με όνειρα και ελπίδες. Βιώνει χωρισμούς, αποχωρισμούς φίλων, τόπων, θρηνεί σχέσεις που είναι κρυφές ή κοινωνικά μη αναγνωρισμένες. Καμιά απ' αυτές τις απώλειες δεν είναι συνδεδεμένη με θάνατο και όμως είναι δυνατόν να προκαλέσουν έντονες αντιδράσεις πένθους.

Η απώλεια οποιασδήποτε σημαντικής σχέσης για το άτομο φέρνει πάντα αναστάτωση και οδύνη. Οδύνη που γίνεται επώδυνη όταν το άτομο δεν μπορεί να τη μοιραστεί με άλλους και απομονώνεται στη μοναξιά ενός “παραγνωρισμένου θρήνου”,¹ (Doka, 1989). Χαρακτηριστικό στοιχείο του παραγνωρισμένου θρήνου είναι η μη αποδοχή του από το κοινωνικό σύνολο. Ενώ το άτομο βιώνει έντονα μια απώλεια, κανείς από το περιβάλλον του δεν αναγνωρίζει τη σημασία της απώλειας ή την υποβαθμίζουν, επομένως δεν γίνονται αποδεκτές οποιεσδήποτε εκδηλώσεις πένθους. Τα συναισθήματα του θρηγούντος είναι ενοχή, γιατί θρηνεί μια απώλεια η οποία δεν θεωρείται απώλεια, και θυμός γιατί κανένας από το κοινωνικό περιβάλλον δεν του συμπαραστέκεται. Το συναίσθημα της μοναξιάς αμβλύνεται με τις απλοϊκές διαβεβαιώσεις του περιβάλλοντος, του τύπου “με το καιρό θα το ξεχάσεις”, “θα σου αγοράσω άλλη, πιο όμορφη γατούλα”.

Ο Ο. Ελύτης γράφει για την ιδανική αγάπη που χάθηκε λόγω της σφοδρής εναντίωσης της οικογένειας και του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος: «Θα πενθώ πάντα -μ' ακούς;- για σένα, μόνος, στον Παράδεισο [...]», 1971, “Το Μονόγραμμα”.

Ο μαθητής όταν έρχεται αντιμέτωπος με τη θλίψη και την σύγχυση που προκαλεί η απώλεια, έχει ανάγκη να αντιμετωπιστεί ως άτομο που θρηνεί. Τα παιδιά όταν απορρίπτονται από την οικογένεια αναζητούν καταφύγιο στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πρόσωπα αναφοράς και εμπιστοσύνης (Chadwick, 2012). Τα παιδιά ανακουφίζονται, δυναμώνουν, τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους όταν έστω μόνο ο δάσκαλος και οι συμμαθητές του αναγνωρίσουν την απώλεια τους και το θρήνο τους ως νόμιμο και φυσιολογικό.

Οι κανόνες θρήνου που γίνονται αποδεκτοί σε κάθε κοινωνία εξαρτώνται από πολιτισμικούς, πολιτικούς οικονομικούς και φυλετικούς παράγοντες. Πολλοί κανόνες είναι κωδικοποιημένοι, επί παραδείγματι, ανάλογα με το βαθμό συγγένειας καθορίζονται οι σχολικές απουσίες ή οι ημέρες άδειας λόγω πένθους.

Ο Doka (1989) αναφέρει τις παρακάτω περιπτώσεις που συναντάμε το παραγνωρισμένο πένθος. Η πρώτη αφορά τα άτομα που βιώνουν την απώλεια από μη έννομες σχέσεις, κοινωνικά μη αποδεκτές, όπως εξωσυζυγικές, ομόφυλες. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσει εκείνες τις απώλειες οι οποίες όμως δεν αναγνωρίζονται ως απώλειες, έκτρωση, στειρότητα, φυλακή, αναπηρία, κοινωνική αποτυχία αλλά και σε όσους βλέπουν τους δικούς τους ανθρώπους να μην είναι αυτοί που ήταν, άτομα με νόσο Alzheimer, χρήστες ουσιών. Στην τρίτη ανήκουν τα άτομα εκείνα που μεν πενθούν αλλά το κοινωνικό σύνολο θεωρεί ότι υπολείπονται των άλλων άρα δεν είναι ικανοί να θρηνούν, όπως παιδιά, άτομα με νοητική υστέρηση, με ψυχικές δυσλειτουργίες. Τέλος, αναφέρεται στα άτομα που πάσχουν από στιγματισμένη ασθένεια, Aids, σχιζοφρένεια, εδώ εντάσσει και τα άτομα που πενθούν στιγματισμένο θάνατο (αυτοκτονία).

¹disenfranchised grief, (Doka, 1989): παραγνωρισμένος θρήνος ή κοινωνικά αποκλεισμένος θρήνος. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε τον α' όρο.

Η δυναμική διεργασία του πένθους

Ως πένθος ορίζουμε τις συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις που εκδηλώνονται μετά την απώλεια. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι mourning και grieving αναφέρονται στο πένθος και στο θρήνο αντίστοιχα. Το πένθος αναφέρεται στην περίοδο μετά το θάνατο και είναι κοινωνικά καθορισμένο, ο θρήνος αναφέρεται σε προσωπικά συναισθήματα. Στην ελληνική γλώσσα το πένθος [αρχ.<πενθ-, πάσχω] περιέχει και την έννοια του θρήνου.

Οι παραδοσιακές θεωρίες του πένθους προσδιορίζουν μια σειρά σταδίων ή φάσεων προσαρμογής, τα οποία έχουν ως αφετηρία τον ίδιο το θάνατο ή τον επικείμενο θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Το άτομο που πενθεί περνάει ποικίλες μορφές συναισθηματικών αντιδράσεων έως ότου επιτύχει κάποια μορφή ανάκαμψης, αποδοχής. Ο Lindemann (1944) διαίρεσε το θρήνο στα εξής στάδια: *σοκ-δυσπιστία, οξύς θρήνος και επίλυση*. Η Kubler-Ross (1969) στο έργο της «Για το θάνατο και την πορεία προς αυτόν», μελέτη για την συναισθηματική μετάβαση που βίωναν οι ασθενείς τελικού σταδίου ενώ περίμεναν το θάνατό τους, αναφέρει ότι η μετάβαση αυτή αρχίζει με την *άρνηση* και περνάει μέσα από το *θυμό*, τη *διαπραγματεύση* και την *κατάθλιψη* για να καταλήξει στην *πιθανή αποδοχή*.

Τα περισσότερα μεταγενέστερα μοντέλα σταδίων πένθους βασίστηκαν σε κάποιο συνδυασμό ή παραλλαγή των δύο παραπάνω. Ο φιλόσοφος Attig Thomas (1991), σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρήσεις, περιγράφει το θρήνο ως διεργασία πλούσια σε επιλογές, με πολλά πιθανά μονοπάτια ή εναλλακτικές κατευθύνσεις. Κεντρικό στοιχείο αυτής της διεργασίας είναι η «*εκ νέου μάθηση του κόσμου*», ενός κόσμου που έχει για πάντα μεταβληθεί από την απώλεια.

Ο Neimeyer (1998, 2006) χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά μοντέλα ελκυστικά και απλά λόγω της σαφήνειας των σταδίων. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι μετά την απώλεια δεν βιώνουν καθολική αλληλουχία σταδίων ούτε ότι η διεργασία του θρήνου είναι χρήσιμο να γίνεται αντιληπτή σαν να καταλήγει σε μια τελική κατάσταση ανάρρωσης ή αποκατάστασης. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν μπορούν να αποτελούν το επίκεντρο των θεωριών του θρήνου, αποκλείοντας ή υποβαθμίζοντας τη διάσταση της συμπεριφοράς και της απόδοσης νοήματος.

Υποστηρίζει ότι η μορφή, η σειρά και η διάρκεια των συναισθηματικών αντιδράσεων στην απώλεια ποικίλλουν σε σημαντικό βαθμό από άτομο σε άτομο.

Η θέση αυτή αποτυπώνεται εύγλωττα στη μνημειακή σύνθεση του Greco, «Η ταφή του κόμητος του Οργκάθ» (1586-88). Η εικαστικός Ιωαννίδου (2015) σχολιάζει, για την παρακάτω λεπτομέρεια του έργου: «Η οριζόντια λωρίδα, στη μέση περίπου του έργου, σχηματίζεται από ένα πλήθος προσώπων που χωρίζει την σκηνή της ταφής στην γη από τον επουράνιο άυλο κόσμο. Αυτά τα πρόσωπα είναι οι θεατές- μάρτυρες του θανάτου. Ο ζωγράφος αποτυπώνει όλες τις πιθανές ψυχικές αντιδράσεις των ανθρώπων μπροστά στον θάνατο: θλίψη, δέος, περισυλλογή, αμηχανία, απόσυρση, άρνηση, παράδοση στην ανώτερη δύναμη. Το βλέμμα τους δεν εστιάζει, με εξαίρεση τον μοναχό που με υπαρξιακή εγρήγορση απευθύνεται στον ασκητή και τον ίδιο τον Θεοτοκόπουλο (αυτοπροσωπογραφία) που κοιτά κατάματα εμάς τους θεατές του πίνακα». Ο Greco θεωρείται ο πρώτος που έκανε ψυχογραφικά πορτρέτα στην Ιστορία της Ζωγραφικής.

«Η ταφή του κόμητος του Οργκάθ» (1586-88). Parish Church of Santo Tome, Ισπανία, Τολέδο (λεπτομέρεια)



Ο Neimeyer αντιμετωπίζει το άτομο που θρηνεί ως ενεργό υποκείμενο που αγωνίζεται να προσαρμοσθεί σε μια αλλαγμένη ζωή. Προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο θρήνου, το οποίο στοιχειοθετείται στη βάση της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας και έχει ως επίκεντρο την ανακατασκευή νοήματος.

Σύμφωνα με την *κονστρουκτιβιστική προσέγγιση* οι άνθρωποι κατασκευάζουν ιδιοσυγκρασιακά συστήματα νοήματος που οργανώνονται γύρω από ένα σύνολο πυρηνικών πεποιθήσεων. Οι πεποιθήσεις από τη μια πλευρά καθοδηγούν την αντίληψη του ατόμου για τα γεγονότα της ζωής του και από την άλλη κατευθύνουν τη συμπεριφορά του σε σχέση με αυτά. Σε αυτή την οπτική, το δυναμικό κομμάτι στην εμπειρία του πένθους, δηλαδή η κεντρική διεργασία, είναι η διεργασία της ανακατασκευής νοήματος. Ο Neimeyer (2006) με τις παρακάτω προτάσεις θέτει πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες προβλέψεις και πρακτικές σε σχέση με το πένθος συμβάλλοντας στη μορφή και στο σχήμα της νοηματοδότησης στη ζωή όσων πενθούν. Τις προτάσεις αυτές ο καθένας τις επεξεργάζεται υπό το πρίσμα τριών παραγόντων, *το πολιτισμικό πλαίσιο, το φύλο και βέβαια την πνευματικότητά του.*

Η απώλεια είναι δυνατό να επικυρώσει ή να ακυρώσει τις κατασκευές βάσει των οποίων ζούμε ή να αποτελέσει πρωτόγνωρη εμπειρία για την οποία δεν διαθέτουμε κατασκευές. Το πένθος αφορά μια διεργασία επιβεβαίωσης ή ανακατασκευής των προσωπικών νοημάτων, που έχουν αμφισβητηθεί από την απώλεια. Είναι μια προσωπική, ιδιοσυγκρασιακή διεργασία και αναπόσπαστο μέρος της αίσθησης μας για το ποιο είμαστε, είναι κάτι που κάνουμε εμείς, όχι κάτι που γίνεται σ' εμάς. Τα συναισθήματα μας, άρνηση, κατάθλιψη, άγχος, ενοχή, εχθρότητα, απειλή, πρέπει να γίνονται κατανοητά - σεβαστά ως ενδείξεις της κατάστασης μας, όπου προσπαθούμε νοηματοδοτήσουμε, αφού η επάρκεια των κατασκευών μας δοκιμάζεται. Κατασκευάζουμε και ανακατασκευάζουμε την ταυτότητα μας ως επιζώντες μιας απώλειας, σ' ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης με τους άλλους, οικογένεια, ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τον ίδιο μας τον εαυτό.

Συνοψίζοντας, σημειώνει ότι η θεώρηση της ανακατασκευής νοήματος βασίζεται στη σταθερή πεποίθηση ότι τα άτομα που θρηνούν παίζουν ενεργό ρόλο στη διαπραγμάτευση της προσαρμογής τους μετά το πένθος, άσχετα αν διαστάσεις όπως το πολιτισμικό πλαίσιο, η πνευματικότητα και το φύλο φαίνεται είτε να διευκολύνουν είτε να δυσχεραίνουν τις προσπάθειες τους για να ανακατασκευάσουν μια ζωή που θα αξίζει να ζήσουν.

Πένθος και σχολείο

Ο Αριέξ Φ. έγραψε το 1991 ότι το πένθος γίνεται ανάρμοστο και σε ολόκληρη σχεδόν τη Δύση επιβάλλεται η οδύνη να μην εκδηλώνεται δημοσίως, δηλαδή ακριβώς το αντίθετο εκείνου που ίσχυε πριν. Σε αυτή την πρόκληση λοιπόν το σχολείο καλείται να επωμιστεί ρόλους που πριν είχε η οικογένεια, η τοπική κοινωνία αλλά και η εκκλησία. Για το μαθητή το σχολείο είναι το σημείο αναφοράς μετά την οικογένεια του. Το σχολείο είναι η κατάλληλη δομή που εφοδιάζει τους μαθητές σε γνωσιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις όποιες προκλήσεις της ζωής. Προς τούτο θεωρούνται απαραίτητα τα προγράμματα ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα απώλειας, πένθους και θανάτου με δεδομένο ότι οι απώλειες αποτελούν αναπόδραστο μέρος της ζωής.

Υλοποίηση προγραμμάτων σε συστηματική βάση με βιωματικές δραστηριότητες και με κύριο άξονα την αναγνώριση και την επεξεργασία των

συναισθημάτων, αποδεχόμενοι την απώλεια και το πένθος ως μέρος της ζωής. Οι διάφορες μορφές τέχνης βρίθουν ευκαιριών για διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους εσωτερικής ανάπτυξης και απελευθέρωσης με την έννοια της έκφρασης. Το σχολείο μπορεί να αντλήσει και να δημιουργήσει υλικό για δραστηριότητες από παραμύθια, λογοτεχνία, εικαστικές τέχνες, οι μαθητές να εκφραστούν συμμετέχοντας σε θεατρικό παιχνίδι, δραματοθεραπεία, μουσικοθεραπεία, κ.ά. (Ευδοκίμου,1999). Επιπροσθέτως, η χρήση της μάσκας θα λέγαμε ότι λειτουργεί λυτρωτικά. Η μάσκα δίνει δίοδο απελευθέρωσης στις παγιδευμένες κινήσεις, εκφράσεις και στα συναίσθηματά του ατόμου. Μέσω της μάσκας παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί ως μεταμφιεσμένος και να επεξεργαστεί σταδιακά, αβίαστα, με περισσότερη ασφάλεια και λιγότερο πόνο καταστάσεις και συναίσθηματά, καλλιεργώντας την αυτοεκτίμηση, την αυτοδυναμία, βιώνοντας ουσιαστικά τη δική του πραγματικότητα μέσα από τη μεταφορά και το συμβολισμό (Αντωνάτου, 2000).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις ενδείκνυνται και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η πλειονότητα δηλώνει ανεπάρκεια να στηρίζει το μαθητή που πενθεί, λόγω έλλειψης ενημέρωσης αλλά και φόβο ότι μπορεί να αναστατώσουν περισσότερο (Papadatou et al., 2002). Επίσης από έρευνα της Cullinan (1990) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δικά τους ανεπίλυτα πένθη, με υψηλό επίπεδο φόβου για το θάνατο δήλωναν ανεπαρκείς στο να στηρίζουν τους μαθητές τους.

Εάν ο εκπαιδευτικός παραμένει σιωπηλός, απέναντι στο μαθητή που πενθεί, γιατί φοβάται μήπως περιπέσει σε λάθος χειρισμούς, ο μαθητής αντιλαμβανόμενος την αδυναμία του ενήλικα βιώνει το πένθος του σαν μια κατάσταση χωρίς ελπίδα. Η σιωπή απέναντι σ' ένα παιδί που συγκλονίζεται από ένα θάνατο, είναι πάντα μια λανθασμένη στάση. Αποδεκτή ανταπόκριση είναι η συμπαράσταση με τρόπο προσωπικό και γνήσιο, με γνώμονα το ενδιαφέρον για το παιδί και την επιθυμία να το ακούσουμε και να μοιραστούμε τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναίσθηματά του. Να μιλήσουμε με ειλικρίνεια και σαφήνεια γι' αυτά που θέλουν να μάθουν, για αυτά που είναι σε θέση να καταλάβουν, που πρέπει να καταλάβουν.

Κοκτώ, Ζ. 1943. *Η μητέρα μου στη νεκρική κλίνη*. Συλλογή Γ. Κονταξόπουλου



Να τους διαθέσουμε χώρο να θρηνησουν, να μνημονεύσουν, να εκφράσουν τα συναίσθηματά τους εποικοδομητικά όχι αυτοκαταστροφικά, όχι για να ξεπεράσουν ή να ξεχάσουν μια σημαντική απώλεια αλλά για να ανακατασκευάσουν μια ιστορία ζωής που θα έχει συνοχή και η οποία θα εμπεριέχει την εμπειρία της αρρώστιας, του θανάτου, του διαζυγίου ή της

οποιασδήποτε απώλειας, σε συνάρτηση όχι μονάχα με τον πόνο που προκάλεσε αλλά και με το όποιο «όφελος» προέκυψε (Παπαδάτου, 2005).

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει γύρω τους πολύ περισσότερο απ' ό τι εμείς νομίζουμε. Η πρόκληση, λοιπόν, για εμάς, είναι να δούμε πέρα από το μύθο. Να αναγνωρίσουμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά οι νέοι και να δημιουργήσουμε τον κατάλληλο χώρο που θα τους επιτρέψει να αρθρώσουν λόγο και να εκφράσουν τα συναίσθηματά τους έτσι ώστε να μπορέσουν να επεξεργαστούν τις

εμπειρίες που βιώνουν σε σχέση με το θάνατο και τη ζωή. Όταν βιώνουν την απώλεια ο κόσμος τους δεν είναι πλέον ασφαλής και προβλέψιμος, παύει να έχει μια τάξη, μοιάζει ιδιαίτερα απειλητικός και τρομακτικός. Στην προσπάθεια τους να διευθετήσουν την απώλεια, μπορεί να παρουσιάσουν αντιδράσεις φόβου, ενοχής, θυμού προς αυτόν που πέθανε, προς το Θεό, προς τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να τους οδηγήσουν σε κατάθλιψη, ονειροπόληση, απόσυρση, χαμηλή σχολική επίδοση αλλά και ακόμα σε πράξεις βίας. Όταν η στήριξη που δέχονται δεν είναι ικανοποιητική τότε είναι ευάλωτοι σε περιπλοκές θρήνου και πιθανόν να παρουσιάσουν «*διαταραχή μετατραυματικού στρες*». (Stevenson,1998).

Συζήτηση

Η ζωή οδηγεί αναπόδραστα στο θάνατο, το πένθος είναι φυσιολογικό μέρος της ζωής, δεν θεωρείται ψυχική πάθηση ούτε ασθένεια. Το πένθος είναι μια δυναμική διεργασία, στην οποία το άτομο συμμετέχει ενεργά. Δεν είναι μια ψυχική κατάσταση την οποία πρέπει να υπομείνουμε παθητικά αφήνοντας το χρόνο να επουλώσει τις πληγές, ούτε μια κατάσταση από την οποία πρέπει να αναρρώσουμε το συντομότερο δυνατό. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να μάθουμε να πενθούμε, όπως σημαντικό είναι να μάθουμε γραφή και αριθμητική. Η διεργασία αυτή μας επιτρέπει να εντάξουμε την απώλεια που βιώνουμε στην ιστορία της ζωής μας, και να μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε με μεγαλύτερη ωριμότητα και συνειδητότητα τις προκλήσεις της ζωής και να οδηγούμαστε στην επανανοηματοδότηση αυτής (Παπαδάτου, 2006).

Ύστερα από τα παραπάνω, προτείνεται να ενταχθούν συστηματικά στη σχολική ζωή μαθησιακές δραστηριότητες για διαχείριση του βιώματος της απώλειας, του πένθους, ώστε ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με τις πολλαπλές πτυχές των. Η εξοικείωση αυτή είναι ιδιαίτερα σπουδαία σήμερα που «*παθολογικοποιείται*» και «*καταστέλλεται*» ό,τι διαταράσσει μια «*φυσιολογική*» ζωή ή καταφεύγοντας στις ψυχοτρόπες ουσίες για εύκολη και γρήγορη αλλά παροδική εξάλειψη του πόνου που προκαλούν οι αναπόφευκτες απώλειες της ζωής. Ο Αξελός Κ., (1962) επισημαίνει: «*Ο Ηράκλειτος προειδοποιεί τους ανθρώπους ότι πρέπει να ξέρουν πάντα να προσμένουν το απρόσμενο και να ελπίζουν ότι θα συναντήσουν το ανέλπιστο*».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνάτου, Χρ. (2000). Πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς- Μάσκες, Διημερίδα, *Θεατρική Παιδεία και Σχολείο*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, 14-15 Απρίλη
- Αξελός, Κ. (1962). Ο Ηράκλειτος και η φιλοσοφία. Εξάντας
- Αριές, Φ. (1999). Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου-Ο εξαγριωμένος θάνατος ii Αθήνα. Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Βαλλάτος, Δ. (2011). *Ζωγραφική αφήγηση*. Ατομική έκθεση ζωγραφικής. Διαπολιτισμικό Κέντρο Ιονίου. Κεφαλονιά
- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου Ρ. (1999). Δραματοθεραπεία – Μουσικοθεραπεία. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωαννίδου, Μ. (2015). Εικαστικός. www.matoioannidou.gr
- Neimeyer, R. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις*. Αθήνα. Κριτική.
- Νίλσεν, Μ.(2005). *Απώλειες στη ζωή του παιδιού*. Αθήνα. Μέρμινα.
- Νίλσεν & Παπαδάτου (επιμ.), (1999). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα. ΥΠ. Ε.Π.Θ..
- Νίλσεν, Μ. (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα. Μέρμινα.

- Παπαδάτου, Δ.(2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Νίλσεν (επιμ.), Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Αθήνα. Μέρμηνα.
- Attig Thomas (1991). The importance of conceiving of grief as an active process. *Death Studies*, 15, 385-393
- Chadwick, A. (2012). Talking about death and bereavement in school. How to help children aged 4 to 11 to feel supported and understood. London: Jessica Kingsley.
- Doka, K. (ed.), (1989). *Disenfranchised grief: Recognizing hidden sorrow*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Lindemann E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148.
- Neimeyer, R. (2000). Grief therapy and Research as essential tensions: prescriptions for a progressive partnership. *Death Studies*, 24, 603-610.
- Stevenson, R. (1995). The role of the school: Bereaved students facing life-threatening illness. In K. Doka (ed.), *Children mourning, mourning children*. Washington, D.C.: Hospital Foundation of America.