

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 85

Δεκέμβριος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 85

*Πάτρα, Δεκέμβριος 2022*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ.88, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

**Λουκοπούλου Αγγελική**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής  
**Σκούρα Ειρήνη**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία  
**Σηλιωτοπούλου Νάντα - Ελπίδα**, Φιλόσοφος, Πανεπιστήμιο Πατρών  
**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, *Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Μήτσος Ναπολέων, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Φυριπής Εμμανουήλ, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Βεργίδης Δημήτριος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Κουρκουτάς Ηλίας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Κροντήρη Τίνα, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Πανταζής Σπύρος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*

Πλακίτση Κατερίνα, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Γουργιώτου Ευθυμία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης*

Θάνος Θεόδωρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ευδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσιμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Λαμινός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

## ***Περιεχόμενα***

<b>Η ερευνητική διαδοχική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας στο Γενικό Λύκειο: μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές του Πειραματικού Λυκείου Ιωαννίνων</b>	<b>7</b>
<i>Κατερίνη Ιωάννα - Τσάγκα Βασιλική</i>	
<b>Το άγχος εργασίας και οι επιπτώσεις του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή</b>	<b>25</b>
<i>Παπαδόπουλος Ε. Γεώργιος</i>	
<b>Η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών - Μια έρευνα από την οπτική γωνία των μαθητών</b>	<b>39</b>
<i>Μαντζιούκα Αλεξάνδρα - Ζάραγκας Χαρίλαος</i>	
<b>Το εβραϊκό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)</b>	<b>57</b>
<i>Τσιλιάκου Παππά Καίτη</i>	
<b>Το ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)</b>	<b>77</b>
<i>Τσιλιάκου Παππά Καίτη</i>	





Κατερίνη Ιωάννα  
Τσάγκα Βασιλική

**Η ερευνητική διαδοχική αξιολόγηση των  
επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας  
στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας στο  
Γενικό Λύκειο: μια ερευνητική προσέγγιση σε  
μαθητές του Πειραματικού Λυκείου Ιωαννίνων**

**Περίληψη**

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης νέων μεθόδων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας του μαθήματος της γερμανικής γλώσσας. Η εργασία αποσκοπεί διαμέσου της εφαρμογής ενός παραδείγματος της ερευνητικής, διαδοχικής αξιολόγησης των μαθητών και της διδασκαλίας στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας, ως β' ξένη γλώσσα, στο Γενικό Λύκειο, να αναδείξει τα θετικά σημεία της πειραματικής εφαρμογής της προτεινόμενης μορφής αξιολόγησης.

**Λέξεις-κλειδιά:** αξιολόγηση, διδασκαλία, επιδόσεις, 'β ξένη γλώσσα στο Γενικό Λύκειο

## The research sequential evaluation of student performance and teaching in the German language course at the General High School: a research approach to students of the Experimental High School of Ioannina

### Abstract

This work seeks to highlight new techniques for evaluating student assessment and teaching in the lesson of German as a foreign language. The paper aims, through the application of an example of the research sequential assessment of students and teaching in the lesson of German as the second foreign language course at the General High School, to highlight the positive points of the experimental application of the proposed form of assessment.

**Keywords:** assessment, teaching, performance, second foreign language at High School

### 1. Εισαγωγή

Η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο διερεύνησης στην παιδαγωγική επιστήμη, ως προς την εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας και καταλληλότητας της, σύμφωνα με τη σχολική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται. Η ποσοτική αξιολόγηση με τη χρήση κλίμακα βαθμονόμησης (1-20) της επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα του Γενικού Λυκείου δεν προσφέρει επαρκή δεδομένα αναφορικά με τις αδυναμίες/δυσκολίες του κάθε μαθητή και τα ενδεχόμενα κενά του, στοιχεία που συνιστούν τη συνεχή αναδιάρθρωση του διδακτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών διδασκαλίας.

Η εργασία παρουσιάζει μια εφαρμογή της διαδοχικής, ερευνητικής αξιολόγησης<sup>1</sup> με τη χρήση τριών κλιμάκων αξιολόγησης (Αρχική, Τελική, Επαναληπτική). Αρχικά παρουσιάζονται βασικές αρχές της αξιολόγησης καθώς και οι πρόσφατες εισηγήσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την αξιολόγηση των Ξένων Γλωσσών στο Γενικό Λύκειο. Έπειτα, παρουσιάζεται η ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης και η εφαρμοζόμενη ερευνητική μεθοδολογία. Τέλος, αναλύονται συγκριτικά τα αποτελέσματα της πειραματικής εφαρμογής των κλιμάκων αξιολόγησης και ακολούθως τα συμπεράσματα της έρευνας.

### 2. Θεωρία

#### 2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών<sup>2</sup> προσδιορίζεται

---

1 Γεωργιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)α, Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 67/2021, σ.σ. 19-38. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> (10.07.2022), 10.08.2022

2 Χατζηδήμου, Δ. (2019) Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Αθήνα: εκδόσεις Κυριακίδη, σελ.242

ως μια συστηματική, οργανωμένη διαδικασία που αποσκοπεί στον εντοπισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και του αποτελέσματος μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί και την εφαρμοζόμενη από την εκπαιδευτικό μεθοδολογία<sup>3</sup> κατά τη διδακτική πράξη. Συνεπώς, η διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης συνδέεται με τον προσδιορισμό των στόχων που επιδιώκει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός, το αντικείμενο αξιολόγησης καθώς και τα εργαλεία που θα αξιοποιήσει, με τη χρήση των οποίων αποσκοπεί στη διεξαγωγή της έγκυρης, αξιόπιστης και αντικειμενικής αξιολόγησης<sup>4</sup> της επίδοσης των μαθητών.

## 2.2. Αποσαφήνιση των όρου αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η αξιολόγηση στηρίζεται σε ένα συστηματικό τρόπο συλλογής στοιχείων, ο οποίος βασίζεται στη μέτρηση της επίδοσης βάσει ενός συστήματος μέτρησης<sup>5</sup>. Αφορά μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού αποτιμώνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και κριτήρια»<sup>6</sup>.

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία<sup>7</sup> απαντώνται ποικίλες ταξινομήσεις των μορφών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ενώ τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται συστηματικά εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια δοκιμή εφαρμογής ενός νέου τύπου αξιολόγησης, ο οποίος επιχειρεί, υπο το πρίσμα της ολιστικότητας και ενιαιότητας, να συλλάβει τη γνωστική εικόνα και μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή.

## 2.3. Εμπειρική προσέγγιση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας, ως β' ξένη γλώσσα, στο Γενικό Λύκειο

Στα αναμορφωμένα Προγράμματα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης<sup>8</sup>, η οποία στοχεύει στο συνεχή έλεγχο

3 Κωνσταντίνου, Χ. (2002) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7: σελ.38

4 Κωνσταντίνου Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 38-39

5 Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ. (1985) Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, Αθήνα: Αγοι Κυριακίδη, σελ.16

6 Δημητρώπουλος, Ε. (2002) Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ.30

7 Βλ. σχετικά: Bonniol Jean-Jacques & Vial Michel (2004) Τα μοντέλα της αξιολόγησης (μτφρ. Παπαδημητρίου, Η., Πολυμεροπούλου, Ζ., Στεργίου, Γ.) Αθήνα: Μεταίχμιο· Χατζηδήμου, Δ. (2019) Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, εκδόσεις Κυριακίδη· Κωνσταντίνου, Χ. (2002) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*· William, D. & Black, P. (2009) Developing the theory of formative assessment, Προσπελάστηκε από <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5> στις 09.09.2022

8 Βλ. Υπουργική Απόφαση 152765/Δ2, ΦΕΚ, Τεύχος Β' 5586/01.12.2021, Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο, Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542, Αθήνα: 2021

της επίτευξης των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων<sup>9</sup>. Ειδικότερα, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι *διαμορφωτικός, ανατροφοδοτικός και μεταγνώστικός* και στοχεύει στην πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών για την *αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης και την πιθανή αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβάσεων για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*<sup>10</sup>. Ωστόσο, ως πρακτική συχνά εφαρμόζεται με τη μορφή της βαθμολογικής κατάταξης των μαθητών μέσω γραπτών ασκήσεων-τεστ, χωρίς να προσφέρει αξιολογικά δεδομένα, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας και τις πραγματικές γνώσεις τους που συνιστούν την ερευνητική υπόθεση περί διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών-τριών.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι ειδικά στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας, ως ΄Β ξένη γλώσσα, που διδάσκεται στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, εντοπίζονται ποικίλες ιδιαιτερότητες, οι οποίες δυσχεραίνουν το διδακτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών διδασκαλιών. Καταρχάς πολλοί μαθητές ενδέχεται να προέρχονται από σχολεία προηγούμενης βαθμίδας, στα οποία δεν διδασκόταν η συγκεκριμένη ξένη γλώσσα, με συνέπεια το επίπεδο των γνώσεων να διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των μαθητών της τάξης. Επίσης, το γεγονός ότι δεν δίνεται η δυνατότητα να δημιουργούνται τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων στις προηγούμενες σχολικές τάξεις (Γυμνάσιο), όπως γίνεται στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας, δημιουργεί μια συνθήκη ανισότητας, καθώς όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το επίπεδο A2+ που αντιστοιχεί σύμφωνα με το ΚΕΠΑ της ξένης γλώσσας στο Λύκειο. Αυτή η ποικιλότητα επιπέδων και πρότερων γνώσεων<sup>11</sup> των μαθητών συνιστά την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών αξιολόγησης. Πάγια συνθήκη αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών, η εφαρμογή διαγωνισμάτων ενιαίου τύπου (ωριαία τεστ που δεν συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας ή διαφορετικών επιπέδων). Δεδομένου όμως ότι η εφαρμογή αυτών των δοκιμασιών προϋποθέτουν ότι το σύνολο των μαθητών κατέχει από προηγούμενες γνώσεις τη διδασκόμενη ξένη γλώσσα σε παρόμοιο επίπεδο (A1+/A2 σύμφωνα με το ΚΕΠΑ<sup>12</sup>, πράγμα που συνήθως δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα, συνάγεται ότι δεν είναι κατάλληλες για ένα μαθητικό πληθυσμό με διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες.

Όπως συμπεραίνεται από τα προαναφερθέντα, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών Διαμορφωτικής Αξιολόγησης<sup>13</sup>, η οποία ως μια συνεχής, δυναμική και εξελικτική διαδικασία θα αποσκοπεί στην αυτό-αξιολόγηση των μαθητών, τη διαπίστωση του επιπέδου γλωσσομάθειας για τον

9 Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021) Πρώτη Έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ, σελ. 21.

10 Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021) Πρώτη Έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ, σελ. 21.

11 Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021) Πρώτη Έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ, σσ. 19-20.

12 Εφαρμογή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα, (2013:11), Προσπελάστηκε από: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_EL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_EL.pdf) στις 15.10.2022

13 Γεωργιάννης, Π. (2017) Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, Πάτρα: Ι.ΠΟ.ΔΕ

κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και την πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών για τις πιθανές δυσκολίες/αδυναμίες τους. Η διαδικασία της καταγραφής της μαθησιακής πορείας του κάθε μαθητή, μέσα από τεχνικές ανατροφοδότησης, που αξιολογούν συγκεκριμένα φαινόμενα της διδασκόμενης ξένης γλώσσας ή/και τις διακριτές δεξιότητες<sup>14</sup> που συνιστούν, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, την αποτελεσματική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, στοχεύει στην αναδιάρθρωση του διδακτικού σχεδιασμού<sup>15</sup> και την αναζήτηση κατάλληλου, προσαρμοσμένου στις νέες απαιτήσεις διδακτικού υλικού, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας του κάθε μαθητή ξεχωριστά<sup>16</sup>.

#### 2.4. Η διαδοχική ερευνητική αξιολόγηση ως μια νέα αξιολογική πρακτική

Μέσα από τις νέες διατάξεις του Νόμου υπ' αρ. 4823/2021 για την «Αναβάθμιση του σχολείου, την ενδυνάμωση του σχολείου και άλλες διατάξεις», προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 86/120 του νόμου 4823/2021, γίνεται λόγος για την ανάγκη εφαρμογής ενδιάμεσων προφορικών, πρακτικών και γραπτών εξετάσεων. Μέσα από τις διαφορετικού τύπου δοκιμασίες ελέγχονται οι επιδόσεις των μαθητών-τριων και αξιολογείται το επίπεδο γνώσεων τους στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Ειδικότερα, ανάμεσα σε άλλα προτείνονται γραπτές δοκιμασίες σύντομης διάρκειας, ως εναλλακτικός τρόπος εξέτασης των μαθητών, κατά την κρίση του διδάσκοντα. Μια πρόταση εφαρμογής εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης αποτελεί το ερευνητικό παράδειγμα της διαδοχικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών-τριων.

Η διαδοχική, ερευνητική αξιολόγηση αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση αξιολόγησης και ορίζεται ως «η αξιολόγηση τόσο των γνώσεων των μαθητών στο αντικείμενο διδασκαλίας όσο και των γνώσεων που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία του μαθήματος»<sup>17</sup>. Η εφαρμογή των διαδοχικών ερευνητικών αξιολογήσεων<sup>18</sup> συμπεριλαμβάνει τρεις κλίμακες αξιολόγησης (Αρχική-Τελική- Επαναληπτική), τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε διαδοχικές χρονικές φάσεις της διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου. Οι κλίμακες αξιολογούν με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων ένα συγκεκριμένο φαινόμενο που συνιστά το μαθησιακό προϊόν σύμφωνα με το ΑΠΣ της αντίστοιχης σχολικής βαθμίδας/ του γνωστικού αντικειμένου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο

14 Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021) Πρώτη Έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ, σσ. 5-7

15 Ρεκαλίδου, Γ.(2011) Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση, Αθήνα: Πεδίο, σελ.99

16 Βλ. [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depss/16aps\\_Germanikon.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depss/16aps_Germanikon.pdf), σελ. 403

17 Γεωργιογιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)β. Όψεις της μαθητικής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 67/2021. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 19.08.2022

18 Γεωργιογιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)α. Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 67/2021, κεφ. 2.3, σ. 26. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 9.08.2022.

(π.χ. διδακτική ώρα). Η Αρχική κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης ποσοκοπεί στην «χαρτογράφηση» των γνώσεων των μαθητών της τάξης αναφορικά με το προς επεξεργασία γλωσσικό φαινόμενο. Ο εκπαιδευτικός συμπεραίνει μέσω της βαθμολογικής κλίμακας, εάν υπάρχουν μαθητές που γνωρίζουν εμπειρικά, από προηγούμενες γνώσεις, το συγκεκριμένο φαινόμενο. Η δεύτερη, Τελική κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης εφαρμόζεται μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (ήτοι ένα δίωρο διδασκαλίας) και απεικονίζει το ποιος έχει κατανοήσει πραγματικά το φαινόμενο μετά την ολοκλήρωση του χρόνου διδασκαλίας του φαινομένου. Η τρίτη, Επαναληπτική κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης εφαρμόζεται έπειτα από ορισμένο χρονικό διάστημα (μια εβδομάδα) και αποσκοπεί στο να καταγράψει ποιος έχει εμπειρώσει και κατακτήσει τελικά το διδαχθέν φαινόμενο. Οι ερευνητικές εφαρμογές έδειξαν τόσο το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων φαινομένων όσο και την πορεία κατάκτησης ή μη συγκεκριμένων γνώσεων που αντιστοιχούσαν στα προϊόντα διδασκαλίας.

## 2.5. Σκοπός της έρευνας

Η εφαρμογή των κλιμάκων της ερευνητικής αξιολόγησης ακολουθεί προηγούμενα παραδείγματα<sup>19</sup> εφαρμογών και στοχεύει μέσω των συμπερασμάτων στην ενίσχυση της συζήτησης περί της ανάγκης εφαρμογής διαφοροποιημένων διαγνωστικών και διαμορφωτικών πρακτικών αξιολόγησης στο μάθημα της ΄β ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο.

## 2.6. Υπόθεση της έρευνας

Η ερευνητική υπόθεση εστιάζει στο ότι η Αρχική κλίμακα της ερευνητικής αξιολόγησης ενδέχεται να δείχνει ποιοι μαθητές κατέχουν ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο από προηγούμενες γνώσεις/εμπειρίες. Μέσω της Τελικής και της Επαναληπτικής κλίμακας της ερευνητικής αξιολόγησης ενδέχεται να απεικονίζεται ο βαθμός στον οποίο εμπεδώθηκε το διδαχθέν γλωσσικό φαινόμενο αλλά και να διαπιστώνονται τα πιθανά μαθησιακά κενά των μαθητών.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Λύκειο Ζωσιμαίας Ιωαννίνων. Η

---

19 Βλ. σχετικά: Γεωργιογιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)α. Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 67/2021, κεφ. 2.3, Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 9.08.2022, και Γεωργιογιάννης & Καρβέλη (2021)β. Όψεις της μαθητικής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχ. 67/2021. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 19.08.2022

εκπαιδευτικός της Γερμανικής γλώσσας κατασκεύασε μια ενιαία κλίμακα διαδοχικής αξιολόγησης που ελέγχει το γραμματικό φαινόμενο (τοπικές προθέσεις) που συμπεριλαμβάνεται στο ΑΠΣ και αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας τη δεδομένη χρονική περίοδο. Η ίδια κλίμακα εφαρμόστηκε σε τρεις διαδοχικές φάσεις:

- A. πριν την έναρξη διδασκαλίας του φαινομένου,
- B. μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας (2ωρο) του φαινομένου,
- Γ. μετά από μια εβδομάδα από τη διδασκαλία του φαινομένου.

### 3. Τελική Κλίμακα Ερευνητικής Αξιολόγησης

#### 2. Επαναληπτική Κλίμακα Ερευνητικής Αξιολόγησης

#### 1. Αρχική Κλίμακα Ερευνητικής Αξιολόγησης

Μάθημα: Γερμανικά (ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα)- Α΄ Λυκείου

**Ενότητα 5 «Μετακόμιση», Γραμματικό φαινόμενο: Τοπικές δίπτωτες προθέσεις**

Όνομα:

Τάξη:

Ημερομηνία:

**Βαθμός: \_\_\_\_\_/100**

**Συμπληρώστε στις παρακάτω προτάσεις τη σωστή πρόθεση (in, an, neben, hinter, unter, vor, zwischen, über, auf).**

1. Die Katze läuft \_\_\_\_\_ das Wohnzimmer ...../
  2. Hanna sitzt \_\_\_\_\_ Ralf und Anna. .... /
  3. Ein Buch und eine Schultasche sind \_\_\_\_\_ dem Tsch ...../
  4. \_\_\_\_\_ dem Haus ist ein Garten. .... /
  5. Der Hund schläft \_\_\_\_\_ dem Tisch. .... /
  6. Der Vögel fliegt \_\_\_\_\_ den Baum. .... /
  7. Ich hänge mein Hemd \_\_\_\_\_ - den Schrank. .... /
  8. \_\_\_\_\_ der Schule ist die Kirche. .... /
  9. Die Schüler hängen die Gardinen \_\_\_\_\_ das Fenster. .... /
- Meine Mutter stellt den Tisch \_\_\_\_\_ das Sofa.

Οι μαθητές-τριες συμπληρώνουν την άσκηση βάζοντας την πρόθεση που θεωρούν σωστή σε κάθε πρόταση. Η κλίμακα..... συμπεριλαμβάνει 10 κενά και σε κάθε σωστή απάντηση αντιστοιχούν 10 μονάδες, έτσι ώστε το σύνολο των μονάδων της κλίμακας να φτάνει στις 100 μονάδες. Η ερευνήτρια καταχωρεί μετά τη συμπλήρωση τις σωστές απαντήσεις κάθε μαθητή.

### 3.2. Το δείγμα

Το δείγμα συλλογής των δεδομένων αφορά σε 37 μαθητές της Α΄ τάξης λυκείου,

19 μαθητές και 18 μαθήτριες. Το σύνολο των μαθητών/τριών φοιτά σε τρία τμήματα της Α τάξης του Πρότυπου Λυκείου Ζωσιμαίας Ιωαννίνων.

### 3.3. Τρόπος αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά, γίνεται εισαγωγή των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τις κλίμακες διαδοχικής αξιολόγησης στη βάση του στατιστικού πακέτου SPSS. Έπειτα, εφαρμόζεται το κριτήριο t-test και η συσχέτιση των δεδομένων της αρχικής και της τελικής κλίμακας αξιολόγησης με σκοπό τον εντοπισμό των διαφορών των επιδόσεων των μαθητών στις δυο κλίμακες αξιολόγησης. Τέλος, εφαρμόζεται το κριτήριο t-test στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την τελική και επαναληπτική κλίμακα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η εξέλιξη της βαθμολογικής επίδοσης στην τελευταία κλίμακα συγκριτικά με την προηγούμενη κλίμακα αξιολόγησης (τελική) καθώς και με την πρώτη (αρχική) κλίμακα.

## 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της ερευνητικής εφαρμογής είναι να διαπιστωθεί αρχικά η διαβάθμιση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών/τριων ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας (τοπικές προθέσεις) πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και ο βαθμός κατανόησης και εμπέδωσης του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου για το σύνολο των μαθητών διαμέσου της σύγκρισης των αποτελεσμάτων μεταξύ των τριών κλιμάκων αξιολόγησης.

### 4.1. Τα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής εφαρμογής της κλίμακας διαδοχικής, ερευνητικής, αξιολόγησης

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) αναγράφονται τα αριθμητικά δεδομένα από τις εφαρμογές της αρχικής και τελικής κλίμακας αξιολόγησης. Ο πίνακας συμπεριλαμβάνει τέσσερις στήλες. Στην πρώτη στήλη είναι καταχωρημένα τα αρχικά των μαθητών-τριών που πήραν μέρος στην έρευνα. Στη δεύτερη στήλη με τον τίτλο “Αρχική” είναι καταχωρημένοι οι βαθμοί επίδοσης, που συγκέντρωσαν οι μαθητές-τριες μετά τη συμπλήρωση της πρώτης κλίμακας αξιολόγησης με το γραμματικό φαινόμενο των προθέσεων, προτού αυτό διδαχθεί κατά τη διδασκαλία. Συνεπώς οι επιδόσεις της αρχικής κλίμακας αξιολόγησης συνιστούν το βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές-τριες γνωρίζουν το γραμματικό φαινόμενο από πρότερες γνώσεις και άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα την αγγλική γλώσσα. Στην τρίτη στήλη με τον τίτλο “Τελική” αποτυπώνονται οι επιδόσεις των μαθητών-τριων, που επέτυχαν μετά τη συμπλήρωση της δεύτερης κλίμακας αξιολόγησης, την οποία συμπλήρωσαν μετά την ολοκλήρωση της δίωρης διδασκαλίας, όπου διδάχθηκαν το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Η τελευταία στήλη αναφέρεται στη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ αρχικής και τελικής κλίμακας αξιολόγησης.



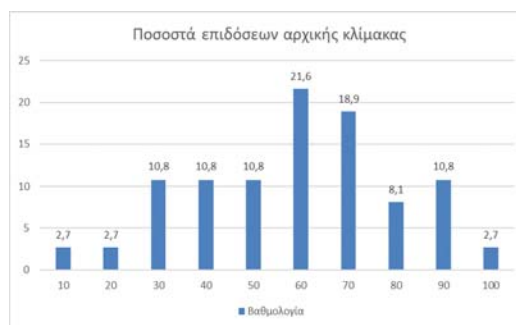
**Πίνακας 1. Οι επιδόσεις των μαθητών στην αρχική και τελική κλίμακα της διαδοχικής ερευνητικής αξιολόγησης στα Γερμανικά (Α τάξη Λυκείου)**

Κλίμακες Μαθητές	Αρχική	Τελική	Σύγκριση αρχικής / τελικής		
N. K. (α)	60	40	-20		
N. Ka. (α)	30	50			+30
Σ. K. (κ)	80	90			+10
N. Δ. (α)	60	70			+10
Θ. Γ. (α)	70	80			+10
Σ. Ζ. (κ)	60	60		0	
B. K. (α)	90	80	-10		
A. Θ. (α)	10	30			+20
M. K. (κ)	40	50			+10
Σ. K. (κ)	90	100			+10
K. Π. (κ)	60	90			+30
A. N. (κ)	70	80			+10
E. Π. (κ)	70	70		0	
K. M. (κ)	70	60	-10		
A. N. (α)	60	90			+30
A. M. (κ)	70	70		0	
Θ. N. (κ)	50	80			+30
Δ. N. (κ)	60	100			+40
K. O. (α)	80	80		0	
K. Π. (α)	50	70			+20
N. N. (α)	20	40			+20
Δ. N. (α)	90	80	-10		
E. Π. (κ)	70	80			+10
K. N. (κ)	70	90			+20
Σ. Π. (α)	30	60			+30
A. Π. (κ)	40	90			+50
A. Π. (α)	50	60			+10
N. T. (α)	30	50			+20
Φ. T. (α)	40	50			+10
X. Π. (α)	40	90			+10
Γ. Σ. (α)	30	80			+50
Θ. Φ. (κ)	60	90			+30
Δ. Π. (α)	100	90	-10		
Δ. Σ. (κ)	60	70			+10
O. P. (κ)	50	100			+10
A. Σ. (α)	90	70	-20		
E. T. (κ)	80	80		0	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1, διαπιστώνεται αρχικά (στήλη 2) μια σημαντική διακύμανση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών, η οποία συνιστά ένα ανομοιογενές γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητικού συνόλου. Φαίνεται ότι το μέρος του μαθητικού πληθυσμού ενδέχεται να γνωρίζει το γραμματικό φαινόμενο απο άλλες πηγές και πρότερες γνώσεις.

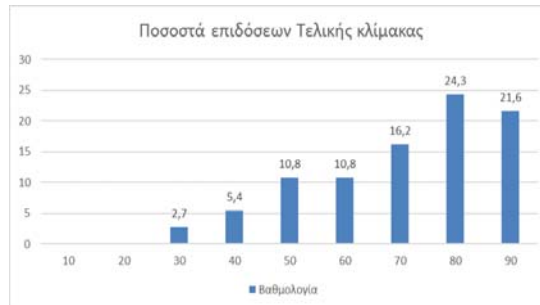
Επίσης, όπως αναπαρίσταται σχηματικά στο Γράφημα 1, άνω του 60% των ερωτηθέντων ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στην άσκηση συμπλήρωσης, καθώς σημείωσε βαθμολογίες απο 60 εως 100. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι μεγάλο ποσοστό του συνόλου γνωρίζει επαρκώς ή μερικώς το γραμματικό φαινόμενο, ως πρότερη ή εμπειρική γνώση. Ο βαθμός κατάκτησης και εμπέδωσης της συγκεκριμένης γνώσης θα επιβεβαιωθεί απο τις επιδόσεις που θα επιτύχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στην επόμενη εφαρμογή της κλίμακας αξιολόγησης.

### Γράφημα 1. Σχηματική αναπαράσταση των ποσοστών των επιδόσεων της Αρχικής κλίμακας



Ακολουθως στην τρίτη στήλη του Πίνακα 1, αποτυπώνονται τα αριθμητικά δεδομένα που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών-τριών μετά τη συμπλήρωση της Τελικής Κλίμακας αξιολόγησης (μετά την ολοκλήρωση 2ωρης διδασκαλίας). Σύμφωνα με την τέταρτη στήλη που αναφέρεται στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων της Αρχικής και Τελικής κλίμακας διαπιστώνεται, ότι οι περισσότεροι μαθητές κατανόησαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το γραμματικό φαινόμενο και επέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες από την προηγούμενη αξιολόγηση. Συνεπώς, οι βελτιωμένες επιδόσεις της πλειοψηφίας των μαθητών συνιστούν την επίτευξη της κατανόησης του γραμματικού φαινομένου για το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού συνόλου. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί, οτι οι μαθητές-τριες που είχαν επιτύχει υψηλές βαθμολογίες ήδη στην αρχική κλίμακα αξιολόγησης, σημείωσαν ως επί το πλείστο ακόμη καλύτερες επιδόσεις στην τελική κλίμακα αξιολόγησης. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση περί της ύπαρξης ανομοιογενούς επιπέδου Γλωσσομάθειας των μαθητών-τριων του δείγματος αναφοράς της έρευνας.

## Γράφημα 2. Σχηματική αναπαράσταση των ποσοστών των επιδόσεων της Τελικής Κλίμακας



Σύμφωνα με τη σχηματική αναπαράσταση των ποσοστών επίδοσης της τελικής κλίμακας αξιολόγησης (Γράφημα 2), διαπιστώνεται σημαντική αύξηση της συχνότητας των υψηλών βαθμολογιών (από 50% και πάνω) σε σύγκριση με τις χαμηλές βαθμολογίες, όπου η συχνότητα εφαρμογής είναι ελάχιστη. Συγκρίνοντας τα δυο γραφήματα είναι εμφανής η σημαντική βελτίωση των επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού του συνόλου του δείγματος αναφοράς της έρευνας.

## Πίνακας 2. Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης και T-test των αρχικών και τελικών επιδόσεων

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης	Στατιστική σημαντικότητα T-test
Ζεύγος 1	Επιδόσεις τελικής κλίμακας	58,92	37	21,575	3,547	,549	,000
	Επιδόσεις αρχικής κλίμακας	73,24	37	18,113	2,978		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2), διαπιστώνεται υψηλή στατιστική σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών «επιδόσεις τελικής και αρχικής κλίμακας» αλλά και στο T-test.

### 4.2. Τα αποτελέσματα της τελικής και επαναληπτικής κλίμακας της διαγνωστικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

Μετά το πέρας μιας εβδομάδας η ερευνήτρια έδωσε προς συμπλήρωση την Επαναληπτική κλίμακα αξιολόγησης, προκειμένου να καταγράψει βάσει των επιδόσεων των μαθητών-τριων, πόσοι και ποιοι είχαν πραγματικά εμπεδώσει το γραμματικό φαινόμενο.

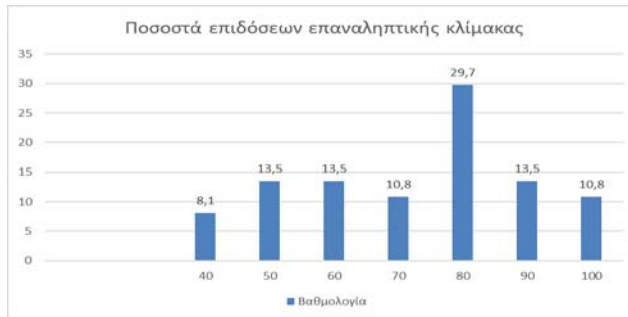
**Πίνακας 3. Οι επιδόσεις των μαθητών στην τελική και επαναληπτική κλίμακα ερευνητικής αξιολόγησης στα Γερμανικά (Α τάξη Λυκείου)**

Μαθητής/τρια	Τελική	Επαναληπτική	Σύγκριση τελικής/ επαναληπτικής	
N. K. (α)	40	80		+40
N. Ka. (α)	50	60		+10
Σ. K. (κ)	90	70	-20	
N. Δ. (α)	70	60	-10	
Θ. Γ. (α)	80	90		+10
Σ. Ζ. (κ)	60	60	0	
B. K. (α)	80	90		+10
A. Θ. (α)	30	40		+10
M. K. (κ)	50	80		+30
Σ. K. (κ)	100	90	-10	
K. Π. (κ)	90	80	-10	
A. N. (κ)	80	80	0	
E. Π. (κ)	70	80		+10
K. M. (κ)	60	80		+20
A. N. (α)	90	50	-40	
A. M. (κ)	70	50	-20	
Θ. N. (κ)	80	80	0	
Λ. N. (κ)	100	80	-20	
K. O. (α)	80	70	-10	
K. Π. (α)	70	60	-10	
N. N. (α)	40	50		+10
Δ. N. (α)	80	90		+10
E. Π. (κ)	80	80	0	
K. N. (κ)	90	90	0	
Σ. Π. (α)	60	50	-10	
A. Π. (κ)	90	50	-40	
A. Π. (α)	60	80		+20
N. T. (α)	50	60		+10
Φ. T. (α)	50	70		+20
X. Π. (α)	90	40	-50	
Γ. Σ. (α)	80	40	-40	
Θ. Φ. (κ)	90	70	-20	
Δ. Π. (α)	90	100		+10
Δ. Σ. (κ)	70	100		+30
O. P. (κ)	100	100	0	
A. Σ. (α)	70	100		+30
E. T. (κ)	80	80	0	

Σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα (πίνακας 3) αρκετοί μαθητές-τριες εμπέδωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό το γραμματικό φαινόμενο, σημειώνοντας

υψηλές βαθμολογίες μια εβδομάδα μετά τη διδασκαλία του φαινομένου. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι σημειώθηκαν και χαμηλές βαθμολογίες, γεγονός που δείχνει ότι ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών δεν κατανόησε επαρκώς το γραμματικό φαινόμενο.

### Γράφημα 3. Σχηματική αναπαράσταση των επιδόσεων της Επαναληπτικής κλίμακας αξιολόγησης



Ειδικότερα, όπως αναπαρίσταται στο ανωτέρω γράφημα (Γράφημα 3), το μεγαλύτερο ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών-τριων σημείωσε υψηλή βαθμολογία (80%) στην επαναληπτική κλίμακα. Τα αριθμητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι μεγάλο μέρος της τάξης κατανόησε το διδαχθέν γραμματικό φαινόμενο, το οποίο ήταν σε θέση να το εφαρμόσει επιτυχώς στην άσκηση προς συμπλήρωση επτά ημέρες από τη διδασκαλία του. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ένα μικρό ποσοστό (2 στους 10 μαθητές-τριες) σημείωσε χαμηλές επιδόσεις, ήτοι κάτω του 50% της τελικής βαθμολογίας.

### Πίνακας 4. Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης και T-test των τελικών και επαναληπτικών επιδόσεων

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης	Στατιστική σημαντικότητα T-test
Ζεύγος 1	Επιδόσεις τελικής κλίμακας	73,24	37	18,113	2,978	,324	,050
	Επιδόσεις αρχικής κλίμακας	72,43	37	18,013	2,961		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 4), από την εφαρμογή του κριτηρίου συσχέτισης και του T-test στα δεδομένα της τελικής και

επαναληπτικής κλίμακας και τις βαθμολογίες των μαθητών, διαπιστώνεται χαμηλή στατιστική σημαντικότητα.

Επίσης, στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 5) παρουσιάζεται η στατιστική σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών «Βαθμολογία αρχικής και επαναληπτικής κλίμακας» και διαπιστώνεται αρκετά υψηλή σημαντικότητα στη συσχέτιση των μεταβλητών «βαθμολογία» αρχικής και επαναληπτικής κλίμακας, ενώ η τιμή στο T-test είναι πολύ χαμηλή.

**Πίνακας 5. Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης και T-test των αρχικών και των επαναληπτικών επιδόσεων**

		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	Στατιστική σημαντικότητα συσχέτισης	Στατιστική σημαντικότητα T-test
Ζεύγος 1	Επιδόσεις αρχικής κλίμακας	58,92	37	21,575	3,547	,686	,000
	Επιδόσεις επαναληπτικής κλίμακας	72,43	37	18,013	2,961		

## 5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Διαμέσου της παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών της διαδοχικής αξιολόγησης συνάγονται ποικίλα συμπεράσματα. Αρχικά, τα αποτελέσματα της πρώτης κλίμακας αξιολόγησης (Αρχική) έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση, σε ότι αφορά τις πρότερες γνώσεις τους για το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, μεταξύ των μαθητών-τριών. Η συλλογή και καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών-τριών προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στην ερευνήτρια- εκπαιδευτικό για το ποιος και σε ποιο βαθμό ενδέχεται να γνωρίζει το γραμματικό φαινόμενο, προτού εκείνη το διδάξει. Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι η αρχική κλίμακα πληροφορεί την εκπαιδευτικό για τον «γνωσιακό χάρτη» της τάξης και για τα διαφορετικά επίπεδα γνώσεων των μαθητών-τριών. Η εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει τη διδασκαλία της και να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας που ενδέχεται να καλύπτουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών-τριών, καθώς δύναται μέσα από την εφαρμογή της αρχικής κλίμακας αξιολόγησης να διαπιστώσει το βαθμό ετοιμότητας μάθησης και κατάκτησης της συγκεκριμένης γνώσης.

Τα αποτελέσματα από τη δεύτερη κλίμακα αξιολόγησης (Τελική), η οποία εφαρμόστηκε μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του φαινομένου (2 διδακτικά 45' λεπτά), οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των μαθητών-τριών κατανόησε και εφάρμοσε σωστά το γραμματικό φαινόμενο στην άσκηση συμπλήρωσης.

Η συγκεκριμένη κλίμακα δίνει σημαντικά στοιχεία αναφορικά με την πορεία της διδασκαλίας και το βαθμό αποτελεσματικότητάς της, καθώς η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει ποιος-α έχει πραγματικά κατανοήσει το διδαχθέν φαινόμενο και αντίστοιχα πόσοι αλλά και ποιοι ακριβώς δεν το έχουν κατανοήσει.

Τα αποτελέσματα της τρίτης κλίμακας αξιολόγησης (Επαναληπτική), η οποία εφαρμόστηκε μετά το πέρας μιας εβδομάδας, οδηγούν στο συμπέρασμα του ποιοι-ες μαθητές-τριες έχουν πραγματικά εμπεδώσει το διδαχθέν γραμματικό φαινόμενο. Η κλίμακα αυτή προσφέρει σημαντικά δεδομένα για τα ενδεχόμενα μαθησιακά κενά του συνόλου του δείγματος, καθώς και την ατομική επίδοση του κάθε μαθητή-τριας, καθότι σημειώνονται επιδόσεις βελτιωμένες, στάσιμες αλλά και μειωμένες. Επίσης, η εφαρμογή των τριών κλιμάκων αξιολόγησης βοηθά την εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τυχόν πλασματικές επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν το γραμματικό φαινόμενο αλλά σημειώνουν τυχαία καλές βαθμολογίες στην άσκηση συμπλήρωσης. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες βοηθούν την εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόσει το σχέδιο διδασκαλίας της, επιλέγοντας και (ανα-)προσαρμόζοντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό ώστε να επιτευχθεί σε επόμενο διδακτικό χρόνο η εμπέδωση του γλωσσικού φαινομένου για όλους τους μαθητές-τριες της τάξης.

Συμπερασματικά, μέσα από την ερευνητική εφαρμογή των τριών κλιμάκων διαδοχικής, διαγνωστικής αξιολόγησης, διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου γλωσσικών γνώσεων των μαθητών-τριών του δείγματος αναφοράς της έρευνας στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας. Το πρωτότυπο εργαλείο των κλιμάκων διαδοχικής αξιολόγησης, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στους ήδη υπάρχοντες τύπους αξιολόγησης των επιδόσεων στα μαθήματα της β' ξένης γλώσσας, καθώς προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών-τριών. Επίσης, τα συγκριτικά αποτελέσματα των τριών κλιμάκων αξιολόγησης οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι είναι ανάγκη να υπάρξουν διαφορετικά επίπεδα στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο (Αρχάριοι-Προχωρημένοι). Σε αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθούσε και η ενίσχυση του μαθήματος της β' ξένης γλώσσας με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας από 2 σε 3, τουλάχιστον στις 2 πρώτες τάξεις του Λυκείου που το μάθημα διδάσκεται.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Bonniol Jean-Jacques & Vial Michel (2004), Τα μοντέλα της αξιολόγησης (μτφρ. Παπαδημητρίου, Η., Πολυμεροπούλου, Ζ., Στεργίου, Γ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. Γεωργογιάννης, Π. (2017), Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, Πάτρα, Ι.ΠΟ.ΔΕ.
- Γεωργογιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)α, Η ερευνητική αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας: Μία προσέγγιση της διαδοχικής και πειραματικής εφαρμογής της, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 67/2021. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 10.09.2022

- Γεωργογιάννης, Π., Καρβέλη, Ε. (2021)β, Όψεις της μαθητικής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, στο: *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 67/2021. Προσπελάστηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr> στις 10.09.2022
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002), Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 37-51.
- Ρεκαλίδου, Γ.(2011), Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση, Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2019) Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Αθήνα: εκδόσεις Κυριακίδη.

### Ξενόγλωσση

- William, D. & Black, P. (2009) Developing the theory of formative assessment, Προσπελάστηκε από <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>, στις 20.09.2022

### Άλλες πηγές

- Υπουργική Απόφαση 152765/Δ2, ΦΕΚ, Τεύχος Β' 5586/01.12.2021 Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο, Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542, Αθήνα: 2021
- Εφαρμογή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα, (2013:11), Προσπελάστηκε από: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_EL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_EL.pdf), στις 15.10.2022
- Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (2021), Πρώτη Έκδοση, Αθήνα: ΙΕΠ, 2021, Προσπελάστηκε από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps\\_Germanikon.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf), στις 05.09.2022
- Προεδρικό διάταγμα 46/2016, άρθρο 6, αριθμός φύλλου 74, «Περί αξιολόγησης και αξιολογούμενων μαθημάτων».

### Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων

Η **Ιωάννα Κατερίνη** είναι καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων, ενώ τα τελευταία 4 χρόνια διδάσκει



ως αποσπασμένη στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ολοκλήρωσε τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές στο τμήμα Γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 2002 και στο τμήμα Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με παιδαγωγική κατεύθυνση το 2017. Επίσης, έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Παιδαγωγικό τμήμα Ιωαννίνων, στο πεδίο «Επιστήμες της Αγωγής» το 2010 και στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πατρών, στην «ειδίκευση των καθηγητών γερμανικής γλώσσας» το 2015. Από το 2019 είναι υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στον τομέα της «Διδακτικής». Τα ερευνητικά της πεδία είναι η διδακτική και μεθοδολογία της διδασκαλίας και η διγλωσσία.

Η **Βασιλική Τσάγκα** είναι καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας στο Πρότυπο Λύκειο Ζωσιμαίας Ιωαννίνων. Ολοκλήρωσε τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές στο τμήμα Γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 2003 και στο τμήμα Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με παιδαγωγική κατεύθυνση το 2018. Επίσης, έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πατρών, στην «ειδίκευση των καθηγητών γερμανικής γλώσσας» το 2006 και στο τμήμα Νηπιαγωγών Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2017 στο πεδίο της «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης». Από το 2019 είναι υποψήφια διδάκτωρ του τμήματος Νηπιαγωγών Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Ιωαννίνων στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά της πεδία είναι η διδακτική και μεθοδολογία της πρώτης και δεύτερης γλώσσας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.



Παπαδόπουλος Ε. Γεώργιος

## Το άγχος εργασίας και οι επιπτώσεις του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή

### Περίληψη

Στην εποχή μας το άγχος αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Οι παράγοντες που το δημιουργούν είναι πολλοί. Ένας από αυτούς είναι και τα προβλήματα που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο και που ο σύγχρονος εργαζόμενος/η δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει. Σκοπός της παρούσης βιβλιογραφικής εργασίας είναι να μελετηθεί η σημασία του εργασιακού άγχους και οι επιδράσεις του τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή των ανθρώπων. Αρχικά, παρουσιάζεται το γενικότερο πλαίσιο που αφορά την εργασία στην εποχή μας και ακολουθεί διασαφήνιση των βασικών όρων που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα όπως τα συναισθήματα, το στρες και άγχος. Στο θεωρητικό μέρος πραγματοποιείται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και παρουσιάζονται οι θεωρίες και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης και οι προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και έρευνα του θέματος τα οποία ο σύγχρονος εργαζόμενος/η θα πρέπει να γνωρίζει για να αντιμετωπίζει καλύτερα τα όποια σχετικά προβλήματά του.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, συναίσθημα, προσωπική /επαγγελματική ζωή

## Work stress and its effects on professional and personal life

### Abstract

The aim of this literature review is the role of work anxiety (burn-out) and its impact on the personal life and the work life of people. At first, a fitting introduction is made with references to the characteristics of modern employment and work ethics and also the purpose of this survey is clarified. The basic related to the subject terminology is made clear, such as emotions, stress and anxiety. In the theoretical part a review of the related scholarship is made and the theories and the theoretical models that have been developed are mentioned. Finally, the basic conclusions of this review are discussed and some ideas for further research on this subject are talked about.

**Keywords:** work anxiety, burn-out, emotions, personal/ work life

### 1. Εισαγωγή

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου είναι τα συναισθήματα ή αλλιώς οι συγκινήσεις. Μέσα από αυτά οι άνθρωποι εκφράζουν τις διάφορες ψυχολογικές τους καταστάσεις αλλά παράλληλα δείχνουν και τη συγκεκριμένη κάθε φορά διάθεση και κατάσταση τους. Οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους μέσω της απλής παρατήρησης προσπαθούν να αντιληφθούν τον χαρακτήρα των άλλων ανθρώπων για να εξηγήσουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Μέσα από την συνδυαστική παρατήρηση σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων προσπαθούμε όλοι μας να αντιληφθούμε τα αίτια και τα αποτελέσματα των ανθρώπινων πράξεων.

Τα συναισθήματα και η μελέτη τους, όμως, πέραν της σημασίας που έχουν στη καθημερινότητα των ανθρώπων αποτελούν έναν από τους τομείς όπου η Ψυχολογία από τα πρώτα χρόνια της συγκροτήσεώς της σαν επιστήμη μελετά ανελλιπώς.

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει μετατρέψει την ανθρώπινη καθημερινότητα σε ένα συνεχές και ατέρμονο κυνήγι στόχων που οδηγούν στη δημιουργία άγχους. Από τον γενικό αυτόν κανόνα δεν είναι δυνατό να ξεφύγουν ιδιαίτερα οι εργαζόμενοι.

### 2. Σκοπός της εργασίας

Η υγεία, σωματική και ψυχική, αποτελεί το βασικότερο αγαθό για τον άνθρωπο. Για την σωματική, κυρίως, υγεία ξοδεύονται τεράστια ποσά και επιστήμονες από πολλούς κλάδους ασχολούνται συνεχώς για την εξεύρεση λύσεων και την ανακάλυψη νέων φαρμάκων. Μαζί με αυτούς οι ψυχολόγοι και οι κοινωνιολόγοι προσπαθούν να βρουν λύσεις για τα θέματα ψυχικής υγείας που απασχολούν τους ανθρώπους. Ένα από αυτά αποτελεί και το εργασιακό άγχος. Από τη μια μεριά, επομένως, στην εργασία θα μελετηθεί το εργασιακό άγχος και η επίδρασή

του στην καθημερινότητα των εργαζομένων. Από την άλλη, η ζωή στις μέρες μας και κατ' επέκταση και η εργασία –ή η ανεργία- πολύ συχνά γίνονται αιτίες το άτομο να αγχώνεται και να μην μπορεί να ζήσει ευχάριστα τη ζωή του ακόμη και σε ώρες εκτός εργασίας. Ειδικότερα το άγχος και οι επιπτώσεις του στην εργασία και την προσωπική ζωή του εργαζόμενου αναμφίβολα απασχολεί ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, τα τελευταία μάλιστα χρόνια, οι κοινωνικοί επιστήμονες να ασχοληθούν εκτενώς με το θέμα. Σκοπός, επομένως, της παρούσης θεωρητικής εργασίας είναι να μελετηθεί το άγχος εργασίας (burnout) και οι συνέπειές του στον εργαζόμενο τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Αρχικά, θα αποσαφηνιστούν οι σχετικοί με το θέμα επιστημονικοί όροι και στη συνέχεια θα διερευνηθεί η σχέση που μπορεί να έχει το άγχος/στρες στον εργαζόμενο. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

### 3. Αποσαφήνιση όρων

Πριν προχωρήσουμε στο κύριο μέρος της εργασίας και με σκοπό να γίνει καλύτερα κατανοητό το περιεχόμενό της κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνισθούν οι βασικοί όροι που θα αναλυθούν σε αυτή.

#### 3.1. Συναίσθημα

Τα συναισθήματα είναι έμφυτα στον άνθρωπο. Η επαφή του με το περιβάλλον γίνεται μέσω των νευρικών υποδοχέων. «*Η ενεργοποίηση των υποδοχέων αυτών αποτελεί την πρώτη φάση των ψυχικών εκείνων φαινομένων που είναι γνωστά με το όνομα αισθήματα*»<sup>1</sup>. Στη συνέχεια το άτομο συνειδητοποιεί το ερέθισμα και την κατάσταση που έχει προκύψει. Αποτέλεσμα των συναισθημάτων είναι η ανάλογη αντίδραση του οργανισμού. Το συναίσθημα αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες<sup>2</sup>: την Ψυχοφυσιολογία, τη διακριτή κινητική συμπεριφορά, την αυτοαναφερόμενη γνωστική λειτουργία και την ασυνείδητη συμπεριφορά.

Συναίσθημα όπως θυμός, φόβος κ.λπ. συνοδεύονται από σωματικές αλλαγές (αύξηση καρδιακών παλμών κ.τ.ό.). Διεγίρεται, δηλαδή, το συμπαθητικό σύστημα με συνέπειες<sup>3</sup>: α) αύξηση αρτηριακής πίεσης και καρδιακών παλμών, β) η αναπνοή γίνεται πιο γρήγορη, γ) οι κόρες των ματιών διαστέλλονται, δ) η εφίδρωση αυξάνεται ενώ μειώνεται η έκκριση σιέλου και βλέννας, ε) ανεβαίνει το επίπεδο σακχάρου στο αίμα, στ) το αίμα πήζει πιο γρήγορα σε περίπτωση πληγών, ζ) το αίμα από το στομάχι και το έντερο πηγαίνει στον εγκέφαλο και τους σκελετικούς

1 Παπαγεωργίου, Γ.Κ. (1985), Ψυχολογία, 3<sup>η</sup> Έκδοση, Κρήτη: Ψυχομετρική, σ.σ. 63.

2 Kolb, B. & Wishaw, I.Q. (2018). Βασικές αρχές Νευροψυχολογίας του ανθρώπου. (μτφρ.) Α. Μυλωνά & Ε. Κοπλάση, (επιμ.) Στ. Γ. Γιακουμάκη & Α. Α. Καστελλάκης. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ 577-578.

3 Hilgard, E.R. (2004), Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard. 13<sup>η</sup> έκδοση. (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, (επιμ.) Μπ. Ντάβου). Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 86.

μυς, η) οι τρίχες του δέρματος σηκώνονται και έτσι ανατριχιάζουμε.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των συναισθημάτων και των συγκινήσεων είναι πως αυτά δεν είναι πάντα σταθερά αλλά μεταβάλλονται και σε διάρκεια και σε ένταση. Σπουδαίο ρόλο στα παραπάνω παίζει το Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα καθώς τα ερεθίσματα μεταφέρονται μέσω αυτού και ανάλογα με τη διεγερσή του μεγαλώνει ή μειώνεται η συγκίνηση.

### 3.2. Άγχος και επαγγελματική εξουθένωση

Ένα από τα πιο συνηθισμένα συναισθήματα που μπορεί να βιώσει ο κάθε άνθρωπος είναι αυτό του φόβου. Οι πηγές του φόβου είναι άπειρες και πολλές φορές ο φόβος μπορεί να προέλθει από πραγματικές αλλά και/ή από φανταστικές καταστάσεις. Στην εποχή μας ο φόβος οδηγεί σε άγχος και σε στρες αλλά και σε αρκετές περιπτώσεις σε ένα αποτέλεσμα που είναι πολύ συχνό τα τελευταία χρόνια, την επαγγελματική εξουθένωση (burn-out). Το άγχος σε αυτές τις περιπτώσεις οδηγεί σε λάθος ενέργειες και κρίσεις τους ανθρώπους και στη βίωση δύσκολων καταστάσεων.

#### 3.2.1. Άγχος

Στη ζωή συμβαίνουν περιστατικά όπως η διάλυση ενός γάμου ή η απώλεια της εργασίας που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και διάθεση στα άτομα. Γενικότερα ο σύγχρονος τρόπος ζωής δημιουργεί «*χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες, πηγές στρες οι οποίες εμφανίζονται συνεχώς ή επαναλαμβανόμενα*»<sup>4</sup>. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ξεκινούν από τις ουρές στις στάσεις των λεωφορείων, την συγγενική γκρίνια μέχρι και τα εργασιακά θέματα ή τα μεγάλα οικονομικά προβλήματα. Αν τα περιστατικά αυτά συμβαίνουν τακτικά τότε αρχίζουν και δημιουργούν προβλήματα στους ανθρώπους.

Οι αντιδράσεις αυτές είναι περίπλοκες καθώς δημιουργείται αναστάτωση στη ζωή των ανθρώπων. Κατ' αρχάς υπάρχουν οι σωματικές αντιδράσεις όπως το *Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής*, το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις, τη φάση συναγερμού, τη φάση αντίστασης και τη φάση εξουθένωσης. Στη συνέχεια άλλη μια επίπτωση αφορά στην *Απόκριση του Ανοσοποιητικού, στην Καρδιαγγειακή υγεία* και, τέλος, στις *Ψυχολογικές αντιδράσεις*<sup>5</sup>.

Οι Ψυχολογικές αντιδράσεις συνδέονται στενά με τις σωματικές αντιδράσεις. Όταν κάποιος έρχεται αντιμέτωπος με γεγονότα που δεν μπορεί να ελέγξει οδηγείται σε στρεσογόνα κατάσταση και τελικά μη μπορώντας να κρίνει

---

4 Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. (2012), Ψυχολογία. (μτφρ.) Έ. Κοππάση. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 771.

5 Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. (2012), Ψυχολογία. (μτφρ.) Έ. Κοππάση. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 779 κ.εξ.

σωστά κάποια γεγονότα να καταλήξει σε σωματικά προβλήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε και το μετατραυματικό στρες.

Όσον αφορά τον ορισμό του άγχους αυτό ορίζεται ως «η ανησυχία γύρω από ένα πρόβλημα που το άτομο προσδοκά ότι θα προκύψει»<sup>6</sup>

### 3.2.2. Επαγγελματική εξουθένωση (burn-out)

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση (σύνδρομο burn-out) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 για να περιγράψει τα συμπτώματα σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας αλλά και γενικότερα σε χώρους που δημιουργούνται στενές σχέσεις ανάμεσα σε άτομα που χρειάζονται ιδιαίτερη φροντίδα. Αποτελείται από τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική κούραση, την αποπροσωποποίηση και την αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

**Συναισθηματική κούραση:** η αίσθηση κάποιων ότι δεν είναι σε θέση να «δώσουν τον εαυτό τους» σε ψυχολογικό επίπεδο. Ο εν λόγω εργαζόμενος αισθάνεται αποστραγγισμένος και καταπονημένος σωματικά.

**Αποπροσωποποίηση:** δημιουργία αρνητικών και κυνικών στάσεων απέναντι στους αποδέκτες της υπηρεσίας

**Η μειωμένη προσωπική ανάπτυξη:** τάση για αρνητική αξιολόγηση του εαυτού.

Το εργασιακό άγχος είναι μια από τις πιο μεγάλες προκλήσεις τις σχετικές με την υγεία και την ασφάλεια. Ένας στους τέσσερις εργαζόμενους επηρεάζεται από το εργασιακό άγχος. 50% έως 60% των εργασιμών ημερών χάνεται λόγω του άγχους. Παράλληλα αποτελεί και μεγάλο κόστος και για το άτομο και για την εργασιακή του απόδοση.

Τα ακόλουθα είναι μερικά από τα ερωτήματα που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος<sup>7</sup>:

- Έχετε χάσει το χιούμορ σας;
- Πονάει το στομάχι σας;
- Έχετε αυξήσει το κάπνισμα και την κατανάλωση αλκοόλ;
- Τσακώνεστε περισσότερο με τους γύρω σας;
- Δυσκολεύεστε να συγκεντρωθείτε;
- Έχετε ένα αίσθημα αποτυχίας ή ανεπάρκειας;

Αν η απάντηση είναι θετική σε κάποιο ή σε κάποια από τα παραπάνω ερωτήματα τότε πιθανόν το άγχος να αποτελεί ένα ζήτημα που σας απασχολεί.

## 4. Θεωρητικό μέρος

Στα προηγούμενα κεφάλαια της βιβλιογραφικής αυτής εργασίας παρουσιάστηκαν

6 Kring, A.M., Davison, G.C., Neale, J.M. & Johnson, S.L. (2010). Ψυχοπαθολογία. (μτφρ) Θ. Καραμπά. (επιμ.) Ευ. Αυδή & Π. Ρούσση. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 198

7 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili, σ.σ. 234.

το θέμα, οι στόχοι και έγινε διεξοδική ανάλυση των βασικών όρων της. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αρχικά με συντομία τα συναισθήματα και τα είδη τους και στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο θέμα του εργασιακού άγχους και των επιπτώσεών του μέσα από τις βιβλιογραφικές αναφορές γύρω από το θέμα.

#### 4.1. Διαίρεση συναισθημάτων, τύποι και κατηγορίες τους

Η προσπάθεια για διαχωρισμό και κατάταξη των συναισθημάτων σε κατηγορίες και ομάδες είναι πολύ παλιά. Η βασική διαίρεση είναι σε απλά συναισθήματα, τα οποία έχουν σαν βασική πηγή τα αισθήματα και τα σύνθετα συναισθήματα που προκαλούνται από παραστάσεις, και σε σύνθετα, τα οποία με τη σειρά τους διαιρούνται σε ειδικά και γενικά<sup>8</sup>. Η διαίρεση, πάντως, αυτή είναι συμβατική καθώς τα συναισθήματα δεν μπορούν να μετρηθούν όπως οι φυσικοί νόμοι.

Υπάρχουν 6 (έξι) τύποι συναισθημάτων και οι υποκατηγορίες τους. Οι βασικές είναι<sup>9</sup>: Θυμός, Φόβος, Χαρά, Αγάπη, Λύπη, Έκπληξη. Τα συναισθήματα, επίσης, χωρίζονται σε άλλες δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα αυτοσυνείδητα συναισθήματα τα οποία προέρχονται από μέσα μας (ντροπή, αμηχανία, υπερηφάνεια). Αναπτύχθηκαν για να βοηθούν τους ανθρώπους να αποκτήσουν αυτεπίγνωση και να ρυθμίζουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα κοινωνικά συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με τις πληροφορίες που προέρχονται έξω από τους ανθρώπους (οίκτος, φθόνος, ζήλεια, περιφρόνηση).

Τέλος, το μοντέλο κυκλικής συνθετότητας των συναισθημάτων υποστηρίζει ότι συνδυάζονται δυο διαστάσεις του βαθμού στον οποίο τα συναισθήματα είναι ευχάριστα ή δυσάρεστα. Η διαδικασία αυτή λέγεται ενεργοποίηση<sup>10</sup>.

#### 4.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για το εργασιακό άγχος

Στο μέρος αυτό της εργασίας θα ασχοληθούμε αρχικά με το θέμα του εργασιακού άγχους και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν παρουσιαστεί από τους ερευνητές για το θέμα και τις επιπτώσεις στην τομείς της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των ατόμων

##### 4.2.1. Το εργασιακό άγχος

Το εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση και την αστάθεια που παρατηρείται λόγω του υψηλού επιπέδου πολυπλοκότητας. Είναι ένα δυναμικό περιβάλλον συγχωνεύσεων των επιχειρήσεων, επανασχεδιασμού

8 Παπαγεωργίου, Γ.Κ. (1985), Ψυχολογία. 3<sup>η</sup> Έκδοση, Κρήτη: Ψυχομετρική, σ.σ 246.

9 Greenberg, J & Baron, R.A. (2013), Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. (μτφρ. – επιμ.) Α-Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 293.

10 Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013), Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. (μτφρ. – επιμ.) Α-Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 294.



του ανθρώπινου δυναμικού και της αύξησης της χρήσης της τεχνολογικής ανάπτυξης, όπου επικρατεί η ανάγκη για μείωση του κόστους, ζήτηση για αύξηση της παραγωγικότητας και προσέγγιση πελατών<sup>11</sup>. Αυτές οι πιέσεις στον τομέα της εργασίας επηρεάζονται, επίσης, από άλλες κοινωνικές πτυχές που έχουν μεταβληθεί και που αντιπροσωπεύουν μια περαιτέρω προσθήκη σε αυτό το πλαίσιο, όπως ένα χαμηλότερο επίπεδο αυτονομίας, μια υπερφόρτωση λόγω των προσωπικών προβλημάτων και λόγω της προσωπικής κατάστασης<sup>12</sup>.

Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν σε μια σειρά συνεπειών τόσο προσωπικές, κυρίως όσον αφορά την υγεία του ενεργού πληθυσμού, όσο και οικονομικές. Σύμφωνα με στοιχεία του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία το 2009 υπολογίστηκε ότι χάνονταν 1,25 δισεκατομμύρια εργάσιμες ημέρες λόγω προβλημάτων υγείας που σχετίζονται με την εργασία. Από την πλευρά του το Συμβούλιο Ασφαλείας των Ηνωμένων Πολιτειών εκτιμά ότι αυτή η απώλεια ανέρχεται σε 183 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως το 2010, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε εργαζόμενος πρέπει να αυξήσει την παραγωγικότητά του κατά μέσο όρο κατά 1.300 δολάρια. Αυτή η απώλεια πόρων λόγω της συνεχούς αύξησης των προβλημάτων υγείας, της απώλειας εργάσιμων ημερών, της αναρρωτικής άδειας, των απουσιών και της εγκατάλειψης συνεπάγεται άμεσο κόστος σε όλα τα επίπεδα<sup>13</sup>.

Το εργασιακό άγχος ορίζεται ως «η αντίδραση που έχουν πολλοί άνθρωποι όταν υφίστανται πιέσεις στον χώρο εργασίας τους»<sup>14</sup>. Η λέξη άγχος (*anxiety*) προέρχεται από την λατινική λέξη *anxius*<*ango* (δυσφορώ)<άγχο (πνίγω) ενώ το στρες (*stress*) από το *stringere* (στενεύω). Το άγχος δεν είναι ασθένεια αλλά είναι μια κατάσταση. Αν η κατάσταση αυτή διαρκέσει για πολύ καιρό θεωρείται ότι αποτελεί μια ασθένεια και οι συνέπειές της είναι σωματικές και ψυχολογικές<sup>15</sup>.

Τα αίτια που δημιουργούν το εργασιακό άγχος οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Η μελέτη των παραγόντων αυτών μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη αντιμετώπιση και θεραπεία του άγχους. Οι παράγοντες αυτοί αναλύονται σε επιμέρους αιτίες<sup>16</sup>:

1. Παράγοντες που σχετίζονται με τη θέση εργασίας και το οργανωσιακό κλίμα ως πηγές άγχους. Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται οι εργασιακές συνθήκες, οι βάρδιες, ο φόρτος και το ωράριο εργασίας, το ρίσκο και ο κίνδυνος στην εργασία και η οργανωσιακή κουλτούρα.
2. Παράγοντες που σχετίζονται με τον ρόλο του/της εργαζομένου/νης ως πηγές

11 Dominguez, E., Ullibari, M. & Zabaleta, I. (2011), Reduction of working hours as a policy of work sharing in the face of an economic crisis. *Applied Economics Letters*, 18 (7). p. 683.

12 Dominguez, E., Ullibari, M. & Zabaleta, I. (2011), Reduction of working hours as a policy of work sharing in the face of an economic crisis. *Applied Economics Letters*, 18 (7). p. 683.

13 Dominguez, E., Ullibari, M. & Zabaleta, I. (2011), Reduction of working hours as a policy of work sharing in the face of an economic crisis. *AppliedEconomicsLetters*, 18 (7). p. 683.

14 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili, σ.σ. 234-235.

15 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili, σ.σ. 235.

16 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili, σ.σ. 238 κ.εξ.

άγχους. Εδώ συγκαταλέγονται θέματα που έχουν σχέση με το ρόλο του εργαζομένου όπως η ασάφεια ρόλου, η σύγκρουση ρόλου και η ευθύνες που σχετίζονται με το ρόλο.

3. Παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα ως πηγή άγχους. Αναλυτικότερα οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τον τύπο της προσωπικότητας, την έδρα ελέγχου, την κύρια αυτό-αξιολόγηση, την ανθεκτικότητα και την αισιοδοξία/απαισιοδοξία.
4. Παράγοντες, τέλος, που σχετίζονται με τις σχέσεις εργασίας ως πηγές άγχους. Βασικό ρόλο παίζουν οι σχέσεις με τους προϊσταμένους, τους υφισταμένους και τους συναδέλφους και, επίσης, η ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική/οικογενειακή και την επαγγελματική ζωή.

Το εργασιακό άγχος συνδέεται, επιπρόσθετα, με τους παράγοντες ελέγχου της ζήτησης που σχετίζονται με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της εργασίας, αντιπροσωπεύοντας έτσι μια αναντιστοιχία μεταξύ των συνθηκών εργασίας και των μεμονωμένων εργαζομένων<sup>17</sup>. Η ευρωπαϊκή συμφωνία-πλαίσιο του Οκτωβρίου 2004, από την πλευρά της, ορίζει το άγχος ως εξής και συγκεκριμένα πολλά από αναφερθέντα δεδομένα: «*Το άγχος είναι μια κατάσταση που συνοδεύεται από σωματικά, ψυχολογικά ή κοινωνικά παράπονα ή δυσλειτουργίες και η οποία προκύπτει από το γεγονός ότι τα άτομα αισθάνονται ανίκανα να γεφυρώσουν ένα χάσμα με τις απιστήσεις ή τις προσδοκίες που τους επιβάλλονται. Το άτομο είναι σε θέση να διαχειριστεί τη βραχυπρόθεσμη πίεση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί θετική, αλλά έχει μεγάλη δυσκολία με την παρατεταμένη έκθεση σε έντονη πίεση. Επιπλέον, διαφορετικά άτομα μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά σε παρόμοιες καταστάσεις και το ίδιο άτομο μπορεί, σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του, να αντιδρά διαφορετικά σε παρόμοιες καταστάσεις. Το άγχος δεν είναι ασθένεια αλλά η παρατεταμένη έκθεση στο στρες μπορεί να μειώσει την αποδοτικότητα της εργασίας και να προκαλέσει προβλήματα υγείας*»<sup>18</sup>.

#### 4.2.2. Θεωρίες και θεωρητικά μοντέλα για το εργασιακό άγχος

Από τα πρώτα χρόνια που οι επιστήμονες άρχισαν να μελετούν τα συναισθήματα τέθηκε το ερώτημα για τα ερεθίσματα που τα προκαλούν και τις αντιδράσεις που ακολουθούν. Αναπτύχθηκαν γύρω από το θέμα θεωρίες και θεωρητικά μοντέλα. Οι πρώτες και πιο γνωστές θεωρίες είναι εκείνες των James-Lang και των Cannon-Bard. Οι James-Lang θεωρούσαν ότι για να ξεκινήσει μια σωματική δραστηριότητα προηγείται το ερέθισμα που την προκαλεί και ύστερα παράγεται μια συγκινησιακή εμπειρία. Κατά τους Cannon-Bard ένα ερέθισμα μπορεί να δραστηριοποιήσει την ίδια στιγμή και το σώμα και το νου. Μια ακόμη θεωρία είναι η δι-παραγοντική θεωρία της συγκίνησης των Schacter & Singer σύμφωνα

17 Baker, D. & Karasek, R.A. (2000), Stress. *Occupational health recognizing and preventing work-related disease and injury*. Philadelphia. p. 419-435.

18 Légeron, P. (2008), Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*. 84. p. 809-820.

με την οποία «ένα ερέθισμα προδοτεί μια γενική κατάσταση ερεθισμού στο σώμα, την οποία ο νους ερμηνεύει ως μια συγκεκριμένη συγκίνηση»<sup>19</sup>. Όσον αφορά τις θεωρίες σαν επικρατέστερη θεωρείται η βιοψυχοκοινωνική θεωρία σύμφωνα με την οποία οι ψυχικές διαταραχές είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες<sup>20</sup>.

Από την πλευρά των μοντέλων, στη συγκεκριμένη εργασία θα αναφέρουμε το μοντέλο προδιάθεσης στρες σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο ίσως έχει την προδιάθεση για κάποια ψυχική διαταραχή αλλά θα πρέπει να υπάρξει κάποιο συγκεκριμένο γεγονός για να την πυροδοτήσει<sup>21</sup>. Ένα ακόμη γνωστό μοντέλο είναι το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων/πόρων<sup>22</sup> σύμφωνα με το οποίο οι συνθήκες εργασίας χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) τις εργασιακές απαιτήσεις (φόρτος εργασίας, πίεση χρόνου, βάρδιες, άσχημο εργασιακό περιβάλλον) η ύπαρξη των οποίων σε υψηλά επίπεδα δημιουργεί εξουθένωση και, β) τους εργασιακούς πόρους (ανατροφοδότηση, αμοιβές, συμμετοχή, εργασιακή ασφάλεια) η ύπαρξη των οποίων σε υψηλά επίπεδα οδηγεί σε θετικές εργασιακές συμπεριφορές<sup>23</sup>.

### 4.3. Επιπτώσεις του άγχους στην προσωπική ζωή του ατόμου

Το άγχος έχει σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπική ζωή του ατόμου. Η σχέση μεταξύ του άγχους και του ανοσοποιητικού συστήματος κατέχει εξέχουσα σημασία στις επιπτώσεις ανάμεσα σε αυτές που προκαλεί το πρώτο<sup>24</sup>. Η επικρατούσα στάση μεταξύ της συσχέτισης του άγχους και της απόκρισης του ανοσοποιητικού συστήματος ήταν ότι τα άτομα υπό άγχος είναι πιο πιθανό να έχουν εξασθενημένο ανοσοποιητικό σύστημα και, ως αποτέλεσμα, να υποφέρουν συχνότερα από ασθένειες. Επίσης, υπάρχουν αρχαίες μαρτυρίες που περιγράφουν την αντίσταση ορισμένων ανθρώπων σε σοβαρές ασθένειες χρησιμοποιώντας τη δύναμη του νου και τις διαδικασίες σκέψης τους που έχουν προωθήσει αυτή τη στάση<sup>25</sup>. Περίπου το 200 μ.Χ., ο Αίλιος Γαληνός (Γαληνός της Περγάμου) δήλωσε ότι οι μελαγχολικές γυναίκες (που έχουν υψηλά επίπεδα στρες και, επομένως, εξασθενημένη λειτουργία του ανοσοποιητικού) είναι πιο πιθανό να έχουν καρκίνο από τις γυναίκες που ήταν πιο θετικές και εκτεθειμένες σε λιγότερο στρες<sup>26</sup>.

19 Schacter, D.L., Gilbert, D.T., Wegner, D.M. & Nock, M.K. (2020), Εισαγωγή στην Ψυχολογία. 2<sup>η</sup> Έκδοση. (μτφρ.) Έ. Κοπάση, Στ. Χατζίδης & Γ. Δαβανέλου. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 334-335.

20 Schacter, D.L., Gilbert, D.T., Wegner, D.M. & Nock, M.K. (2020), Εισαγωγή στην Ψυχολογία. 2<sup>η</sup> Έκδοση. (μτφρ.) Έ. Κοπάση, Στ. Χατζίδης & Γ. Δαβανέλου. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 577-578.

21 Schacter, D.L., Gilbert, D.T., Wegner, D.M. & Nock, M.K. (2020), Εισαγωγή στην Ψυχολογία. 2<sup>η</sup> Έκδοση. (μτφρ.) Έ. Κοπάση, Στ. Χατζίδης & Γ. Δαβανέλου. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 577-578.

22 Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001), The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 86 (3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

23 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili. σ.σ. 251.

24 Dantzer, R. & Kelley, K.W. (1989), Stress and immunity: an integrated view of relationships between the brain and the immune system. *Life science*. 44. p. 1995-2008.

25 Dantzer, R. & Kelley, K.W. (1989), Stress and immunity: an integrated view of relationships between the brain and the immune system. *Life science*. 44. p. 1995-2008.

26 Reiche, E.M.V., Nunes, S.O.V. & Morimoto, H.K. (2004), Stress, depression, the immune system, and cancer. *LancetOncol*. 5. p. 617-625.

Αυτή μπορεί να είναι η πρώτη καταγεγραμμένη περίπτωση σχετικά με τη σχέση μεταξύ του ανοσοποιητικού συστήματος και του στρες. Σε μια παλιά μελέτη στις αρχές της δεκαετίας του 1920, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η δραστηριότητα των κυττάρων στη φυματίωση μειώθηκε όταν προκλήθηκε συναισθηματικό στρες. Στην πραγματικότητα, προτάθηκε επίσης ότι η ζωή με το άγχος αυξάνει τον κίνδυνο φυματίωσης καταστέλλοντας το ανοσοποιητικό σύστημα. Μετά από αυτή τη μελέτη, άλλοι ερευνητές πρότειναν ότι η πιθανότητα εμφάνισης της νόσου αυξάνεται μετά από μια ξαφνική, σημαντική και εξαιρετικά αγχωτική αλλαγή στον τρόπο ζωής<sup>27</sup>.

Το άγχος μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος ρυθμίζοντας τις διεργασίες στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ) και το νευρο-ενδοκρινικό σύστημα. Λόγω του άγχους, ορισμένες νευρο-ενδοκρινικές και νευρικές αποκρίσεις έχουν ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση της ορμόνης απελευθέρωσης κορτικοτροπίνης (CRH), της αδρενοκορτικοτροπικής ορμόνης (ACTH) και άλλων μεσολαβητών του άγχους. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι το λεμφικό σύστημα, το οποίο είναι μέρος του ανοσοποιητικού συστήματος, παίζει επίσης ρόλο στην απελευθέρωση αυτών των μεσολαβητών. Για παράδειγμα, τα πεπτίδια του θύμου, όπως η θυμοπεντίνη, η θυμοποιητίνη και το κλάσμα θυμοσίνης-5, προκαλούν αύξηση στην παραγωγή ACTH. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί η ύπαρξη CRH στον θύμο αδένα. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η ιντερλευκίνη-1 που απελευθερώνεται από τα φαγοκύτταρα έχει ρόλο στην έκκριση ACTH. Το σοβαρό άγχος μπορεί να οδηγήσει σε κακοήθεια καταστέλλοντας το ανοσοποιητικό σύστημα<sup>28</sup>.

Στην πραγματικότητα, το άγχος μπορεί να μειώσει τη δραστηριότητα των κυτταροτοξικών Τ λεμφοκυττάρων και των φυσικών φονικών κυττάρων και να οδηγήσει σε ανάπτυξη κακοήθων κυττάρων, γενετική αστάθεια και επέκταση του όγκου<sup>29</sup>. Μελέτες έχουν δείξει ότι η συγκέντρωση της νορεπινεφρίνης στο πλάσμα, η οποία αυξάνεται μετά το στρες επαγωγής, έχει αντίστροφη σχέση με την ανοσολογική λειτουργία των φαγοκυττάρων και των λεμφοκυττάρων. Τέλος, οι ορμόνες που απελευθερώνονται μετά από το άγχος έχουν ανοσοκατασταλτικές ιδιότητες<sup>30</sup>.

#### 4.4. Οι επιπτώσεις του άγχους στην επαγγελματική ζωή του ατόμου

Οι αιτίες του άγχους στην εργασία είναι πολλαπλές και φυσικά ποικίλλουν πάρα πολύ ανάλογα με το είδος του κλάδου δραστηριότητας αλλά και με τις λειτουργίες του ατόμου στην εταιρεία. Οι παράγοντες άγχους στην εργασία θα μπορούσαν επίσης να ομαδοποιηθούν σε διάφορους γενικούς τομείς: παράγοντες

---

27 Reiche, E.M.V., Nunes, S.O.V. & Morimoto, H.K. (2004), Stress, depression, the immune system, and cancer. *LancetOncol.* 5. p. 617-625.

28 Reiche, E.M.V., Nunes, S.O.V. & Morimoto, H.K. (2004), Stress, depression, the immune system, and cancer. *LancetOncol.* 5. p. 617-625.

29 Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T.P. & Sahebkar, A. (2017), The impact of stress on body function: A review. *EXCLI Journal.* 16. p. 1057-1072.

30 Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T.P. & Sahebkar, A. (2017), The impact of stress on body function: A review. *EXCLI Journal.* 16. p. 1057-1072.

που σχετίζονται με την εργασία που πρέπει να εκτελεστεί, παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο της εταιρείας, παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο και παράγοντες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση, αυτοί οι παράγοντες άγχους έχουν διαφορετική σημασία και μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, εξουδετερώνοντας ο ένας τον άλλον ή, αντίθετα, ενισχύοντας ο ένας τον άλλον. Πολλά εργασιακά μοντέλα έχουν προταθεί για να ενσωματώσουν αυτήν την πολυπλοκότητα<sup>31</sup>.

Αν και είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να έχει αντίκτυπο όχι μόνο στη σωματική αλλά και στην ψυχική υγεία των εργαζομένων, το ζήτημα της αναγνώρισης της επαγγελματικής φύσης των ψυχικών ασθενειών δεν γίνεται ομόφωνα αποδεκτό. Σύμφωνα με την έρευνα που δημοσιεύθηκε τον Φεβρουάριο του 2004 από την Eurogip και πραγματοποιήθηκε σε 14 ευρωπαϊκές χώρες, σχεδόν οι μισές από αυτές τις χώρες επιτρέπουν πλέον την αναγνώριση των ψυχοκοινωνικών παθολογιών ως επαγγελματικών ασθενειών<sup>32</sup>. Εάν, για ορισμένους (Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία και Πορτογαλία), αυτή η αναγνώριση είναι πρόσφατη, κατέστη δυνατή στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στη Σουηδία και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας στη Δανία. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Αυστρία, Ισπανία, Φινλανδία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο και Ελβετία), η αναγνώριση δεν είναι προς το παρόν δυνατή, ακόμα κι αν η συζήτηση εκτοξευθεί σε πολλά από αυτά. Ορισμένες ψυχοκοινωνικές παθολογίες αναγνωρίζονται ήδη ως εργατικά ατυχήματα: στην Ευρώπη, οι ασφαλιστικοί οργανισμοί εργατικών ατυχημάτων και επαγγελματικών ασθενειών καλύπτουν τις ψυχολογικές συνέπειες ενός τυχαίου συμβάντος, υπό την προϋπόθεση ότι το συμβάν στην αρχή της διαταραχής είναι μικρής διάρκειας, εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη ημερομηνία, στον χρόνο και στον τόπο εργασίας και ότι η διαταραχή εμφανίζεται σε χρόνο κοντά στα γεγονότα<sup>33</sup>.

## 5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας παρουσιάστηκαν τα βασικά σημεία που αφορούν τα συναισθήματα και τις σχετικές θεωρίες καθώς και η βασική βιβλιογραφική επισκόπηση για το εργασιακό άγχος. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας και θα διατυπωθούν οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Το άγχος, ιδιαίτερα το χρόνιο, έχει επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου και συχνά επηρεάζει τη σωματική και συναισθηματική του υγεία, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει άλλους τομείς της ύπαρξής του, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εργασία, η ακαδημαϊκή απόδοση και η οικογενειακή ζωή. Διαφορετικές θεωρητικές αντιλήψεις του άγχους τονίζουν διαφορετικές πτυχές του στρες. Μερικοί δίνουν έμφαση στις

31 Légeron, P. (2008), Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*. 84. p. 809-820.

32 Légeron, P. (2008), Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*. 84. p. 809-820.

33 Légeron, P. (2008), Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*. 84. p. 809-820.

οργανικές αντιδράσεις και άλλοι επικεντρώνονται σε εξωτερικούς παράγοντες που παράγουν ψυχολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις σε αυτό. Από την άλλη, υπάρχουν επίσης αντιλήψεις που δίνουν έμφαση στις γνωστικές εκτιμήσεις που κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με ένα γεγονός που αξιολογεί τόσο εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, υπάρχουν οι πιο ολοκληρωμένες προοπτικές που θεωρούν το άγχος ως δυναμική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Το άγχος εκτός από τις άμεσες αντιδράσεις όπως επιθετικότητα, κούραση, απάθεια διαταραχές στον ύπνο, έναρξη ή αύξηση του καπνίσματος, υψηλή πίεση κ.τ.ό. έχει στενή συνάφεια και σύνδεση με την έλλειψη κινήτρων από την πλευρά του εργαζόμενου. Αυτό οδηγεί σε περαιτέρω μείωση τόσο της απόδοσής του όσο και της αύξησης κινήτρων ώστε να αυξηθεί η παραγωγή ή να προταθούν νέες ιδέες για την ευρύτερη ανάπτυξη της εταιρίας που δουλεύει το άτομο ή του τομέα που ανήκει είτε ιδιωτικός είτε δημόσιος.

Όπως και οι απαντήσεις σε αυτό, οι αιτίες του άγχους είναι πολλές και ποικίλες. Ωστόσο, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κύριες πηγές: την εξωτερική που προέρχεται από περιστάσεις όπως το κοινωνικό περιβάλλον, την οικογένεια, την εργασία, την μελέτη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις τραυματικές εμπειρίες που προέρχονται από φυσικές καταστροφές και τις διαφορετικές καθημερινές ενοχλήσεις. Επιπλέον, την εσωτερική που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις της ζωής του<sup>34</sup>.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την πρόληψη του άγχους, μεταξύ αυτών μπορεί να αναφερθεί σωματική και ψυχολογική ενίσχυση, να αναπτυχθούν πιο θετικές και ρεαλιστικές στάσεις απέναντι σε καταστάσεις ζωής, η σωματική άσκηση, να φροντίσουν το είδος των τροφίμων, να επιτύχουν επαρκή ανάπαυση, να απολαύσουν επαφή με τη φύση και τον ελεύθερο χρόνο, να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις και να μάθουν να σχεδιάζουν το χρόνο, υπαρξιακές δραστηριότητες και σκοπούς<sup>35</sup>.

Το άτομο, από την πλευρά του, μπορεί με διάφορους τρόπους και με προσωπική του ευθύνη να προχωρήσει σε καλύτερη διαχείριση του χρόνου του, να αρχίσει να αθλείται, να δημιουργήσει δίκτυο υποστήριξης. Επιπρόσθετα, μπορεί να αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές (λ.χ. να μάθει να λέει «όχι») και να αναπτύξει ένα κοινωνικό δίκτυο μέσα στο οποίο θα δημιουργήσει προσωπικές σχέσεις ποιότητας, θα εκφράζει τις δυσκολίες του και θα μοιράζεται τα προβλήματά του και τις ανησυχίες του.

Ο οργανισμός, επίσης, καλό θα ήταν να έχει δημιουργήσει Τμήμα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και να φροντίζει για την εκπαίδευση των εργαζομένων, την επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων, την γνώση από τους εργαζομένους των στόχων και των προσδοκιών ή ακόμη και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

34 Naranjo Pereira, M.L. (2009), Una Revision Teorica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes De Éste En Ámbito Educativo. *Revista Educación*. 33 (2). p. 171-190.

35 Naranjo Pereira, M.L. (2009), Una Revision Teorica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes De Éste En Ámbito Educativo. *Revista Educación*. 33 (2). p. 171-190.

Ακόμη, να παρέχει συμβουλευτική στήριξη προς τους εργαζομένους<sup>36</sup>.

Από τα παραπάνω προκαλείται πολύ συχνά ο φόβος για το μέλλον και αυξάνει συνεχώς μέσα σε μια ανταγωνιστική και γεμάτη απαιτήσεις εποχή όπως η εποχή που ζούμε. Ο φόβος για το μέλλον αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση στην απειλή και είναι η κινητήρια δύναμη που οδηγεί σε αμυντικές συμπεριφορές που σκοπό έχουν την προστασία του οργανισμού από ενδεχόμενο γεγονός που θα προκαλέσει απειλή ή βλάβη<sup>37</sup>.

Τέλος, οι έρευνες πάνω στο μελετώμενο πεδίο είναι πολλές, τα συμπεράσματά τους σημαντικά και η συμβολή τους στη λύση προβλημάτων που προκύπτουν είναι, επίσης, σημαντική. Παρόλα αυτά οι έρευνες θα πρέπει να διεξάγονται συνεχώς με σκοπό νέα αποτελέσματα, δεδομένα και πορίσματα τα οποία θα βελτιώσουν την κατάσταση στις επιχειρήσεις και θα βοηθήσουν τους εργαζομένους σε μια καλύτερη ζωή και εργασία τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.
- Greenberg, J & Baron, R.A. (2013), Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. (μτφρ. – επιμ.) Α-Στ. Αντωνίου. Αθήνα: Gutenberg.
- Hilgard, E.R. (2004), Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard. 13<sup>η</sup> έκδοση. (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, (επιμ.) Μπ. Ντάβου. Αθήνα: Παπαζήση
- Kolb, B. & Whishaw, I.Q. (2018), Βασικές αρχές Νευροψυχολογίας του ανθρώπου. (μτφρ.) Α. Μυλωνά & Έ. Κοππάση, (επιμ.) Στ. Γ. Γιακουμάκη & Α. Α. Καστελλάκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Kring, A.M., Davison, G.C., Neale, J.M. & Johnson, S.L. (2010), Ψυχοπαθολογία. (μτφρ.) Θ. Καραμπά. (επιμ.) Ευ. Αυδή & Π. Ρούσση. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Γ.Κ. (1985), Ψυχολογία. 3<sup>η</sup> Έκδοση. Κρήτη: Ψυχοτεχνική.
- Pinel, J.P.J. (2011), Βιοψυχολογία. (μτφρ.) Γ. Κρομμύδας. (επιμ.) Α. Καστελλάκης. Αθήνα: Ίων.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. (2012), Ψυχολογία. (μτφρ.) Έ. Κοππάση. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T., Wegner, D.M. & Nock, M.K. (2020), Εισαγωγή στην Ψυχολογία. 2<sup>η</sup> Έκδοση. (μτφρ.) Έ. Κοππάση, Στ. Χαρζτίδης & Γ. Δαβανέλου. (επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutneberg.

---

36 Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2019), Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili. σ.σ. 253-257.

37 Pinel, J.P.J. (2011), *Βιοψυχολογία*. (μτφρ.) Γ. Κρομμύδας. (επιμ.) Α. Καστελλάκης. Αθήνα: Ίων. σ.σ. 496.

## Ξενόγλωσση

- Baker, D. & Karasek, R.A. (2000), *Stress. Occupational health recognizing and preventing work-related disease and injury*. Philadelphia.
- Dantzer, R. & Kelley, K.W. (1989), Stress and immunity: an integrated view of relationships between the brain and the immune system. *Life science*. 44.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001), The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 86(3), <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
- Dominguez, E., Ullibari, M. & Zabaleta, I. (2011), Reduction of working hours as a policy of work sharing in the face of an economic crisis. *Applied Economics Letters*, 18(7).
- Légeron, P. (2008), Le stress professionnel. *L'information psychiatrique*. 84. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8409.0809>.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009), Una Revisión Teórica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes De Éste En El Ámbito Educativo. *Revista Educación*. 33(2), 171-190.
- Reiche, E.M.V., Nunes, S.O.V. & Morimoto, H.K. (2004), Stress, depression, the immune system, and cancer. *Lancet Oncol*. 5.
- Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T.P. & Sahebkar, A. (2017), The impact of stress on body function: A review. *EXCLI Journal*. 16. <https://doi.org/10.17179/excli2017-480>.

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Γεώργιος, Ε. Παπαδόπουλος** είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας με ειδίκευση Ψυχολογία του ΕΚΠΑ. Είναι, επίσης, διδάκτωρ Κοινωνικής Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάζεται ως φιλόλογος στη Β΄θμια Εκπαίδευση ενώ τα τελευταία 2 Ακαδημαϊκά έτη διδάσκει μέσω του προγράμματος απόκτησης ακαδημαϊκής εμπειρίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έχει γράψει τα βιβλία Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Εξουσία και Πόλεμος στο Ιράκ (2004) σε συνεργασία με Γ.Ν. Γαλάνη και το Κοινωνική Ψυχολογία: Οι στάσεις (2020). Έχει συγγράψει και δημοσιεύσει πολλά άρθρα και έχει συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια. Είναι ακόμη κάτοχος πτυχίων ανώτερων θεωρητικών στη μουσική (Αρμονία, Αντίστιξη, Φυγή).



Μαντζιούκα Αλεξάνδρα  
Ζάραγκας Χαρίλαος

## Η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών - Μια έρευνα από την οπτική γωνία των μαθητών

### Περίληψη

Η καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης των ατόμων απέναντι στο περιβάλλον επιτυγχάνεται από την πρώιμη ηλικία και συγκεκριμένα μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φυσικής Αγωγής, καθώς τα παιδιά δραστηριοποιούνται σε εξωτερικούς χώρους, με αποτέλεσμα να έρχονται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες κλίμακες και αντλήθηκαν πληροφορίες για τις περιβαλλοντικές πεποιθήσεις, τις γνώσεις και της προδιάθεσης για περιβαλλοντική δράση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή σε εξωτερικούς χώρους αυξάνει το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και έχει θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα, γεγονός που επιβεβαιώνει την αξία της Φυσικής Αγωγής απέναντι στο περιβάλλον.

**Λέξεις-κλειδιά:** Φυσική Αγωγή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική συνείδηση, Υπαίθριες δραστηριότητες, μαθητές δημοτικού

## The contribution of Physical Education to the development of Environmental Awareness in children – An investigation from students’ perspective.

### Abstract

The development of environmental awareness is achieved from an early age and specifically through the Physical Education curriculum, as children are active in outdoor spaces, which brings them into direct contact with the environment. The aim of this research project is to investigate the students’ views on the contribution of Physical Education to the development of their environmental awareness. Appropriate scales were used to conduct the research and information about environmental beliefs, knowledge and disposition for environmental action was obtained. The results showed that participation in outdoor physical education increases interest in the environment and has a positive impact on the formation of attitudes and behaviors around environmental issues, which confirms the value of physical education towards the environment.

**Keywords:** Physical education, Environmental education, Environmental awareness, Outdoor activities, primary school students

### 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί θέμα έντονης συζήτησης. Ένα από τα σημαντικότερα μέσα για την καθοδήγηση και την εκπαίδευση των μαθητών στην προστασία του περιβάλλοντος είναι η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Η εκπαιδευτική διαδικασία του μαθήματος αυτού ακολουθεί δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα. Η δεύτερη έχει να κάνει με το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία με στόχο την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον<sup>1</sup>.

Ένα άλλο σημαντικό μάθημα που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε οικολογικά θέματα είναι η Φυσική Αγωγή σε συνδυασμό με υπαίθριες δραστηριότητες, οι οποίες δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτούν περιβαλλοντικές εμπειρίες, οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την υπευθυνότητα απέναντι στη φύση και τις κοινωνικές σχέσεις<sup>2</sup>. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τα επίπεδα ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον

---

1 Κιουλαλής, Σ., Τσατήρης, Μ., Γαλατσίδα, Σ., Κιτικίδου, Κ. (2014). Συσχέτιση γνώσεων και στάσεων μαθητών και μαθητριών για το περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(1), 271 – 282.

2 Zafeiroudi, A. (2020). Enhancing Adolescents’ Environmental Responsibility through Outdoor Recreation activities. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(6), 43- 55.

καθώς και να εξετάσει τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αναφορικά με τη διάρθρωση της εργασίας, παρουσιάζονται αρχικά οι βασικές έννοιες και αποσαφηνίζονται όροι σχετικοί με το περιβάλλον. Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε και ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1. Περιβαλλοντική συνείδηση

Οι στάσεις, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής συνείδησης, περιλαμβάνουν παράγοντες που έχουν να κάνουν με τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα του ατόμου σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές του περιβάλλοντος ή αντικείμενα που σχετίζονται με το περιβάλλον <sup>3</sup>.

Η περιβαλλοντική γνώση ορίζεται ως η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να αξιολογούν τον αντίκτυπο της κοινωνίας στο περιβάλλον <sup>4</sup>.

Η περιβαλλοντική συμπεριφορά, η τρίτη διάσταση της περιβαλλοντικής συνείδησης, είναι η συμπεριφορά που εκδηλώνεται συνειδητά και επιδιώκει την ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων των ενεργειών του ατόμου στο φυσικό κόσμο <sup>5</sup>. Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει αντιλήψεις και δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος <sup>6</sup>.

Επομένως η περιβαλλοντική συνείδηση γίνεται αντιληπτό ότι προσδιορίζεται από τις στάσεις του ατόμου, τις γνώσεις και τη δράση ή την συμπεριφορά που εκδηλώνει.

### 2.2. Φυσική αγωγή και περιβάλλον

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ), όπως ορίζεται από την Εθνική Ένωση για τον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή, είναι ένα πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία που παρέχει στους μαθητές διδασκαλία σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα, με θέματα που σχετίζονται με την υγεία, τη φυσική κατάσταση και τις γνώσεις για τη φυσική δραστηριότητα.

Πρωταρχικός στόχος της φυσικής αγωγής είναι η διαμόρφωση

3 Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4 Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1996) A national survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 27(3): 28- 33.

5 Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

6 Τσαμπούκου – Σκάναβη, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία – Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μπέλτσου, Β., Αλεξάνδρου, Κ., Σελεβέντη, Μ. Κ., Κουνάνη, Α. και **Σκαναβή, Κ.** (2019). Σύγχρονα Περιβαλλοντικά Ζητήματα: Οι Απόψεις των Κατοίκων της Σκύρου, Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, *Κοινωνία και Περιβάλλον*, 11, 321 -338.

ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και η συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Επιπλέον, η εκπαίδευση στην ύπαιθρο βασίζεται στη φιλοσοφία, τη θεωρία και τις πρακτικές της βιωματικής μάθησης και της ΠΕ <sup>7</sup>.

Όταν συμμετέχουν σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, οι μαθητές έρχονται άμεσα αντιμέτωποι με τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα και κατά συνέπεια γίνονται πιο ευαίσθητοι σε θέματα που αφορούν τη φύση. Πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να συνδέσουν τη συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής με αυξημένη περιβαλλοντική ανησυχία <sup>8</sup>.

Αρκετοί ερευνητές εξέτασαν εάν η συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής επηρεάζουν το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, την περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και τις περιβαλλοντικές στάσεις. Ο καθένας τους χρησιμοποιώντας διαφορετικές κλίμακες, δείγματα, διαφορετικές περιοχές και διαφορετική ανάλυση δεδομένων. Η υπαίθρια αναψυχή προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και κίνητρα που οδηγούν σε περιβαλλοντικές στάσεις και περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές<sup>9</sup>. Η εξάσκηση στην ύπαιθρο παρέχει την ευκαιρία να διαμορφωθεί σιγά σιγά η περιβαλλοντική συνείδηση<sup>10</sup>. Στον ελλαδικό χώρο, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ερευνήσουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσω προγραμμάτων παρέμβασης υπαίθριας άσκησης<sup>11</sup>.

7 Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.

Mullenbach, L. M., Andrejewski, R. G. & Mowen, A. J. (2019). Connecting children to nature through residential outdoor environmental education, *Environmental Education Research*, 25(3), 365-374.

8 Broom, C. (2017). Exploring the relations between childhood experiences in nature and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34 – 47.

McGinlay, J., Parsons, D. J., Morris, J., Graves, A., Hubatova, M., Bradbury, R. B., & Bullock, J. M. (2018). Leisure activities and social factors influence the generation of cultural ecosystem service benefits. *Ecosystem services*, 31, 468-480.

Knight, K. & Hao, F. (2022). Is Outdoor Recreation Associated with Greater Climate Change Concern in the United States?. *Sustainability*, 14(6).

9 Chi, N. T. K. (2022). Environmentally responsible behaviour in outdoor recreation: the moderating impact of COVID-19 related risk perception. *Journal of Tourism Futures*. ahead-of-print. 10.1108/JTF-09-2021-0234.

Ghimire, R., Green, G., Poudyal, N. & Cordell, H. (2014). Do outdoor recreation participants place their land in Conservation easements? *Nature Conservation*, 9(3), 1 – 18.

Kil, N., Holland, S.M., & Stein, T. (2014). Structural relationships between environmental attitudes, recreation motivations, and environmentally responsible behaviors. *Journal of outdoor recreation and tourism*, 7, 16-25.

10 Høyem, J. (2020). Outdoor recreation and environmentally responsible behavior. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 31, 1 – 8.

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact with Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in psychology*, 12, article 648458, 1-9.

11 Δελίδου, Ε., Ματσούκα, Ο., Βενέτη, Χ. & Διγγελίδης, Ν. (2012). Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών/τριών της ΣΤ΄ Δημοτικού. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 6, 1-17.

Ζαφειρούδη, Α. (2014). Φυσική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η Επίδραση ενός Προγράμματος Κινητικών Δραστηριοτήτων Υπαίθριας Αναψυχής στην Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12(3), 253 – 264.

Κοσκολού Α. & Κουθούρης Χ. (2016). Παιγνιώδεις Υπαίθριες Κινητικές Δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο για την Υποστήριξη Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Παρεμβατικού Προγράμματος. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 13 (2), 28-40.

Zaragas, H., Pliogou, V., & Mantziouka, A. (2016). The contribution of an interventional program of

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συνδέεται θετικά με την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά<sup>12</sup>. Παράλληλα, όταν τα προγράμματα αυτά συνδυάζονται επιπλέον με την ενεργό συμμετοχή και τη σωματική δραστηριότητα των μαθητών, συμβάλλουν σε μεγαλύτερη κοινωνική και οικολογική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων<sup>13</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός του παρόντος ερευνητικού έργου είναι η καταγραφή και αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσω ερωτηματολογίου. Επίσης, η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης έχει στόχο να δώσει το ερέθισμα στους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν περαιτέρω τις προσπάθειές τους για την ανάπτυξη υπαίθριων δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, με σκοπό την καλλιέργεια φιλικών προς το περιβάλλον στάσεων και απόψεων. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι εμπειρίες από υπαίθριες δραστηριότητες προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες για την ανάπτυξη μιας ισχυρής συναισθηματικής σύνδεσης με τη φύση<sup>14</sup>.

### 2.4. Υποθέσεις της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω της Φυσικής Αγωγής, οι υποθέσεις που αναπτύχθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- Το φύλο δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών.
- Οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιούνται ανάμεσα στις τάξεις της 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> Δημοτικού.
- Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επιδρά στο βαθμό ενημέρωσης του παιδιού σχετικά με το περιβάλλον.
- Το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας επηρεάζει τα επίπεδα ενημέρωσης του παιδιού σχετικά με το περιβάλλον, τις δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος

---

psychokinetic education to the development and maintenance of the young children's environmental sensitivity: the case of Ioannina. In OMEP European Conference with the title: "The Place of the Child in 21<sup>st</sup> Century Society". Canterbury Christ Church University, England, pp: 162 – 196.

12 Blake, D. E. (2001). Contextual effects of environmental attitudes and behavior. *Environment and Behavior*, 33, 708 - 725.

Schmitz, G. L. & Rocha, J. B. (2018). Environmental Education Program as a Tool to Improve Children's Environmental Attitudes and Knowledge. *Education*, 8(2), 15 – 20.

13 Δελίδου, Ε., Ματσούκα, Ο., Βενέτη, Χ. & Διγγελίδης, Ν. (2012). Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών/τριών της ΣΤ' Δημοτικού. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 6, 1-17.

Ζαφειρούδη, Α. (2014). Φυσική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η Επίδραση ενός Προγράμματος Κινητικών Δραστηριοτήτων Υπαίθριας Αναψυχής στην Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12(3), 253 – 264.

14 Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact with Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in psychology*, 12, article 648458, 1-9.

και τον βαθμό ενσυναίσθησης.

- Η πόλη κατοικίας της οικογένειας έχει αντίκτυπο στην ενημέρωση των παιδιών καθώς και στη σχέση τους με το περιβάλλον.

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 658 μαθητές Δημοτικού (n= 658) (318 κορίτσια και 340 αγόρια) ηλικίας 11 και 12 ετών σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της επικράτειας. 309 συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και 349 της Στ΄τάξης. 220 παιδιά (33.4%) κατοικούσαν με τις οικογένειές τους σε χωριό, 169 παιδιά (25.7%) σε μικρή πόλη, 25 παιδιά (3.8%) σε προάστιο μεγάλης πόλης και 244 παιδιά (37.1%) σε μεγάλη πόλη. Όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης των πατεράδων των παιδιών, 30 (4.6%) παρακολούθησαν το δημοτικό, 74 (11.2%) παρακολούθησαν το γυμνάσιο, 244 (37.1%) το λύκειο, 127 (19.3%) Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Ίδρυμα (ΤΕΙ) και 183 (27.8%) Ανώτερης Εκπαίδευσης Ίδρυμα (ΑΕΙ). Ομοίως για το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, 16 (2.4%) παρακολούθησαν το δημοτικό, 43 (6.5%) παρακολούθησαν το γυμνάσιο, 219 (33.3%) το λύκειο, 138 (21.0%) Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Ίδρυμα (ΤΕΙ) και 242 (36.8%) Ανώτερης Εκπαίδευσης Ίδρυμα (ΑΕΙ). Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμπληρώσει ο μαθητής το ερωτηματολόγιο ήταν οι γονείς να έχουν δώσει θετική απάντηση μέσω της υπεύθυνης δήλωσης που τους δόθηκε.

#### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή και αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, τάξη, σχολείο, επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων -δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΤΕΙ ή ΑΕΙ - και τόπο κατοικίας - χωριό, κωμόπολη, προάστιο μεγάλης πόλης, μεγαλούπολη), ερωτήσεις σχετικά με τη σύνδεση της Φυσικής Αγωγής με διάφορα αντικείμενα (όπως υγεία, φυσική κατάσταση, διατροφή, περιβάλλον, πολιτισμός και πολιτιστική κληρονομιά), τη συμμετοχή και τη συχνότητα συμμετοχής σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής και πέντε κλίμακες αξιολόγησης της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών (Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης, Κλίμακα γνωστικών πιστεύω, Κλίμακα συναισθηματικών πιστεύω, Κλίμακα προδιάθεσης για περιβαλλοντική δράση και Κλίμακα περιβαλλοντικής πραγματικής δέσμευσης - συμπεριφοράς)<sup>15</sup>.

---

15 Ζαφειρούδη, Α. & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2013). Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ανάπτυξη Ερωτηματολογίων, Ψυχομετρικός Έλεγχος & Σχέσεις Μεταξύ Περιβαλλοντικών Εννοιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11(3), 22 – 35.

Περιβαλλοντική Συνείδηση: Η Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για γενικά περιβαλλοντικά ζητήματα. Αποτελούνταν από 10 στοιχεία και οι απαντήσεις δόθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1= καθόλου έως 5=πολύ). Η Κλίμακα γνωστικών πιστεύω χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο επικεντρώθηκε σε τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος με τη συμμετοχή σε χρήσιμες ενέργειες. Αποτελούνταν από 7 στοιχεία και οι απαντήσεις δόθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1=διαφωνώ κάθετα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Η Κλίμακα συναισθηματικής περιβαλλοντικής πεποίθησης αξιολόγησε τον αντίκτυπο γεγονότων και ενεργειών που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος στη συναισθηματική ευεξία. Αποτελούνταν από 7 στοιχεία και οι απαντήσεις δόθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1=διαφωνώ κάθετα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Η Κλίμακα της προδιάθεσης για περιβαλλοντική δράση περιελάμβανε 7 στοιχεία και δύο παράγοντες: μια προδιάθεση για ατομική περιβαλλοντική δράση και μια προδιάθεση για την ενθάρρυνση άλλων να συμμετάσχουν σε περιβαλλοντική δράση. Οι απαντήσεις δόθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1=διαφωνώ κάθετα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Η Κλίμακα περιβαλλοντικής πραγματικής δέσμευσης – συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση ατομικής (7 στοιχεία) και ομαδικής (3 στοιχεία) περιβαλλοντικής δράσης. Οι απαντήσεις δόθηκαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (1= ποτέ έως 5=κάθε μέρα).

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS 26). Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας δείχνει ότι κάθε ομάδα ερωτήσεων επαληθεύει την απαίτηση εσωτερικής συνέπειας ( $>0,7$ ). Ακολουθεί έλεγχος εξάρτησης των νέων σύνθετων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Οι σύνθετες μεταβλητές αντιμετωπίζονται ως συνεχείς μεταβλητές, στις οποίες πραγματοποιείται έλεγχος εξάρτησης με έλεγχο μέσων τιμών και εφαρμογή t- test στην περίπτωση των ανεξάρτητων μεταβλητών με 2 κατηγορίες απαντήσεων. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι  $p=0,05$ .

**Πίνακας 1 Έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων των μαθητών**

		Cronbach's Alpha	N
1	Σύνδεση Φ.Α. με διάφορα αντικείμενα	0.624	6
2	Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης	0.824	10
3	Κλίμακα γνωστικών πιστεύω	0.700	7
4	Κλίμακα συναισθηματικών πιστεύω	0.838	7
5	Κλίμακα προδιάθεσης για δράση	0.798	7
6	Κλίμακα συχνότητας συμμετοχής	0.816	9

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

##### Επαγωγική Ανάλυση

Προτού παρουσιάσουμε τα στατιστικά αποτελέσματα, αξίζει να αναφέρουμε ότι πραγματοποιήσαμε ελέγχους t-test, για τους οποίους παρέχονται οι τιμές της στατιστικής συνάρτησης ελέγχου (t), οι βαθμοί ελευθερίας (df), η συχνότητα της εξεταζόμενης μεταβλητής και η μέση τιμή σε κάθε περίπτωση καθώς και η τιμή του p-value (sig.). Από την σύγκριση της τιμής του p-value με το επίπεδο σημαντικότητας ( $\alpha=0.05$ ) μπορούμε να αποφανθούμε αν μία μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, για να είναι στατιστικά σημαντική θα πρέπει να ικανοποιείται η σχέση:  $p\text{-value}<\alpha=0.05$

**Πίνακας 2 Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των επιμέρους μεταβλητών του δείγματος των μαθητών**

Φύλο		N	M.T.	t	df	Sig.
Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης	Αγόρι	340	3.5	-2.074	656.000	0.038
	Κορίτσι	318	3.6			
Κλίμακα γνωστικών πιστεύω	Αγόρι	340	4.3	-3.293	656.000	0.001
	Κορίτσι	318	4.4			
Κλίμακα συναισθηματικών πιστεύω	Αγόρι	340	4.1	-3.244	656.000	0.001
	Κορίτσι	318	4.2			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και της μέσης τιμής των μεταβλητών «Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης» ( $p=0,038<0,05$ ), «Κλίμακα γνωστικών πιστεύω» ( $p=0,001<0,05$ ) και «Κλίμακα συναισθηματικών πιστεύω» ( $p=0,001<0,05$ ). Ο πληθυσμός των κοριτσιών σημειώνει την υψηλότερη μέση τιμή σε κάθε μία από τις τρεις μεταβλητές.



Σύμφωνα με τον πίνακα, τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές στις 3 κλίμακες της Περιβαλλοντικής Συνείδησης (Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης, Κλίμακα γνωστικών πιστεύω και Κλίμακα συναισθηματικών πιστεύω). Τα κορίτσια φαίνεται να είναι πιο ενημερωμένα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αισθάνονται πιο υπεύθυνα για το περιβάλλον και γνωρίζουν τρόπους για την προστασία του περιβάλλοντος.

### Πίνακας 3 Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της σχολικής τάξης και των επιμέρους μεταβλητών του δείγματος των μαθητών

Τάξη σχολείου		N	M.T.	T.A.	t	df	Sig.
Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης	5 <sup>η</sup>	309	3.4	0.8	-2.974	656.000	0.003
	6 <sup>η</sup>	349	3.6	0.7			
Κλίμακα γνωστικών πιστεύω	5 <sup>η</sup>	309	4.4	0.5	2.130	656.000	0.034
	6 <sup>η</sup>	349	4.3	0.5			
Κλίμακα προδιάθεσης για δράση	5 <sup>η</sup>	309	3.9	0.7	2.406	656.000	0.016
	6 <sup>η</sup>	349	3.8	0.7			

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της σχολικής τάξης και της μέσης τιμής των μεταβλητών «Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης» ( $p=0,003<0,05$ ), «Κλίμακα γνωστικών πιστεύω» ( $p=0,034<0,05$ ) και «Κλίμακα προδιάθεσης για δράση» ( $p=0,016<0,05$ ). Στη μεταβλητή «Κλίμακα αντιλαμβανόμενης πληροφόρησης» η υψηλότερη μέση τιμή προέκυψε από τον πληθυσμό των μαθητών της έκτης τάξης ( $3,6\pm 0,7$ ), ενώ στις μεταβλητές «Κλίμακα γνωστικών πιστεύω» και «Κλίμακα προδιάθεσης για δράση» η υψηλότερη μέση τιμή προέκυψε από τους μαθητές της πέμπτης τάξης. Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης είναι πιο ενημερωμένοι/ες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης επικεντρώνονται περισσότερο στους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος και παρουσιάζονται περισσότερο πρόθυμοι/ες για περιβαλλοντική δράση.

### Πίνακας 4 Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της εκπαίδευσης του πατέρα και των επιμέρους μεταβλητών του δείγματος των μαθητών

		Σύνδεση Φ.Α. με διάφορα αντικείμενα	Αντιλαμβανόμενη πληροφόρηση	Γνωστικά πιστεύω	Συναισθηματικά πιστεύω	Συχνότητα συμμετοχής
Επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	Correlation Coefficient					.113**
	Sig.					0.004
	N					658

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση προς θετική κατεύθυνση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα και της μεταβλητής «Συχνότητα συμμετοχής» ( $p=0,004<0,05$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τόσο αυξάνεται η συχνότητα συμμετοχής του παιδιού σε υπαίθριες δραστηριότητες.

### Πίνακας 5 Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της εκπαίδευσης της μητέρας και των επιμέρους μεταβλητών του δείγματος των μαθητών

		Σύνδεση Φ.Α. με διάφορα αντικείμενα	Αντιλαμβανόμενη πληροφόρηση	Γνωστικά πιστεύω	Συναισθηματικά πιστεύω	Συχνότητα συμμετοχής
Επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας	Correlation Coefficient		.093*	.079*	.083*	.180**
	Sig.		0.017	0.042	0.033	0.000
	N		658	658	658	658

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας και των μεταβλητών «Αντιλαμβανόμενη πληροφόρηση» ( $p=0,017<0,05$ ), «Γνωστικά πιστεύω» ( $p=0,042<0,05$ ), «Συναισθηματικά πιστεύω» ( $p=0,033<0,05$ ) και «Συχνότητα συμμετοχής» ( $p<0,05$ ). Πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας, τόσο πιο ενημερωμένο είναι το παιδί σχετικά με το περιβάλλον, τόσο πιο συχνά αναλαμβάνει δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος και τόσο περισσότερες γνώσεις έχει, ενώ αντιμετωπίζει το θέμα με περισσότερη ενσυναίσθηση. Επίσης αυξάνεται η συχνότητα συμμετοχής του παιδιού σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής.

### Πίνακας 6 Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του τόπου κατοικίας και των επιμέρους μεταβλητών του δείγματος των μαθητών

		Σύνδεση Φ.Α. με διάφορα αντικείμενα	Αντιλαμβανόμενη πληροφόρηση	Γνωστικά πιστεύω	Συναισθηματικά πιστεύω	Συχνότητα συμμετοχής
Τόπος κατοικίας	Correlation Coefficient	-.085*				.142**
	Sig.	0.029				0.000
	N	658				658

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του τόπου κατοικίας και των μεταβλητών «Σύνδεση Φ.Α. με διάφορα αντικείμενα» ( $p=0,029<0,05$ ) και «Συχνότητα συμμετοχής» ( $p<0,05$ ). Όσο μεγαλύτερη είναι η πόλη κατοικίας της οικογένειας τόσο λιγότερο σχετίζει το παιδί τη ΦΑ με το περιβάλλον. Ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η πόλη κατοικίας της οικογένειας τόσο περισσότερο συχνά συμμετέχει σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να καθορίσει την επίδραση της Φυσικής Αγωγής σε παράγοντες που σχετίζονται με την περιβαλλοντική συνείδηση μαθητών του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη προσδιόρισε πέντε βασικές παραμέτρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι πέντε παράμετροι περιλαμβάνουν την αντιλαμβανόμενη πληροφόρηση, τα γνωστικά περιβαλλοντικά πιστεύω, τα συναισθηματικά περιβαλλοντικά πιστεύω, την προδιάθεση για περιβαλλοντική δράση και την περιβαλλοντική πραγματική δέσμευση. Μέσα από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας, μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το περιβάλλον. Φαίνεται ότι η Φυσική Αγωγή έχει μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών που συνδέονται με το περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η περιβαλλοντική συνείδηση μπορεί να περιορίσει την έκταση των διαφόρων περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η έρευνά μας έδειξε ότι τα κορίτσια είναι πιο ενημερωμένα για περιβαλλοντικά θέματα και αισθάνονται πιο υπεύθυνα απέναντι στο περιβάλλον από τα αγόρια. Αυτό το αποτέλεσμα είναι συνεπές με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών<sup>16</sup>. Ερευνητές χρησιμοποιώντας σύνθετες κλίμακες για περιβαλλοντική στάση, περιβαλλοντική ευθύνη, περιβαλλοντική ανησυχία και περιβαλλοντική γνώση στη μελέτη τους σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από το νηπιαγωγείο μέχρι τις τελευταίες τάξεις του λυκείου), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθήτριες παρουσίασαν ισχυρότερη περιβαλλοντική στάση, ανησυχία και υπευθυνότητα, ελαφρώς ισχυρότερες προθέσεις και ελαφρώς ισχυρότερη αίσθηση ηθικής υποχρέωσης για «προ-περιβαλλοντική» συμπεριφορά από τους μαθητές<sup>17</sup>.

Επιπλέον, οι μαθητές της έκτης τάξης είναι πιο ενημερωμένοι για περιβαλλοντικά θέματα, ενώ οι μαθητές της πέμπτης τάξης είναι πιο πρόθυμοι να ασχοληθούν με περιβαλλοντικά θέματα. Αυτό συμπίπτει με την έρευνα του Loughland και των συνεργατών του, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές

---

16 Waliczek, T, McFarland, A. & Holmes, M. (2016). The Relationship between a Campus Composting Program and Environmental Attitudes, Environmental Locus of Control, Compost Knowledge, and Compost Attitudes of College Students. *HortTechnology*, 26(5), 592-598.

Liang, S. W., Fang, W. T., Yeh, S. C., Liu, S. Y., Tsai, H. M., Chou, J. Y., & Ng, E. (2018). A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan. *Sustainability*, 10(6), 1730.

17 De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42(1), 128-138.

Runhaar, P., Wagenaar, K., Wesselink, R. & Runhaar, H. (2019). Encouraging Students' Pro-environmental Behaviour: Examining the Interplay Between Student Characteristics and the Situational Strength of Schools. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13. 097340821984054.

Arzu, O., Elvan, S. & Ceren, T. (2012). An investigation on value orientations, attitudes and concern towards the environment: the case of Turkish elementary school students. *Environmental Education Research*, 18(2), 271-297.

ανησυχούν λιγότερο για το περιβάλλον καθώς μεγαλώνουν και επομένως είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε περιβαλλοντικές δράσεις<sup>18</sup>. Σύμφωνα με μελέτες, οι μαθητές δημοτικού εκφράζουν υψηλό βαθμό ανησυχίας για περιβαλλοντικά προβλήματα και διατηρούν ευνοϊκές περιβαλλοντικές στάσεις<sup>19</sup>.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει το επίπεδο πληροφόρησης του παιδιού για το περιβάλλον, την ενσυναίσθησή του για περιβαλλοντικά θέματα καθώς και τη συχνότητα με την οποία το παιδί συμμετέχει σε δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος. Ο περιβαλλοντισμός των μαθητών αυξάνεται με την αύξηση της εκπαίδευσης των γονέων<sup>20</sup>. Επιπλέον, σύμφωνα με μελέτες, το επίπεδο εκπαίδευσης των ενηλίκων επηρεάζει θετικά τις περιβαλλοντικές στάσεις και τις περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές των μαθητών<sup>21</sup>. Η διαπίστωσή μας ότι το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας επηρεάζει την περιβαλλοντική συνείδηση του παιδιού μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες εμπλέκονται πιο στενά από τους άνδρες σε ζητήματα αξιών και διατήρησης του είδους. Επομένως, μπορεί να ενδιαφέρονται περισσότερο για το περιβάλλον. Επιπλέον, το να έχουν την παιδική ευθύνη, φροντίδα, υγεία και ευημερία κάνει τις γυναίκες να ανησυχούν περισσότερο από τους άνδρες για την προστασία του περιβάλλοντος<sup>22</sup>. Αντίθετα, άλλες μελέτες δεν βρήκαν καμία επίδραση της εκπαίδευσης των γονέων στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων και περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών<sup>23</sup>.

Τέλος, όσο μεγαλύτερη είναι η πόλη κατοικίας της οικογένειας, τόσο λιγότερο σχετίζεται το παιδί με το περιβάλλον. Ένα αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες<sup>24</sup>. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με ορισμένα

18 Loughland, T., Reid, A., Walker, K., and Petocz, P. (2003). Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment. *Environmental Education Research*, 9, 3-20.

19 Arzu, O., Elvan, S. & Ceren, T. (2012). An investigation on value orientations, attitudes and concern towards the environment: the case of Turkish elementary school students, *Environmental Education Research*, 18(2), 271-297.

Ferenc, M. (2022). Environmental education policy of schools and socioeconomic background affect environmental attitudes and pro-environmental behavior of secondary school students, *Environmental Education Research*, 28(2), 169-196.

20 Koroğlu, N., Ugulu, I. & Yorek, N. (2015). "Investigation of High School Students' Environmental Attitudes in Terms of Some Demographic Variables." *Online Submission*, 6, 1608-1623.

21 Brécard, D., B. Hlaimi, B., Lucas, S., Perraudeau, Y. & Salladarré, F. (2009). "Determinants of Demand for Green Products: An Application to Eco-Label Demand for Fish in Europe." *Ecological Economics*, 69(1), 115-125.

Franzen, A., & Vogl, D. (2013). "Two Decades of Measuring Environmental Attitudes: A Comparative Analysis of 33 Countries." *Global Environmental Change*, 23(5), 1001-1008.

22 Gavrilakis, C., Stylos, G., Kotsis, T. K., & Goulgouti, A. (2017). Environmental literacy assessment of Greek university pre-service teachers. *Science Education: Research and Praxis, Special Issue*, 61, 49-71.

Leppänen, J. M., Haahla, A. E., Lensu, A. M. & Kuitunen, M. T. (2012). "Parent-Child Similarity in Environmental Attitudes: A Pairwise Comparison." *The Journal of Environmental Education*, 43(3), 162-176.

23 Leppänen, J. M., Haahla, A. E., Lensu, A. M. & Kuitunen, M. T. (2012). "Parent-Child Similarity in Environmental Attitudes: A Pairwise Comparison." *The Journal of Environmental Education*, 43(3), 162-176.

Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2011). A Cross-Cultural Study of Environmental Values and Their Effect on the Environmental Behavior of Children. *Environment and Behavior*, 45, 1-13.

24 Arzu, O., Elvan, S. & Ceren, T. (2012). An investigation on value orientations, attitudes and concern towards the environment: the case of Turkish elementary school students, *Environmental Education Research*, 18(2), 271-297.

προηγούμενα ευρήματα, καθώς οι πολίτες των πόλεων έχουν συχνά βρεθεί ότι είναι πιο φιλοπεριβαλλοντικοί από τους πολίτες της υπαίθρου ή κωμόπολης<sup>25</sup>. Ωστόσο, μικτά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν σε μελέτες<sup>26</sup>.

Συνοπτικά, ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τον αντίκτυπο της Φυσικής Αγωγής σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την περιβαλλοντική συνείδηση σε μαθητές δημοτικού. Η μελέτη ιστορικού και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επικεντρώθηκαν ειδικά στις περιβαλλοντικές συμπεριφορές, την περιβαλλοντική συνείδηση και τους μηχανισμούς συμπεριφοράς που σχετίζονται με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν θετική ανταπόκριση σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν. Ως εκ τούτου, αυτά τα ευρήματα καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην προώθηση της περιβαλλοντικής συνείδησης μεταξύ των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

## 6. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα είχε δείγμα μαθητών και μαθητριών από ορισμένα δημοτικά της επικράτειας και επομένως δεν είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Η ελικρίνεια των απαντήσεων στο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με το οποίο διερευνήθηκαν οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών σε θέματα του περιβάλλοντος, δεν μπόρεσε να ελεγχθεί.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Δελίδου, Ε., Ματσούκα, Ο., Βενέτη, Χ. & Διγγελίδης, Ν. (2012). Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών/τριών της ΣΤ΄ Δημοτικού. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 6, 1-17.

---

Ferenc, M. (2022). Environmental education policy of schools and socioeconomic background affect environmental attitudes and pro-environmental behavior of secondary school students, *Environmental Education Research*, 28(2), 169-196.

25 Anderson, D. J., & Krettenauer, T. (2021). "Connectedness to Nature and Pro-Environmental Behaviour from Early Adolescence to Adulthood: A Comparison of Urban and Rural Canada". *Sustainability*, 13(7): 3655. Xiao, C., & Hong, D. (2018). "Gender Differences in Environmental Behaviors among the Chinese Public: Model of Mediation and Moderation." *Environment and Behavior*, 50(9), 975–996.

Duarte, R., Escario, J., & Sanagustín, M. V. (2017). "The Influence of the Family, the School, and the Group on the Environmental Attitudes of European Students." *Environmental Education Research*, 23(1), 23–42.

Hidayah, N., & Agustin, Rika. (2017). Assessing High School Students' Pro-Environmental Behaviour. *Journal of Physics: Conference Series*. 895. 012002.

26 Berenguer, J., Corraliza, A. & Martin, R. (2005). "Rural-Urban Differences in Environmental Concern, Attitudes, and Actions." *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 128–138.

Moser, S., & Kleinhüeckelkotten, S. (2018). "Good Intent, but Low Impacts: Diverging Importance of Motivational and Socioeconomic Determinants Explaining Pro-Environmental Behavior, Energy Use, and Carbon Footprint." *Environment and Behavior*, 50(6), 626–656.

- Ζαφειρούδη, Α. (2014). Φυσική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η Επίδραση ενός Προγράμματος Κινητικών Δραστηριοτήτων Υπαίθριας Αναψυχής στην Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12(3), 253 – 264.
- Ζαφειρούδη, Α. & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2013). Περιβαλλοντική Υπευθυνότητα Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ανάπτυξη Ερωτηματολογίων, Ψυχομετρικός Έλεγχος & Σχέσεις Μεταξύ Περιβαλλοντικών Εννοιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11(3), 22 – 35.
- Κιουλανής, Σ., Τσατήρης, Μ., Γαλατσίδα, Σ., Κιτικίδου, Κ. (2014). Συσχέτιση γνώσεων και στάσεων μαθητών και μαθητριών για το περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(1), 271 – 282.
- Κοσκολού Α. & Κουθούρης Χ. (2016). Παιγνιώδεις Υπαίθριες Κινητικές Δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο για την Υποστήριξη Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Παρεμβατικού Προγράμματος. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, 13(2), 28-40.
- Μπέλτσιου, Β., Αλεξάνδρου, Κ., Σελεβέντη, Μ. Κ., Κουνάνη, Α. και **Σκαναβή, Κ.** (2019). Σύγχρονα Περιβαλλοντικά Ζητήματα: Οι Απόψεις των Κατοίκων της Σκύρου, Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, *Κοινωνία και Περιβάλλον*, 11, 321 -338.
- Συγκολίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαμπούκου – Σκάναβη, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία – Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

## Ξενόγλωσση

- Anderson, D. J., & Krettenauer, T. (2021). “Connectedness to Nature and Pro-Environmental Behaviour from Early Adolescence to Adulthood: A Comparison of Urban and Rural Canada.” *Sustainability* 13(7): 3655.
- Arzu, O., Elvan, S. & Ceren, T. (2012). An investigation on value orientations, attitudes and concern towards the environment: the case of Turkish elementary school students, *Environmental Education Research*. 18(2), 271-297.
- Berenguer, J., Corraliza, A. & Martin, R. (2005). “Rural-Urban Differences in Environmental Concern, Attitudes, and Actions.” *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 128–138.
- Brécard, D., B. Hlaimi, S. Lucas, Y. Perraudeau, & F. Salladarré. (2009). “Determinants of Demand for Green Products: An Application to Eco-Label Demand for Fish in Europe.” *Ecological Economics*, 69(1), 115–125.
- Broom, C. (2017). Exploring the relations between childhood experiences in na-

- ture and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Australian journal of Environmental Education*, 33(1), 34 – 47.
- Blake, D. E. (2001). Contextual effects of environmental attitudes and behavior. *Environment and Behavior*, 33, 708 - 725.
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2011). A Cross-Cultural Study of Environmental Values and Their Effect on the Environmental Behavior of Children. *Environment and Behavior*, 45, 1 -13.
- Chi, N. T. K. (2022). Environmentally responsible behaviour in outdoor recreation: the moderating impact of COVID-19 related risk perception. *Journal of Tourism Futures*. ahead-of-print. 10.1108/JTF-09-2021-0234.
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42(1), 128–138.
- Duarte, R., Escario, J., & Sanagustín, M. V. (2017). “The Influence of the Family, the School, and the Group on the Environmental Attitudes of European Students.” *Environmental Education Research*, 23 (1), 23–42.
- Ferenc, M. (2022). Environmental education policy of schools and socioeconomic background affect environmental attitudes and pro-environmental behavior of secondary school students. *Environmental Education Research*, 28(2), 169-196.
- Franzen, A., & Vogl, D. (2013). “Two Decades of Measuring Environmental Attitudes: A Comparative Analysis of 33 Countries.” *Global Environmental Change*, 23(5), 1001–1008.
- Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1996) A national survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 27(3): 28- 33.
- Gavrilakis, C., Stylos, G., Kotsis, T. K., & Goulgouti, A. (2017). Environmental literacy assessment of Greek university pre-service teachers. *Science Education: Research and Praxis, Special Issue*, 61, 49-71.
- Ghimire, R., Green, G., Poudyal, N. & Cordell, H. (2014). Do outdoor recreation participants place their land in Conservation easements? *Nature Conservation*, 9(3), 1 – 18.
- Hidayah, N., & Agustin, Rika. (2017). Assessing High School Students' Pro-Environmental Behaviour. *Journal of Physics: Conference Series*. 895. 012002.
- Høyem, J. (2020). Outdoor recreation and environmentally responsible behavior. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 31, 1 – 8.
- Kil, N., Holland, S.M., & Stein, T. (2014). Structural relationships between environmental attitudes, recreation motivations, and environmentally responsible behaviors. *Journal of outdoor recreation and tourism*, 7, 16-25.

- Knight, K. & Hao, F. (2022). Is Outdoor Recreation Associated with Greater Climate Change Concern in the United States?. *Sustainability*, 14(6).
- Koruoglu, N., Ugulu, I. & Yorek, N. (2015). "Investigation of High School Students' Environmental Attitudes in Terms of Some Demographic Variables." *Online Submission*, 6, 1608–1623.
- Leppänen, J. M., Haahla, A. E., Lensu, A. M. & Kuitunen, M. T. (2012). "Parent-Child Similarity in Environmental Attitudes: A Pairwise Comparison." *The Journal of Environmental Education*, 43(3), 162–176.
- Liang, S. W., Fang, W. T., Yeh, S. C., Liu, S. Y., Tsai, H. M., Chou, J. Y., & Ng, E. (2018). A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan. *Sustainability*, 10(6), 1730.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., and Petocz, P. (2003). Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment. *Environmental Education Research*, 9, 3-20.
- McGinlay, J., Parsons, D. J., Morris, J., Graves, A., Hubatova, M., Bradbury, R. B., & Bullock, J. M. (2018). Leisure activities and social factors influence the generation of cultural ecosystem service benefits. *Ecosystem services*, 31, 468-480.
- Moser, S., & Kleinhüchelkotten, S. (2018). "Good Intentions, but Low Impacts: Diverging Importance of Motivational and Socioeconomic Determinants Explaining Pro-Environmental Behavior, Energy Use, and Carbon Footprint." *Environment and Behavior*, 50(6), 626–656.
- Mullenbach, L. M., Andrejewski, R. G. & Mowen, A. J. (2019). Connecting children to nature through residential outdoor environmental education, *Environmental Education Research*, 25(3), 365-374.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact with Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in psychology*, 12, article 648458, 1-9.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Runhaar, P., Wagenaar, K., Wesselink, R. & Runhaar, H. (2019). Encouraging Students' Pro-environmental Behaviour: Examining the Interplay Between Student Characteristics and the Situational Strength of Schools. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13. 097340821984054.
- Schmitz, G. L. & Rocha, J. B. (2018). Environmental Education Program as a Tool to Improve Children's Environmental Attitudes and Knowledge. *Education*, 8(2), 15 – 20.
- Waliczek, T, McFarland, A. & Holmes, M. (2016). The Relationship between a Campus Composting Program and Environmental Attitudes, Environmental Locus of Control, Compost Knowledge, and Compost Attitudes of College Students. *HortTechnology*, 26(5), 592-598.



- Xiao, C., & Hong, D. (2018). "Gender Differences in Environmental Behaviors among the Chinese Public: Model of Mediation and Moderation." *Environment and Behavior*, 50(9), 975–996.
- Zafeiroudi, A. (2020). Enhancing Adolescents' Environmental Responsibility through Outdoor Recreation activities. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(6), 43- 55.
- Zaragas, H., Pliogou, V., & Mantziouka, A. (2016). The contribution of an interventional program of psychokinetic education to the development and maintenance of the young children's environmental sensitivity: the case of Ioannina. In OMEP European Conference with the title: 'The Place of the Child in 21<sup>st</sup> Century Society'. Canterbury Christ Church University, England, pp: 162 – 196.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

#### **Αλεξάνδρα Μαντζούκα**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Ελλάδα, Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία, διδακτορική φοιτήτρια

Η Αλεξάνδρα Μαντζούκα είναι διδακτορική φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

**Σπουδές:** Παιδαγωγός και εκπαιδευτικός: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Διαθέτει μακρά διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **Χαρίλαος Ζάραγκας**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Ελλάδα, Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ο Χαρίλαος Κ. Ζαραγκάς είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο γνωστικό αντικείμενο «Κινητική Αγωγή και Μάθηση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διακρίνεται από πολλά ερευνητικά ενδιαφέροντα, όπως η φυσική αγωγή στην (προ)σχολική ηλικία, ενώ έχει και αθλητικές διακρίσεις στο άθλημα του τζούντο.



# Τσιλιάκου Παππά Καίτη

## Το εβραϊκό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)

### Περίληψη

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης που εντάσσεται στο πλαίσιο της ιστορίας της εκπαίδευσης, είναι η εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο και αφορά την πραγματική εκπαιδευτική κατάσταση του εβραϊκού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας. Τα τεκμήρια προσεγγίζονται με την ιστορική μέθοδο, η ανάλυση και ερμηνεία τους γίνεται με την ερμηνευτική μέθοδο. Το κράτος έλαβε τα κατάλληλα νομοθετικά μέτρα με στόχο την ομοιογένεια του σχολικού δικτύου και την αφομοίωση του εβραϊκού πληθυσμού με τον ελληνικό. Η λειτουργικότητα του εβραϊκού δημοτικού σχολείου είναι αμφισβητήσιμη εφόσον εγγραφές εβραϊοπαίδων εντοπίζονται και στα μαθητολόγια των ελληνικών δημοτικών σχολείων της πόλης Πρέβεζας. Το Μάρτιο του 1944 με την απαγωγή των εβραίων από τους Γερμανούς επήλθε και το τέλος της λειτουργίας του εβραϊκού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πρέβεζα, Εβραϊκό δημοτικό σχολείο, Εκπαιδευτική πολιτική, Πηγές χρηματοδότησης, Μαθητική δύναμη, Διδακτικό προσωπικό

## The Jewish Primary School of Preveza (1913-40)

### Abstract

The subject of the present study, which is part of the history of education, is the implementation of the central educational policy at the local level and concerns the actual educational situation of the Jewish primary school of Preveza. The evidence is approached with the historical method and its analysis is conducted with the interpretive method. The state took the appropriate legislative measures aimed at the homogeneity of the school network and the assimilation of the Jewish population with the Greek population. The functionality of the Jewish primary school is questionable since registrations of Jewish children are also found in the student registers of the Greek primary schools in the city of Preveza. In March 1944, with the kidnapping of the Jews by the Germans, the operation of the Jewish primary school of Preveza came to an end.

**Keywords:** Preveza, Jewish primary school, Education policy, Funding sources, Students, Teaching staff.

### 1. Εισαγωγή

Κατά το διάστημα της ερευνητικής διαδικασίας στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με θέμα «Η βασική εκπαίδευση στο Ν. Πρέβεζας 1913-40» εντοπίστηκε ένα κενό στην τοπική ιστορία της Πρέβεζας όσον αφορά τη λειτουργία εβραϊκού σχολείου Πρέβεζας. Ανακαλύπτοντας την πολυπολιτισμικότητα της μαθητικής δύναμης των δημοτικών σχολείων Πρέβεζας, κρίθηκε σκόπιμο η έρευνα να στραφεί στην ανεύρεση στοιχείων που να αποδείκνυαν την ύπαρξη και λειτουργία του εβραϊκού σχολείου στην πόλη της Πρέβεζας κατά την εξεταζόμενη περίοδο 1913-40.

Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας αναζητήθηκε η παρούσα κατάσταση της ερευνητικής δραστηριότητας σχετικά με τη μελέτη του εβραϊκού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν ότι, ο Καινούργιος Ε. είχε δημοσιεύσει στο περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά σχετικό άρθρο με τίτλο «Όψεις της εκπαίδευσης στην Πρέβεζα του Μεσοπολέμου: Τα ξενόγλωσσα δημοτικά σχολεία». Στο άρθρο αυτό, τα στοιχεία που παραθέτει, για το μαθητικό δυναμικό και διδακτικό προσωπικό του εβραϊκού σχολείου Πρέβεζας προέρχονται κυρίως από βιβλιογραφικές πηγές, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν και οι αρχειακές, οι οποίες είναι κατά πολύ λιγότερες. Μεθοδολογικά χρησιμοποιεί την τεχνική της συνέντευξης, χωρίς κάποια εμβάθυνση και διεξοδικότερη ανάλυση των στοιχείων που παραθέτει, ενώ τα συμπεράσματά του είναι σύντομα και γενικά.

Ιδιαίτερη σημασία είχε και η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Γιαννώρου Φ., (2012), Η εκπαίδευση και ετερότητα στα Ιωάννινα: τα δημοτικά

σχολεία της Alliance Israélite Universelle 1904-1940<sup>1</sup>, η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μεθοδολογικά εφαρμόζει την ιστορική εκπαιδευτική έρευνα και την προσεγγίζει με ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του κειμένου. Χρησιμοποιεί πρωτογενές και δευτερογενές αρχειακό υλικό και η έρευνά της, σε ένα από τα συμπεράσματά της που καταλήγει, αναφέρει το εξής: «η χρόνια επιμονή της Α.Ι.Υ., να μη ζουν οι Ισραηλίτες απομονωμένοι σε ξεχωριστές Κοινότητες, αλλά να συνυπάρχουν αλληλέγγυα με τους Ισραηλίτες ανά τον κόσμο, υπό τη σκέπη της Οικουμενικής Ισραηλιτικής Ένωσης, ως αντικατάσταση της αναφοράς στο εθνικό κέντρο και ως γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους Ισραηλίτες ανά τον κόσμο. Με το εφόδιο της ταυτότητας του πολίτη της Οικουμένης, του Ισραηλίτη της διασποράς, που φέρει εκτός από την εθνοτική του ταυτότητα (εβραϊκή), την εθνική ταυτότητα του τόπου διαμονής».

Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η έρευνα στράφηκε στο αρχειακό υλικό των Γ.Α.Κ. Πρέβεζας και της μητρόπολης Νικοπόλεως και Πρεβέζης, στα δημοσιεύματα της Ε.Σ.Υ.Ε.<sup>2</sup> στα περιοδικά με εκπαιδευτικό περιεχόμενο και σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (εβραϊκό δημοτικό σχολείο), τον χώρο (Πρέβεζας) και τον χρόνο (1913-40). Για τη διερεύνηση της πραγματικής κατάστασης λειτουργίας του εβραϊκού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας όπως αυτή διαμορφώθηκε με την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη χρονική περίοδο 1913-40 και της ανασυγκρότησης της εικόνας του θεσμού τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ως καταλληλότερο είδος θεωρήθηκε η ιστορική έρευνα. Η κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων επιχειρείται με την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου.

Η εργασία δομείται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Στο δεύτερο αποτυπώνεται ο σκοπός και η σημασία της. Στο τρίτο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική πολιτική». Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσεται η νομοθεσία για τα ισραηλιτικά δημοτικά σχολεία, και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του δημοτικού σχολείου της ισραηλιτικής κοινότητας Πρέβεζας. Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται σύντομη αναφορά στους εβραίους της Πρέβεζας, στην ίδρυση και λειτουργία του εβραϊκού δημοτικού σχολείου, στις πηγές χρηματοδότησης, στα μαθήματα, στο διδακτικό προσωπικό και στη μαθητική του δύναμη. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο που αφορά τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη μελέτη αυτή και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος ακολουθούν οι πηγές και η βιβλιογραφία.

1 Alliance Israélite Universelle (Α.Ι.Υ.).

2 Αρχείο Ιεράς Μητρόπολης Νικοπόλεως και Πρεβέζης (Α.Ι.Μ.Ν.Π.), Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.), Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.).

## 2. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο «Το Εβραϊκό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)» και σκοπός της είναι η ανάδειξη και ανάλυση της πραγματικής κατάστασης λειτουργίας του Εβραϊκού δημοτικού σχολείου όπως αυτή διαμορφώθηκε με την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ευρήματα της εργασίας θα φανούν χρήσιμα στους ερευνητές της ιστορίας των αλλόθρησκων και ξένων σχολείων, αφού οι μέχρι σήμερα έρευνες ήταν εντοπισμένες σε πολύ συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές. Υπό αυτή την έννοια, με την παρούσα μελέτη εμπλουτίζεται η υπάρχουσα γνώση για την ιστορία του εβραϊκού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας και καλύπτεται το ιστορικό κενό στην τοπική ιστορία και στην ιστορία της εκπαίδευσης.

## 3. Αποσαφήνιση όρου: Εκπαιδευτική πολιτική

Ως εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται η συνολική δράση του κράτους (επιλογές, ενέργειες, μέσα) με σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Όταν η εκπαιδευτική πολιτική είναι καλά διατυπωμένη, η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ομαλή και αποτελεσματική, γιατί στηρίζεται σε σταθερή βάση. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού είναι ο πολιτικός, ο θρησκευτικός, ο κοινωνικοοικονομικός και ο πολιτιστικός κλπ.. Για να επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει οι αποφάσεις που λαμβάνονται να έχουν σταθερή κατεύθυνση, ευελιξία, οριοθετημένο πλαίσιο, κριτήρια μελλοντικών ενεργειών και να είναι εφαρμόσιμη<sup>3</sup>.

## 4. Θεωρητικό μέρος

### 4.1. Νομοθετικό πλαίσιο

Στις Νέες Χώρες, με άδεια της κυβέρνησης, βάσει του Ν.<sup>4</sup> 568/1915 «περί διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εν οθωμανικούς και ισραηλιτικούς σχολείους των Νέων Χωρών», στα λειτουργούντα οθωμανικά και ισραηλιτικά σχολεία διδάσκονταν υποχρεωτικά η ελληνική γλώσσα και ο αριθμός των δασκάλων οριζόταν με πράξη του υπουργού Παιδείας, ύστερα από πρόταση του εποπτικού συμβουλίου της δημοτικής εκπαίδευσης, η οποία εγκρινόταν από το εκπαιδευτικό συμβούλιο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μπορούσε ν' ανατεθεί και σε λειτουργούς της δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια

3 Σαΐτης Χ., (2008), Εκπαιδευτική πολιτική & Διοίκηση, Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ, σ.σ. 3-4. Σελίδα ή σελίδες (σ. ή σ.σ.).

4 Αναγκαστικός Νόμος (Α.Ν.), Αριθμός (αριθ.), Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ.), Νόμος ή Νομός (Ν.), Τεύχος Α', Τεύχος Β', Τεύχος Γ' (τ.Α', τ.Β', τ.Γ'), Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.).

σχολεία, με επιμίσθιο 40 δρχ.<sup>5</sup> για κάθε ώρα διδασκαλίας. Η χρηματική πίστωση πληρωμής του μισθού των δασκάλων αυτών αναγραφόταν στον προϋπολογισμό του υπουργείου και στις δαπάνες της δημοτικής εκπαίδευσης. Στα δημοτικά σχολεία του κράτους, εφόσον φοιτούσαν τουλάχιστον 20 οθωμανοί ή ισραηλίτες μαθητές και των δύο φύλων, μπορούσαν, έπειτα από πρόταση του επιθεωρητή και του οικείου θρησκευτικού αρχηγού, να διδαχθούν τη θρησκεία και τη γλώσσα τους από δάσκαλο που διοριζόταν από τον νομάρχη με τον κανονισμό από το νόμο μισθό και βαθμό. Οι διατάξεις αυτές αναδιατυπώνονται και στο Ν. 1242 Β΄/24.6.1919, «Περί δημοτικής εκπαίδευσεως»<sup>6</sup>.

Βάσει του Α.Ν. 248/1936, το πρόγραμμα των μαθημάτων των ισραηλιτικών κοινοτικών σχολείων, για τα μαθήματα που διδάσκονταν στην εβραϊκή εγκρινόταν από το υπουργείο Παιδείας, ενώ το πρόγραμμα των μαθημάτων που διδασκόταν στην ελληνική γλώσσα ήταν το ίδιο με εκείνο των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων. Στα σχολεία αυτά επιτρεπόταν η διδασκαλία: α) της εβραϊκής γλώσσας, β) της ιστορίας και γ) της θρησκείας, στις μεν τέσσερις κατώτερες τάξεις και για τα τρία αυτά μαθήματα, συνολικά 14 ώρες κάθε εβδομάδα, στις δε δύο ανώτερες 11 ώρες κάθε εβδομάδα. Επίσης στις δύο ανώτερες τάξεις επιτρεπόταν η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας σε ώρα εκτός του προγράμματος και όχι περισσότερο από έξι ώρες τη βδομάδα σε κάθε τάξη<sup>7</sup>.

## 4.2. Η ιστορική εξέλιξη του δημοτικού σχολείου της ισραηλιτικής κοινότητας Πρέβεζας

### 4.2.1. Οι εβραίοι της Πρέβεζας

Η ισραηλιτική κοινότητα της Πρέβεζας δημιουργήθηκε πριν το 1800, με την εγκατάσταση εβραίων στην πόλη, κυρίως από τη γύρω περιοχή και τη Θεσσαλονίκη. Διάφοροι μελετητές, αναφέρουν ότι η μεγάλη μετακίνηση έγινε από την Άρτα, εξαιτίας των αρνητικών οικονομικών επιπτώσεων που προκλήθηκαν με την απελευθέρωσή της αφού είχε αποκοπεί από το λιμάνι της Σαλαώρας και το συνοριακό Αραχθο. Επίσης με τη μεταφορά της τουρκικής διοίκησης στην Πρέβεζα, η πόλη αποτέλεσε διοικητικό κέντρο και πόλος έλξης για εβραίους που κατοικούσαν μέχρι τότε στην Άρτα και τα Ιωάννινα<sup>8</sup>.

Κατά το Σπ. Λουκάτο, το 1870 στην Πρέβεζα υπήρχαν μόνο δύο εβραίοι. Στο τεύχος της επιθεώρησης του Φεβρουαρίου 1883, που εκδιδόταν στην Κέρκυρα,

<sup>5</sup> Δραχμές (δρχ.).

<sup>6</sup> Φ.Ε.Κ. 15/τ.Α΄(12.1.1915), Νόμος 568/1915, Περί διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας εν Οθωμανικούς και Ισραηλιτικούς σχολείους των Νέων Χωρών, σ. 108 και Φ.Ε.Κ. 190/τ.Α΄(28.8.1919), Νόμος 1242 Β΄/1919, Περί δημοτικής εκπαίδευσεως, σ. 1391.

<sup>7</sup> Φ.Ε.Κ. 460/τ.Α΄(17.10.1936), Αναγκαστικός Νόμος 248/1936, Περί ιδρύσεως θέσεως Γενικού Επιθεωρητού των ξένων και μειονοτικών σχολείων κλπ., σ. 2452.

<sup>8</sup> Μουστάκης Γ. (2005), Οι Εβραίοι της Πρέβεζας. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμος (τόμ.) ΚΗ΄, τεύχος 195, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος, σ. 5.

«Μοσέ Αντολότζια Ισραελίτικα», σημειώνεται για την Πρέβεζα: «Σχηματίστηκε επιτροπή από τους Ηλία Δαβίδ, Χαΐμ Ησή, Δαβίδ Ζαδίκ, Δαβίδ Ιακώβ και Ηλία Κούλια προκειμένου να οργανώσουν την κοινότητα και να γίνει Συναγωγή». Οι εβραίοι στην Πρέβεζα κατοικούσαν σε συγκεκριμένη γειτονιά αλλά και σε σπίτια διάσπαρτα μέσα στην πόλη. Ασχολούνταν κυρίως με το εμπόριο και οι σχέσεις τους με τους χριστιανούς υπήρξαν πάντα αρμονικές. Το 1916 στην Ήπειρο απογράφονται 4.106 εβραίοι. Στον νομό, το 1916 υπήρχαν 395 ισραηλίτες και το 1928 ανέρχονταν σε 235<sup>9</sup>.

Η εβραϊκή κοινότητα της Πρέβεζας, από το 1920, όπως και όλες οι εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα, αναγνωρίζεται ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.). Η διάταξη αυτή αναδιατυπώνεται και στον Ν. 2544/1940, ο οποίος διατήρησε τις ισραηλιτικές κοινότητες ως Ν.Π.Δ.Δ. με ορισμένες αλλαγές ως προς τον διορισμό των διοικήσεών τους<sup>10</sup>.

#### 4.2.2. Ίδρυση και λειτουργία

Η ίδρυση και λειτουργία του ισραηλιτικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας έγινε υπό την αιγίδα της διεθνής κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης Αλλιάνς<sup>11</sup> και το 1908 λειτούργησε για πρώτη φορά. Όσον αφορά στη διάρκεια λειτουργίας του, ο Ε. Καινούργιος αναφέρει: «(...) ότι το 1916 η σχολή Αλλιάνς στην Πρέβεζα έκλεισε. Το εβραϊκό σχολείο (...) λειτουργεί διαρκώς μέχρι την 25<sup>η</sup> Μαρτίου 1944, (...)»<sup>12</sup>. Αντιθέτως ο Ραφαήλ Φρεζής αναφέρει ότι «η λειτουργία του σχολείου συνεχίστηκε για ένα ακόμη μικρό διάστημα» χωρίς να προσδιορίζει τη χρονική διάρκεια λειτουργίας του<sup>13</sup>.

Στις στατιστικές της εκπαίδευσεως, τα ισραηλιτικά σχολεία συμπεριλαμβάνονται στα δημόσια και η αναφορά λειτουργίας, για τα έτη 1926-29, γίνεται σε επίπεδο γεωγραφικού διαμερίσματος και νομού, ενώ μετά το 1929 σε επίπεδο διαμερίσματος. Τα στατιστικά στοιχεία των πόλεων της Ηπείρου, δίνουν τη δυνατότητα να προσδιοριστεί η χρονική διάρκεια λειτουργίας του

9 Μενεξιάδης Α., (2006), «Κοινότητα Πρεβέζης». Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. ΚΘ', τεύχος 201, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος, σ. 42.

10 Φ.Ε.Κ. 173/τ.Α' (2.8.1920), Νόμος 2456/1920, Περί Ισραηλιτικών Κοινοτήτων, σ. 1720 και Φ.Ε.Κ. 287/τ.Α' (10.9.1940), Αναγκαστικός Νόμος 2544/1940, Περί τροποποίησης του νόμου 2456 'περί ισραηλιτικών κοινοτήτων'.

11 Η Ισραηλιτική Αλληλοβοήθεια ("Alliance Israélite Universelle") είναι μία σημαντική διεθνής κοινωνικοπολιτική οργάνωση, η οποία ιδρύθηκε το 1858 στη Γαλλία και είχε έδρα στο Παρίσι. Η δράση της στόχευε στην αντιμετώπιση των φυλετικών διακρίσεων, στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων, στη μόρφωση και κατάρτιση των Εβραίων. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά το διάστημα 1865 – 1934 υπό την αιγίδα της λειτούργησαν στην Ελλάδα σχολές στην Πρέβεζα, στη Θεσσαλονίκη, στον Βόλο, στη Λάρισα, στο Διδυμότειχο, στις Σέρρες, στη Ρόδο, στην Καβάλα, στην Κομοτηνή και στη Χίο. Φρεζής Ρ., (2010), Η Alliance Israélite Universelle-Παγκόσμια Ισραηλιτική Ένωση και τα σχολεία της στην Ελλάδα. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. 33, τεύχος 229, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος, σ. 9.

12 Καινούργιος Ε., (2009), Όψεις της εκπαίδευσης στην Πρέβεζα του μεσοπολέμου. Στο: περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά, Περίοδος Β', Έτος 26°, τεύχος 45-46, Πρέβεζα: Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας, σ. 287 και Μουστακίης Γ., (2005), όπου παραπάνω (ό.π.), σ. 9.

13 Φρεζής Ρ., (2010), ό.π., σ. 9.



εβραϊκού σχολικού δικτύου στην Ήπειρο και ιδιαίτερα στον νομό Πρέβεζας. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και ποσοτικά στατιστικά δεδομένα, μαρτυρούν ότι στην Ήπειρο κατά την περίοδο 1926-29, λειτουργούσαν τέσσερα ισραηλιτικά δημοτικά σχολεία, ένα μονώροφο μονοτάξιο μικτό με τέσσερις τάξεις, τρεις αίθουσες διδασκαλίας επιφάνειας 106 τ.μ.<sup>14</sup> στην Άρτα, δύο διώροφα τριτάξια με δέκα συνολικές τάξεις, δεκατέσσερις αίθουσες διδασκαλίας επιφάνειας 410 τ.μ. στα Ιωάννινα, από τα οποία το ένα ήταν αρρένων και το άλλο θηλέων και ένα διώροφο μονοτάξιο μικτό με τέσσερις τάξεις, μία αίθουσα διδασκαλίας επιφάνειας 48 τ.μ. στην Πρέβεζα<sup>15</sup>.

Στις γενικές πληροφορίες για τα κρατικά δημοτικά σχολεία του σχολικού έτους 1926-27, το ισραηλιτικό σχολείο Πρέβεζας, χαρακτηρίζεται ως διδακτήριο ευαγούς ιδρύματος και νομικού προσώπου, διέθετε ένα γυμναστήριο και σχολικό κήπο<sup>16</sup>. Στην κατάσταση διδακτηρίων των σχολείων του 1928-29 αναφέρεται ότι το διδακτήριό του είχε ανεγερθεί με δαπάνη δωρεάς ή κληροδοτήματος, είχε ανάγκη επαυξήσεως και περιγράφεται ως υγιεινό<sup>17</sup>. Από τη μελέτη όλων των στοιχείων των δελτίων της στατιστικής της εκπαίδευσης των ετών 1926-39 διαπιστώνεται ότι μόνο το 1926-27 είχε διακόψει προσωρινά τη λειτουργία του, για 1-3 μήνες λόγω εορτών και για 15 μέρες λόγω επιδημιών<sup>18</sup>. Το 1929, ονομάζεται

14 Τετραγωνικά μέτρα (τ.μ.).

15 Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε.), (1931), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1926-27, τόμ. Ι, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. ιδ', 220, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1928-1929, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 64-65. Διάφοροι μελετητές αναφέρουν ότι η εβραϊκή κοινότητα της Πρέβεζας είχε συναγωγή και σχολείο με δύο ισόγειες αίθουσες, στον πρώτο όροφο υπήρχε το γραφείο του διευθυντή και το διδακτήριό του ήταν κοινοτικό. Φρεζής Ρ., (2010), ό.π.. Μπέτσος Ο., (2006), *Η κρατική εκπαίδευση στον χώρο της μητροπόλεως Πρέβεζας τη δεκαετία 1914/15-1924/25*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση, σ. 68, Ε. Κανονόργιος, (2009), ό.π., σ. 284, Μουστάκης Γ. (2002), Τα Πρεβεζάνικα, Πρέβεζα: Δήμος Πρέβεζας & Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας, σ. 397.

16 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, (1926-27), τόμ. Ι, ό.π., σ.σ. 19, 169, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1926-27, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, τόμ. ΙΙ, Διδακτικών Προσωπικών-Μαθηταί, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 192, 228, 318.

17 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, (1928-29), ό.π., σ.σ. 64-65.

18 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, (1926-27), τόμ. Ι, ό.π., σ.σ. 19, 169, 192, 228, 318, 356, 394, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1927-28, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 9, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, (1928-29), ό.π., σ.σ. 14-17, 28-29, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, κατά το σχολικό έτος 1930-1931, Μέρος Α', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 8-9, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1931-1932*, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 8-10, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1932-1933*, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 8-9, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1933-34*, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 8-9, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1934-35*, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 8-9, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1935-36*, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 4-5, 8-9, 12-13, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1936-37*, Μέρος Β', Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 4-5, 8-9, 12-13, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1940), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1937-38, Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 6-7, 12-15, 18-19, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1940), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικό έτος 1938-39, Δημοτική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 6-7, 12-13, 17-18.

Δ' μικτό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ισραηλιτικής κοινότητας και διοικητικά υπάγεται στο υπουργείο Παιδείας<sup>19</sup>. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση και των ισραηλιτικών δημοτικών σχολείων στην Ήπειρο. Έτσι, κατά τη χρονική περίοδο 1930-36 στα λειτουργούντα δημοτικά σχολεία υπάρχουν μόνο τρία ισραηλιτικά, δύο μονοτάξια και ένα εξατάξιο<sup>20</sup> και το 1938-39 μόνο ένα εξατάξιο<sup>21</sup>.

Στις 23 Ιουλίου 1949, στο γραφείο του επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Πρέβεζας, συνήλθαν σε έκτακτη συνεδρίαση το Ε.Σ.Σ.Ε.<sup>22</sup> Ν. Πρέβεζας, απαρτιζόμενο από τον επιθεωρητή δημοτικών σχολείων Πρέβεζας Γεώργιο Χρόνη ως πρόεδρο, τον πρωτοβάθμιο φιλόλογο καθηγητή γυμνασίου Πρέβεζας Σπυρίδωνα Οικονόμου και το δημοδιδάσκαλο Νέας Σαμψούντας Λάζαρο Καλέντζη ως μέλη, για να αποφασίσουν σχετικά με την κατάργηση, ίδρυση και προαγωγή των σχολείων. Στην εισήγησή του ο επιθεωρητής αναφέρει ότι, στο Δ' μονοτάξιο δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (ισραηλιτικό) φοιτούσαν αποκλειστικά ισραηλιτοπαίδες, οι οποίοι, ως γνωστό, απήχθησαν κατά το Μάρτιο του 1944 στη Γερμανία με τους γονείς τους και δεν επέστρεψαν εκτός ελαχίστων οικογενειών που εγκαταστάθηκαν στην Κέρκυρα. Το οίκημα που χρησιμοποιούταν ως διδακτήριο του σχολείου, αυτό περιήλθε στην Ισραηλιτική κοινότητα Πρέβεζας. Ως εκ τούτου, θεωρούσε ότι το σχολείο αυτό έπρεπε να καταργηθεί, για να προστεθεί η θέση που θα εξοικονομούταν στο Α' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας, το οποίο παρουσίαζε μεγαλύτερο αριθμό φοιτούντων μαθητών<sup>23</sup>.

Σύμφωνα με την έκθεση που είχε συντάξει μεταπολεμικά, το ιδρυτικό στέλεχος και πρόεδρος του Κεντρικού Ισραηλιτικού Συμβουλίου Ελλάδος, Κανάρης Δ. Κωνσταντίνης, η εβραϊκή κοινότητα Πρέβεζας, μετά το ολοκαύτωμα, δεν κατάφερε να οργανωθεί, παρ' ότι προπολεμικά ήταν ολιγάριθμοι και είχαν καταφέρει να διατηρήσουν συναγωγή και εβραϊκό σχολείο. Στις 20 Μαΐου 1946, η κατάσταση για το ισραηλιτικό σχολείο περιγράφεται με τα πιο μελανά χρώματα: «Σχολείον: Ουδείς λόγος ελλείπει μαθητών δοθέντος ότι μόνον δύο παιδιά ευρίσκονται εξ ων το εν τριών και το άλλο δύο ετών». Το τραγικό τέλος των εβραίων της πόλης σήμανε και το τέλος του σχολείου του. Όσοι από αυτούς επέζησαν μεταπολεμικά εγκαταστάθηκαν στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας και η κοινότητα διαλύθηκε<sup>24</sup>.

19 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1927-28), ό.π., σ. σ. 9, 21, σ. 50, 71, 91, 106-107, 126-128. Φ.Ε.Κ. 435/τ.Α' (14.12.1929), Διάταγμα/1929, Περί συγχωνεύσεως δημοτικών σχολείων Πρεβέζης, σ. 3659.

20 Μονοτάξια μικτά ισραηλιτικά δημοτικά σχολεία ήταν της Άρτας και της Πρέβεζας, ενώ εξατάξιο ήταν το ισραηλιτικό Ιωαννίνων, το οποίο δημιουργήθηκε από τις συγχωνεύσεις των τριτάξίων αρρένων και θηλέων ισραηλιτικών δημοτικών σχολείων του.

21 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1926-27), τόμ. ΙΙ, ό.π., σ.σ. 256-257. Προφανώς πρόκειται για το ισραηλιτικό Ιωαννίνων.

22 Εποπτικό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως (Ε.Σ.Σ.Ε.).

23 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 6/23.7.1949.

24 Κωνσταντίνης Κ., (1996), Εβραϊκή κοινότητα Πρεβέζης. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. ΙΘ', τεύχος 142, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος, σ. 30.

### 4.2.3. Πηγές χρηματοδότησης

Η ισραηλιτική κοινότητα Πρέβεζας στήριζε το έργο του σχολείου, κατά το ήμισυ από τον προϋπολογισμό της, ο οποίος ανερχόταν σε 3.000 γαλλικά φράγκα<sup>25</sup>. Μεγάλο ενδιαφέρον για τη λειτουργία του σχολείου είχε δείξει και ο τότε διευθυντής της σχολής Αλλιάνς στη Θεσσαλονίκη, ο οποίος μεσολάβησε στα κεντρικά του Παρισιού και η ισραηλιτική σχολή Αλλιάνς έστειλε και μισθοδοτούσε το δάσκαλο των γαλλικών. Ο δεύτερος εβραίος δάσκαλος πληρώνονταν από τα εισοδήματα του κληροδοτήματος Χαΐμ Κοέν<sup>26</sup>. Ο Μπέτσος Ο. αναφέρει ότι το 1914-15 ο διευθυντής του σχολείου πληρωνόταν από την Αλλιάνς, ενώ οι υπόλοιποι δάσκαλοι και ο παιδονόμος από τα δίδακτρα των μαθητών και τις συνεισφορές της συναγωγής<sup>27</sup>. Στην ισραηλιτική κοινότητα Πρέβεζας, με βασιλικό διάταγμα και πρόταση του υπουργού Παιδείας, βάσει του Ν. ΓΦΝΕ/1910<sup>28</sup>, στις 5 Μαρτίου 1920, είχε χορηγηθεί ετήσιο βοήθημα χίλιες διακόσιες δραχμές<sup>29</sup>. Από τις στατιστικές της εκπαίδευσης προκύπτει ότι, κατά το σχολικό έτος 1926-27 η ετήσια μισθοδοσία του δασκάλου κυμαίνονταν από 30.001 έως 35.000 χάρτινες δραχμές<sup>30</sup> και η δαπάνη για το μισθό του ανήλθε στις 32.413,92 δρχ.<sup>31</sup>. Ο Γ. Μουστάκης υποστηρίζει ότι όλα τα χρόνια της λειτουργίας του σχολείου σταθερός χρηματοδότης του σχολείου υπήρξε η ισραηλιτική κοινότητα Πρέβεζας<sup>32</sup>.

Από τα πρακτικά του δήμου Πρέβεζας, διαπιστώνεται ότι το δημοτικό συμβούλιο, το 1927-28 είχε χορηγήσει στο δημοτικό σχολείο της ισραηλιτικής κοινότητας Πρέβεζας χρηματικό επίδομα, είχε εγκρίνει την αναγραφόμενη πίστωση στον προϋπολογισμό της χρήσεως 1935-36, με σκοπό την ενίσχυση των πόρων της κοινότητας προς πληρωμή του διατηρούμενου αυτής δημοδιδασκάλου και από το 1934 έως και το 1938 παρείχε σ' αυτό χρηματική ενίσχυση για την αγορά βιβλίων<sup>33</sup>.

25 Φρεζής Ρ., (2010), ό.π., σ. 9.

26 Ο Χαΐμ Κοέν, με τη διαθήκη του είχε ορίσει ως διαχειριστή της περιουσίας του την ισραηλιτική κοινότητα. Κωνσταντίνης Μ., (2015), Εβραϊκή κοινότητα Πρέβεζας. Στο: Οι Ισραηλιτικές Κοινότητες της Ελλάδος μετά το Ολοκαύτωμα - Από τις εκθέσεις του Κανάρη Δ. Κωνσταντίνη, Αθήνα: **Αυτοέκδοση**, σ. 110.

27 Μπέτσος Ο., (2006), ό.π., σ. 68.

28 Φ.Ε.Κ. 58/τ.Α' (8.2.1910), Νόμος (ΓΦΝΕ') 3555/1910, Περί ετησίας συνδρομής ταις εν Ελλάδι Ισραηλιτικαίς κοινότησιν, σ. 285.

29 Φ.Ε.Κ. 59/τ.Α' (11.3.1920), Βασιλικό Διάταγμα/1920, Περί απονομής βοήθηματος δραχμών 1.200 ετησίως εις την Ισραηλιτικήν κοινότητα Πρέβεζης, σ. 547.

30 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1926-27), τόμ. ΙΙ, ό.π., σ. 41.

31 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1926-27), τόμ. Ι, ό.π., σ.σ. 19, 55.

32 Μουστάκης Γ., (2002), ό.π., σ. 397.

33 Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας (Δ.Β.Π.). Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1925-28), ΑΔ' Συνεδρίαση 13 Απριλίου 1927, σ. 151. Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1933-35), Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1933-35), Πράξη 19/ 22.5.1934, σ. 143. Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1935-36), Πράξεις: 40/25.10.1935, σ.σ. 167-168, 42/18.11.1935, σ. 176. Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξεις: 28/12.10.1936, σ. 95, 15/13.5.1937, σ.σ. 204-205, 9/23.3.1937, σ. 173, 28/5.10.1937, σ. 270, 3/22.2.1938, σ. 324. Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 13/31.3.1936, με θέμα: «Έγκρισις καταβολής πιστώσεως Ισραηλ. Κοινότητος», σ. 287.

#### 4.2.4. Μαθήματα

Ο σκοπός της Αλλιάνς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φ. Γιαννώρου «ήταν να δώσει στους ισραηλιτόπαιδες των χωρών (...) της οθωμανικής αυτοκρατορίας, την ευκαιρία της δυτικής εκπαίδευσης που θα τους επιτρέψει να πετύχουν την κοινωνική θέση και τα ευεργετήματα του πολίτη, μέσω των οποίων θα έχουν την δυνατότητα να εξέλθουν από τη θέση του ισραηλίτη (...). Άρα ένας ισραηλίτης εκπαιδευμένος στην Αλλιάνς θα μάθει γλώσσες, κυρίως γαλλικά, σύγχρονες τεχνικές, στο σύνολο τη δυτική γνώση και θα αποκτήσει περιστασιακά μια επαγγελματική κατάρτιση ή μια αγροτική κατάρτιση, που θα του δώσει τα μέσα να μείνει στη χώρα. Χάρη στην εκπαίδευση της Αλλιάνς, θα χειραφετηθεί λοιπόν και θα ανέλθει κοινωνικά»<sup>34</sup>.

Έτσι, και στο ισραηλιτικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία των μαθημάτων είχε η γαλλική γλώσσα<sup>35</sup>. Με σκοπό την εκμάθηση των γαλλικών, στις ανώτερες τάξεις είχαν καταταχτεί και μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας<sup>36</sup>. Οι μαθητές, εκτός την εβραϊκή γλώσσα, διδάσκονταν ελληνική ιστορία και ανάγνωση, ενώ από το 1928-29 μάθαιναν και κέντημα<sup>37</sup>. Η διδασκαλία της γαλλικής ως βασική γλώσσα στα εβραϊκά σχολεία και η χρηματική επιχορήγησή τους από την Αλλιάνς, προκάλεσε τη δυσαρέσκεια στην ελληνική κυβέρνηση, η οποία, κυρίως από το 1914 και μετά, με νομοθετικές ρυθμίσεις, είχε αρχίσει να διορίζει στο ισραηλιτικό σχολείο εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η αποφασιστική απειλή για την οργανωμένη εβραϊκή εκπαίδευση, τόσο στη Πρέβεζα όσο και στην ελληνική επικράτεια, ήρθε με τον Α.Ν. 248/1936, ο οποίος δεν επέτρεπε καμία γλώσσα στο πρόγραμμα σπουδών εκτός από τα εβραϊκά και αυτό για λόγους θρησκευτικούς<sup>38</sup>.

#### 4.2.5. Διδακτικό προσωπικό

Ο καθηγητής Σολομών Ντανόν το 1911 ήρθε στην Πρέβεζα από το Παρίσι και δίδασκε τη γαλλική γλώσσα στο ισραηλιτικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας. Το 1913 πέθανε και στη θέση του τοποθετήθηκε άλλος δάσκαλος που ήρθε από το Παρίσι<sup>39</sup>. Το σχολικό έτος 1914-15 δάσκαλος της γαλλικής γλώσσας ήταν ο διευθυντής του σχολείου Μάριος Ανανίας, της εβραϊκής ο Ζεβελίας Κοέν<sup>40</sup> και της ελληνικής η Ιουλία Μαυροπούλου, η οποία δίδαξε στο σχολείο αυτό για μία

34 Γιαννώρου Φ., (2012), Η εκπαίδευση και ετερότητα στα Ιωάννινα: τα δημοτικά σχολεία της Alliance Israélite Universelle 1904-1940, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, σ. 129-130.

35 Σύμφωνα με το Γ. Μουστάκη, το περιεχόμενο του φακέλου του εβραϊκού σχολείου, που υπήρχε αρχικά στα αρχεία της επιθεωρήσεως των δημοτικών σχολείων και μετά το κλείσιμο του σχολείου είχαν μεταφερθεί στο ισόγειο της Θεοφανείου σχολής σύμφωνα με μαρτυρίες, ήταν γραμμένα στα γαλλικά. Γ. Μουστάκης, (2005), ό.π., σ. 5.

36 Μουστάκης Γ., (2002), ό.π., σ. 397, Μπέτσος Ο., (2006), ό.π., σ. 68, Κανούργιος Ε., (2009), ό.π., σ. 287.

37 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, (1928-29), ό.π., σ. 44. Μπέτσος Ο., (2006), ό.π., σ. 68.

38 Αναγκαστικός Νόμος 248/1936, ό.π., σ. 2452.

39 Φρεζής Ρ., (2010), ό.π., σ. 9.

40 Μπέτσος Ο., (2006), ό.π., σ. 68.

τουλάχιστον δεκαετία<sup>41</sup>.

Με το Ν. 568/1914<sup>42</sup>, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο ισραηλιτικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ανατίθεται με νομαρχιακή απόφαση, που δημοσιεύεται στο φύλλο της κυβερνήσεως, έπειτα από πρόταση του εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία της πόλης, οι οποίοι μετά τη λήξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους απολύονταν με υπουργική απόφαση<sup>43</sup>. Συγκεκριμένα είχε ανατεθεί στον πρωτοβάθμιο δημοδιδάσκαλο του πλήρους Β' αρρένων δημοτικού σχολείου Πρέβεζας Ιωάννη Χασάνη (1916-18)<sup>44</sup>, Κ Τζίφρας (1917-18)<sup>45</sup> και στο δημοδιδάσκαλο Γαβριήλ Παναγιωτίδη (1918), ο οποίος μετατέθηκε ως υπεράριθμος από το Β' αρρένων δημοτικό σχολείο Πρέβεζας στο ισραηλιτικό<sup>46</sup>. Ο Γαβριήλ Παναγιωτίδης επιστρατεύεται και μέχρι την επιστροφή του από το στρατό, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είχαν διοριστεί προσωρινά ο δευτεροβάθμιος δημοδιδάσκαλος του Α' αρρένων δημοτικού σχολείου Πρέβεζας Χρήστος Μίχας (1918-19)<sup>47</sup>, ο τριτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος Πέτρος Πίκουλης (1919-20, 1921-22)<sup>48</sup> και ο δημοδιδάσκαλος Σπυρίδωνας Παπαστεφάνου (1920-21)<sup>49</sup>.

---

41 Τη συναντούμε ως διδασκάλισσα της ισραηλιτικής κοινότητας. Στις 2 Αυγούστου το 1940 είχε υποβάλλει αίτηση διορισμού στο Καραμάνειο νηπιαγωγείο. Α.Ι.Μ.Ν.Π., Αίτηση (2.8.1940), της Ιουλίας Ν. Μαυροπούλου προς τη Διοικούσα Επιτροπή του Καραμάνειου Νηπιαγωγείου Πρεβέζης και Α.Ι.Μ.Ν.Π., Κώδικας Καραμάνειου Νηπιαγωγείου (1900-1942), Συνεδρίαση 28 Σεπτεμβρίου 1940, σ.σ. 39-43 και Έγγραφο (1.10.1940), του προέδρου της επιτροπής προς την Ιουλία Μαυροπούλου.

42 Νόμος 568/1915, ό.π., σ. 108.

43 Φ.Ε.Κ. 150/τ.Γ' (25.6.1918), σ. 759, Φ.Ε.Κ. 177/τ.Γ' (26.7.1918), σ. 873, Φ.Ε.Κ. 192/τ.Γ' (23.8.1919), σ. 1084, και Φ.Ε.Κ. 228/τ. Γ' (30.9.1921), σ. 1652. Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικά εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξεις 1/6.11.1914, σ. 8, 7/28.2.1915, σ. 31, 31/22.8.1916, σ.σ. 158-159 και 162, 34/27.10.1916, σ.σ. 197-198, 43/31.5.1917, σ.σ. 256-257, 45/29.7.1917, σ.σ. 279-280, 47/30.10.1917, χωρίς σεληδωρίθμηση (χ.σ.), 56/7.6.1918, (χ.σ.), 58/28.6.1918, (χ.σ.), 59/29.9.1918, (χ.σ.), 61/30.10.1918, (χ.σ.), 68/11.7.1919, (χ.σ.), 70/2.9.1919, (χ.σ.), 83/28.7.1920, (χ.σ.), 84/12.9.1920, (χ.σ.), 92/30.7.1921, (χ.σ.), 93/9.9.1921, (χ.σ.), 118/19.7.1923, (χ.σ.), 119/6.9.1923, (χ.σ.), 129/30.7.1924, ό.π., (χ.σ.).

44 Φ.Ε.Κ.188/τ.Γ' (30.8.1916), σ. 612 και Φ.Ε.Κ. 180/τ. Γ' (16.8.1917), σ. 584. Ο Ιωάννης Χασάνης στις 17 Σεπτεμβρίου 1917 είχε συμπληρώσει 10 έτη προϋπηρεσία στο διδασκαλικό επάγγελμα. Φ.Ε.Κ. 72/τ.Γ' (22.3.1918), σ. 368.

45 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας. Στην υπ' αριθ. πράξη 50/9.12.1917 αναφέρεται ότι ο πρόεδρος της ισραηλιτικής κοινότητας Πρέβεζας, είχε υποβάλλει στο εποπτικό συμβούλιο αναφορά και ζήτησε το διορισμό ενός τακτικού δημοδιδασκάλου στο εκεί λειτουργούντα μονοτάξιο ισραηλιτικό σχολείο. Έπειτα από αίτημα του δημοδιδασκάλου Λούρου Κ. Τζίφρα προτείνεται η μετάθεσή του από το σχολείο Λούρου στο αρρένων ισραηλιτικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας. Επειδή όμως στο τριτάξιο Β' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας υπηρετούσαν τέσσερις διδάσκαλοι το εποπτικό συμβούλιο με την υπ' αριθ. 52/28.8.1918 πράξη του πρότεινε τη μετάθεση του Γαβριήλ Παναγιωτίδης, ως υπεράριθμος, στο αρρένων ισραηλιτικό, έπειτα από αίτησή του.

46 Φ.Ε.Κ.136/τ.Γ' (8.6.1918), σ. 694. Το εποπτικό συμβούλιο είχε καθορίσει τον μηνιαίο μισθό του από 1 Ιουνίου του 1920 σε 330 δρχ.. Φ.Ε.Κ. 192/τ. Γ' (27.8.1920), σ. 1456.

47 Βλέπε σχετικά (βλ. σχ.). Φ.Ε.Κ. 204/τ.Γ' (28.8.1918), σ. 1003. Ο Χρήστος Μίχας είχε συμπληρώσει προϋπηρεσία στο διδασκαλικό επάγγελμα 15 έτη. Βλ. σχ.: Φ.Ε.Κ. 24/τ.Γ' (1.2.1916), σ. 82, Φ.Ε.Κ. 192/τ. Γ' (23.8.1919), σ. 1084 με το οποίο απαλλάσσεται από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το εποπτικό συμβούλιο είχε καθορίσει τον μηνιαίο μισθό του από 1 Ιουνίου του 1920 σε 380 δρχ.. Φ.Ε.Κ. 192/τ. Γ' (27.8.1920), σ. 1456.

48 Φ.Ε.Κ. 214/τ.Γ' (19.9.1919), σ. 1194 και Φ.Ε.Κ. 259/τ. Γ' (3.11.1921), σ. 1852.

49 Φ.Ε.Κ.87/τ.Γ' (12.4.1921), σ. 723.Φ.Ε.Κ. 228/τ.Γ' (30.9.1921), σ. 1652 με το οποίο απαλλάσσεται από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής της εκπαίδευσης, το 1926-27 στο σχολείο υπηρετούσε ένας μόνιμος δάσκαλος, ηλικίας περίπου 30-39 ετών, με οργανική θέση, κάτοχος πτυχίου διδασκαλείου και βαθμού γραμματέως α<sup>50</sup>. Το 1927-28 στο σχολείο υπηρετούσε μία μόνιμη έγγαμη δασκάλα, ηλικίας περίπου 40-49 ετών, κάτοχος πτυχίου διδασκαλείου και βαθμού γραμματέως α<sup>51</sup>. Το 1928-29 η μόνιμη έγγαμη δασκάλα του ισραηλιτικού σχολείου είχε γεννηθεί κατά τη χρονική περίοδο 1896-1900, την 1<sup>η</sup> Ιουλίου του 1929, είχε συντάξιμα χρόνια δημόσιας υπηρεσίας περίπου 10 με 15 έτη, ήταν κάτοχος πτυχίου διδασκαλείου και είχε βαθμό γραμματέως α<sup>52</sup>.

Το σχολικό έτος 1933-34 στο μονοτάξιο Δ' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (ισραηλιτικό) τοποθετείται η εκπαιδευτικός Βιργινία Τσακαμπίκα έπειτα από αμοιβαία μετάθεση με την Άννα Λαζαράκου. Όμως, εξαιτίας της ασθένειας της, η Βιργινία Τσακαμπίκα αναγκαζόταν να παίρνει συνεχόμενες αναρρωτικές άδειες, με συνέπεια οι μαθητές να φοιτούν στα άλλα σχολεία της πόλης. Η ισραηλιτική κοινότητα, λόγω της καταστάσεως αυτής και επειδή το σχολείο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, λειτούργησε, όχι με ευνοϊκές συνθήκες, ζήτησε από το εποπτικό συμβούλιο τον διορισμό άλλου εκπαιδευτικού. Στη συνεδρία της 29<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1933 του εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, ο πρωτοδίκης πρότεινε να μη γίνει πρόταση για διορισμό αναπληρωτή, επειδή υπήρχαν οικονομικές δυσχέρειες και η χορήγηση πίστωσης απέβαινε προβληματική, αλλά οι μαθητές να συνέχιζαν τη φοίτηση τους στα σχολεία της πόλης. Για τη θέση αυτή προτάθηκε με πλειοψηφία η Ευγενία Τσουτσουρα, ως προσωρινή αναπληρώτρια, επειδή είχε τα απαιτούμενα προσόντα<sup>53</sup>.

#### 4.2.6. Μαθητική δύναμη

Όσον αφορά τη μαθητική δύναμη του ισραηλιτικού δημοτικού σχολείου, οι πηγές που έχουν σωθεί είναι ελάχιστες και ιδιαίτερα ελλιπείς<sup>54</sup>. Το έτος 1908, σύμφωνα με το περιοδικό Χρονικά, η σχολή της Αλλιάνς στην Πρέβεζα είχε δύο τάξεις και σ' αυτές φοιτούσαν 106 μαθητές και των δύο φύλων<sup>55</sup>. Ο επιθεωρητής Γ. Π. Κοκκίνης, στις 27 Δεκεμβρίου του 1914, κατά την επιθεώρησή του στο σχολείο,

50 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1926-27), τόμ. Ι, ό.π., σ. 41, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1926-27), τόμ. ΙΙ, ό.π., σ.σ. 86-87.

51 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1927-28), ό.π., σ. 9.

52 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1928-29), ό.π., σ.σ. 92, 108.

53 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικά εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξεις 5/29.4.1933, ό.π., σ. 171, 11/29.9.1933, ό.π., σ. 189, 14/9.12.1933, ό.π.. Η Βιργινία Τσακαμπίκα το σχολικό έτος 1921-22 υπηρετούσε το Γ' θηλέων Πρέβεζας. Στο ίδιο, Πράξη 98/0.3.1922, σ.σ. 78-80. Γενική Διοίκηση Ηλείου (ΓΔΗ), Φάκελος (Φ.), Υποφάκελος (ΥπΦ.). Γ.Α.Κ. Ηλείου, ΓΔΗ, Φ. 184, ΥπΦ. ΙV, 1922, το υπ' αριθ. 1132/818/13 Δεκεμβρίου 1922 έγγραφο του επιθεωρητή Πρέβεζας προς τη γενική διοίκηση Ηλείου.

54 Μουστάκης Γ., (2002), ό.π., σ. 397 και (2005), ό.π., σ. 8.

55 Φρεζής Ρ., (2010) ό.π., σ. 9.

ββαιώνει 73 εγγραφές εβραίων μαθητών και των δύο φύλων<sup>56</sup>. Το 1916, όπως προκύπτει από άλλη πηγή, οι μαθητές ανερχόταν σε 105<sup>57</sup>. Οι εγγραφές ισραηλιτών μαθητών, στα μαθητολόγια και στους γενικούς ελέγχους των σχολείων της πόλης, θέτουν τον προβληματισμό για το εάν και μέχρι πότε λειτούργησε το σχολείο. Σύμφωνα με τις πηγές αυτές, κατά το σχολικό έτος 1911-12, στο Γ' δημοτικό σχολείο είχαν γραφεί 6 ισραηλίτισσες μαθήτριες, 3 το 1912-13, 4 το 1913-14, 5 το 1914-15, 4 το 1915-16, 23 το 1916-17, 21 το 1917-18, 23 το 1918-19, 27 το 1919-20, 27 το 1920-21, 23 το 1921-22, 23 το 1922-23, 27 το 1923-24, 23 το 1924-25, 21 το 1925-26, 3 το 1926-27 και 2 το 1927-28. Ο αριθμός αυτός είχε αρχίσει να μειώνεται κατά πολύ, κυρίως τα δύο τελευταία χρόνια<sup>58</sup>. Στο Β' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας φοιτούσαν 2 ισραηλίτες το 1925-26<sup>59</sup> και στο Α' δημοτικό σχολείο 28 ισραηλίτες (22 αγόρια και 6 κορίτσια) το 1933-34<sup>60</sup>. Στη στήλη του γενικού ελέγχου «Κατώτερων τάξεων (Α' Β' Γ' και Δ')», στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο δίμηνο, υπάρχουν βαθμολογίες των μαθητών, σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα του σχολείου<sup>61</sup>, ενώ δεν υπάρχει καμία βαθμολογία στο τέταρτο δίμηνο και στη στήλη των γραπτών απολυτήριων ή προαγωγικών εξετάσεων. Από τη στήλη των παρατηρήσεων διαπιστώνεται η μαζική μεταγραφή των ήδη φοιτούντων σ' αυτό, ισραηλιτών μαθητών, από το Α' δημοτικό σχολείο στο ισραηλιτικό, χωρίς να αναγράφεται κάποια αιτιολογία ή άλλη πληροφορία<sup>62</sup>.

Όπως προκύπτει από τους πίνακες της στατιστικής της εκπαίδευσης, στο ισραηλιτικό σχολείο το σχολικό έτος 1926-27 είχαν γραφεί 13 αγόρια και 15 κορίτσια, φοίτησαν μέχρι το τέλος 13 αγόρια και 14 κορίτσια, διέκοψε τη φοίτησή της μία μαθήτρια χωρίς να αναγράφεται ο λόγος, προβιβάστηκαν 9 αγόρια και 12 κορίτσια και απερρίφθησαν 4 αγόρια και 2 κορίτσια<sup>63</sup>. Το 1927-28 είχαν γραφεί και

56 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 7/28.2.1915,ό.π., σ. 30.

57 Καινούργιος Ε., (2009), ό.π., σ. 285.

58 Αρχείο Δημοτικού Σχολείου (Α.Δ.Σ.). Α.Δ.Σ.- Γ' Πρέβεζας, Μητρώων του εν Πρεβέξει Παρθεναγωγείου, (1911-34), σ.σ. 2, 3, 4, 8, 12, 19.

59 Α.Δ.Σ.- Β' Πρέβεζας, Μαθητολόγιο αρχόμενο από σχολ. έτος 1925-26 και λήγον το σχολ. έτος 1939-40, σ.σ. 5.

60 Κατά το σχολικό έτος 1924-25 στο Α' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ήταν εγγεγραμμένοι και φοιτούσε στη δευτέρα τάξη ο Λεβής Μουσή, ο οποίος επανέλαβε την τάξη το 1925-26, σημειώνοντας πενήντα απουσίες. Το 1925-26, παρακολούθησε μόνο τα μαθήματα της γυμναστικής, καλλιγραφίας και της ωδικής και βαθμολογίες υπάρχουν μόνο στη δεύτερη πρόοδο και στις παρατηρήσεις υπάρχει η ένδειξη «αποφοίτησε». Γ.Α.Κ. Πρέβεζας- Α.Δ.Σ.- Α' Πρέβεζας, 1<sup>ος</sup> Γενικός έλεγχος, (1921-26), σ.σ. 21, 27. Κατά το σχολικό έτος 1933-34 στο Α' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ήταν εγγεγραμμένοι και φοιτούσαν συνολικά είκοσι οχτώ (28) μαθητές και μαθήτριες ισραηλίτες. Αυτοί ήταν: της Α' τάξης: 1) Δαβίδ Κοέν, 2) Δαβίδ Μπλέτσας, 3) Σολομών Κοέν, 4) Εσθέρ Κοέν, 5) Δαβίδ Μάτσας, 6) Άννα Ιωμτόβ, 7) Ματαθίας Ασκινατζής, της Β' τάξης: 1) Ζωΐτσα Μάτσα, 2) Ιωσήφ Κοέν, 3) Άννα Γενή, 4) Μωϋσής Κοέν, της Γ' τάξης: 1) Μπαρούχ Ιωμτόβ 2) Ιεδεδίας Σέμος, 3) Σολομών Ματσίλ, 4) Μαριάννα Εσκινατζή, της Δ' τάξης: 1) Μάρκος Γενή, 2) Μάρκος Κοέν, 3) Μάρκος Εσκινατζής, 4) Μπελίνα Μπλέτσα, 5) Ελβίρα Μάτσα, 6) Ραχίλ Ματούλ, 7) Ραχίλ Γκανή, της Ε' τάξης: 1) Μουσή Ιωμτόβ, 2) Χόρ Ασκινατζής, 3) Σάρα Γενή, 4) Ιωσήφ Μάτσας, 5) Σαββίνος Βιτάλης, 6) Αργεντίνα Σαμπτί. Γ.Α.Κ. Πρέβεζας- Α.Δ.Σ.- Α' Πρέβεζας, 2ος Γενικός έλεγχος, (1930-35), σ.σ. 31-32.

61 Στο ίδιο. Οι μαθητές διδάσκονταν θρησκευτικά, ελληνικά, ιστορία, γεωγραφία-πατριδογνωσία, φυσική ιστορία αριθμητική, ιχνογραφία, καλλιγραφία, χειροτεχνία, ωδική και γυμναστική.

62 Στο ίδιο.

63 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1926-27), τόμ. Ι, ό.π., σ.σ. 18, 54-55, και τόμ. ΙΙ, ό.π., σ.σ. 256-257, 291, 318-319, 380-381, 414-415.

φοιτήσει 14 αγόρια και 10 κορίτσια, προβιβάστηκαν 8 αγόρια και 6 κορίτσια και απερρίφθησαν 6 αγόρια και 4 κορίτσια<sup>64</sup>. Το 1928-29 είχαν γραφεί και φοιτήσει 14 αγόρια και 11 κορίτσια, διέκοψαν τη φοίτηση 2 αγόρια και ένα κορίτσι, προβιβάστηκαν 9 αγόρια και 8 κορίτσια, απερρίφθησαν 3 αγόρια και 2 κορίτσια<sup>65</sup>.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κατανομή των μαθητών, στις στατιστικές της εκπαίδευσεως των ετών 1929-39, γίνεται με κριτήριο το γεωγραφικό διαμέρισμα, ενώ στις στατιστικές επετηρίδες 1926-38, οι πληροφορίες αφορούν την εν γένει εκπαιδευτική κατάσταση των σχολείων βασικής εκπαίδευσης του νομού, χωρίς να γίνεται κάποια ξεχωριστή μνεία για τη μαθητική δύναμη του ισραηλιτικού σχολείου Πρέβεζας. Από τη μελέτη όλων των παραπάνω στοιχείων διαπιστώνεται ότι υπήρξε σταδιακή μείωση του μαθητικού πληθυσμού του ισραηλιτικού δημοτικού σχολείου κατά την τριετία 1926-29. Το σχολικό έτος 1929-30 το Δ' μικτό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας εξυπηρετούσε αποκλειστικά πλέον τα αγόρια και τα κορίτσια της ισραηλιτικής κοινότητας της πόλης. Ο αριθμός των εγγραμμένων μαθητών του ισραηλιτικού και του Α' δημοτικού σχολείου, κατά τα έτη 1926-27 και 1933-34 είναι ο ίδιος (28). Το γεγονός υποδηλώνει τη μη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού της εβραϊκής κοινότητας. Όσον αφορά την ομαδική μεταγραφή των 28 συνολικά φοιτούντων ισραηλιτών μαθητών, από το Α' δημοτικό σχολείο Πρέβεζας στο Δ' της ισραηλιτικής κοινότητας, φανερώνει ότι η εβραϊκή κοινότητα κατέβαλλε την ύστατη προσπάθειά της για τη λειτουργία του σχολείου<sup>66</sup>.

## 5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το ελληνικό κράτος ανησυχώντας για τους σκοπούς της Αλλιάνς και την επέκταση της γαλλικής γλώσσας στα διάφορα μειονοτικά σχολεία που λειτουργούσαν στη χώρα προέβη σε νομοθετικές ρυθμίσεις με στόχο την εθνικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της ενσωμάτωσης του μειονοτικού πληθυσμού και της αφομοίωσής του με τον ελληνικό πληθυσμό. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αρχικά άρχισε να διορίζει Έλληνες δασκάλους στα σχολεία αυτά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και έπειτα, προκειμένου να περιορίζει τη χρήση της γαλλικής γλώσσας που λειτουργούσε σε βάρος της ελληνικής, πρόσθεσε στο αναλυτικό του πρόγραμμα των σχολείων αυτών τη διδασκαλία της εβραϊκής γλώσσας και των θρησκευτικών.

Η ύπαρξη του ισραηλιτικού δημοτικού σχολείου στην πόλη της Πρέβεζας μαρτυρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα. Χρηματοδοτούνταν από τη διεθνή οργάνωση Αλλιάνς, από το κληροδότημα του Χαΐμ Κοέν και από το κράτος με επιχορηγήσεις που έστελνε στο δήμο Πρέβεζας και διατίθετο στην ισραηλιτική κοινότητα Πρέβεζας. Το διδακτικό της προσωπικό ήταν μόνιμο, έμπειρο και

64 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1927-28), ό.π., σ.σ. 9, 106-107, 126-127.

65 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1928-29), ό.π., σ.σ. 124-125, 142-143, 160-161.

66 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας- Α.Δ.Σ.- Α' Πρέβεζας, 2ος Γενικός έλεγχος, (1930-35), ό.π., σ.σ. 31-32.



προσόντουχο. Αποτελούνταν από άντρες και γυναίκες με ηλικία που κυμαινόταν από 30 έως 49 έτη. Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν την ελληνική γλώσσα προέρχονταν από τα σχολεία της πόλης και τοποθετούνταν σ' αυτό είτε με απόσπαση είτε με μετάθεση. Στο σχολείο φοιτούσαν μαθητές και των δύο φύλων, ενώ εγγραφές εβραιοπαίδων εντοπίζονται και στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της πόλης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι το ισραηλιτικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας λειτούργησε για μικρό χρονικό διάστημα. Το κράτος με τις νομοθετικές ρυθμίσεις πέτυχε την ομοιογένεια στο σχολικό δίκτυο την πόλης και την αφομοίωση του εβραϊκού πληθυσμού με τον ελληνικό. Μια πιο διεξοδικότερη έρευνα για τα εβραϊκά σχολεία σε γεωγραφικό και εθνικό επίπεδο θα φώτιζε συνολικότερες πτυχές του θέματος.

## Πηγές

- Α.Δ.Σ. - Γ' Πρέβεζας, Μητρώον του εν Πρεβέζη Παρθεναγωγείου, (1911-34).  
Α.Δ.Σ.- Β' Πρέβεζας, Μαθητολόγιο αρχόμενο από σχολ. έτος 1925-26 και λήγον το σχολ. έτος 1939-40.  
Α.Ι.Μ.Ν.Π., Αίτηση (2.8.1940), της Ιουλίας Ν. Μαυροπούλου προς την Διοικούσα Επιτροπή του Καραμανείου Νηπιαγωγείου Πρεβέζης.  
Α.Ι.Μ.Ν.Π., Έγγραφο (1.10.1940), του προέδρου της επιτροπής προς την Ιουλιαν Μαυροπούλου.  
Α.Ι.Μ.Ν.Π., Κώδικας Καραμανείου Νηπιαγωγείου (1900-1942), Συνεδρίαση 28 Σεπτεμβρίου 1940.  
Γ.Α.Κ. Ηλείου, ΓΔΗ, Φ. 184, ΥπΦ. IV, 1922, Έγγραφο (1132/818/13.12.1922) του έγγραφο του επιθεωρητή Πρέβεζας προς τη Γενική Διοίκηση Ηλείου.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας- Α.Δ.Σ.- Α' Πρέβεζας, 1<sup>ος</sup> Γενικός έλεγχος, (1921-26).  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας- Α.Δ.Σ.- Α' Πρέβεζας, 2<sup>ος</sup> Γενικός έλεγχος, (1930-35).  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 1/6.11.1914.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 7/28.2.1915.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 31/22.8.1916.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 34/27.10.1916.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 43/31.5.1917.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 45/29.7.1917.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 47/30.10.1917.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 50/9.12.1917.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 56/7.6.1918.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 58/28.6.1918.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 52/28.8.1918.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 59/29.9.1918.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 61/30.10.1918.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 68/11.7.1919.  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 70/2.9.1919.

- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 83/28.7.1920.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 84/12.9.1920.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 92/30.7.1921.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 93/9.9.1921.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 98/10.3.1922.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 118/19.7.1923.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 119/6.9.1923.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 129/30.7.1924.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 5/29.4.1933.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 11/29.9.1933.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 14/9.12.1933.
- Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικό εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, Πράξη 6/23.7.1949.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1925-28), ΑΔ' Συνεδρίαση 13 Απριλίου 1927.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1933-35), 19/ 22.5.1934.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1935-36), Πράξη 40/25.10.1935.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1935-36), Πράξη 42/18.11.1935.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1935-36), Πράξη 13/31.3.1936.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 28/12.10.1936.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 9/23.3.1937.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 15/13.5.1937.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 28/5.10.1937.
- Δ.Β.Π., Πρακτικά δήμου Πρέβεζας, (1936-38), Πράξη 3/22.2.1938.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικό έτος 1926-27, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, τόμ. Ι, Σχολεία-Διδακτήρια, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1931), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1926-27, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, τόμ. ΙΙ, Διδακτικόν Προσωπικόν-Μαθηταί, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1927-28, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1928-1929, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, κατά το σχολικόν έτος 1930-1931, Μέρος Α', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1931-1932, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1932-1933, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1933-34*, Μέρος Α΄, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1934-35*, Μέρος Α΄, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1935-36*, Μέρος Α΄, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1936-37*, Μέρος Β΄, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1940), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1937-38*, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1940), *Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1938-39*, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φ.Ε.Κ. 58/τ.Α΄(8.2.1910), Νόμος (ΓΦΝΕ΄) 3555/1910, Περί ετησίας συνδρομής ταις εν Ελλάδι Ισραηλιτικαίς κοινότησιν.
- Φ.Ε.Κ. 15/τ.Α΄(12.1.1915), Νόμος 568/1915, Περί διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης εν Οθωμανικοίς και Ισραηλιτικοίς σχολείοις των Νέων Χωρών.
- Φ.Ε.Κ. 190/τ.Α΄(28.8.1919), Νόμος 1242 Β΄/1919, Περί δημοτικής εκπαιδύσεως.
- Φ.Ε.Κ. 173/τ.Α΄ (2.8.1920), Νόμος 2456/1920, Περί Ισραηλιτικών Κοινοτήτων.
- Φ.Ε.Κ. 59/τ.Α΄(11.3.1920), Βασιλικό Διάταγμα/1920, Περί απονομής βοηθήματος δραχμών 1.200 ετησίως εις την Ισραηλιτικήν κοινότητα Πρεβέζης.
- Φ.Ε.Κ. 435/τ.Α΄ (14.12.1929), Διάταγμα/1929, Περί συγχωνεύσεως δημοτικών σχολείων Πρεβέζης.
- Φ.Ε.Κ. 460/τ.Α΄(17.10.1936), Αναγκαστικός Νόμος 248/1936, Περί ιδρύσεως θέσεως Γενικού Επιθεωρητού των ξένων και μειονοτικών σχολείων κλπ..
- Φ.Ε.Κ. 287/τ.Α΄ (10.9.1940), Αναγκαστικός Νόμος 2544/1940, Περί τροποποιήσεως του νόμο 2456 ‘‘περί ισραηλιτικών κοινοτήτων’’.
- Φ.Ε.Κ. 24/τ.Γ΄ (1.2.1916).
- Φ.Ε.Κ. 188/τ.Γ΄ (30.8.1916).
- Φ.Ε.Κ. 180/τ.Γ΄ (16.8.1917).
- Φ.Ε.Κ. 72/τ.Γ΄ (22.3.1918).
- Φ.Ε.Κ.136/τ.Γ΄(8.6.1918).
- Φ.Ε.Κ. 150/τ.Γ΄ (25.6.1918).
- Φ.Ε.Κ. 177/τ.Γ΄ (26.7.1918).
- Φ.Ε.Κ. 204/τ.Γ΄ (28.8.1918).
- Φ.Ε.Κ. 192/τ.Γ΄ (23.8.1919).
- Φ.Ε.Κ. 214/τ.Γ΄ (19.9.1919).

Φ.Ε.Κ. 192/τ. Γ' (27.8.1920).

Φ.Ε.Κ. 87/τ.Γ' (12.4.1921).

Φ.Ε.Κ. 228/τ. Γ' (30.9.1921).

Φ.Ε.Κ. 259/τ. Γ' (3.11.1921).

## Βιβλιογραφία

- Γιαννώρου Φ., (2012), Η εκπαίδευση και ετερότητα στα Ιωάννινα: τα δημοτικά σχολεία της Alliance Israélite Universelle 1904-1940, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Καινούργιος Ε., (2009), Όψεις της εκπαίδευσης στην Πρέβεζα του μεσοπολέμου. Στο: περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά, Περίοδος Β', Έτος 26<sup>ο</sup>, τεύχος 45-46, Πρέβεζα: Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας.
- Κωνσταντίνης Κ., (1996), Εβραϊκή κοινότητα Πρεβέζης. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. ΙΘ', τεύχος 142, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος.
- Κωνσταντίνης Μ., (2015), Εβραϊκή κοινότητα Πρεβέζης. Στο: Οι Ισραηλιτικές Κοινότητες της Ελλάδος μετά το Ολοκαύτωμα - Από τις εκθέσεις του Κανάρη Δ. Κωνσταντίνη, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μενεξιάδης Α., (2006), «Κοινότητα Πρεβέζης». Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. ΚΘ', τεύχος 201, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος.
- Μουστάκης Γ. (2002), Τα Πρεβεζάνικα, Πρέβεζα: Δήμος Πρέβεζας & Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας.
- Μουστάκης Γ. (2005), Οι Εβραίοι της Πρέβεζας. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. ΚΗ', τεύχος 195, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος.
- Μπέτσος Ο., (2006), Η κρατική εκπαίδευση στο χώρο της μητροπόλεως Πρέβεζας τη δεκαετία 1914/15-1924/25. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2008), Εκπαιδευτική πολιτική & Διοίκηση, Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Φρεζής Ρ., (2010), Η Alliance Israélite Universelle-Παγκόσμια Ισραηλιτική Ένωση και τα σχολεία της στην Ελλάδα. Στο: περιοδικό Χρονικά, τόμ. 33, τεύχος 229, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο της Ελλάδος.

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Τσιλιάκου Παππά Καίτη** είναι υποψήφια διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Γεννήθηκε το 1965 στην Άρτα, κατάγεται από το Λούρο Πρέβεζας και διαμένει στην Παραμυθιά Θεσπρωτίας. Το 1986 αποφοίτησε από τη διετούς Σχολή Νηπιαγωγών, το 1999 έλαβε πτυχίο εξομοίωσης από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το 2003 έλαβε δίπλωμα διετούς Μετεκπαιδύσεως στις Επιστήμες της Αγωγής από το Διδασκαλείο του Τμήματος Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί, επί σειρά ετών, ως Νηπιαγωγός σε Νηπιαγωγεία των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Λευκάδας και Θεσπρωτίας. Σήμερα υπηρετεί στο 3<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Παραμυθιάς Θεσπρωτίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως την προσχολική αγωγή. Στοιχεία επικοινωνίας: [tsiliakou1965@hotmail.com](mailto:tsiliakou1965@hotmail.com)



# Τσιλιάκου Παππά Καίτη

## Το ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)

### Περίληψη

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης που εντάσσεται στο πλαίσιο της ιστορίας της εκπαίδευσης, είναι η εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο και αφορά την πραγματική εκπαιδευτική κατάσταση του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας (1913-40). Τα τεκμήρια προσεγγίζονται με την ιστορική μέθοδο, η ανάλυση και ερμηνεία τους. Το κράτος προκειμένου να «ελληνικοποιήσει» και να «εθνικοποιήσει» τα ξενόγλωσσα σχολεία της επικράτειας, έλαβε τα κατάλληλα νομοθετικά μέτρα με στόχο το εναρμονισμό της ιδιωτικής με τη δημόσια εκπαίδευση. Το ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας αποτέλεσε μία πολιτική προσπάθεια των Ιταλών να διεισδύσουν στο χώρο της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την εγκατάστασή τους στην πόλη της Πρέβεζας. Η εφαρμογή της κεντρικής πολιτικής οδήγησε σε αποτυχία την προσπάθεια αυτή των Ιταλών και ανέστειλε τα οικονομικά, εθνικιστικά και στρατιωτικά τους σχέδια στην περιοχή.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρέβεζα, ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο, Εκπαιδευτική πολιτική, Ξένα σχολεία, Μαθητική δύναμη, Διδακτικό προσωπικό.

---

## The private Italian primary school of Preveza

### Abstract

The subject of this study, which is part of the history of education, is the implementation of the central educational policy at the local level and concerns the actual educational situation of the Italian primary school of Preveza (1913-40). The evidence is approached with the historical method and its analysis is conducted with the interpretive method. The state, in order to “Greekize” and “nationalize” the foreign language schools of the territory, took the appropriate legislative measures with the aim of aligning private with public education. The private Italian primary school of Preveza constituted a political attempt by the Italians to penetrate the field of education with the ultimate goal of settling in the city of Preveza. The implementation of the central policy led to the failure of this effort of the Italians and suspended their economic, nationalist and military plans in the region.

**Keywords:** Preveza, private Italian primary school, Education policy, Foreign schools, Students, Teaching staff.

### 1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της μελέτης της βιβλιογραφίας και της διερεύνησης του αρχειακού υλικού που αφορά το αντικείμενο της διδακτορικής μου διατριβής που είναι “Η βασική εκπαίδευση στο Ν. Πρέβεζας 1913-40”, διαπιστώθηκε ότι για το ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ελάχιστα έχουν γραφεί και δημοσιευθεί. Συγκεκριμένα υπάρχουν κάποιες ελάχιστες αναφορές σε άρθρο που δημοσιεύεται στο περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά από τον κ. Καινούργιο Ε. και το οποίο στηρίζεται σε προγενέστερες βιβλιογραφικές εκδόσεις των κ.κ. Μουστάκη Γ. και Μπέτσο Ο.. Από τη μελέτη των πρακτικών του εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας που ανάγεται στις χρονικές περιόδους 1914-22 και 1930-33, δεν προκύπτει κάποιο στοιχείο που να πιστοποιεί την ύπαρξη και λειτουργία του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας<sup>1</sup>. Οι διαφορούμενες αυτές απόψεις μας οδήγησαν σε βιβλιοθήκες των Αθηνών για περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη του θέματος. Στη Βιβλιοθήκη της Ε.Σ.Υ.Ε. στον Πειραιά εντοπίστηκαν δημοσιεύματα της Γενικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, τα οποία φέρνουν στο φως νέα στοιχεία για την λειτουργία του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας. Προκειμένου να αναδειχθεί η πραγματική εκπαιδευτική κατάσταση λειτουργίας του ιδιωτικού ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας, η έρευνα στράφηκε στη συγκέντρωση, καταγραφή και παρουσίαση των νομοθετικών κειμένων που αφορούσαν τη χρονική περίοδο 1928-40 και έχουν σχέση με τη

---

1 Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικά εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας, (1914-22, 1930 -33).



σύσταση και λειτουργία ιδιωτικών και ξένων σχολείων, την πρόσληψη διδακτικού προσωπικού, την εγγραφή και φοίτηση των μαθητών.

Για τη διερεύνηση της πραγματικής κατάστασης λειτουργίας του ιδιωτικού ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας όπως αυτή διαμορφώθηκε με την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη χρονική περίοδο 1913-40 και η ανασυγκρότηση της εικόνας του θεσμού τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ως καταλληλότερο είδος θεωρήθηκε η ιστορική έρευνα. Η κατανόηση, ανάλυση και η ερμηνεία των τεκμηρίων επιχειρείται με την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου.

Η θεματολογία της παρούσας εργασίας αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση του θέματος που πραγματεύεται. Στο δεύτερο αποτυπώνεται ο σκοπός και η σημασία της. Στο τρίτο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «ξένα σχολεία». Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά το θεωρητικό πλαίσιο όπου αναπτύσσεται η νομοθεσία για τα ξένα και ιδιωτικά σχολεία, και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη του ιδιωτικού ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας. Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην ίδρυση και λειτουργία του ιταλικού δημοτικού σχολείου, στα μαθήματα, στο διδακτικό προσωπικό και στη μαθητική του δύναμη. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο που αφορά τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη μελέτη αυτή και τις προτάσεις για παρά πέρα έρευνα. Τέλος ακολουθούν οι πηγές και η βιβλιογραφία.

## 2. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο «Το ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας (1913-40)» και σκοπός της είναι η ανάδειξη και ανάλυση της πραγματικής κατάστασης λειτουργίας του ιταλικού δημοτικού σχολείου όπως αυτή διαμορφώθηκε με την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ευρήματα της εργασίας θα φανούν χρήσιμα στους ερευνητές της ιστορίας των ιδιωτικών και ξένων σχολείων, αφού οι μέχρι σήμερα έρευνες ήταν περιορισμένες τοπικά και χρονικά. Υπό αυτή την έννοια, με την παρούσα μελέτη εμπλουτίζεται η υπάρχουσα γνώση για την ιστορία του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας και καλύπτεται το ιστορικό κενό στην τοπική ιστορία και στην ιστορία της εκπαίδευσης.

## 3. Αποσαφήνιση όρου: Ξένα σχολεία

Με τον όρο «ξένα σχολεία», βάσει του Ν. 4862/1931, ορίζονται τα ιδιωτικά σχολεία παντός εκπαιδευτικού περιεχομένου που έχουν ιδρυθεί από νομικά πρόσωπα, από πολίτες που δεν ήταν Έλληνες, από μη ελληνικά σωματεία και οργανισμούς που είχαν την έδρα τους εκτός Ελλάδος<sup>2</sup>.

---

2 Φ.Ε.Κ. 2/τ.Α' (7.1.1931), Νόμος 4862/1931, Περί των ξένων σχολείων.

## 4. Θεωρητικό μέρος

### 4.1. Νομοθετικό πλαίσιο

Βασική τομή στη ρύθμιση των ζητημάτων των ιδιωτικών και ξένων σχολείων είχε αποτελέσει και η παρέμβαση του κράτους με τη ψήφιση των νόμων 3578/1928 «περί ιδιωτικών σχολείων» και 4862/1931 «περί των ξένων σχολείων», ο οποίος αποσκοπούσε στο να βάλει μια ουσιαστική τάξη στο χάος που επικρατούσε στα σχολεία αυτά.

Ο νόμος 3578/1928 χαρακτηριστικά αναφέρει ότι, τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (νηπιαγωγεία, δημοτικά κλπ.) βρίσκονταν υπό την εποπτεία του υπουργού Παιδείας, η οποία ασκούνταν μέσω του αρμόδιου επιθεωρητή και του εκπαιδευτικού συμβουλίου. Για να ιδρυθεί και να λειτουργήσει ένα ιδιωτικό σχολείο απαιτούνταν άδεια από το υπουργείο Παιδείας, η οποία χορηγούνταν σε νομικά πρόσωπα και σε ιδιώτες, απολαύοντας τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα του Έλληνα πολίτη. Στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, τα οποία υφίστανται πριν την 1<sup>η</sup> Μαΐου του 1913 και διατελούσαν υπό τη διεύθυνση αλλοδαπών σωματείων ή προσώπων που δεν είχαν την ελληνική ιθαγένεια, με τις διατάξεις του νόμου αυτού, τους δινόταν η δυνατότητα συνέχισης της λειτουργίας τους. Ο οργανισμός τους ήταν ίδιος με εκείνων των δημόσιων σχολείων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Επίσης, όφειλαν να ακολουθούν τον τύπο των δημόσιων σχολείων που λειτουργούσαν στην πόλη αυτή. Όποιος επιθυμούσε να ιδρύσει ιδιωτικό εκπαιδευτήριο υπέβαλλε στο υπουργείο σχετική αίτηση στην οποία θα ανέφερε τη θέση που θα λειτουργούσε, το είδος και τις τάξεις του σχολείου, καθώς και τα επίσημα πιστοποιητικά στα οποία θα φαινόταν τα νόμιμα προσόντα του ενδιαφερόμενου. Η άδεια χορηγούνταν με υπουργική πράξη και δημοσιευόταν στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, έπειτα από γνωμοδότηση του γενικού επιθεωρητή των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων ή του νόμιμου αναπληρωτή και με πρόταση του εκπαιδευτικού συμβουλίου. Η άδεια ίδρυσης για κάθε είδος σχολείου (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, ελληνικό σχολείο, γυμνάσιο, πρακτικό λύκειο), εκδίδονταν έπειτα από την πληρωμή του χαρτοσήμου των εκπαιδευτικών τελών, το οποίο ανέρχονταν στις 500 δραχμές. Μετά την έκδοση της άδειας λειτουργίας, το ιδιωτικό σχολείο ξεκινούσε την έναρξη των μαθημάτων, το αμέσως επόμενο σχολικό έτος. Για να λειτουργήσει έπρεπε να είχε τη γνωμοδότηση του οικείου επιθεωρητή και του υγειονομικού ή του αναπληρωτή αυτού, ότι το διδακτήριο πληρούσε όλους τους όρους της υγιεινής και ήταν εφοδιασμένο με τα αναγκαία εποπτικά μέσα της διδασκαλίας. Τα ιδιωτικά σχολεία είχαν διευθυντή<sup>3</sup>

3 Φ.Ε.Κ. 160/τ.Α' (15.6.1931), Νόμος 5018/1931, Περί τροποποίησης της πρώτης παραγράφου του 6<sup>ου</sup> άρθρου του νόμου 3578 "περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων", σ. 1101. Ο Ν. 5018/1931, με ένα μόνο άρθρο, τροποποιεί την πρώτη παράγραφο του άρθρου 6 του Ν. 3578/1931 και αναφέρει τα εξής: «Εκαστον ιδιωτικόν εκπαιδευτήριον δέον να έχη διευθυντήν απολαύοντα των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων του Έλληнос πολίτου και έχοντα τα αυτά προσόντα, τα οποία κέκηνται και οι των ισοβάθμων δημοσίων σχολείων του ανωτέρου εκ των ειδών των σχολείων α περιλαμβάνει το ιδιωτικόν εκπαιδευτήριον. Εξαιρέσεις τούτου επιτρέπεται μόνον δια τους προ της δημοσίευσσεως του παρόντος ανεγνωρισμένους διευθυντάς ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων ή προσληφθέντας τοιούτους, οίτινες θεωρούνται έχοντες τα νόμιμα προσόντα».

και το διδακτικό προσωπικό είχε τα ίδια προσόντα, μισθοδοσία και διαβαθμίσεις με εκείνες των δημοσίων σχολείων. Διοριζόταν από τον ιδιοκτήτη του ιδιωτικού εκπαιδευτήριου, έπειτα από έγκριση του γενικού επιθεωρητή των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Όσον αφορά την εγγραφή, φοίτηση, μεταγραφή, εξετάσεις, απουσίες, προαγωγές, ποινές των μαθητών, εορτές και εκπαιδευτικά τέλη, ίσχυαν τα ίδια με τους μαθητές των δημοσίων σχολείων. Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων ή οι μαθητές που διδάσκονταν κατ' οίκον, μπορούσαν να γραφούν σε δημόσιο σχολείο, έπειτα από ευδόκιμες κατατακτήριες εξετάσεις<sup>4</sup>.

Ο νόμος 4862/1931 «περί των ξένων σχολείων» συμπληρώνει το Ν. 2456/1920 «περί ισραηλιτικών κοινοτήτων». Σύμφωνα με αυτόν απαγορευόταν η φοίτηση μαθητών ελληνικής ιθαγένειας και των δύο φύλων σε ξένα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, καθώς και στα νηπιαγωγεία. Στους παραβάτες γονείς και κηδεμόνες επιβάλλονταν από τον επιθεωρητή πρόστιμο, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου «περί υποχρεωτικής φοίτησης» και σε περίπτωση που συνέχιζαν να στέλνουν τα παιδιά τους σε ξένα σχολεία, τιμωρούνταν ποινικά, βάσει της έκθεσης του επιθεωρητή και χωρίς προανάκριση, με φυλάκιση μέχρι έξι μήνες. Όσοι από τους διευθυντές των ξένων σχολείων, προέβαιναν στην εγγραφή ή δέχονταν ως ακροατές στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία, μαθητές που ήταν τέκνα Ελλήνων υπηκόων, καθώς και όσοι διατηρούσαν ιδιωτικό εκπαιδευτήριο μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης, χωρίς τα νόμιμα προσόντα της απαιτούμενης άδειας, τιμωρούνταν με άρση της άδειας λειτουργίας. Σε περίπτωση όμως, που ενώ τιμωρούνταν με την ποινή της άρσης και απαγόρευσης της διατήρησης ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου, συνέχιζαν να τα λειτουργούν τότε θεωρούνταν πλημμέλημα και τιμωρούνταν με φυλάκιση μέχρι 6 μήνες και χρηματική ποινή 10.000 δραχμές. Στα διατηρούμενα ξένης υπηκοότητας δημοτικά σχολεία απαγορευόταν να χρησιμοποιούν διδακτικά ή άλλα βιβλία, εικόνες ή χάρτες κλπ. που το περιεχόμενό τους ήταν ανακριβές ή δυσμενές για το ελληνικό έθνος ή για το πολιτειακό καθεστώς ή για την επίσημη θρησκεία του κράτους. Στα δημοτικά σχολεία, το μάθημα των νέων ελληνικών, της ιστορίας και της γεωγραφίας έπρεπε να διδάσκεται στα ελληνικά, από εγκεκριμένα διδακτικά βιβλία, κατά τις ώρες του προγράμματος και από δασκάλους που είχαν ελληνική ιθαγένεια και τα νόμιμα προσόντα. Το μάθημα των θρησκευτικών, για τους μεν μαθητές του ορθόδοξου δόγματος έπρεπε να διδάσκεται από Έλληνα ορθόδοξο δάσκαλο και για τους δε καθολικούς μαθητές από δάσκαλο καθολικού δόγματος<sup>5</sup>.

Με τον Α.Ν. 818/1937 η ίδρυση ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου στοιχειώδους εκπαίδευσης επιτρεπόταν μόνο κατόπιν άδειας του κράτους, η οποία παρέχονταν με πράξη του υπουργείου Παιδείας, μετά από γνωμοδότηση του οικείου εποπτικού συμβουλίου της στοιχειώδους εκπαίδευσης, και σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις

4 Φ.Ε.Κ. 111/τ.Α' (30.6.1928), Νόμος 3578/1928, Περί ιδιωτικών σχολείων, σ.σ. 835-837.

5 Νόμος 4862/1931, ό.π., σ.σ. 3-4.

του Ν. 3578/1928. Με το άρθρο 5, ο νόμος τροποποιεί και συμπληρώνει το άρθρο 3 του Ν. 4862/1931 «περί ξένων σχολείων». Έτσι, ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού που δεν είχε την ελληνική ιθαγένεια: α) δεν έπρεπε να ήταν δυσανάλογος με τις πραγματικές ανάγκες αυτού, β) καθορίζονταν από το αρμόδιο εποπτικό συμβούλιο, με πρόταση του γενικού επιθεωρητή των ξένων και μειονοτικών σχολείων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις που αφορούσαν τη σύνθεση του προσωπικού των δημόσιων σχολείων και γ) προσλαμβάνονταν μόνο με υπόδειξη του γενικού επιθεωρητή ή των οικείων επιθεωρητών με εξουσιοδότηση του πρώτου<sup>6</sup>.

Ο Α.Ν. 2545/1940 όριζε ως ιδιωτικά σχολεία τα αντίστοιχα προς δημόσια σχολεία στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσεως τα οποία ιδρύονταν και συντηρούνταν από φυσικά ή νομικά πρόσωπα, υπάγονταν στην αρμοδιότητα του υπουργείου Παιδείας και επιτρέπονταν να ιδρύονται και να λειτουργούν ιδιωτικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσεως σε όλους τους τύπους των δημόσιων τέτοιων σχολείων. Για την ίδρυση ιδιωτικού σχολείου απαιτούνταν άδεια από το υπουργείο και χορηγούνταν, όταν στην περιοχή που θα λειτουργούσε, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ήδη υπαρχόντων δημόσιων ή ιδιωτικών σχολείων σ' αυτή δεν εξυπηρετούνταν επαρκώς<sup>7</sup>.

## 4.2. Η ιστορική εξέλιξη του ιδιωτικού ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας

### 4.2.1. Ίδρυση και λειτουργία

Στο σαντζάκι της Πρέβεζα, κατά τη χρονική περίοδο 1887-1891, επί κυβερνήσεως Crispi, ιδρύθηκε ένα ιταλικό δημοτικό σχολείο προκαλώντας έκπληξη στους κατοίκους της πόλης. Στο σχολείο φοιτούσαν παιδιά της ιταλικής παροικίας που την αποτελούσαν φτωχοί εργάτες της γης. Ο Ι. Φ. Δημάρατος χαρακτηριστικά γράφει: «Το παρθεναγωγείον επηυξήθη κατόπιν, υπό του προσαρτήματος του νηπιαγωγείου. Τούτον υπήρξεν, *υποτυπώδες τι ίδρυμα* δημιουργηθέν εκ της ανάγκης την προκάλεσεν η υπό του ιταλικού κράτους εν Πρεβέζη ίδρυσις ιταλικών σχολείων και δη νηπιαγωγείου και ο μεν σκοπός επετεύχθη, μαραθέντων μετ' ολίγων των ιταλικών σχολείων, εις ο εφοίτησαν μόνον εβραϊόπαιδες και τινές εξαγορασθέντες μουσουλμάνοι, ουδείς έλλην»<sup>8</sup>.

Ο Μπέτσος Ο. αναφέρει ότι το σχολικό έτος 1913-14 το ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας, λειτουργούσε ως μικτό μονοτάξιο, υπό την επίβλεψη του ιταλικού προξενείου Πρέβεζας και το 1914-15 ο επιθεωρητής Γεώργιος Κοκκίνης, κατά την

6 Φ.Ε.Κ. 335/τ.Α' (25.8.1937), Αναγκαστικός Νόμος 818/1937, Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3578 'περί ιδιωτικών σχολείων κλπ.', σ. 2188.

7 Φ.Ε.Κ. 287/τ.Α' (10.9.1940), Αναγκαστικός Νόμος 2545/8.9.1940, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων, σ. 2340.

8 Καινούργιος Ε., (2011), Ιταλικά σχολεία στην Πρέβεζα: 1890-1940, Στο: περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά, Περίοδος Β', Έτος 28°, τεύχος 47-48, Πρέβεζα: Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας, σ. 256. Μουστάκης Γ. (2002), Τα Πρεβεζάνικα, Πρέβεζα: Δήμος Πρέβεζας & Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας, σ.σ. 171-172.

περιοδεία του στα ξενόγλωσσα δημοτικά σχολεία της περιοχής του, δεν το επιθεώρησε<sup>9</sup>. Το ζήτημα της λειτουργίας ή μη του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας είναι συζητήσιμο διότι, από το μητρώο του παρθεναγωγείου Πρέβεζας προκύπτει ότι, κατά τη χρονική περίοδο 1912-1919, οι κόρες του πρόξενου της Ιταλίας Ι. Φώντα, είχαν γραφεί και φοιτήσει στο ελληνικό παρθεναγωγείο Πρέβεζας και όχι στο ιταλικό δημοτικό σχολείο<sup>10</sup>. Σύμφωνα με άλλους μελετητές, το 1924-25 η διοίκηση χωροφυλακής είχε ενημερώσει το υπουργείο Εξωτερικών ότι εντόπισε κίνηση καθολικών ιερέων για τη δημιουργία ιταλικού σχολείου στην Πρέβεζα. Το υπουργείο στη συνέχεια υπενθύμισε στο νομάρχη πως απαγορευόταν η λειτουργία κάθε ξένου σχολείου εφόσον δεν έχει άδεια λειτουργίας πριν το 1913 καθώς και η ίδρυση νέου<sup>11</sup>.

Βάσει των στατιστικών αποτελεσμάτων της απογραφής του 1928, οι Ιταλοί υπήκοοι στο νομό ανέρχονταν συνολικά μόλις σε 56 άτομα, γεγονός που καθιστούσε αδύνατη την ίδρυση και λειτουργία σχολείου<sup>12</sup>. Στις καταστάσεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης, που δημοσιεύονται από την Ε.Σ.Υ.Ε., το ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας είναι καταχωρημένο στην κατηγορία των ιδιωτικών σχολείων. Τα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία στις στατιστικές της εκπαίδευσης εξετάζονται σε γεωγραφικό επίπεδο και τα στοιχεία τους συμπίπτουν με εκείνα των καταστάσεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης των αντίστοιχων ετών. Από τις πηγές αυτές, προκύπτει ότι, κατά τα σχολικά έτη 1926-30 το ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας δε λειτουργούσε, ενώ η πρώτη εμφάνισή του γίνεται στην κατάσταση της στοιχειώδους εκπαίδευσης του έτους 1930-31 και στη στατιστική της εκπαίδευσης του ίδιου έτους, όπου διασταυρώνεται και επιβεβαιώνεται η λειτουργία του ως ιδιωτικό δημοτικό σχολείο. Κατά τη χρονική περίοδο 1930-37, το σχολείο αρχικά λειτούργησε με μία τάξη (1930-31)<sup>13</sup> και στη συνέχεια με δύο

9 Ο Ο. Μπέτσος αναφέρει τα εξής: «(...) Ημερολόγιο α' επιθ/τη Α/μιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας, σχ. έτους 1914-15, (...) Δε γνωρίζουμε γιατί δεν επιθεώρησε και το Ιταλικό Πρέβεζας» και: «Το Ιταλικό σχολείο διοικούσε το Ιταλικό Προξενείο Πρέβεζας. Τα Βιβλία και το αρχείο του είχαν παραδοθεί το 1945 στα 3<sup>ο</sup> και 1<sup>ο</sup> Δημ. σχολεία Πρέβεζας, αντίστοιχα, λόγω καταργήσεώς του». Μπέτσος Ο., (2006), *Η κρατική εκπαίδευση στο χώρο της μητροπόλεως Πρέβεζας τη δεκαετία 1914/15-1924/25*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση σ.σ. 16, 25. Σύμφωνα και με άλλους μελετητές, η πληροφορία αυτή δεν τεκμηριώνεται με κάποιο τρόπο. Καινούργιος Ε., (2009), ό.π., σ.σ. 290-291.

10 Θα πρέπει να αναφερθεί ότι, στις 9 Δεκεμβρίου το 1912, ο Ι. Φώντας,, ο οποίος ήταν γραμματέας του προξενείου και μετέπειτα πρόξενος της Ιταλίας στην Πρέβεζα, κάνει την πρώτη εγγραφή της κόρης του Μαρίας στη Β' τάξη του παρθεναγωγείου Πρέβεζας. Η Μαρία Ι. Φώντα ολοκλήρωσε τη στοιχειώδη εκπαίδευση (ΣΤ' τάξη) στο παρθεναγωγείο Πρέβεζας, ενώ η άλλη κόρη του, Λουΐζα Ι. Φώντα, γράφεται στις 4 Σεπτεμβρίου 1915, για πρώτη φορά, στη Α' τάξη του παρθεναγωγείου, σε ηλικία 8 ετών, και τη συναντάμε μέχρι και την Ε' τάξη με ημερομηνία εγγραφής 2 Σεπτεμβρίου 1919. Α.Δ.Σ. - Γ' Πρέβεζας, Μητρώων του εν Πρεβέξει Παρθεναγωγείου, (1911-34), σ.σ. 7, 11, 17, 28, 32, 40, 47 και 53.

11 Ε. Καινούργιος, (2011), ό.π., σ. 257.

12 Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε.), (1935), *Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15 - 16 Μαΐου 1928*, IV. Τόπος Γεννήσεως-Θρησκεία και Γλώσσα-Υπηκόοτης, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. ρή'.

13 Στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, ημεδαπά και ξένα της στατιστικής της εκπαίδευσης του 1930-31 και στη στήλη «Αργήσαντα» σχολεία του Πίνακα XX, σ. 86, το σχολείο φαίνεται ότι δε λειτουργούσε, ενώ στις στήλες «Λειτουργήσαντα», «Εγγραφέντες» και «Φοιτήσαντες-μέχρι τέλους του σχ. έτους», του Πίνακα XXIII, σ. 110, επιβεβαιώνουν τη λειτουργία του ιταλικού δημοτικού σχολείου Πρέβεζας. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τη μελέτη του πίνακα με την κατάσταση της στοιχειώδους εκπαίδευσης του σχ. έτους

(1931-32)<sup>14</sup>, τρεις (1932-34)<sup>15</sup> και τέσσερις τάξεις (1934-37)<sup>16</sup>. Για τα έτη 1937-38 και 1938-39 στις στατιστικές της εκπαίδευσεως και στις επετηρίδες της στατιστικής δεν ανεβρέθησαν στοιχεία που να αποδεικνύουν τη λειτουργία του<sup>17</sup>.

Από την ίδια πηγή προκύπτει ότι το διδακτήριό του είχε ανεγερθεί με δαπάνη νομικού προσώπου εν γένει και Ε.Α.Π., ήταν λιθόκτιστο και υγιεινό<sup>18</sup>, διέθετε βιβλιοθήκη, σχολικό κήπο, έπιπλα και η δαπάνη του ανερχόταν σε 400 χάρτινες δραχμές<sup>19</sup>.

#### 4.2.2. Μαθήματα

Ο Καινούργιος Ε., βάσει των στοιχείων που άντλησε από το σχολικό έλεγχο του έτους 1937-38, αναφέρει ότι το ιταλικό δημοτικό σχολείο λειτουργησε με πέντε τάξεις. Οι μαθητές όλων των τάξεων διδάσκονταν θρησκευτικά, ανάγνωση, γραπτές ασκήσεις της

---

1930-31, που δημοσιεύει η ίδια υπηρεσία στη στατιστική επετηρίδα. Το σχολείο μπορεί να μη λειτουργησε κανονικά και για μικρό χρονικό διάστημα μέχρι τη δημοσίευση του Ν. 4862/1931. Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, κατά το σχολικόν έτος 1930-1931, Μέρος Α', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ.σ. 86, 110 και Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος V', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 363. 14 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1931-1932, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 62, Γ.Σ.Υ.Ε., (1935), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VI', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 359.

15 Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VII', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 349, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1932-1933, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 62, Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VIII', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 357 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1933-34, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 62.

16 Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος IX', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 367, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1934-35, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 61, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1935-36, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 64, Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος X', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 355, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική της Εκπαίδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1936-37, Μέρος Β', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 61.

17 Στις Στατιστικές της Εκπαίδευσεως, των ετών, (1937-38), ό.π., σ. 69, (1938-39), ό.π., σ. 65 και στη Στατιστική επετηρίδα, (1937-38), ό.π., σ. 345, δε γίνεται σχετική αναφορά, όπως στα προηγούμενα έτη, για την ιδιωτική εκπαίδευση αλλά μόνο για δημόσια δημοτικά, νηπιαγωγεία, νυκτερινές σχολές και ξανά δημόσια νηπιαγωγεία. Αντίστοιχα δεδομένα του 1939-1940 δεν καταγράφηκαν από την Ε.Σ.Υ.Ε. και γι' αυτό δεν αναφέρονται.

18 Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ως προς τον όροφο, το χρόνο ανέγερσης και τα τετραγωνικά της αίθουσας διδασκαλίας. Το συναντούμε ως μονώροφο (1930-31, 1933-34, 1934-35, 1935-36) και ως διώροφο (1931-32, 1932-33, 1936-37), με αίθουσα διδασκαλίας των 25 (1930-31), 28 (1931-32, 1932-33), 40 (1933-34) και 30 (1934-35, 1935-36, 1936-37) τετραγωνικών μέτρων. Ως χρονική περίοδο ανέγερσης του διδακτηρίου αναφέρεται το 1881-1900 (1930-31), το 1901-1910 (1931-32, 1932-33, 1933-34, 1934-35) και το 1911-1920 (1935-36 και 1936-37). Στο έτος 1934-35 δε γίνεται αναφορά για χρήση βιβλιοθήκης και καλλιεργησιμό σχολικό κήπο, ενώ κατά τα επόμενα έτη γίνεται χρήση βιβλιοθήκης και ο σχολικό κήπος καλλιεργείται. Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1930-31), ό.π., σ.σ. 63, 94-95, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1931-32), ό.π., σ.σ. 66-67, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1932-33), ό.π., σ.σ. 63, 66-67, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1933-34), ό.π., σ.σ. 66-67, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1934-35), ό.π., σ.σ. 64-65, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1935-36), ό.π., σ.σ. 64-65, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1936-37), ό.π., σ.σ. 64-65. Σύμφωνα με τον Ε. Καινούργιο, τα μαθήματα του σχολείου γίνονταν, είτε σε ευρύχωρο διάδρομο του κτηρίου που εφάπτονταν στο νόο του Αγίου Αντρέα, είτε σε κάποιο άλλο δωμάτιο του ίδιου κτηρίου. Ε. Καινούργιος, (2011), ό.π., σ. 259.

19 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική της Εκπαίδευσεως, (1936-37), ό.π., σ. 61.

γλώσσας, αριθμητική και λογιστική, γυναικείες εργασίες και χειρωνακτική εργασία. Επίσης οι μαθητές διδάσκονταν στην πρώτη, στη δεύτερα και στην τρίτη τάξη γενικές έννοιες, στη δεύτερα και στην τρίτη ορθογραφία, στην τρίτη γεωγραφία, μουσική, σχέδιο και καλλιγραφία, εκφραστική ανάγνωση και απαγγελία, στην τετάρτη ιστορία, φυσικές επιστήμες και υγιεινή και στην πέμπτη έννοιες δικαίου και οικονομίας<sup>20</sup>.

#### 4.2.3. Διδακτικό προσωπικό

Τα σχολικά έτη 1930-31 και το 1931-32, το σχολείο λειτούργησε με έναν δάσκαλο, αλλοδαπής ιθαγένειας, με δύο το 1932-33, 1933-34 και από το 1934 έως το 1937 με έναν δάσκαλο αλλοδαπής ιθαγένειας και μία δασκάλα ελληνικής ιθαγένειας. Ο Καινούργιος Ε. αναφέρει ότι, το 1932 δάσκαλοι του σχολείου ήταν ο πατήρ Α. Taliana και ο μοναχός Martino Pieri, ενώ το 1936 το σχολείο είχε δύο δασκάλους, τον Α. Taliana και τον Θ. Παπακωνσταντίνου. Όπως προκύπτει από τις στατιστικές της εκπαίδευσης της περιόδου 1930-37, οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στο ιδιωτικό ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας ήταν κάτοχοι πτυχίου ιεροδιδασκαλείου ή ιερατικής σχολής (1930-31), διδασκαλείου ή Αρσακείου (1932-37), ξένου πτυχίου (1936-37), γυμνασίου (1933-34) ξένων γλωσσών, κυρίως γαλλικής κ.ά. (1930-37), είχαν ειδική μόρφωση στη μουσική (1930-35, 1936-37) και στη γεωργική εκπαίδευση (1936-37), ενώ υπήρξε και μία περίπτωση εκπαιδευτικού που δεν είχε δηλώσει εάν είχε κάποιο πτυχίο (1931-33 και 1934-36). Οι ετήσιες αποδοχές ανά εκπαιδευτικό ανέρχονταν σε πέντε χιλιάδες δραχμές και ήταν σταθερές για όλα τα έτη<sup>21</sup>.

#### 4.2.4. Μαθητική δύναμη

Από τη ίδια πηγή προκύπτει ότι, κατά τη χρονική περίοδο 1930-37, στο ιταλικό δημοτικό σχολείο Πρέβεζας, φοιτούσαν μόνο αλλοδαποί μαθητές. Η κατανομή των μαθητών και των δύο φύλων ανά σχολικό έτος και βάσει της κατάστασης στην οποία βρίσκονταν (εγγραφή, φοίτηση, προαγωγή, απόρριψη) στην οντότητα του σχολείου, κατά τη χρονική περίοδο 1930-37 έχει ως ακολούθως: α) Το 1930-31 είχαν γραφεί και φοιτήσει μέχρι τέλος του έτους 7 αγόρια και 2 κορίτσια, προβιβάστηκαν 4 αγόρια και απορρίφθηκαν 3 αγόρια και 2 κορίτσια, ενώ ένας μαθητής έπασχε από ελονοσία. β) Το 1931-32 είχαν γραφεί και φοιτήσει μέχρι τέλος του έτους 5 αγόρια και 3 κορίτσια, προβιβάστηκαν 5 αγόρια και ένα κορίτσι, ενώ απορρίφθηκαν 2 κορίτσια, όλοι είχαν καλή σωματική κατάσταση και υγεία. γ) Το 1932-33 είχαν γραφεί και

20 Σχολικός Έλεγχος Ιταλικού σχολείου Πρέβεζας 1937-38. Ε. Καινούργιος, (2011), ό.π., σ.σ. 1-2, 256, 259.

21 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1930-31), ό.π., σ.σ. 102-103, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1931-32), ό.π., σ.σ. 70-71, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1932-33), ό.π., σ.σ. 70-71, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1933-34), ό.π., σ.σ. 70-71, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1934-35), ό.π., σ.σ. 68-69, 115, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1935-36), ό.π., σ.σ. 68-69, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική της Εκπαίδευσης, (1936-37), ό.π., σ.σ. 68-69. Αντίστοιχα δεδομένα για τη χρονική περίοδο 1913-30 και το 1937-40 δεν καταγράφονται από την Ε.Σ.Υ.Ε. και γι' αυτό δεν αναφέρονται.

φοιτήσει μέχρι τέλος του έτους 5 αγόρια και 3 κορίτσια προβιβάστηκαν 5 αγόρια και ένα κορίτσι, ενώ απορρίφθηκαν 2 κορίτσια, όλοι ήταν υγιείς και αρτιμελείς. δ) Το 1933-34 είχαν γραφεί, φοίτησαν μέχρι τέλος του έτους και προβιβάστηκαν 5 αγόρια και 3 κορίτσια. ε) Το 1934-35, είχαν γραφεί, 3 αγόρια και 5 κορίτσια, φοίτησαν μέχρι τέλος του έτους 3 αγόρια και 4 κορίτσια, διέκοψε τη φοίτηση ένα κορίτσι, προβιβάστηκαν 3 αγόρια και 4 κορίτσια, όλοι ήταν υγιείς και αρτιμελείς. στ) Το 1935-36 είχαν γραφεί 5 αγόρια και 10 κορίτσια, φοίτησαν μέχρι τέλος του έτους 4 αγόρια και 10 κορίτσια, διέκοψε τη φοίτηση ένα αγόρι, προβιβάστηκαν 4 αγόρια και 10 κορίτσια, όλοι ήταν αρτιμελείς, ενώ ένας μαθητής έπασχε από ελονοσία. ζ) Το 1936-37 είχαν γραφεί, φοιτήσει μέχρι τέλος του σχολικού έτους και προβιβάστη 4 αγόρια και 8 κορίτσια, όλοι ήταν υγιείς και αρτιμελείς<sup>22</sup>.

## 5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το σχολείο λειτούργησε για μικρό χρονικό διάστημα και με ελάχιστο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Η πολιτική της Ιταλίας να διεισδύσει στο χώρο της εκπαίδευσης, ήταν ιδιαίτερα αποτυχημένη. Οι απόπειρες λειτουργίας του ιταλικού δημοτικού σχολείου στο νομό Πρέβεζας και η διείσδυση της ιταλικής κουλτούρας και νοοτροπίας στο χώρο της παιδείας απέτυχαν. Οι πολιτικές πρακτικές της Ιταλίας, να στήσουν ένα μηχανισμό εκπαίδευσης, που θα παρείχε παιδεία και μάλιστα επιπέδου, φανερώνει τις βλέψεις που είχαν για την εγκατάστασή τους στην Πρέβεζα, εξυπηρετώντας οικονομικά, εθνικά και στρατιωτικά συμφέροντά της.

Το κράτος με νομοθετικές ρυθμίσεις έκανε σημαντικές παρεμβάσεις στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης και έλυσε χρόνια προβλήματα που αφορούσαν τη σύσταση και λειτουργία των ξένων σχολείων. Κατέβαλλε κάθε προσπάθεια για να «ελληνικοποιήσει» και να «εθνικοποιήσει» όλα, τα ξένα εκπαιδευτήρια, κάθε είδους στην επικράτειά του, καθώς και να εναρμονίσει την ιδιωτική με τη δημόσια εκπαίδευση.

Μια πιο διεξοδικότερη έρευνα για τα ξένα και ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο νομού, γεωγραφικού διαμερίσματος ή και σε εθνικό επίπεδο, θα φώτιζε συνολικότερες πτυχές του θέματος. Στην παρούσα φάση, οι ανεπιλημμένες υπηρεσιακές υποχρεώσεις και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής καθιστούν δύσκολη την αναζήτηση

---

22 Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1930-31), ό.π., σ.σ. 86, 110-111, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1931-32), ό.π., σ.σ. 74-75, 77, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1932-33), ό.π., σ.σ. 74-75, 77, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1933-34), ό.π., σ.σ. 72-73, 75, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1934-35), ό.π., σ.σ. 72-73, 75, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1935-36), ό.π., σ.σ. 72-73, 75, Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική της Εκπαιδευσεως, (1936-37), ό.π., σ.σ. 72-73, 75, Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική Επετηρίδα, ό.π., σ. 363, Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική Επετηρίδα, ό.π., σ. 359, Γ.Σ.Υ.Ε., (1935), Στατιστική Επετηρίδα, ό.π., σ. 349, Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική Επετηρίδα, ό.π., σ. 357, Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική Επετηρίδα, ό.π., σ. 355. Αντίστοιχα δεδομένα για τη χρονική περίοδο 1913-30 και το 1937-40 δεν καταγράφονται από την Ε.Σ.Υ.Ε. και γι' αυτό δεν αναφέρονται.



περισσότερων στοιχείων από άλλες πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές. Στο μέλλον ίσως μου δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθώ διεξοδικότερα με το θέμα αυτό.

## Πηγές

- Α.Δ.Σ. - Γ' Πρέβεζας, Μητρώον του εν Πρεβεζή Παρθεναγωγείου, (1911-34).  
Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Πρακτικά εποπτικού συμβουλίου Πρέβεζας (1914-22, 1930 -33).  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1933), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος IV', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος V', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1935), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VI', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VII', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος VIII', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος IX', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Έτος X', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1934), Στατιστική της Εκπαιδύσεως, κατά το σχολικόν έτος 1930-1931, Μέρος Α', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1935), Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15 - 16 Μαΐου 1928, IV. Τόπος Γεννήσεως-Θρησκεία και Γλώσσα-Υπηκοότης, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1931-1932, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1936), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1932-1933, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1933-34, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1937), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1934-35, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.  
Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1938), Στατιστική της Εκπαιδύσεως κατά το σχολικόν έτος 1935-36, Μέρος Α', Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υ.Ε.Ο.-Γ.Σ.Υ.Ε., (1939), *Στατιστική της Εκπαιδευσεως κατά το σχολικόν έτος 1936-37*, Μέρος Β΄, Δημοτική Εκπαίδευσις, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Φ.Ε.Κ. 111/ τ.Α΄ (30.6.1928), Νόμος 3578/1928, Περί ιδιωτικών σχολείων.

Φ.Ε.Κ. 2/τ.Α΄ (7.1.1931), Νόμος 4862/1931, Περί των ξένων σχολείων.

Φ.Ε.Κ. 160/τ.Α΄ (15.6.1931), Νόμος 5018/1931, Περί τροποποιήσεως της πρώτης παραγράφου του 6<sup>ου</sup> άρθρου του νόμου 3578 ‘περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων’.

Φ.Ε.Κ. 335/τ.Α΄ (25.8.1937), Αναγκαστικός Νόμος 818/1937, Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3578 ‘περί ιδιωτικών σχολείων κλπ.’.

Φ.Ε.Κ. 287/τ.Α΄ (10.9.1940), Αναγκαστικός Νόμος 2545/8.9.1940, Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων.

## Βιβλιογραφία

Καινούργιος Ε., (2009), Όψεις της εκπαίδευσης στην Πρέβεζα του μεσοπολέμου. Στο: περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά, Περίοδος Β΄, Έτος 26<sup>ο</sup>, τεύχος 45-46, Πρέβεζα: Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας.

Καινούργιος Ε., (2011), Ιταλικά σχολεία στην Πρέβεζα: 1890-1940, Στο: περιοδικό Πρεβεζάνικα Χρονικά, Περίοδος Β΄, Έτος 28<sup>ο</sup>, τεύχος 47-48, Πρέβεζα: Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας.

Μπέτσος Ο., (2006), *Η κρατική εκπαίδευση στο χώρο της μητροπόλεως Πρέβεζας τη δεκαετία 1914/15-1924/25*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.

Μουστάκης Γ., (2002), Τα Πρεβεζάνικα, Πρέβεζα: Δήμος Πρέβεζας & Δημοτική Βιβλιοθήκη Πρέβεζας.

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Τσιλιάκου Παππά Καίτη** είναι υποψήφια διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Γεννήθηκε το 1965 στην Άρτα, κατάγεται από το Λούρο Πρέβεζας και διαμένει στην Παραμυθιά Θεσπρωτίας. Το 1986 αποφοίτησε από τη διετούς Σχολή Νηπιαγωγών, το 1999 έλαβε πτυχίο εξομοίωσης από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το 2003 έλαβε δίπλωμα διετούς Μετεκπαιδευσεως στις Επιστήμες της Αγωγής από το Διδασκαλείο του Τμήματος Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί, επί σειρά ετών, ως Νηπιαγωγός σε Νηπιαγωγεία των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Λευκάδας και Θεσπρωτίας. Σήμερα υπηρετεί στο 3<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Παραμυθιάς Θεσπρωτίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως την προσχολική αγωγή. Στοιχεία επικοινωνίας: [tsiliakou1965@hotmail.com](mailto:tsiliakou1965@hotmail.com)





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Δεκέμβριος 2022 / Τεύχος 85 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>