



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

από την Πατσάη Ζανέττα Α.Μ. 4262021027

ΘΕΜΑ : *Αντιλήψεις για την εκπαίδευση στο Δημοτικό κατά τη δεκαετία 1940-1950.*
Ψηφιακές αφηγήσεις ντόπιων κατοίκων της Ρόδου

SUBJECT: *Perceptions of primary school education in the 1940s-1950s. Digital narratives of residents of Rhodes*

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

| | | | |
|------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Μεϊμάρης Μιχαήλ | Ομότιμος Καθηγητής, ΕΚΠΑ | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ | Επιβλέπων |
| Μούτσιος -Ρέντζος Ανδρέας | Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ | Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής |
| Κρητικός Γεώργιος | Μέλος ΕΔΙΠ | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής |

ΡΟΔΟΣ, 2023

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Στην οικογένειά μου

&

Στη μνήμη του πάτερα μου Δημοσθένη ...

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη. Αρχικά, υπάρχει το θεωρητικό κομμάτι, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια και ύστερα ακολουθεί το ερευνητικό. Όσον αφορά την θεωρία, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την αφήγηση, τη σημασία της και τον ρόλο του/της αφηγητή/αφηγήτριας. Ακολουθεί ο ρόλος της αφήγησης σε μια ιστορία, όπως επίσης και τα προσωπικά βιώματα του κάθε ατόμου. Στην συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο την ψηφιακή αφήγηση και τι αυτή περιλαμβάνει. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ψηφιακή αφήγηση (προσέγγιση του όρου, βήματα και σημεία της ψηφιακής αφήγησης κ.λπ.). Αναφέρεται, ακολούθως, η σημασία της ψηφιακής αφήγησης και στο εκπαιδευτικό κομμάτι, γι' αυτό θα γίνει αναφορά στον ρόλο της στο σχολείο αλλά και στον τρόπο δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Ακόμη, αναλύονται βασικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας που διαδραματίστηκαν την περίοδο 1940-1950, όπως ο Εμφύλιος Πόλεμος, η εκπαίδευση στην Κατοχή αλλά και ποια συμβάντα έλαβαν χώρα εκείνη την περίοδο στα Δωδεκάνησα. Τέλος, καθοριστικός ήταν ο ρόλος που έπαιξε η ιταλική γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα είχε αντικαταστήσει την ελληνική, γεγονός που προκάλεσε δυσφορία στους Δωδεκανήσιους.

Έπεται το ερευνητικό μέρος αποτελούμενο από δύο κεφάλαια. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με εργαλείο την ψηφιακή αφήγηση, η οποία στη συνέχεια αναλύεται βάσει του περιεχομένου της (οπτικό υλικό, κειμενικό, μουσικές επιλογές) και των επιλογών των δημιουργών όταν αναφέρονται στο προσωπικό τους βίωμα. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έξι. Από τα ευρήματα της ανάλυσης των ψηφιακών αφηγήσεων βρέθηκε ότι οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο με την έλευση του De Vecchi ήταν δραματικές και επηρέασαν αρνητικά την ελληνική γλώσσα, η οποία απαγορεύτηκε την εποχή εκείνη. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι πως η περίοδος της ιταλοκρατίας ήταν δύσκολη για τους Ροδίτες, καθώς ο έλεγχος και οι περιορισμοί ήταν μεγαλύτεροι, γεγονός που οδήγησε στον κίνδυνο αλλοίωσης της ελληνικής ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, Δωδεκάνησα, ιταλική γλώσσα, εκπαίδευση, μαρτυρίες

Abstract

This thesis is structured in two main parts. First, there is the theoretical part, which consists of three chapters, and then follows the research part. Regarding the theory, the first chapter talks about narration, its importance and the role of the narrator. Next comes the role of narration in a story, as well as the personal experiences of each person. Then, in the second chapter, we meet the digital narrative and what it includes. The second chapter refers to digital storytelling (approach to the term, steps and points of digital storytelling, etc.). Next, the importance of digital storytelling in the educational part is also mentioned, which is why reference will be made to its role in school but also to the way of creating a digital narrative. Also, key events in Greek history that took place in the period 1940-1950 are analyzed, such as the Civil War, education in the Occupation and what events took place in that period in the Dodecanese. Finally, the role played by the Italian language in Greek education was decisive, as for a long time it had replaced Greek, which caused discomfort in the Dodecanese.

Next comes the research part consisting of two chapters. It is a qualitative research using the digital narrative as a tool, which is then analyzed based on its content (visual material, textual, musical selections) and the choices of the creators when referring to their personal experience. The people who participated in the research are six. From the findings of the analysis of the digital narratives, it was found that the changes in the educational field with the advent of De Vecchi were dramatic and negatively affected the Greek language, which was banned at the time. The conclusions reached by the research are that the period of Italian rule was difficult for the people of Rhodes, as the control and restrictions were greater, which led to the risk of altering the Greek identity.

Keywords: digital narrative, Dodecanese, Italian language, education, testimonies

Ευχαριστίες

Η προετοιμασία αυτής της διατριβής είναι από μόνη της μια αφήγηση, μια ιστορία. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, υπήρχαν ευχάριστες στιγμές με επίκεντρο τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση, αλλά υπήρχαν και δύσκολες, αγχωτικές και απαιτητικές στιγμές.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, Μιχάλη Μειμάρη, Ομότιμο Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ήταν πολύ υποστηρικτικός κατά την εκπόνηση της διατριβής μου και παρόλο που μερικές φορές αισθανόμουν «χαμένη» μετά τις συναντήσεις μας, ένιωθα σιγουριά και αισιοδοξία για την ερευνητική διαδικασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την διδάκτορισα και συνεργάτιδα του κ. Μειμάρη, κ. Γιάννου, που σε ό,τι χρειάστηκα ήταν δίπλα μου ακόμα και τις φορές που δεν ήξερα πως να συνεχίσω, μετά τις συζητήσεις μας, μου άνοιγε νέους δρόμους για να βαδίσω στο συγγραφικό μου έργο.

Ένα ζεστό ευχαριστώ, σε όλους τους συμμετέχοντες, για την θετική ανταπόκριση τους να βοηθήσουν στην έρευνά μου.

Ένα ακόμα ευχαριστώ οφείλω να πω στους δικούς μου ανθρώπους, στην οικογένειά μου και στα παιδιά μου που έδειξαν κατανόηση σε στιγμές απομόνωσής μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην αδερφή μου Αντωνία, που μαζί βαδίσουμε το δρόμο τόσο του μεταπτυχιακού όσο και τις διπλωματικής, για την βοήθεια και την υποστήριξη της ώστε να ολοκληρώσω την εργασία μου.

| | |
|--|----|
| Περιεχόμενα | 2 |
| | 2 |
| Περίληψη | 4 |
| Abstract | 5 |
| Ευχαριστίες | 6 |
| Εισαγωγή | 9 |
| Κεφάλαιο 1^ο: «Η σημασία της αφήγησης» | 10 |
| 1.1 Η έννοια της αφήγησης | 10 |
| 1.2 Ο ρόλος του αφηγητή | 11 |
| 1.3 Η σημασία της αφήγησης προσωπικών ιστοριών | 12 |
| Κεφάλαιο 2^ο: «Η ψηφιακή αφήγηση» | 14 |
| 2.1 Ορισμός και περιεχόμενο ψηφιακής αφήγησης | 14 |
| 2.2 Τύποι και μορφές ψηφιακών αφηγήσεων | 15 |
| 2.2.1 Τα επτά στοιχεία ψηφιακής αφήγησης | 17 |
| 2.3 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση | 18 |
| 2.4 Βήματα δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης | 19 |
| 2.5 Η εκπαιδευτική σημασία των ψηφιακών αφηγήσεων | 20 |
| Κεφάλαιο 3^ο: «Η εκπαίδευση κατά την χρονική περίοδο 1940-1950» | 22 |
| 3.1 Η περίοδος της Κατοχής (1941-1944) | 22 |
| 3.2 Ο εμφύλιος πόλεμος (1946-1946) | 23 |
| 3.3 Η εκπαίδευση στην Κατοχή (1940-1944) | 24 |
| 3.4 Η Λαϊκή Παιδεία | 26 |
| 3.5. Η εκπαίδευση στον Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949) | 27 |
| 3.5.1 Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα | 28 |
| 3.5.2 Η επικράτηση της ιταλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση | 29 |
| Κεφάλαιο 4ο: «Προσδιορισμός έρευνας » | 31 |
| 4.1 Σκοπός και αντικείμενο έρευνας | 31 |
| 4.2 Μεθοδολογία – μέθοδοι έρευνας | 31 |
| 4.3 Ερευνητικές Δυσκολίες | 32 |
| 4.4 Περιγραφή συλλογής δεδομένων | 32 |
| 4.5 Περιγραφή του δείγματος | 32 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6 Οι συμμετέχοντες..... | 33 |
| 4.7 Μεθοδολογία της έρευνας..... | 35 |
| 4.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων | 35 |
| 4.9 Ηθικά ζητήματα | 38 |
| Κεφάλαιο 5ο: «Αποτελέσματα - Συμπεράσματα έρευνας»..... | 39 |
| 5.1 Αποτελέσματα ερευνητικού μέρους – συσχέτιση με την θεωρία | 39 |
| 5.2 Συνοπτικός πίνακας – Συμπεράσματα..... | 46 |
| 5.2.1 Σχολιασμός ψηφιακών αφηγήσεων | 54 |
| 5.3 Θέματα ποιότητας έρευνας..... | 55 |
| 5.4 Συζήτηση Ευρημάτων | 56 |
| 5.5 Συμπεράσματα Έρευνας..... | 57 |
| 5.6 Αναστοχασμός και μελλοντική έρευνα | 58 |
| Βιβλιογραφία | 60 |
| Παραρτήματα | 66 |
| Παράρτημα I : Ενημερωτική επιστολή και συναινετική επιστολή | 66 |
| Παράρτημα II: Ερευνητικά ερωτήματα | 68 |
| Παράρτημα III : Συντομογραφίες | 69 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1 Πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων..... | 34 |
| Πίνακας 2 Αποσπάσματα από 1η αφήγηση | 39 |
| Πίνακας 3 Αποσπάσματα από 2η αφήγηση | 40 |
| Πίνακας 4 Αποσπάσματα από 3η αφήγηση | 41 |
| Πίνακας 5 Αποσπάσματα από 4η αφήγηση | 42 |
| Πίνακας 6 Αποσπάσματα από 5η αφήγηση | 45 |
| Πίνακας 7 Αποσπάσματα από 6η αφήγηση | 45 |
| Πίνακας 8 Συμπεράσματα..... | 46 |

Κατάλογος εικόνων

| | |
|--|-----------|
| Εικόνα 1 πρόγραμμα iMovie | 38 |
|--|-----------|

Εισαγωγή

Η αφήγηση είναι μια ιστορία που αποτελεί μέρος μιας διήγησης και συνήθως παρατίθεται είτε προφορικά, είτε γίνεται η καταγραφή της από κάποιο άτομο. Όταν αφηγούμαστε μια ιστορία ή ένα προσωπικό βίωμα διαπαιδαγωγούμαστε και πλημμυριζόμαστε από έντονα συναισθήματα. Έτσι λοιπόν, καταλαβαίνουμε ότι η αφήγηση είναι σημαντική για την ανθρώπινη υπόσταση, όχι από βιολογικής πλευράς αλλά για να ικανοποιεί το ψυχολογικό και συναισθηματικό κομμάτι (Gottschall, 2012). Η τεχνολογική πρόοδος του 21^{ου} αιώνα ευνόησε την ανάπτυξη της ψηφιακής αφήγησης, η οποία αφορά ιστορίες με συγκεκριμένη θεματολογία που εκφράζουν μια σαφή ιδέα, όπως κάνει και η παραδοσιακή αφήγηση. Οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι ένας συνδυασμός της τέχνης της αφήγησης και των πολυμέσων, ώστε να παρουσιάσουν με ελκυστικό τρόπο τις πληροφορίες (Robin, 2008).

Οι ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία για την αφήγηση προσωπικών βιωμάτων που επηρεάστηκαν από σημαντικές ιστορικές συγκυρίες, την περίοδο 1940-1950 στα Δωδεκάνησα. Η εν λόγω ιστορική περίοδος ήταν ομολογουμένως μια από τις πιο δύσκολες για την χώρα μας, κυρίως τα χρόνια του Εμφυλίου, όπου επικράτησε η δικτατορία μπήκε σε μια καινούρια πραγματικότητα κατά την οποία η κοινωνική και πολιτική αντίσταση μειώθηκε αισθητά. Τα δύσκολα χρόνια όμως για την χώρα μας είχαν ήδη αρχίσει από την Κατοχή, όπου η ελληνική κυβέρνηση δεν μπόρεσε να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και παραδόθηκε στους κατακτητές της (Μαργαρίτης, 2008).

Καταλήγοντας, θα παρουσιαστούν με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης ιστορικά γεγονότα μέσα από τα μάτια των ίδιων των πρωταγωνιστών, έτσι όπως εκείνοι τα βίωσαν.

Κεφάλαιο 1^ο: «Η σημασία της αφήγησης»

1.1 Η έννοια της αφήγησης

Πολλές φορές για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι τα προσωπικά τους γεγονότα στον κοινωνικό τους κύκλο κάνουν χρήση της «αφήγησης». Βέβαια οι αφηγήσεις δεν περιορίζονται μόνο στις προσωπικές ιστορίες αλλά αφορούν και εμπειρίες της καθημερινότητας των ατόμων. Αυτό που θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο, είναι πως οι όροι «αφήγηση» και «ιστορία» διαφέρουν. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορία «είναι το σύνολο των γεγονότων και εμπειριών που αναπαρίστανται», ενώ η αφήγηση «υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο λέγεται η ιστορία, τόσο από την άποψη του τρόπου σκέψης όσο και από άποψη δομής του λόγου». Η αφήγηση για μία ιστορία μπορεί να αλλάξει, αλλά η ιστορία παραμένει άθικτη (Brakke, et. al., 2015). Με βάση τον Bamberg (2012) η αφήγηση μιας ιστορίας βασίζεται στην αφήγηση του βιώματος μιας εμπειρίας του κάθε ανθρώπου. Το πως θα επιλέξουν να ερμηνεύσουν και να αφηγηθούν ένα γεγονός τα άτομα, βασίζεται στο πως αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο (Bamberg, 2012).

Η ενσωμάτωση της ανθρώπινης εμπειρίας στην αφήγηση είναι το βασικό και ουσιαστικό χαρακτηριστικό της (Braid, 1996). Η αφήγηση κατά τον Bruner είναι ένα μοναδικό αποτέλεσμα από γεγονότα και καταστάσεις που σχετίζονται με τον άνθρωπο. Μάλιστα μπορεί να είναι και ιστορίες φαντασίας ενώ μπορεί να συνδέουν συμβάντα τόσο ασυνήθιστα, όσο και συνηθισμένα (Bruner, 1990). Από την άλλη πλευρά ο Murray υποστήριξε πως το κύριο χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι να οργανώνει τον λόγο του ο αφηγητής και να σειροθετεί τα γεγονότα, ώστε να έχουν νόημα τα όσα περιγράφει (Murray, 2003). Τέλος, ο Braid υποστήριξε πως είναι δυνατό να δημιουργηθούν αφηγήσεις που δεν συνάδουν με τα γεγονότα που έλαβαν χώρα, πράγμα που το αποδίδει στην διαφορετική ταυτότητα των ατόμων, στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που ενστερνίζεται κάθε άνθρωπος. Ακόμη το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι μια βασική αιτία για μια ακόμη μεγαλύτερη απόκλιση γεγονότων και αφηγήσεων (Braid, 1996).

1.2 Ο ρόλος του αφηγητή

Σημαντικό κομμάτι της αφήγησης μιας ιστορίας είναι ο αφηγητής, ο οποίος μπορεί να είναι είτε εξωτερικός παρατηρητής, είτε να πρωταγωνιστεί, σε κάθε περίπτωση όμως θα παίρνει θέση και θα υποστηρίζει μια άποψη, αναπτύσσοντας την αφήγηση από την δική του πλευρά. Αυτό που εκφράζει ένα άτομο δεν βασίζεται μόνο στα γεγονότα που γνωρίζει αλλά και στις απόψεις του, οι οποίες ασκούν επιρροή στην αφήγησή του. Βέβαια, το πως πραγματοποιείται η αφήγηση μπορεί να έχει επιπτώσεις στην μετέπειτα συμπεριφορά του ατόμου, τόσο προσωπικά, όσο και κοινωνικά (Brakke, et. al., 2015).

Όταν η αφήγηση έχει ως στόχο την επικοινωνία, επιλέγεται τι θα παρουσιαστεί σε αυτή. Πέρα όμως από την σκοπιμότητα της αφήγησης, δηλαδή την παρουσίαση ή την διεύρυνση των συμβάντων, όταν η βιωμένη εμπειρία μετατρέπεται σε αφήγηση σημαίνει πως απαιτείται μια δημιουργική προσπάθεια από την πλευρά του αφηγητή. Για να είναι η επικοινωνία εφικτή ο αφηγητής θα πρέπει να επιλέξει ορθά στο πως θα διατάξει τα γεγονότα αλλά και πως θα παρουσιάσει την αφήγησή του. Με τις λέξεις που θα επιλέξει θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η ενεργοποίηση των αισθήσεων που έχουν σχέση με την επικοινωνία. Σε κάθε περίπτωση ο αφηγητής δεν θα πρέπει να ξεχνά το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και να προσαρμόζεται αναλόγως στο επίπεδό τους, καθώς με βάση αυτό θα γίνει η εξαγωγή συμπερασμάτων (Braid, 1996). Κατά τον Crossley (2002), μεγάλη σημασία για να διαμορφωθεί η αφηγηματική ψυχολογία έχει να αναγνωριστεί ο βασικός ρόλος που έχει η γλώσσα στον τρόπο που κατασκευάζονται τα νοήματα, γεγονός που είναι απόρροια των κοινωνικών-κονστрукτιβιστικών προσεγγίσεων (Crossley, 2002). Καταλήγοντας, σημαντική είναι και η «καλλιτεχνική παράσταση» του αφηγητή κατά την οποία σχηματίζονται συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ όσων παρουσιάζονται και επιδρούν στον τρόπο που το κοινό παρακολουθεί την αφήγηση και βιώνει τα όσα περιγράφονται. Στην παρουσίαση αυτή τα άτομα βιώνουν εμπειρίες, ξεχωριστές για τον καθένα που είναι απόρροια της σχέσης και της δυναμικής μεταξύ αφηγητή, ακροατή και γεγονότων (Braid, 1996).

1.3 Η σημασία της αφήγησης προσωπικών ιστοριών

Όταν οι άνθρωποι θέλουν να κοινοποιήσουν γεγονότα της ζωής τους αφηγούνται προσωπικές ιστορίες, με βιογραφικά στοιχεία ενώ οργανώνουν συνεκτικά τις αναμνήσεις τους (Habermas & Bluck, 2000). Οι τομείς της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας έχουν αναπτύξει ορισμένες θεωρίες για τις ιστορίες ζωής. Η πιο σημαντική από αυτές σχετίζεται με τη «ζωή» και η ιστορία είναι μια πηγή άντλησης γεγονότων, τα οποία είναι άξια αναφοράς και θα πρέπει να αφηγηθούν. Η προσέγγιση αυτή αν αναλυθεί περισσότερο οδηγεί σε δύο υποκατηγορίες. Η μία φωτογραφίζει τα πραγματικά γεγονότα ενώ η άλλη προσεγγίζει την ιστορία ψυχικά. Και στις δύο περιπτώσεις η προσοχή δεν εστιάζεται στο κείμενο της αφήγησης αλλά στην πραγματικότητα που προκύπτει μέσα από αυτό. Η διαφορά έγκειται στο πως η δεύτερη υποκατηγορία εστιάζει στις εσωτερικές ψυχολογικές δυνάμεις των προσώπων της ιστορίας κι όχι στα γεγονότα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Peacock & Holland, 1993).

Με βάση τον Crossley (2002) τα άτομα δεν δύνανται να θέσουν τα σαφή όρια της έναρξης και της λήξης της ζωής τους, γεγονός που δείχνει ότι οι δράσεις τους δεν έχουν σύνδεση όμοια με εκείνη της λογοτεχνίας, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στην μη υιοθέτηση της προσέγγισης της αφήγησης ως «πραγματικής» (Crossley, 2002). Από την άλλη πλευρά δόθηκε από τον McAdams (2001) μια σαφέστερη εικόνα για την σύνδεση της ταυτότητας ενός ανθρώπου και των ιστοριών που αφορούν την ζωή του, αναπτύσσοντας το μοντέλο «της ταυτότητας της ζωής» κατά το οποίο η ταυτότητα έχει τη μορφή της ιστορίας με πληθώρα σκηνών, χαρακτήρων, πλοκής και θεμάτων. Η ενηλικίωση είναι ένα κομβικό σημείο για τον άνθρωπο και τις προσωπικές του ιστορίες καθώς τότε ανασυγκροτείται το παρελθόν του, πραγματοποιείται η συνειδητοποίηση του παρόντος και γίνεται πρόβλεψη για το μέλλον μέσα από μια προσωπική εξέλιξη μιας ενοποιητικής αφήγησης που δίνει στη ζωή του σήμερα μια ψυχοκοινωνική συνοχή και σκοπιμότητα. Για να γίνει κατανοητή η ουσία του μοντέλου αυτού θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το περιβάλλον που δραστηριοποιείται ένα άτομο, καθώς έχει βασικό ρόλο στο πως θα δομηθεί μια ιστορία. Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις ιστορίες ζωής υπάρχει διαφοροποίηση από το ένα άτομο στο άλλο, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τις διαφοροποιήσεις στην συμπεριφορά, τα κίνητρα κ.α. Γίνεται κατανοητό πως οι ανθρώπινες ιστορίες είναι σημαντικό στοιχείο για την σύνθεση της

ταυτότητας του κάθε ατόμου, η οποία δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από τα συμπεριφορικά στοιχεία (McAdams, 2001).

Τέλος, πιο σύγχρονες προσεγγίσεις περί αφηγήσεων ιστοριών ζωής έχουν θέσει τα θεμέλια για μια εκτίμηση με περισσότερες διαστάσεις όσον αφορά την αφήγηση των ιστοριών ως πολιτιστικές, κοινωνικές και ψυχολογικές κατασκευές. Μέσα από τις αφηγήσεις αυτές δημιουργούνται και οικοδομούνται σχέσεις, κοινωνικές και συλλογικές ταυτότητες. Η υιοθέτηση μιας πιο διευρυμένης αντίληψης για το πως αναλύονται οι αφηγήσεις των ιστοριών ζωής είναι σημαντική για να πραγματοποιηθεί η διεργασία τους σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Peacock & Holland, 1993). Οι ψηφιακές αφηγήσεις μας δίνουν την ευκαιρία να δούμε τον εαυτό μας μέσα από μια διαφορετική σκοπιά αλλά και να τις εμπλουτίσουμε προσεγγίζοντάς τις με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να τις επικοινωνήσουμε με πιο άμεσο και ελκυστικό τρόπο στους γύρω μας. Οι μέθοδοι της ψηφιακής αφήγησης αν εφαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο θα είναι ένας φάρος ελπίδας για ουσιαστικότερες γνωσιακές προσεγγίσεις αλλά και για να καλλιεργηθούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων της σύγχρονης κοινωνίας (Μεϊμάρης, 2013).

Κεφάλαιο 2^ο: «Η ψηφιακή αφήγηση»

2.1 Ορισμός και περιεχόμενο ψηφιακής αφήγησης

Μέσα από την αφήγηση ανταλλάσσονται ιδέες και εμπειρίες ενώ με τις ανθρώπινες ενέργειες επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η κατανόηση τόσο για την προσωπική μας ζωή, όσο και για την ζωή των γύρω μας. Βασικά συστατικά μιας αφήγησης είναι το να δημιουργείται και να μεταφέρεται ένα νόημα, πέρα από το πως μπορεί τελικά αυτό να διαμορφωθεί (Behmer, 2005).

Η είσοδος της ψηφιακής αφήγησης ήταν αποτέλεσμα της εξέλιξης των ψηφιακών πολυμέσων και προσέδωσε μια άλλη δυναμική στην αφήγηση (Harun, 2009). Ενώ μέχρι πρότινος ο τρόπος ήταν πιο συμβατικός, ωστόσο σήμερα οι τρόποι για να δημιουργηθεί και να αποδοθεί ένα νόημα, ποικίλουν και εμπλουτίζονται με μέσα όπως το οπτικοακουστικό υλικό, η μουσική, τα βίντεο κ.α. (Balaman, 2018). Η πρόοδος της ψηφιακής τεχνολογίας μας δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας και χρήσης καινούριων προϊόντων που επιτυγχάνουν τον συνδυασμό των παραπάνω (Harun, 2009). Σχετικά με τις «ψηφιακές ιστορίες» η Boose (2013), υποστήριξε πως είναι ένα συνδυασμός προφορικής αφήγησης με εικόνα και ήχο, οι οποίες δημιουργούν μιας μικρής διάρκειας ταινία. Αν και υπάρχει μια διευκόλυνση στη διαμόρφωση της αφήγησης από τεχνολογικής πλευράς, ωστόσο δεν την καθοδηγεί, εφόσον η ψηφιακή αφήγηση εστιάζει παραδοσιακά στο γραπτό κείμενο. Όταν το αφηγηματικό κείμενο που διαβάζεται από τον συντάκτη της αφηγηματικής ιστορίας συνδυάζεται με εικόνες, τότε δημιουργείται ένα σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο. Η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών είναι εύκολη, καθώς γίνεται χρήση διαχειρίσιμης τεχνολογίας, η υλοποίηση της οποίας πραγματώνεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια σε έναν υπολογιστή με βασικό εξοπλισμό και λογισμικό. Το αποτέλεσμα που προκύπτει έχει το πλεονέκτημα ότι είναι χρονικά διατηρητέο, εύκολο στην πρόσβαση αλλά και μεταβιβάσιμο σε άλλους χρήστες (Boose, 2013).

Η ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Digital Storytelling Association, (2002) είναι: *«Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών.*

Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη γραπτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα η καταγραφή και η δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς» (Digital Storytelling Association, 2002).

Οι Skinner & Hagoood (2008) θεωρούν πως η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να δημιουργήσουν αφηγηματικά προϊόντα μέσα από την σύνδεση διαφόρων μέσων και να προχωρήσουν στην αποθήκευσή τους ως ψηφιακές ιστορίες σε αρχεία ταινιών για αναπαραγωγή (Skinner & Hagoood, 2008). Με βάση τα όσα υποστήριξε ο Robin (2006), η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την τέχνη της αφήγησης με την χρήση των πολυμέσων. Οι ψηφιακές ιστορίες είναι ένα κράμα κειμένων, εικόνας, ήχου και ηχογραφημένης αφήγησης, ώστε να υπάρξει μια ολοκληρωμένη παρουσίαση για το θέμα που πραγματεύονται. Οι ψηφιακές ιστορίες αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και εκφράζουν προσωπικές απόψεις με την διάρκειά τους να είναι ολιγόλεπτη (Robin, 2006). Τέλος, δίνεται η ευκαιρία στον χρήστη ηλεκτρονικού υπολογιστή να αφηγηθεί δημιουργικά μια ιστορία μέσα από παραδοσιακούς τρόπους έρευνας ενός θέματος, σύνταξης κειμένου και γραπτής δημιουργίας της πλοκής μιας ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης μπορεί να συνδυάσει ποικιλοτρόπως το υλικό του για να κατορθώσει στην πορεία να την αναπαραγάγει μέσω υπολογιστή (Robin, 2008).

2.2 Τύποι και μορφές ψηφιακών αφηγήσεων

Σύμφωνα με τον Robin η ταξινόμηση των βασικών τύπων ψηφιακών ιστοριών πραγματοποιείται σε τρεις κατηγορίες: α) «προσωπικές αφηγήσεις ιστοριών που αφορούν σε σημαντικά περιστατικά και πρόσωπα στη ζωή κάποιου», β) «ιστορικά ντοκιμαντέρ - ιστορίες που αφορούν σε δραματικά γεγονότα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε το παρελθόν» και γ) «ιστορίες που έχουν σχεδιαστεί για να ενημερώνουν ή να καθοδηγούν τον θεατή για ένα συγκεκριμένο θέμα, μία ιδέα ή πρακτική» (Robin, 2006: 53). Πιο συγκεκριμένα, ο πιο γνωστός τύπος ψηφιακής ιστορίας είναι αυτός της αφήγησης προσωπικών βιωμάτων, τα οποία αφορούν σημαντικές εμπειρίες και πρόσωπα από την ζωή του αφηγητή και είναι

συναισθηματικά φορτισμένες (Robin, 2006). Συνήθως γίνεται προσπάθεια από τον αφηγητή να επιτευχθεί η προβολή συγκεκριμένης εικόνας για εκείνον στο κοινό. Μάλιστα, ορισμένοι ψυχολόγοι θεωρούν πως έχει ουσιαστική σημασία το να κατασκευάζονται προσωπικές αφηγήσεις για να αναπτυχθεί η ταυτότητα του ατόμου μέσα από την νοηματοδότηση των εμπειριών και των προσωπικών ενεργειών (Boese, 2013). Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν την εργαλειακή χρήση των προσωπικών αφηγήσεων για εσωτερικό προβληματισμό και ανάλυση, αυτοπεποίθηση, επικοινωνία και την έκφραση της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Assadi, 2009). Οι περισσότερες προσωπικές ψηφιακές αφηγήσεις ρίχνουν το βάρος τους στο να αναδείξουν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις προσωπικές εμπειρίες. Στην κατηγορία αυτή οι ψηφιακοί αφηγητές λαμβάνουν μια ενθάρρυνση για την οργάνωση των ιδεών τους, ενώ παράλληλα μέσω των ιστοριών τους μπορούν και εκφράζονται. Στις ψηφιακές αφηγήσεις πρωταρχικό ρόλο έχει η κοινοποίηση πραγματικών συναισθημάτων και απόψεων (Gonzalez-Tennant, 2017). Τέλος, ο τύπος αυτός περιλαμβάνει και ιστορίες που αναφέρονται και εξυμνούν την μνήμη ανθρώπων ή τόπων αλλά και ιστοριών αποκατάστασης της ζωής. Τέτοιου είδους ιστορίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την διευκόλυνση συζητήσεων φλεγόντων θεμάτων, όπως η παγκοσμιοποίηση (Robin, 2008).

Ο δεύτερος τύπος ιστορίας αφορά τη δημιουργία τους μέσα από τη χρησιμοποίηση ψηφιακών μέσων με τα οποία καταγράφονται ιστορικά γεγονότα. Ο τύπος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μέσα στην σχολική αίθουσα, όπου με την παρουσίαση ιστορικού υλικού, όπως φωτογραφίες, εφημερίδες κ.α. να φτιαχτεί από τους μαθητές μια ουσιαστική ιστορία με έντονη αναφορά στο παρελθόν. Στο εγχείρημα αυτό μπορούν να συμβάλλουν και οι προσωπικές αφηγήσεις και να προσδώσουν μια ξεχωριστή βαρύτητα στο θέμα (Robin, 2006). Η τρίτη κατηγορία αφορά στις ιστορίες που χρησιμοποιούνται για ενημέρωση και διδασκαλία. Ενώ όλες οι ιστορίες είναι ενημερωτικές, εδώ η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως οι συγκεκριμένες δίνουν την ελευθερία για να δημιουργηθούν εκπαιδευτικές ιστορίες που θα ενδυναμώσουν τους μαθητές στα σχολικά μαθήματα (Robin, 2008). Σχετικά με τις μορφές της αφήγησης, ο Πολίτης (2006) έχει δηλώσει πως υπάρχει αρχικά η «μυθοπλαστική» αφήγηση, στην οποία φανερώνεται η σύνδεση με την λογοτεχνία και παρουσιάζεται ένας νέος κόσμος καταστάσεων και ηρώων που χτίζονται εξ' αρχής, όπως για παράδειγμα τα λαϊκά παραμύθια. Ύστερα, έχουμε την ιστορική αφήγηση, η οποία συνδέεται με την αναφορά

σε γεγονότα που ανήκουν στο παρελθόν. Το υλικό εμφανίζεται με γεγονότα μικρής έκτασης, που είναι συγκεκριμένα και επαληθεύονται εμπειρικά, καθώς αντικατοπτρίζουν την πραγματική ζωή. Τέλος, υπάρχει και η ρεαλιστική αφήγηση, η οποία ξεχωρίζει από την ιστορική ως προς την χρονική πραγμάτωση των περιστατικών και την απόδειξή τους. Η εξιστόρηση επίκαιρων συμβάντων από τον αφηγητή κάνει τους αναγνώστες να απαιτούν πιο έντονα την τεκμηρίωση αυτών. Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα ρεαλιστικής αφήγησης είναι οι καθημερινές «ιστορίες» που μοιραζόμαστε με τους φίλους μας στην καθημερινότητά μας αλλά και οι ειδήσεις που παρουσιάζονται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Πολίτης, 2006).

2.2.1 Τα επτά στοιχεία ψηφιακής αφήγησης

Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center of Digital Storytelling, CDS) έχει διατυπώσει επτά στοιχεία με βάση τα οποία θα αναπτυχθεί μια ψηφιακή αφήγηση με πιο αποτελεσματικό και επιτυχημένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να φαίνεται ξεκάθαρα η «οπτική γωνία» που παρουσιάζονται τα γεγονότα στους ακροατές, ώστε να μπορούν να μετασχηματίσουν μια εικόνα για την ιστορία. Οι αφηγήσεις θα πρέπει να εμπεριέχουν «ερωτήσεις κλειδιά», ώστε να προσελκύεται η προσοχή και το ενδιαφέρον του κοινού και θα το βοηθούν να βρίσκει την λύση στην ιστορία που του μεταφέρεται. Σημαντικό στοιχείο για μια επιτυχημένη αφήγηση είναι η «πρόκληση συναισθημάτων», με στόχο την πιο ενεργή συμμετοχή των ακροατών. Επιπλέον, ο αφηγητής θα πρέπει με το ύφος του να εμπνέει το κοινό. Έτσι λοιπόν, το «χάρισμα στην φωνή του αφηγητή» είναι βασικό για να κατανοηθεί και να οπτικοποιηθεί η ιστορία που αφηγείται. Αν δεν υπάρχει το στοιχείο αυτό είναι δυνατόν να αλλοιωθεί το περιεχόμενο της αφήγησης, όσο ποιοτική κι αν είναι. Η «μουσική επένδυση» που θα επιλεγεί κάθε φορά θα πρέπει να γίνεται με σκοπό να φορτιστεί με τον επιθυμητό τρόπο συναισθηματικά το κοινό. Για τον λόγο αυτό η μουσική θα πρέπει να ταιριάζει με το θέμα της ιστορίας και να συμπίπτει με την φωνή του αφηγητή με αρμονικό τρόπο. Μια ψηφιακή αφήγηση, δεν θα πρέπει να κουράζει τον ακροατή. Η δομή της λοιπόν θα πρέπει να βασίζεται στην ισορροπία ακουστικών και οπτικών μέσων μετάδοσης των μηνυμάτων. Η «οικονομία του περιεχομένου» συνθέτει εξίσου μια αποτελεσματική αφήγηση και είναι φρόνιμο να περιορίζεται στα τρία λεπτά και να μην ξεπερνά τις τετρακόσιες λέξεις. Τέλος, ο

«*ρυθμός εξέλιξης*» της ιστορίας είναι καθοριστικής σημασίας για να κρατηθεί αμείωτη η προσοχή του κοινού. Μάλιστα, αρκετοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν πως αυτό το στοιχείο είναι και το πιο σημαντικό από τα επτά και πως καθορίζει την επιτυχία μιας ιστορίας. Οι μεταβολές του ρυθμού της ιστορίας θα πρέπει να ακολουθούν κάθε φορά το επιδιωκόμενο μήνυμα, ώστε να μπορεί το κοινό να παρακολουθεί τις εξελίξεις (Lambert, 2007).

2.3 Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, απασχολώντας όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο τομέας αυτός έχει δεχθεί μεγάλη επιρροή από την χρήση της ψηφιακής αφήγησης (Hagun, 2009). Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών δίνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων. Η Vivitsou (2018) υποστηρίζει πως *«στην εκπαίδευση η αφήγηση ιστοριών με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στα σχολεία, δημιουργεί ένα υβριδικό πλαίσιο που ανοίγει το χώρο για δράση και δημιουργία νοημάτων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθησιακές ευκαιρίες εμφανίζονται τόσο ως αποτελέσματα της καθοδηγούμενης τυπικής διδασκαλίας, όσο και προγραμματιστές υπερβαίνοντας έτσι τα συμβατικά όρια της τάξης»* (Vivitsou, 2018:1). Η νέα αυτή μεθοδολογία που ενσωματώνει την ψηφιακή αφήγηση και της προσδίδει χαρακτηριστικά που έρχονται σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία και δίνουν τη δυνατότητα για έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων. Το γεγονός αυτό κάνει τον χαρακτήρα της διδασκαλίας μη συμβατικό (Vivitsou, 2018).

Μια διαφορετική οπτική για την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση εκφράζει η Campbell (2012), η οποία σημειώνει πως *«οι ψηφιακές ιστορίες συνδυάζουν εικόνες που παράγονται από μαθητές - φοιτητές, όπως φωτογραφίες, σχέδια ή άλλης μορφή εικαστική τέχνη, φωνητική αφήγηση και μουσική, για να παρουσιάσουν μια προσωπική ή ενημερωτικής φύσης αφήγηση. Σε αντίθεση με τις ιστορίες που έχουν γραφτεί με τον παραδοσιακό τρόπο με μολύβι και χαρτί, οι ψηφιακές ιστορίες παρουσιάζουν έντονες ομοιότητες με τις ταινίες μικρού μήκους χαρακτηριζόμενες από μια συνεχή αφηγηματική ροή»* (Campbell, 2012:387). Επιπλέον, και ο Behmer (2005) αναφερόμενος στην

σπουδαιότητα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση υποστήριξε πως πέρα από την δυνατότητα για προφορική και γραπτή αφήγηση δίνει κι άλλα γνωρίσματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Behmer, 2005). Καταλήγοντας, παρουσιάζεται η άποψη του Robin (2008) ο οποίος πιστεύει πως το να εμπλέκονται οι μαθητές στην ψηφιακή αφήγηση αυξάνει την δημιουργικότητά τους και θέτει τις βάσεις μιας δυναμικής για τις νέες τεχνολογίες της εποχής. Οι νέες δεξιότητες που αποκτώνται αφορούν την «ψηφιακή παιδεία», δηλαδή τη δυνατότητα επικοινωνίας μιας κοινότητας που συνεχώς διευρύνεται και συζητά διάφορες θεματικές ενώ καταφέρνει τις απαραίτητες κάθε φορά πληροφορίες. Ακόμη κατακτάται η «παγκόσμια παιδεία» κατά την οποία ερμηνεύονται και δημιουργούνται μηνύματα σε μία παγκόσμια κλίμακα. Από τεχνολογικής πλευράς ενισχύεται η ικανότητα να χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σκοπό την βελτίωση των γνώσεων, της παραγωγικότητας και των αποδόσεων. Τέλος, οι δεξιότητες που αφορούν τον «οπτικό γραμματισμό» επικεντρώνονται στην χρήση οπτικών εικόνων και πως αυτές βοηθούν να κατανοηθούν έννοιες ενώ στο κομμάτι της «πληροφορικής παιδείας» αξιολογούνται και συντίθενται νέες πληροφορίες (Robin, 2008).

2.4 Βήματα δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης

Προκειμένου μια ψηφιακή αφήγηση να είναι επιτυχημένη, θα πρέπει να δημιουργηθεί με βάση ορισμένα βήματα. Σύμφωνα με την Ξέστερνου (2013) το αρχικό και πιο σημαντικό βήμα είναι ο «*σχεδιασμός*», κατά τον οποίο πραγματοποιείται ένας καταϊγισμός ιδεών, ώστε να διαλεχτούν οι ιδέες που έχουν τις πιο πολλές δυνατότητες για να υλοποιηθούν. Η δομή των ψηφιακών αφηγήσεων περιλαμβάνει μια καλή ιστορία, την θεματολογία και την πλοκή. Επιπλέον, σημαντικά στοιχεία είναι το περιεχόμενο της αφήγησης, οι χαρακτήρες, ο τόπος και ο χρόνος, η δράση και το τέλος της ιστορίας. Το επόμενο στάδιο αφορά την «*ανάπτυξη του υλικού*», όπου γίνεται η σύνθεση του σεναρίου και παίρνει μορφή η πλοκή της ιστορίας. Κατά την διάρκεια του σταδίου αυτού γίνεται η συγκέντρωση πολυμέσων, όπως η εικόνα και ο ήχος που θα συμβάλλουν να υλοποιηθεί η ψηφιακή ιστορία. Κατά το τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η «*εφαρμογή του υλικού*» με την χρήση των νέων τεχνολογιών και ο δημιουργός πραγματοποιεί την σύνθεση και την εναλλαγή των σκηνών, ώστε να υπάρχει ένα

ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Τέλος, η ψηφιακή ιστορία κοινοποιείται στους ακροατές μιας που αυτός ήταν εξ' αρχής ο στόχος (Ξεστερνου, 2013).

Από την άλλη πλευρά ο Jakes (2005) διέκρινε την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης σε έξι στάδια. Ξεκινώντας την διαδικασία της σύνθεσης μιας ιστορίας οι δημιουργοί θα πρέπει να μελετήσουν και να διορθώσουν τα απαιτούμενα κομμάτια. Στην συνέχεια, θα πρέπει να γίνει η παραγωγή του θέματος της αφήγησης, η οποία θα συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα του κοινού για να είναι πιο ενδιαφέρουσα, αλλά και ο εμπλουτισμός της με υλικοτεχνικά μέσα. Στο τρίτο στάδιο δημιουργείται ένα σχεδιάγραμμα με στόχο τον διαχωρισμό της ιστορίας σε αρχή, μέση και τέλος, ώστε η ιστορία να έχει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Το επόμενο στάδιο, σχετίζεται με την επιλογή φωτογραφικού και μουσικού υλικού αλλά και του λογισμικού με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η ιστορία. Καταλήγοντας, το τελευταίο στάδιο είναι η χρήση του διαδικτύου προκειμένου να δημοσιευτεί η ψηφιακή ιστορία (Jakes, 2005).

2.5 Η εκπαιδευτική σημασία των ψηφιακών αφηγήσεων

Κατά γενική ομολογία, η μέθοδος της αφήγησης είναι ένα πρωτοποριακό μέσο για να μεταφερθεί η γνώση στα παιδιά με έναν ευέλικτο τρόπο καθώς γίνεται χρήση μεταφορικών εικόνων, ιστοριών και λέξεων, οι οποίες προκαλούν την διέγερση των συναισθημάτων και της φαντασίας τους (Μπράτιτσης & Μουταφίδου, 2013). Η Ξεστερνου υποστηρίζει πως *«η αφήγηση αποτελεί μια αντισταθμιστική δύναμη και ένα όχημα έκφρασης της πολιτισμικής υπόστασης που θεραπεύει πηγαίες εσωτερικές ανάγκες των ανθρώπων»* (Ξεστερνου, 2013:15). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πρακτική της αφήγησης εδώ και πολλές δεκαετίες, ώστε να επιτύχουν την μετάδοση νέων γνώσεων στους μαθητές με έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο ενώ παράλληλα επιδιώκουν την ενεργοποίηση και την έκφραση των συναισθημάτων τους (Ξεστερνου, 2013). Έχει παρατηρηθεί πως όσο περνούν τα χρόνια, η αφήγηση γίνεται πιο αποδεκτή και επιλέγεται περισσότερο από τον επιστημονικό κόσμο ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιείται συχνότερα και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η πρακτική της αφήγησης κατά την διδασκαλία βασίζεται στο να κατανοηθεί το αφήγημα ως βασική προϋπόθεση για την ανθρώπινη σκέψη αλλά και ως μέσο για να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν

προσωπικά τα άτομα. Μάλιστα η αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως και δεν περιορίζεται σε μια μόνο ερμηνεία δίνοντας την δυνατότητα να εκφραστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του νοήματος των αφηγημάτων (Τσιώλης, 2006). Τα τεχνολογικά εργαλεία που υπάρχουν στον χώρο της εκπαίδευσης σήμερα και οι δυνατότητες που παρέχουν, ασκούν σημαντική επιρροή στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι καινούριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προτείνονται από την ψηφιακή αφήγηση, έχουν την βάση τους στην παροχή ευκαιριών για συγχρονισμό των διάφορων πλευρών της πολλαπλής νοημοσύνης (Μελιάδου, και συν., 2011). Επιπλέον ο Egan (1986) θεωρεί πως οι αφηγήσεις είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο εξαιτίας των χαρακτηριστικών που έχουν. Αναλυτικότερα, μέσα από την χρήση των αφηγήσεων οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τις προσωπικές ιστορίες άλλων ατόμων, τις εμπειρίες και τα βιώματα και συνάμα τους δίνετε η ευκαιρία να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν καταστάσεις με έναν πιο συναισθηματικό και προσωπικό τρόπο. Ο Egan ακόμη τονίζει πως η διατήρηση της ζωντάνιας και η αίσθηση των βιωμάτων μαζί με την ενεργή συμμετοχή είναι συνθήκες που μέσα από την αφήγηση ενεργοποιούνται και καλλιεργούνται ιδιαίτερα στην πρώτη παιδική ηλικία (Egan, 1986).

Κεφάλαιο 3^ο: «Η εκπαίδευση κατά την χρονική περίοδο 1940-1950»

3.1 Η περίοδος της Κατοχής (1941-1944)

Κατά την περίοδο της κατοχής στην χώρα επικράτησε διχασμός και με βάση την διεκδίκηση της κάθε ομάδας κυριάρχησαν ο πατριωτισμός και η προδοσία, οι οποίες έφεραν τις κοινωνικές αναταραχές και διαφορές (Μαργαρίτης, 2003). Οι εξελίξεις της κατοχικής Ελλάδας είχαν σαν αποτέλεσμα να αναδείξουν με πιο έντονο τρόπο τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που ήδη υπήρχαν και να τονίσουν τα αιτήματα του λαού για να αναδιαμορφωθεί το πολιτικό σύστημα της πατρίδας (Mazower, 1994). Οι τότε εθνικοί ηγέτες υπέκυψαν στον δικτάτορα Μεταξά, μένοντας αδρανείς. Το ΕΑΜ (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) μαζί με τον ΕΛΑΣ (Εθνικός Λαϊκός Απελευθερωτικός Στρατός) εξαπέλυσαν απειλές κατά του αντιστασιακού κινήματος ενώ ο Μεταξάς αντιστάθηκε ισχυρά στους Ιταλούς κατά την εισβολή τους στην Ελλάδα στις 28 Οκτωβρίου. Το 1940 ο Μουσολίνι έκανε φανερά τα σχέδια της επέκτασης των Ιταλών απέναντι στη χώρα μας. Ο Μεταξάς μέχρι την επίθεση του ιταλικού κράτους αντιστεκόταν με κάθε τρόπο, ενώ ύστερα από τον θάνατο του, το 1941, ξεκίνησε να οργανώνεται συστηματικά η επίθεση από τους Γερμανούς (Ιατρίδης, 1984). Η κατοχή πίεσε αρκετά την τότε ελληνική κυβέρνηση, η οποία δεν μπόρεσε να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων (Mazower, 1994). Στις 9 Απρίλη 1941 οι Γερμανοί κατέλαβαν τη Θεσσαλονίκη ενώ στα τέλη του μήνα κατέλαβαν και την Αθήνα αναγκάζοντας την ελληνική κυβέρνηση να παραδοθεί, βάζοντας τέλος στην επίσημη αντίσταση της Ελλάδας (Kralova, 2013). Οι στενές επαφές ορισμένων Ελλήνων υπουργών με τους κατακτητές ονοματίστηκαν ως προδοσία της χώρας και απογοήτευσαν βαθιά τον λαό. Στα τέλη του 1943 η κατοχική κυβέρνηση του Ιωάννη Ράλλη σχημάτισε Τάγματα Ασφαλείας, τα οποία επάνδρωσαν οι στρατιώτες των κατοχικών δυνάμεων και στόχευαν στην εξουδετέρωση των αντιστασιακών ενεργειών σε όλη την επικράτεια (Μπρισίμη-Μαράκη, 2000). Όλη η χώρα πλέον βρισκόταν υπό τον έλεγχο των Γερμανών και των Ιταλών πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα την πείνα, τις εκτελέσεις, την «μαύρη αγορά» και τους δοσίλογους. Οι δραστηριότητες των κατακτητών επικεντρώνονταν σε επιτάξεις και λεηλασίες, σκοπεύοντας στην εξάντληση των Ελλήνων πολιτών. Μάλιστα, οι νεκροί πολλαπλασιάστηκαν τον χειμώνα ως

αποτέλεσμα της πείνας και των επιθέσεων. Αυτό ανάγαγε την ανάγκη του αγώνα της επιβίωσης των Ελλήνων και στα καθημερινά μαρτύρια που βίωναν (Clogg, 2012).

3.2 Ο εμφύλιος πόλεμος (1946-1946)

Ύστερα από το τέλος των «Βαλκανικών Πολέμων» και του «Εθνικού Διχασμού» την εμφάνιση του έκανε ο εμφύλιος διχασμός (Χουλιάρης, 2003). Η δικτατορία του Μεταξά είχε ως αποτέλεσμα να εμφανιστούν τα πρώτα σημάδια εμφυλίου πολέμου λόγω των προκαταλήψεων των παλαιών πολιτικών και της πολιτικής αδράνειας που έδειχνε την αδυναμία της εξουσίας. Αναδείχθηκε λοιπόν η αναγκαιότητα να ανασυγκροτηθεί η εθνική ιδεολογία για το μέλλον των σχέσεων στην Ελλάδα καθώς η κατοχή είχε ως αποτέλεσμα τις ασταθείς, αστικές, ιδεολογικές σχέσεις εξαιτίας της ανυπαρξίας πολιτικών που ακολουθούσαν μια παραδοσιακή πολιτική γραμμή προς το αντιστασιακό μέτωπο (Λυμπεράτος, 2001). Η περίοδος 1946-1949 χαρακτηρίζεται από μια άγρια πολεμική αντιπαράθεση *«έναν πόλεμο ολοκληρωτικού χαρακτήρα, δηλαδή από εκείνους που δεν αφορούν μόνο τους στρατούς και τους ενόπλους αλλά την κοινωνία ολόκληρη»* (Μαργαρίτης, 2005: 51). Ο εμφύλιος πόλεμος προσέδωσε έναν νέο χαρακτήρα διχασμού στους Έλληνες. Η διχόνοια αυτή στο ελληνικό κράτος είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν δύο στρατόπεδα, του «εμείς» και «οι άλλοι» γεγονός που οδήγησε σε πολιτική χωρίς προοπτικές συμβιβαστικών λύσεων. Με βάση τον Clogg *«περίπου 80.000 Έλληνες σκοτώθηκαν κατά την διάρκεια του, 20.000 καταδικάστηκαν για αδικήματα εναντίον του κράτους, πάνω από 5.000 σε θανατική ποινή ή ισόβια και 700.000 πρόσφυγες, πάνω-κάτω το 10% του πληθυσμού, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους»* (Clogg, 2012:241). Ο μεγάλος διχασμός που επήλθε μετά τον εμφύλιο πόλεμο δημιούργησε ένα κλίμα απογοήτευσης και άφησε μια πικρία στους Έλληνες, η οποία αποτέλεσε τροχοπέδη για την μετέπειτα ανάπτυξη του τόπου (Μαργαρίτης, 2005).

3.3 Η εκπαίδευση στην Κατοχή (1940-1944)

Το 1940 συγκροτήθηκαν επίσημα με βάση την κρατική νομοθεσία τα φροντιστήρια, τα οποία αν και αποτελούν ιδιωτικό θεσμό, ωστόσο θεσμοθετήθηκαν από την ελληνική κυβέρνηση, διαδραματίζοντας και μελλοντικά έναν βασικό ρόλο στην εκπαίδευση, όπως την γνωρίζουμε σήμερα. Σύμφωνα με τον νόμο 2545/40 «περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων, οικοτροφείων» τα φροντιστήρια θεσμοθετούνται ως: «... η εν ταυτώ χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόντων των πέντε εν συνόλω ή ασχέτως αριθμού ομάδων προς συμπλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλο μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαιδευσεως ή προς εκμάθησιν ξένων γλωσσών ή μουσικής ή γενικώς μαθημάτων αναφερομένων εις ελεύθερας σπουδάς». Έτσι πραγματοποιήθηκε η καθιέρωση της κατ' οίκον διδασκαλίας σε συνδυασμό με το ότι μειώθηκαν οι χορηγίες για την εκπαίδευση, ώστε να εισαχθούν οι ξένες γλώσσες και τα καλλιτεχνικά μαθήματα στο σχολείο, δίνοντας την ευκαιρία στα φροντιστήρια να δημιουργήσουν αυτή την παροχή. Επιπλέον, ο υψηλός ανταγωνισμός στις εξετάσεις για την εισαγωγή στα ΑΕΙ (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) είχε ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη ζήτηση των φροντιστηρίων. Μια ακόμη αιτία της άνθησής τους ήταν πως εργάζονταν και πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν αποκλειστεί από το δημόσιο σχολείο λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Η δεκαετία του '40 ήταν από τις χειρότερες για την κοινωνικοοικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Στην ίδια μοίρα βρισκόταν και η εκπαίδευση (Καραφύλλης, 2013).

Λόγω της κατάστασης που περιγράφηκε παραπάνω αλλά και την αδυναμία εύρεσης προσωπικού το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν υπό κατάρρευση, πιο συγκεκριμένα «σύμφωνα με στοιχεία, οι κατακτητές επέταζαν 8.345 σχολικά κτίρια και μόνο τα 719 από αυτά παρέμειναν όπως είχαν. Πολλά κάηκαν, άλλα γκρεμίστηκαν ή έπαθαν σοβαρές ζημιές από βομβαρδισμούς ή ανατινάξεις και τα πιο πολλά καταστράφηκαν και έμειναν δίχως θρανία κι άλλον εξοπλισμό» (Σακελλαρίου, 1984: 27). Τα δημοτικά σχολεία δεν στόχευαν στην μόρφωση και την παροχή γνώσεων στα παιδιά αλλά στην προφύλαξή τους από τους καθημερινούς κινδύνους. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αντιστάθηκαν σθεναρά στους κατακτητές και προσπάθησαν να ανασυσταθεί η εκπαίδευση προσχωρώντας στην εθνική αντίσταση ως κλάδος (Δημαράς, 2013). Ακόμη προχώρησαν σε κινητοποιήσεις λόγω των πολύ δύσκολων συνθηκών ενώ κατόρθωσαν

να λειτουργήσουν συσσίτια για τα παιδιά. Η Ελλάδα της κατοχής ήταν μια κατεστραμμένη χώρα σε όλους τους τομείς της (Τζήκα, 2011). Με βάση τα όσα υποστηρίζει ο Παγκάκης *«η τρομοκρατία, οι στερήσεις, η αρπαγή περιουσιακών στοιχείων, τα αντίποινα στις αντιστασιακές ενέργειες -θανατικές εκτελέσεις, φυλακίσεις, εκτοπίσεις- ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά της περιόδου, που δικαιολογημένα συγκέντρωναν το ενδιαφέρον των Ελλήνων στον αγώνα για την επιβίωση και τη δράση για την ελευθερία»*. Όπως ήταν φυσικό το να αφιερωθεί χρόνος στα εκπαιδευτικά ζητήματα, να οργανωθεί και να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό σύστημα υπό αυτές τις συνθήκες, ήταν μια προσπάθεια που ήθελε θάρρος, τόλμη και αποφασιστικότητα (Παγκάκης, 1993:81). Η πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας αποτελούνταν από σκληρές εικόνες και των μαρτυρικών εκτελέσεων που χαρακτήριζαν τον πόλεμο. Όπως είναι φυσικό πολλά σχολεία παρέμειναν κλειστά ή υπολειτουργούσαν. Η αναστάτωση επικρατούσε παντού στη χώρα επέφερε δραματικά αποτελέσματα την σχολική χρονιά 1940-1941 καθώς η διάρκειά της ήταν 3 μήνες, ενώ η επόμενη διήρκησε μόνο 1 μήνα (Μπουζάκης, 2003). Το Υπουργείο Παιδείας ήταν υπό τον έλεγχο των «δωσίλογων» και δεν ήταν σε θέση να ελέγχει τα γεγονότα που εκτυλίσσονταν, όπως αναφέρει ο Δημαράς *«εντοπίστηκαν αλλεπάλληλοι περιορισμοί των εβδομαδιαίων διδακτικών ωρών, απαγόρευση των γραπτών εργασιών, της δουλειάς για το σπίτι, υποβάθμιση, περιορισμός ή και κατάργηση των προαγωγικών εξετάσεων»* (Δημαράς, 2013: 209). Σχετικά με τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, το νηπιαγωγείο δεν λειτούργησε, οι μαθητές στα δημοτικά και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνέχισαν την φοίτησή τους για 6 χρόνια, ενώ τα πανεπιστήμια έκαναν δεκτούς φοιτητές χωρίς πανελλήνιες εξετάσεις (Τζήκα, 2011). Στις αρχές του 1943 οι περισσότερες ελληνικές πόλεις απελευθερώθηκαν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εισχώρησε στην Αντίσταση ως σύμμαχος του ΕΑΜ (Κυπριανός, 2004). Ύστερα από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών φτιάχτηκαν παιδικοί σταθμοί, ώστε τα παιδιά να σιτίζονται και να στεγάζονται δωρεάν (Τζήκα, 2011).

Τέλος, στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν δύο παρατάξεις εκ των οποίων η μία ήταν η «κεντρώοι» με τον Δελμούζο και τον Τριανταφυλλίδη, οι οποίοι διαμαρτύρονταν για τις αριστερές οργανώσεις και το ΕΑΜ, καθώς υποστήριζαν πως ο θεσμός του σχολείου θα πρέπει να μένει έξω από τα κομματικά, ενώ οι «συντηρητικοί παιδαγωγοί» προσπαθούσαν να προσδώσουν στο σχολείο έναν εθνοκεντρικό και θρησκευτικό χαρακτήρα (Κυπριανός, 2004).

3.4 Η Λαϊκή Παιδεία

Στα χρόνια της Κατοχής και της Αντίστασης δημιουργήθηκαν δύο επιτροπές, το ΕΑΜ (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) και η ΕΠΟΝ (Ενιαία Πανελλαδική Οργάνωση Νέων), οι οποίες σχεδίαζαν μια «Λαϊκή Παιδεία». Το σχέδιο βασιζόταν στο μοντέλο του «Ενιαίου Σχολείου» που εφαρμοζόταν στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης (Μπουζάκης, 2003). Με βάση τον Ευαγγελόπουλο «η παιδεία μέσα στην κοινωνική οργάνωση είναι η σπουδαιότερη κοινωνική λειτουργία ορισμένη από την υπηρεσία του Λαϊκού Συνόλου. Είναι στενά συνδεδεμένη με τη ζωή, δεν περιορίζεται μόνο στην παιδική ηλικία και αποτελεί προνόμιο όχι μονάχα λίγων αλλά πολλών. Σε όλους παρέχονται τα ίδια δικαιώματα εκπαίδευσης και μόρφωσης από την κατώτατη μέχρι την ανώτατη βαθμίδα. Έχει ως βασική αρχή της ένας λαός μία παιδεία. Σκοπός της παιδείας είναι να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά το λαό και να προετοιμάζει άτομα όχι παθητικά και άβουλα, αλλά ελεύθερους και αυτοπειθάρχητους πολίτες της λαϊκής βούλησης» (Ευαγγελόπουλος, 1993:73-74). Η λαϊκή παιδεία βασίστηκε στον κοινωνικό ρόλο της παιδείας που αποτελούσε την κοινωνικοπολιτική βάση για την ανάδειξη του πνευματικού και ηθικού χαρακτήρα της ελληνικής παιδείας (Τζήκα, 2011). Συνάμα η λαϊκή παιδεία αναδείκνυε τον ρόλο του δασκάλου και του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος θα έπρεπε να έχει την κατάλληλη πανεπιστημιακή μόρφωση και η μετεκπαίδευση του να έχει πραγματοποιηθεί είτε σε Παιδαγωγική Ακαδημία, είτε στο εξωτερικό. Σχετικά με την δημοσιοϋπαλληλική τους σχέση, ήταν ίδια με των υπόλοιπων υπαλλήλων του δημοσίου ως προς την αμοιβή και τον διορισμό (Μπουζάκης, 2003).

Όσον αφορά τους μαθητές, τους παρέχονταν δωρεάν σίτιση, ιματισμός, βιβλία, τετράδια και περίθαλψη σε νοσοκομεία. Ακόμη ιδρύθηκαν οικοτροφεία για παιδιά που το σχολείο δεν ήταν στον τόπο κατοικίας τους. Σχετικά με την φοίτηση των παιδιών ήταν μεικτή για τα δύο φύλα, με μέγιστο αριθμό τα 30 παιδιά ανά τάξη (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Τα παιδιά θα διδάσκονταν γλώσσα στην δημοτική με μονοτονικό σύστημα στο δημοτικό. Ύστερα υπήρχε πρόβλεψη να φοιτούν τα παιδιά για 4 χρόνια σε σχολεία που διαφοροποιούνταν ανάλογα με την θεματολογία και τον τομέα στον οποίο εστίαζαν (Ευαγγελόπουλος, 1999). Τα σχολεία στο σχέδιο της λαϊκής παιδείας διαρθρώνονταν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Αρχικά, ήταν η προσχολική

εκπαίδευση με τα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς που αφορούσε παιδιά ηλικίας 0-6 ετών. Μετά ακολουθούσε το δημοτικό για παιδιά 7-14 ετών, στην συνέχεια το Γυμνάσιο για ηλικίες 15-18 ετών και τέλος τα πανεπιστήμια για άτομα 19-22 ετών (Μπουζάκης, 2003). Αν και, οι υλικοί και οι ανθρωπίνι πόροι εκείνης της περιόδου δεν επαρκούσαν, ωστόσο επικρατούσε η άποψη «Στην Ελεύθερη Ελλάδα, να ανοίξουν όλα τα σχολεία-όλα τα παιδιά στα σχολεία» (Δημαράς, 2013). Καταλήγοντας, δυστυχώς το σχέδιο της λαϊκής παιδείας δεν κατάφερε να αλλάξει την κατάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους που ίσχυε εκείνη την περίοδο (Ευαγγελόπουλος, 1999).

3.5. Η εκπαίδευση στον Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949)

Το έτος 1946-1947 τα σχολεία λειτούργησαν μόνο 7,5 μήνες καθώς ξεκίνησαν τον Οκτώβρη. Η εκπαιδευτική κατάσταση αναγκαστικά εναρμονιζόταν με τις αλλαγές που λάμβαναν χώρα κατά το διάστημα μετά τον πόλεμο. Μία από τις επιπτώσεις της Κατοχής και του Εμφυλίου Πολέμου ήταν ο τερματισμός λειτουργίας των σχολείων και την εν γένει αδράνεια του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, 2013). Κατά την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου, οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών γίνονταν από τον Δήμο και την Κοινότητα γεγονός που δείχνει σε ποια άτομα δίνονταν η δυνατότητα να καθορίζουν το ποιος μπορούσε να ασκήσει το επάγγελμα του δασκάλου. Ύστερα από τον Εμφύλιο Πόλεμο σημειώθηκε η απόλυση 4.800 εκπαιδευτικών (Καραφύλλης, 2013). Άλλη μια σημαντική απόλυση εκπαιδευτικών σημειώθηκε μετά το Θ' Βουλευτικό ψήφισμα που σχετίζονταν με τις δημόσιες υπηρεσίες, επειδή η μερίδα αυτή δεν ήταν επιθυμητή (Ευαγγελόπουλος, 1999). Εκείνη την περίοδο ακόμη σημειώνεται η φυγή των εκπαιδευτικών στα αστικά κέντρα και την πρωτεύουσα λόγω των δυσχερειών της επιστράτευσης αλλά και των απωλειών από τους πολέμους. Ακόμη σημαντικός ήταν ο αριθμός περίπου 3.500 άτομα που απομακρύνθηκαν από την εργασία τους εξαιτίας των πολιτικών τους απόψεων (Δημαράς, 2013). Τέλος, υπήρξε η δημιουργία του ΚΔΓΣΕ (Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης) που είχε ως αποστολή τον έλεγχο ως προς την ιδεολογική και πολιτική τους δράση κι όχι ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (Καραφύλλης, 2013).

3.5.1 Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα

Από το 1947-1950 ήταν η περίοδος που τα Δωδεκάνησα ενσωματώθηκαν στο ελληνικό κράτος. Εκείνα τα χρόνια οι εκπαιδευτικές αναταραχές και αλλαγές ήταν σημαντικές καθώς μετά την αποχώρηση των Άγγλων η παιδεία ήταν αποκλειστικά ελληνική υπόθεση. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τον νόμο 518/9.1.1948 με βάση τον οποίο θα ακολουθούσαν ό,τι ακριβώς και στην εκπαίδευση της Ελλάδας. Όμως τα Δωδεκάνησα ήταν μια ιδιαίτερη περιοχή με αρκετά προβλήματα (Βεργωτή, 1997). Πιο συγκεκριμένα, ο «αναλφαβητισμός» υπήρχε σε μεγάλο βαθμό γι' αυτό και δημιουργήθηκαν πολλά νυχτερινά σχολεία για να μάθει ο κόσμος γραφή και ανάγνωση. Επιπλέον, η ανομοιογένεια στα προσόντα των εκπαιδευτικών δυσχέραινε το έργο της στελέχωσης με κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Αρκετοί μάλιστα κρίνονταν ανεπαρκείς με αποτέλεσμα να διδάσκουν ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το γεγονός αυτό έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη επιμορφώσεων. Επιπλέον, μετά την προσάρτηση των Δωδεκανήσων στην Ελλάδα, δόθηκε η δυνατότητα στους δασκάλους της υπόλοιπης χώρας να διδάξουν στα σχολεία των Δωδεκανήσων, ώστε να αντικατασταθούν οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι δημοτικού (Κλαδάκη & Φρέρης, 2002).

Όμως επειδή δεν ήταν φρόνιμο να αδικηθούν οι Δωδεκανήσιοι εκπαιδευτικοί, αποφασίστηκε να καταταγούν σε τέσσερα επίπεδα με βάση τα προσόντα τους. Στην χαμηλότερη κατηγορία ανήκαν οι απόφοιτοι δημοτικού, ύστερα ήταν όσοι δεν είχαν ολοκληρώσει όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, στην τρίτη κατηγορία οι έχοντες απολυτήριο Γυμνασίου και τέλος στην ανώτερη εντάχθηκαν οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Οι διαφορές των δασκάλων των τεσσάρων κατηγοριών ήταν επιπλέον βαθμολογικές και μισθολογικές. Επειδή όμως τα χρήματα στο χαμηλότερο κλιμάκιο ήταν λιγοστά πολλοί παραιτούνταν (Νικολάου, 1997). Αρκετοί ήταν εκείνοι που επιθυμούσαν να μετεκπαιδευτούν, όμως ο κανονισμός έθετε ηλικιακά και αριθμητικά όρια. Η επιλογή των εκπαιδευτικών για μετεκπαίδευση γινόταν μέσω εποπτικών συμβουλίων, ενώ η μετεκπαίδευση ως διαδικασία πραγματοποιούνταν από την Παιδαγωγική Ακαδημία της Ρόδου με διάρκεια ένα χρόνο. Το τμήμα αυτό της μετεκπαίδευσης κράτησε από το 1947 έως το 1953 και καταγράφηκαν 191 απόφοιτοι δάσκαλοι. Καταλήγοντας, η θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης κατόρθωσε να αναβαθμίσει τον εκπαιδευτικό και ανθρώπινο τομέα καθώς και να αμβλύνει τις

διαφορές που υπήρχαν στον εκπαιδευτικό κλάδο λόγω της πολυετούς κυριαρχίας από ξένους κατακτητές (Καλιοντζή, 1995).

3.5.2 Η επικράτηση της ιταλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση

Η περίοδος της ιταλοκρατίας στα Δωδεκάνησα διήρκησε από το 1937 έως και το 1943, με διοικητή τον Cesare de Vecchi. Ο De Vecchi ήταν ένας ιδιαίτερα αυστηρός κι όχι τόσο ικανός πολιτικός, σε αντίθεση με τον προκάτοχό του Mario Lago, ο οποίος είχε διακριθεί για τις ηγετικές του ικανότητες και θεωρούνταν ικανός πολιτικός. Η περίοδος που διοικούσε στην Ιταλία σηματοδεύτηκε από αποτυχημένα εκπαιδευτικά σχέδια, τα οποία διέλυσαν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Όταν ήρθε στην Ρόδο ένα από τα πρώτα πράγματα που επεδίωξε ήταν η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών θεωριών, καθώς θεώρησε ανεπαρκή τα σχολικά προγράμματα του Mario Lago. Το 1937 λοιπόν ο De Vecchi εξέδωσε κυβερνητικό διάταγμα με αριθμό 149 όπου *«επιβάλλεται χωρίς εξαίρεση, η εξομοίωση των κοινοτικών (ελληνικών) σχολείων με τα ιταλικά. Η "lingua locale", η ελληνική γίνεται προαιρετικό μάθημα και συνεχίζει να διδάσκεται χωρίς βιβλία όμως ως την τρίτη τάξη του πενταετούς δημοτικού σχολείου»* (Καλλιοντζής, 1995: 13). Το μοναδικό κρατικό και αναγνωρισμένο σχολείο πλέον ήταν το «Scuola di Stato», το οποίο επιδοτούνταν κρατικά και το συντηρούσε ο δήμος. Η φοίτηση ήταν υποχρεωτική και δωρεάν. Το 1937-1938 ήταν μια δύσκολη εκπαιδευτική χρονιά, καθώς αποτέλεσε μετάβαση για τον νέο σχολικό θεσμό. Ο Παπαχριστοδούλου αναφέρει *«οι δημοδιδασκάλοι σ' ένα μεγάλο μέρος τους απολύθηκαν σαν ανεπιθύμητοι και λίγοι έμειναν, απ' αυτούς που είχαν τελειώσει το Ιταλικό Διδασκαλείο Ρόδου, όχι όλοι βέβαια, και υποχρεώθηκαν να διδάσκουν ιταλικά με τους Ιταλούς συναδέλφους τους, που είχαν κατακλύσει τα ελληνικά σχολεία, νεοφερμένοι από την Ιταλία. Η ελληνική γλώσσα έμεινε στο περιθώριο, γιατί οι μεν Ιταλοί δεν ήξεραν, ούτε είχαν διάθεση να τη διδάξουν, οι δε Έλληνες φοβούνταν να μην τους καταγγείλουν οι συνάδελφοί τους»* (Παπαχριστοδούλου, 1994: 572). Ως συνέπεια του διατάγματος ήταν να μετατραπούν όλα τα ελληνικά σχολεία σε ιταλικά. Μάλιστα, εκείνη την χρονιά εισάχθηκε και το μάθημα «Cultura fascista» που διδάσκονταν από Ιταλό καθηγητή ιστορίας. Απώτερος στόχος του De Vecchi ήταν να εξιταλιστούν τα νησιά με οποιονδήποτε τρόπο. Η ελληνική πλευρά αντιστάθηκε μέσω της δράσης του προξενείου και της εκκλησίας. Πιο συγκεκριμένα, το ελληνικό προξενείο δεν άφησε τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να

φύγουν από την χώρα, όταν επιβλήθηκε σε εκείνους να διδάσκουν στην ιταλική γλώσσα, διατηρώντας έτσι την ελληνική εκπαιδευτική παρουσία στα Δωδεκάνησα. Ακόμη πιο δραστική ήταν η παρουσία της εκκλησίας, η οποία αντέδρασε στις εκπαιδευτικές πρακτικές του De Vecchi, λειτουργώντας τα «Κατηχητικά Σχολεία», με πρώτο Κατηχητή-Ιεροκήρυκα τον θεολόγο Εμμανουήλ Μπακίρη. Έως τότε τα Κατηχητικά λειτουργούσαν κάθε Κυριακή απόγευμα με παιδιά και ενήλικες. Αρκετοί ήταν εκείνοι που σύγκριναν τα «Κατηχητικά» με το «Κρυφό Σχολείο» της Τουρκοκρατίας. Η αποστολή του Ιεροκήρυκα ήταν πλέον να κρατήσει ζωντανή την θρησκεία αλλά και την ελληνική γλώσσα. Ο De Vecchi αντέδρασε και διέταξε να διδάσκουν στα κατηχητικά μόνο κληρικοί. Με επέμβαση του μητροπολίτη Απόστολου να θεωρηθούν και οι θεολόγοι κληρικοί, άρχισαν να διδάσκουν κι εκείνοι χρησιμοποιώντας μάλιστα τα θρησκευτικά βιβλία, ως αναγνωστικά. Τα Κατηχητικά μέχρι και το 1943 είχαν μια επιτυχημένη πορεία διατηρώντας ζωντανή την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων στα Δωδεκάνησα (Παπαϊωάννου, 1997). Από τον Σεπτέμβριο του 1943 ξεκινά η γερμανική περίοδος, η οποία θα ολοκληρωθεί το 1945. Σε αντίθεση με τους Ιταλούς, οι Γερμανοί δεν ασχολούνταν με τόση θέρμη με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς τους απασχολούσε ο πόλεμος. Οι Γερμανοί επέτρεψαν την λειτουργία των Κατηχητικών χωρίς κάποια αντίδραση, επιτρέποντας μάλιστα να εφαρμοστεί το πρόγραμμα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία στον μητροπολίτη Ρόδου το 1943 να θεμελιώσει τον θεσμό των κατηχητικών και να επεκτείνει την δράση τους σε καθημερινή βάση και σε όλα τα χωριά της Ρόδου, καλώντας όλους τους πολίτες να στείλουν τα παιδιά τους σε αυτά. Οι Ιταλοί αντέδρασαν σε αυτό το σχέδιο καθώς κατάλαβαν πως αυτή η τακτική θα επανάφερε το ελληνικό σχολείο και την ελληνική γλώσσα. Στην σύγκρουση που ακολούθησε μεταξύ Ιταλών και μητροπολίτη, οι Γερμανοί τάχθηκαν υπέρ της Ελλάδος. Χαρακτηριστικό της γερμανικής πολιτικής είναι ότι στις 11 Δεκεμβρίου του 1943, το γερμανικό ραδιόφωνο μετέδωσε ότι «ύστερα από τριάντα χρόνια ιταλικού ζυγού η Δωδεκάνησος απέκτησε την ελευθερία της και εισήγαγε την ελληνική γλώσσα εις την εκπαίδευσιν». Ένα από τα προβλήματα που προέκυψε στην λειτουργία των κατηχητικών ήταν η συντήρησή τους και η πληρωμή των δασκάλων. Η λύση δόθηκε από τους ίδιους τους Δωδεκανήσιους, καθώς οι γονείς και οι κοινότητες ανέλαβαν το οικονομικό βάρος (Βεργωτή, 1997).

Κεφάλαιο 4ο: «Προσδιορισμός έρευνας »

Σε αυτό το κεφάλαιο της μελέτης, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, αναλύθηκαν οι λόγοι για την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων και η λογική του σχεδιασμού της μελέτης. Επιπλέον, παρουσιάζεται η διαδικασία και τα στοιχεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην εξαγωγή ερευνητικών ευρημάτων. Τέλος, γίνονται αναφορές σε θέματα ηθικής της έρευνας.

4.1 Σκοπός και αντικείμενο έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση του τρόπου οργάνωσης της εκπαίδευσης στη Ρόδο κατά τη διάρκεια της Ιταλοκρατίας, ιδιαίτερα την περίοδο από το 1940 έως το 1950. Ειδικότερα , τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν στην έρευνα είναι τα εξής : *Ποια η εμπειρία των σχολικών αναμνήσεων την εποχή των Ιταλών, υπήρξε η υποχρέωση για φοίτηση ιταλικών μαθημάτων, πώς ήταν το ύφος των εκπαιδευτικών, υπήρξε απαγόρευση της μητρικής γλώσσας, πώς ήταν η εκπαίδευση , με ποιους τρόπους γινόταν η εκμάθηση των ελληνικών, τα σχολικά εγχειρίδια ήταν ιταλικά ή ελληνικά, πώς ήταν η σχολική αίθουσα, ποιος ήταν ο τρόπος λειτουργίας των ιταλικών σχολείων, πώς ήταν ο χώρος της τάξης ή του σχολείου γενικά και αν υπήρξε επόπτης των σχολικών μονάδων την περίοδο της ιταλικής κατοχής.*

4.2 Μεθοδολογία – μέθοδοι έρευνας

Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει βιβλιογραφική και εμπειρική έρευνα, η οποία θα περιλαμβάνει ανάλυση γραπτών πηγών, αρχεία και προφορικές μαρτυρίες. Οι προφορικές μαρτυρίες θα αφορούν όσους πήγαν στο σχολείο κατά την περίοδο των σπουδών τους (1940-1950).

Ως προς τη μεθοδολογία, κρίνεται σκόπιμο να υιοθετηθούν οι αρχές και οι μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και στη στατιστική της επεξεργασία, αυτή η μορφή έρευνας βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και στοχεύει στη διερεύνηση των προοπτικών και των ιδεών των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο, εστιάζει στην τεκμηρίωση γιατί και πώς συμβαίνει το συγκεκριμένο φαινόμενο που εξετάζεται, αλλά και στην κατανόηση του

βαθύτερου ψυχολογικού κόσμου του συμμετέχοντος. Ταυτόχρονα, έχουν την ευκαιρία να εξηγήσουν τη σκέψη τους και να την εμβαθύνουν, δείχνοντας τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος και τους κύριους λόγους που οδηγούν στη θέση τους (Creswell, 2016).

4.3 Ερευνητικές Δυσκολίες

Στην προσπάθεια συγγραφής αυτής της εργασίας, δεν παρουσιάστηκαν αρκετά προβλήματα ώστε να εμποδίσουν το περιεχόμενο των κεφαλαίων. Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε ήταν η δυσκολία να βρεθούν άνθρωποι που πήγαιναν σχολείο εκείνη την εποχή, και ακόμα κι αν βρίσκονταν, ήταν δύσκολο να θυμηθούν λεπτομέρειες κυρίως λόγω των προβλημάτων υγείας τους. Αν υπήρχε ένα πιο μεγαλύτερο δείγμα, ίσως να προκύπταν πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα.

4.4 Περιγραφή συλλογής δεδομένων

Αρχικά, οι αφηγήσεις που έγιναν ήταν ημιδομημένες. Οι αφηγητές ρωτήθηκαν πόσο χρονών ήταν όταν ήρθαν οι Ιταλοί στη Ρόδο, αν θυμούνται αν είχαν πάει σχολείο, σε ποιο σχολείο πήγαν, πώς άλλαξε το σχολείο τους όταν ήρθαν οι Ιταλοί, τι τους είπαν οι δάσκαλοι, αν είπαν τους κάτι, οι δάσκαλοι όταν μας απασχολούσε η Ιταλία τώρα, αν έμειναν ίδιοι ή αντικαταστάθηκαν από καθηγητές Ιταλών, αν είχαν καθηγητές ιταλικών, πώς τους συμπεριφέρονταν, αν είχαν βιβλία, αν είναι Έλληνες ή Ιταλοί, αν επιτρέπεται να μιλούν ελληνικά στο μάθημα ή στο διάλειμμα, αν μιλούν μόνο ελληνικά που μαθαίνουν ιταλικά στην εκκλησία ή στο σπίτι, θυμούνται πώς φτιάχτηκε η τάξη και αν τελικά ο διευθυντής ήταν Έλληνας ή Ιταλός.

4.5 Περιγραφή του δείγματος

Τα δείγματα που συλλέχθηκαν αποτελούνταν από έξι άτομα, δύο γυναίκες και τέσσερις άνδρες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στο νησί της Ρόδου. Το δείγμα επιλέχθηκε βάσει τριών αξόνων. Ο πρώτος αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, η οποία κινήθηκε στα πλαίσια από 85 έως 95. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε με γνώμονα την ύπαρξη μιας σχετικής ομοιομορφίας, γεγονός που μοιάζει αντιφατικό με την επιδίωξη των αφηγηματικών ερευνών για ανομοιομορφία. Ωστόσο, η ύπαρξη κριτηρίων τέλεσε στο να ξεπεραστούν μεθοδολογικά εμπόδια και ζητήματα

αξιοπιστίας της έρευνας (Κούτρη, 2016). Το δεύτερο κριτήριο είναι να έχουν εμπειρίες από την εποχή των Ιταλών και συγκεκριμένα την περίοδο της σχολικής τους εκπαίδευσης. Το τρίτο κριτήριο είναι να έχουν καταγωγή ή να έχουν φοιτήσει σε οποιοδήποτε σχολείο στο νησί της Ρόδου. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί το γεγονός ότι κάποιοι συμμετέχοντες δεν ολοκλήρωσαν την βασική τους εκπαίδευση λόγω βιώσιμων δυσκολιών αναγκάζοντας τους να εργάζονται από μικρή ηλικία. Οι συμμετέχοντες, αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, είναι έγγαμοι με τέκνα και χήροι.

Τα στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω, έτσι ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να αντλήσουν ευκολότερα τα επιμέρους αποτελέσματα κάθε περίπτωσης από την αφήγηση. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αλλάξει για την προστασία του απορρήτου και των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκομένων.

4.6 Οι συμμετέχοντες

Τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα είναι 6 (δυο άντρες και τέσσερις γυναίκες) που είχαν βιώσει την ιταλική κατοχή και είχαν να αφηγηθούν σχετικές εμπειρίες απ' την σχολική τους εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει, όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) ότι η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη ή με βάση κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Ωστόσο, υπάρχουν πρότυπα για την υπέρβαση μεθοδολογικών φραγμών και ζητημάτων αξιοπιστίας στις μελέτες (Κούτρη, 2016). Ταυτόχρονα, η επιλογή των κριτηρίων φαίνεται να επιδεινώνει την ανομοιογένεια του δείγματος σε ορισμένα σημεία, γεγονός που παρουσιάζει μια ενότητα ως προς τα κοινά θέματα που διερευνώνται και αφορά την εκπαίδευση στην περίοδο της ιταλικής κατοχής

Πίνακας 1 Πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων

| <i>Όνομα</i> | <i>Ηλικία</i> | <i>Οικογενειακή Κατάσταση</i> |
|-----------------------|---------------|-------------------------------|
| <i>Συμμετέχων 1</i> | <i>93</i> | <i>Έγγαμος</i> |
| <i>Συμμετέχουσα 2</i> | <i>96</i> | <i>Χήρα</i> |
| <i>Συμμετέχουσα 3</i> | <i>90</i> | <i>Χήρα</i> |
| <i>Συμμετέχουσα 4</i> | <i>88</i> | <i>Χήρα</i> |
| <i>Συμμετέχουσα 5</i> | <i>89</i> | <i>Έγγαμη</i> |
| <i>Συμμετέχων 6</i> | <i>90</i> | <i>Έγγαμος</i> |

Ο συμμετέχων «1» είναι 93 ετών και ζει στο νησί της Ρόδου, στην περιοχή Αρχαγγέλου. Είναι παντρεμένος και έχει τρία παιδιά και επτά εγγόνια και επτά δισέγγονα. Κατά τη διάρκεια της Ιταλικής κατοχής φοίτησε σε ιταλικό σχολείο της περιοχής του.

Η συμμετέχουσα «2» είναι 96 ετών και ζει στο νησί της Ρόδου, στο χωριό του Αρχαγγέλου. Είναι χήρα και άτεκνη. Όταν ξεκίνησε η ιταλική κατοχή βρισκόταν ήδη στο σχολείο. Έχει φοιτήσει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η συμμετέχουσα «3» είναι 90 ετών και ζει στο νησί της Ρόδου, στο χωριό Μαλώνα. Έμεινε χήρα όταν ήταν νέα, αλλά ξαναπαντρεύτηκε. Έχει δύο παιδιά, πέντε εγγόνια και τέσσερα δισέγγονα. Κατά την ιταλική κατοχή η ίδια φοίτησε στο δημοτικό σχολείο και μας διηγείται τη δική της εμπειρία.

Η συμμετέχουσα «4» είναι 88 ετών, γεννήθηκε στο νησί της Σύμης όμως από μικρή ηλικία μετακινήθηκαν στο νησί της Ρόδου όπου και ζουν μέχρι και σήμερα. Είναι χήρα και έχει μία κόρη και δύο εγγόνια. Φοίτησε σε δημοτικό σχολείο στη πόλη της Ρόδου και συγκεκριμένα στο Βενετόκλειο.

Η συμμετέχουσα «5» είναι 89 ετών, γεννήθηκε στο νησί της Ρόδου, και ζει στο χωριό του Αρχαγγέλου. Είναι παντρεμένη, έχει τρία παιδιά, ένα αγόρι και δύο κορίτσια, τέσσερα εγγόνια και δύο δισέγγονα κατά την είσοδο των Ιταλών στο νησί

η ίδια, όπως μας αφηγείται, φοίτησε κατά τις πρώτες τάξεις σε ιταλικό σχολείο στο χωριό της.

Ο συμμετέχων «6» είναι 90 ετών, γεννήθηκε και ζει στη Ρόδο. Είναι παντρεμένος και έχει ένα γιο. Κατά τη διάρκεια της Ιταλικής κατοχής φοίτησε σε δημοτικό σχολείο με κύρια γλώσσα τα ιταλικά.

4.7 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι η προφορική αφήγηση. Πραγματοποιήθηκε με επιτόπιες αφηγήσεις καταγεγραμμένες σε ψηφιακό υλικό. Ειδικότερα, οι μέθοδοι ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν την παραγωγή μεμονωμένων βίντεο που περιλαμβάνουν οπτικό υλικό (στατικές εικόνες, κινούμενες εικόνες, γραφικά κ.λπ.), γραπτό υλικό (αφηγηματικό κείμενο), προφορικό υλικό (voice-over) και μουσική υπόκρουση (Αλβέρτου, 2016).

Τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν από βίντεο που παρήγαγαν έξι συμμετέχοντες. Η όλη διαδικασία από τη συγγραφή του σεναρίου έως την παραγωγή και την επεξεργασία του βίντεο ψηφιακής ιστορίας τεκμηριώνεται, με αυξημένη έμφαση στο πώς βίωσαν οι συμμετέχοντες για την παραγωγή και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία.

4.8 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Ο τρόπος εύρεσης των συμμετεχόντων προέκυψε έπειτα από αναζήτηση. Η ερευνήτρια, αφού συγκέντρωσε σε έναν ικανοποιητικό βαθμό τους συμμετέχοντες, την ενημέρωσαν για το τόπο που επιθυμούσαν να αφηγηθούν την προσωπική τους εμπειρία. Μετά από κατάλληλη επεξήγηση του ερευνητικού θέματος, εξετάστηκαν σχόλια και τυχόν ερωτήσεις σχετικά με τη διαδικασία και τη συμμετοχή τους μέσα από μια σύντομη αναφορά στη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης και παραγωγής οπτικοακουστικού υλικού. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση ορισμένες έννοιες της αφηγηματικής προσέγγισης. Η χρήση ποιοτικών μεθόδων έχει να κάνει με τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος, απαιτώντας έτσι μια εις βάθος αναλυτική προσέγγιση. Ένα άλλο, περιλαμβάνει ως μέθοδο έμφασης, μεμονωμένες αναφορές από τους

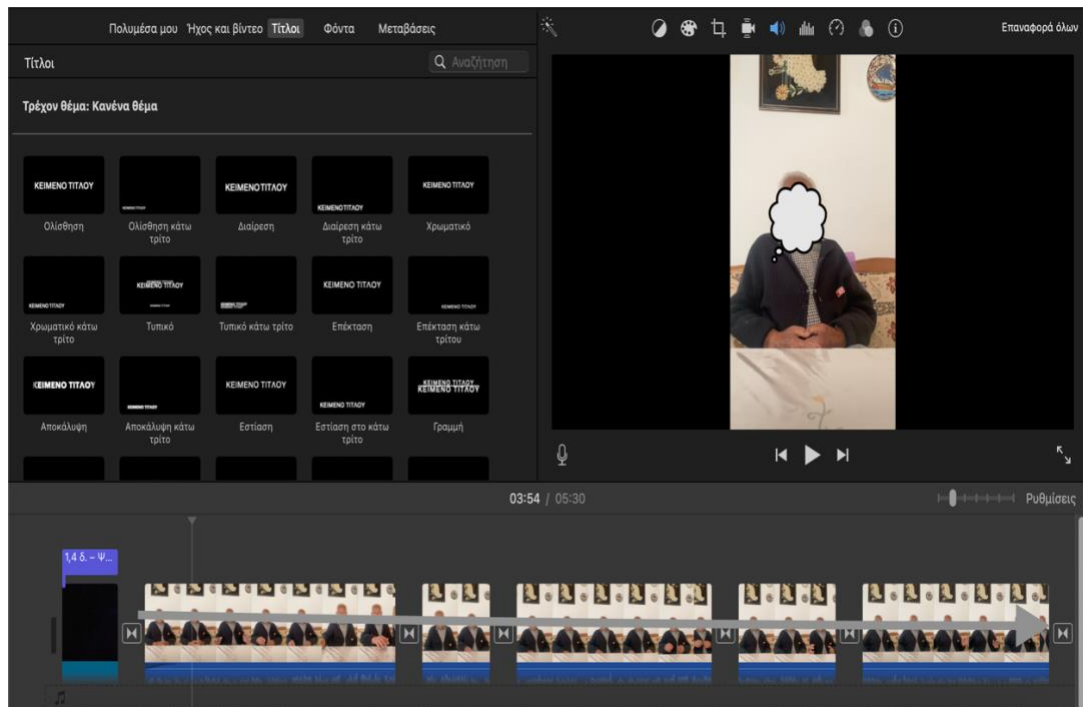
συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα βασίζεται στην πεποίθηση ότι υπηρετεί με συνέπεια τον αφηγηματικό χαρακτήρα της ιστορίας (Murray, 2008; Riessman, 2003, 2000). Η ποιοτική μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν το θέμα της έρευνας, όπως τονίζει ο Ιωσηφίδης (2008) είναι περίπλοκο, πρωτότυπο ή δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Ο συνδυασμός των παραπάνω λόγων οδήγησε στην επιλογή της αφηγηματικής έρευνας, καθώς και στο προσωπικό μου ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσω μια διαφορετική ερευνητική μέθοδο με την οποία δεν είχα εξοικειωθεί προηγουμένως.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) και την Αλβέρτου (2016), η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στην προσπάθεια κατανόησης των βιωμένων εμπειριών των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να αποφύγει προκαθορισμένες κρίσεις. Δεν στοχεύουμε στην γενίκευση ή επιβεβαίωση ή διάψευση υποθέσεων που προκύπτουν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αντίθετα, στόχος είναι η ανακαλυφθεί νέα γνώση.

Στη διάρκεια των ερευνών πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο έξι δια ζώσης συναντήσεις με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα στο πλαίσιο του κύκλου της αφήγησης (story circle), κατά τον οποίο στην πρώτη συνάντηση έμαθαν για την ψηφιακή αφήγηση, την οποία δεν γνώριζαν όλοι οι συμμετέχοντες και έγινε προβολή παραδείγματος από ψηφιακή αφήγηση της ερευνήτριας. Από την αρχή της διαδικασίας διασφαλίστηκε η προστασία των προσωπικών δεδομένων και του απορρήτου και γινόταν συχνή υπενθύμιση ότι κάθε φορά που ένας/μία συμμετέχων-/ουσα ένιωθε άβολα ή ήθελε να αποσυρθεί, μπορούσε να το κάνει. Στη συνέχεια, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα άρχισαν να αναφέρουν σκέψεις, ιδέες και προσωπικά βιώματα από το θέμα που τέθηκε. Υπήρξε συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και «δέσιμο» της ομάδας. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων παρατηρήθηκε πως το επικρατέστερο συναίσθημα, της εποχής εκείνης, ήταν ο φόβος. Πολλοί από αυτούς συγκινήθηκαν όταν αφηγούνταν τα προσωπικά τους βιώματα. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι πέρασαν δύσκολα παιδικά χρόνια. Στη δεύτερη συνάντηση τα άτομα της έρευνας παρουσίασαν το σενάριό τους, έγιναν διορθώσεις από την ομάδα και προτάσεις βελτίωσης των σεναρίων ώστε να μην ξεφεύγουν από το προσωπικό βίωμα. Ανάμεσα από τη δεύτερη και τρίτη συνάντηση, έγινε αποστολή των σεναρίων στην ερευνήτρια. Ακολούθησε η τρίτη συνάντηση, όπου τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα συζήτησαν, πρότειναν και αντάλλαξαν ιδέες σχετικά με το οπτικό υλικό που θα πλαισιώνει τις αφηγήσεις τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις έγινε επί τόπου ψάξιμο

υλικού στο διαδίκτυο και ταξινόμηση σε φακέλους. Δεν υπήρχε προσωπικό υλικό των συμμετεχόντων απ' τα σχολικά τους χρόνια . Ήταν σπάνιες οι φωτογραφίες τότε. Ταυτόχρονα, ακολούθησε εκμάθηση κατεβάσματος μουσικής από το διαδίκτυο, καθώς και παρουσίαση του τρόπου ηχογράφησης της φωνής. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες το διασκέδασαν διότι δεν γνώριζαν καθόλου από νέες τεχνολογίες. Η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη για τους συμμετέχοντες. Όσοι δεν κατάφεραν να το δουλέψουν λόγω της ηλικίας τους, βοηθήθηκαν είτε από την ερευνήτρια είτε από συγγενείς τους. Η τέταρτη και η πέμπτη συνάντηση περιλάμβανε την επεξεργασία βίντεο και τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης υπό μορφή βίντεο. Ναι όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν, τη διαδικασία απλή και ενθουσιάστηκαν με το αποτέλεσμα. Η έκτη συνάντηση αφορούσε την ολοκλήρωση ψηφιακών αφηγήσεων στις περιπτώσεις που εκκρεμούσαν και προβολή όλων των ιστοριών στην ολομέλεια. Η τελευταία συνάντηση, σύμφωνα με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν η καλύτερη συνάντηση, καθώς αισθάνθηκαν ότι είναι μια παρέα, όπως ανέφεραν, συγκινήθηκαν, θυμήθηκαν επιπλέον ιστορίες και ήθελαν να τις προβάλλουν σε συγγενείς και φίλους. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι παρά την ηλικία τους και την άγνοιά τους στα ηλεκτρονικά εργαλεία, δεν περίμεναν να τα καταφέρουν και να βγουν στο γυαλί. Η διαδικασία των ψηφιακών αφηγήσεων και ο χρόνος που θα εξυπηρετούσε τα άτομα της έρευνας απαιτούσε χρόνο. Συνεπώς, οι δια ζώσης συναντήσεις άρχισαν τον Μάρτιο του 2023 και ολοκληρώθηκαν τον Μάιο του 2023. Μία από τους συμμετέχοντες δεν κατόρθωσε να λάβει μέρος στον κύκλο της αφήγησης (story circle) εξαιτίας της ηλικίας και των προβλημάτων υγείας της. Ειδικότερα και λόγω των υγειονομικών δεδομένων, έγινε δεκτό το αίτημά της ώστε να μην υπάρξει ενδεχόμενος κίνδυνος μόλυνσης είτε από κορωνοϊό είτε από άλλες λοιμώξεις και ιώσεις.

Το πρόγραμμα που επεξεργάστηκαν τα βίντεο και οι ηχογραφήσεις είναι το iMovie.



Εικόνα 1 πρόγραμμα iMovie

4.9 Ηθικά ζητήματα

Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων προστατεύθηκαν σε αυτή τη μελέτη. Δεν χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και τα προσωπικά στοιχεία όπως ο τόπος σπουδών, η ηλικία και ο τόπος διαμονής τους χρησιμοποιήθηκαν κατόπιν αιτήματός τους. Ξεκαθαρίστηκε από την αρχή ότι οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια της μελέτης. Υπήρχαν λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με ηθικά ζητήματα. Η ποιοτική έρευνα σε ευαίσθητα θέματα φέρνει στο προσκήνιο σημαντικά ερωτήματα και ζητήματα σχετικά με τη συμμόρφωση με τους κανόνες δεοντολογίας (Gubrium, Flicker&Hill, 2013; Thompson & Chambers, 2011). Στην παρούσα μελέτη, έχοντας υπόψη τα παραπάνω, τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας και τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα έγιναν σεβαστά.

Κεφάλαιο 5ο: «Αποτελέσματα - Συμπεράσματα έρευνας»

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των έξι ψηφιακών αφηγήσεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης μου μέσα από την οποία γίνεται προσπάθεια μετάδοσης των ευρημάτων της ανάλυσης (Κούτρη, 2013). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται με συγκεκριμένα αποσπάσματα από τις ψηφιακές αφηγήσεις .

5.1 Αποτελέσματα ερευνητικού μέρους – συσχέτιση με την θεωρία

Πίνακας 2 Αποσπάσματα από 1η αφήγηση

| | |
|--------------------------|--|
| Έτος | 93 χρονών |
| Εκπαίδευση | « Πήγαινα σε ιταλικό σχολείο» |
| Φοίτηση | « Θυμάμαι ότι μας μάθαιναν μόνο ιταλικά» |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Ύφος εκπαιδευτών | « Μας αγαπούσαν οι δάσκαλοι μας». |
| Σχολικά βιβλία | «Ιταλικά είχαμε μόνο». |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | «Μας ανάγκαζαν να μιλάμε ιταλικά». |

| | |
|------------------------------------|--|
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | «Ναι, έμαθα ελληνικά στην εκκλησία. Τα έμαθα στο κατηχητικό» |
| Σχολικοί χώροι | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Προγράμματα σπουδών | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Διοίκηση | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Επόπτης | (Δεν αναφέρθηκε) |

Πίνακας 3 Αποσπάσματα από 2η αφήγηση

| | |
|--------------------------|--|
| Έτος | 90 χρονών |
| Εκπαίδευση | «Πήγαινα σε ιταλικό σχολείο, εδώ στο χωριό» |
| Φοίτηση | «Μαθαίναμε ιταλικά και μόνο ιταλικά. Ελληνικά δεν μαθαίναμε ούτε για δείγμα» |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | «Υπήρχαν Ιταλοί δάσκαλοι. Έλληνες δεν υπήρχαν, τους είχαν διώξει όλους» |
| Ύφος εκπαιδευτών | «Οι δάσκαλοι μας ήταν καλοί και μας αγαπούσαν» |
| Σχολικά βιβλία | «Και γράφαμε και μιλάγαμε ιταλικά» |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | « Απαγορευόταν να μιλάμε ελληνικά » |

| | |
|------------------------------------|---|
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | «Ο παπάς στην εκκλησιά , όταν πηγαίναμε για το κατηχητικό, μας μάθαινε κρυφά τα ελληνικά» |
| Σχολικοί χώροι | Ιταλικό κτήριο που υπάρχει μέχρι και σήμερα. |
| Προγράμματα σπουδών | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Διοίκηση | «Είχαμε Έλληνα διευθυντή» |
| Επόπτης | «Υπήρχε ένας αξιωματικός, πολύ κακός . Έριχνε σκληρές τιμωρίες» |

Πίνακας 4 Αποσπάσματα από 3η αφήγηση

| | |
|------------------------|--|
| Έτος | 96 χρονών |
| Εκπαίδευση | «Πήγαινα σε ελληνικό σχολείο, εδώ στο χωριό του Αρχαγγέλου» |
| Φοίτηση | «Μαθαίναμε ιταλικά να μιλάμε. Δεν είχαν μπει οι Ιταλοί καλά στο χωριό. Εγώ έκανα σχολείο μέχρι τη πρώτη δημοτικού. Μετά έφυγα για να δουλέψω στα κιλίμια(χαλιά). Μετά τους υποχρέωναν να τα μάθουν τα ιταλικά» |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | «Υπήρχαν Έλληνες δάσκαλοι. Πήγαιναν και μάθαιναν τα Ιταλικά στη Ρόδο. Μετά τους έβαζαν ένα «κουμπί» στο πουκάμισο για να δείχνουν ότι ξέρουν Ιταλικά. Ιταλούς δασκάλους δεν είχαμε» |
| Ύφος εκπαιδευτών | «Οι δάσκαλοι μας ήταν καλοί και μας αγαπούσαν» |

| | |
|------------------------------------|--|
| Σχολικά βιβλία | «Και γράφαμε και μιλάγαμε ιταλικά και ελληνικά» |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | «Στην αρχή, μας αφήναν και να γράφουμε και να διαβάζουμε Ελληνικά. Μετά δεν τους αφήναν» |
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | «Μαθαίναμε ελληνικά από τα βιβλία και από το δάσκαλο» |
| Σχολικοί χώροι | Ιταλικό κτήριο που υπάρχει μέχρι και σήμερα |
| Προγράμματα σπουδών | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Διοίκηση | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Επόπτης | «Είχαμε έναν στο χωριό, λεγόταν Μαρισχιάλος. Ήταν όπως ο σημερινός νοματάρχης» |

Πίνακας 5 Αποσπάσματα από 4η αφήγηση

| | |
|------------------------|--|
| Έτος | 89 χρονών |
| Εκπαίδευση | «Γράμματα έμαθα σε ιταλικό σχολείο» |
| Φοίτηση | «Πιο πολύ μαθαίναμε την Ιταλική γλώσσα» |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | «Υπήρχαν Έλληνες δάσκαλοι. Ιταλούς είχαμε πολλούς στη περιοχή μας, αλλά δεν θυμάμαι να είχαμε δασκάλους» |

| | |
|------------------------------------|---|
| Ύψος εκπαιδευτών | <i>«Ήταν καλός ο δάσκαλος μας, αλλά νευρίαζε όταν δεν μαθαίναμε»</i> |
| Σχολικά βιβλία | <i>«Στη πρώτη και στη δεύτερα είχαμε ελληνικά. Ύστερα τα άλλαξαν και έβαλαν ιταλικά»</i> |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | <i>«Πρώτα πρώτα δεν μας λέγανε τίποτα. και ο δάσκαλος μας ήταν Έλληνας. Μετά στα διαλλείματα δεν μας άφηναν καθόλου. Είχε προδότες, παιδάκια, έλεγαν στους δασκάλους ποιοι μιλάγανε τα ελληνικά για να τους τιμωρήσουν»</i> |
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | <i>«Από την Εκκλησία και στα σπίτια μας από τους γονιούς μας, μαθαίναμε τα ελληνικά»</i> |
| Σχολικοί χώροι | <i>Σε καφενέδες και μαγαζιά που τα έκαναν τάξεις σχολείου.</i> |
| Προγράμματα σπουδών | <i>(Δεν αναφέρθηκε)</i> |
| Διοίκηση | <i>«Είχαμε Έλληνα διευθυντή»</i> |
| Επόπτης | <i>«Υπήρχαν επόπτες που φορούσαν μαύρα πουκάμισα»</i> |

| | |
|------------------------------------|---|
| Έτος | 88 χρονών |
| Εκπαίδευση | « Πηγαίναμε στο Ιταλικό, ελληνικά σχολεία ήταν και τα πιάσανε οι Ιταλοί» |
| Φοίτηση | «Η γλώσσα που μαθαίναμε ήταν τα Ιταλικά. Ελληνικά μόνο στα σπίτια μας» |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | «Είχαμε πολλούς δασκάλους Έλληνες που πήγαν στην Αθήνα και έμαθαν τα Ιταλικά» |
| Ύφος εκπαιδευτών | «Ήταν καλοί» |
| Σχολικά βιβλία | «Βέβαια, είχε βιβλία. Στα ιταλικά. Δε τα πρόλαβα τα ελληνικά εγώ» |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | «Μας επέτρεπαν μόνο έξω από το σχολείο να μιλάμε τη γλώσσα μας. Στο σχολείο , επειδή ήθελαν να τα μάθουμε τα Ιταλικά ήταν πιο αυστηροί» |
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | «Ο πατέρας μου και η μάνα μου ήταν αγράμματοι, όσα έμαθα τα έμαθα μοναχιά μου και αργότερα από το άντρα μου» |
| Σχολικοί χώροι | «Είχε μια τάξη μόνο, με θρανία και πίνακα. Ήμασταν γύρω στα 30 παιδάκια. Αφού στο θρανίο καθόμασταν τρεις – τρεις» |
| Προγράμματα σπουδών | (Δεν αναφέρθηκε) |

| | |
|----------|--|
| Διοίκηση | <i>«Δεν θυμάμαι να είχαμε»</i> |
| Επόπτης | <i>«Γυρνάγανε κατά καιρούς, μαυροπουκαμισάδες»</i> |

Πίνακας 6 Αποσπάσματα από 5η αφήγηση

Πίνακας 7 Αποσπάσματα από 6η αφήγηση

| | |
|--------------------------|--|
| Έτος | 85 χρόνων |
| Εκπαίδευση | <i>«Στο ιταλικό»</i> |
| Φοίτηση | <i>«Όπως και σήμερα, μόνο που μαθαίναμε ιταλικά»</i> |
| Εθνικότητα εκπαιδευτών | <i>«Θυμάμαι Έλληνες να ήταν και να μιλάγανε Ιταλικά»</i> |
| Ύφος εκπαιδευτών | <i>«Δεν είχαμε παράπονο, μας αγαπούσαν»</i> |
| Σχολικά βιβλία | <i>«Ιταλικά ήταν όλα τα μαθήματα και τα βιβλία»</i> |
| Απαγόρευση των Ελληνικών | <i>«Δεν μας λέγανε τίποτα αν τα μιλάγαμε , αν και πιστεύαμε ότι ήθελαν και έκαναν τα στραβά μάτια»</i> |

| | |
|------------------------------------|---|
| Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας | «Στην εκκλησία, μας έβαζε ο παπάς να διαβάζουμε την καινή διαθήκη για να μάθουμε τα ελληνικά, στα κρυφά. Απαγορευόταν να γράφουμε ελληνικά» |
| Σχολικοί χώροι | «Ήταν κανονική τάξη, όπως και σήμερα. Θυμάμαι μέσα στην τάξη να έχουμε ιταλικές σημαίες στολισμένες. Οι ελληνικές δε κυκλοφορούσαν» |
| Προγράμματα σπουδών | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Διοίκηση | (Δεν αναφέρθηκε) |
| Επόπτης | «Δεν είχα δει κάποιον» |

5.2 Συνοπτικός πίνακας – Συμπεράσματα

Πίνακας 8 Συμπεράσματα

| Συνοπτικός πίνακας | Συμπέρασμα |
|--------------------|--|
| Ετών | Οι ηλικίες κυμαίνονται από 80 έως 96 ετών. |

| | |
|--|---|
| Εκπαίδευση | Οι ερωτηθέντες φοίτησαν σε ιταλικό σχολείο, επειδή τα ελληνικά σχολεία τα κατήγγησαν. Άλλα λειτουργούσαν τις ελληνικές κτηριακές υποδομές ως ιταλικά σχολεία. |
| Μεταρρυθμίσεις που έγιναν στα σχολεία | Δεν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές, κατά την περίοδο της Ιταλικής εκπαίδευσης. |
| Εκπαιδευτικοί | Στην αρχή οι εκπαιδευτικοί ήταν από την Ελλάδα, όμως τους απομάκρυναν και τους αντικατέστησαν με Ιταλούς εκπαιδευτικούς. |
| Ύφος και τρόπος συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές | Η πλειοψηφία των συνεντεύξεων δήλωσε ότι οι Ιταλοί/-ίδες δάσκαλοι/-ες ήταν πάρα πολύ καλοί μαζί τους και κάποιοι/-ες δήλωσαν ότι τους αγαπούσαν οι Ιταλοί. Άλλωστε λέει χαρακτηριστικά στη 1η συνέντευξη «σκοπός τους ήταν να μας κάνουν Ιταλούς». Με εξαίρεση τρεις. |

| | Σύμφωνα με την βιβλιογραφία και τις πηγές | Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις |
|-----------------------------------|---|--|
| Εκπαίδευση | <ul style="list-style-type: none"> • Κατά τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής υπήρχε και πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. • Την περίοδο της Ιταλοκρατίας, λειτουργούσαν διάφοροι τύποι σχολείων, τα βασιλικά, τα ιταλικά και τα επιχορηγούμενα. | <ul style="list-style-type: none"> • Οι ερωτηθέντες είχαν φοιτήσει σε ιταλικό σχολείο. Τα ελληνικά σχολεία είχαν καταργηθεί . |
| Μεταρρυθμίσεις στα σχολεία | <ul style="list-style-type: none"> • Η φοίτηση στα δημοτικά σχολεία (βασιλικά ή ισότιμα κοινοτικά) ήταν δωρεάν και υποχρεωτική. • Τα σχολεία τελικά μετατρέπονται | <ul style="list-style-type: none"> • Η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε ήταν η μετατροπή ελληνικών σχολείων σε ιταλικών. Επίσης κάποια δημόσια κτήρια μετατράπηκαν σε σχολεία. |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | σε Ιταλικά και λειτουργούν σύμφωνα με το πρόγραμμα των Ιταλικών σχολείων του κράτους. | |
| Εκπαιδευτικοί | <ul style="list-style-type: none"> • Η πλειονότητα των δασκάλων και των καθηγητών είχαν υποχρέωση να διδάσκουν καθώς και να μιλάνε ιταλικά. Αν δεν γινόταν αυτό, κινδύνευαν με απόλυση. Όσοι δεν γνώριζαν την γλώσσα έπρεπε υποχρεωτικά να μεταβούν σε σχολές ιταλικών και να εκπαιδευτούν, ειδάλλως, δεν μπορούσαν να εργαστούν σε σχολεία των Δωδεκανήσων. | <ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά, όταν έφτασαν οι Ιταλοί στο νησί οι δάσκαλοι ήταν Έλληνες, σιγά σιγά όμως άρχισαν να τους απομακρύνουν και στη θέση τους ήρθαν Ιταλοί δάσκαλοι και Ιταλίδες δασκάλες. Όσοι Έλληνες δάσκαλοι παρέμειναν στο σχολείο ήταν επειδή είχαν πάει στην Ιταλία και είχαν μάθει την ιταλική γλώσσα. |

| | | |
|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Το διοικητικό σύστημα των Ιταλών, είχε φροντίσει για την επιμόρφωση τους, διότι όσοι επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, έπρεπε να σπουδάσουν στο ιταλικό διδασκαλείο της Ρόδου. | |
| Ύφος και τρόπος συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές | <ul style="list-style-type: none"> • (Δεν υπάρχει αναφορά στη θεωρία για την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών) | <ul style="list-style-type: none"> • Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί των ιταλικών σχολείων ήταν καλοί και ευγενικοί μαζί τους . μικρή μερίδα τους χαρακτήρισε φασιστές , πολύ αυστηρούς και αγενείς . |
| Σχολικά βιβλία | <ul style="list-style-type: none"> • Τα σχολικά βιβλία εκδίδονταν υπό την Ιταλική εποπτεία, αφαιρώντας κάθε ελληνικό κείμενο και ιδιαίτερα λέξεις και φράσεις που είχαν σχέση με την Ελλάδα. | <ul style="list-style-type: none"> • Στο σχολείο χρησιμοποιούσαν ιταλικά εγχειρίδια . Οτιδήποτε ελληνικό είχε καταργηθεί. Παντού κυριαρχούσε η ιταλοκρατία |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Κατάργηση ελληνικής γλώσσας</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Όταν ανέλαβε να διοικήσει ο DeVecchi απαγορεύτηκε στους Έλληνες να μιλάνε την ελληνική γλώσσα. Η επιθυμία του ήταν οι Έλληνες να γράφουν και να μιλάνε μόνο ιταλικά. Για το λόγο αυτό κατήργησε ολοκληρωτικά τα ελληνικά από τα σχολεία. | <ul style="list-style-type: none"> • Οι περισσότεροι υποστήριζαν ότι η απαγόρευση των ιταλικών ίσχυε τόσο για το σχολείο όσο και για το σπίτι. Επίσης, ανέφεραν ότι αν άκουγαν να μιλάνε ιταλικά, οι ποινές ήταν αυστηρές. |
| <p>Εργαλεία μάθησης ελληνικής γλώσσας</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Η δημιουργία κατηχητικών σχολείων από την εκκλησία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην μάθηση των ελληνικών. | <ul style="list-style-type: none"> • Οι γονείς, οι γείτονες και η εκκλησία εμφανίζονται ως τα μοναδικά μέσα για να μάθουν τα παιδιά τα ελληνικά. |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | | |
| Κτηριακές υποδομές | <ul style="list-style-type: none"> • (Δεν γίνεται αναφορά για τις κτηριακές υποδομές). | <ul style="list-style-type: none"> • Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι η σχολική αίθουσα δεν είχε σημαντικές αλλαγές με τον ερχομό των Ιταλών στη Ρόδο. |
| Προγράμματα σπουδών | <ul style="list-style-type: none"> • Υποχρεωτική διδασκαλία της ιταλικής γλώσσα επί 4 ώρες την εβδομάδα • Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προερχόταν από Μητροπολιτικά σχολεία της Ιταλίας. • Οι κατώτερες και ανώτερες σχολές προέβλεπαν την διδασκαλία των ελληνικών για δύο ώρες την εβδομάδα. | <ul style="list-style-type: none"> • Στην αρχή, υπήρχαν τα ελληνικά μαθήματα για διάστημα δύο ωρών την εβδομάδα. Στη συνέχεια τα ελληνικά αντικαταστάθηκαν με τα ιταλικά και έπειτα ήρθε η οριστική επικράτηση τους. |
| Διοίκηση | <ul style="list-style-type: none"> • Όταν ανέλαβε την εξουσία ο Mario Lago καθώς και ο De Vecchi, την θέση των διευθυντών πήραν Ιταλοί εκπρόσωποι. | <ul style="list-style-type: none"> • Οι Έλληνες είχαν αντικατασταθεί από Ιταλούς διευθυντές σχολείων. |

| | | |
|---|--|---|
| | | |
| <p>Επόπτες</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Τον έλεγχο των σχολείων την είχε το κράτος ενώ την επιθεώρηση αναλάμβαναν Ιταλοί αξιωματούχοι. • Αν και τα προγράμματα εκπαίδευσης του ιταλικού σχολείου σύγκλιναν με του ελληνικού, τα σχολεία συχνά τα παρακολουθούσε ένας Ιταλός επόπτης παιδείας. Ο επόπτης μπορούσε ανά πάσα στιγμή να αναστείλει την λειτουργία του σχολείου. | <ul style="list-style-type: none"> • Σχεδόν κανένας/καμία από τους συνεντευξιαζόμενους /-ες δεν θυμόντουσαν την ύπαρξη επόπτη, με μόνο μια μαρτυρία να δηλώνει την ύπαρξη κάποιου επιστάτη, ο οποίος ήταν Έλληνας και πρόσεχε τριτάξεις και γενικότερα τον σχολικό χώρο. |
| <p>Οικονομία στην εκπαίδευση</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Τα ελληνικά σχολεία χρηματοδοτούνταν από κοινότητες. • Τα σχολεία που δεν είχαν χρήματα τα μετέτρεπαν σε επιχορηγούμενα. | <ul style="list-style-type: none"> • (Οι αφηγητές δεν ανέφεραν σχετικό με την οικονομία). |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Η κοινότητα έπαιρνε οικονομική ενίσχυση από την κυβέρνηση και δούλευαν με πρόγραμμα περίπου ίδιο με το πρόγραμμα των ιταλικών σχολείων. | |
|--|---|--|

5.2.1 Σχολιασμός ψηφιακών αφηγήσεων

Με το άκουσμα πως οι συμμετέχοντες θα κληθούν να πραγματοποιήσουν ψηφιακή αφήγηση, πάγωσαν. Λόγω της μεγάλης ηλικίας τους, στην αρχή ήταν αρνητικοί με την ιδέα, από την άγνοια των τεχνολογικών μέσων. Οι περισσότεροι φαντάζονταν τι θα μπορεί να είναι μια ψηφιακή αφήγηση. Σκέφτονταν ότι θα φτιάξουν κάτι ανάλογο με αυτά που προβάλλονται σε διάφορα ιστορικά ρεπορτάζ. Μπαίνοντας στην διαδικασία να επεξεργαστούν ένα βίντεο και να το φτιάξουν όπως οι ίδιοι το επιθυμούν, υποστήριξαν πως θα ξανά έμπαιναν στη διαδικασία να φτιάξουν ψηφιακές αφηγήσεις με άλλα θέματα απ' τη ζωή τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το υλικό αυτό θα μείνει ως παρακαταθήκη τόσο για την οικογένειά τους όσο και για τους ερευνητές που αναζητούν πληροφορίες για την ιταλική κατοχή.

Οι συμμετέχοντες σε όλη τη διάρκεια της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων ήταν συγκινημένοι. Όλοι υποστήριξαν ότι πέρασαν δύσκολα χρόνια κατά την διάρκεια της ιταλικής κατοχής. Πρόκειται για συναισθηματικές αντιδράσεις μετατραυματικού άγχους, δηλαδή άγχους που ακολουθεί μετά από ένα τραυματικό γεγονός (Brunet, Akerib & Birmes, 2007; Brom et al., 1989). Οι μνήμες και η νοσταλγία ξυπνήσαν περισσότερο όταν άρχισαν να αναζητούν φωτογραφίες από τα σχολικά τους χρόνια. Ο Martin (2009), αναφέρει ότι από την χρήση των φωτογραφιών οι άνθρωποι μπορεί να βοηθηθούν στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν δυσάρεστα συναισθήματα και καταστάσεις, να αναστοχαστούν εμπειρίες από το παρελθόν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους.

Η μουσική επένδυση σε αυτό το σημείο σε συνδυασμό με την αργή αφήγηση και τη χροιά της φωνής προσδίδουν στην αφήγηση μια νοσταλγία και ένα φόβο για το τι πέρασαν.

Τα ψυχικά τραύματα έμειναν χαραγμένα στους συμμετέχοντες . Οι συμμετέχοντες επέλεξαν μουσική με αργό ρυθμό, ορχηστρικά .

Οι εικόνες που επέλεξαν να συνοδεύσουν την αφήγησή τους είναι εικόνες γκρίζες, μουντές και στατικές, εντείνοντας την αίσθηση της εσωτερικής ταλάντευσης . Η διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να λειτουργήσει με τρόπο όπου θα παροτρύνει και θα ευαισθητοποιεί τους επαγγελματίες σωματικής αλλά και ψυχικής υγείας για αναστοχαστικές πρακτικές (Taylor & White, 2000).

5.3 Θέματα ποιότητας έρευνας

Ένα από τα βασικά θέματα της συζήτησης για τις ποιοτικές έρευνες αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης της έρευνας (αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενίκευσης). Όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), η χρησιμότητα και η αξία αυτών των εννοιών αναγνωρίζεται εφόσον προσαρμοστούν σε κριτήρια κατάλληλα για την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία.

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται κυρίως στη διαδικασία της ερμηνείας. Έτσι, το άτομο που ερευνά τη διαδικασία από την αρχή μέχρι το τέλος εξηγεί τι βλέπει, ακούει και καταλαβαίνει. Φυσικά, αυτές οι εξηγήσεις δεν μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τις εμπειρίες των ερευνητών, τις βιογραφικές τους ιστορίες, τα συμφραζόμενά τους, τις προκαταλήψεις τους και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Για την αφηγηματική έρευνα, έχει προταθεί η χρήση εναλλακτικών κριτηρίων για την αξιολόγησή της, μερικά από τα οποία είναι η διαφάνεια, η αναστοχαστικότητα και η χρησιμότητα της έρευνας (Riessman, 2003). Στην παρούσα μελέτη, η διαφάνεια προέκυψε από την παράθεση ακριβών αποσπασμάτων από τις προφορικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων και την παρουσίαση οπτικών στοιχείων στις ψηφιακές τους αφηγήσεις. Αυτό συμβαίνει επειδή η διαφάνεια μπορεί να επιτευχθεί μόνο από την παράλληλη παρακολούθηση της επακόλουθης διαδικασίας ανάλυσης από τον αναγνώστη. Η αντανakλαστικότητα, ως πρακτική γνωσιολογικής επαγρύπνησης και μια «αυτογνωσιακή παραλλαγή των κοινωνικών επιστημών» (συχνά σχετίζεται με την κριτική αμφισβήτηση της γνωστικής παραγωγής, των ερευνητικών διαδικασιών και του κοινωνικού ή επιστημονικού εαυτού, αλλά και του «αυτονόητου» και οποιουδήποτε αποδεκτού αρχή, πεποίθηση, ιδεολογία η υπόθεση ότι η τάξη των πραγμάτων πρέπει ή μπορεί να «δοθεί» κατηγορηματικά (Tsekeris, 2012; Tester, 1992; Delamont, 1991).

5.4 Συζήτηση Ευρημάτων

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα εστιάζονται σε τρεις βασικές παραμέτρους. Αρχικά, εξετάστηκε η σχέση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περίοδο της ιταλοκρατίας στο νησί της Ρόδου και οι αλλαγές που προέκυψαν μετά τις μεταρρυθμίσεις του De Vecchi. Με βάση τις μαρτυρίες οι συνεντευξιαζόμενοι συμφώνησαν, στο είτε είχαν εξ' αρχής Ιταλούς δασκάλους, είτε Έλληνες που στην πορεία όμως έμαθαν την ιταλική γλώσσα και συνέχιζαν να διδάσκουν σε αυτή. Η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν μια ηλικιακή διαφορά περίπου 10 ετών, οπότε δεν πρόλαβαν όλοι τις αλλαγές στην αρχή τους. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν ως επί το πλείστον καλές και οι δάσκαλοι φρόντιζαν τα παιδιά. Στην συνέχεια, μεγάλος λόγος έγινε για τα σχολικά εγχειρίδια και την γλώσσα που προωθούσαν στο σχολείο οι Ιταλοί. Από την στιγμή που ανέλαβε την διοίκηση ο De Vecchi, τα ελληνικά απαγορεύτηκαν και κυριάρχησε η ιταλική γλώσσα, όπως φάνηκε και στο θεωρητικό κομμάτι. Έτσι λοιπόν, στα σχολεία μιλούσαν μόνο τα ιταλικά ενώ τα ελληνικά απαγορεύτηκαν εξ' ολοκλήρου και επιβάλλονταν ποινές σε όποιον παράκουγε τις οδηγίες. Η επιβολή των ιταλικών έφερε δυσφορία στους Έλληνες, καθώς έβλεπαν την γλώσσα και κατά συνέπεια την κουλτούρα τους να χάνεται. Με βάση τις μαρτυρίες, οι Έλληνες εκείνης της εποχής κατέφευγαν σε άλλες μεθόδους για να διατηρήσουν την γλώσσα τους ζωντανή. Η εκκλησία, τα καφενεία και το σπίτι τους έγιναν οι χώροι όπου μπορούσαν να χρησιμοποιούν τα ελληνικά, έτσι ώστε να μην ξεχαστούν από τις νεότερες γενιές. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε και επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία, σπουδαίος ήταν ο ρόλος της εκκλησίας και του κατηχητικού που έγινε ο χώρος διατήρησης και συνέχισης της ελληνικής γλώσσας. Η καθοριστικής σημασίας συμβολή της έδρασε αποφασιστικά στο να μην χαθεί η γλώσσα των Ελλήνων, εφόσον τα μόνο ελληνικά βιβλία με τα οποία έρχονταν σε επαφή πλέον οι μαθητές ήταν τα θρησκευτικά. Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια, είχε απαγορευτεί κάθε τι ελληνικό και είχε αντικατασταθεί από ιταλικά. Τέλος, η τρίτη παράμετρος που μελετήθηκε ήταν ο τρόπος διοίκησης του σχολείου. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την ύπαρξη επόπτη, ο οποίος ήταν συνήθως μαυροφορεμένος με αυστηρή παρουσία ή κάποιος Ιταλός αξιωματικός που επέβαλε σκληρές τιμωρίες, σε περίπτωση που δεν γίνονταν σεβαστές οι εντολές του. Γίνεται αντιληπτό πως κύριος στόχος των Ιταλών ήταν η εξάλειψη της ελληνικής κουλτούρας και η αντικατάστασή της από την ιταλική, μιας που δόθηκε μεγάλη έμφαση στην κατάργηση της ελληνικής γλώσσας και στην τήρηση των κανόνων που είχαν επιβάλλει.

5.5 Συμπεράσματα Έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε άτομα τρίτης ηλικίας από το νησί της Ρόδου, περιεγράφηκε η κατάσταση που επικρατούσε στον εκπαιδευτικό χώρο την περίοδο 1940-1950, όπου κυριαρχούσαν οι Ιταλοί. Οι έξι συνεντευζιαζόμενοι ηλικίας από 85 έως 96 ετών, περιέγραψαν όσα βίωσαν την εποχή εκείνη μέσω της ψηφιακής αφήγησης που ήταν το βασικό εργαλείο για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Η ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Digital Storytelling Association, (2002) είναι: *«Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών»* (Digital Storytelling Association, 2002). Μέσα από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων γίνεται αντιληπτό πως οι Δωδεκανήσιοι από την στιγμή που ανέλαβε την διοίκηση ο De Vecchi είχαν μια πιο σκληρή αντιμετώπιση. Η περίοδος που διοικούσε στην Ιταλία σηματοδεύτηκαν από αποτυχημένα εκπαιδευτικά σχέδια, τα οποία διέλυσαν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Όταν ήρθε στην Ρόδο ένα από τα πρώτα πράγματα που επεδίωξε ήταν η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών θεωριών, καθώς θεώρησε ανεπαρκή τα σχολικά προγράμματα του Mario Lago (Καλλιωντζής, 1995). Η νέα διοίκηση θέλοντας να εξαφανίσει τον ελληνικό πολιτισμό στόχευσε αρχικά στον αφανισμό της ελληνικής γλώσσας. Και οι έξι συμμετέχοντες δήλωσαν πως αν και στην αρχή διδάσκονταν τα ελληνικά, στην πορεία απαγορεύτηκαν εντελώς και τους επιβλήθηκε η ιταλική γλώσσα. Για τον λόγο αυτό ήρθαν στα Δωδεκάνησα αρκετοί Ιταλοί δάσκαλοι, ενώ οι Έλληνες δάσκαλοι έμαθαν την ιταλική γλώσσα για να μπορούν να διδάσκουν πλέον σε αυτή. Ακόμη αναφέρθηκε και από τους έξι συμμετέχοντες που οι δάσκαλοι που είχαν στο δημοτικό, αγαπούσαν ιδιαίτερα τα παιδιά και ήταν φιλικόι μαζί τους. Οι κάτοικοι των Δωδεκανήσων θέλοντας να διατηρήσουν την γλώσσα και κατά συνέπεια την ταυτότητά τους, συνέχιζαν να μιλούν την μητρική τους γλώσσα είτε στο σπίτι, είτε στα καφενεία. Όπως πολύ χαρακτηριστικά ανέφεραν οι τρεις από τους έξι συμμετέχοντες, καταλυτικό ρόλο είχε η εκκλησία και οι παπάδες, οι οποίοι δίδασκαν «κρυφά» τα ελληνικά στο κατηχητικό. Όπως επιβεβαιώνει και ο Παπαϊωάννου (1997), η εκκλησία είχε τον κυρίαρχο ρόλο στην διατήρηση του ελληνισμού, αντιδρώντας δραστικά στα εκπαιδευτικά σχέδια του De Vecchi λειτουργώντας τα «Κατηχητικά Σχολεία», με πρώτο Κατηχητή-Ιεροκήρυκα τον θεολόγο Εμμανουήλ Μπακίρη (Παπαϊωάννου, 1997). Αρχικά, τα Κατηχητικά λειτουργούσαν τις Κυριακές μετά την εκκλησία και απευθύνονταν σε παιδιά και ενήλικες. Στην συνέχεια επέκτεινε το πρόγραμμά της και άρχισε να διδάσκει με την παρουσία θεολόγων και με ελληνικά χριστιανικά βιβλία. Η αποστολή του Ιεροκήρυκα ήταν πλέον να κρατήσει ζωντανή

την θρησκεία αλλά και την ελληνική γλώσσα (Παπαϊωάννου, 1997). Έτσι λοιπόν διατηρήθηκε η ελληνική γλώσσα και οι Δωδεκανήσιοι είχαν την ευκαιρία να μορφωθούν με βάση το ελληνικό στοιχείο. Όπως μαρτυρούν οι αφηγήσεις των τεσσάρων συμμετεχόντων, οι δάσκαλοι που είχαν στο δημοτικό συνέχιζαν να είναι Έλληνες, οι οποίοι όμως υποχρεώθηκαν να μάθουν ιταλικά και να διδάσκουν σε αυτά. Ο Παπαχριστοδούλου αναφέρει *«οι δημοδιδασκάλοι σ' ένα μεγάλο μέρος τους απολύθηκαν σαν ανεπιθύμητοι και λίγοι έμειναν, απ'αυτούς που είχαν τελειώσει το Ιταλικό Διδασκαλείο Ρόδου, όχι όλοι βέβαια, και υποχρεώθηκαν να διδάσκουν ιταλικά με τους Ιταλούς συναδέλφους τους, που είχαν κατακλύσει τα ελληνικά σχολεία, νεοφερμένοι από την Ιταλία. Η ελληνική γλώσσα έμεινε στο περιθώριο, γιατί οι μεν Ιταλοί δεν ήξεραν, ούτε είχαν διάθεση να τη διδάξουν, οι δε Έλληνες φοβούνταν να μην τους καταγγείλουν οι συνάδελφοί τους»* (Παπαχριστοδούλου, 1994: 572). Επιπλέον, μεγάλο πλήγμα δέχθηκαν και τα σχολικά εγχειρίδια, εφόσον απαγορεύτηκαν από τους Ιταλούς όλα τα ελληνικά βιβλία. Το 1937 ο De Vecchi εξέδωσε κυβερνητικό διάταγμα με αριθμό 149 όπου εξομοίωσε όλα τα ελληνικά σχολεία με τα ιταλικά. Έτσι λοιπόν, η ελληνική γλώσσα δεν ήταν πλέον υποχρεωτικό μάθημα, ενώ τα ελληνικά βιβλία αποσύρθηκαν και αντικατέστησαν τα ιταλικά (Καλλιοντζής, 1995: 13).

Σχετικά με το διοικητικό κομμάτι του σχολείου, οι Ιταλοί ανέθεσαν το έργο αυτό σε επόπτες, οι οποίοι έλεγχαν αν τηρούνταν οι εντολές του De Vecchi. Μάλιστα, τρεις από τους έξι συμμετέχοντες, δήλωσαν πως θυμούνται την ύπαρξη αυτών και την αυστηρότητα που τους χαρακτήριζε. Ένας από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφερε την ύπαρξη ενωμοτάρχη, ενώ ένας άλλος ότι είχε Έλληνα διευθυντή, ο οποίος ήταν αρκετά αυστηρός. Ο έλεγχος και η τήρηση των κανόνων ήταν αρκετά σημαντικά για τον De Vecchi, καθώς ήθελε να είναι βέβαιος ότι εφαρμόζεται ορθά το σχέδιό του για τον εξιταλισμό των Ελλήνων.

5.6 Αναστοχασμός και μελλοντική έρευνα

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, αλλά και όταν υπήρχαν οι διαζώσεις συναντήσεις ήταν πολύ ευχάριστες και πάρα πολύ εποικοδομητικές. Η πρόθεση μου ήταν να είμαι σωστή ακροάτρια και να μην επεμβαίνω, για να ρέει ο λόγος τους φυσικά. Υπήρξαν στιγμές που εντυπωσιάστηκα από την εξιστόρηση γεγονότων με κάθε λεπτομέρεια παρόλη την ηλικία τους. Στην ανάλυση των δεδομένων το θέμα προσεγγίστηκε με τον απόλυτο σεβασμό και την μεγαλύτερη υπευθυνότητα στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η έρευνα που, η οποία παρουσιάστηκε και στην βιβλιογραφία, καταπιάνεται με ζητήματα που σχετίζονται με το θέμα.

Υπάρχει πλούτος γνώσεων που προκύπτει απ' την κάθε αφήγηση. Θα είχε ερευνητική αξία για μελλοντική έρευνα που θα εξετάσει τον αντίκτυπο και την αφομοίωση των αποτελεσμάτων των ψηφιακών αφηγήσεων στο ίδιο δείγμα να σκιαγραφηθεί ο βαθμός εσωτερίκευσης των ερωτηθέντων. Ταυτόχρονα, η επέκταση της ίδιας μελέτης σε ένα μεγαλύτερο δείγμα φοιτητικών κοορτών θα επιτρέψει στους ερευνητές να συλλέξουν κατάλληλα ποσοτικά δεδομένα, επιτρέποντας στα αποτελέσματα να είναι γενικεύσιμα για να βοηθήσουν στην κατανόηση του αντίκτυπου της ψηφιοποίησης στην αφήγηση.

Βιβλιογραφία

- Αλβέρτου, Στ. (2016). *Ψηφιακή αφήγηση και χρόνια ασθένεια: Εξετάζοντας την περίπτωση της νόσου Crohn*. [Διπλωματική Εργασία]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ
- Assadi, J. (2009). Students' Personal Narratives as a Major Tool in Teacher Training. *Jami'a : Journal in Educational and Social Sciences*, Vol. 2009, no. 13, pp.1-28.
- Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), pp. 202-212.
- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 77-94.
- Behmer, S. (2005). Digital storytelling: Examining the process with middle school students.
- Βεργωτή, Γ. (1997). «Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατίαν». Έκδοση Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος.
- Boase, C. (2013). Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling. *Centre for Active Learning & Department of Education, University of Gloucestershire*.
- Braid, D. (1996). Personal narrative and experiential meaning. *Journal of American Folklore*, Vol. 109, No. 431, pp. 5-30. American Folklore Society. DOI:10.2307/541716
- Brakke, K., Houska, A. J., Zhao, X., Kinslow, L. S., Clinton, A., Campbell, B. (2015). The Power of Story as an Instructional Strategy. In K. Brakke & J.A. Houska (Eds.). *Telling stories: The art and science of storytelling as an instructional strategy* (pp. 7-13). Washington, DC: American Psychology Association Society for the Teaching of Psychology.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunet, A., Akerib, V., Birmes, P. (2007). Don't throw out the baby with the bathwater (PTSD is not overdiagnosed). *Can J Psychiatry* 52 (8): 501-502.

- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Clogg, R. (2012). Σύντομη ιστορία της νεώτερης Ελλάδας: Από την παρακμή και πτώση του Βυζαντίου μέχρι το 1985. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Crossley, M. L. (2002). *Introducing narrative psychology*. University of Huddersfield.
- Delamont, S. (1991). *Fieldwork in educational settings*. London, Falmer Press.
- Δημαράς, Α. (2013). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το «Ανακοπτόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000. Στο: Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Egan, K., (1989). Memory, imagination, and learning: connected by the story. *The Docket: Journal of the New Jersey Council for the Social Studies*. Spring, 1995, pp. 9-13. Teaching as storytelling. Chicago: University of Chicago Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). Ελληνική Εκπαίδευση. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- González-Tennant, E. (2017). 10 Digital Storytelling in the Classroom: New Media Techniques for an Engaged Anthropological Pedagogy. *In Deep Stories* pp. 152-169. Sciendo Migration.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gubrium, A., Hill, AL., & Flicker, S. (2013). A situated practice of ethics for participatory visual and digital methods in public health research and practice: a focus on digital storytelling. *American Journal of Public Health*, 104(9), 1606-1614. doi: 10.2105/AJPH.2013.301310
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: *The emergence of the life story in adolescence*. *Psychological Bulletin*, 126, pp. 748-769.
- Harun, H. (2009). Digital storytelling: New medium in communicating knowledge and information. *harryizman.netne.net*.
- Ιατρίδης, Γ. (1984). Εμφύλιος Πόλεμος, 1945-1949: Εθνικοί και Διεθνείς παράγοντες. Στο: Γ. Ιατρίδης (Επιμ.). *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: Ένα έθνος σε κρίση*. Αθήνα: Θεμέλιο, 341-382.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καλιοντζή, Ι. (1995). «*Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991*», τόμος Α', Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις.
- Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασαπίδη, Ν. (1997): *Πληροφορίες για τα πρώτα χρόνια 1912 –1922 της Ιταλοκρατίας*. Αθήνα: Φάρος.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κλαδάκη, Φ., Φρέρης Τ. (2002). *Από την εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου 1889-1989*. Σύρος: έκδοση Δήμου Ροδίων.
- Kralova, K. (2013). *Στη σκιά της Κατοχής: Οι ελληνογερμανικές σχέσεις την περίοδο 1940–2010*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κούτρη, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της εμπειρίας του καρκίνου του μαστού: μια αφηγηματική μελέτη. [Δημοσιευμένη Διδακτορική διατριβή]. [Πρόσβαση στις 08/05/2017.] Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35633#page/268/mode/1up> Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Λυμπεράτος, Μ. (2001). «Εθνικές διεκδικήσεις και πολιτικοί αποκλεισμοί: η διαμόρφωση του ιδεολογικού υποστρώματος του εμφυλίου πολέμου». *Τα ιστορικά*, 18(34), 197-220.
- Μαργαρίτης, Γ. (2003). «Από το Μεταξά στον Εμφύλιο: Τα σύμβολα της πατρίδας». Στο: Χ. Φλάισερ (Επιμ.). *Η Ελλάδα '36–'49: Από τη Δικτατορία στον Εμφύλιο. Τομές και συνέχειες*. Αθήνα: Καστανιώτη, 121–129. αιώνα: Β' Παγκόσμιος Πόλεμος Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945. Τόμος Γ'. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 9-67.

- Μαργαρίτης, Γ. (2005). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946–1949*. Τόμος Ι. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Mazower, M. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ: Η εμπειρία της Κατοχής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Martin, C. (2009). How to tell stories, one byte at a time. *The Denver Post*. [Πρόσβαση στις 3-9-2017]. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.denverpost.com/2009/01/09/how-to-tell-stories-one-byte-at-a-time/>
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100.
- Μειμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μεθοδολογίες Μάθησης (International Conference in Open & Distance Learning-ICODL)*, 8-10 Νοε, Αθήνα, 7(4B), σσ. 178-182. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi:http://dx.doi.org/10.12681/icodl.722
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., Μειμάρης, Μ. (2011). *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης (International Conference in Open & Distance Learning-ICODL)*, 4-6 Νοε, Λουτράκι, 6(1A), σσ. 615-627. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.681>
- Μουταφίδου, Α., Μπρατίτσης, Θ., (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, Φλώρινα, 2013. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2023 από: https://www.academia.edu/24841932/%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE_%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE_%CE%B4%CF%8D%CE%BF_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B9_%CE%BC%CE%

[B5 %CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C %CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF](#)

- Μπουζάκης, Σ. (2003). Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998): *Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπρισίμη–Μαράκη, Ρ. (2000). *Ένας αιώνας Ελλάδα: Μία διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 111-131.
- Murray, G. J. (2008). An introduction to the RCETJ special issue on multimedia, media convergence, and digital storytelling. *Journal of the Research Center for Educational Technology*.
- Ξεστέρνου, Μ. (2013) Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος. Τόμος ΙΘ΄. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2023 από: https://www.academia.edu/12564361/Η_ψηφιακή_αφήγηση_στην_εκπαίδευση._Διεθνείς_και_ελληνικές_πρακτικές._Παιδαγωγικός_Λόγος._Τόμος_ΙΘ_1-2013
- Παγκάκης, Γρ. (1993). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Τόμος Α΄. Αθήνα–Κομοτηνή: Σακκούλα.
- Παπαϊωάννου, Ε. (1997). *Η εκκλησία της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Το αυτοκέφαλο, Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα*. Ρόδος: Νέα Γραμμή.
- Παπαχριστοδούλου, Χ. Ι. (1994). *Ιστορία της Ρόδου. Από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου (1948)*. Αθήνα: Κουλτούρα.
- Peacock, J. L., & Holland, D. C. (1993). The narrated self: Life stories in process. *Ethos*, 21(4), 367-383.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2011). Κοινωνικο-Ιστορικές και Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση (671 σ.).
- Riessman, C. (2003). Narrative analysis (qualitative research methods). London: Sage Publications, Inc.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η παιδεία στην Αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Skinner, E., & Hagoood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language Learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2).
- Tester, K. (1992). *Civil society*. London, Routledge.
- Τζήκα, Δ. (2011). «Η εκπαίδευση στην περίοδο της Κατοχής». Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, 201-221.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Practising reflexivity in health and welfare: Making Knowledge*. Buckingham, UK: Open University Press.
- The Digital Storytelling Association. (2002). The center for digital storytelling. <http://www.storycenter.org/>
- Thompson, A.R., & Chambers, E. (2011). Ethical Issues in Qualitative Mental Health Research. In D. Harper and A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*. Epub: Wiley Online Library. DOI: 10.1002/9781119973249.ch3
- Τσέκερης, Χ. (2012). Ισχυρή αναστοχαστικότητα / ανίσχυρη θεωρία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών στο διαδίκτυο: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.26>
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Vivitsou, M. (2018). Digital storytelling in teaching and research.
- Χουλιάρης, Γ. (2003). «Πολιτισμός και πολιτική—Εμφύλιος πόλεμος και «πολιτιστική ανασυγκρότηση» στην Ελλάδα». Στο: Χ. Φλάισερ (Επιμ.). *Η Ελλάδα '36–'49: Από τη δικτατορία στον εμφύλιο. Τομές και συνέχειες*. Αθήνα: Καστανιώτη, 428-438.

Παραρτήματα

Παράρτημα I : Ενημερωτική επιστολή και συναινετική επιστολή

Ονομάζομαι Πατσάη Ζανέττα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μοντέλα Σχεδιασμού Και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η διατριβή μου διερευνά τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματα ντόπιων κάτοικων της Ρόδου στην εκπαίδευση κατά την ιταλική κατοχή .

Η ψηφιακή αφήγηση είναι η δημιουργία μικρού μήκους βίντεο διάρκειας περίπου 2 έως 5 λεπτών χρησιμοποιώντας όποια μέσα θέλει να χρησιμοποιήσει ο αφηγητής (φωτογραφίες, σκίτσα, βίντεο κλιπ, ηχογραφημένες προφορικές λέξεις, μουσική, ηχητικά εφέ και στοιχεία κειμένου). Η επεξεργασία βίντεο μπορεί να γίνει με απλό λογισμικό και δεν απαιτούνται γνώσεις για τη συμμετοχή.

Τα βίντεο που θα γίνουν θα συμπεριληφθούν ως υλικό στη διπλωματική μου διατριβή. Θα παρουσιαστούν ψηφιακά προς υποστήριξη της διατριβής μου και ενδέχεται να παρουσιαστούν σε ακαδημαϊκά συνέδρια και μαθήματα για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Η ανωνυμία και το απόρρητο των συμμετεχόντων είναι εγγυημένα. Για οποιαδήποτε πληροφορία και διευκρίνιση μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω τηλεφώνου ή email.

Πατσάη Ζανέττα

Τηλ. Επικοινων. :690.....

Email :pse210...@aegean.com

Συναινετική επιστολή:

Έχοντας διαβάσει και κατανοήσει τα παραπάνω δέχομαι να συμμετέχω στη διπλωματική εργασία της Πατσάη Ζανέττας. Επιτρέπω στον καθηγητή Μιχάλη Μειμάρη να κάνει χρήση του ψηφιακού βίντεο τίτλο.....για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Έχω παράλληλα το δικαίωμα να αποσύρω τη συμμετοχή μου οποιαδήποτε στιγμή.

ΟΝΟΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Παράρτημα II: Ερευνητικά ερωτήματα



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. *Θέλω να μου πείτε για την σχολική σας εμπειρία την εποχή των Ιταλών. Πηγαίνατε σχολείο εκείνη την εποχή;*
2. *Σας ανάγκαζαν να παρακολουθείτε ιταλικά μαθήματα;*
3. *Οι δάσκαλοι σας ήταν Ιταλοί ;*
4. *Σας άφηναν να μιλάτε καθόλου την γλώσσα σας;*
5. *Ήταν αυστηροί μαζί σας ;*
6. *Τα ελληνικά που τα μαθαίνατε στο σχολείο;*
7. *Τα βιβλία σας ήταν ιταλικά ή είχατε και ελληνικά βιβλία;*
8. *Η τάξη σας πως ήτανε;*
9. *Τι θα μπορούσατε να μου πείτε για τους Ιταλούς και τον τρόπο που λειτουργούσαν τα σχολεία;*
10. *Θα ήθελα αν μπορείτε να μου πείτε πως ήταν ο χώρος της τάξης σας ή του σχολείου σας γενικά.*
11. *Μήπως θυμάστε ποιος ήταν διοικητής όταν εσείς πηγαίνατε σχολείο;*

Ευχαριστώ για το χρόνο σας !

Παράρτημα III : Συντομογραφίες

ΑΕΙ=Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΕΑΜ=Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο

ΕΛΑΣ=Εθνικός Λαϊκός Απελευθερωτικός Στρατός

ΕΠΟΝ=Ενιαία Πανελλαδική Οργάνωση Νέων

ΚΔΓΣΕ=Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης