



Co-funded by  
the European Union



## **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΕ 4 ΧΩΡΕΣ (ΕΛΛΑΔΑ, ΤΣΕΧΙΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΩΝΙΑ)**

Εισαγωγή.....	2
Μεθοδολογία.....	3
Ερευνητική Μέθοδος .....	3
Κριτήρια Καταλληλότητας .....	5
Κριτήρια Συμπερίληψης .....	5
Κριτήρια Αποκλεισμού .....	5
Πηγές Πληροφοριών .....	5
Στρατηγικές Αναζήτησης.....	6
Διαδικασία Επιλογής.....	7
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	8
Στοιχεία Δεδομένων.....	8
Κίνδυνος Μελέτης Μεροληψίας.....	9
Μέθοδος Σύνθεσης .....	9
Αποτελέσματα .....	11
Η ιστορική εξέλιξη του θεάτρου σκιών στις τέσσερις χώρες .....	11
Ελλάδα.....	11
Πολωνία .....	13

Τσεχία .....	14
Γερμανία .....	16
Παραδοσιακές τεχνικές αφήγησης ιστοριών στις τέσσερις χώρες .....	18
Ελλάδα .....	18
Πολωνία .....	19
Τσεχία .....	20
Γερμανία .....	20
Ο ρόλος των τεχνών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των πρακτικών συμπερίληψης.....	21
Η προώθηση της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της αφήγησης ιστοριών .....	23
Η προώθηση της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών .....	24
Οφέλη και προκλήσεις από την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης (Digital Storytelling - DST) στην προσέγγιση STEAM .....	27
Ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση .....	28
Συμπέρασμα/ Επίλογος .....	31
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	33

## Εισαγωγή

Η παρούσα έκθεση παρουσιάζει λεπτομερώς την εξέλιξη του θεάτρου σκιών και του κουκλοθεάτρου ως μεθόδων αφήγησης σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες: την Ελλάδα, την Πολωνία, την Τσεχία και τη Γερμανία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τις παραδοσιακές μεθόδους αφήγησης που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις χώρες και αναλύει τα οφέλη των τεχνών, της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης όταν εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η αφήγηση ιστοριών χρησιμοποιείται από την αρχαιότητα ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών και σύνδεσης των ανθρώπων. Με το πέρασμα των χρόνων και μέσα από διαφορετικούς πολιτισμούς, αναπτύχθηκαν ποικίλες μορφές αφήγησης, όπως τα έπη, οι κλασικές θεατρικές παραστάσεις, τα παραμύθια, τα λαϊκά τραγούδια, οι μύθοι, οι αλληγορίες, οι παροιμίες και άλλα. Η αφήγηση αποτελεί μια μορφή έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών και, όταν αξιοποιείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια, μπορεί να ωφελήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους

εκπαιδευτικούς. Η αφήγηση, ως μορφή τέχνης, είτε μέσα από μεθόδους όπως η αφηγηματική συνεργασία, το θεατρικό δρώμενο, η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, ο συνδυασμός ζωγραφικής και αφήγησης, τα παιχνίδια με τα δάχτυλα, ο δραματικός αυτοσχεδιασμός ή η χρήση αντικειμένων και παιχνιδιών όπως οι κούκλες και οι σκιές, είτε μέσα από πιο σύγχρονες μορφές, όπως η ψηφιακή αφήγηση, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης. Η αφήγηση, είτε με την παραδοσιακή της μορφή είτε με τη σύγχρονη ψηφιακή εκδοχή της, αποτελεί μια οικονομικά προσιτή μέθοδο που μπορεί να αξιοποιηθεί με περιθωριοποιημένες ομάδες ή ομάδες που δεν εκπροσωπούνται επαρκώς όπως γυναίκες, πρόσφυγες, μετανάστες, άτομα με αναπηρία και μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Σε όλα αυτά τα άτομα και τις ομάδες δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν, να μοιραστούν τις ιστορίες τους και να αποκτήσουν μια πλατφόρμα όπου η φωνή τους ακούγεται. Ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει μαθητές, με διαφορετικές ικανότητες, έτσι ώστε να αναπτύξουν ήπιες δεξιότητές τους όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, ο αναστοχασμός και η συνεργασία, καθώς και τεχνικές δεξιότητες, ενισχύοντας τις ψηφιακές τους ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας ελκυστικές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις ή ψηφιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην τάξη, ενσωματώνοντας την τεχνολογία μέσω της ψηφιακής αφήγησης και αναλαμβάνοντας ρόλο διευκολυντή, καλλιεργούν ένα περιβάλλον μάθησης συμπεριληπτικό και δημοκρατικό. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει την ενεργή μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλλά παράλληλα βελτιώνει τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και ενδυναμώνει τη σχέση δασκάλου-μαθητή.

## Μεθοδολογία

### Ερευνητική Μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Η συστηματική ανασκόπηση περιλαμβάνει μια εκτενή αναζήτηση για τον εντοπισμό όλων των σχετικών μελετών πάνω σε ένα θέμα, τη μέθοδο σύνθεσης των ευρημάτων, καθώς και την αξιολόγηση του πεδίου εφαρμογής, του τύπου και της ποιότητας των αποδεικτικών στοιχείων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Siddaway et al., 2019). Παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για τη συλλογή και αξιολόγηση επιστημονικών αποδείξεων, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και στοχεύει να είναι διαφανής και να μπορεί να αναπαραχθεί από τρίτους, επιδιώκοντας να συμπεριλάβει όλες τις σχετικές μελέτες πάνω στο θέμα ενώ ταυτόχρονα αξιολογεί κριτικά την ποιότητα των αποδεικτικών στοιχείων (Lame, 2019).

Κατά τη διεξαγωγή της ανασκόπησης, υιοθετήθηκε η μέθοδος PRISMA (2020) (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Το PRISMA αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τους ερευνητές συστηματικών ανασκοπήσεων να αναφέρουν με σαφήνεια τον σκοπό της ανασκόπησης, τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν και τα αποτελέσματα που απέκτησαν. Βοηθά τους ερευνητές να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν συστηματικές ανασκοπήσεις διασφαλίζοντας ότι όλες οι προτεινόμενες πληροφορίες περιλαμβάνονται πλήρως (Page et al., 2021).

Το πρωτόκολλο PRISMA 2020 περιγράφει τη διαδικασία ανάπτυξης των οδηγιών αναφοράς (reporting guideline) και παρουσιάζει μια διευρυμένη λίστα ελέγχου, στην οποία αποσαφηνίζονται οι οδηγίες αναφοράς για κάθε επιμέρους στοιχείο (PRISMA, 2020). Αυτή η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οργανώθηκε σύμφωνα με την ακόλουθη λίστα ελέγχου της μεθόδου PRISMA:

- i. Κριτήρια καταλληλότητας (κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού)
- ii. Πηγές πληροφοριών (Information sources)
- iii. Στρατηγικές αναζήτησης (Search strategy)
- iv. Διαδικασία επιλογής (Selection process)
- v. Διαδικασία συλλογής δεδομένων (Data collection process)
- vi. Στοιχεία δεδομένων (Data items)
- vii. Μελέτη κινδύνου μεροληψίας (Study risk of bias assessment)
- viii. Μέθοδος σύνθεσης (Synthesis method)

Σύμφωνα με τα κριτήρια της λίστας ελέγχου της μεθόδου PRISMA και μετά από μια εκτενή ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αφορά τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων με στόχο τη βελτίωση της σαφήνειας, της οργάνωσης και της σύνθεσης των ευρημάτων. Η θεματική ανάλυση είναι «μία από τις πιο συνηθισμένες και δημοφιλείς μεθόδους» (Mwita & Mwilongo, 2025, σ. 51) για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Σε αυτήν την προσέγγιση, οι ερευνητές επιδιώκουν να ανακαλύψουν και να αναγνωρίσουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα μέσα από τα δεδομένα που έχουν συλλέξει. Αυτή η μέθοδος απαιτεί μια διεξοδική ανασκόπηση ποιοτικών δεδομένων, μετά την οποία τα μοτίβα εντοπίζονται, κατηγοριοποιούνται, αναλύονται και στη συνέχεια παρουσιάζονται (Mwita & Mwilongo, 2025). Η κωδικοποίηση αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στη θεματική ανάλυση, καθώς επιτρέπει την ομαδοποίηση των δεδομένων σε ουσιαστικές κατηγορίες, ξεκινώντας έτσι τη διαδικασία οργάνωσης και κατανόησης της πληροφορίας (Mwita & Mwilongo, 2025).

## Κριτήρια Καταλληλότητας

### Κριτήρια Συμπερίληψης

- Γλώσσα γραφής και ημερομηνία δημοσίευσης ερευνών: Ελληνικά ή Αγγλικά, δημοσιευμένες από το 2015 ως το 2025
- Πεδίο εφαρμογής: εκπαίδευση, παιδιά και εκπαιδευτικοί
- Τύπος πηγής: άρθρα που έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές (peer-reviewed), κεφάλαια σε βιβλία, εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. πανεπιστήμια) και ιστοσελίδες από κάθε χώρα με ιστορικές πληροφορίες σχετικά με τις παραδόσεις της αφήγησης ιστοριών και το θέατρο σκιών.

### Κριτήρια Αποκλεισμού

- Άρθρα που δεν πληρούν τα κριτήρια συμπερίληψης

### Αιτιολόγηση για τη συμπερίληψη πηγών πριν από το 2015

Ενώ τα καθορισμένα κριτήρια συμπερίληψης περιόριζαν την ημερομηνία δημοσίευσης στην περίοδο μεταξύ 2015 και 2025, έγιναν εξαιρέσεις για τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αφορούσαν ιστορικές πληροφορίες (την ιστορική εξέλιξη του θεάτρου σκιών και τις παραδοσιακές μεθόδους αφήγησης). Κατά συνέπεια, επιλέχθηκαν έγγραφα που δημοσιεύθηκαν πριν από το 2015, με το παλαιότερο για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα να έχει δημοσιευθεί το 1855 και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το 1939. Συνολικά, για τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, αναλύθηκαν 19 έγγραφα προ του 2015 και 24 έγγραφα μετά το 2015, προκειμένου να παρασχεθεί μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης του θεάτρου σκιών και της παραδοσιακής αφήγησης.

## Πηγές Πληροφοριών

Για να ενισχυθεί η διαφάνεια και να διασφαλιστεί η συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε μια συστηματική προσέγγιση στην επιλογή των όρων αναζήτησης. Αυτό περιελάμβανε τη στρατηγική χρήση συγκεκριμένων και ποικίλων συνδυασμών λέξεων-κλειδιών που ήταν σύμφωνες με τα προκαθορισμένα κριτήρια συμπερίληψης. Οι πληροφορίες προήλθαν από ένα ευρύ φάσμα πλατφορμών, συμπεριλαμβανομένων βάσεων δεδομένων, πλατφορμών εκδοτών και αξιόπιστων ιστότοπων, προκειμένου να διασφαλιστεί η πληρότητα και η εγκυρότητα των ευρημάτων.

Οι πηγές πληροφοριών περιλάμβαναν μια ποικίλη και αξιόπιστη επιλογή δημοσιεύσεων, συμπεριλαμβανομένων εγγράφων που ανακτήθηκαν από διεθνώς αναγνωρισμένες, αξιολογημένες από ομότιμους βάσεις δεδομένων, όπως ERIC, IEEE Xplore, EBSCO και Scopus. Επιπλέον, ενσωματώθηκαν επιστημονικές δημοσιεύσεις που ήταν προσβάσιμες μέσω

πλατφορμών μεγάλων εκδοτικών οίκων, όπως SpringerLink, SAGE Journals, Taylor & Francis και ACM Digital Library. Η ανασκόπηση περιελάμβανε επίσης ακαδημαϊκά έγγραφα, πρακτικά συνεδρίων και πηγές όπως το Υπουργείο Πολιτισμού της Τσεχίας (2024), η UNESCO (2016) και η Διεθνής Ένωση Μαριονετών (International Puppet Union) (Dubská Malíková, 2012; Kratochwil et al., 2013; Reusch, 2012; Waszkiel, 2015).

## Στρατηγικές Αναζήτησης

Η στρατηγική αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκε για την ανάκτηση πληροφοριών από τις μηχανές αναζήτησης καθοδηγήθηκε από προκαθορισμένα κριτήρια ένταξης και βελτιώθηκε μέσω της συστηματικής εφαρμογής φράσεων αναζήτησης (search strings), προηγμένων αναζητήσεων (advanced search) και τελεστών Boolean (Boolean operators, όπως «ή», «και», παρενθέσεις και εισαγωγικά, π.χ. digital storytelling AND “inclusion”), φίλτρων και στοχευμένων λέξεων-κλειδιών. Ως φίλτρα για την εύρεση πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν: η ημερομηνία, η γλώσσα συγγραφής (Ελληνικά και Αγγλικά), η αξιολόγηση των μελετών από ομοτίμους (peer-reviewed), τα θέματα και οι λέξεις-κλειδιά.

Για να εξασφαλιστεί η ολοκληρωμένη και έγκυρη ανάκτηση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα ευρύ φάσμα λέξεων-κλειδιών και βασικών φράσεων, οργανωμένο μέσω διαφόρων συνδυασμών με χρήση τελεστών Boolean, σε συμφωνία με τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (βλ. Πίνακα 1). Δεδομένης της έκτασης και της πολυπλοκότητας της στρατηγικής αναζήτησης, δεν είναι εφικτή η παρουσίαση όλων των συνδυασμών λέξεων-κλειδιών λεπτομερώς συνεπώς, παρέχεται ένα επιλεγμένο σύνολο ενδεικτικών παραδειγμάτων για την αποτύπωση της προσέγγισης.

**Πίνακας 1.** Τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα και παραδείγματα λέξεων κλειδιών και τελεστών Boolean που χρησιμοποιήθηκαν

Ερευνητικά Ερωτήματα	Λέξεις-Κλειδιά	Τελεστές Boolean
1. Ποια είναι η ιστορία του θεάτρου σκιών στις τέσσερις χώρες; (Ελλάδα, Πολωνία, Τσεχία, Γερμανία)	Θέατρο σκιών, ιστορία, παράδοση, λαογραφία, κουκλοθέατρο	«Θέατρο σκιών», ΚΑΙ ιστορία, Ή Τσεχία Ή Πολωνία, «πολιτιστική κληρονομιά» ΚΑΙ κουκλοθέατρο κ.λπ.
2. Ποιες είναι οι παραδοσιακές μέθοδοι αφήγησης που χρησιμοποιούνται σε κάθε χώρα; (Ελλάδα, Πολωνία, Τσεχία, Γερμανία)	προφορική παράδοση, αφήγηση ιστοριών, λαϊκά παραμύθια, μύθοι, αφηγηματικές τεχνικές κλπ.	«Παραδοσιακή αφήγηση», Αφήγηση ΚΑΙ Ελλάδα, Ή Γερμανία, μέθοδοι «προφορικής αφήγησης» κ.λπ.

3. Πώς μπορούν οι τέχνες, η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση να προωθήσουν την ένταξη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη;	ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, ένταξη, ενσυναίσθηση, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαίδευση με βάση τις τέχνες κλπ	«Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών» ΚΑΙ (ένταξη Ή ενσυναίσθηση Ή «κοινωνική δικαιοσύνη»), «εκπαίδευση με βάση τις τέχνες» ΚΑΙ «περιθωροποιημένες ομάδες» κ.λπ.
4. Πώς μπορεί η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών να συνδεθεί με την προσέγγιση STEAM; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα;	ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, εκπαίδευση STEAM, ενσωμάτωση, επιστήμες, μαθηματικά κ.λπ.	«Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών» ΚΑΙ «εκπαίδευση STEAM», «ψηφιακή αφήγηση ιστοριών» ΚΑΙ (οφέλη Ή προκλήσεις Ή περιορισμοί) κ.λπ.
5. Τι είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εντάξουν την ψηφιακή αφήγηση στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές;	τεχνολογία, ενσωμάτωση, επαγγελματική ανάπτυξη, εφαρμογή κ.λπ.	«Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών» ΚΑΙ παιδαγωγική καινοτομία, «επαγγελματική ανάπτυξη», εφαρμογή ΚΑΙ παιδαγωγικές στρατηγικές κ.λπ.

## Διαδικασία Επιλογής

Μέσω της στρατηγικής αναζήτησης ανακτήθηκε ένα σύνολο 357 αναφορών. Τα έγγραφα αυτά εξετάστηκαν προσεκτικά σε πολλαπλά στάδια, ξεκινώντας με λεπτομερή εξέταση σύμφωνα με τα προκαθορισμένα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού της μελέτης και, στη συνέχεια, με αξιολόγηση των τίτλων και των περιλήψεων για τον προσδιορισμό της προκαταρκτικής συνάφειας. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης, επιλέχθηκαν 122 έγγραφα για συμπερίληψη στην ανασκόπηση, καθώς κρίθηκαν ως τα πιο συναφή και άμεσα σχετιζόμενα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Συνολικά, 122 έγγραφα πληρούσαν τα κριτήρια καταλληλότητας, με συγκεκριμένες εξαιρέσεις που χρειάστηκαν για την απάντηση του πρώτου και του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Ο αποκλεισμός των υπόλοιπων εγγράφων οφειλόταν σε διάφορους παράγοντες. Κυρίως, αυτοί ήταν είτε αποκλίσεις από τα κριτήρια συμπερίληψης (όπως περιορισμοί ως προς την ημερομηνία δημοσίευσης ή τη γλώσσα) είτε η αποτυχία να απαντηθούν άμεσα τα ερευνητικά ερωτήματα.

## Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων καθοδηγήθηκε εξ αρχής από προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας, τα οποία αποτέλεσαν τη κεντρική βάση για τον προσδιορισμό και την επιλογή των σχετικών πηγών. Χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών και φράσεων-κλειδιών για τη διεξαγωγή συστηματικών αναζητήσεων σε διάφορες μηχανές αναζήτησης, συμπεριλαμβανομένων των Google Scholar, Google και Microsoft Bing. Για τη βελτίωση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκαν προηγμένες λειτουργίες αναζήτησης, όπου ήταν διαθέσιμες, ιδίως στο Google και στο Google Scholar.

Οι αρχικές επιλογές βασίστηκαν στη συνάφεια των τίτλων και των περιλήψεων σε σχέση με τα κριτήρια συμπερίληψης. Τα έγγραφα που πληρούσαν αυτά τα κριτήρια υποβλήθηκαν σε περαιτέρω εξέταση του πλήρους κειμένου για να επιβεβαιωθεί η συνάφειά τους. Μόλις εντοπίστηκε το τελικό σύνολο μελετών, εφαρμόστηκε μια διαδικασία θεματικής ανάλυσης και κωδικοποίησης για να συνοψιστούν τα ευρήματα και να δομηθεί η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με σαφή και οργανωμένο τρόπο.

Όλες οι αναφορές που περιλαμβάνονταν στην ανασκόπηση ήταν στα Αγγλικά. Για την εξασφάλιση ακριβούς κατανόησης του περιεχομένου, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία μετάφρασης, όταν ήταν απαραίτητο, όπως το DeepL Translator (<https://www.deepl.com/translator>), το Google Translate (<https://translate.google.com>) και επίσης γλωσσικά μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης, όπως το ChatGPT (<https://chatgpt.com/>) για σκοπούς μετάφρασης και ελέγχου γραμματικής.

## Στοιχεία Δεδομένων

Για να απαντηθούν τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης επιλέχθηκαν πληροφορίες από 122 άρθρα. Τα άρθρα αυτά έχουν υποβληθεί σε αξιολόγηση από ομότιμους, συλλέχθηκαν από διεθνείς βάσεις δεδομένων, περιοδικά με κριτές (π.χ. «Journal of Computers in Education» και «Journal of Planning Education and Research») και έγκυρους ιστότοπους. Υπήρχαν πολλές μεταβλητές που επηρέασαν την επιλογή των μελετών, με τις κυριότερες να είναι: η γλώσσα, η ημερομηνία δημοσίευσης και η αξιολόγηση των άρθρων από ομότιμους. Όλες οι αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν είναι στα αγγλικά, εκτός από μία: «Česká asociace orální historie (Τσεχική Ένωση Προφορικής Ιστορίας)» (χ.χ.). Ο στόχος ήταν να χρησιμοποιηθούν έγγραφα της τελευταίας δεκαετίας, ωστόσο, για τους λόγους που περιγράφονται παραπάνω, συμπεριλήφθηκαν και παλαιότερες πηγές, προκειμένου να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα ιστορικού περιεχομένου.

Η έρευνα αυτή αναλύει την εξέλιξη του θεάτρου σκιών και της παραδοσιακής αφήγησης σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες και διερευνά πώς οι τέχνες, η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση μπορούν να προωθήσουν την ενσυναίσθηση, τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ερευνά επίσης τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση STEAM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες και Μαθηματικά) και, τέλος, διερευνά τις μορφές

επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση. Οι πτυχές που μελετήθηκαν ήταν διαφορετικές και πολύπλοκες και, ως εκ τούτου, εξετάστηκαν πολυάριθμες αναφορές και συλλέχθηκαν συστηματικά τα σχετικά δεδομένα μέσω κωδικοποίησης και θεματικής ανάλυσης. Ένα συνοπτικό παράδειγμα στο πλαίσιο της παραδοσιακής αφήγησης στην Ελλάδα (ερευνητικό ερώτημα 2) είναι οι κωδικοί όπως «λαϊκά παραμύθια», «μυθολογία» και «παραδοσιακή προφορικότητα» που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των θεμάτων, την κατηγοριοποίηση και την ομαδοποίηση των δεδομένων.

## Μελέτη κινδύνου Μεροληψίας

Ένας μικρός αριθμός μελετών που εντοπίστηκαν σχετικά με τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν συγκεκριμένες χώρες και ήταν γραμμένες στις αντίστοιχες εθνικές γλώσσες. Αυτό δημιούργησε προκλήσεις όσον αφορά την προσβασιμότητα και την ερμηνεία. Ως αποτέλεσμα, αυτές οι μελέτες δεν πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης στην παρούσα ανασκόπηση και αποκλείστηκαν από την τελική ανάλυση.

Επιπλέον, αναφορικά με το πρώτο και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα οποία εστιάζουν σε ιστορικά, παραδοσιακά και πολιτισμικά στοιχεία, υπήρχαν ορισμένες πηγές που παρουσίαζαν κάποιο βαθμό υποκειμενικότητας και μεροληψίας. Αυτές οι μεροληψίες ήταν ιδιαίτερα εμφανείς στις συζητήσεις σχετικά με τις ρίζες του θεάτρου σκιών, με αντικρουόμενες απόψεις που απέδιδαν την εμφάνισή του στην Κίνα, την Τουρκία ή την Ινδία. Ως εκ τούτου, οι πηγές αυτές δεν συνέβαλαν ουσιαστικά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας ανασκόπησης.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που δημοσιεύθηκε μετά το 2015 επικεντρώνεται κυρίως στην ψηφιακή αφήγηση (DST), συχνά με μικρή έμφαση στις παραδοσιακές μορφές και μεθόδους αφήγησης. Αυτή η πρόσφατη μετατόπιση της εστίασης αντικατοπτρίζει ευρύτερες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία.

## Μέθοδος Σύνθεσης

Μετά τον καθορισμό των κριτηρίων συμπερίληψης και αποκλεισμού, προσδιορίστηκε και εξετάστηκε ένα ολοκληρωμένο σύνολο σχετικών εγγράφων. Κάθε μελέτη αξιολογήθηκε ως προς τη συνάφειά της με τα προκαθορισμένα κριτήρια καταλληλότητας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Για εκείνες τις μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια και προσέφεραν ουσιαστικές πληροφορίες, εξήχθησαν και καταγράφηκαν βασικά στοιχεία σε έναν πίνακα δεδομένων. Ο πίνακας αυτός περιελάμβανε τα ερευνητικά ερωτήματα, τις θεματικές κατηγορίες και λεπτομερείς βιβλιογραφικές πληροφορίες για κάθε πηγή (συμπεριλαμβανομένου του τίτλου, του συγγραφέα και του έτους έκδοσης).

Αρχικά συλλέχθηκαν συνολικά 357 μελέτες, από τις οποίες 122 επιλέχθηκαν για να συμπεριληφθούν στην παρούσα ανασκόπηση με βάση τη συνάφεια και την ποιότητά τους. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν με έγκυρο, αξιόπιστο και διαφανή τρόπο. Η δημιουργία ενός πίνακα δεδομένων υποστήριξε ολόκληρη την ανασκόπηση και τη θεματική ανάλυση, βοηθώντας στην οργάνωση και τη δομή των θεμάτων, της βιβλιογραφίας και των εξής πέντε ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Ποια είναι η ιστορία του θεάτρου σκιών στην Ελλάδα, στην Πολωνία, στην Τσεχία και την Γερμανία;
- 2) Ποιες είναι οι παραδοσιακές μέθοδοι αφήγησης που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα, στην Πολωνία, στην Τσεχία και την Γερμανία;
- 3) Πώς μπορούν οι τέχνες, η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση να προωθήσουν την συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη;
- 4) Πώς μπορεί η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών να συνδεθεί με την προσέγγιση STEAM; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα;
- 5) Τι είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εντάξουν την ψηφιακή αφήγηση στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές;

Μέσω της θεματικής ανάλυσης των κειμένων και της συστηματικής καταγραφής των πληροφοριών σε πίνακες, προέκυψαν διάφορες βασικές θεματικές κατηγορίες. Αυτές περιλαμβάνουν την ιστορική εξέλιξη του θεάτρου σκιών σε τέσσερα πολιτισμικά πλαίσια (Ελλάδα, Πολωνία, Τσεχία και Γερμανία), την εξέταση των παραδοσιακών τεχνικών αφήγησης σε αυτές τις χώρες και τη διερεύνηση του ρόλου των τεχνών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των πρακτικών συμπερίληψης. Επιπλέον, θέματα που προσδιορίστηκαν ήταν οι τρόποι με τους οποίους η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, τα οφέλη και οι προκλήσεις που συνδέονται με την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην προσέγγιση STEAM (Science- Technology- Engineering- Arts- Mathematics/ Επιστήμη- Τεχνολογία- Μηχανική- Τέχνες- Μαθηματικά), καθώς και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

# Αποτελέσματα

## Η ιστορική εξέλιξη του θεάτρου σκιών στις τέσσερις χώρες

Σε αυτή την ενότητα η πρώτη ερευνητική ερώτηση («Ποια είναι η ιστορία του θεάτρου σκιών σε τέσσερις χώρες;») απαντάται μέσω της εξέτασης ιστορικών και άλλων πηγών. Η ενότητα χωρίζεται σε ιστορική σύνοψη για καθεμία από τις τέσσερις χώρες.

### Ελλάδα

Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: αυτό που παίζεται με τρισδιάστατες κούκλες και αυτό που παίζεται με επίπεδες φιγούρες που προβάλλουν σε ένα φωτισμένο ημιδιαφανές λευκό πανί. Η δεύτερη αυτή μορφή αφήγησης ονομάζεται θέατρο σκιών (ή απλώς θέατρο σκιών) και συναντάται παγκοσμίως, μεταξύ άλλων στην Κίνα, την Ινδία, την Ινδονησία, την Τουρκία και την Ευρώπη (Chen, 2003). Στην Ελλάδα το θέατρο σκιών γνώρισε μεγάλη άνθηση στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, όμως η μεγάλη του δημοτικότητα άρχισε να φθίνει στα μέσα του 20ού αιώνα, κυρίως λόγω της ανόδου του κινηματογράφου (Myrsiades & Myrsiades, 2014). Παρά ταύτα, παραμένει ακόμη και σήμερα ένα δημοφιλές μέσο ψυχαγωγίας, κυρίως για τα παιδιά, αν και το απολαμβάνουν και οι ενήλικες (Moraiti et al., 2016; Moutoutzis et al., 2022).

Το ελληνικό θέατρο σκιών έχει τις ρίζες του στη Μέση και την Άπω Ανατολή, με τον πιο δημοφιλή χαρακτήρα να είναι ο Καραγκιόζης (Moutoutzis et al., 2022). Η επιρροή του Καραγκιόζη στο ελληνικό θέατρο σκιών υπήρξε τόσο μεγάλη ώστε, στη συλλογική συνείδηση, το όνομά του κατέστη συνώνυμο ολόκληρου του είδους. Ακόμη και όταν σε παραστάσεις χρησιμοποιούνται άλλες φιγούρες, το κοινό συχνά τις αναφέρει ως «Καραγκιόζη». Η ταύτιση αυτή αντανακλά τις βαθιές πολιτισμικές ρίζες του χαρακτήρα και τον κεντρικό ρόλο που διαδραμάτισε στην εξέλιξη και διατήρηση του θεάτρου σκιών στην Ελλάδα. Η παράδοση του Καραγκιόζη χρονολογείται από τον 18ο αιώνα (τουλάχιστον από το 1799) και έχει τις ρίζες της στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, καθώς βασίστηκε σε τουρκικό πρότυπο, αυτό του Καραγκιόζ (Karagoz), που εμφανίζεται ήδη από τον 14ο αιώνα (Myrsiades & Myrsiades, 2014). Οι τουρκικές φιγούρες του Καραγκιόζ εξαπλώθηκαν ευρέως μαζί με την επέκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και, συνεπώς, η παράδοση αυτή συναντάται, εκτός από την Ελλάδα, και σε διάφορες αραβικές χώρες (Chen, 2003). Στο ελληνικό πλαίσιο, ο Καραγκιόζης είναι ένας φτωχός και κουρελής άνθρωπος, που αντιπροσωπεύει τον ελληνικό λαό κατά τα χρόνια της Οθωμανικής κυριαρχίας. Ζει σε μια παράγκα απέναντι από το σεράι του Βεζίρη μαζί με τη γυναίκα του και τα τρία παιδιά του και προσπαθεί, συχνά με αδέξια και πονηρά σχέδια, να εξασφαλίσει τα προς το ζην για τον ίδιο και την οικογένειά του

(Hatzigianni et al., 2016). Οι παραστάσεις Καραγκιόζη πραγματεύονται σύγχρονα ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού ή ιστορικού χαρακτήρα και έχουν σημαντική πολιτιστική αξία στην Ελλάδα, όχι μόνο επειδή αποτελούν μέσο προσωπικής έκφρασης και ψυχαγωγίας (Moraiti et al., 2016), αλλά και λόγω του έντονου διδακτικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα τους, καθώς και γιατί ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την ομαδικότητα (Hatzigianni et al., 2016; Moutoutzis et al., 2022). Επιπλέον, η οικονομική κρίση του 2009 οδήγησε τον κόσμο να στραφεί σε πιο παραδοσιακές μορφές ψυχαγωγίας, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την αναζωπύρωση της δημοτικότητας του Καραγκιόζη (Hatzigianni et al., 2016). Σήμερα, οι παραστάσεις Καραγκιόζη είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς κατά τη θερινή περίοδο, σε υπαίθρια φεστιβάλ, ενώ μπορεί κανείς να τις βρει καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, σε θέατρα ή ακόμη και σε υψηλού κύρους πολιτιστικούς χώρους, όπως το Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (Megaron, 2025). Επιπλέον, ψηφιοποιημένες παραστάσεις είναι διαθέσιμες στο YouTube, με ορισμένες να ξεπερνούν το μισό εκατομμύριο προβολές (Hatzigianni et al., 2016).

Όλα αυτά καθιστούν φανερό ότι το θέατρο σκιών παραμένει ακόμη και σήμερα μια δημοφιλής μορφή δραματοποιημένης αφήγησης στην Ελλάδα (Moraiti et al., 2016), αλλά και στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, όπου αξιοποιείται ως μέρος της διδακτικής πρακτικής (Hatzigianni et al., 2016). Τα παιδιά στην Ελλάδα όχι μόνο παρακολουθούν παραδοσιακές παραστάσεις θεάτρου σκιών και διδάσκονται σχετικά με αυτό στο σχολείο, αλλά παίζουν και τα ίδια με φιγούρες θεάτρου σκιών (Moutoutzis et al., 2018). Οι παραδοσιακές παραστάσεις Καραγκιόζη εμπεριέχουν ιστορικά στοιχεία για τη ζωή της εποχής στην οποία εκτυλίσσεται η δράση, καθώς και πολλά σατιρικά σχόλια για τις τότε αρχές ενώ, ο Καραγκιόζης απεικονίζεται ως μια φιγούρα που αντιστέκεται, ξεγελά και υπονομεύει την εξουσία, προκειμένου να θίξει κοινωνικές και πολιτικές αδικίες (Hatzigianni et al., 2016; Moutoutzis et al., 2018). Ένα ακόμη ιδιαίτερο στοιχείο του θεάτρου σκιών είναι ότι κάθε παράσταση συνοδεύεται συνήθως από ένα μοναδικό τοπικό παραδοσιακό μουσικό θέμα, γεγονός που επιτρέπει στα παιδιά που παρακολουθούν να γνωρίσουν τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις που συναντώνται σε όλη την Ελλάδα (Moutoutzis et al., 2018).

Η ευρεία δημοτικότητα του παραδοσιακού θεάτρου σκιών ήταν πιθανότατα αυτή που οδήγησε στον ψηφιακό του μετασχηματισμό από το Εργαστήριο Διανεμημένων Πληροφοριακών Συστημάτων και Εφαρμογών Πολυμέσων του Πολυτεχνείου Κρήτης (eShadow, 2025), επιτρέποντας μεγαλύτερη προσβασιμότητα και αλληλεπίδραση και συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό του, ανοίγοντας νέες προοπτικές τόσο για το ίδιο το θέατρο σκιών όσο και για την αφήγηση ιστοριών. Ο μετασχηματισμός αυτός δίνει τη δυνατότητα σε άτομα χωρίς προηγούμενη γνώση ή εξειδίκευση να αλληλεπιδράσουν με αυτό το ιδιαίτερο μέσο αφήγησης, το οποίο στο παρελθόν αποτελούσε πεδίο εξειδικευμένων καλλιτεχνών, όπως οι κουκλοπαίχτες στα θέατρα σκιών. Η σύγχρονη μορφή της ψηφιακής αφήγησης επιτυγχάνεται μέσω του ψηφιακού εργαλείου «eShadow» (Moutoutzis et al., 2022). Στόχος του eShadow, το οποίο είναι διαθέσιμο δωρεάν, είναι η

διατήρηση και ο εκσυγχρονισμός της παράδοσης, επιτρέποντας στους χρήστες να δημιουργούν, να ηχογραφούν και να μοιράζονται ψηφιακές παραστάσεις θεάτρου σκιών. Επιπλέον, η αναβαθμισμένη εκδοχή του εργαλείου, το eShadow+, ενσωματώνει τεχνολογίες μεικτής πραγματικότητας και δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να δημιουργούν, να καταγράφουν, να μοιράζονται και να παρακολουθούν τις δικές τους φιγούρες, ιστορίες και ψηφιακό πολυμεσικό περιεχόμενο (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022). Έτσι, το eShadow+ παρέχει μια νέα μορφή ψηφιακής αφήγησης, συνδυάζοντας τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού θεάτρου σκιών με εκείνα της ψηφιακής αφήγησης, και θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, τουλάχιστον για το ελληνικό πλαίσιο αλλά και ενδεχομένως διεθνώς, αποτελεί την ψηφιακή εκδοχή του παραδοσιακού θεάτρου σκιών. Το eShadow μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί για να καταστήσει το παραδοσιακό θέατρο σκιών πιο δημοφιλές ως μαθησιακό εργαλείο και να διευκολύνει τις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στον τοπικό υπολογιστή κάποιου όσο και εξ αποστάσεως (Moumoutzis et al., 2018). Ιδιαίτερα σε περιοχές με μακραίωνη παράδοση στο θέατρο σκιών, όπως η Ασία, η Ινδία, η Ινδονησία, η Κίνα και η δυτική Ευρώπη (Chen, 2003), το eShadow θα μπορούσε να αξιοποιηθεί όχι μόνο για τη διατήρηση αλλά και για τον εκσυγχρονισμό αυτής της τέχνης.

## Πολωνία

Το κουκλοθέατρο υπάρχει στην Πολωνία ήδη από τον 15ο αιώνα (Waszkiel, 2015). Έτσι, η Πολωνία διαθέτει μια μακρά παράδοση στο κουκλοθέατρο (Wiśniewska & Suszczyński, 2019), αλλά όχι στο θέατρο σκιών. Παρ' όλα αυτά, διάφοροι Πολωνοί καλλιτέχνες, όπως οι Grzegorz Kwieciński, Tadeusz Wierzbicki και Adam Walny, πειραματίστηκαν, μεταξύ άλλων, και με το φως και τη σκιά, αξιοποιώντας τις φυσικές ιδιότητες του ξύλου, του χαρτιού, των λίθων, των καθρεφτών κ.ά. στις παραστάσεις τους. Ωστόσο, διάφορες μορφές θεάτρου σκιών συναντώνται σε σύγχρονες παραγωγές, κυρίως για ενήλικες, όπως στο οπτικό θέατρο φωτός (visual theatre of light) του Wierzbicki, αλλά και στο Teatr Figur (Θέατρο των Φιγούρων), που ιδρύθηκε το 2007 στην Κρακοβία και ειδικεύεται στις παραστάσεις θεάτρου σκιών (Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Ως επάγγελμα, ο κουκλοπαίχτης εμφανίστηκε στην Πολωνία μόλις στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα (Waszkiel, 2015; Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Μέχρι τότε, υπήρχαν κουκλοπαίχτες που περιόδευαν στην Πολωνία, επηρεασμένοι από Ιταλούς, Ολλανδούς και Γερμανούς καλλιτέχνες του είδους. Το κουκλοθέατρο γνώρισε άνθηση στα μέσα του 18ου αιώνα, πιθανότατα επειδή είχε την υποστήριξη του Stanislas (Stanisław) August Poniatowski, του τελευταίου βασιλιά της Πολωνίας. Προς το τέλος του 18ου αιώνα, το κοινό στράφηκε περισσότερο προς τα “μηχανικά θέατρα” (theatrum mundi), τα οποία παρουσίαζαν είτε στατικές φιγούρες είτε φιγούρες που κινούνταν μηχανικά, τοποθετημένες σε επίπεδα ή ειδικά ζωγραφισμένα σκηνικά, με την κίνηση να επιτυγχάνεται μέσω γραναζιών ή τροχών (Waszkiel, 2015).

Από τη δεκαετία του 1870, καλλιτέχνες που χρησιμοποιούσαν γαντόκουκλες στο ύψος του βιεννέζικου Kasperltheater άρχισαν να εμφανίζονται στους δρόμους. Το κουκλοθέατρο παρήκμασε στις αρχές του 19ου αιώνα, αλλά στη συνέχεια άρχισε να ανακτά τη χαμένη του αίγλη, κυρίως χάρη στη δέσμευση των κουκλοπαιχτών σε καθιερωμένες μεθόδους και κλασικά ρεπερτόρια, τα οποία διαμόρφωσαν την πορεία της τέχνης, αλλά και επειδή μετέφεραν τις παραστάσεις από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τις μεγάλες σκηνές προς τα προάστια, αναζητώντας νέο κοινό (Waszkiel, 2015). Στα τέλη του αιώνα, την πολωνική σκηνή κυριαρχούσαν κυρίως ξένοι μαριονετίστες, ιδίως εκείνοι που χρησιμοποιούσαν μαριονέτες με νήματα. Στις αρχές του 20ού αιώνα, οι διανοούμενοι αναγνώρισαν τη εκπαιδευτική αξία του κουκλοθεάτρου για τα μικρά παιδιά, και ένα παιδικό θέατρο που ίδρυσε ο Władysław Rybka στη Βαρσοβία συνδύαζε κούκλες με οπτικές ψευδαισθήσεις, μαγικά κόλπα και tableaux vivants δηλαδή, ζωντανές εικόνες (Waszkiel, 2015). Επιπλέον, τον 20ό αιώνα ο Ιταλός κουκλοπαίχτης Vittorio Podrecca διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του πολωνικού κουκλοθεάτρου. Το κουκλοθέατρο απέδειξε τη δύναμή του να ανακαλεί την ιστορία της Πολωνίας, ενώ ταυτόχρονα χρησιμεύει ως εργαλείο για μια διακριτική αντίσταση και ακόμη και ως υποκατάστατο του συμβατικού θεάτρου. Παραστάσεις κουκλοθεάτρου δόθηκαν ιδιωτικά σε σπίτια κατά τη διάρκεια των χρόνων, αλλά και σε φυλακές και στρατόπεδα συγκέντρωσης, όπως το Νταχάου, το Ράβενσμπρικ, το Άουσβιτς και το Μπούχενβαλντ, όπου κρατούνταν Πολωνοί ή βρίσκονταν Πολωνοί στρατιώτες (Waszkiel, 2015).

Σήμερα, το κουκλοθέατρο στην Πολωνία αποτελεί μια πολυδιάστατη μορφή τέχνης που ξεπερνά τα όρια της παραδοσιακής κουκλοθεατρικής τέχνης και περιλαμβάνει την κινούμενη εικόνα αντικειμένων, παραστάσεις με μάσκες, θέατρο σκιών, θέατρο σκιών, οπτικοκινητικό θέατρο και διάφορες υβριδικές μορφές που συνδυάζουν διαφορετικά είδη καλλιτεχνικής έκφρασης (Wiśniewska & Suszczyński, 2019).

## Τσεχία

Παρόλο που το θέατρο σκιών αποτελεί ανακάλυψη του 20ού αιώνα στη Τσεχία (Dubská & Malíková, 2012), δεν ισχύει το ίδιο για το κουκλοθέατρο, το οποίο ορισμένοι υποστηρίζουν ότι έχει αρχαίες ρίζες (Billing & Drábek, 2015). Μάλιστα, η Πράγα θεωρείται η πρωτεύουσα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου (Billing & Drábek, 2015). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το 1911 ιδρύθηκε ο Τσεχικός Σύνδεσμος Φίλων του Κουκλοθεάτρου (Český svaz přátel loutkoného divadla), ο οποίος αποτέλεσε τον αρχαιότερο σύνδεσμο κουκλοθεάτρου στον κόσμο, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1929, ιδρύθηκε στην Πράγα η Διεθνής Ένωση Κουκλοθεάτρου UNIMA (l'UNion Internationale de la MArionette). Όλα αυτά κατέστησαν δυνατά χάρη στις προσπάθειες του Jindřich Veselý (1885–1939), ο οποίος είχε επίσης ιδρύσει το 1912 το πρώτο περιοδικό κουκλοθεάτρου στον κόσμο, με τίτλο *Ο Κουκλοπαίχτης (Loutkář)*

(Billing & Drábek, 2015). Επιπλέον, Τσέχοι κουκλοπαίχτες οργάνωσαν διάφορα εθνικά και διεθνή φεστιβάλ, ενώ ιδρύθηκαν μουσεία κουκλοθεάτρου κατά τον 20ό και 21ο αιώνα, όπως το Μουσείο Κουκλοθεάτρου στο Chrudim, το Μουσείο Κουκλοθεάτρου στην Πλζεν και το Μουσείο Τσέχικων Κουκλών και Τσίρκου (Dubská & Malíková, 2012). Παράλληλα, ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών ομάδων όπως γονείς, δάσκαλοι, ηθοποιοί και συγγραφείς, άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για το κουκλοθέατρο, αναδεικνύοντας τις ψυχαγωγικές, εκπαιδευτικές και καλλιτεχνικές του διαστάσεις και αναγνωρίζοντάς το ως μια αυθεντική μορφή τέχνης (Dubská & Malíková, 2012). Επιπροσθέτως, νέοι κουκλοπαίχτες άρχισαν να εκπαιδεύονται στο Τμήμα Κουκλοθεάτρου, το οποίο ιδρύθηκε το 1952 στην Πράγα στην Ακαδημία Παραστατικών Τεχνών και μετονομάστηκε το 1990 σε Τμήμα Εναλλακτικού Θεάτρου και Κουκλοθεάτρου (Dubská & Malíková, 2012).

Ωστόσο, το κουκλοθέατρο στην Τσεχία δεν γνώριζε πάντοτε άνθηση. Στην πραγματικότητα, για πολλούς θεωρούνταν ξεπερασμένο, γεγονός που οδήγησε στην εξαφάνιση της ζωντανής λαϊκής του παράδοσης στις αρχές του 20ού αιώνα. Παρ' όλα αυτά, οι μοντερνιστές και οι πρωτοποριακοί καλλιτέχνες του θεάτρου κατάφεραν να το αναβιώσουν, οδηγώντας έτσι στο κίνημα της «Αναγέννησης του Κουκλοθεάτρου» (*Puppetry Renaissance*) (Billing & Drábek, 2015, σ.18).

Η περίοδος που το τσεχικό κουκλοθέατρο έφτασε στο απόγειό του ήταν ο 18ος και κυρίως ο 19ος αιώνας (Billing & Drábek, 2015). Κατά τον 20ό αιώνα, και ειδικότερα το 1949, ιδρύθηκαν τα περισσότερα από τα επαγγελματικά τσέχικα κουκλοθέατρα που υπάρχουν σήμερα, στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου περί Θεάτρων του 1948 ("Theatre Act") (Dubská & Malíková, 2012). Αν και διάφοροι επαγγελματίες λαϊκοί μαριονετίστες υποστηρίζουν τις αρχαίες ρίζες του κουκλοθεάτρου, δεν υπάρχουν αποδείξεις για κάτι τέτοιο, εάν εξεταστεί υπό το πρίσμα σύγχρονων εννοιών όπως οι εθνικές παραδόσεις, τα ιδρύματα, οι πολιτιστικοί φορείς ή οι έννοιες της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (Billing & Drábek, 2015). Ωστόσο, οι Dubská & Malíková (2012, παρ. 2) υποστηρίζουν την ύπαρξη «εικονογραφικών τεκμηρίων από τον Μεσαίωνα, που καταγράφουν τη χρήση δαχτυλοκουκλών ως μέρος των ψυχαγωγικών παραστάσεων γελωτοποιών σε αγορές και πανηγύρια».

Στην Τσεχία, το κουκλοθέατρο χρησιμοποιούνταν κυρίως για την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση μικρών παιδιών παρά ενηλίκων, και οι παραστάσεις πραγματοποιούνταν κυρίως στην ύπαιθρο, σε χωριά, μικρές πόλεις, σχολεία κ.ά. (Billing & Drábek, 2015). Κατά τον 19ο αιώνα, ιδιαίτερα διαδεδομένο ήταν το έθιμο του «οικογενειακού θεάτρου», όπου οι παραστάσεις δίνονταν σε μικρές σκηνές μέσα στο σπίτι (Dubská & Malíková, 2012). Τα κύρια θεματικά μοτίβα των παραστάσεων περιλάμβαναν βιβλικές ιστορίες όπως η Γέννηση ("Nativity"), η οποία αρχικά παρουσιαζόταν μόνο τα Χριστούγεννα αλλά στη συνέχεια εξελίχθηκε σε ξεχωριστό είδος, αγγλικές τραγωδίες, ιταλικές κωμωδίες, όπερες, μασκαράτες, έργα για ιππότες και ληστές, καθώς και ιστορικο-πατριωτικά έργα γνωστά ως «Χουσίτες» ("Hussites") (Billing & Drábek, 2015; Dubská & Malíková, 2012).

Ο εκσυγχρονισμός του τσέχικου κουκλοθεάτρου περιλαμβάνει δραματουργικές αλλαγές παράλληλα με διάφορους συνδυασμούς, όπως το κουκλοθέατρο και το τσέχικο χιούμορ, αλλά και προγράμματα που συνδυάζουν το τσίρκο με την κουκλοθεατρική τέχνη (Dubská, & Malíková, 2012). Σύμφωνα με τους Dubská και Malíková (2012), το σημαντικότερο επίτευγμα του σύγχρονου τσέχικου κουκλοθεάτρου ήταν η καλλιέργεια πολυάριθμων κορυφαίων σκηνογράφων και εικαστικών καλλιτεχνών, διαδραματίζοντας έτσι καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διεθνώς αναγνωρισμένης τσέχικης σχολής σκηνογραφίας. Ωστόσο, αυτό δεν είναι το μόνο του επίτευγμα, στην πραγματικότητα, η αναγνώριση του τσέχικου κουκλοθεάτρου ως πολιτιστικού αγαθού, τόσο από την τσέχικη κυβέρνηση (Υπουργείο Πολιτισμού της Τσεχικής Δημοκρατίας, 2024) όσο και από την UNESCO (2016), αποτελεί επιβεβαίωση της πολιτιστικής αξίας του τσέχικου κουκλοθεάτρου όχι μόνο για τους Τσέχους αλλά και για ολόκληρη την ανθρωπότητα.

## Γερμανία

Διάφοροι μελετητές του κουκλοθεάτρου, μεταξύ των οποίων και ο Georg Jacob (1862-1937), ιδρυτής της Τουρκολογίας στη Γερμανία, άρχισαν να αναζητούν τις ρίζες του θεάτρου σκιών και κατέληξαν ότι η Ινδία ήταν ο πιθανότερος τόπος γέννησής του. Ωστόσο, δεν υπήρχε ομοφωνία ως προς τη συγκεκριμένη διαδρομή που ακολούθησε το θέατρο σκιών για να καταλήξει στη Γερμανία (Brandt, 2018). Στη Γερμανία, το θέατρο σκιών αναφέρεται ως *Chinesische Schattenspiele* (κινεζικά παιχνίδια σκιών), αν και είναι πιο πιθανό η γερμανική παράδοση θεάτρου σκιών να επηρεάστηκε από το οθωμανικό κουκλοθέατρο παρά άμεσα από τις κινεζικές ή ινδικές μορφές αυτού. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ίδιο το οθωμανικό κουκλοθέατρο έχει ιστορικές ρίζες στο κινεζικό θέατρο σκιών (Chen, 2003). Ο Jacob (1925) υποστήριξε ότι οι παραδόσεις του οθωμανικού, ιταλικού και γερμανικού κουκλοθεάτρου συνδέονται πολιτισμικά, εντοπίζοντας παραλληλισμούς ανάμεσα στην δημοφιλή μαριονέτα του Καραγκιόζη και στον κωμικό χαρακτήρα Hanswurst. Πρότεινε ότι αυτή η σύνδεση πιθανόν προέκυψε μέσω της επιρροής ιταλικών θιάσων *commedia dell'arte* που περιόδευσαν σε γερμανόφωνες περιοχές. Ο Jacob (1907) υποστήριξε ότι οι παραστάσεις σκιών, καθώς είναι μη λεκτικές, ήταν ιδιαίτερα κατάλληλες για διεθνείς θεατρικές ομάδες, καθώς μπορούσαν να ενισχύσουν τις παραστάσεις τους με παντομίμα ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Όταν ξένοι καλλιτέχνες, όπως ιταλικές ομάδες *commedia dell'arte*, έπαιζαν για το τοπικό κοινό, το οπτικό στοιχείο, μέσω μαριονετών ή σκιών, γεφύρωνε το γλωσσικό χάσμα. Η «σιωπή» των μαριονετών τους επέτρεπε να μεταδώσουν το νόημα αποκλειστικά μέσω της κίνησης και των εικόνων. Ο Καραγκιόζης, αντίθετα, βασιζόταν κυρίως στη γλώσσα, υπερβάλλοντας κωμικά την τουρκική προφορά διαφόρων εθνοτικών ομάδων για να προκαλέσει γέλιο. Με τον τρόπο αυτό, πρόβαλλε μια μορφή πολυγλωσσίας (Brandt, 2018).

Το θέατρο σκιών γοήτευσε τους Ρομαντικούς και από το 1780 εξαπλώθηκε σε ολόκληρη τη Γερμανία (Kratochwil et al., 2013). Αρχικά παρουσιαζόταν σε πανηγύρια και φεστιβάλ στις αστικές περιοχές και στη συνέχεια μεταφέρθηκε σε σπίτια ως μορφή ψυχαγωγίας για τον εορτασμό ειδικών περιστάσεων, όπως γενέθλια (Brandt, 2018). Ωστόσο, είχε και εξακολουθεί να έχει ως κύριο κοινό του τα παιδιά (Plassard, 2023). Η ρομαντική «εξημέρωση» (ή εξευγένιση) του θεάτρου σκιών ενισχύθηκε από τη δημοτικότητα της σιλουέτας (silhouette) στη Γερμανία εκείνη την εποχή, με τις δύο αυτές μορφές ελάσσονος τέχνης να αλληλοεμπνέονται (Brandt, 2018). Σύμφωνα με τον Tieck (1855), στα γερμανικά ρομαντικά θεάματα σκιών που ανέβηκαν μετά τη Γαλλική Επανάσταση, οι μεταμορφώσεις ανθρώπων σε ζώα συχνά αντιπροσώπευαν τις συνεχιζόμενες κοινωνικές ανισότητες και ταξικές διαφορές. Παρόλο που τα ρομαντικά θεάματα σκιών υιοθέτησαν θεατρικά στοιχεία τα οποία ο Διαφωτισμός είχε απορρίψει, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική κωμωδία, τα οπτικά τεχνάσματα και οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες της *commedia dell'arte*, τελικά τα επαναπροσδιόρισαν προκειμένου να υπηρετήσουν μια νέα εθνικιστική, μονογλωσσική ατζέντα, η οποία εξαφάνισε τον πλούτο των διαλέκτων που χαρακτήριζε το παλαιότερο λαϊκό θέατρο δρόμου (Brandt, 2018).

Το θέατρο σκιών στη Γερμανία έφτασε στο αποκορύφωμά του γύρω στο 1850 και συνέχισε να υπάρχει μέχρι τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα (Brandt, 2018; Linden Museum Stuttgart, 2015–2016), αν και ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έθεσε σε κίνδυνο την ύπαρξή του, καθώς οι καραγκιοζοπαίκτες κλήθηκαν να υπηρετήσουν στον στρατό και οι χώροι παραστάσεων τους είτε έκλεισαν είτε καταστράφηκαν. Ωστόσο, έδιναν παραστάσεις σε στρατιωτικά νοσοκομεία και στρατόπεδα αιχμαλώτων, διατηρώντας ζωντανή την παράδοση ακόμη και σε αυτή τη δύσκολη περίοδο (Plassard, 2023). Κατά τη διάρκεια της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης, μιας εποχής καλλιτεχνικής καινοτομίας στη Γερμανία, το θέατρο σκιών έγινε μέρος του δημιουργικού πνεύματος της εποχής. Καλλιτέχνες και θεατρικοί δημιουργοί άρχισαν να πειραματίζονται με παραστάσεις σκιών, χρησιμοποιώντας μοντερνιστικές και εξπρεσιονιστικές προσεγγίσεις για να αντικατοπτρίσουν τις κοινωνικές και πολιτικές αναταραχές της περιόδου. Ξεχωριστή μορφή υπήρξε η Lotte Reiniger, πρωτοπόρος των κινουμένων σχεδίων, η οποία δημιούργησε το *The Adventures of Prince Achmed* (1926), την αρχαιότερη σωζόμενη ταινία κινουμένων σχεδίων μεγάλου μήκους στον κόσμο. Η ταινία αυτή δημιουργήθηκε με περισσότερες από 100.000 ξεχωριστές φωτογραφίες προσεκτικά κατασκευασμένων σκηνών σκιών σχεδιασμένων από τη Reiniger (Doe, 2010).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το θέατρο σκιών στη Γερμανία, όπως και άλλες μορφές κουκλοθεάτρου, γνώρισαν αναβίωση (Kratochwil et al., 2013). Σημαντική εξέλιξη, και ταυτόχρονα απόδειξη αυτής της αναγέννησης, υπήρξε η ίδρυση του Διεθνούς Κέντρου Θεάτρου Σκιών το 1987 από τον Rainer Reusch. Το Διεθνές Κέντρο Θεάτρου Σκιών, το οποίο βρίσκεται στο Schwäbisch Gmünd, λειτουργεί υπό την αιγίδα της UNIMA (Union Internationale de la Marionnette) και αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα παγκοσμίως αφιερωμένο

στην έρευνα, την προώθηση και τη διάδοση του θεάτρου σκιών (Reusch, 2012; *Shadow Theatre in Schwäbisch Gmünd*, χ.χ.). Στον 21ο αιώνα, το σύγχρονο θέατρο σκιών στη Γερμανία έχει εξελιχθεί σε μια αναγνωρισμένη μορφή τέχνης, που θεωρείται πλέον ισότιμη με άλλες μορφές κουκλοθεάτρου (Reusch, 2012).

## Παραδοσιακές τεχνικές αφήγησης ιστοριών στις τέσσερις χώρες

Αυτή η ενότητα παρέχει την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες είναι οι παραδοσιακές μέθοδοι αφήγησης ιστοριών που χρησιμοποιούνται σε κάθε χώρα») και χωρίζεται και πάλι σε τέσσερα μέρη, ένα για κάθε χώρα.

### Ελλάδα

Η αφήγηση ιστοριών στην Ελλάδα έχει μια μακρά ιστορία που φτάνει έως την αρχαιότητα. Ίσως ο πρώτος γνωστός ποιητής και προφορικός αφηγητής να υπήρξε ο Όμηρος με τα δύο επικά του ποιήματα, Ιλιάδα και Οδύσσεια. Ο Wolf (1985) υποστηρίζει ότι τα ομηρικά έπη δεν ήταν εκτενείς ιστορίες, αλλά μάλλον ένας συνδυασμός από μια σειρά παραδοσιακών τραγουδιών. Σύμφωνα με τον Roots (2016, σ. 9), αυτή η μορφή αφήγησης θεωρείται «γραπτή προφορικότητα», καθώς πρόκειται για «ιστορίες, ποιήματα και τραγούδια που δημιουργήθηκαν προφορικά, ελήφθησαν ακουστικά και στη συνέχεια μεταφέρθηκαν σε γραπτό μέσο με πιστότητα και με σκοπό να αναγνωστούν». Ωστόσο, στην αρχαία Ελλάδα αλλά και κατά την ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο, η αφήγηση συνεχιζόταν και μέσω κουκλοπαικτών γνωστών ως θαυματοποιοί ή νευροσπάστες, οι οποίοι έδιναν παραστάσεις σε ποικίλα πλαίσια, μεταξύ των οποίων τα ιδιαίτερα δημοφιλή τότε θέατρα, με μικρής κλίμακας κουκλοθέατρο, αλλά και σε θρησκευτικά φεστιβάλ με φαλλικές κούκλες (Skotheim, 2022). Σήμερα είναι γνωστοί μόνο δύο επαγγελματίες κουκλοπαίκτες από την αρχαιότητα: ο Ποθεινάς, που έδινε παραστάσεις στην Αθήνα τον 4ο αιώνα π.Χ., και ένας άλλος, το όνομα του οποίου τελειώνει σε «-σίων», που συγκαταλέγεται στους νικητές ενός φεστιβάλ στη Δήλο το 169 π.Χ. (Skotheim, 2022). Ωστόσο, παραμένει αβέβαιο εάν ο Ποθεινάς χρησιμοποιούσε τις κούκλες του για να παρουσιάσει διδακτικά διηγήματα, λαϊκές αφηγήσεις ή μύθους σαν αυτούς του Αισώπου. Στην πραγματικότητα, ο Skotheim (2022) υποδηλώνει ότι οι νευροσπάστες που προσλαμβάνονταν για να παίζουν σε θέατρα και θρησκευτικές γιορτές ήταν ηθοποιοί θεάτρου και όχι απλώς χειριστές μαριονετών σε πομπές.

Η χρήση θεατρικών παραστάσεων ως μέσο αφήγησης ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στην αρχαία Ελλάδα. Ο Zich (2015, σ. 11) υποστηρίζει ότι «το κλασικό ελληνικό θέατρο θα μπορούσε να συγκριθεί πιο εύστοχα με το κουκλοθέατρο παρά με το θέατρο των ζωντανών

ηθοποιών, αφού τα πρόσωπα των Ελλήνων ηθοποιών καλύπτονταν από μια άκαμπτη μάσκα και η φυσική τους εκφραστικότητα από απόσταση γινόταν αντιληπτή μόνο στα βασικά της χαρακτηριστικά». Το κλασικό ελληνικό θέατρο, το οποίο περιλάμβανε διάφορα είδη όπως η κωμωδία, το δράμα και η τραγωδία, αποτελούσε μια οργανωμένη και ισχυρή μορφή αφήγησης που απευθυνόταν στο ευρύ κοινό. Αυτές οι παραστάσεις συχνά αφηγούνταν μύθους και ιστορικά παραμύθια, ενώ παράλληλα παρουσίαζαν ηθικά και δεοντολογικά διλήμματα (Cowley, 2001; Mastrothanas, & Grammatas, 2022). Ακόμα και σήμερα, το θέατρο παραμένει μια από τις πιο διαδεδομένες και διαχρονικές μορφές αφήγησης, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε όλο τον κόσμο.

## Πολωνία

Η Πολωνία έχει μια πλούσια αφηγηματική κληρονομιά που χρονολογείται από την εποχή πριν από την έλευση του Χριστιανισμού. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για αυτές τις πρώιμες προφορικές παραδόσεις, καθώς η εισαγωγή του Χριστιανισμού το 966 οδήγησε στην καταστολή των πολυθεϊστικών πεποιθήσεων και των αρχαίων μύθων (Malinowski & Pellowski, 2008). Μεσαιωνικά έγγραφα αποκαλύπτουν ότι διάφορες μορφές αφήγησης άνθισαν σε ολόκληρη την Πολωνία. Οι μορφές της παραδοσιακής αφήγησης περιλαμβάνουν: α) επικά ποιήματα, τα οποία αποτελούσαν έναν συνδυασμό τραγουδιού και ψαλμωδίας που εκτελούνταν από βάρδους, β) ψαλμωδίες που ονομάζονταν *piesnie dziadowskie*, οι οποίες εκτελούνταν από περιπλανώμενους ζητιάνους, τους *dziad*, σε παζάρια και θρησκευτικά πανηγύρια, συνοδεύοντας την ερμηνεία τους με ένα μουσικό όργανο που λεγόταν *lira korbowa*, και γ) λαϊκές ιστορίες για ζώα και φαντάσματα ή χιουμοριστικές ιστορίες που εκτελούνταν από χωρικούς αφηγητές που μάθαιναν και μεταδίδαν τις ιστορίες τους προφορικά κατά τη διάρκεια της συγκομιδής ή άλλες γιορτές (Malinowski & Pellowski, 2008). Τα παραμύθια (*Gaweda*) αποτελούν μια άλλη μορφή αφήγησης που μπορεί να εξυπηρετεί διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως τη μίμηση και η μοντελοποίηση (Czarkowski, 2019), ενώ ένα είδος που συναντάται σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων των πολωνικών και τσεχικών λαϊκών παραδόσεων, είναι οι λαϊκές προβλέψεις και παρατηρήσεις για τον καιρό (*weather lores*) (Honzičková et al., 2023).

Η εθνική μυθολογία μπορεί επίσης να θεωρηθεί μια μορφή αφήγησης, καθώς δεν δημιουργείται μόνο, αλλά και διατηρείται και διαδίδεται μέσω διαφόρων μέσων, όπως βιβλία, χάρτες, μνημεία, πίνακες ζωγραφικής, επιτύμβιες στήλες και μαρτυρίες (Zubrzycki, 2011). Σύμφωνα με τον Zubrzycki (2011), οι εθνικοί μύθοι είναι ιστορικά προϊόντα· παρόλο που δεν αποτελούν απαραίτητα ιστορικά γεγονότα, ωστόσο τα ιστορικά συμβάντα διαμορφώνουν τους μύθους και τους μετασχηματίζουν σε νέες αφηγήσεις, καθώς τα γεγονότα συνδυάζονται με τις ερμηνείες (αληθείς ή ψευδείς) αυτών των γεγονότων. Τέλος, οι παροιμίες αποτελούν σημαντική μορφή αφήγησης στην Πολωνία. Η μεγαλύτερη συλλογή παροιμιών στην Πολωνία είναι εκείνη του Adalberg, η οποία περιλαμβάνει 30.000 βασικές παροιμίες και ισάριθμες παραλλαγές, ενώ αργότερα επεκτάθηκε από τον Krzyzanowski, ο

ο οποίος προσπάθησε να παρουσιάσει την προέλευση της κάθε παροιμίας, την ιστορική της εξέλιξη στην Πολωνία, καθώς και το νόημα και τη λειτουργία της (Bienkowska, 1973). Η σημασία της λαϊκής αφήγησης στην Πολωνία τονίζεται όχι μόνο από την αναβίωσή της τα τελευταία χρόνια, αλλά και από την ίδρυση του Μουσείου Αφηγητών (“Storyteller Museum”) το 2002, το οποίο άνοιξε κοντά στη Βαρσοβία (στην περιοχή Κονσταντσίβ-Γεζιόρνα) και ιδρύθηκε από τον Michaił Malinowski (Malinowski & Pellowski, 2008).

## Τσεχία

Ομοίως με την Πολωνία, η κύρια μορφή αφήγησης στην Τσεχία είναι το κουκλοθέατρο. Ωστόσο, άλλες μορφές αφήγησης, όπως μπαλάντες, θρύλοι, λαϊκές ιστορίες, λαϊκές προβλέψεις και παρατηρήσεις για τον καιρό (weather lores) και παραμύθια, συναντώνται και στις δύο χώρες (Jedličková & Kos, 2023). Παρ’ όλα αυτά, οι Τσέχοι διαθέτουν μια μακρά παράδοση αφήγησης που περιλαμβάνει θρύλους και λαϊκές ιστορίες γενικότερα (Pisarik, 1989), αλλά και λαϊκά παραμύθια και παροιμίες (*pranostika*) σχετικές με τον καιρό και τις καιρικές δοξασίες, οι οποίες εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να διαδίδονται προφορικά ή γραπτά (Honzíková et al., 2023). Η τσεχική αφήγηση δεν περιορίζεται μόνο στην προφορική αφήγηση, αλλά περιλαμβάνει επίσης διάφορες μορφές διήγησης, συμπεριλαμβανομένων των θεατρικών παραστάσεων, βιβλίων και ταινιών (Parscuponá et al., 2021). Μια σημαντική μορφή αφήγησης που συναντάται στην Τσεχία είναι η προφορική ιστορία, η οποία, ως μέθοδος ιστοριογραφίας, αποτελεί τη μοναδική πηγή πληροφόρησης για ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός όταν λείπουν άλλες πηγές (*Česká asociace orální historie*, n.d.). Άλλες μορφές αφήγησης, όπως τα πατριωτικά ιστορικά μυθιστορήματα και η ποίηση, ήταν σημαντικές κατά τα χρόνια του πολέμου υπό την αυστριακή κατοχή, αλλά η τσεχική λογοτεχνία διαδόθηκε περισσότερο στις κατώτερες τάξεις μετά τον πόλεμο, με την διάδοση των εφημερίδων και των περιοδικών και την εισροή μεταφράσεων από την λογοτεχνία άλλων χωρών όπως η Αγγλία, η Γαλλία, η Αμερική και η Σοβιετική Ένωση (Wellek, 1939).

## Γερμανία

Στην γερμανική παράδοση μπορούν να βρεθούν διάφορες μορφές αφηγηματικών ειδών, συμπεριλαμβανομένων των διαβόητων οι λαϊκών προβλέψεων και παρατηρήσεων για τον καιρό (weather lores) (Honzíková et al., 2023), οι οποίες εμφανίζονται και σε άλλες παραδόσεις όπως της Πολωνίας και της Τσεχίας. Επιπλέον, τα παραμύθια (*Märchen*) αποτελούν μια άλλη μορφή αφήγησης που μεταδίδεται προφορικά από γενιά σε γενιά μέσα στις οικογένειες (Cooper, 1996; Roots, 2016). Ωστόσο, δεν συμφωνούν πολλοί με την προφορική μετάδοση των λαϊκών παραμυθιών. Για παράδειγμα ο Bottigheimer (2010),

υποστηρίζει ότι τα παραμύθια προέρχονται από βιβλία που γράφτηκαν στον δέκατο έκτο αιώνα στην Ιταλία από τον Giovanni Francesco Straparola.

Είτε τα παραμύθια μεταδίδονταν γραπτώς είτε προφορικά, ο Johann Gottfried Herder υπήρξε χωρίς αμφιβολία η κεντρική μορφή πίσω από την αύξηση της συλλογής λαϊκών παραμυθιών (Roots, 2016). Ωστόσο, ήταν οι αδελφοί Grimm που συνέλεξαν και δημοσίευσαν 156 λαϊκά παραμύθια σε δύο τόμους, έναν το 1812 και τον άλλον το 1815 (Grimm & Grimm, 2015), κάνοντας τα γερμανικά λαϊκά παραμύθια γνωστά σε παγκόσμιο επίπεδο. Πράγματι, κανένα άλλο γερμανικό λογοτεχνικό έργο δεν έχει μεταφραστεί και διαδοθεί τόσο ευρέως όσο αυτό των αδελφών Grimm (Blamires, 1989). Τα παραμύθια των αδελφών Grimm ταξινομήθηκαν αργότερα σε διάφορα είδη, όπως παραμύθια θαυμάτων (wonder tales), ρομαντικά παραμύθια, μύθοι και τυπολογικά παραμύθια (formula tales) (Cooper, 1996). Τα λαϊκά παραμύθια, αλλά και οι θρύλοι και η ιστορική μυθοπλασία χρησιμοποιούνταν από τους διανοούμενους μετά τη Γαλλική Επανάσταση έως το 1815, προκειμένου οι Γερμανοί να μάθουν για ιστορικά γεγονότα, καθώς οι Γερμανοί αντιμετώπιζαν δυσκολίες με το αίσθημα της ταυτότητας κατά τη διάρκεια αυτών των ετών (Roots, 2016).

Επιπλέον, τα λαϊκά τραγούδια θεωρούνται επίσης παραδοσιακή μορφή αφήγησης στη Γερμανία, με τον Clemens Brentano και τον Ludwig Achim von Arnim να συγκεντρώνουν την πιο επιδραστική συλλογή λαϊκών τραγουδιών στη Γερμανία (Roots, 2016). Μια άλλη μορφή αφήγησης είναι η προφορική ανάγνωση, η οποία εκτελείται διαβάζοντας κείμενα δυνατά σε μια ομάδα ακροατών (Roots, 2016). Ωστόσο, το κουκλοθέατρο παραμένει η πιο σημαντική μορφή αφήγησης ακόμα και σήμερα στη Γερμανία, με τον Kasper να αποτελεί τον πιο διάσημο και εμβληματικό χαρακτήρα στο παραδοσιακό γερμανικό κουκλοθέατρο (Zich, 2015). Επίσης, η Γερμανία είναι ευρέως αναγνωρισμένη για τον μεγαλύτερο αριθμό θεάτρων στην Ευρώπη (Compendium of Cultural Policies and Trends, 2019), με πάνω από 1.500 θέατρα και σκηνές, συμπεριλαμβανομένων όπερας, δραματικών θεάτρων και πειραματικών χώρων (Deutschland.de, 2012), και ως εκ τούτου, οι θεατρικές παραστάσεις παραμένουν ακόμα και σήμερα σημαντικό μέσο αφήγησης.

## Ο ρόλος των τεχνών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των πρακτικών συμπερίληψης

Η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Πώς μπορούν οι τέχνες, η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση να προάγουν την συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη;») χωρίζεται σε τρία μέρη για λόγους σαφήνειας και συνοχής. Το πρώτο μέρος επικεντρώνεται στον ρόλο όλων των τεχνών στην προώθηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπερίληψης. Το δεύτερο μέρος αναλύει τις δυνατότητες της

παραδοσιακής αφήγησης, ενώ το τρίτο εστιάζει ειδικότερα στην ψηφιακή αφήγηση και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υποστηρίξει κοινωνικά ζητήματα.

Οι μορφές τέχνης που έχουν συζητηθεί έως τώρα, όπως η αφήγηση μέσω θεατρικών παραστάσεων, του τραγουδιού και του κουκλοθεάτρου ή του θεάτρου σκιών, μαζί με τις εικαστικές τέχνες όπως η ζωγραφική και η γλυπτική, έχουν χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για να αφηγηθούν ιστορίες, να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες και να φέρουν τους ανθρώπους κοντά ως κοινότητα, αλλά και ως μέσο «επικοινωνίας με τους άλλους, ευαισθητοποίησης σχετικά με κοινωνικά ζητήματα, ανάδειξης των καθημερινών σταθμών και δυσκολιών των ανθρώπων, υπεράσπισης όσων έχουν μείνει πίσω, ενεργοποίησης των κοινοτήτων γύρω από σύνθετα ζητήματα, εισαγωγής νέων ιδεών και υποστήριξης κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων» (Schiavo, 2024, σ. 233). Ο Schiavo (2024) υποστηρίζει ότι η χρήση των τεχνών ως μορφή επικοινωνίας είναι μια πολύτιμη και αποτελεσματική προσέγγιση για τη συμμετοχή των κοινοτήτων στη διαμόρφωση παρεμβάσεων και χάραξη πολιτικών, τη βελτίωση των συμπεριφορικών, κοινωνικών και υγειονομικών αποτελεσμάτων και την προώθηση της ποικιλομορφίας, της ισότητας και της συμπερίληψης στα συστήματα υγείας και κοινωνικής πρόνοιας. Πράγματι, η Εθνική Ένωση Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης (National Art Education Association, 2021) τονίζει ότι ένας από τους βασικούς στόχους της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης, μαζί με την ισότητα, τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, μέσω του σχεδιασμού προσεγγίσεων και συστημάτων που ενσωματώνουν ποικίλες μορφές πολιτιστικής τέχνης.

Έχει υποστηριχθεί ότι, εκτός από τη χρήση της τέχνης για την προώθηση της συμπερίληψης, η ενσυναίσθηση μπορεί επίσης να προωθηθεί μέσω της χρήσης προγραμμάτων με βάση την τέχνη ("art-based") για παιδιά (Grant & Berry, 2011) από την προσχολική ηλικία έως το γυμνάσιο (Morizio, 2021) και ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Harz et al., 2023). Άλλοι επίσης (Bentwich & Gilbey, 2017; Zazulak et al., 2015) έχουν επισημάνει την ικανότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση. Η Morizio (2021) υποστηρίζει ότι οι εικαστικές μέθοδοι, όπως η φωτογραφία, το κολάζ, τα μικτά μέσα ("mixed media") και το σχέδιο, αποτελούν οικονομικά προσιτά και αποδοτικά εργαλεία για προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και συμβάλλουν παράλληλα στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης. Άλλες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η ενσωμάτωση της συνεργασίας στις δραστηριότητες δημιουργίας τέχνης των παιδιών όχι μόνο καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την συμπερίληψη στα σχολεία, αλλά και υποστηρίζει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, ενισχύει τη φωνή των παιδιών, ειδικά εκείνων με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες, και προάγει την πολιτειακή αποτελεσματικότητα (π.χ., συμμετοχή στα κοινά) και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενδυναμώνοντας τα παιδιά να γίνουν φορείς αλλαγής για την ισότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2017). Επιπλέον, ο Murray (2021) διαπίστωσε ότι οι εικαστικές τέχνες μπορούν να

βοηθήσουν στην υπέρβαση των γλωσσικών φραγμών, καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν σημεία και σύμβολα που είναι κοινά σε διάφορες κουλτούρες, υποδηλώνοντας ότι αυτό μπορεί να ενισχύσει την ένταξη και την συμπερίληψη.

Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι εικαστικές τέχνες έχουν επίσης τη δυνατότητα να φέρουν θετική κοινωνική αλλαγή, επικοινωνώντας ισχυρά και στοχαστικά μηνύματα, εμπνέοντας δράση και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση (Bhroin & Cleary, 2021; Nyamari, 2024; Zaeri & Roozafzai, 2024) και, συνεπώς, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου. Για παράδειγμα, θέματα που πραγματεύονται οι εικαστικές τέχνες, όπως η μετανάστευση, η ανισότητα των φύλων, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η τεχνολογική καινοτομία, μπορούν να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και να εμπλέξουν το κοινό σε μια βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων αυτών, ενισχύοντας έτσι την ενσυναίσθηση και τη σύνδεση με τους θεατές (Zaeri & Roozafzai, 2024). Αυτό συμβαίνει επειδή τα προγράμματα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, που χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες όχι μόνο να κατανοήσουν, αλλά και να υιοθετήσουν τις απόψεις των άλλων (Harz et al., 2023).

Τα καλλιτεχνικά προγράμματα χρησιμοποιούνται επίσης για σκοπούς ένταξης περιθωριοποιημένων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων παιδιών με αναπηρίες (Levy et al., 2017), αλλά και ηλικιωμένων ή ατόμων που αντιμετωπίζουν ψυχικές δυσκολίες (Cheung et al., 2019). Για παράδειγμα, διάφορα καλλιτεχνικά προγράμματα σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Αυστραλία χρησιμοποιούνται ως εργαλεία κοινωνικής ένταξης και αναγνώρισης των θεραπευτικών ωφελειών της τέχνης, καθώς μπορούν να ενισχύσουν την υγεία, την ευημερία και την ποιότητα ζωής αυτών των ανθρώπων (Cheung et al., 2019). Οι Kraehe et al. (2016, σ. 240) υποστηρίζουν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση ωφελεί τα παιδιά ακαδημαϊκά, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών, διασφαλίζοντας ότι έχουν «ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν ένα πλήρες φάσμα ανθρώπινης ευφυΐας, ταλέντων και χαρισμάτων», οδηγώντας έτσι στην κοινωνική ισότητα. Η χρήση της τέχνης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι κάτι νέο. Πολλοί συγγραφείς (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013) έχουν υποστηρίξει τα οφέλη της χρήσης των τεχνών με μικρά παιδιά, ώστε να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν και να σκεφτούν κριτικά διάφορα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

## Η προώθηση της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της αφήγησης ιστοριών

Εστιάζοντας στην αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση σε αυτήν την ενότητα, διαπιστώθηκε ότι αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την κοινωνική ένταξη και για την

ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών μεταξύ ατόμων ή/και ομάδων. Η αφήγηση είναι τόσο αρχαία όσο και ο ίδιος ο κόσμος (Sobczak, 2020) και αναγνωρίζεται ευρέως ως μια οικουμενική διδακτική μέθοδος, καθιστώντας την ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που απευθύνεται σε μαθητές κάθε ηλικίας. Επιπλέον, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μια κοινή πρακτική σε διάφορους πολιτισμούς (Göksün & Gürsoy, 2022; Czarkowski, 2019). Η αφήγηση θεωρείται επίσης μια εξαιρετικά αποτελεσματική προσέγγιση για την υποστήριξη της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Hatzigianni et al., 2016). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι βοηθά τα παιδιά να μάθουν και να κατανοήσουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους (Downey, 2005; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010). Επιπλέον, η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδάξει στα παιδιά την ποικιλομορφία και την αποδοχή (Coigley, 2021). Σύμφωνα με τη Phillips (2022, σ. 15), «οι ιστορίες αποτελούν έναν συμπεριληπτικό τρόπο επικοινωνίας· μιλούν μέσα από τις γενιές, μέσα από τους πολιτισμούς και γκρεμίζουν τα εμπόδια». Όσοι αξιοποιούν την αφήγηση, είτε παιδαγωγοί είτε παιδιά, μπορούν να εμπλακούν σε διάφορες μορφές αφήγησης που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να μάθουν βασικές έννοιες, κανόνες (Phillips, 2022) και αξίες (Czarkowski, 2019). Αυτές οι αφηγηματικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τη συνεργατική αφήγηση, το θεατρικό παιχνίδι, την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, τη ζωγραφική σε συνδυασμό με την αφήγηση, το παιχνίδι με τα δάχτυλα, το παιχνίδι ρόλων και τη χρήση διαφόρων αντικειμένων και παιχνιδιών για την αφήγηση ιστοριών, όπως μαριονέτες ή φιγούρες θεάτρου σκιών. Έτσι, μέσα από τη χρήση διαφορετικών μεθόδων αφήγησης, μπορεί όχι μόνο να ενισχυθούν οι μαθησιακές ικανότητες και η ανάπτυξη των παιδιών (Gajewska, 2020; Czarkowski, 2019; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022), αλλά και να βοηθηθούν τα παιδιά να εκφραστούν (Ketelle, 2017). Παρ' όλα αυτά, η αφήγηση μπορεί επίσης να βοηθήσει τους παιδαγωγούς «να αναπτύξουν κριτικές παιδαγωγικές που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη» (Ketelle, 2017, σ. 145). Επιπλέον, πέρα από τα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά οφέλη που προσφέρει στους νεαρούς ακροατές, η αφήγηση μπορεί να συμβάλει και στην ευημερία τους (Czarkowski, 2019), καθώς και να ενισχύσει την ανάπτυξη σχέσεων και φιλιών (Sobczak, 2020).

## Η προώθηση της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών

Η ψηφιακή αφήγηση αντιπροσωπεύει μια σύγχρονη εξέλιξη των παραδοσιακών μορφών αφήγησης και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε μεθόδους όπως το θέατρο σκιών (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022), καθώς συμβάλλει στη διατήρησή τους και στη συνεχή τους εξέλιξη μέσα σε σύγχρονα πλαίσια (de Jager et al., 2017). Για παράδειγμα, ο Ngyuen (2023) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση όχι μόνο συνδέει την

κοινότητα, αλλά συμβάλλει και στη διατήρηση της βιετναμέζικης γλωσσικής κληρονομιάς, μέσα από προσεγγίσεις που διαφέρουν από εκείνες της παραδοσιακής αφήγησης και των σχετικών με τη γλώσσα πρακτικών.

Η ψηφιακή αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς με ομάδες που δεν εκπροσωπούνται επαρκώς και περιθωριοποιημένες ομάδες (de Jager et al., 2017). Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι οι τέχνες γενικότερα, και η ψηφιακή αφήγηση ειδικότερα, έχουν τη δύναμη να ενισχύουν την αίσθηση ταυτότητας των ατόμων και να τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις προσωπικές και πολιτισμικές τους αξίες, προωθώντας παράλληλα την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Anderson et al., 2020; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Όπως επισημαίνουν οι Jager et al. (2017), αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αυτο-αναπαράστασης του ατόμου και της ομάδας στην οποία ανήκει. Η ψηφιακή αφήγηση προάγει επίσης την συμπερίληψη όταν χρησιμοποιείται με περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως πρόσφυγες, μετανάστες και άτομα με αναπηρίες, αλλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Fish & Syed, 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023; Jager et al., 2017), καθώς ενισχύει τη συνεργασία, δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς μεταξύ μαθητών και συμβάλλει σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Barca, 2022). Τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης μπορούν να είναι εξαιρετικά ωφέλιμα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς όχι μόνο προάγουν τη συμπερίληψη, αλλά υποστηρίζουν την επικοινωνία, ενισχύουν τη θετική αλληλεξάρτηση και καλλιεργούν την ενεργητική ακρόαση (Filosofi et al., 2021). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες) να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να ενδυναμώσει όσους υστερούν σε απόδοση λόγω κοινωνικών ή πολιτισμικών παραγόντων (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023; Nilsson, 2010).

Άλλα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης για τα παιδιά περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή τους (Bryant, 2023), την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης (Hwang et al., 2023) και την καλλιέργεια του κινήτρου και της δημιουργικότητας τους (Kim & Li, 2020). Όταν τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, εξερευνούν φανταστικούς κόσμους και δίνουν φωνή στις σκέψεις και τις ιδέες τους. Οι Kim και Li (2020) βρήκαν επίσης ότι η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν και να αναπτύξουν την ταυτότητά τους, κάτι που είχε ήδη υποστηριχθεί και για τις παραδοσιακές μορφές αφήγησης (Ketelle, 2017). Επιπλέον, οι ψηφιακές ιστορίες δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές-μετανάστες να εξερευνήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις κουλτούρες τους (Vinogradova et al., 2011). Αυτό βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα, να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα και να ενισχύσουν την ταυτότητά τους ως παγκόσμιοι πολίτες (Anderson et al., 2020; Ribeiro, 2016).

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί την πιο κατάλληλη, σεβαστή και ουσιαστική μέθοδο για έρευνα με περιθωριοποιημένες ομάδες,

όπως πρόσφυγες και άτομα με αναπηρίες (Lenette & Boddy, 2013; Rise et al., 2015). Επιπλέον, η μέθοδος αυτή είναι πιο προσβάσιμη για ευάλωτες ομάδες, όπως άτομα με περιορισμένες λεκτικές ή γλωσσικές δεξιότητες (Manning, 2010), ενώ αποτελεί και μια οικονομικά προσιτή και αποδοτική εκπαιδευτική προσέγγιση (Szklaenny et al., 2021), παρόμοια με άλλες μορφές τέχνης (Morizio, 2021). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ορισμένες μορφές ψηφιακής αφήγησης, όπως η **οπτική αφήγηση**, μπορούν να βελτιώσουν τη κοινωνική συμμετοχή και την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία (Szklaenny et al., 2021).

Η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται για να αυξήσει την εμπλοκή στην προσπάθεια προώθησης της συμπερίληψης σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν ατομικές διαφορές (González-Tennant, 2017). Αυτό συμβαίνει επειδή ενδυναμώνει τις περιθωριοποιημένες ομάδες ή άτομα σε διάφορα πλαίσια, δίνοντάς τους την ευκαιρία να διηγηθούν τις ιστορίες τους και την πλατφόρμα για να ακουστεί η φωνή τους, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ευημερία, χάρη στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς τον ποικιλόμορφο πληθυσμό (Burgess, 2006; Moutafidou & Bratistis, 2018; Schuch, 2020). Για τους Moutafidou και Bratistis (2018, σ. 224), η εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη και συνοχή, καθώς όταν αξιοποιείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια «αυξάνει τις πιθανότητες να αναπτυχθούν ενήλικες ικανοί να επικοινωνούν τις φωνές τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία, ενώ παράλληλα να σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτιστική κληρονομιά, συμβάλλοντας έτσι στην αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης». Ο Schuch (2020) επισημαίνει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια ευέλικτη εκπαιδευτική μέθοδος που μπορεί να προσαρμοστεί στις δεξιότητες και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Υποστηρίζει μια σειρά μαθησιακών στόχων, όπως την προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ανεξαρτησία των μαθητών και τους ενθαρρύνει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία.

Η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει τους μαθητές να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες, καθιστώντας την μια διαδικασία αυτο-αναστοχασμού. Παράλληλα, παρέχει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο και την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση (Tomczyk et al., 2019). Σύμφωνα με τους Tomczyk et al. (2019), η συνεργασία στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι ουσιαστικής σημασίας, με τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίζουν βασικό ρόλο ως διαμεσολαβητές που προάγουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Βοηθούν να διασφαλιστεί ότι όλες οι φωνές ακούγονται, υποστηρίζοντας ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες που μπορεί να δυσκολεύονται να μοιραστούν τις απόψεις τους σε συζητήσεις που συχνά κυριαρχούνται από άτομα που εκφράζονται πιο δυναμικά. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί επίσης να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν καλύτερη κατανόηση των εμπειριών των μαθητών τους (Choi και Yi 2016).

## Οφέλη και προκλήσεις από την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην προσέγγιση STEAM

Η ενότητα αυτή απομακρύνεται από την εστίαση σε κοινωνικά ζητήματα και αναλύει τα οφέλη (πλεονεκτήματα) και τις προκλήσεις (μειονεκτήματα) της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης για την προώθηση της διεπιστημονικής μάθησης, όπως είναι η υποστήριξη της προσέγγισης STEAM (τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να συνδεθεί με την προσέγγιση STEAM; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα;»).

Είναι σαφές ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να ενδυναμώσει μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα και με ποικίλες ικανότητες, καλλιεργώντας ένα ευρύ φάσμα τόσο ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) όσο και τεχνικών (hard skills) δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, ο αναστοχασμός και η συνεργασία, ενώ παράλληλα ενισχύει τη δημιουργικότητα και τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Μπορεί επίσης να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας την εξατομικευμένη μάθηση, παρέχοντας βασικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών μέσω ομαδικής εργασίας και ατομικών δραστηριοτήτων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Giannakou & Klonari, 2019). Στην πραγματικότητα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για τη διδασκαλία μιας σειράς βασικών μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, η τεχνολογία και οι φυσικές επιστήμες (Büyükkaraci & Müldür, 2021). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι ενισχύει την κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας πιο αποτελεσματικά από τις παραδοσιακές μεθόδους αφήγησης (Kocaman-Karoglu, 2015), ενώ αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την εξ αποστάσεως μάθηση (Tomczyk et al., 2019).

Οι Ng et al. (2022, σ. 2) υποστήριξαν ότι η συγγραφή ψηφιακών ιστοριών «είναι μια αποτελεσματική διερευνητική παιδαγωγική προσέγγιση για την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, συμπεριλαμβανομένων της πληροφορίας, των μέσων και της τεχνολογικής παιδείας, σε πεδία όπως η εκπαίδευση STEAM, η επιστήμη υπολογιστών και οι σπουδές υγείας». Παρομοίως, άλλες μελέτες έχουν επισημάνει ότι η ψηφιακή αφήγηση όχι μόνο ενσωματώνει την τεχνολογία στη διδασκαλία, αλλά και βελτιώνει τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Göksün & Gürsoy, 2022). Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση δεν περιορίζεται μόνο στην ένταξη της τεχνολογίας: επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα με τις προσωπικές τους εμπειρίες, δημιουργώντας έναν χώρο αναστοχασμού και βαθύτερης μάθησης (Kim & Li, 2020). Οι Kim και Li (2020) τονίζουν ότι οι πολυτροπικοί πόροι προσφέρουν επίσης στους μαθητές ουσιαστικούς τρόπους για να εκφράσουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, πέρα από το ότι είναι ελκυστική, ψυχαγωγική και παρακινητική, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βελτιώσει τις

δεξιότητες προφορικού λόγου, γραφής, ψηφιακής επάρκειας, επίλυσης προβλημάτων και αναστοχαστικής σκέψης των μαθητών (Demirer & Baki, 2018; Küngeru, 2016; Saritepeci, 2017; Yilmaz & Çelik, 2020), αυξάνοντας έτσι και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Yuksel et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές εντόπισαν ορισμένες προκλήσεις κατά τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (ή των υποψήφιων εκπαιδευτικών) στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στις τάξεις τους. Για παράδειγμα, οι Büyükkarci και Müldür (2021) διαπίστωσαν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά δεν ακολουθούσαν όλα τα απαραίτητα βήματα στην παραγωγή ψηφιακών ιστοριών, παραμελώντας ιδιαίτερα στοιχεία όπως ο ήχος, η μουσική και ο ρυθμός, χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής ψηφιακής ιστορίας. Ωστόσο, υπάρχουν επίσης προκλήσεις που σχετίζονται με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να ενσωματώνουν τις ψηφιακές ιστορίες στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε μια ιστορία με εκπαιδευτικό στόχο (İncikabi & Kildan, 2013). Πρόσθετες προκλήσεις περιλαμβάνουν δυσκολίες στην έκφραση, στη σωστή χρήση της γλώσσας και στον προσδιορισμό των σωστών μαθηματικών συμβόλων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν (Büyükkarci & Müldür, 2021). Επιπλέον, οι περισσότερες εκπαιδευτικές μελέτες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών εστιάζει κυρίως στη γλωσσική μάθηση και στις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ η έρευνα στις φυσικές επιστήμες, και ιδιαίτερα στα μαθηματικά, παραμένει περιορισμένη (Wu & Chen, 2020), γεγονός που καθιστά δύσκολη την πλήρη κατανόηση του τρόπου ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στην προσέγγιση STEAM.

## Ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Αυτό το τελευταίο τμήμα των ευρημάτων παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το είδος των δεξιοτήτων και της επαγγελματικής ανάπτυξης που απαιτούνται για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική τους πρακτική (το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Τι είδους επαγγελματική ανάπτυξη απαιτείται για να ενσωματώσουν οι εκπαιδευτικοί την ψηφιακή αφήγηση στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές;»).

Αρχικά, τα μαθήματα Πληροφορικής στα προπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί να φαίνονται επαρκή για να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς παιδαγωγούς στην ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι τα μαθήματα αυτά συχνά αποτυγχάνουν να εξοπλίσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με την πρακτική γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση της

τεχνολογίας με τρόπο που να ενισχύει ουσιαστικά τη μάθηση των μαθητών (Hare et al., 2002). Επομένως, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι απαραίτητα, προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να μεταβούν από την παραδοσιακή διδασκαλία σε πιο διαδραστικές μορφές μάθησης και να ενισχύσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες (Anderson et al., 2020). Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία ωφελεί τους μαθητές τόσο προσωπικά όσο και ακαδημαϊκά, ωστόσο αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να την εντάξουν στο πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μετασχηματίζουν τη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου σε μια ουσιαστική αφήγηση που να ευθυγραμμίζεται με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους (İncikabi & Kildan, 2013). Παρ' όλα αυτά, αυτό αποτελεί το δεύτερο βήμα, καθώς η αρχική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει επάρκεια στις ψηφιακές δεξιότητες. Έχει διαπιστωθεί ότι οι παιδαγωγοί, τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, συχνά υστερούν σε ψηφιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση να παραμένει περιορισμένη (Undheim, 2020).

Πολλοί έχουν υποστηρίξει ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί την ολοκλήρωση τεχνολογικών εργαλείων, παιδαγωγικών μεθόδων και περιεχομένου μαθημάτων, καθώς και την κριτική επιλογή του πότε θα ενσωματωθεί η τεχνολογία στις δραστηριότητες και του τρόπου χρήσης της τεχνολογίας με τα παιδιά (González-Tennant, 2017; Mishra & Koehler, 2006; Undheim, 2020). Ωστόσο, άτομα με επαρκείς γνώσεις στο συγκεκριμένο μάθημα, αλλά περιορισμένη παιδαγωγική και τεχνολογική εμπειρογνωμοσύνη, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες όταν προσπαθούν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους (Göksün & Gürsoy, 2022). Έτσι, οι Göksün και Gürsoy (2022) υποστηρίζουν την ένταξη της εκπαίδευσης στην ψηφιακή αφήγηση σε όλα τα προπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν την ψηφιακή αφήγηση στις τάξεις τους, είναι σημαντικό να αναλαμβάνουν ρόλο διευκολυντή (facilitator) και να υποστηρίξουν την ομάδα ή τα μεμονωμένα παιδιά και να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν και μοιράζονται τις ιστορίες και τις ιδέες τους, αντί να ελέγχουν τη δραστηριότητα και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί (Barca, 2022; Tomczyk et al., 2019). Άλλοι υποστηρίζουν ότι στα προγράμματα αφήγησης ιστοριών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν ρόλο μεσολαβητή, επιτρέποντας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δημιουργίας της αφήγησης (Kearney, 2011). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκολύνουν την εναλλαγή ρόλων και να συντονίζουν τις δραστηριότητες (Fleer 2018), αλλά και να είναι αρκετά ικανοί ώστε να αλληλεπιδρούν θετικά με τα παιδιά, να τα υποστηρίζουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και να επικοινωνούν (Letnes, 2014). Οι Undheim και Jernes (2020, p. 256) τονίζουν ότι η επικοινωνία πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό ύφος, υπογραμμίζοντας ότι «οι διάφορες παιδαγωγικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικές για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα: Προσκαλώντας σε διάλογο,

Εξηγώντας τα πρακτικά και Καθοδηγώντας για αποτελέσματα» ». Άλλες παιδαγωγικές στρατηγικές που χρειάζεται να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους περιλαμβάνουν: ενεργητική ακρόαση, σεβασμό στις επιλογές των παιδιών, προσοχή στη γλώσσα του σώματος, ειλικρινές ενδιαφέρον, ενθάρρυνση για ανάπτυξη και επεξήγηση ιδεών, παροχή υπενθυμίσεων και καθοδήγησης, καθώς και χρήση ανοιχτών ερωτήσεων (Brodie, 2014).

Πέρα από την κατοχή αυτών των δεξιοτήτων και στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να δημιουργούν ελκυστικές εμπειρίες στην τάξη, μια πτυχή εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στην αφήγηση ιστοριών (Molthan-Hill et al., 2020). Επιπλέον, χρειάζεται να εκπαιδεύονται στα συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία που απαιτούνται για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει πρακτικές συμπερίληψης, ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων, συνεργατική μάθηση και αποτελεσματική χρήση μεθόδων αφήγησης στην τάξη (Filosofi et al., 2021). Σε ορισμένες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε διαδικτυακά εργαστήρια, όπου έμαθαν πώς να συνδέουν την ψηφιακή αφήγηση με συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα, να σχεδιάζουν τα δικά τους μαθησιακά σενάρια και να εντοπίζουν κατάλληλους διδακτικούς πόρους, μια προσέγγιση που αποδείχθηκε αποτελεσματική για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών στη μελλοντική τους διδακτική πρακτική (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023).

Σύμφωνα με τους Anderson et al. (2020), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν τα δικά τους κριτήρια σχετικά με το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τη χρήση πολυμέσων, προκειμένου να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και να ενισχύσουν το αίσθημα ιδιοκτησίας και ευθύνης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες στρατηγικές υποστήριξης (scaffolding), όπως: συνεργατική μάθηση, προσαρμογή της γλώσσας στο επίπεδο των μαθητών, χρήση γλώσσας σώματος, μοντελοποίηση, οπτική υποστήριξη, γραφικά/διαγράμματα, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, πίνακες αναφοράς/αφίσες και ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών (Anderson et al., 2020). Επιπλέον, οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, όπως η «συμμετοχική παιδαγωγική» (engaged pedagogy), είναι ένας τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν για να υποστηρίξουν την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών στις τάξεις τους. Η συμμετοχική παιδαγωγική συμβάλλει στο να γίνει η διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη για όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στην παιδαγωγική τους νέες στρατηγικές που προάγουν τη διαφορετικότητα, υποστηρίζουν τον πειραματισμό με νέες εργασίες και στρατηγικές αξιολόγησης και επιτρέπουν τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές (González-Tennant, 2017).

## Επίλογος

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση, η οποία πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το πρωτόκολλο PRISMA, εξέτασε 122 πηγές με σκοπό να απαντήσει σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αφήγηση και την ψηφιακή αφήγηση. Η ανασκόπηση παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της ιστορίας της αφήγησης και του θεάτρου σκιών σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, δημιουργώντας μια ισχυρή βάση ερευνητικών στοιχείων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον πλούσιο εκπαιδευτικό δυναμισμό των παραδοσιακών μεθόδων αφήγησης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν τις ελπιδοφόρες ευκαιρίες που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εξετάστηκαν και συζητήθηκαν επίσης οι προκλήσεις και οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη και ότι απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή σε αυτόν τον τομέα, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση.

Η ιστορική επισκόπηση αποκάλυψε ότι η χώρα προέλευσης του θεάτρου σκιών δεν έχει γίνει αποδεκτή ομόφωνα από τους μελετητές, καθώς ορισμένοι υποστηρίζουν ότι προέρχεται από την Ινδία (Brandt, 2018; Orr, 1974), ενώ άλλοι θεωρούν ότι η καταγωγή του βρίσκεται στην Κίνα (Chen, 2003). Αντίστοιχα, δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τη διαδρομή που ακολούθησε το θέατρο σκιών προκειμένου να φτάσει στην Ευρώπη. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι ξεκίνησε από την Ινδία, μεταφέρθηκε στην Κίνα, στη συνέχεια στην Ιαπωνία, διέσχισε την Οθωμανική Αυτοκρατορία, πέρασε από τη Μεσόγειο και κατέληξε στη βόρεια Ευρώπη γύρω στον 17ο αιώνα (Brandt, 2018). Επιπλέον, όσοι θεωρούν ότι η Κίνα είναι η χώρα προέλευσης του θεάτρου σκιών, υποστηρίζουν ότι και το ευρωπαϊκό θέατρο σκιών έχει τις ρίζες του στο κινεζικό θέατρο σκιών (Chen, 2003). Ωστόσο, στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στην Ελλάδα και τη Γερμανία, είναι πιο πιθανό το θέατρο σκιών να έχει τις ρίζες του στο τουρκικό θέατρο σκιών, το οποίο διαδόθηκε στην Ευρώπη και σε άλλες αραβικές χώρες παράλληλα με την επέκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Chen, 2003; Brandt, 2018). Το θέατρο σκιών απέκτησε δημοτικότητα στην Ευρώπη κατά τον 18ο αιώνα (Chen, 2003) και στις αρχές του 20ού αιώνα, το θέατρο σκιών, παράλληλα με τα θέατρα μαριονετών και κουκλοθέατρα είχαν εδραιωθεί βαθιά στις τοπικές κουλτούρες πολλών ευρωπαϊκών περιοχών, απευθυνόμενα κυρίως σε νεανικό κοινό είτε για ψυχαγωγικούς είτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Brandt, 2018; Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022; Plassard, 2023). Η πιο δημοφιλής φιγούρα του θεάτρου σκιών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Γερμανία, είναι ο Καραγκιόζης, ο οποίος έχει τις ρίζες του στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, εξαπλώθηκε στην Ευρώπη και εξυπηρετούσε τόσο ψυχαγωγικούς όσο και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Brandt, 2018; Moumoutzis et al., 2022).

Το κουκλοθέατρο είναι δημοφιλές στην Πολωνία και την Τσεχία, ενώ το θέατρο σκιών είναι αρκετά δημοφιλές στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Και οι δύο αυτές μορφές αφήγησης έχουν αναπτυχθεί κυρίως σε αυτές τις περιοχές κατά τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων.

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές μορφές παραδοσιακών μεθόδων αφήγησης, μερικές από τις οποίες έχουν τις ρίζες τους στην αρχαιότητα, όπως τα επικά ποιήματα, τα κλασικά θεατρικά έργα, οι λαϊκές παραδόσεις, τα λαϊκά τραγούδια, οι μύθοι, τα παραμύθια, οι παροιμίες κ.λπ. (Bienkowska, 1973; Malinowski & Pellowski, 2008; Parcunová et al., 2021; Roots, 2016; Skotheim, 2022; Zich, 2015). Ορισμένες από αυτές τις μορφές αφήγησης, όπως η λαϊκή αφήγηση, έχουν αναβιώσει πρόσφατα σε ορισμένες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Πολωνίας (Malinowski & Pellowski, 2008).

Η χρήση της τέχνης για την αφήγηση ιστοριών, την εξερεύνηση συναισθημάτων και ιδεών και τη σύσφιξη των δεσμών μέσα σε μια κοινότητα δεν αποτελεί κάτι νέο. Ωστόσο, η τέχνη χρησιμοποιείται επίσης, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Grant & Berry, 2011; Harz et al., 2023), ως μέσο για την προώθηση της συμπερίληψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bentwich & Gilbey, 2017; National Art Education Association, 2021; Schiavo, 2024). Η αξιοποίηση καλλιτεχνικών προγραμμάτων (project) στην εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι μόνο ένας ευχάριστος και δημιουργικός τρόπος εμπλοκής των μαθητών, αλλά και μια οικονομικά προσιτή και αποδοτική προσέγγιση. Ως εκ τούτου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων ομάδων, όπως μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και παιδιών με αναπηρίες (Levy et al., 2017). Παράλληλα, βοηθούν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν και να σκεφτούν κριτικά διάφορα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013). Επιπλέον, ενθαρρύνουν να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τις οπτικές των άλλων, ενισχύοντας έτσι την ενσυναίσθηση μέσω της ενεργής συμμετοχής τους (Harz et al., 2023).

Μια άλλη οικονομικά προσιτή μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως γυναίκες, πρόσφυγες, μετανάστες και παιδιά με αναπηρίες, για την καλλιέργεια και την προώθηση της ενσυναίσθησης, της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ketelle, 2017). Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών, είτε πρόκειται για παραδοσιακές μορφές, όπως η συνεργατική αφήγηση (“tandem storytelling”), το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων και η αφήγηση ιστοριών με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων και παιχνιδιών, όπως μαριονέτες ή φιγούρες θεάτρου σκιών, είτε ψηφιακή, έχει διάφορα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022). Αυτά περιλαμβάνουν τη μάθηση για τις αξίες (Czarkowski, 2019), θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010), πολιτισμική ευαισθητοποίηση και αποδοχή, καθώς και σεβασμός της διαφορετικότητας (Anderson et al., 2020; Coigley, 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Παράλληλα, η αφήγηση ενισχύει την κριτική σκέψη των παιδιών (Hwang et al., 2023), καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και ενισχύει τα κίνητρά τους (Kim & Li, 2020). Στην προσχολική εκπαίδευση, έχει διαπιστωθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει την κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας πιο αποτελεσματικά από τις παραδοσιακές μεθόδους αφήγησης (Kocaman-Karoglu, 2015). Επιπλέον, ορισμένες μορφές ψηφιακής αφήγησης,

όπως η οπτική αφήγηση, όταν αξιοποιούνται από άτομα με αναπηρίες, μπορούν να βελτιώσουν όχι μόνο την κοινωνική τους συμμετοχή, αλλά και την ποιότητα ζωής τους (Szklaunny et al., 2021). Όταν οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως διαμεσολαβητές στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων από τους μαθητές τους, όχι μόνο διασφαλίζουν ότι όλες οι φωνές των μαθητών ακούγονται και οι ιστορίες τους λέγονται (Tomczyk et al., 2019), αλλά και κατανοούν καλύτερα τις εμπειρίες των μαθητών τους και ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους μαζί τους (Choi & Yi, 2016).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διδασκαλία διαφόρων βασικών γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά (αν και η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα παραμένει περιορισμένη), η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία (Büyükkarci & Müldür, 2021). Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της τεχνολογίας, αλλά και των ίδιων των μαθητών τους, χρειάζεται να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών δεξιοτήτων. Παρ' όλα αυτά, τα μαθήματα ψηφιακής τεχνολογίας στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συχνά αποτυγχάνουν να εφοδιάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ενσωματώσουν την ψηφιακή αφήγηση στις διδακτικές τους πρακτικές και να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Hare et al., 2002). Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι ακόμη και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ακολουθήσουν όλα τα απαραίτητα βήματα για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής ψηφιακής ιστορίας (Büyükkarci & Müldür, 2021), ενώ άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν τις γνώσεις τους σε αφήγηση με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο (İncikabi & Kildan, 2013). Για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την ψηφιακή αφήγηση στα βασικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται δυναμική, συνεχή και εξατομικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη. Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα όχι μόνο στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και ψηφιακής επάρκειας, αλλά και στην ενίσχυση παιδαγωγικών δεξιοτήτων και «ήπιων δεξιοτήτων», όπως: η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός στις επιλογές των παιδιών, η διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων, η επιλογή κατάλληλων πόρων, η προώθηση της συμμεπρίληψης, η υποστήριξη της ανάπτυξης αφηγηματικών δεξιοτήτων και η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης (Brodie, 2014; Filosofi et al., 2021; Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023; Molthan-Hill et al., 2020).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, J., Macleroy, V., & Chung, Y.-C. (2020). *Critical Connections: Multilingual Digital Storytelling Project Handbook for Teachers*. [https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook\\_web.pdf](https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook_web.pdf)

- Barca, D. (2022). *INCLUDED: Digital storytelling for inclusion* (IO2 educational experimentation report, KA201—Strategic partnerships for school innovation). <https://drive.google.com/file/d/1ogzCdniyc0zb3SxlpuxmywQrVHR6srms/view>
- Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5). <http://www.ijea.org/v7n5/>
- Bentwich, M. E., & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Medical Education*, 17(1), 200. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1028-7>
- Bhroin, M. N., & Cleary, A. (2021). Integrating visual arts with education for social justice and sustainability. In *Teaching for Social Justice and Sustainable Development Across the Primary Curriculum*, 87–105. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003021-6>
- Bienkowska, D. (1973). History of Polish Folklore Research: 1945-70. *Journal of the Folklore Institute*, 10(3), 197. <https://doi.org/10.2307/3814196>
- Billing, C. M., & Drábek, P. (2015). Czech puppet theatre in global contexts: roots, theories and encounters. *Theatralia*, 2, 5–31. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-1>
- Bottigheimer, R. B. (2010). *Fairy Godfather*, Fairy-Tale History, and Fairy-Tale Scholarship: A Response to Dan Ben-Amos, Jan M. Ziolkowski, and Francisco Vaz da Silva. *Journal of American Folklore*, 123(490), 447–496. <https://doi.org/10.5406/jamerfolk.123.490.0447>
- Brandt, B. (2018). Taming Foreign Speech: Language Politics in Shadow Plays around 1800. *German Studies Review*, 41(2), 355–372. <https://doi.org/10.1353/gsr.2018.0059>
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years: Linking theory to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315774497>
- Bryant, P. (2023). Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students' work, life, play, and learning into the co-design of university teaching practices. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14051–14069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Büyükkarci, A., & Müldür, M. (2022). Digital storytelling for primary school Mathematics Teaching: Product and process evaluation. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5365–5396. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10813-8>
- Česká asociace orální historie (Czech Oral History Association). (n.d.). *O nás [About us]*. <http://www.coha.cz/o-nas/>
- Chen, F. P. (2003). Shadow theaters of the world. *Asian Folklore Studies*, 62(1), 25–64. <https://www.jstor.org/stable/1179080>

- Cheung, A., Yu, C., Li, Q., & So, H. (2019). An international review of arts inclusion policies: lessons for Hong Kong. *Public Administration and Policy*, 22(2), 173–191. <https://doi.org/10.1108/PAP-09-2019-0019>
- Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' Integration of Multimodality Into Classroom Practices for English Language Learners. *TESOL Journal*, 7(2), 304–327. <https://doi.org/10.1002/tesj.204>
- Coigley, L. (2021). Lis'n Tell: live inclusive storytelling: Therapeutic education motivating children and adults to listen and tell. In *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (pp. 45-52). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159087-5/lis-tell-live-inclusive-storytelling-louise-coigley>
- Compendium of Cultural Policies and Trends. (2019, August 15). *Germany: 3.3 Cultural institutions*. [https://www.culturalpolicies.net/country\\_profile/germany-3-3/](https://www.culturalpolicies.net/country_profile/germany-3-3/)
- Cooper, C. S. E. (1996). *Storytelling and German culture*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED392044>
- Cowley, C. (2001). Moral dilemmas in Greek tragedies: A discussion of Aeschylus's Agamemnon and Sophokles's Antigone. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 3(1). <http://hdl.handle.net/10077/5612>
- Czarkowski, J. J. (2019). TALES (GAWĘDA) AND STORYTELLING AS A MEANS OF CARE AND UPBRINGING IN EARLY SCHOOL. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 10(2), 271–284. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.8104>
- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Turkish teacher candidates' views and perceptions on the digital storytelling process. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718–747. <https://doi.org/10.30831/akukeg.392654>
- Deutschland.de. (2012, August 14). *Theatre in Germany*. <https://www.deutschland.de/en/topic/culture/arts-architecture/theater>
- Doe, C. (2000). *Puppet Theater in the German-Speaking World*. Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.88>
- Downey, A. L. (2005). The transformative power of drama: Bringing literature and social justice to life. *English Journal*, 95(1), 33–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ726005>
- Dubská, A., & Malíková, N. (2012). Union Internationale de la Marionette. In *World encyclopedia of puppetry arts*. Czechia. <https://wepa.unima.org/en/czech-republic/>
- eShadow. (2025). *eShadow*. <http://eshadow.gr/>
- Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., & Iandolo, G. (2021). Teachers' perceptions about collaboration and inclusion using a tangible digital storytelling tool (i-theatre) in pre-school and primary education: the included project research pilot study. 1974–1983. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0453>

Fish, J., & Syed, M. (2021). Digital storytelling methodologies: Recommendations for a participatory approach to engaging underrepresented communities in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 68(3), 271–285. <https://doi.org/10.1037/cou0000532>

Fleer, M. (2018). Digital animation: New conditions for children's development in play-based settings. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12637>

Gajewska, K. (2020). Polish intermediate students' reception of storytelling-based games in EFL secondary school instructed speaking practice: An action research study. *Konińskie Studia Językowe*, 1, 85-109. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=989632>

Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digital storytelling in education using WebGIS. *European Journal of Geography*, 10(3). <https://eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/190>

Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>

Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2022). Digital Storytelling in Science Teacher Education: Evaluation of Digital Stories. *Science Education International*, 33(2), 251–263. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.13>

Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). The Necessity of Others is The Mother of Invention: Intrinsic and Prosocial Motivations, Perspective Taking, and Creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>

González-Tennant, E. (2017). Digital storytelling in the classroom: New media techniques for an engaged anthropological pedagogy. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep stories: Practicing, teaching, and learning anthropology with digital storytelling* (pp. 152–169). De Gruyter. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.14>

Grimm, J., & Grimm, W. (2014). *The original folk and fairy tales of the Brothers Grimm: The complete first edition* (J. Zipes, Trans. & Ed.; A. Dezsö, Illus.). Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq18v>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>

Hare, D., Pope, M., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what preservice teachers are taught to do and what they can do. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(2), 191–203. [https://www.researchgate.net/publication/347594264\\_Quality\\_Assessment\\_for\\_Digital\\_Stories\\_by\\_Young\\_Authors](https://www.researchgate.net/publication/347594264_Quality_Assessment_for_Digital_Stories_by_Young_Authors)

Harz, D., Begin, A. S., Alansari, R., Esparza, R., Zimmermann, C., Evans, B. D., Eisenberg, S., & Katz, J. T. (2023). The art of empathy: Teaching empathy through art. *The Clinical Teacher*. <https://doi.org/10.1111/tct.13643>

- Hatzigianni, M., Miller, M. G., & Quiñones, G. (2016). Karagiozis in Australia: Exploring principles of social justice in the arts for young children. *International Journal of Education & the Arts*, 17(25). <http://www.ijea.org/v17n25/>
- Honzíková, J., Krotký, J., Moc, P., & Fadrhonc, J. (2023). Weather Lore (Pranostika) as Czech Folk Traditions. *Heritage*, 6(4), 3777–3788. <https://doi.org/10.3390/heritage6040200>
- Hwang, G. J., Zou, D., & Wu, Y. X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: A peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research Dev*, 71(4), 1079–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- Incikabi, L., & Kildan, A. O. (2013). An analysis of early childhood teacher candidates' digital stories for mathematics teaching. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 77–81. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.10>
- Jacob, G. (1907). *Geschichte des Schattentheaters: Erweiterte Neubearbeitung des Vortrags "Das Schattentheater in seiner Wanderung vom Morgenland zum Abendland"*. Mayer & Müller. <https://menadoc.bibliothek.uni-halle.de/publicdomain/content/titleinfo/1271919>
- Jacob, G. (1925). *Geschichte des Schattentheaters im Morgen- und Abendland* (2nd ed.). Orient Buchhandlung Heinz Lasaire.
- Jedličková, A., & Kos, M. (2023). Ballads and Legends: Media Transformations of Canonical Narratives in Polish and Czech Culture. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 23, 167–192. <https://doi.org/10.14746/pss.2022.23.8>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Ketelle, D. (2017). Introduction to the special issue: What is storytelling in the higher education classroom? *Storytelling, Self, Society*, 13(2), 143–150. <https://doi.org/10.13110/storselvesoci.13.2.0143>
- Kim, D., & Li, M. (2020). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340–352. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1100391>
- Kraehe, A. M. (2014). Toward a multidimensional framework for educational equity (Manuscript submitted for publication). <http://blog.apastyle.org/apastyle/2012/08/almost-published.html>
- Kratochwil, E.-F., Technau, S., & Reiniger, R. (2013). *Germany*. In Union Internationale de la Marionnette, *World Encyclopedia of Puppetry Arts* (P. Francis, Trans.). <https://wepa.unima.org/en/germany/>
- Küngerü, A. (2016). Digital storytelling as a means of expression. *Abant Journal of Cultural Studies*, 1(2), 33–45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/28203/299481>.

- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- Letnes, M. A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling* [Doctoral dissertation, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270339>
- Lenette, C., & Boddy, J. (2013). Visual ethnography and refugee women: Nuanced understandings of lived experiences. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 72–89. <https://doi.org/10.1108/14439881311314621>
- Levy, S., Robb, A. J., & Jindal-Snape, D. (2017). Disability, personalisation and community arts: exploring the spatial dynamics of children with disabilities participating in inclusive music classes. *Disability & Society*, 32(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1276433>
- Linden Museum Stuttgart. (2015–2016). *The world of shadow theater*. Linden Museum Stuttgart. [https://lindenmuseum.de/the-world-of-shadow-theater/?lang=en&utm\\_source=chatgpt.com](https://lindenmuseum.de/the-world-of-shadow-theater/?lang=en&utm_source=chatgpt.com)
- McArdle, F., Knight, L., & Stratigos, T. (2013). Imagining Social Justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(4), 357–369. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.4.357>
- Malinowski, M., & Pellowski, A. (2008). *Polish folktales and folklore*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/uk/polish-folktales-and-folklore-9781598845020/>
- Manning, C. (2010). ‘My memory’s back!’ Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00567.x>
- Mastrothanas, K., & Grammatas, T. (2022). *Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7213455>
- Megaron. (2025). *Megaron – The Athens Concert Hall: Karagiozis*. <https://www.megaron.gr/?s=KARAGKIOZIS>
- Ministry of Culture, Czech Republic. (2024). *The List of Intangible Elements of Traditional Folk Culture of the Czech Republic*. <https://www.mk.gov.cz/en/the-list-of-intangible-elements-of-traditional-folk-culture-of-the-czech-republic-en-1468?searchString=intangible+cultural+asset+of+traditional+folk%20/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molthan-Hill, P., Luna, H., Wall, T., Puntha, H., & Baden, D. (Eds.). (2020). *Storytelling for Sustainability in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291111>
- Moraiti, A., Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Pitsiladis, A., Stylianakis, G., Sifakis, Y., Maragoudakis, I., & Christodoulakis, S. (2016). Playful creation of digital stories with eShadow. *2016 11th*

*International Workshop on Semantic and Social Media Adaptation and Personalization (SMAP)*, 139–144. <https://doi.org/10.1109/SMAP.2016.7753399>

Morizio, L. J., Cook, A. L., Troeger, R., & Whitehouse, A. (2022). Creating Compassion: Using Art for Empathy Learning with Urban Youth. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 435–447. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00346-1>

Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Christodoulakis, S., & Paneva-Marinova, D. (2018). Renovating the Cultural Heritage of Traditional Shadow Theatre with eShadow. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 8, 51–70. <https://doi.org/10.55630/dipp.2018.8.2>

Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Xanthaki, C., Maragoudakis, Y., Christodoulakis, S., Paneva-Marinova, D., & Pavlova, L. (2022). eShadow+: Mixed Reality Storytelling Inspired by Traditional Shadow Theatre. *Proceedings - 2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference, COMPSAC 2022*, 95–100. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC54236.2022.00022>

Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018). Digital storytelling: Giving voice to socially excluded people in various contexts. *ACM International Conference Proceeding Series*, 219–226. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218684>

Murray, M. D. (2021). Toward a Universal Visual Language of Law. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3784979>

Mwita, K., & Mwilongo, N. (2025). Thematic Analysis of Qualitative Research Data: A Seven-Step Guide. *Eminent Journal of Business and Management*, 1(1), 51–59. <https://doi.org/10.70582/4ajw7k14>

Myrsiades, L., & Myrsiades, K. (2014). *Karagiozis: Culture and comedy in Greek puppet theater*. University Press of Kentucky. <https://books.google.gr/books?id=zMoeBgAAQBAJ>

National Art Education Association. (2021, February). *2021–2025 strategic vision*. <https://www.arteducators.org/promo/strategicvision21>

Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100054. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>

Nguyen, M. T. T. (2017). The Digital and Story in Digital Storytelling. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* (1st ed., pp. 72–89). De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.9>

Nilsson, M. (2010). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative, and multimodality. *Seminar.net*, 6(2), 148–160. <https://doi.org/10.7577/seminar.2428>

Nyamari, T. (2024). The Role of Visual Arts in Social Movements. *International Journal of Arts, Recreation and Sports*, 3(4), 52–64. <https://doi.org/10.47941/ijars.2071>

Orr, I. C. (1974). Puppet Theatre in Asia. *Asian Folklore Studies*, 33(1), 69–84. <https://doi.org/10.2307/1177504>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71.

<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Papcunová, V., Ondrušová, D., & Hudáková, J. (2021). Storytelling as a part of destination marketing in the Trenčín Region. *24th International Colloquium on Regional Sciences*, 286–293.

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9896-2021-35>

Phillips, L. G. (2010). *Young children's active citizenship: Storytelling, stories, and social actions* (Doctoral dissertation). Queensland University of Technology.

[https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise\\_Phillips\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf)

Phillips, L., Nguyen, T. T., Lespinasse, K., Sahong, P., & Bhati, A. (2022). Storytelling opens doors. *Practical Literacy*, 27(3), 15-17.

<https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Storytelling-opens-doors/991013058313702368>

Pisarik, K. (1989). *Retelling a Czech legend to increase cultural awareness*. University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/3956/>

Plassard, D. (2023). Puppetry for a total war: French and German puppet plays in World War I. In J. Bell, M. I. Cohen, & J. Song (Eds.), *Representing alterity through puppetry and performing objects* (Chapter 6). University of Connecticut. [https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst\\_alterity/6](https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst_alterity/6)

PRISMA. (2020). PRISMA 2020 checklist. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-checklist>

Reusch, R. (2012). *International Shadow Theatre Centre (Internationales Schattentheater Zentrum, ISZ)*. Union Internationale de la Marionette. (K. Foley, Trans.). In *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. <https://wepa.unima.org/en/international-shadow-theatre-centre/#>

Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>

Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Project Re•Vision: Disability at the edges of representation. *Disability & Society*, 30(4), 513–527.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037950>

Roots, J. W. (2016). *(Re)Constructions of German culture: How folktales (re)create the past through oral storytelling, text, and fan fiction* (Doctoral dissertation, University of California, Irvine). ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5zf6t7c6>

Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167–1384. <https://doi.org/10.14686/buefad.337772>

Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *The center*. Schattentheater.  
<https://www.schattentheater.de/Centre.html>

Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *History of shadow theater*. Schattentheater.  
<https://www.schattentheater.de/History.html>

Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Literature*. Schattentheater.  
<https://www.schattentheater.de/literatur.html>

Schiavo, R. (2024). Facilitating dialogue and engagement via arts-based communication: a prescription for diversity, equity, and inclusion. *Journal of Communication in Healthcare*, 17(3), 233–235. <https://doi.org/10.1080/17538068.2024.2404294>

Schuch, A. (2020). *Digital storytelling as a teaching tool for primary, secondary and higher education*. Narr Verlag. <https://doi.org/10.2357/AAA-2020-0019>

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. v. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

Skotheim, M. A. (2022). The Puppet and the Puppet-Master in Ancient Greece: Fragments of an Art Form. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.6568>

Sobczak, K. (2020). *The Storytellers* (M. Macińska, Trans.). Grupa Studnia O. [https://fest-network.eu/wp-content/uploads/2020/06/The-Storytellers\\_small.pdf](https://fest-network.eu/wp-content/uploads/2020/06/The-Storytellers_small.pdf)

Szklanny, K., Wichrowski, M., & Wieczorkowska, A. (2021). Prototyping Mobile Storytelling Applications for People with Aphasia. *Sensors*, 22(1), 14. <https://doi.org/10.3390/s22010014>

Tieck, L. (1855). *Hanswurst als Emigrant: Ein Puppenspiel in drei Akten*. In R. Köpke (Ed.), *Ludwig Tieck's nachgelassene Schriften: Auswahl und Nachlese* (Vol. 1). Brockhaus.

Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S., Puentes, A., Sanchez-Castillo, G., Muñoz, D., Simsek, B., Akyar, O. Y., & Demirhan, G. (2019). Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy. In J. Veteška (Ed.), *Adult education 2018 – Transformation in the era of digitization and artificial intelligence* (Proceedings of the 8th International Adult Education Conference). Charles University. [https://www.researchgate.net/publication/332037495\\_Flipped\\_learning\\_digital\\_storytelling\\_as\\_the\\_new\\_solutions\\_in\\_adult\\_education\\_and\\_school\\_pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/332037495_Flipped_learning_digital_storytelling_as_the_new_solutions_in_adult_education_and_school_pedagogy)

Tremblay, G. (2013). Creating art environments that address social justice issues. *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 2.3). <http://www.ijea.org/v14si2/>

Undheim, M. (2020). “We Need Sound Too!” Children and Teachers Creating Multimodal Digital Stories Together. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 165–177. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-03>

Undheim, M., & Jernes, M. (2020). Teachers’ pedagogical strategies when creating digital stories with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735743>

- UNESCO. (2016). *Puppetry in Slovakia and Czechia*. UNESCO Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/RL/puppetry-in-slovakia-and-czechia-01202>
- Vinogradova, P. (2011). "Listen to my story and you will know me": Digital stories as student-centered collaborative projects. *The Journal of Educational Technology*, 2(2), 173–202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>
- Waszkiel, M. (2015). Union Internationale de la Marionette. In World encyclopedia of puppetry arts (P. Francis, Trans.). <https://wepa.unima.org/en/poland/>
- Wellek, R. (1939). Twenty years of Czech literature (1918-1938). *The Slavonic and East European Review*, 17(50), 329-342. <https://www.jstor.org/stable/4203491>
- Wiśniewska, M., & Suszczyński, K. (Eds.). (2019). *Puppetry in the 21st century: Reflections and challenges*. The Aleksander Zelwerowicz National Academy of Dramatic Art in Warsaw, Branch Campus in Białystok, Puppet Theatre Art Department. <https://atb.edu.pl/>
- Wolf, F. A. (1985). *Prolegomena to Homer* (A. Grafton, G. W. Most, & J. E. G. Zetzel, Trans.). Princeton University Press. (Original work published 1795). <https://archive.org/details/prolegomenatohom0000wolf>
- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yılmaz, M., & Çelik, E. (2020). The effect of digital storytelling activities on creative problem solving and attitude towards computer. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30), 458–481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264–1271). AACE. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey>
- Zaeri, P., & Roozafzai, Z. S. (2024). Visual arts as a catalyst for social change: Communicating powerful messages. *International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 268–274. <https://doi.org/10.25082/IJAH.2025.01.001>
- Zazulak, J., Halgren, C., Tan, M., & Grierson, L. E. M. (2015). The impact of an arts-based programme on the affective and cognitive components of empathic development. *Medical Humanities*, 41(1), 69–74. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010584>
- Zich, O. (2015). Puppet theatre. *Theatralia*, 2, 505–513. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-23>
- Zubrzycki, G. (2011). History and the National Sensorium: Making Sense of Polish Mythology. *Qualitative Sociology*, 34(1), 21–57. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9184-7>

