

**Title of Journal**  
**Research in History Education**



**The Application of Historical Storytelling in History Education  
with an Emphasis on the Transition from Oral Narrative to New  
Methods in the Classroom**

*Samira Jafari\*<sup>1</sup>*

*1 MA in History of Islamic Iran, Islamic Azad University, Yadegar Imam Branch,  
Tehran, Tehran*

**ABSTRACT**

**Keywords:**

History teaching,  
historical  
storytelling,  
constructivist  
learning,  
digital  
storytelling,  
virtual reality.

1 .Corresponding  
author


 [jafari.samira2010@gmail.com](mailto:jafari.samira2010@gmail.com)

**Background and Objectives:** History education in modern educational systems faces the dual challenge of lack of appeal for learners and overreliance on memory-based methods. This article argues that the transition from traditional narrative methods to new technology-based approaches is not simply an instrumental transformation, but a fundamental pedagogical shift towards a constructivist learning paradigm in which the student transforms from a passive recipient of information to an active constructor of historical meaning. The main objective of this research is a theoretical and applied analysis of this educational transition with a focus on historical storytelling. **Methods:** This research, adopting a qualitative meta-synthesis approach, systematically analyzes and synthesizes the research literature in three key areas of new educational technologies: digital storytelling, virtual reality, and gamification. The theoretical foundations of the research are based on the theory of constructivism and Jerome Bruner's theory of narrative cognition. **Findings:** The findings show that digital storytelling develops critical thinking skills and multimedia literacy by requiring students to analyze and select sources. Virtual reality, by creating a "sense of presence", helps to deepen historical empathy and contextual understanding of events, although its direct effect on cognitive learning (memorization) is less. Gamification also increases intrinsic motivation and active participation by using game mechanics and provides the possibility of modeling complex historical processes. **Conclusion:** This pedagogical transition, although accompanied by challenges for teachers, can be managed effectively by using conceptual frameworks such as TPACK and SAMR. These frameworks help teachers integrate technology into the history curriculum in a purposeful and transformative way, transforming history teaching into a dynamic, analytical, and meaningful experience for 21st-century learners.

**ISSN (Online):** 2783-2155

**DOI:** <https://doi.org/10.48310/rhe.2026.22990.1196>

Received: 1404-02-11 Reviewed: 1404-04-20 Accepted: 1404-05-25 PP: 107-126

**Citation** (APA): Jafari, S. (2026). The Application of Historical Storytelling in History Education with an Emphasis on the Transition from Oral Narrative to New Methods in the Classroom. *The Journal of Research in History Education*, 7(30), 107-126.  <https://doi.org/10.48310/rhe.2026.22990.1196>

## کاربست داستان‌پردازی تاریخی در آموزش تاریخ با تأکید بر گذار از روش‌های سنتی تدریس به روش‌های نوین در فضای کلاس درس

سمیرا جعفری<sup>۱\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد تاریخ ایران اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام (ره)، تهران، تهران.

### چکیده

**پیشینه و اهداف:** آموزش تاریخ در نظام‌های آموزشی مدرن با چالش دوگانه‌ی عدم جذابیت برای فراگیران و تکیه‌ی بیش از حد بر روش‌های حافظه‌محور مواجه است. این مقاله استدلال می‌کند که گذار از روش‌های سنتی روایتگری به رویکردهای نوین مبتنی بر فناوری، صرفاً یک تحول ابزاری نیست، بلکه یک چرخش بنیادین پداگوژیک به سوی پارادایم یادگیری ساخت‌گرا است که در آن دانش‌آموز از یک دریافت‌کننده‌ی منفعل اطلاعات به یک سازنده‌ی فعال معنای تاریخی بدل می‌شود. هدف اصلی این پژوهش، تحلیل نظری و کاربردی این گذار آموزشی با تمرکز بر داستان‌پردازی تاریخی است. **روش‌ها:** این پژوهش با اتخاذ رویکرد فراترکیب کیفی، به تحلیل و سنتز نظام‌مند ادبیات پژوهشی در سه حوزه‌ی کلیدی فناوری‌های نوین آموزشی می‌پردازد: داستان‌سرایی دیجیتال، واقعیت مجازی و بازی‌وارسازی. مبانی نظری پژوهش بر نظریه‌ی ساخت‌گرایی و نظریه‌ی شناخت روایی جروم برونر استوار است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که داستان‌سرایی دیجیتال، مهارت‌های تفکر انتقادی و سواد چندرسانه‌ای را از طریق الزام دانش‌آموزان به تحلیل و گزینش منابع پرورش می‌دهد. واقعیت مجازی با ایجاد «حس حضور»، به تعمیق همدلی تاریخی و درک زمینه‌ای رویدادها کمک شایانی می‌کند، هرچند تأثیر مستقیم آن بر یادگیری شناختی (حفظیات) کمتر است. بازی‌وارسازی نیز با به‌کارگیری مکانیک‌های بازی، انگیزش درونی و مشارکت فعال را افزایش داده و امکان مدل‌سازی فرآیندهای پیچیده‌ی تاریخی را فراهم می‌آورد. **نتیجه‌گیری:** این گذار پداگوژیک، هرچند با چالش‌هایی برای معلمان همراه است، اما با استفاده از چارچوب‌های مفهومی مانند SAMR و TPACK می‌تواند به صورت مؤثر مدیریت شود. این چارچوب‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا فناوری را به شیوه‌ای هدفمند و تحول‌آفرین در برنامه‌ی درسی تاریخ ادغام کرده و آموزش تاریخ را به تجربه‌ای پویا، تحلیلی و معنادار برای فراگیران قرن بیست و یکم تبدیل کنند.

### واژه‌های کلیدی:

آموزش تاریخ، داستان‌پردازی تاریخی، یادگیری ساخت‌گرا، داستان‌سرایی دیجیتال، واقعیت مجازی.  
 ۱. نویسنده مسئول  
 jafari.samira2010@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۱-۰۲-۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۰-۰۴-۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۵-۰۵-۱۴۰۴

شماره صفحات: ۱۲۶-۱۰۷

## مقدمه

آموزش تاریخ در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان با یک چالش دیرینه و ساختاری روبروست: تصور غالب از این رشته به عنوان مجموعه‌ای از اسامی، تاریخ‌ها و رویدادهای غبارگرفته که باید به حافظه سپرده شوند. این تصور که تاریخ را به درسی «ملال‌آور» بدل کرده است (Ahmadi, 2018: 29)، ریشه در روش‌های آموزشی سنتی دارد که بر انتقال یک‌سویه‌ی اطلاعات از معلم به دانش‌آموز استوار است (Koushki, 2024: 5). در این رویکرد معلم‌محور، دانش‌آموز به مثابه‌ی یک ظرف خالی در نظر گرفته می‌شود که باید با حقایق تاریخی انباشته شود. نتیجه‌ی چنین فرآیندی، نه تنها بی‌علاقگی فراگیران به گذشته، بلکه ناتوانی آن‌ها در برقراری ارتباط میان رویدادهای تاریخی و زندگی امروزشان است. این روش‌ها از پرورش مهارت‌های بنیادین تفکر تاریخی، همچون تحلیل انتقادی منابع، درک دیدگاه‌های چندگانه و فهم روابط علی و معلولی، باز می‌مانند و در نهایت، اطلاعات انباشته‌شده نیز به سرعت از ذهن دانش‌آموزان محو می‌شود (Ahmadi, 2018: 30). این معضل، صرفاً یک ناکارآمدی آموزشی نیست، بلکه فرصت بی‌بدیل تاریخ برای پرورش شهروندانی آگاه، تحلیلگر و مسئولیت‌پذیر را از میان می‌برد.

از سبیده‌دم تاریخ بشر، داستان‌گویی مؤثرترین ابزار برای انتقال دانش، فرهنگ و معنا بوده است. روایت، چارچوبی شناختی است که به انسان امکان می‌دهد رویدادهای پراکنده و آشفته‌ی جهان را در قالبی منسجم، قابل فهم و به‌یادماندنی سازماندهی کند. داستان‌ها صرفاً سرگرمی نیستند؛ آن‌ها به دانش و حقایق، جان می‌بخشند و به ما کمک می‌کنند تا گذشته را با حال و آینده پیوند دهیم (Jokar et al., 2023: 6). در زمینه‌ی آموزش، به‌ویژه آموزش تاریخ، داستان‌پردازی از یک تکنیک ساده فراتر رفته و به یک استراتژی پداگوژیک بنیادین تبدیل می‌شود. یک روایت تاریخی جذاب می‌تواند دانش‌آموزان را به دنیای گذشته ببرد، آن‌ها را با شخصیت‌ها و دوره‌های‌هایشان هم‌دل سازد و زمینه‌ی لازم برای درک عمیق پیچیدگی‌های رویدادهای تاریخی را فراهم آورد. این روش، یادگیری را از حالتی منفعل به فرآیندی پویا و معنا‌دار تبدیل می‌کند که در آن فراگیران برای کشف معنای گذشته به صورت فعال درگیر می‌شوند.

در دهه‌های اخیر، ظهور و گسترش فناوری‌های دیجیتال، چشم‌انداز آموزش را به طور کلی و کاربست داستان‌پردازی را به طور خاص، دگرگون کرده است. این «چرخش فناورانه»

فرصت‌های بی‌سابقه‌ای را برای فراتر رفتن از محدودیت‌های روایت شفاهی و سنتی در کلاس درس فراهم آورده است. ابزارهایی نظیر نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای، واقعیت مجازی و پلتفرم‌های بازی‌وارسازی، این امکان را ایجاد کرده‌اند که داستان‌های تاریخی به شیوه‌هایی تعاملی، همه‌جانبه و شخصی‌سازی شده ارائه شوند. این تحول، دلالت‌های پداگوژیک عمیقی دارد؛ دیگر معلم تنها راوی و منبع روایت تاریخی نیست. در عوض، فناوری‌های نوین به دانش‌آموزان این قدرت را می‌بخشند که خود به پژوهشگر، سازنده و راوی داستان‌های تاریخی تبدیل شوند. این تغییر کانون کنترل از معلم به دانش‌آموز، هسته‌ی اصلی گذار از یک پارادایم آموزشی سنتی به یک رویکرد نوین و ساخت‌گرا را تشکیل می‌دهد.

هدف اصلی این مقاله، تحلیل جامع این گذار پداگوژیک از داستان‌پردازی شفاهی و سنتی به روش‌های نوین و مبتنی بر فناوری در آموزش تاریخ است. این پژوهش در پی آن است تا نشان دهد که این تحول، بیش از آنکه یک به‌روزرسانی ابزاری باشد، یک بازاندیشی بنیادین در اهداف و فرآیندهای یادگیری تاریخ است. برای دستیابی به این هدف، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. مبانی نظری (معرفت‌شناختی و روان‌شناختی) که این گذار پداگوژیک را تبیین و توجیه می‌کنند، کدامند؟
  ۲. روش‌های نوین داستان‌پردازی (داستان‌سرایی دیجیتال، واقعیت مجازی و بازی‌وارسازی) چگونه نقش دانش‌آموز را از شنونده‌ی منفعل به خالق فعال روایت‌های تاریخی تغییر می‌دهند و چه مهارت‌هایی را پرورش می‌دهند؟
  ۳. چالش‌های عملی پیش روی معلمان برای پیاده‌سازی این روش‌ها چیست و چه چارچوب‌های مفهومی می‌توانند به عنوان راهنمای عمل برای ادغام مؤثر فناوری در کلاس درس تاریخ به کار گرفته شوند؟
- برای پاسخ به این پرسش‌ها، ساختار مقاله به شرح زیر تنظیم شده است: بخش دوم به بررسی مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش می‌پردازد و تمایز میان روایت تاریخی و داستانی، نقش تاریخ شفاهی و نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرا و شناخت روایی برون را تشریح می‌کند. بخش سوم، روش پژوهش مبتنی بر فراترکیب کیفی را معرفی می‌کند. بخش چهارم، به عنوان یافته‌های پژوهش، سه روش نوین داستان‌پردازی را به تفصیل تحلیل می‌کند. در نهایت، بخش پنجم به بحث و نتیجه‌گیری اختصاص دارد که در آن یافته‌ها در پرتو مبانی نظری سنتز شده،

چالش‌های اجرایی و چارچوب‌های عملیاتی برای معلمان ارائه می‌گردد و پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی مطرح می‌شود.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

معرفت‌شناسی روایت: تمایز حقیقت تاریخی از بازنمایی داستانی  
در قلب هرگونه بحثی پیرامون داستان‌پردازی در آموزش تاریخ، یک تمایز معرفت‌شناختی بنیادین نهفته است: تفاوت ماهوی میان «روایت تاریخی» و «روایت داستانی». اگرچه هر دو از ساختارهای روایی برای سازماندهی رویدادها در بستر زمان بهره می‌برند، اما تعهد آن‌ها به «واقعیت» اساساً متفاوت است. مورخ، برخلاف داستان‌نویس، در چارچوب محدودیت‌های سخت‌گیرانه‌ی شواهد و اسناد عمل می‌کند. او نمی‌تواند رویدادها را بیافریند، شخصیت‌ها را از نو خلق کند، یا محدودیت‌های زمان و مکان را نادیده بگیرد. روایت تاریخی به «واقعیت گذشته‌ی واقعی» پایبند است و بر زمان، مکان و علیت واقع‌گرا استوار است (Nouraei et al., 2010: 38). در این دیدگاه، «کنش» به عنوان عنصری محوری و مستقل از ذهن مورخ وجود دارد؛ مورخ کنش‌ها را ابداع نمی‌کند، بلکه آن‌ها را از میان انبوه رویدادهای گذشته «گزینش» کرده، سامان می‌دهد و معنا می‌بخشد (Gheybouri et al., 2016: 90).

در مقابل، داستان‌نویس حتی زمانی که از بستر تاریخ استفاده می‌کند، از آزادی عمل گسترده‌ای برای به‌کارگیری تخیل برخوردار است. او می‌تواند پیرنگ‌ها را تغییر دهد، دیالوگ‌ها را بیافریند و انگیزه‌های درونی شخصیت‌ها را که اسناد تاریخی درباره‌ی آن‌ها سکوت کرده‌اند، کاوش کند. این تمایز، چالش اصلی آموزش تاریخ را آشکار می‌سازد: چگونه می‌توان ضمن پایبندی به قیود حقیقت تاریخی، روایتی جذاب، همدلی‌برانگیز و تجربه‌محور برای دانش‌آموزان خلق کرد؟

همین محدودیت‌های ذاتی روایت تاریخی است که ضرورت پداگوژیک استفاده از فناوری‌های نوین را برجسته می‌سازد. در حالی که یک مورخ نمی‌تواند با قطعیت مکالمه‌ای میان دو شخصیت تاریخی را بازسازی کند، یک شبیه‌سازی در محیط واقعیت مجازی می‌تواند دانش‌آموز را در فضای فیزیکی و فرهنگی آن شخصیت‌ها قرار دهد و به او اجازه دهد زمینه‌ای را که آن کنش تاریخی در آن رخ داده است، به صورت حسی و همه‌جانبه تجربه کند. به این ترتیب، فناوری این شکاف را پر می‌کند: بدون تحریف یا جعل واقعیت‌های تاریخی، به

دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به درک عمیق‌تری از بافت انسانی و عاطفی گذشته دست یابند و همدلی تاریخی را در خود پرورش دهند.

میراث شفاهی: تاریخ شفاهی به مثابه ابزار آموزشی بنیادین و محدودیت‌های آن در فرهنگ ایرانی، نقل شفاهی همواره یکی از اصلی‌ترین روش‌های حفظ و انتقال دانش، اخبار و مفاهیم اجتماعی بوده است (Bakhshi, 2020: 22). در دوران معاصر، این سنت در قالب «تاریخ شفاهی» به عنوان یک روش پژوهشی نظام‌مند، به ویژه پس از انقلاب اسلامی و جنگ تحمیلی، جایگاه ویژه‌ای یافته است. تاریخ شفاهی با تمرکز بر مصاحبه‌های هدفمند، به ما امکان می‌دهد تا زوایای پنهان رویدادها و روایت‌های شخصی گروه‌هایی از جامعه را که در تاریخ‌نگاری رسمی نادیده گرفته شده‌اند، کشف کنیم (Bakhshi, 2020: 20). این رویکرد به «مردمی‌سازی نگارش تاریخ» یاری می‌رساند و به افراد عادی این فرصت را می‌دهد که در روایت گذشته‌ی خود مشارکت داشته باشند. در کلاس درس، استفاده از مصاحبه‌های تاریخ شفاهی می‌تواند تاریخ را برای دانش‌آموزان به امری زنده، ملموس و شخصی تبدیل کند و ارتباط عاطفی میان نسل‌ها را تقویت نماید.

با این حال، کاربست تاریخ شفاهی در ایران با چالش‌ها و آسیب‌های جدی روبروست که کارایی آن را به عنوان یک ابزار آموزشی دقیق، محدود می‌سازد. یکی از اساسی‌ترین ضعف‌ها، «نبود استانداردهای عمومی و اصول علمی مشترک» در میان پژوهشگران و نهادهای فعال در این حوزه است (Bakhshi, 2020: 22). این امر موجب می‌شود که سلیق و دیدگاه‌های شخصی محقق در فرآیند مصاحبه و تدوین نهایی تأثیرگذار باشد و اعتبار سند تولید شده را زیر سؤال ببرد. علاوه بر این، مرز میان تاریخ شفاهی و خاطره‌نگاری غالباً نادیده گرفته می‌شود و بسیاری از آثار، فاقد رویکرد انتقادی و تطبیق روایت‌ها با سایر اسناد تاریخی هستند. عدم توجه کافی مراکز دانشگاهی به آموزش روش‌مند تاریخ شفاهی نیز به این معضل دامن زده است.

این آسیب‌شناسی، یک عامل فشار مهم برای گذار به روش‌های نوین داستان‌پردازی محسوب می‌شود. ضعف‌های تاریخ شفاهی سنتی، مانند اتکای بیش از حد به حافظه‌ی فردی و فقدان اعتبارسنجی نظام‌مند، ضرورت استفاده از ابزارهایی را آشکار می‌سازد که دانش‌آموزان را به سوی تفکر انتقادی و تحلیل منابع سوق دهند. برای مثال، فرآیند ساخت یک «داستان دیجیتال» دانش‌آموز را ملزم می‌کند که صرفاً به یک روایت شفاهی اکتفا نکند، بلکه برای تأیید و غنی‌سازی آن، به جستجوی فعالانه‌ی منابع چندرسانه‌ای (عکس، فیلم، اسناد مکتوب)

بپردازد، آن‌ها را ارزیابی کرده و در روایتی منسجم به کار گیرد. به این ترتیب، خود فرآیند داستان‌سازی به تمرینی در زمینه‌ی مهارت‌های بنیادین سواد تاریخی تبدیل می‌شود و ضعف‌های روش شفاهی سنتی را به صورت پداگوژیک جبران می‌کند.

محیط‌های یادگیری ساخت‌گرا: انتقال کانون کنترل به دانش‌آموز

گذار از روایتگری سنتی به روش‌های نوین، ریشه در یک تحول عمیق‌تر در فلسفه‌ی آموزش دارد: حرکت از دیدگاه‌های رفتارگرایانه به سوی نظریه‌ی «ساخت‌گرایی». این نظریه که ریشه‌های آن به اندیشمندانی چون ژان پیاژه، لو ویگوتسکی و جان دیویی بازمی‌گردد، بر این اصل استوار است که یادگیری یک فرآیند منفعلانه و مبتنی بر انتقال اطلاعات نیست. در مقابل، ساخت‌گرایان معتقدند که دانش به صورت فعال توسط خود فراگیر «ساخته می‌شود». هر فرد با پیوند دادن اطلاعات جدید به دانش و تجربیات پیشین خود، به درک و معنای منحصر به فردی از جهان دست می‌یابد. بنابراین، جوهر دانش را نمی‌توان مستقیماً از ذهن معلم به ذهن دانش‌آموز منتقل کرد؛ بلکه باید شرایطی را فراهم آورد که فراگیر از طریق جستجو، اکتشاف و تعامل با محیط، خود به ساختن دانش بپردازد.

در این پارادایم، نقش معلم از «ناقل دانش» به «تسهیل‌گر یادگیری» تغییر می‌یابد. کلاس درس ساخت‌گرا، محیطی پویا و دانش‌آموزمحور است که در آن بر فعالیت‌های گروهی، حل مسئله و پروژه‌های تحقیقی تأکید می‌شود. شاخه‌ی «ساخت‌گرایی اجتماعی» که توسط متفکرانی چون ویگوتسکی و بعدها پیتربرگر و توماس لاکمن توسعه یافت، بر نقش محوری تعاملات اجتماعی و زبان در فرآیند ساخت دانش تأکید می‌کند (Berger & Luckmann, 1966). از این منظر، معنا در یک خلأ فردی شکل نمی‌گیرد، بلکه از طریق گفتگو، همکاری و مشارکت در یک جامعه‌ی یادگیری برساخته می‌شود. این چارچوب نظری، مبنای فلسفی لازم برای توجیه و تبیین اثربخشی روش‌های نوین داستان‌پردازی در آموزش تاریخ را فراهم می‌آورد. این روش‌ها با واگذاری مسئولیت تحقیق، تحلیل و تولید روایت به دانش‌آموزان، دقیقاً همان محیط یادگیری فعال، مشارکتی و معناسازی را ایجاد می‌کنند که نظریه‌ی ساخت‌گرایی آن را تجویز می‌کند.

شناخت روایی جروم برونر: چگونه داستان‌ها به فهم شکل می‌دهند

اگر ساخت‌گرایی چارچوب کلان پداگوژیک را فراهم می‌کند، نظریات روان‌شناس شناختی، جروم برونر، سازوکار دقیق‌تری را برای فهم نقش محوری روایت در یادگیری ارائه می‌دهد. برونر معتقد بود که انسان‌ها جهان را از طریق دو شیوه‌ی تفکر متمایز درک می‌کنند: تفکر

پارادایماتیک یا منطقی-علمی که به دنبال تبیین‌های کلی و جهان‌شمول است، و تفکر روایی که به دنبال فهم نیت‌ها، کنش‌ها و تجربیات انسانی در بسترهای خاص است (Bruner, 1990). او استدلال می‌کند که آموزش، به ویژه در علوم انسانی، بیش از حد بر شیوهی اول تأکید کرده و از قدرت شیوهی روایی برای معنابخشی به تجربیات غفلت ورزیده است.

نظریه‌ی رشد شناختی برونر، سه شیوهی اصلی بازنمایی دانش را معرفی می‌کند که در یک توالی رشدی ظاهر می‌شوند:

۱. بازنمایی حرکتی: یادگیری از طریق کنش فیزیکی و دستکاری محیط. این اولین شیوهی یادگیری در نوزادان است (مثلاً درک توپ از طریق پرتاب کردن آن) (Bruner, 1966).

۲. بازنمایی تصویری: یادگیری از طریق تصاویر ذهنی و شمایل‌ها. در این مرحله، کودک می‌تواند اشیاء را بدون حضور فیزیکی‌شان تصور کند (Bruner, 1966).

۳. بازنمایی نمادین: یادگیری از طریق نظام‌های نمادین انتزاعی مانند زبان و ریاضیات. این شیوه، قدرتمندترین و انعطاف‌پذیرترین حالت بازنمایی دانش است (Bruner, 1966).

برونر بر اساس این مدل، مفهوم «برنامه‌ی درسی مارپیچی» را پیشنهاد کرد. طبق این ایده، هر موضوعی را می‌توان در هر سنی به شکلی معنادار آموزش داد، به شرطی که متناسب با شیوهی بازنمایی غالب در آن سن ارائه شود. مفاهیم بنیادین یک رشته باید به طور مکرر در طول سال‌های تحصیلی بازبینی شوند، اما هر بار در سطحی از پیچیدگی و انتزاع بالاتر (Bruner, 1960).

نظریات برونر یک پیوند مفهومی قدرتمند میان فناوری و پداگوژی در آموزش تاریخ ایجاد می‌کند. آموزش تاریخ سنتی که مبتنی بر سخنرانی و کتاب درسی است، تقریباً به طور انحصاری بر شیوهی نمادین تکیه دارد. این رویکرد، دو شیوهی بنیادین دیگر یادگیری را نادیده می‌گیرد و به همین دلیل برای بسیاری از دانش‌آموزان انتزاعی و بی‌روح به نظر می‌رسد. گذار به روش‌های نوین داستان‌پردازی، در واقع حرکتی به سوی یک تجربه‌ی یادگیری شناختی کامل‌تر است. داستان‌سرایی دیجیتال با ترکیب روایت کلامی (نمادین) با عکس‌ها و ویدئوها، یک لایه‌ی قدرتمند تصویری به فرآیند یادگیری می‌افزاید. در مرحله‌ی بعد، واقعیت مجازی و بازی‌وارسازی با فراهم آوردن امکان تعامل و کنش در محیط‌های شبیه‌سازی‌شده، بُعد حرکتی را به این ترکیب اضافه می‌کنند. بنابراین، این تکامل فناورانه صرفاً یک انتخاب ابزاری نیست،

بلکه یک پیشرفت پداگوژیک به سوی درگیر کردن تمام ظرفیت‌های شناختی فراگیر بر اساس مدل برونر است که به یادگیری عمیق‌تر، معنادارتر و ماندگارتر منجر می‌شود.

## روش پژوهش

اتخاذ رویکرد فراترکیب کیفی

با توجه به ماهیت اکتشافی و تلفیقی این پژوهش که هدف آن نه آزمون فرضیه، بلکه سنتز و ارائه‌ی یک تفسیر جدید از یافته‌های موجود در ادبیات موضوع است، روش «فراترکیب کیفی» به عنوان مناسب‌ترین رویکرد روش‌شناختی انتخاب گردید. فراترکیب، برخلاف مرور ادبیات روایی که ممکن است به صورت گزینشی و غیرنظام‌مند انجام شود، و همچنین در تضاد با فراتحلیل که به دنبال تجمیع آماری نتایج پژوهش‌های کمی است، یک روش تحقیقی نظام‌مند برای ادغام و تفسیر یافته‌های حاصل از مطالعات کیفی متعدد است (Noblit & Hare, 1988; Sandelowski, & Barroso, 2007). هدف اصلی در این روش، فراتر رفتن از خلاصه‌سازی صرف مطالعات پیشین و دستیابی به یک فهم جامع‌تر و تولید بینش‌ها، مفاهیم یا نظریه‌های جدید است که در تک‌تک مطالعات اولیه به صراحت وجود ندارد (Paterson, 2001). از آنجا که این پژوهش به دنبال تبیین گذار پداگوژیک از روایت شفاهی به روش‌های نوین در آموزش تاریخ با استناد به مجموعه‌ای از مطالعات مفهومی، کیفی و نظری است، فراترکیب ابزار لازم برای تحلیل عمیق و یکپارچه‌سازی این منابع متنوع را فراهم می‌آورد.

فرآیند انتخاب و تحلیل موضوعی منابع

فرآیند اجرای این پژوهش فراترکیب، مطابق با مراحل استاندارد پیشنهاد شده در ادبیات روش‌شناسی (برای مثال، Sandelowski, & Barroso, 2007; Erwin et al, 2011) در چند گام اصلی انجام شد:

۱. تعیین سؤال پژوهش: در گام نخست، سؤالات اصلی پژوهش که در بخش مقدمه ذکر شد، به دقت تدوین گردید تا حیطه‌ی تحقیق و کانون تحلیل مشخص شود.
۲. جستجوی نظام‌مند مطالعات: با استفاده از کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی مرتبط (مانند «آموزش تاریخ»، «داستان‌پردازی تاریخی»، «تاریخ شفاهی»، «داستان‌سرایی دیجیتال»، «واقعیت مجازی در آموزش»، «بازی‌وارسازی»، «historical history education»، «virtual reality in education»، «digital storytelling»)

“gamification”)، پایگاه‌های اطلاعاتی علمی داخلی (مانند SID, Magiran, Ensani) و بین‌المللی (مانند Google Scholar, ERIC, IEEE Xplore, ACM Digital Library) مورد جستجوی جامع قرار گرفتند.

۳. ارزیابی و انتخاب منابع: معیارهای ورود به پژوهش شامل ارتباط مستقیم با سؤالات تحقیق، کیفیت علمی (مقالات علمی-پژوهشی، فصول کتاب‌های معتبر، گزارش‌های کنفرانس‌ها) و بازه‌ی زمانی انتشار (عمدتاً دو دهه‌ی اخیر) بود. مطالعاتی که صرفاً به جنبه‌های فنی ابزارها بدون تحلیل پدագوژیک پرداخته بودند یا فاقد عمق تحلیلی لازم بودند، از فرآیند کنار گذاشته شدند.

۴. استخراج داده‌ها: اطلاعات کلیدی هر منبع، شامل تعاریف مفهومی، مبانی نظری، یافته‌های اصلی، نقاط قوت و ضعف روش‌های مورد بحث و دلالت‌های آموزشی، استخراج و در ماتریس‌های تحلیلی سازماندهی شد.

۵. ترکیب و سنتز داده‌ها: در این مرحله که قلب روش فراترکیب است، مفاهیم و مضامین استخراج‌شده از مطالعات مختلف با یکدیگر مقایسه و تحلیل شدند. این فرآیند شامل ترجمه‌ی مفاهیم به یکدیگر و شناسایی مضامین مشترک و متعارض بود. از این تحلیل، مضامین اصلی (یافته‌های پژوهش) که در بخش بعدی ارائه می‌شوند، پدیدار گشتند و در نهایت به یک چارچوب تفسیری یکپارچه (که در بخش بحث و نتیجه‌گیری ارائه شده) منجر گردید.

## یافته‌ها

چشم‌انداز نوین داستان‌پردازی در آموزش تاریخ

تحلیل فراترکیبی ادبیات پژوهشی، سه رویکرد فناورانه‌ی اصلی را در حوزه‌ی داستان‌پردازی نوین برای آموزش تاریخ برجسته می‌سازد. هر یک از این رویکردها، نه تنها ابزاری متفاوت برای روایت گذشته ارائه می‌دهند، بلکه به شیوه‌ای منحصربه‌فرد، نقش دانش‌آموز را بازتعریف کرده و مهارت‌های شناختی و عاطفی متفاوتی را پرورش می‌دهند.

داستان‌سرایی دیجیتال: پرورش سواد چندرسانه‌ای و تحلیل انتقادی

داستان‌سرایی دیجیتال (DST) به فرآیند ساخت یک روایت کوتاه چندرسانه‌ای (معمولاً ۲ تا ۷ دقیقه) اطلاق می‌شود که ترکیبی از فیلم، عکس، متن، موسیقی و صدای ضبط‌شده‌ی راوی است (Figa, 2004). در زمینه‌ی آموزش تاریخ، این روش دانش‌آموزان را به جایگاه «مورخان دیجیتال» ارتقا می‌دهد. فرآیند کار معمولاً شامل انتخاب یک موضوع تاریخی، انجام

پژوهش، نگارش سناریو، گردآوری یا تولید منابع چندرسانه‌ای (مانند اسکن اسناد، ضبط مصاحبه، یافتن تصاویر آرشیوی) و در نهایت، تدوین این عناصر با استفاده از نرم‌افزارهای ویرایش ویدئو (مانند iMovie, Adobe Premiere) یا ابزارهای آنلاین (مانند Canva, Powtoon) است (Hosseini et al., 2024: 6).

یافته‌های پژوهشی به طور مداوم نشان می‌دهند که داستان‌سرایی دیجیتال تأثیرات مثبت گسترده‌ای بر یادگیری دارد. این روش نه تنها به بهبود یادگیری و یادآوری مطالب کمک می‌کند، بلکه مهارت‌های کلامی-اجتماعی، خلاقیت و انگیزه را نیز به طور چشمگیری افزایش می‌دهد. با این حال، مهم‌ترین دستاورد پداگوژیک داستان‌سرایی دیجیتال در آموزش تاریخ، پرورش «مهارت‌های تفکر تاریخی» است (Lanszki, 2022). برخلاف روش‌های سنتی که در آن‌ها دانش‌آموز مصرف‌کننده‌ی روایت معلم یا کتاب درسی است، در این فرآیند، او خود به تولیدکننده‌ی روایت بدل می‌شود. این نقش‌آفرینی فعال، دانش‌آموز را وادار می‌کند تا با پرسش‌های بنیادین یک مورخ مواجه شود: چه شواهدی معتبر است؟ چگونه می‌توان دیدگاه‌های مختلف را در یک روایت جای داد؟ چگونه می‌توان از میان انبوه اطلاعات، مهم‌ترین آن‌ها را گزینش و به شکلی منسجم ارائه کرد؟ (Lanszki, 2022).

مطالعات موردی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان در طول فرآیند ساخت داستان دیجیتال، به صورت عملی با مفاهیمی چون تحلیل و مقایسه‌ی منابع، شناسایی اطلاعات متناقض و آزمون اعتبار شواهد درگیر می‌شوند (Yamak & Ulusoy, 2016). این فرآیند، آن‌ها را از سطح حفظیات فراتر برده و به سطح تحلیل و تفسیر انتقادی ارتقا می‌دهد. علاوه بر این، الزام به یافتن تصاویر، صداها و ویدئوهای مرتبط، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یک «ارتباط شخصی و عاطفی» با موضوع تاریخی برقرار کنند و به درک عمیق‌تری از ابعاد انسانی گذشته دست یابند (Lanszki, 2022). در نتیجه، داستان‌سرایی دیجیتال به ابزاری قدرتمند برای گذار از آموزش تاریخ به مثابه‌ی مجموعه‌ای از حقایق، به سوی تاریخ به مثابه‌ی یک فرآیند تفسیری و مبتنی بر شواهد تبدیل می‌شود.

واقعیت مجازی: ایجاد همدلی تاریخی از طریق حضور همه‌جانبه

واقعیت مجازی (VR) فناوری‌ای است که با استفاده از هدست‌های ویژه، کاربر را در یک محیط سه‌بعدی شبیه‌سازی‌شده غوطه‌ور می‌سازد و به او امکان تعامل با آن محیط را می‌دهد (Sherman & Craig, 2018). در آموزش تاریخ، این فناوری پتانسیل انقلابی برای «تجربه‌پذیر کردن» گذشته دارد. به جای خواندن درباره‌ی یک مکان تاریخی یا دیدن تصاویر

آن، دانش‌آموزان می‌توانند به صورت مجازی در آن مکان «حضور» یابند، در خیابان‌های روم باستان قدم بزنند، از درون یک سنگر در جنگ جهانی اول به میدان نبرد بنگرند، یا از یک بنای تاریخی که امروزه تخریب شده است، بازدید کنند (Alipour and Khosravi, 2023: 5). این «سفرهای علمی-آموزشی مجازی»، تاریخ را از یک مفهوم انتزاعی به یک تجربه‌ی زنده، ملموس و به‌یادماندنی تبدیل می‌کند.

تحلیل پژوهش‌های تجربی در این حوزه، یک یافته‌ی کلیدی و متمایز را آشکار می‌سازد: تأثیر اصلی واقعیت مجازی بیش از آنکه بر حوزه‌ی شناختی (یادگیری و حفظ حقایق) باشد، بر حوزه‌ی عاطفی (احساسات و نگرش‌ها) است. مطالعات نشان می‌دهند که عامل کلیدی در این فرآیند، ایجاد «حس حضور» است؛ یعنی این احساس روانی که فرد واقعاً «در آنجا» حضور دارد (Makransky & Petersen, 2021). نتایج یک پژوهش تجربی نشان داد که هرچه حس حضور در محیط مجازی قوی‌تر باشد، توانایی دانش‌آموزان برای «تخاد دیدگاه» دیگران و «همدلی تاریخی» به طور معناداری افزایش می‌یابد، در حالی که این حس حضور، تأثیر مستقیمی بر میزان یادگیری و به خاطر سپردن اطلاعات واقعی (دانش شناختی) ندارد (Frentzel-Beyme & Krämer, 2023).

این یافته، نقش پداگوژیک واقعیت مجازی را به دقت مشخص می‌کند. این فناوری جایگزین تحلیل اسناد و مطالعه‌ی متون تاریخی نیست، بلکه یک «موتور زمینه‌ساز» قدرتمند است. متون تاریخی به ما می‌گویند چه اتفاقی افتاده است، اما واقعیت مجازی به ما کمک می‌کند تا بفهمیم چگونه بوده است که در آن شرایط زندگی کنیم. این فناوری با فراهم آوردن یک تجربه‌ی حسی و عاطفی از بافت و زمینه‌ی یک رویداد تاریخی، آن بنیان تجربی را ایجاد می‌کند که دانش مفهومی و نمادین (که از طریق کتاب‌ها و سخنرانی‌ها به دست می‌آید) می‌تواند بر روی آن به شکلی معنادارتر ساخته شود. به عبارت دیگر، واقعیت مجازی به پرسش بنیادین «در آن زمان و مکان بودن چه حسی داشت؟» پاسخ می‌دهد و از این طریق، دروازه‌ای به سوی درک عمیق‌تر و همدلانه‌تر گذشته می‌گشاید.

بازی‌وارسازی: درگیرسازی فراگیران از طریق مأموریت‌های تعاملی و تفکر استراتژیک  
بازی‌وارسازی به معنای به‌کارگیری عناصر و مکانیک‌های طراحی بازی (مانند روایت، امتیاز، مراحل، چالش‌ها، نشان‌ها و جدول امتیازات) در زمینه‌های غیربازی، از جمله آموزش، با هدف افزایش انگیزه، تعامل و مشارکت است. این رویکرد بر این اصل روان‌شناختی استوار است که بازی‌ها با تحریک احساسات قدرتمندی مانند کنجکاوی، رقابت، موفقیت و تسلط، می‌توانند

«کارهای سخت را سرگرم‌کننده‌تر کنند». در محیط آموزشی، بازی‌وارسازی با ایجاد یک فضای امن برای آزمون و خطا، ترس از شکست را کاهش می‌دهد و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا بارها تلاش کنند تا به تسلط برسند. این امر به تقویت انگیزش ذاتی برای یادگیری کمک می‌کند.

کاربرد بازی‌وارسازی در آموزش تاریخ می‌تواند از طراحی‌های ساده تا شبیه‌سازی‌های پیچیده را در بر گیرد. در سطح ساده، معلم می‌تواند یک فصل از کتاب را به صورت یک «مأموریت» با مراحل و امتیازات مشخص طراحی کند؛ اما پتانسیل واقعی این رویکرد در طراحی تجربیاتی نهفته است که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های تصمیم‌گیری تاریخی قرار می‌دهد. برای مثال، استفاده از یک «اتاق فرار» آموزشی با سناریوی تاریخی، مانند شکستن کد اینگما در جنگ جهانی دوم، دانش‌آموزان را وادار می‌کند تا به صورت گروهی به حل مسئله، تفکر استراتژیک و مدیریت زمان تحت فشار بپردازند.

کاربست مؤثر بازی‌وارسازی در تاریخ، صرفاً تبدیل حقایق به یک بازی پرسش و پاسخ نیست، بلکه استفاده از مکانیک‌های بازی برای مدل‌سازی فرآیندها و نظام‌های تاریخی است. یک بازی خوب طراحی‌شده می‌تواند دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار دهد که مجبور شوند مانند یک کنشگر تاریخی فکر کنند: با منابع محدود، اطلاعات ناقص و اهداف متعارض تصمیم بگیرند و پیامدهای انتخاب‌های خود را مشاهده کنند. برای مثال، یک بازی شبیه‌سازی دیپلماسی در آستانه‌ی جنگ جهانی اول، بیش از هر کتاب درسی می‌تواند پیچیدگی‌های اتحادها، منافع ملی و محاسبات اشتباه را به دانش‌آموزان بیاموزد. در چنین محیطی، دانش‌آموزان صرفاً حقایق تاریخی را نمی‌آموزند، بلکه به درکی عملی از «نحوه‌ی کارکرد تاریخ» دست می‌یابند؛ آن‌ها با مشارکت فعال در یک مدل ساده‌شده از یک فرآیند تاریخی، به فهم عمیق‌تری از پویایی‌های آن می‌رسند.

## بحث و نتیجه‌گیری

از انتقال تا تحول: ترکیبی از گذار آموزشی

یافته‌های این پژوهش، گذار از روایت شفاهی به روش‌های نوین داستان‌پردازی را نه به عنوان یک جایگزینی ساده، بلکه به مثابه‌ی یک تکامل پداگوژیک چندوجهی به تصویر می‌کشد. این گذار را می‌توان به بهترین شکل در چارچوب نظریه‌های ساخت‌گرایی و شناخت روایی برون درک کرد. آموزش تاریخ سنتی، که بر روایت شفاهی معلم و متن کتاب درسی متکی است،

عمدتاً در سطح بازنمایی «نمادین» عمل می‌کند. این رویکرد، دانش‌آموز را در نقش یک دریافت‌کننده منفعل قرار می‌دهد و فرآیند یادگیری را به انتقال اطلاعات محدود می‌سازد. روش‌های نوین، این پارادایم را به چالش می‌کشند و آن را متحول می‌کنند. داستان‌سرایی دیجیتال با ادغام تصاویر و ویدئوها، لایه‌ی «تصویری» را به یادگیری می‌افزاید و با الزام دانش‌آموز به پژوهش و ساخت روایت، او را به یک سازنده‌ی فعال دانش بدل می‌کند. واقعیت مجازی و بازی‌وارسازی با فراهم آوردن امکان تعامل و کنش در محیط‌های شبیه‌سازی‌شده، بُعد «حرکتی» را به این فرآیند اضافه می‌کنند. این حرکت به سوی درگیر کردن هر سه شیوه‌ی بازنمایی دانش، یک تجربه‌ی یادگیری غنی‌تر، عمیق‌تر و به لحاظ شناختی کامل‌تر را ایجاد می‌کند.

جدول ۱ این تفاوت‌ها را به صورت تطبیقی خلاصه می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه هر روش، ابعاد مختلفی از یادگیری تاریخی را هدف قرار می‌دهد. روایت شفاهی در انتقال سریع اطلاعات کارآمد است، اما در پرورش مهارت‌های انتقادی ضعیف عمل می‌کند. داستان‌سرایی دیجیتال بر تحلیل منابع و ساختاردهی روایت تأکید دارد. واقعیت مجازی در ایجاد همدلی و درک زمینه‌ای بی‌نظیر است و بازی‌وارسازی ابزاری قدرتمند برای افزایش انگیزه و آموزش تفکر سیستمی است. این روش‌ها رقیب یکدیگر نیستند، بلکه مکمل یکدیگرند و یک جعبه‌ابزار پداگوژیک غنی را در اختیار معلم تاریخ قرار می‌دهند تا بتواند متناسب با اهداف آموزشی خود، مناسب‌ترین رویکرد را انتخاب و ترکیب کند.

جدول ۱: تحلیل تطبیقی روش‌های داستان‌پردازی در آموزش تاریخ

بعد پداگوژیک	روایت شفاهی (سنتی)	داستان‌سرایی دیجیتال (DST)	واقعیت مجازی (VR)	بازی‌وارسازی
نقش فراگیر	شنونده‌ی منفعل	پژوهشگر، نویسنده، کارگردان	کاوشگر، مشاهده‌گر همه‌جانبه	کنشگر، تصمیم‌گیرنده استراتژیک
مهارت‌های شناختی اصلی	حافظه، شنیداری	تحلیل منابع، سنتز اطلاعات، سواد رسانه‌ای	درک فضایی، تفکر زمینه‌ای	حل مسئله، تفکر استراتژیک

مدیریت منابع				
انگیزه، مشارکت، تاب‌آوری در برابر شکست	همدلی، اتخاذ دیدگاه، شگفتی	ارتباط شخصی با موضوع، احساس مالکیت	علاقه یا بی‌علاقگی	نتایج عاطفی اصلی
متغیر (مبتنی بر قوانین بازی)	بالا (در شیشه‌سازی محیط)، پایین (در تعاملات)	بالا (مبتنی بر منابع)	بالا (وابسته به راوی)	پایبندی به واقعیت تاریخی
متوسط تا بالا (پلتفرم‌های نرم‌افزاری)	بالا (هدست VR، نرم‌افزار تخصصی)	متوسط (کامپیوتر، نرم‌افزار تدوین)	پایین (ضبط‌صوت)	نیازمندی‌های فناوریانه

پیاده‌سازی در عمل: چالش‌های معلمان و چارچوب‌هایی برای یکپارچه‌سازی علی‌رغم پتانسیل تحول‌آفرین این روش‌های نوین، پیاده‌سازی آن‌ها در محیط واقعی کلاس درس با چالش‌های قابل توجهی روبروست. معلمان تاریخ اغلب با موانعی چون کمبود آموزش‌های تخصصی در زمینه‌ی فناوری‌های نوین، دسترسی محدود به تجهیزات و نرم‌افزارهای مناسب، فشار برنامه‌های درسی متمرکز بر پوشش حجم بالای محتوا و مقاومت در برابر تغییر رویکردهای تدریس سنتی مواجه هستند (Ghasemzadeh, 2024: 14). صرفاً ارائه‌ی فناوری به مدارس کافی نیست؛ معلمان نیازمند پشتیبانی مستمر و چارچوب‌های مفهومی هستند که به آن‌ها در ادغام هدفمند و مؤثر این ابزارها در عمل آموزشی کمک کند.

برای مواجهه با این چالش‌ها، دو چارچوب نظری-عملی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند:

- چارچوب دانش محتوای تربیتی فناوریانه (TPACK): این چارچوب که توسط میشر و کوهلر (۲۰۰۶) ارائه شده، استدلال می‌کند که تدریس مؤثر با فناوری نیازمند تلفیق سه حوزه‌ی دانشی اصلی است: دانش محتوایی (CK)، دانش تربیتی (PK) و دانش فنی (TK).

تدریس اثربخش در نقطه‌ی تلاقی این سه حوزه (TPACK) رخ می‌دهد. این مدل به معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا تشخیص دهند که ضعف در کدام حوزه مانع از ادغام موفق فناوری شده است. برای مثال، یک معلم تاریخ ممکن است دانش محتوایی و تربیتی قوی داشته باشد، اما به دلیل ضعف در دانش فنی، نتواند از پتانسیل یک ابزار دیجیتال به درستی استفاده کند.

۲. مدل جایگزینی، افزایش، اصلاح و بازتعریف (SAMR): این مدل که توسط روبن پوندورا توسعه یافته، یک چارچوب سلسله‌مراتبی برای ارزیابی سطح ادغام فناوری در آموزش ارائه می‌دهد (Puentedura, 2006). این مدل به معلمان یک مسیر توسعه‌ای را نشان می‌دهد که از کاربردهای ساده به سوی کاربردهای تحول‌آفرین حرکت کند.

- جایگزینی: فناوری به عنوان جایگزین مستقیم یک ابزار سنتی بدون تغییر عملکردی به کار می‌رود.
- افزایش: فناوری جایگزین ابزار سنتی می‌شود اما با بهبود عملکردی همراه است.
- اصلاح: فناوری امکان طراحی مجدد و قابل توجه تکالیف را فراهم می‌کند.
- بازتعریف: فناوری امکان خلق تکالیف جدیدی را فراهم می‌کند که پیش از این غیرقابل تصور بودند.

این دو چارچوب، ابزارهای تشخیصی و استراتژیک قدرتمندی هستند. TPACK به شناسایی شکاف‌های دانشی کمک می‌کند، در حالی که SAMR یک مسیر تدریجی و قابل مدیریت برای پر کردن این شکاف‌ها و حرکت به سوی استفاده‌های پداگوژیک عمیق‌تر از فناوری ارائه می‌دهد. استفاده‌ی ترکیبی از این دو مدل می‌تواند به طراحی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مؤثر برای معلمان کمک کرده و فرآیند انتزاعی «ادغام فناوری» را به مجموعه‌ای از گام‌های عملی و قابل دستیابی تبدیل کند.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که گذار از داستان‌پردازی شفاهی به روش‌های نوین مبتنی بر فناوری در آموزش تاریخ، یک ضرورت پداگوژیک برای پاسخ به نیازهای فراگیران قرن بیست و یکم است. این تحول، که ریشه در مبانی نظری ساخت‌گرایی و شناخت‌روایی دارد، پتانسیل آن را دارد که آموزش تاریخ را از یک فرآیند حافظه‌محور و منفعل به یک کاوش فعال، تحلیلی و همدلانه در تجربه‌ی انسانی تبدیل کند. داستان‌سرایی دیجیتال، واقعیت مجازی و بازی‌وارسازی، هر یک به

شیوه‌ای منحصربه‌فرد، به دانش‌آموزان این قدرت را می‌بخشد که نه تنها تاریخ را بیاموزند، بلکه آن را «بسازند»، «تجربه کنند» و با آن «تعامل» نمایند. این رویکردها مهارت‌های حیاتی مانند تفکر انتقادی، سواد رسانه‌ای، حل مسئله و همدلی را که برای مشارکت مؤثر در جهان پیچیده‌ی امروز ضروری هستند، پرورش می‌دهند. موفقیت در این گذار، مستلزم سرمایه‌گذاری در توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و تجهیز آن‌ها به چارچوب‌های مفهومی مانند TPACK و SAMR است تا بتوانند با اطمینان و خلاقیت، فناوری را در خدمت اهداف عمیق‌تر آموزش تاریخ به کار گیرند و کلاس‌های درس خود را به آزمایشگاه‌هایی پویا برای فهم گذشته و ساختن آینده تبدیل کنند.

پیشنهادها برای پژوهش‌های آتی

با توجه به نوظهور بودن بسیاری از این فناوری‌ها در عرصه‌ی آموزش، زمینه‌های متعددی برای پژوهش‌های آتی وجود دارد. موارد زیر به عنوان اولویت‌های پژوهشی پیشنهاد می‌شوند:

- پژوهش‌های تجربی و طولی: انجام مطالعات شبه‌آزمایشی و طولی برای ارزیابی تأثیرات بلندمدت استفاده از واقعیت مجازی بر توسعه‌ی پایدار همدلی تاریخی و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان.
- طراحی و ارزیابی برنامه‌های درسی: توسعه و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های درسی کامل مبتنی بر بازی‌وارسازی برای واحدهای مختلف تاریخ، با تمرکز بر سنجش یادگیری مفاهیم و مهارت‌های پیچیده‌ی تاریخی.
- مطالعات موردی در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان: بررسی و تحلیل مدل‌های مختلف توسعه‌ی حرفه‌ای برای معلمان تاریخ با هدف ارتقای دانش TPACK آن‌ها و شناسایی مؤثرترین استراتژی‌ها برای پشتیبانی از معلمان در فرآیند ادغام فناوری.
- پژوهش‌های کیفی در تجربه‌ی دانش‌آموزان: انجام مطالعات پدیدارشناسانه برای کاوش عمیق‌تر تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری و فهم چگونگی ساخت معنای تاریخی توسط آن‌ها در این فضاها.

## مشارکت نویسندگان

صفر تا صد تألیف مقاله توسط نویسنده انجام شده است.

## تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد»

**COPYRIGHTS**

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

**منابع**

- Ahmadi, Tahereh; Ahmadi, Gholamali (2018). "History Education: Necessities and New Methods". *Roshd Journal of History Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 26-31. [In Persian]
- Bakhshi, Mehdi (2020). "The Role of Oral History in Teaching History". *Roshd Journal of History Education*, No. 75, pp. 19-23. [In Persian]
- Joukar, Fatemeh; Afsari, Anahita; Yaghoubian, Negin; Abdoli, Arifeh (2023). "Investigating the Role of Storytelling Teaching Method in History Education". *The 15th National Conference on Management and Humanities Research in Iran, Tehran*. [In Persian]
- Hosseini, Mohammadamin; Mohammadi Vala, Forouzan; Ma'ab Omair, Kazem (2024). "Investigating Digital Storytelling-Based Education on Students' Written Creativity". *The First International Conference on New Developments in Educational Sciences-Psychology and Education, Tehran*. [In Persian]
- Khodabin, Maryam; Zarehsar, Mohammad; Sadat Akhshik, Somayeh; Azadi Ahmadabadi, Ghasem (2024). "Studying Digital Storytelling as a Tool for Improving/Developing Information Literacy Skills". *Journal of Library and Information Science*, Vol. 27, No. 3, Issue 107, pp. 161-192. [In Persian]
- Abedi Jaafari, Abed; Amiri, Mojtaba (2019). "Metasynthesis: A Method for Synthesizing Qualitative Studies". *Journal of Humanities Methodology*, Vol. 25, No. 99, pp. 73-87. [In Persian]
- Alipour, Fatemeh and Khosravi, Sajede (2023). "The Role of Virtual Reality in History Education". *The 4th National Conference on History Education, Lorestan Cultural Teachers University, Khorramabad*. [In Persian]
- Ghayouri, Masoumeh; Yousefpour, Mohammadkazem; Nikouei, Alireza (2016). "Historical Action and Narrative Action: Examining the Characteristics of Action in the Historical Section of Ferdowsi's Shahnameh". *Journal of Literary Research*, Vol. 13, No. 51, pp. 87-112. [In Persian]
- Ghasemzadeh, Eftekhar (2024). "Storytelling and its Educational and Developmental Function in the History Curriculum". *Roshd Journal of History Education*, No. 87, pp. 13-17. [In Persian]

- Koushki, Hooshang (2024). "Investigating the Most Important Problems and Challenges of Teaching History in Schools". *The 3rd National Conference on Family and School Studies*. [In Persian]
- Norayi, Morteza; Dehghan Nayeri, Loghman; Abolhasan Taraghi, Mehdi (2010). "An Analytical Comparison of Oral Tradition and Oral History". *Historical Research Journal*, Vol. 2, No. 4, pp. 35-52. [In Persian]
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the classroom: A review of the literature. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 4(1), 83-103.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Figá, E. (2004). Digital storytelling. In *The Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2355-2357). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Frentzel-Beyme, L., & Krämer, N. C. (2023). Past lives, present learners: Future directions for history education in virtual reality. *Computers & Education: X-Reality*, 3, 100028.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary issues in technology and teacher education, 9(1), 60-70.
- Lanszki, A. (2022). A History Lesson Designed with the Digital Storytelling Method. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(4), 11-22.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Paterson, B. L. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Sage.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sherman, W. R., & Craig, A. B. (2018). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design*. Morgan Kaufmann.

Yamak, H., & Ulusoy, K. (2016). The impact of digital storytelling on third grade students' writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1541-1561.