Journal of
Study and Innovation in Education and Development Volume 7, Issue 4 (2027): 1-24

Indicators of a Conceptual Framework for Designing Teaching–Learning Processes Based on Pattern Analysis, Storytelling Methods, and Creative Drama in Primary Education

Azam Mirshamsi[1], Maryam Baratali[1*], Cobra Emami Rizi[2]
1. Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Department of Educational Sciences, Iz.C., Islamic Azad University, Izeh, Iran

Received: 15 Aug 2026
Accepted: 22 Nov 2026
First Available: 23 Nov 2026
Final Publication: 23 Sep 2027

Keywords
Teaching–Learning Process, Pattern Analysis, Storytelling, Creative Drama, Primary Education, Thematic Analysis.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the indicators constituting a conceptual framework for designing teaching–learning processes based on pattern analysis, storytelling methods, and creative drama in primary education. This qualitative study employed thematic analysis to examine relevant scientific documents and studies retrieved purposively from reputable databases and websites. After applying the inclusion and exclusion criteria, 77 selected studies were systematically analyzed. Textual data were examined using Attride-Stirling's thematic network approach. Data were collected through systematic note-taking and analyzed through a three-stage coding procedure. Basic themes were initially extracted from the textual evidence, conceptually related themes were subsequently organized into organizing themes, and higher-order relationships were synthesized into global themes. The initial analysis generated 843 basic themes. Following continuous comparison, conceptual refinement, merging of overlapping themes, and removal of themes insufficiently related to the research objective, 763 basic themes were retained for subsequent analysis. The thematic analysis indicated that storytelling and creative drama constitute multidimensional educational capacities whose functions cannot be reduced to a single learning outcome. The resulting conceptual network demonstrated their relationships with learning and academic achievement, motivation and attitudes toward learning, creativity and imagination, cognitive processing and thinking, problem-solving, active and collaborative learning, linguistic and communication development, emotional and social development, self-regulation, adaptation, values, and cultural identity. The findings further indicated that teacher roles, instructional design, learning environments, and the use of educational media and tools are integral to the effective application of these approaches. Collectively, the identified indicators extended beyond the conventional conception of a teaching method and encompassed interconnected learner-, teacher-, process-, environment-, and outcome-related dimensions. Storytelling and creative drama should be conceptualized not merely as supplementary classroom activities, but as integrated instructional capacities capable of connecting cognitive, creative, linguistic, emotional–social, and environmental dimensions of learning and supporting the systematic design of primary teaching–learning processes.

How to cite:
Mirshamsi, A., Baratali, M., & Emami Rizi, C. (2027). Indicators of a Conceptual Framework for Designing Teaching–Learning Processes Based on Pattern Analysis, Storytelling Methods, and Creative Drama in Primary Education. *Study and Innovation in Education and Development, 7*(4), 1-24.

*** Corresponding Author:**
Maryam Baratali
E-mail: maryambaratali@iau.ac.ir

© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.
This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Primary education constitutes a foundational stage of formal education in which students develop not only basic academic competencies but also cognitive, linguistic, emotional, social, and creative capacities that influence their subsequent educational trajectories. Contemporary educational approaches increasingly emphasize moving beyond teacher-centered transmission of information toward learning environments in which students actively participate in constructing meaning, solving problems, communicating ideas, and integrating new knowledge with lived experience. Accordingly, improving the quality of teaching–learning processes requires instructional approaches that simultaneously address curriculum content, learner characteristics, classroom interaction, motivation, and meaningful engagement. Research on research-oriented schools and curriculum quality has similarly emphasized the importance of systematically designing teaching–learning processes around active participation and meaningful educational experiences (1, 2). Appropriate teaching methods are particularly important in primary education because instructional strategies can shape students' engagement, creativity, and capacity to apply learning in different contexts (3).

Storytelling represents one of the most flexible approaches for transforming abstract educational content into meaningful, contextualized experiences. Through characters, events, conflicts, and narrative sequences, storytelling can involve students in interpreting relationships, anticipating outcomes, reconstructing meanings, and expressing ideas. Storytelling-based curriculum design has therefore received attention as an approach to organizing primary-level language instruction (4), while storytelling has also been applied to mathematics education to facilitate students' engagement with academic concepts (5). Empirical evidence further indicates that storytelling-based instruction can contribute to creativity and verbal development (6), while combining storytelling with creative drama can facilitate creative writing and imaginative expression (7). Story-based educational interventions have also been associated with psychological and affective outcomes, including reduced academic stress and improved self-esteem (8, 9).

Creative drama extends these opportunities by placing students in experiential situations involving role-playing, dialogue, movement, interaction, decision-making, and representation. From an experiential perspective, creative drama is consistent with educational approaches in which learning occurs through participation and action rather than passive reception (10). Previous studies have associated creative drama with improved

academic success and speaking skills (11), increased motivation to participate (14), development of problem-solving skills (15), self-control and academic adjustment (16), creative skills and attitudes (13), and values education through experience and imagination (12). Storytelling and play have also been employed to address specific learning difficulties such as spelling problems (17). More recently, drama-based instruction has been linked to narrative writing development (20), while digital storytelling and interactive storytelling robots have expanded the motivational possibilities of narrative-based learning (19). These developments occur alongside the broader integration of artificial intelligence and digital technologies into educational environments (18). Collectively, the literature indicates that storytelling and creative drama are associated with diverse educational outcomes; however, existing findings remain distributed across different domains and applications. Therefore, a comprehensive conceptual synthesis is needed to identify the indicators that collectively define their role in teaching–learning design. Accordingly, the present study aimed to analyze the indicators of a conceptual framework for designing teaching–learning processes based on pattern analysis, storytelling methods, and creative drama in primary education.

METHODS AND MATERIALS

The study employed a qualitative research design based on thematic analysis. This approach was selected because the research sought to identify, interpret, organize, and integrate concepts and conceptual relationships reported across studies concerning storytelling and creative drama and to develop them into a coherent conceptual framework for primary teaching–learning processes. The documentary sample was selected purposively from relevant scientific documents available through reputable databases and websites. The reviewed sources covered domestic studies from 2005 to 2025 and other relevant literature published between 1989 and 2026. After applying the study's inclusion and exclusion criteria, 77 scientific studies were retained for systematic analysis.

Data were collected through structured note-taking and documentation. The textual material of the selected studies was examined repeatedly to identify statements, concepts, findings, and descriptions directly relevant to the application of storytelling, creative drama, and related instructional patterns. Data analysis followed Attride-Stirling's thematic network approach and involved a three-stage coding procedure. At the first level, relevant textual units were coded and transformed into basic themes. Conceptually similar or closely related codes were compared continuously and organized into broader basic thematic categories. At the second level, related basic themes were grouped into organizing

themes according to their conceptual similarities and shared functions within the teaching–learning process. At the third level, the organizing themes were abstracted and integrated into global themes representing broader dimensions of the conceptual framework.

Throughout the analysis, codes and themes were continuously compared to identify conceptual overlap, eliminate unnecessary repetition, distinguish functionally different concepts, and retain themes that directly contributed to answering the research question. Themes that were semantically redundant were merged, whereas conceptually distinct themes were retained separately. The resulting thematic structure was used to identify interrelated cognitive, creative, linguistic, emotional–social, educational, pedagogical, cultural, executive, and environmental dimensions relevant to the design of storytelling- and creative-drama-based teaching–learning processes in primary education.

FINDINGS

Systematic analysis of the 77 selected studies initially generated 843 basic themes associated with storytelling and creative drama in teaching and learning. Following repeated review, continuous comparison, integration of conceptually overlapping themes, and removal of items that lacked sufficient relevance to the research objective, 763 basic themes were retained for subsequent organization and conceptual synthesis.

The thematic analysis demonstrated that the application of storytelling and creative drama in primary teaching–learning processes is multidimensional and cannot be reduced to a single instructional function or educational outcome. The retained themes represented a wide spectrum of learner-, process-, teacher-, environment-, and outcome-related indicators. At the learner and outcome levels, major thematic areas included learning and academic achievement, motivation and attitudes toward learning, creativity and imagination, cognitive processing and thinking, problem-solving, linguistic and communication development, emotional and social development, self-regulation, academic and social adjustment, and values and cultural identity.

Another major group of findings concerned the nature of students' participation in learning. Storytelling and creative drama were associated with active learning, collaborative learning, dialogue, role-taking, experiential engagement, representation, interpretation, and participation in constructing meaning. The extracted themes indicated that students could move beyond receiving predetermined information and instead become involved in reconstructing narratives, generating alternatives, solving problems embedded in stories or dramatic situations, interacting with peers, and expressing meanings through language and action.

The analysis further demonstrated that the educational effects of storytelling and creative drama were inseparable from the conditions under which these methods were designed and implemented. Themes concerning the teacher's role, instructional planning, selection and organization of educational content, learning environments, student participation, classroom conditions, educational media, and instructional tools appeared alongside themes representing learner outcomes. Thus, the conceptual indicators extended beyond the conventional understanding of storytelling or creative drama as isolated teaching techniques.

The findings also revealed the integration of multiple developmental domains. Cognitive and creative indicators were accompanied by linguistic, emotional, social, behavioral, and cultural indicators. Storytelling and creative drama were therefore identified as educational capacities capable of simultaneously engaging thinking, imagination, language use, interaction, emotional regulation, cooperation, and meaning-making. Overall, the resulting thematic network suggested that the conceptual framework should encompass interconnected dimensions related to the learner, teacher, instructional process, learning environment, educational tools, and learning outcomes rather than focusing exclusively on individual classroom activities.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that storytelling and creative drama should be understood as multidimensional components of instructional design rather than supplementary classroom techniques used merely to increase enjoyment or attract students' attention. The large number and diversity of themes identified across the reviewed studies indicate that these approaches operate through multiple interconnected mechanisms. Their educational value derives partly from their ability to combine cognition, imagination, language, emotion, social interaction, and action within a unified learning experience.

The prominence of motivation and participation within the thematic structure can be explained by the transformation of the learner's role. In conventional transmission-oriented instruction, students may primarily receive and reproduce predetermined information. Storytelling and creative drama, in contrast, allow learners to interpret situations, anticipate events, assume roles, communicate with others, generate alternative responses, and participate in constructing the educational experience. Such involvement makes learning more personally meaningful and may explain why motivational, participatory, and collaborative indicators appeared repeatedly across the analyzed material.

The strong presence of creativity, imagination, cognitive processing, and problem-solving also reflects the open-ended structure of narrative and dramatic activities. Stories and dramatic situations frequently contain problems, conflicts, different perspectives, and possible alternative outcomes. Students may therefore be required to interpret relationships, imagine possibilities, evaluate consequences, and develop responses rather than simply recall information. In this sense, storytelling and creative drama can provide a bridge between academic content and active cognitive processing.

The identification of linguistic and communication indicators is also consistent with the inherent characteristics of these approaches. Storytelling depends on listening, narration, vocabulary, sequencing, interpretation, and retelling, while creative drama adds dialogue, role-playing, oral expression, and interpersonal interaction. Language consequently functions not only as a medium through which educational content is delivered but also as an active component of the learning process itself.

Similarly, the emergence of emotional, social, self-regulatory, and adjustment-related indicators suggests that the learning experience generated through stories and drama extends beyond academic achievement. By observing or enacting different roles and situations, learners can encounter emotions, interpersonal relationships, conflicts, values, and behavioral choices in a structured educational context. These experiences may create opportunities for perspective-taking, emotional awareness, cooperation, behavioral regulation, and adaptive responses.

A particularly important result is that teacher-, environment-, and instructional-design-related indicators emerged alongside student outcomes. This finding indicates that storytelling and creative drama do not automatically produce effective learning merely because they are used in the classroom. Their educational effectiveness depends on how content, objectives, learner characteristics, teacher roles, participation structures, classroom conditions, media, and assessment are coordinated. Accordingly, the framework emerging from the analysis places storytelling and creative drama within a broader system of instructional design.

In conclusion, the study identified storytelling and creative drama as integrated educational capacities capable of linking cognitive, creative, linguistic, emotional–social, cultural, pedagogical, and environmental dimensions of primary education. The transition from 843 initially identified basic themes to 763 refined themes and their organization into broader thematic structures revealed a complex network extending beyond the notion of a single teaching method. The resulting conceptual framework suggests that effective

application requires coordinated attention to the learner, teacher, educational content, instructional process, learning environment, media and tools, and intended outcomes. Storytelling and creative drama can therefore be conceptualized as structured components of teaching–learning design that support active, meaningful, participatory, and multidimensional learning in primary education.

شاخص‌های چارچوب مفهومی برای طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری مبتنی بر تحلیل الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در دوره ابتدایی

اعظم میرشمسی[۱]، مریم براتعلی[۱*]، کبری امامی ریزی[۲]

۱. گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد ایذه، دانشگاه آزاد اسلامی، ایذه، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۹/۰۲

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۷/۰۱

واژگان کلیدی

فرایند یاددهی–یادگیری، تحلیل الگوها، قصه‌گویی، نمایش خلاق، آموزش ابتدایی، تحلیل مضمون.

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل شاخص‌های تشکیل‌دهنده چارچوب مفهومی طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری مبتنی بر تحلیل الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در دوره ابتدایی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. جامعه منابع شامل اسناد و مطالعات علمی مرتبط موجود در پایگاه‌ها و وب‌سایت‌های معتبر بود که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند و در نهایت محتوای ۷۷ مطالعه واجد معیارهای ورود و خروج مورد تحلیل قرار گرفت. داده‌های متنی بر اساس رویکرد شبکه مضامین آترایدـاسترلینگ بررسی شدند. گردآوری داده‌ها با روش فیش‌برداری و تحلیل آنها از طریق کدگذاری سه‌مرحله‌ای صورت گرفت. در فرایند تحلیل، ابتدا مضامین پایه از متون استخراج شدند، سپس مضامین مرتبط در قالب مضامین سازمان‌دهنده طبقه‌بندی و در نهایت در سطوح انتزاعی‌تر به مضامین فراگیر تبدیل شدند. در مرحله اولیه ۸۴۳ مضمون پایه شناسایی شد که پس از بازبینی، مقایسه، ادغام موارد مشابه و حذف مضامین نامرتبط، ۷۶۳ مضمون پایه برای ادامه تحلیل حفظ شد. تحلیل مضامین نشان داد که قصه‌گویی و نمایش خلاق ماهیتی چندبعدی در فرایند یاددهی–یادگیری دارند و کارکرد آنها به یک پیامد آموزشی محدود نمی‌شود. شبکه مفهومی استخراج‌شده حاکی از پیوند این روش‌ها با یادگیری و پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش به یادگیری، خلاقیت و تخیل، پردازش شناختی و تفکر، حل مسئله، یادگیری فعال و مشارکتی، رشد زبانی و ارتباطی، رشد عاطفی–اجتماعی، خودتنظیمی، سازگاری و ارزش‌ها و هویت فرهنگی بود. همچنین نقش معلم، طراحی آموزشی، ویژگی‌های محیط یادگیری و بهره‌گیری از رسانه‌ها و ابزارهای آموزشی به‌عنوان عناصر مؤثر در کاربست اثربخش این رویکردها شناسایی شدند. قصه‌گویی و نمایش خلاق باید فراتر از فعالیت‌های جانبی یا روش‌های صرفاً جذاب‌کننده کلاس در نظر گرفته شوند و به‌عنوان ظرفیت‌های یکپارچه طراحی آموزشی برای ایجاد ارتباط میان ابعاد شناختی، خلاقانه، زبانی، عاطفی–اجتماعی و محیطی تجربه یادگیری به کار روند.

شیوه ارجاع‌دهی:

میرشمسی، اعظم.، براتعلی، مریم.، و امامی ریزی، کبری. (۱۴۰۶). شاخص‌های چارچوب مفهومی برای طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری مبتنی بر تحلیل الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در دوره ابتدایی. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، *۷*(۴)، ۲۴-۱.

نویسنده مسئول:
مریم براتعلی
پست الکترونیکی: maryambaratali@iau.ac.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

مقدمه

آموزش ابتدایی یکی از بنیادی‌ترین مراحل نظام تعلیم و تربیت است؛ زیرا در این دوره، نه‌تنها زیربنای دانش و مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، بلکه بسیاری از توانایی‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی، زبانی و خلاق آنان نیز در تعامل با محیط آموزشی توسعه می‌یابد. کیفیت تجربه‌های یادگیری در این دوره می‌تواند بر نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه، میزان مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، انگیزش برای یادگیری و حتی نحوه مواجهه وی با مسائل و موقعیت‌های جدید در مراحل بعدی زندگی اثرگذار باشد. ازاین‌رو، یکی از دغدغه‌های اساسی برنامه‌ریزان درسی و متخصصان تعلیم و تربیت، حرکت از الگوهای انتقال‌محور و منفعل آموزش به سمت فرایندهایی است که دانش‌آموز را به‌صورت فعال در تولید، بازسازی و کاربرد معنا درگیر سازند. پژوهش‌های مرتبط با بهبود کیفیت یاددهی—یادگیری نیز بر ضرورت طراحی محیط‌ها و الگوهای آموزشی تأکید کرده‌اند که در آنها تجربه یادگیرنده، تعامل، پژوهشگری، مشارکت و فعالیت معنادار در مرکز فرایند آموزشی قرار گیرد (1). در همین راستا، بررسی آثار برنامه‌های درسی مطلوب نشان داده است که ساختار، انعطاف‌پذیری و کیفیت طراحی برنامه درسی می‌تواند فرایند یاددهی و یادگیری فراگیران را به‌طور محسوسی تحت تأثیر قرار دهد (2).

تحولات اخیر در حوزه آموزش نشان می‌دهد که اثربخشی تدریس صرفاً به ارائه اطلاعات یا پوشش محتوای کتاب درسی وابسته نیست، بلکه کیفیت یادگیری به میزان درگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموز، امکان تجربه مستقیم، تعامل با دیگران و برخورداری از فرصت‌های متنوع برای بیان و بازنمایی مفاهیم بستگی دارد. در این نگاه، یادگیری یک فرایند پویا و چندبعدی است و روش‌های تدریس باید بتوانند هم‌زمان ابعاد گوناگون رشد یادگیرنده را فعال کنند. پژوهش درباره شیوه‌های یاددهی—یادگیری در آموزش کارآفرینی دانش‌آموزان ابتدایی نیز نشان داده است که انتخاب روش‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های سنی و نیازهای دانش‌آموزان، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت تجربه یادگیری و دستیابی به اهداف آموزشی دارد (3). بر همین اساس، رویکردهایی که امکان تعامل، تخیل، مشارکت، مسئله‌محوری، تجربه و تولید معنا را فراهم می‌کنند، به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت بیشتری یافته‌اند.

در میان رویکردهای فعال، قصه‌گویی یکی از قدیمی‌ترین و در عین حال انعطاف‌پذیرترین ابزارهای آموزشی به شمار می‌رود. روایت، به دلیل داشتن ساختار زمانی، شخصیت، موقعیت، مسئله، تعارض و پیام، می‌تواند مفاهیم انتزاعی را در قالبی ملموس، منسجم و معنادار به دانش‌آموز ارائه کند. هنگامی که محتوای آموزشی درون یک روایت قرار می‌گیرد، دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات نیست، بلکه با شخصیت‌ها و موقعیت‌ها ارتباط برقرار می‌کند، رویدادها را پیش‌بینی می‌کند، میان اجزای داستان رابطه برقرار می‌سازد و معنا را در بستر تجربه روایی بازسازی می‌کند. مطالعات انجام‌شده در آموزش ابتدایی نشان داده‌اند که طراحی برنامه درسی زبان فارسی بر پایه قصه‌گویی می‌تواند ظرفیت‌های مهمی برای سازمان‌دهی محتوا، ایجاد جذابیت آموزشی و افزایش مشارکت یادگیرندگان فراهم

آورد (4). همچنین، مقایسه آموزش ریاضی از طریق قصه‌گویی در مدارس ابتدایی نشان داده است که روایت می‌تواند به عنوان بستری برای فهم بهتر مفاهیم و پیوند دادن محتوای آموزشی با تجربه قابل درک دانش‌آموز مورد استفاده قرار گیرد (5).

یکی دیگر از ظرفیت‌های مهم قصه‌گویی، تأثیر آن بر رشد خلاقیت و توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان است. داستان دانش‌آموز را در معرض شخصیت‌ها، موقعیت‌ها، واژگان و روابط تازه قرار می‌دهد و امکان می‌دهد او از طریق بازگویی، تغییر پایان داستان، ایجاد شخصیت‌های جدید یا طراحی مسیرهای متفاوت برای روایت، توانایی تخیل و تفکر واگرا را تمرین کند. شواهد نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر قصه‌گویی می‌تواند با رشد خلاقیت و تحول کلامی دانش‌آموزان ابتدایی ارتباط داشته باشد و زمینه‌ای برای فعال شدن تفکر و بیان فراهم کند (6). همچنین تجربه‌های آموزشی مبتنی بر ترکیب قصه‌گویی و نمایش خلاق نشان داده‌اند که این روش‌ها می‌توانند به شکوفایی خلاقیت در فعالیت‌هایی مانند نگارش و انشا کمک کنند و یادگیری را از قالب‌های صرفاً بازتولیدی به سمت تولید و آفرینش سوق دهند (7).

قصه‌گویی افزون بر ابعاد شناختی و زبانی، واجد ظرفیت‌های عاطفی و روان‌شناختی نیز هست. روایت می‌تواند فضایی غیرمستقیم برای مواجهه کودک با هیجان‌ها، نگرانی‌ها، تعارض‌ها و تجربه‌های دشوار فراهم کند؛ فضایی که در آن دانش‌آموز بدون مواجهه مستقیم با فشار موقعیت واقعی، می‌تواند از طریق شخصیت‌های داستانی راه‌های مختلف پاسخ‌دهی را مشاهده و ارزیابی کند. برای نمونه، استفاده از بسته آموزشی خوش‌بینی مبتنی بر قصه‌گویی در دانش‌آموزان دختر با کاهش تنیدگی تحصیلی همراه بوده است (8). همچنین، بسته‌های آموزشی متشکل از قصه و بازی در بهبود حرمت خود کودکان اثربخش گزارش شده‌اند (9). این یافته‌ها نشان می‌دهند که ظرفیت قصه‌گویی محدود به انتقال مفاهیم درسی نیست و می‌تواند در پیوند میان یادگیری، خودپنداره، هیجان و سازگاری نیز نقش‌آفرین باشد.

در کنار قصه‌گویی، نمایش خلاق یکی دیگر از رویکردهای فعال و تجربه‌محور است که دانش‌آموز را در موقعیت ایفای نقش، حرکت، گفت‌وگو، تصمیم‌گیری، تعامل و بازنمایی قرار می‌دهد. در نمایش خلاق، هدف اصلی تولید یک اجرای حرفه‌ای برای مخاطب نیست، بلکه فرایند تجربه، مشارکت و یادگیری اهمیت دارد. این ویژگی سبب می‌شود دانش‌آموز بتواند از طریق ایفای نقش، موقعیت‌های گوناگون را تجربه کند، از دیدگاه دیگران به مسئله بنگرد و هم‌زمان مهارت‌های شناختی، کلامی، اجتماعی و عاطفی خود را به کار گیرد. تحلیل نقش نمایش خلاق در آموزش با تکیه بر دیدگاه‌های جان دیویی نیز بر پیوند این رویکرد با تجربه، عمل، مشارکت و یادگیری فعال تأکید کرده است (10). از این منظر، نمایش خلاق را می‌توان یکی از صورت‌های عملی یادگیری تجربه‌محور دانست که در آن دانش‌آموز از طریق انجام دادن، تجربه کردن و بازاندیشی یاد می‌گیرد.

شواهد تجربی نیز کارکردهای آموزشی نمایش خلاق را در حوزه‌های مختلف تأیید کرده‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از نمایش خلاق در آموزش زبان خارجی می‌تواند هم موفقیت تحصیلی و هم مهارت گفتاری را ارتقا دهد (11). در حوزه آموزش ارزش‌ها نیز تجربه، تخیل و تلفیق از عناصر اصلی نمایش خلاق معرفی شده‌اند و این رویکرد به دلیل ایجاد فرصت برای مواجهه با موقعیت‌های

اخلاقی و اجتماعی می‌تواند درونی‌سازی و فهم ارزش‌ها را تسهیل کند (12). همچنین، استفاده از نمایش خلاق در کودکان دارای ناتوانی ذهنی آموزش‌پذیر، در توسعه مهارت‌ها و نگرش‌های خلاق مورد توجه قرار گرفته و ظرفیت آن برای ایجاد فرصت‌های متنوع بیان و تجربه تأیید شده است (13).

نمایش خلاق همچنین می‌تواند در افزایش انگیزش و مشارکت فعال دانش‌آموزان مؤثر باشد. هنگامی که دانش‌آموز در ایفای نقش، گفت‌وگو، حرکت و خلق موقعیت درگیر می‌شود، جایگاه او از دریافت‌کننده منفعل محتوا به مشارکت‌کننده در ساخت تجربه آموزشی تغییر می‌کند. پژوهش درباره اثر نمایش خلاق بر انگیزش مشارکت کودکان نشان داده است که این روش قادر است تمایل کودکان به مشارکت در فعالیت‌ها را افزایش دهد (14). در سطح مهارت‌های حل مسئله نیز روش داستان‌گویی مبتنی بر نمایش با بهبود توانایی حل مسئله کودکان ارتباط داشته است؛ زیرا کودک در جریان روایت و ایفای نقش با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که نیازمند انتخاب، پیش‌بینی پیامدها، تصمیم‌گیری و ارائه راه‌حل هستند (15). بنابراین، ترکیب قصه و نمایش می‌تواند فرصتی برای تلفیق تخیل، شناخت، تصمیم‌گیری و عمل ایجاد کند.

کارکردهای نمایش خلاق تنها به انگیزش یا توانایی‌های شناختی محدود نمی‌شود، بلکه سازگاری و خودتنظیمی نیز از حوزه‌های مرتبط با آن هستند. طراحی و اجرای تکنیک‌های نمایشی برای دانش‌آموزان ابتدایی نشان داده است که مشارکت در فعالیت‌های نمایشی می‌تواند بر خودکنترلی و سازگاری تحصیلی اثرگذار باشد (16). چنین یافته‌ای از این دیدگاه حمایت می‌کند که موقعیت نمایشی می‌تواند محیطی تمرینی برای مدیریت رفتار، کنترل هیجان، رعایت قواعد، همکاری و واکنش متناسب به موقعیت‌های آموزشی فراهم آورد. علاوه بر این، پژوهش درباره کاربرد قصه‌گویی و بازی برای دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی نشان داده است که استفاده از این روش‌های فعال می‌تواند به بهبود عملکرد آموزشی و کاهش مشکلات یادگیری کمک کند (17). در نتیجه، قصه و نمایش را می‌توان نه تنها برای دانش‌آموزان عادی، بلکه برای پاسخگویی به بخشی از تفاوت‌ها و نیازهای آموزشی نیز مورد توجه قرار داد.

در سال‌های اخیر، پیوند میان روایت، نمایش و فناوری نیز ابعاد تازه‌ای یافته است. توسعه فناوری‌های دیجیتال، هوش مصنوعی و ابزارهای تعاملی سبب شده است که شکل‌های جدیدی از داستان‌گویی آموزشی ایجاد شوند و تعامل یادگیرنده با روایت از حالت خطی و ثابت فاصله بگیرد. بحث هوش مصنوعی در آموزش و مدارس نشان داده است که فناوری‌های نوین می‌توانند ساختار نقش‌های آموزشی، شیوه ارائه محتوا و تعامل یادگیرنده با محیط آموزشی را دگرگون کنند (18). در این زمینه، استفاده از ربات‌های تعاملی قصه‌گو با هدف ارتقای انگیزش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته و نتایج آن بر ظرفیت داستان‌گویی دیجیتال تعاملی برای حمایت از انگیزش و مشارکت تأکید کرده است (19). این تحول نشان می‌دهد که قصه‌گویی دیگر محدود به روایت شفاهی یا متنی نیست و می‌تواند در محیط‌های چندرسانه‌ای، هوشمند و تعاملی نیز بازطراحی شود.

همزمان، رویکردهای مبتنی بر نمایش نیز در قالب‌های جدید آموزشی توسعه یافته‌اند. پژوهش‌های جدید درباره آموزش مبتنی بر نمایش در مهارت‌های نوشتاری نشان داده‌اند که فعالیت‌های نمایشی می‌توانند زمینه‌ای برای بهبود نگارش روایی فراهم آورند؛ زیرا دانش‌آموز پیش از تولید متن، موقعیت و شخصیت را تجربه می‌کند، توالی رویدادها را درک می‌کند و از طریق گفت‌وگو و ایفای نقش به ساختار روایت دست می‌یابد (20). این موضوع نشان می‌دهد که مرز میان قصه‌گویی، نمایش، زبان‌آموزی و تولید محتوا ثابت نیست و این عناصر می‌توانند در قالب یک فرایند یاددهی—یادگیری تلفیقی به یکدیگر متصل شوند. چنین تلفیقی به‌ویژه در دوره ابتدایی، که یادگیری کودکان به فعالیت، تصویر، حرکت، تخیل و تجربه وابستگی زیادی دارد، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

بررسی مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها بر پیامدهای خاص قصه‌گویی یا نمایش خلاق متمرکز بوده‌اند؛ برای مثال، برخی خلاقیت و رشد کلامی (6)، برخی مشکلات املایی (17)، برخی طراحی برنامه درسی (4)، برخی آموزش ریاضی (5)، برخی مهارت و نگرش خلاق (13)، برخی انگیزش مشارکت (14)، برخی خودکنترلی و سازگاری تحصیلی (16)، برخی حل مسئله (15) و برخی ارزش‌آموزی (12) را بررسی کرده‌اند. این تنوع یافته‌ها از یک سو بیانگر غنای کاربردهای قصه‌گویی و نمایش خلاق است، اما از سوی دیگر نشان می‌دهد که دانش موجود به صورت پراکنده میان پیامدها، گروه‌های هدف و موقعیت‌های آموزشی مختلف توزیع شده است.

همچنین برخی مطالعات بر نقش روش‌های فعال در رشد مهارت‌های مختلف یا ارتقای کیفیت تجربه آموزشی تمرکز کرده‌اند. پژوهش درباره روش‌های آموزشی کارآفرینی بر اهمیت تناسب روش با فرایند یادگیری دانش‌آموز تأکید داشته است (3)؛ استفاده از قصه و بازی با پیامدهای مرتبط با حرمت خود همراه بوده است (9)؛ قصه‌گویی مبتنی بر خوش‌بینی با تنیدگی تحصیلی مرتبط دانسته شده است (8)؛ و نمایش خلاق در چارچوبی تجربه‌محور و مبتنی بر مشارکت تبیین شده است (10). این مجموعه شواهد حاکی از آن است که قصه و نمایش، بسته به نحوه طراحی و اجرا، می‌توانند هم‌زمان حوزه‌های متعددی از تجربه آموزشی را درگیر کنند و ازاین‌رو نباید صرفاً به عنوان یک تکنیک منفرد تدریس در نظر گرفته شوند.

از منظر طراحی آموزشی، مسئله اصلی تنها اثبات مؤثر بودن قصه‌گویی یا نمایش خلاق نیست، بلکه شناسایی این موضوع است که چه مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و شرایطی باید در طراحی فرایندهای مبتنی بر این روش‌ها مورد توجه قرار گیرند. برای مثال، نوع محتوا، اهداف یادگیری، ویژگی‌های دانش‌آموزان، نقش معلم، شیوه مشارکت، ساختار روایت، نوع فعالیت نمایشی، محیط کلاس، ابزارهای مورد استفاده و نحوه ارزیابی می‌توانند اثربخشی یک فعالیت واحد را تغییر دهند. از سوی دیگر، پژوهش درباره مدارس پژوهش‌محور نشان داده است که ارتقای کیفیت یاددهی—یادگیری مستلزم نگاه نظام‌مند به روابط میان محیط، فرایند، نقش‌ها و فعالیت‌های آموزشی است (1). به همین ترتیب، یافته‌های مرتبط با برنامه درسی مطلوب نیز ضرورت توجه به کیفیت سازمان‌دهی عناصر برنامه و تجربه یادگیرنده را برجسته می‌سازند (2).

در این میان، تحلیل الگوهای موجود می‌تواند امکان عبور از یافته‌های پراکنده به یک چارچوب منسجم را فراهم کند. وقتی نتایج پژوهش‌های مرتبط با داستان‌گویی، نمایش خلاق، انگیزش، خلاقیت، مهارت‌های زبانی، حل مسئله، رشد اجتماعی، سازگاری و طراحی آموزشی به‌صورت یکپارچه مورد بررسی قرار گیرند، می‌توان مشخص کرد که کدام عناصر صرفاً پیامد یک روش خاص هستند و کدام عناصر در سطحی بالاتر به عنوان شاخص‌های مشترک طراحی فرایند یاددهی–یادگیری ظاهر می‌شوند. چنین تحلیلی می‌تواند میان شواهد مربوط به قصه‌گویی در آموزش زبان و نوشتن (7, 20)، آموزش مفاهیم درسی (5)، رشد شناختی و حل مسئله (15)، انگیزش و مشارکت (14, 19)، مهارت‌های گفتاری (11) و رشد اجتماعی و ارزشی (12) پیوند برقرار کند.

با وجود توسعه قابل‌توجه مطالعات در این حوزه، هنوز یک خلأ مفهومی اساسی وجود دارد. بخش مهمی از شواهد موجود بر اثربخشی یک مداخله خاص یا یک پیامد منفرد تمرکز کرده‌اند و کمتر پژوهشی مجموعه عناصر مربوط به یادگیرنده، معلم، محتوا، فرایند، محیط، فعالیت، رسانه و پیامد را در یک چارچوب منسجم برای آموزش ابتدایی سازمان‌دهی کرده است. حتی پژوهش‌هایی که بر طراحی برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی تمرکز داشته‌اند (4) یا نقش نمایش خلاق را در آموزش توضیح داده‌اند (10)، تنها بخشی از شبکه گسترده مؤلفه‌هایی را پوشش داده‌اند که برای طراحی یک فرایند جامع ضروری است. همچنین، ورود فناوری‌های هوشمند و داستان‌گویی دیجیتال (18, 19) و توسعه اشکال جدید آموزش مبتنی بر نمایش (20) ضرورت بازاندیشی در چارچوب‌های سنتی این حوزه را افزایش داده است.

بر این اساس، دستیابی به یک چارچوب مفهومی نیازمند تحلیل نظام‌مند شواهد و استخراج مضامینی است که فراتر از نتایج منفرد مطالعات، روابط میان ابعاد مختلف یاددهی–یادگیری را نشان دهند. چنین چارچوبی می‌تواند به معلمان و طراحان آموزشی کمک کند تا قصه‌گویی و نمایش خلاق را نه به عنوان فعالیت‌هایی جانبی و تفننی، بلکه به عنوان بخش‌هایی هدفمند از طراحی آموزشی به کار گیرند؛ به‌گونه‌ای که محتوا، اهداف، ویژگی‌های یادگیرندگان، فعالیت‌های روایی و نمایشی، مشارکت اجتماعی، محیط یادگیری و شیوه ارزیابی با یکدیگر هماهنگ شوند. افزون بر این، وجود یک چارچوب مفهومی می‌تواند مبنایی برای تدوین الگوهای اجرایی، برنامه‌های تربیت معلم، توسعه محتوای آموزشی و طراحی پژوهش‌های تجربی آینده فراهم آورد و شکاف میان شواهد پراکنده و کاربرد نظام‌مند آنها در کلاس درس را کاهش دهد.

بنابراین، با توجه به شواهد موجود درباره نقش قصه‌گویی و نمایش خلاق در خلاقیت، رشد زبانی، انگیزش، مشارکت، حل مسئله، خودکنترلی، سازگاری، رشد عاطفی–اجتماعی، کیفیت یاددهی–یادگیری و طراحی برنامه درسی (8, 9, 11) و نیز با توجه به ضرورت انطباق روش‌های آموزشی با تحولات فناوری و محیط‌های نوین یادگیری (18) و اهمیت انتخاب روش‌های متناسب برای توسعه توانایی‌های یادگیرندگان (3)، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل شاخص‌های چارچوب مفهومی برای طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری مبتنی بر تحلیل الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در دوره ابتدایی بود.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر در بخش کیفی از طریق روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی از آن جهت صورت گرفته است که هدف پژوهش، شناسایی و تبیین مفاهیم، الگوها و روابط مفهومی موجود در مطالعات و منابع مرتبط با قصه‌گویی و نمایش خلاق و سازمان‌دهی آنها در قالب یک چارچوب مفهومی است؛ بنابراین، دستیابی به این هدف مستلزم تحلیل عمیق محتوای داده‌ها و حرکت استقرایی از مفاهیم جزئی به مفاهیم انتزاعی‌تر است. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با استفاده از اسناد موجود در پایگاه ها و وب سایت های معتبر در فاصله زمانی سال های ۱۳۸۴ الی ۱۴۰۴ و ۱۹۸۹ الی ۲۰۲۶ و داده‌های متنی با استفاده از تحلیل مضمون بر اساس رویکرد شبکه مضامین آترایدـ استرلینگ تحلیل شدند. ابزار گردآوری داده ها به صورت فیش برداری و روش تحلیل داده ها کدگذاری ۳ مرحله ای بود. در فرایند تحلیل، مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر استخراج و در سطوح مختلف با یکدیگر سازمان‌دهی و تلفیق شدند. بر این اساس، فرایند تحلیل کیفی پژوهش از سه سطح اصلی تشکیل شده است: استخراج مضامین پایه از داده‌های متنی، سازمان‌دهی مضامین پایه در قالب مضامین سازمان‌دهنده و انتزاع و یکپارچه‌سازی آنها در قالب مضامین فراگیر. حاصل این فرایند، شناسایی مجموعه‌ای منسجم از مؤلفه‌ها و مضامین مرتبط با ابعاد شناختی، خلاقانه، زبانی، عاطفی—اجتماعی، آموزشی، تربیتی، فرهنگی، اجرایی و محیطی کاربست قصه‌گویی و نمایش خلاق است که در مرحله نهایی پژوهش برای تدوین چارچوب مفهومی طراحی فرایندهای یاددهی—یادگیری در دوره ابتدایی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

یافته‌ها

در جدول ۱ محتوای ۷۷ مطالعه علمی منتخب که بر اساس معیارهای ورود و خروج پژوهش انتخاب شده بودند، به‌صورت نظام‌مند بررسی شد و مفاهیم و نکات کلیدی مرتبط با کاربست الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در فرایندهای تدریس و یادگیری استخراج گردید.در مرحله نخست، با مطالعه دقیق و مکرر متون، گزاره‌ها و بخش‌های مرتبط با سؤال پژوهش شناسایی و برای هر یک، کدهای اولیه متناسب با محتوای داده‌ها تعیین شد. سپس کدهای استخراج‌شده از طریق مقایسه مستمر، از نظر شباهت، ارتباط مفهومی و تفاوت مورد بررسی قرار گرفتند و کدهای هم‌معنا یا دارای محتوای نزدیک در قالب مضامین پایه سازمان‌دهی شدند. در ادامه، مضامین پایه مرتبط با یکدیگر بر اساس زمینه و منطق مفهومی مشترک در قالب مضامین سازمان‌دهنده قرار گرفتند و در سطحی انتزاعی‌تر، روابط میان آنها برای شکل‌دهی مضامین فراگیر مورد بررسی قرار گرفت. در این فرایند، هدف تجمیع مفاهیم موجود در مطالعات نبود؛ بلکه تلاش شد با حرکت از داده‌های جزئی به سطوح بالاتر مفهومی، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی که ابعاد مختلف طراحی فرایندهای یاددهی—

یادگیری مبتنی بر قصه‌گویی و نمایش خلاق را تبیین می‌کنند، شناسایی و سازمان‌دهی شوند. همچنین، در مواردی که مفاهیم از نظر معنایی هم‌پوشانی داشتند، با حفظ محتوای اصلی داده‌ها مورد مقایسه و ادغام قرار گرفتند و در مواردی که مفاهیم از نظر کارکرد یا نقش در فرایند یاددهی–یادگیری تمایز معناداری داشتند، به‌صورت مستقل حفظ شدند. بر این اساس، نتایج مرحله نخست تحلیل، از پاراگراف‌ها و گزاره‌های مستخرج از مطالعات منتخب و مضامین پایه ارائه شده است.

جدول ۱ پاراگراف‌های مستخرج و مضامین پایه مرتبط با کاربست قصه‌گویی و نمایش خلاق در فرایندهای یاددهی–یادگیری

عنوان مقاله یا کتاب	پاراگرافهای مستخرج	مضامین پایه
تأثیر آموزش به شیوه قصه‌گویی بر خلاقیت و رشد کلامی دانش‌آموزان دوره ابتدایی(شهبازی و همکاران، ۱۴۰۴)	دانش‌آموزان هنگام انجام قصه‌گویی با موضوعات متعدد روبرو می‌شود و تلاش می‌کنند راه‌های تازه بیافرینند و ایده خود را به مرحله عمل درآورند.	۳۹۳-روبه‌رو شدن با موضوعات متعدد ۳۹۵-۲۳۷-آفرینش راه‌های تازه ۳۹۶-۲۳۸-ایده به مرحله عمل طراحی قصه تعامل با قصه‌گو ۳۹۸-۴۰۶-۳۹۷-۲۴۰-۱۰-۱۲-۴۶-۲۳۹-افزایش ابتکار و خلاقیت ۴۰۰-۲۴۲-۸۸-سرگرم شدن در یادگیری ۳۹۹-۲۴۱-رشد قوه خلاقیت ۴۰۱-۲۴۳-انعطاف‌پذیری موضوعات افزایش خلاقیت دانش‌آموزان
	به‌علاوه همزادپنداری به شخصیت‌های قصه تأثیر بسیار زیادی بر رشد خلاقیت کودکان دارد. مخصوصاً اگر قصه ارائه شده دارای شخصیتی خلاق و متفکر باشد این تأثیرگذاری بیشتر خواهد بود.	۵۳۳-همزادپنداری با شخصیت‌های قصه رشد خلاقیت کودکان شخصیت خلاق و متفکر در قصه گوش دادن با دقت به قصه الهام از شخصیت‌های داستانی پرورش فکر و روح پرورش تفکر خلاقانه آفرینش جدید فعالیت‌های روزمره
	درگیری کودکان با واژگان برگرفته از قصه‌ها ذهن آنها را درگیر استفاده از واژگان جدید کرده و در موقعیت‌های مشابهی که در قصه شنیده‌اند و به شدت تحت تأثیر آن، سعی در استفاده از این واژگان داشته و قطعاً این موضوع در رشد کلامی آنها به‌صورت مداخله‌گرانه‌ای تأثیرگذار خواهد بود.	درگیری با واژگان قصه‌ها استفاده از واژگان جدید موقعیت‌های مشابه رشد کلامی تأثیرگذاری مداخله‌گرانه
تأثیر روش‌های قصه‌گویی و بازی بر کاهش اختلال دیکته‌نویسی دانش‌آموزان پایه دوم دبستان(حیدری نقدعلی و همکاران، ۱۴۰۴)	بازی و قصه‌گویی به‌عنوان ابزارهای آموزشی فراتر از نقش سرگرم‌کننده خود، تغییرات عمیقی در جنبه‌های مختلف یادگیری دارند و می‌توانند به‌طور همزمان مهارت‌های شناختی، زبانی، اجتماعی و عاطفی را در دانش‌آموزان تقویت کنند.	بازی و قصه‌گویی به‌عنوان ابزارهای آموزشی تغییرات عمیق در جنبه‌های مختلف یادگیری تقویت همزمان مهارت‌های شناختی ۵۶۹-۱۷۲-تقویت مهارت‌های زبانی ۸۹-۸۶-۴۳-تقویت مهارت‌های اجتماعی ۹۰-۴۴-تقویت مهارت‌های عاطفی
	این روش‌ها با درگیر کردن حافظه دیداری و شنیداری، بهبود دقت، تمرکز و تفکر خلاق، زمینه مناسبی برای ارتقای مهارت‌های نوشتاری فراهم می‌کنند.	درگیر کردن حافظه دیداری و شنیداری بهبود دقت بهبود تمرکز ۵۹-ارتقای مهارت‌های نوشتاری کمک به دانش‌آموزان با مشکل یادگیری املا محیط بدون استرس

		تمرین بدون ترس از اشتباه
	از سوی دیگر، بازی و قصه‌گویی با ایجاد فضایی تعاملی و انگیزشی، برخلاف روش‌های سنتی و خشک دیکته‌نویسی، اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش داده و لذت بیشتری را به فرایند آموزشی می‌افزایند.	ایجاد فضای تعاملی ۱۲۴-۵۴-ایجاد فضای انگیزشی عدم استفاده از روش‌های سنتی و خشک دیکته‌نویسی ۱۳۸-افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری افزایش لذت در فرایند آموزشی
	علاوه بر این، این رویکردها توانایی ارتقای مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و حرکتی دانش‌آموزان را دارند و با کمک به پرورش خلاقیت، اعتمادبه‌نفس و قدرت بیان، درک آنها از ارزش‌های زندگی را نیز تقویت می‌کنند.	ارتقای مهارت‌های اجتماعی ارتقای مهارت‌های عاطفی ۴۳۸- ارتقای مهارت‌های حرکتی پرورش خلاقیت ۶۱-۳۰۵-۱۸۳-تقویت اعتمادبه‌نفس تقویت قدرت بیان درک ارزش‌های زندگی
	ادغام روش‌های بازی و قصه‌گویی در آموزش املا، رویکردی مؤثر و چندبعدی برای بهبود عملکرد دیکته‌نویسی دانش‌آموزان است.	ادغام روش‌های بازی و قصه‌گویی رویکرد مؤثر و چندبعدی بهبود عملکرد دیکته‌نویسی
	این روش‌ها با فراهم‌آوردن محیطی تعاملی، انگیزشی و غیرمستقیم، موانع یادگیری را کاهش داده و موجب بهبود معنادار در عملکرد نوشتاری و کاهش خطاهای املایی دانش‌آموزان می‌شوند.	۵۸۱-ایجاد محیط تعاملی ایجاد محیط انگیزشی ایجاد محیط غیرمستقیم کاهش موانع یادگیری بهبود معنادار عملکرد نوشتاری کاهش خطاهای املایی
	بازی و قصه‌گویی نه تنها موجب ارتقای مهارت‌های نوشتاری و کاهش خطاهای املایی می‌شود، بلکه انگیزه، اعتماد به‌نفس و مشارکت دانش‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد و زمینه رشد همه‌جانبه آنان را فراهم می‌سازد.	ارتقای مهارت‌های نوشتاری ۲۷۲-۱۳۱-۷۵-افزایش انگیزه دانش‌آموزان افزایش اعتماد به‌نفس ۳۱۵-افزایش مشارکت دانش‌آموزان رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان
	معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی با بهره‌گیری هدفمند از این روش‌ها، محیط یادگیری را برای دانش‌آموزان جاذب‌تر و مؤثرتر کنند و از ظرفیت‌های بازی و قصه‌گویی برای پاسخ به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، به‌ویژه گروه‌های با نیاز ویژه بهره‌مند شوند.	توصیه به معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی بهره‌گیری هدفمند از روش‌های بازی و قصه‌گویی جذاب‌تر کردن محیط یادگیری پاسخ به نیازهای متنوع دانش‌آموزان
طراحی و اجرای تکنیک تئاتر نمایشی و تأثیر آن بر خودکنترلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی(رضایی راد، ۱۴۰۳)	استفاده از تکنیک تئاتر نمایشی در آموزش درس علوم به دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی، تأثیر مثبتی نخست بر سازگاری تحصیلی و سپس خودکنترلی آنها داشته است.	۱۱۵-۱۰۳-۷۷-تأثیر مثبت بر سازگاری تحصیلی
	سازگاری تحصیلی به معنای توانایی پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع محیط آموزشی است.	پاسخگویی به تقاضاهای محیط آموزشی سازگاری با محیط مدرسه انجام وظایف تحصیلی کمک تئاتر نمایشی به سازگاری
	این تکنیک با درگیر کردن فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، انگیزه و مشارکت آنها را افزایش داده و در نتیجه، سازگاری تحصیلی بهتری ایجاد می‌کند.	درگیر کردن فعال دانش‌آموزان ۹۴-مشارکت در یادگیری افزایش انگیزه افزایش مشارکت بهبود سازگاری تحصیلی
	پس از سازگاری تحصیلی، تکنیک تئاتر نمایشی بر خودکنترلی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است.	تأثیر بر خودکنترلی مدیریت افکار دانش‌آموزان مدیریت احساسات دانش‌آموزان مدیریت رفتار دانش‌آموزان

	مشارکت در فعالیت‌های نمایشی می‌تواند به دانش‌آموزان در تنظیم هیجانات و رفتارهای خود در محیط آموزشی کمک کند.	مشارکت در فعالیت‌های نمایشی تنظیم هیجانات تنظیم رفتار تمرین نقش‌ها بهبود مهارت‌های اجتماعی بهبود خودکنترلی
	اصول تکنیک تئاتر نمایشی برای کودکان، تفریح و سرگرمی مناسبی است؛ لذا طراحی و اجرای آن، مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودکان را افزایش می‌دهد و در محیط‌های اجتماعی مانند مدرسه، رفتارهای سازگارانه‌تری را بروز می‌دهند.	تفریح و سرگرمی افزایش مهارت‌های اجتماعی افزایش مهارت‌های عاطفی بروز رفتارهای سازگارانه ۴۰۹- نفش محیط مدرسه
	معلمان می‌توانند از تکنیک‌های آموزشی فعال مانند تئاتر نمایشی، بازی‌های آموزشی و فعالیت‌های گروهی استفاده کنند.	۵۷۲- فعالیت‌های گروهی افزایش مشارکت در یادگیری
	این تکنیک‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم را بهتر درک کنند و در عین حال مهارت‌های اجتماعی و خودکنترلی خود را تقویت کنند.	درک بهتر مفاهیم
	خانواده‌ها نیز باید محیطی حمایتی فراهم سازند تا احساس امنیت بیشتری ایجاد شود و اعتماد به نفس افزایش یابد.	محیط حمایتی خانواده احساس امنیت بیان احساسات گوش دادن فعال یادگیری خارج از مدرسه
	والدین می‌توانند با مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی، به تقویت سازگاری تحصیلی و اجتماعی کمک کنند.	مشارکت والدین فعالیت‌های فرهنگی تقویت سازگاری تحصیلی تقویت سازگاری اجتماعی
	انسان با بازی پیوندی عمیق دارد و بسیاری از آموزه‌ها در بازی فرا گرفته می‌شوند؛ استفاده از بازی و نمایش باعث یادگیری با لذت و سرعت بیشتر می‌شود.	۱۳۰-۱۲۲-یادگیری با لذت یادگیری سریع‌تر
	استفاده از هنر نمایش در آموزش دروس مختلف مانند ادبیات، تاریخ، مفاهیم دینی و ریاضی، موجب افزایش جذابیت و اثربخشی یادگیری و تعمیق مفاهیم می‌شود.	افزایش جذابیت یادگیری افزایش اثربخشی تعمیق مفاهیم
	تمرکز بر عواطف و هیجانات در تئاتر نمایشی، به کشف و تقویت خودکنترلی دانش‌آموزان کمک می‌کند.	تمرکز بر عواطف تمرکز بر هیجانات کشف خودکنترلی
	استفاده از تمرین‌های نمایشی برای افزایش تمرکز و ایجاد سازگاری تحصیلی و فراهم آوردن محیطی آرام برای یادگیری و افزایش علاقه به محیط آموزشی.	تمرین‌های نمایشی افزایش تمرکز ایجاد سازگاری تحصیلی محیط آرام افزایش علاقه به محیط آموزشی

پس از استخراج اولیه مضامین پایه از متون و مطالعات منتخب، فرایند پالایش، بازبینی و مقایسه مستمر یافته‌ها انجام شد. در این مرحله، مضمون پایه شناسایی شد. سپس، به‌منظور افزایش انسجام مفهومی، پرهیز از تکرار و حذف موارد فاقد ارتباط کافی با هدف و سؤال نخست پژوهش، مضامین پایه مورد بازبینی دقیق قرار گرفتند. در جریان این پالایش،

مضامینی که از نظر مفهومی تکراری یا بسیار مشابه بودند، در یکدیگر ادغام شدند و برخی مضامین نیز که ارتباط معنادار و مستقیمی با طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری نداشتند، حذف شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل شاخص‌های چارچوب مفهومی برای طراحی فرایندهای یاددهی–یادگیری مبتنی بر تحلیل الگوها و روش‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق در دوره ابتدایی انجام شد. تحلیل ۷۷ مطالعه منتخب نشان داد که در مرحله نخست ۸۴۳ مضمون پایه قابل شناسایی بود و پس از بازبینی، مقایسه مستمر، ادغام مضامین مشابه و حذف مواردی که ارتباط کافی با هدف پژوهش نداشتند، ۷۶۳ مضمون پایه برای ادامه تحلیل حفظ شد. مهم‌ترین نتیجه پژوهش آن بود که قصه‌گویی و نمایش خلاق را نمی‌توان به‌عنوان دو تکنیک محدود و منفرد آموزشی یا صرفاً ابزارهایی برای جذاب‌تر کردن کلاس در نظر گرفت، بلکه این روش‌ها مجموعه‌ای گسترده از فرایندها و پیامدهای مرتبط با یادگیری، پیشرفت تحصیلی، انگیزش، نگرش به یادگیری، خلاقیت و تخیل، پردازش شناختی، تفکر، حل مسئله، یادگیری مشارکتی و فعال، رشد زبانی و ارتباطی، رشد عاطفی–اجتماعی، خودتنظیمی، سازگاری، ارزش‌ها و هویت فرهنگی را دربرمی‌گیرند. افزون بر این، نقش معلم، طراحی آموزشی، محیط یادگیری و بهره‌گیری از رسانه‌ها و ابزارهای آموزشی نیز به‌عنوان بخشی از شبکه شاخص‌های این چارچوب شناسایی شد.

یکی از یافته‌های اصلی پژوهش، ارتباط پررنگ قصه‌گویی و نمایش خلاق با انگیزش، مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری بود. این نتیجه را می‌توان با ماهیت تعاملی و تجربه‌محور این روش‌ها توضیح داد. در الگوهای سنتی تدریس، دانش‌آموز غالباً در جایگاه دریافت‌کننده محتوا قرار دارد، در حالی که در قصه‌گویی و نمایش خلاق، یادگیرنده در شکل‌دهی، تفسیر، بازسازی و حتی ادامه دادن تجربه آموزشی مشارکت می‌کند. چنین تغییری در نقش یادگیرنده می‌تواند احساس اختیار، تعلق و شایستگی او را افزایش دهد و در نتیجه، انگیزش و مشارکت بیشتری ایجاد کند. این یافته با نتایج پژوهش گاسمپور و مظفر همسو است که نشان دادند نمایش خلاق می‌تواند انگیزش کودکان برای مشارکت را افزایش دهد (14). همچنین، یافته‌های جدید درباره داستان‌گویی دیجیتال تعاملی نشان داده‌اند که استفاده از ربات‌های قصه‌گو می‌تواند از طریق ایجاد تعامل بیشتر و فراهم کردن تجربه آموزشی فعال، انگیزش دانش‌آموزان را تقویت کند (19). از این منظر، انگیزش در چارچوب حاضر یک پیامد جانبی نیست، بلکه یکی از سازوکارهای مرکزی است که می‌تواند موجب تداوم مشارکت یادگیرنده و تعمیق تجربه آموزشی شود.

یافته دیگر پژوهش به نقش قصه‌گویی و نمایش خلاق در پرورش خلاقیت، تخیل و تفکر واگرا مربوط بود. روایت و نمایش، دانش‌آموز را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که الزاماً یک پاسخ ثابت و از پیش تعیین‌شده ندارند. کودک می‌تواند برای یک داستان پایان متفاوت طراحی کند، شخصیت جدید بیافریند، راه‌حل‌های جایگزین پیشنهاد دهد یا یک موقعیت را از دیدگاه نقش‌های مختلف بازسازی کند. این فرایندها امکان فاصله گرفتن از بازتولید صرف اطلاعات و حرکت به سوی تولید ایده را فراهم می‌آورند. این یافته با مطالعه

شاهبازی و همکاران همسو است که تأثیر آموزش مبتنی بر قصه‌گویی را بر خلاقیت و رشد کلامی دانش‌آموزان ابتدایی گزارش کردند (6). همچنین، یافته‌های قاسم‌زادگان جهرمی و همکاران نشان داد که استفاده از نمایش خلاق می‌تواند در توسعه مهارت‌ها و نگرش‌های خلاق کودکان نقش داشته باشد (13). تجربه گزارش‌شده درباره استفاده ترکیبی از قصه‌گویی و نمایش خلاق در نگارش نیز نشان داده است که این روش‌ها می‌توانند به شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان در تولید متن و انشا کمک کنند (7). در نتیجه، حضور شاخص‌های خلاقیت و تخیل در چارچوب استخراج‌شده را می‌توان پیامد طبیعی ماهیت باز، نمادین و مولد قصه و نمایش دانست.

بعد مهم دیگر یافته‌ها، ارتباط قصه‌گویی و نمایش خلاق با فرایندهای شناختی، یادگیری عمیق و حل مسئله بود. زمانی که یک مفهوم در قالب داستان یا موقعیت نمایشی ارائه می‌شود، دانش‌آموز برای درک آن ناگزیر است میان رخدادها رابطه برقرار کند، دلایل رفتار شخصیت‌ها را تحلیل کند، پیامدها را پیش‌بینی کند و اطلاعات مختلف را در یک ساختار معنادار قرار دهد. بنابراین، یادگیری از حالت دریافت عناصر جداگانه خارج شده و به فرایند سازمان‌دهی و تفسیر معنا تبدیل می‌شود. نتایج پژوهش کایلی و اردال نیز نشان داد که روش داستان‌گویی مبتنی بر نمایش می‌تواند توانایی حل مسئله کودکان را تقویت کند (15). همچنین، یافته‌های مربوط به آموزش ریاضی از طریق قصه‌گویی بیانگر آن است که روایت می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ارائه و درک مفاهیم آموزشی فراهم سازد (5). بر این اساس، می‌توان گفت قصه و نمایش هنگامی که با اهداف آموزشی مشخص تلفیق شوند، فراتر از ایجاد جذابیت عمل کرده و به سازمان‌دهی شناختی، پردازش عمیق‌تر محتوا و شکل‌گیری فهم مسئله کمک می‌کنند.

یافته‌های پژوهش همچنین بر نقش این رویکردها در توسعه زبان، ارتباط و توانایی بیان تأکید داشتند. ماهیت قصه‌گویی اساساً زبانی است و دانش‌آموز در جریان گوش دادن، بازگویی، گفت‌وگو، توصیف شخصیت‌ها، پیش‌بینی رویدادها و ساخت روایت‌های جدید، به‌صورت فعال با زبان مواجه می‌شود. نمایش خلاق نیز این فرایند را با گفت‌وگو، ایفای نقش، بیان شفاهی و تعامل اجتماعی تکمیل می‌کند. ازاین‌رو، زبان در چنین فرایندی تنها وسیله انتقال محتوا نیست، بلکه خود به یکی از عرصه‌های اصلی یادگیری تبدیل می‌شود. این یافته با نتایج شاهبازی و همکاران درباره نقش آموزش مبتنی بر قصه‌گویی در رشد کلامی دانش‌آموزان همخوان است (6). همچنین، مطالعه چولها نشان داد که استفاده از نمایش خلاق در آموزش زبان می‌تواند موفقیت آموزشی و مهارت گفتاری را ارتقا دهد (11). پژوهش کاریسما و سولیستیانی نیز نشان داده است که آموزش مبتنی بر نمایش می‌تواند مهارت نگارش روایی را بهبود بخشد (20). بنابراین، حضور هم‌زمان شاخص‌های گفتاری، نوشتاری و ارتباطی در چارچوب حاضر بیانگر آن است که قصه و نمایش ظرفیت فعال‌سازی چندوجهی زبان را دارند.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، شناسایی ابعاد عاطفی و اجتماعی از جمله خودتنظیمی، سازگاری، اعتمادبه‌نفس، تعامل اجتماعی و کنترل هیجان بود. قصه و نمایش به دانش‌آموز اجازه می‌دهند موقعیت‌های عاطفی و اجتماعی را در محیطی نسبتاً امن تجربه کند. ایفای نقش یک شخصیت، مشاهده نتایج رفتارها، مواجهه با تعارض‌های داستانی و تعامل با دیگر دانش‌آموزان می‌تواند فرصتی برای شناخت هیجان، درک دیدگاه دیگران و تمرین رفتارهای سازگارانه ایجاد کند. نتایج رضایی‌راد نشان داد که تکنیک‌های

نمایشی می‌توانند بر خودکنترلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی تأثیر مثبت داشته باشند (16). همچنین، یافته‌های ابراهیمی و همکاران نشان داد که آموزش مبتنی بر قصه و بازی می‌تواند به بهبود حرمت خود کودکان کمک کند (9). از سوی دیگر، تأثیر بسته آموزش خوش‌بینی مبتنی بر قصه‌گویی بر کاهش تنیدگی تحصیلی نیز نشان می‌دهد که روایت می‌تواند در تنظیم تجربه‌های عاطفی مرتبط با مدرسه نقش داشته باشد (8). بنابراین، مؤلفه‌های عاطفی–اجتماعی در چارچوب حاضر را می‌توان بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه یادگیری مبتنی بر قصه و نمایش دانست، نه پیامدهایی خارج از حوزه آموزش.

شناسایی ارزش‌ها، هویت فرهنگی و رشد اجتماعی نیز از یافته‌های قابل توجه این پژوهش بود. قصه‌ها معمولاً حامل نمادها، هنجارها، تعارض‌های اخلاقی، الگوهای رفتاری و معانی فرهنگی هستند و نمایش می‌تواند این مفاهیم را از سطح انتزاعی به سطح تجربه‌شده منتقل کند. هنگامی که دانش‌آموز در نقش‌های مختلف قرار می‌گیرد، امکان مواجهه با دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و انتخاب‌های متفاوت را به دست می‌آورد و پیامد تصمیم‌ها را به‌صورت غیرمستقیم تجربه می‌کند. این نتیجه با مطالعه هونگ و هونگ همخوانی دارد که تجربه، تخیل و تلفیق را از عناصر اساسی نمایش خلاق در آموزش ارزش‌ها دانستند (12). از این منظر، قصه و نمایش تنها در خدمت اهداف شناختی نیستند، بلکه می‌توانند در پیوند میان آموزش رسمی و رشد فرهنگی و اجتماعی کودک نیز ایفای نقش کنند.

نتایج همچنین نشان داد که اثربخشی قصه‌گویی و نمایش خلاق به خود این فعالیت‌ها محدود نیست و به چگونگی طراحی و اجرای آنها وابستگی دارد. نقش معلم، هدف آموزشی، انتخاب محتوای داستان، نوع فعالیت نمایشی، ویژگی‌های دانش‌آموزان، محیط کلاس، زمان‌بندی، ابزار آموزشی و نحوه تلفیق فعالیت با برنامه درسی از عناصر مؤثر در چارچوب استخراج‌شده بودند. این یافته نشان می‌دهد که نمی‌توان صرف حضور یک داستان یا فعالیت نمایشی را معادل یادگیری مؤثر دانست. پژوهش درباره طراحی برنامه درسی فارسی مبتنی بر قصه‌گویی نیز بر ضرورت قرار دادن قصه در ساختار برنامه‌ریزی‌شده آموزشی تأکید کرده است (4). همچنین، مطالعه پالر و همکاران بر اهمیت طراحی ساختاریافته فرایندهای یاددهی–یادگیری در بهبود کیفیت آموزشی تأکید دارد (1). یافته‌های اکبری و رخشانی‌فر نیز نشان می‌دهد که کیفیت و مطلوبیت برنامه درسی با کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری مرتبط است (2). در نتیجه، قصه و نمایش زمانی می‌توانند به ظرفیت آموزشی پایدار تبدیل شوند که از سطح فعالیت‌های پراکنده عبور کرده و در منطق طراحی آموزشی جای گیرند.

این نتیجه با دیدگاه‌های تجربه‌محور درباره آموزش نیز قابل تبیین است. نمایش خلاق، به دلیل مشارکت مستقیم کودک در تجربه آموزشی، با اصول یادگیری از طریق عمل و تجربه سازگاری دارد. بررسی نقش نمایش خلاق با تکیه بر دیدگاه جان دیویی نیز بر همین ویژگی تأکید کرده و تجربه، عمل و مشارکت را از ارکان اثربخشی این روش دانسته است (10). همچنین، مطالعات مربوط به روش‌های یاددهی–یادگیری در آموزش کارآفرینی نشان می‌دهد که چگونگی انتخاب و به‌کارگیری روش آموزشی در شکل‌دهی تجربه یادگیری دانش‌آموز اهمیت زیادی دارد (3). بنابراین، شاخص‌هایی مانند مشارکت فعال، تصمیم‌گیری، تجربه، بازسازی موقعیت و حل مسئله در چارچوب حاضر را می‌توان در ارتباط با حرکت از آموزش مبتنی بر انتقال محتوا به یادگیری مبتنی بر تجربه توضیح داد.

یافته دیگر پژوهش، ظرفیت قصه‌گویی و نمایش خلاق برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت یادگیرندگان بود. نتایج نشان داد این روش‌ها می‌توانند علاوه بر آموزش عمومی، در شرایطی که دانش‌آموزان با دشواری‌های خاص یادگیری مواجه‌اند نیز کاربرد داشته باشند. پژوهش حیدری نقدعلی و راستگار نیک نشان داد که استفاده از قصه‌گویی و بازی می‌تواند در کاهش مشکلات دیکته‌نویسی دانش‌آموزان پایه دوم مؤثر باشد (17). همچنین، استفاده از نمایش خلاق برای کودکان دارای ناتوانی ذهنی آموزش‌پذیر در تقویت مهارت‌ها و نگرش خلاق مورد حمایت قرار گرفته است (13). این امر نشان می‌دهد انعطاف‌پذیری روش‌های روایی و نمایشی اجازه می‌دهد سطح پیچیدگی، نوع فعالیت و شکل مشارکت متناسب با ویژگی‌های گروه هدف تنظیم شود.

در کنار این ابعاد، ظهور فناوری‌های نوین نیز ضرورت گسترش مفهوم قصه‌گویی و نمایش آموزشی را نشان می‌دهد. استفاده از هوش مصنوعی و فناوری‌های دیجیتال در آموزش می‌تواند شیوه تولید، ارائه و تعامل با محتوا را تغییر دهد (18). پژوهش فانگ و همکاران درباره ربات‌های تعاملی داستان‌گو نشان می‌دهد که ترکیب داستان‌گویی با فناوری می‌تواند زمینه‌های جدیدی برای انگیزش و تعامل دانش‌آموز فراهم کند (19). این یافته با چارچوب حاضر سازگار است؛ زیرا در نتایج پژوهش، رسانه و ابزار آموزشی به‌عنوان بخشی از عوامل مرتبط با طراحی یاددهی—یادگیری شناسایی شدند. بنابراین، چارچوب مفهومی موردنظر نباید صرفاً به اشکال سنتی قصه‌گویی و نمایش محدود شود، بلکه لازم است قابلیت انطباق با محیط‌های دیجیتال، چندرسانه‌ای و تعاملی را نیز داشته باشد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد قصه‌گویی و نمایش خلاق دارای کارکردی چندسطحی هستند. در سطح یادگیرنده، این روش‌ها با انگیزش، خلاقیت، شناخت، زبان، هیجان، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی مرتبط‌اند؛ در سطح فرایند، مشارکت، تجربه، تعامل، حل مسئله و تولید معنا را تقویت می‌کنند؛ و در سطح طراحی آموزشی، نقش معلم، محیط، محتوا، فناوری و ساختار فعالیت را برجسته می‌سازند. همسویی این یافته‌ها با مطالعاتی که پیامدهای آموزشی قصه‌گویی و نمایش را در حوزه‌های گوناگون گزارش کرده‌اند (4, 6, 7, 12, 14-16, 20) از این دیدگاه حمایت می‌کند که این دو روش باید به‌عنوان اجزایی از یک نظام یاددهی—یادگیری طراحی‌شده در نظر گرفته شوند. در چنین نگرشی، ارزش قصه و نمایش نه صرفاً در سرگرم‌کنندگی آنها، بلکه در توانایی‌شان برای پیوند دادن ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، زبانی، خلاقانه و محیطی یادگیری نهفته است.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، داده‌های پژوهش از اسناد و مطالعات منتشرشده استخراج شدند و بنابراین کیفیت یافته‌های نهایی تا حدی به کیفیت گزارش‌دهی، روش‌شناسی و دامنه مطالعات اولیه وابسته بود. دوم، تنوع زیاد پژوهش‌های بررسی‌شده از نظر گروه سنی، درس مورد مطالعه، نوع قصه‌گویی یا نمایش، محیط آموزشی و نوع پیامد می‌تواند مقایسه مستقیم میان همه یافته‌ها را دشوار سازد. سوم، بخش مهمی از فرایند تحلیل مضمون ماهیتی تفسیری دارد و با وجود انجام پالایش و مقایسه مستمر مضامین، امکان تأثیر قضاوت پژوهشگر در نام‌گذاری، ادغام و سازمان‌دهی مضامین وجود دارد. همچنین، چارچوب استخراج‌شده در این مرحله بر پایه تحلیل اسناد شکل گرفته و هنوز در یک محیط واقعی آموزشی به‌صورت جامع آزمون و اعتبارسنجی نشده است. محدود

بودن دسترسی به برخی منابع تمام‌متن و احتمال منتشر نشدن پژوهش‌هایی با نتایج غیرمعنادار نیز می‌تواند دامنه شواهد در دسترس را تحت تأثیر قرار داده باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، چارچوب مفهومی استخراج‌شده از طریق روش‌هایی مانند دلفی و نظرخواهی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، آموزش ابتدایی، روان‌شناسی تربیتی و هنرهای نمایشی اعتبارسنجی شود. پس از تثبیت مؤلفه‌ها، می‌توان ابزار سنجشی مبتنی بر شاخص‌های چارچوب طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را بررسی کرد. انجام پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی برای مقایسه الگوهای مختلف قصه‌گویی، نمایش خلاق و ترکیب این دو در دروس متفاوت نیز ضروری است. پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهایی مانند سن، جنسیت، توانایی شناختی، سبک یادگیری، وضعیت اجتماعی–اقتصادی و نیازهای ویژه آموزشی در اثربخشی این روش‌ها بررسی شود. همچنین، طراحی و آزمون الگوهای مبتنی بر داستان‌گویی دیجیتال، واقعیت افزوده، هوش مصنوعی و محیط‌های تعاملی می‌تواند دامنه کاربرد چارچوب را گسترش دهد. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند مشخص کند که آثار شناختی، انگیزشی، اجتماعی و خلاقانه این رویکردها تا چه اندازه در طول زمان پایدار می‌مانند.

پیشنهاد می‌شود معلمان دوره ابتدایی قصه‌گویی و نمایش خلاق را به‌صورت هدفمند و از مرحله طراحی درس وارد فرایند آموزش کنند و پیش از انتخاب داستان یا فعالیت نمایشی، هدف یادگیری، ویژگی‌های دانش‌آموزان و نوع مهارت مورد انتظار را مشخص سازند. فعالیت‌ها بهتر است از حالت شنیدن منفعل داستان فراتر روند و دانش‌آموزان در بازگویی، تغییر داستان، طراحی پایان‌های جایگزین، ایفای نقش، گفت‌وگو، حل تعارض‌ها و تولید روایت مشارکت کنند. مدارس می‌توانند دوره‌های توانمندسازی برای آموزش تکنیک‌های قصه‌گویی و نمایش خلاق به معلمان برگزار کنند و امکانات ساده‌ای برای اجرای فعالیت‌های نمایشی و روایی فراهم آورند. همچنین، طراحان برنامه‌های درسی می‌توانند برای هر پایه و درس، نمونه فعالیت‌های قابل اجرا، اهداف مرتبط و شیوه‌های ارزشیابی متناسب پیشنهاد کنند. استفاده سنجیده از ابزارهای دیجیتال، تصاویر، فایل‌های صوتی، داستان‌های تعاملی و فناوری‌های هوشمند نیز می‌تواند با حفظ نقش فعال معلم و دانش‌آموز، تنوع و انعطاف‌پذیری بیشتری در اجرای این رویکردها ایجاد کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Palar H, Enayati T, Salehi M. Improving the quality of teaching and learning in designing a research-oriented school model. Educational Leadership and Management. 2023;17(1):135-89.
2. Akbari T, Rakhshanifar M, editors. Examining the effects of an agreeable curriculum on learners' teaching and learning process. Seventh National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective, Minab; 2025.
3. Asadi Mianei E. The effect of teaching and learning methods in entrepreneurship education for primary students in Sari: Islamic Azad University, Sari Branch; master's thesis; 2019.
4. Tajari T, Pakzad S. Designing a Persian language curriculum based on storytelling in primary education. Research and Innovation in Primary Education. 2024;6(1):78-95.
5. Isazadeh Nazif I, Rostami Mal K, Behzadi, Rasouli. Comparing mathematics education through storytelling in primary schools in Iran and Azerbaijan. School Psychology. 2024;13(1):77-87.
6. Shahbazi M, Ghalamkarian H, Pour F. Effects of storytelling-based instruction on creativity and verbal development in primary school students. Thinking and Children. 2025;16(1):247-71.
7. Bagheri Kahkesh S, Abedi Torab R. How storytelling and creative drama supported the creativity of my students' writing. Teaching Experiences. 2021;2(1):143-64.
8. Asadi Z, Razavi V, Manzari Tavakoli A, Tajrobe Kar M. Effect of an optimism education package using storytelling on academic stress among girls. Pediatric Nursing. 2021;8(2):45-52.
9. Ebrahimi F, Rasoulzadeh Tabatabaei SK, Ghanbari S, Tahmasian K. Effectiveness of a story and play training package in improving children's self-esteem. Clinical Psychology and Personality. 2020;18(2):119-27.
10. Hasannia M, Shayeganfar N, Amini R. The role of creative drama in education drawing on John Dewey's views. Performing Arts and Music. 2021;26(3):43-53.
11. Culha M. The effect of creative drama on student success and speaking skill in foreign language teaching. International Technology and Education Journal. 2020;4(2):52-64. doi: 10.71410/ESApub.ITEJ.2020.7.
12. Hong R, Hong Y. Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. Sustainability. 2022;14:11113. doi: 10.3390/su141811113.
13. Ghasemzadegan Jahromi H, Bani Ardalan A, Mahmoudi Bakhtiari B. The role of art therapy in developing skills and creative attitudes in educable children with intellectual disabilities, emphasizing creative drama. Educational and Scholastic Studies. 2024;13(2):103-18.
14. Ghasempour A, Mozaffar F. Effect of creative drama on increasing children's motivation to participate. Theatre. 2023;10(2):55-64.
15. Kayılı G, Erdal Z. Children's problem solving skills: Does Drama Based Storytelling Method work? Journal of Childhood, Education & Society. 2021;2(1). doi: 10.37291/2717638X.20212164.
16. Rezaeirad M. Designing and implementing a theatrical technique and its impact on self-control and academic adjustment in primary students. Research and Innovation in Primary Education. 2024;6(2):102-17.
17. Heydari Naqdali Z, Rastegarnik Z. Effects of storytelling and games on reducing spelling disorder among second-grade students. Research in Persian Language and Literature Education. 2025;6(3):65-89.
18. Göçen A, Aydemir F. Artificial Intelligence in Education and Schools. Research on Education and Media. 2020;12(1):13-21. doi: 10.2478/rem-2020-0003.
19. Fung KY, Lui TLR, Tao Y, Sin KF. MotiBo: The Impact of Interactive Digital Storytelling Robots on Student Motivation through Self-Determination Theory. arXiv preprint arXiv:260101218. 2026. doi: 10.3102/2288649.

20. Karisma CS, Sulistyani UNL. The Use of Drama-Based Instruction to Enhance Students' Narrative Writing Skills. Acitya: Journal of Teaching and Education. 2026;8(1):220-30. doi: 10.30650/ajte.v8i1.5200.