

## تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت

افسانه کریمی<sup>۱</sup>، عباس روحانی<sup>۲\*</sup>

۱. گروه علوم تربیتی، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد مبارکه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

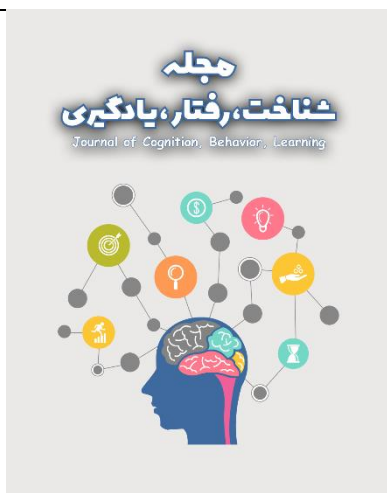
\* ایمیل نویسنده مسئول: a.rohani@mau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵



شیوه استناددهی: کریمی، افسانه، و روحانی، عباس. (۱۴۰۶). تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت. *شناخت، رفتار، یادگیری*. ۴ (۲)، ۱۷-۱.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت انجام شد. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل ۱۳۲۲ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت بود. ابتدا ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پس از اجرای اولیه ابزارهای پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز دارای نمرات پایین‌تر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه، هر گروه ۱۵ نفر، جایگزین شدند. ابزارهای گردآوری داده شامل پرسشنامه سواد رسانه‌ای تامن، آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا و پرسشنامه هویت جمعی حجازیری و لوراسی بود. گروه آزمایش برنامه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی را طی ۱۰ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای دریافت کرد، در حالی که گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره و در سطح معناداری ۰.۰۵ تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که اثر کلی عضویت گروهی بر ترکیب خطی سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) معنادار بود ( $Wlks' Lambda = 0.256$ ). همچنین، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی تأثیر معناداری بر سواد رسانه‌ای ( $F=22.611, p<0.001, \eta^2=0.456$ )، تفکر انتقادی ( $F=29.407, p<0.001, \eta^2=0.521$ ) و هویت جمعی (محلی) ( $F=20.965, p<0.001, \eta^2=0.437$ ) داشت. قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی فعال و چندبعدی، با درگیر کردن دانش‌آموزان در تولید محتوای چندرسانه‌ای، تحلیل و ارزیابی اطلاعات، تصمیم‌گیری گروهی و بازنمایی عناصر فرهنگی و محلی، به طور هم‌زمان سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) آنان را تقویت کند؛ بنابراین، استفاده هدفمند از این رویکرد در برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی می‌تواند برای توسعه مهارت‌های رسانه‌ای، شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان سودمند باشد.

**کلیدواژه‌ها:** قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی، سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی، هویت جمعی، هویت محلی، دانش‌آموزان ابتدایی

# Cognition, Behavior, Learning

## The Effect of Collaborative Digital Storytelling on Media Literacy, Critical Thinking, and Collective (Local) Identity among Sixth-Grade Elementary School Students in Buin va Miandasht

Afsaneh Karimi<sup>1</sup>, Abbas Rohani<sup>2\*</sup>

1. Department of Educational Sciences, Mo.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Department of Educational Psychology, Mo.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

\*Corresponding Author's Email: a.rohani@mau.ac.ir

Submit Date: 2026-06-26

Revise Date: 2026-09-04

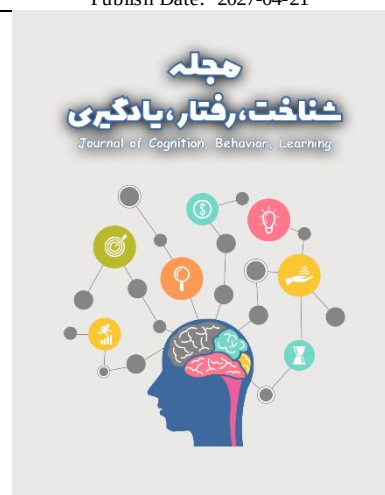
Accept Date: 2026-09-21

Publish Date: 2027-04-21

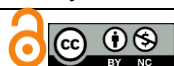
### Abstract

This study aimed to investigate the effect of collaborative digital storytelling on media literacy, critical thinking, and collective (local) identity among sixth-grade elementary school students in Buin va Miandasht. This applied study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with an experimental and a control group. The statistical population consisted of 1,322 sixth-grade elementary school students in Buin va Miandasht. Initially, 60 students were selected through cluster sampling. Following the preliminary administration of the study instruments, 30 students with lower scores were selected and randomly assigned to an experimental group and a control group, with 15 participants in each group. Data were collected using Thoman's Media Literacy Questionnaire, the California Critical Thinking Skills Test, and the Collective Identity Questionnaire developed by Hejazi-Rabi and Lohrasbi. The experimental group participated in a collaborative digital storytelling program comprising ten 40-minute sessions, whereas the control group received no intervention. Data were analyzed using univariate and multivariate analyses of covariance at a significance level of 0.05. Multivariate analysis of covariance indicated a significant overall effect of group membership on the combined dependent variables of media literacy, critical thinking, and collective (local) identity (Wilks' Lambda=0.256, Pillai's Trace=0.740,  $F(3,23)=22.310$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.744$ ). After controlling for pretest scores, collaborative digital storytelling had a significant effect on media literacy ( $F=22.611$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.456$ ), critical thinking ( $F=29.407$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.521$ ), and collective (local) identity ( $F=20.965$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.437$ ). Collaborative digital storytelling can serve as an active and multidimensional instructional approach capable of simultaneously enhancing students' media literacy, critical thinking, and collective (local) identity by engaging them in multimedia content production, information analysis and evaluation, collaborative decision-making, and representation of local cultural elements. Accordingly, its purposeful integration into elementary education may contribute to the development of students' media-related, cognitive, and social competencies.

**Keywords:** Collaborative Digital Storytelling, Media Literacy, Critical Thinking, Collective Identity, Local Identity, Elementary School Students



**How to cite:** Karimi, A., Rohani, A. (2027). The Effect of Collaborative Digital Storytelling on Media Literacy, Critical Thinking, and Collective (Local) Identity among Sixth-Grade Elementary School Students in Buin va Miandasht. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(2), 1-17.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

## مقدمه

گسترش فناوری‌های دیجیتال و نفوذ روزافزون رسانه‌های تعاملی در زندگی کودکان و نوجوانان، ماهیت یادگیری، ارتباط، تجربه فرهنگی و شکل‌گیری هویت را به‌طور چشمگیری دگرگون کرده است. دانش‌آموزان امروز در محیطی رشد می‌کنند که بخش قابل‌توجهی از اطلاعات، الگوهای رفتاری، ارزش‌ها، تصاویر فرهنگی و تجربه‌های اجتماعی آنان از طریق رسانه‌های دیجیتال دریافت، بازتولید و به اشتراک گذاشته می‌شود. در چنین بستری، آموزش مدرسه‌ای دیگر نمی‌تواند صرفاً بر انتقال دانش و محتوای رسمی متمرکز باشد، بلکه لازم است توانایی دانش‌آموزان در تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، ارزیابی منابع، تولید مسئولانه محتوا، تشخیص اعتبار اطلاعات و مشارکت آگاهانه در محیط‌های رسانه‌ای نیز تقویت شود. از این منظر، سواد رسانه‌ای یکی از شایستگی‌های اساسی برای حضور مؤثر در جامعه معاصر محسوب می‌شود و به فرد امکان می‌دهد از موقعیت یک مصرف‌کننده منفعل رسانه فراتر رود و به دریافت‌کننده، تحلیلگر و تولیدکننده آگاه پیام تبدیل شود. اهمیت این مسئله زمانی بیشتر می‌شود که بدانیم کاربران جوان، اگرچه ممکن است در استفاده روزمره از فناوری و دسترسی به اطلاعات مهارت مناسبی داشته باشند، لزوماً در ارزیابی اعتبار محتوا، حل مسئله، تولید پیام و سنجش سودمندی اطلاعات از توانایی یکسانی برخوردار نیستند (Pandian & Baboo, 2020).

سواد رسانه‌ای در محیط‌های دیجیتال مفهومی فراتر از توانایی فنی در استفاده از ابزارهاست و شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، تحلیلی، اخلاقی و ارتباطی می‌شود. فرد برخوردار از سواد رسانه‌ای باید بتواند پیام‌ها را از نظر منبع، هدف، ساختار، ارزش‌ها، سوگیری‌ها و پیامدهای احتمالی بررسی کند و در عین حال توانایی تولید و انتشار محتوای مسئولانه را داشته باشد. از این رو، آموزش سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی می‌تواند نقش پیشگیرانه و تربیتی مهمی ایفا کند و زمینه برخورد آگاهانه‌تر دانش‌آموزان با محیط‌های اطلاعاتی و ارتباطی را فراهم سازد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فعالیت‌های مبتنی بر روایت دیجیتال می‌توانند از طریق مشارکت دادن یادگیرندگان در تولید، انتخاب، ویرایش و بازنمایی محتوای چندرسانه‌ای، زمینه عملی مناسبی برای رشد سواد رسانه‌ای فراهم کنند (Afrilyasanti & Basthomi, 2023). همچنین، داستان‌گویی دیجیتال به دلیل آنکه دانش‌آموز را درگیر فرایند انتخاب اطلاعات، ترکیب متن، تصویر و صدا و تصمیم‌گیری درباره نحوه انتقال پیام می‌کند، می‌تواند میان یادگیری، خلاقیت، فناوری و سواد اطلاعاتی پیوند برقرار کند (Shabani et al., 2018).

در کنار سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی یکی دیگر از شایستگی‌های بنیادین مورد نیاز دانش‌آموزان در محیط پیچیده و متغیر امروز است. تفکر انتقادی مستلزم توانایی تحلیل اطلاعات، ارزیابی شواهد، مقایسه دیدگاه‌ها، استنتاج منطقی، تشخیص ارتباط میان داده‌ها و اتخاذ تصمیم مبتنی بر استدلال است. دانش‌آموزی که از مهارت تفکر انتقادی برخوردار است، اطلاعات را صرفاً دریافت و بازتولید نمی‌کند، بلکه درباره اعتبار، منطق، پیامدها و زمینه تولید آنها پرسش می‌کند. پرورش این توانایی از دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا کودکان در سنین پایین نیز با حجم زیادی از اطلاعات، تبلیغات، روایت‌ها و پیام‌های رسانه‌ای مواجه‌اند و نیاز دارند شیوه تحلیل و ارزیابی آنها را بیاموزند. شواهد پژوهشی نشان داده است که قصه‌گویی و فعالیت‌های روایی می‌توانند دانش‌آموزان را به طرح پرسش، تحلیل رویدادها، بررسی رابطه علت و معلولی و ارزیابی تصمیم‌های شخصیت‌های داستانی سوق دهند و از این طریق در رشد تفکر سطح بالاتر نقش داشته باشند (Dewi, 2021).

قصه‌گویی دیجیتال، به‌عنوان تلفیقی از روایت سنتی و فناوری چندرسانه‌ای، ظرفیت ویژه‌ای برای تقویت تفکر انتقادی دارد. در این روش، یادگیرنده تنها شنونده یا دریافت‌کننده داستان نیست، بلکه در انتخاب موضوع، جست‌وجوی اطلاعات، ساخت روایت، انتخاب تصویر و صدا، ارزیابی تناسب عناصر و بازبینی محصول نهایی مشارکت می‌کند. این فرایند نیازمند تصمیم‌گیری‌های متعدد و مواجهه با گزینه‌های مختلف است و همین ویژگی می‌تواند دانش‌آموز را به تحلیل، مقایسه و ارزیابی وادارد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که استفاده از داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند با بهبود توانایی ارزیابی اطلاعات، استدلال و بیان منطقی همراه باشد (Rosyid & Fauzia, 2025). همچنین، شواهدی وجود دارد که استفاده از قصه‌گویی دیجیتال در محیط‌های آموزشی می‌تواند خواندن انتقادی و توانایی تفسیر و ارزیابی محتوا را بهبود بخشد.

(Gede, 2025). در مطالعات داخلی نیز تأثیر مثبت داستان‌سرایی دیجیتال بر سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان گزارش شده است (Farsi & Zare Dehghanani, 2025).

ماهیت فعال قصه‌گویی دیجیتال با رویکردهای سازنده‌گرایانه یادگیری نیز همسو است. در این دیدگاه، یادگیرنده دانش را به‌صورت منفعل دریافت نمی‌کند، بلکه از طریق تعامل، تجربه، تفسیر و تولید معنا آن را می‌سازد. زمانی که دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک برای تولید یک داستان دیجیتال همکاری می‌کنند، نه تنها با ابزارهای فناوری مواجه می‌شوند، بلکه باید درباره موضوع، ساختار روایت، پیام، شخصیت‌ها و شیوه ارائه محتوا به توافق برسند. این فعالیت گروهی فرصتی برای گفت‌وگو، بیان استدلال، حل اختلاف، بازبینی دیدگاه‌ها و یادگیری از همسالان ایجاد می‌کند. پژوهش‌های انجام‌شده نشان داده‌اند که قصه‌گویی دیجیتال با رویکرد سازنده‌گرایی می‌تواند ابعاد بین‌فردی و درون‌فردی یادگیری را تقویت کند (Gholamhosseinzadeh et al., 2023). همچنین، استفاده از قصه‌گویی در محیط آموزشی با رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان در سال‌های ابتدایی تحصیل مرتبط گزارش شده است (Gholami & Bahrami, 2024).

از سوی دیگر، داستان‌گویی دیجیتال تنها یک ابزار شناختی یا فناورانه نیست، بلکه می‌تواند بستری برای رشد انگیزش، خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی نیز باشد. وقتی دانش‌آموز در تولید یک محصول واقعی و قابل ارائه نقش دارد، احساس مالکیت بیشتری نسبت به فرایند یادگیری پیدا می‌کند و این امر می‌تواند درگیری شناختی و عاطفی او را افزایش دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (Yarijani et al., 2024). همچنین، اثر مثبت این روش بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی گزارش شده است (Yazdani et al., 2022). یافته‌های مشابهی نیز حاکی از اثربخشی قصه‌گویی دیجیتال بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی است (Jahani, 2021). این شواهد نشان می‌دهد که مشارکت فعال در تولید روایت دیجیتال می‌تواند هم‌زمان ابعاد شناختی و انگیزشی یادگیری را درگیر کند.

یکی از ویژگی‌های مهم قصه‌گویی دیجیتال آن است که به دانش‌آموز فرصت می‌دهد مفاهیم و تجربه‌های خود را در قالبی معنادار و شخصی سازمان‌دهی کند. روایت، به‌طور طبیعی، ابزار قدرتمندی برای معنا دادن به تجربه‌ها و برقراری پیوند میان دانش جدید و دانش پیشین است. هنگامی که این روایت با عناصر چندرسانه‌ای همراه می‌شود، ظرفیت بیشتری برای جلب توجه، درگیری عاطفی و یادگیری معنادار ایجاد می‌کند. مرورهای پژوهشی نیز نشان داده‌اند که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند یادگیری زبان و مهارت‌های ارتباطی را از طریق افزایش مشارکت و ایجاد زمینه برای بیان خلافتان تقویت کند (Nair & Yunus, 2021). در سطحی گسترده‌تر، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند یادگیری را تسهیل کرده و هم‌زمان بر فرایندهای مرتبط با شکل‌گیری هویت تأثیر بگذارد (Kim & Li, 2021).

هویت یکی از ابعاد بنیادی رشد روانی و اجتماعی در دوره کودکی و نوجوانی است و تحت تأثیر تعامل فرد با خانواده، مدرسه، همسالان، محیط فرهنگی و رسانه‌ها شکل می‌گیرد. هویت به فرد کمک می‌کند جایگاه خود را در ارتباط با گروه‌ها، ارزش‌ها، سنت‌ها و ساختارهای اجتماعی تعریف کند. مطالعات مربوط به رشد هویت نشان می‌دهند که این فرایند وابستگی زیادی به زمینه‌های اجتماعی و روابط بین‌فردی دارد و در تعامل مستمر فرد با محیط پیرامون شکل می‌گیرد (Branje, 2022). از این منظر، مدرسه و فعالیت‌های آموزشی می‌توانند نقش مهمی در ایجاد فرصت برای بازشناسی، بازنمایی و تجربه هویت فردی و جمعی داشته باشند.

در میان ابعاد مختلف هویت، هویت جمعی به احساس تعلق فرد به گروه‌ها و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی اشاره دارد. این مفهوم می‌تواند شامل تعلق قومی، محلی، ملی و حتی فراملی باشد. هویت جمعی در تعامل با سرمایه اجتماعی، روابط اجتماعی و ادراک عضویت در گروه شکل می‌گیرد و تقویت آن می‌تواند به افزایش حس تعلق، مشارکت اجتماعی و پیوند با جامعه منجر شود (Hejaziarabi & Lahrasbi, 2011). در دوره ابتدایی، تجربه‌های مدرسه‌ای و فعالیت‌های گروهی می‌توانند در شکل‌گیری این احساس تعلق نقش داشته باشند، به‌ویژه زمانی که محتوا و فعالیت‌های آموزشی با تجربه زیسته و زمینه فرهنگی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند.

هویت محلی را می‌توان یکی از ابعاد هویت جمعی دانست که با احساس تعلق فرد به محیط زندگی، فرهنگ، زبان، آداب، سنت‌ها، خاطرات جمعی و ویژگی‌های خاص جامعه محلی مرتبط است. داستان از دیرباز یکی از مهم‌ترین ابزارهای انتقال عناصر هویتی و فرهنگی میان نسل‌ها بوده است. روایت‌های محلی می‌توانند ارزش‌ها، شخصیت‌ها، رویدادها، مکان‌ها و نمادهای فرهنگی را به نسل جدید منتقل کنند و از این طریق احساس پیوند با محیط اجتماعی را تقویت نمایند. نقش داستان و داستان‌خوانی در پرورش هویت ایرانی دانش‌آموزان نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Akbarzadeh, 2021). بنابراین، استفاده از روایت‌های بومی و محلی در محیط آموزشی می‌تواند فرصت مناسبی برای آشنایی دانش‌آموزان با عناصر فرهنگی محیط زندگی و تقویت احساس تعلق آنان فراهم سازد.

قصه‌گویی دیجیتال از این نظر ظرفیت ویژه‌ای دارد که می‌تواند عناصر هویتی و فرهنگی را در قالبی متناسب با تجربه نسل جدید بازنمایی کند. هنگامی که دانش‌آموزان درباره آداب و رسوم، مکان‌های محلی، شخصیت‌های فرهنگی، تجربه‌های خانوادگی یا رویدادهای مرتبط با جامعه خود داستان دیجیتال تولید می‌کنند، فرایند یادگیری از سطح دریافت اطلاعات فراتر می‌رود و به فعالیتی برای بازشناسی و بازنمایی هویت تبدیل می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند در شکل‌گیری و تقویت هویت فرهنگی نقش داشته باشد (Humairoh, 2023). همچنین، استفاده از روایت شخصی در ویدئوهای آموزشی می‌تواند مشارکت یادگیرندگان و احساس هویت آنان را در ارتباط با حوزه یادگیری تقویت کند (Molder & Anderton, 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که روایت دیجیتال می‌تواند میان تجربه شخصی، تعامل اجتماعی و بازنمایی هویتی پیوند ایجاد کند.

در مقابل، استفاده گسترده و بدون هدایت از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند پیامدهایی منفی برای هویت اجتماعی نوجوانان داشته باشد. مواجهه مداوم با الگوهای بیرونی، مقایسه اجتماعی، بازنمایی‌های غیرواقعی و هویت‌های مجازی ممکن است موجب تضعیف برخی جنبه‌های انسجام هویتی شود. شواهد پژوهشی نیز به آثار منفی احتمالی رسانه‌های اجتماعی بر هویت اجتماعی نوجوانان اشاره کرده‌اند (Elsayed, 2021). این مسئله اهمیت آن را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تنها مصرف‌کننده رسانه نباشند، بلکه از طریق فعالیت‌های هدایت‌شده و آموزشی، رابطه‌ای فعال، انتقادی و معناگرا با رسانه برقرار کنند. قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی می‌تواند چنین فرصتی فراهم سازد؛ زیرا در این روش، دانش‌آموز به جای مواجهه منفعل با محتوای آماده، خود در انتخاب، تحلیل و تولید روایت مشارکت می‌کند.

از منظر تربیتی نیز کیفیت محتوای روایت‌های دیجیتال اهمیت زیادی دارد. قصه‌گویی دیجیتال در صورتی که بر پایه اهداف آموزشی، اخلاقی و فرهنگی طراحی شود، می‌تواند هم‌زمان بر رشد شناختی و ارزشی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. در پژوهش‌های مرتبط با شاخص‌های تربیتی و اخلاقی قصه‌گویی دیجیتال کودکان، بر اهمیت انتخاب موضوع مناسب، ساختار داستان، تولید محتوای متناسب با ویژگی‌های رشدی کودک و توجه به پیام‌های اخلاقی و تربیتی تأکید شده است (Etemadi et al., 2022). از این رو، طراحی برنامه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی برای دانش‌آموزان باید به‌گونه‌ای باشد که علاوه بر آموزش مهارت‌های فناورانه، زمینه تحلیل، گفت‌وگو، همکاری، مسئولیت‌پذیری و بازنمایی آگاهانه عناصر فرهنگی را نیز فراهم کند.

شواهد جدید همچنین نشان می‌دهند که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند مجموعه‌ای از شایستگی‌های مورد نیاز در قرن بیست‌ویکم را تحت تأثیر قرار دهد. این روش به دلیل ترکیب یادگیری فعال، همکاری، فناوری، خلاقیت و حل مسئله، ظرفیت مناسبی برای تقویت سواد دیجیتال و مهارت‌های پیچیده یادگیری دارد. یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند بر سواد دیجیتال، مهارت‌های قرن بیست‌ویکم و پیشرفت تحصیلی اثر مثبت داشته باشد (Kaptan & Cakir, 2025). این ویژگی سبب می‌شود که قصه‌گویی دیجیتال از یک ابزار صرفاً مکمل آموزشی فراتر رود و به روشی تبدیل شود که چندین حوزه مهارتی را به‌صورت هم‌زمان درگیر می‌کند.

با وجود نتایج امیدوارکننده پژوهش‌های گذشته، چند نکته همچنان نیازمند بررسی بیشتر است. نخست آنکه بسیاری از مطالعات پیشین بر یک یا دو پیامد خاص، مانند تفکر انتقادی، سواد اطلاعاتی، انگیزش یا خودکارآمدی تمرکز داشته‌اند و بررسی هم‌زمان ابعاد رسانه‌ای، شناختی و هویتی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. دوم آنکه بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها در گروه‌های سنی متفاوت یا محیط‌های آموزش عالی

انجام شده‌اند و شواهد مربوط به دانش‌آموزان دوره ابتدایی همچنان نیازمند توسعه است. سوم آنکه بسیاری از مطالعات بر قصه‌گویی دیجیتال فردی تمرکز داشته‌اند، درحالی‌که شکل مشارکتی این روش می‌تواند به دلیل درگیر کردن تعامل همسالان، گفت‌وگو و تصمیم‌گیری گروهی، پیامدهای متفاوتی داشته باشد. در نهایت، استفاده از موضوعات محلی و فرهنگی در تولید داستان‌های دیجیتال می‌تواند بعد هویتی این روش را تقویت کند، اما این جنبه نیز در مقایسه با پیامدهای شناختی و تحصیلی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است.

بر این اساس، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی را می‌توان رویکردی چندبعدی دانست که در آن دانش‌آموز به‌طور هم‌زمان با رسانه، اطلاعات، تحلیل، روایت، تعامل اجتماعی و عناصر فرهنگی درگیر می‌شود. مشارکت در انتخاب و تولید محتوا می‌تواند زمینه رشد سواد رسانه‌ای را فراهم کند؛ تحلیل و ارزیابی اطلاعات و تصمیم‌گیری درباره ساختار روایت می‌تواند تفکر انتقادی را تقویت نماید؛ و پرداختن به تجربه‌ها، نمادها و عناصر فرهنگی و محلی می‌تواند زمینه بازشناسی و تقویت هویت جمعی را فراهم آورد. افزون بر این، ماهیت مشارکتی این روش می‌تواند فرصت گفت‌وگو، تبادل دیدگاه، مسئولیت‌پذیری گروهی و یادگیری از همسالان را افزایش دهد و از این طریق، فرایند یادگیری را از یک فعالیت فردی و دریافت‌محور به تجربه‌ای فعال، اجتماعی و معناگرا تبدیل کند.

در مجموع، مجموعه شواهد موجود نشان می‌دهد که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند بر طیفی از پیامدهای آموزشی و رشدی، از جمله سواد رسانه‌ای، مهارت‌های شناختی، انگیزش، خودکارآمدی، مشارکت، مهارت‌های ارتباطی و هویت اثرگذار باشد، اما بررسی هم‌زمان سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) در قالب یک برنامه مشارکتی و در میان دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی همچنان نیازمند شواهد تجربی بیشتری است؛ از این‌رو، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت بود.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. در این طرح، شرکت‌کنندگان پس از انتخاب در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) در هر دو گروه، پیش از آغاز مداخله و پس از پایان آن، مورد سنجش قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۳۲۲ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت در سال تحصیلی مورد مطالعه بود. برای انتخاب نمونه، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۶۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند و ابزارهای پژوهش در اختیار آنان قرار گرفت. سپس بر اساس نتایج حاصل از اجرای اولیه ابزارها، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات پایین‌تری در متغیرهای مورد بررسی کسب کرده بودند، به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. این دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند؛ به‌گونه‌ای که هر گروه شامل ۱۵ دانش‌آموز بود. گروه آزمایش برنامه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی را دریافت کرد، درحالی‌که گروه گواه طی دوره اجرای پژوهش در این برنامه آموزشی شرکت نکرد. پیش از آغاز مداخله، پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش برای هر دو گروه اجرا شد و پس از پایان جلسات مداخله نیز پس‌آزمون با استفاده از همان ابزارها در هر دو گروه به اجرا درآمد. این طراحی امکان بررسی تغییرات متغیرهای وابسته پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون و مقایسه عملکرد دو گروه را فراهم کرد.

پرسشنامه سواد رسانه‌ای تامن: برای سنجش سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان از پرسشنامه استاندارد سواد رسانه‌ای تامن (۱۹۹۵) استفاده شد. این ابزار شامل ۵۹ گویه است و سه بعد اصلی «رژیم مصرف رسانه‌ای»، «ویژگی‌های پیام» و «نقد پیام» را مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر سواد رسانه‌ای پاسخ‌دهنده است. بعد رژیم مصرف رسانه‌ای به نحوه، میزان و الگوی استفاده فرد از رسانه‌ها مربوط است؛ بعد ویژگی‌های پیام میزان شناخت و درک دانش‌آموز از ساختار، هدف و ویژگی‌های پیام‌های رسانه‌ای را می‌سنجد و بعد نقد پیام به توانایی تحلیل، ارزیابی و اتخاذ موضع آگاهانه در برابر محتوای رسانه‌ای اشاره دارد. این پرسشنامه در پژوهش عزیزی (۱۳۹۳) مورد بررسی و اعتبارسنجی قرار گرفته و روایی محتوایی آن با استفاده از نظر متخصصان

تأیید شده است. در پژوهش حاضر از این ابزار برای اندازه‌گیری میزان سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد.

آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا: برای سنجش تفکر انتقادی از آزمون استاندارد تفکر انتقادی کالیفرنیا استفاده شد. این آزمون دارای ۳۴ سؤال است و مجموعه‌ای از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی شامل تحلیل، ارزشیابی، استنباط، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی را ارزیابی می‌کند. سؤال‌های آزمون به صورت دارای پاسخ صحیح و غلط طراحی شده‌اند و برای هر پاسخ صحیح یک امتیاز و برای پاسخ نادرست صفر امتیاز در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین، دامنه نمره کل آزمون از صفر تا ۳۴ متغیر است و کسب نمره بالاتر بیانگر برخورداری بیشتر آزمودنی از مهارت‌های تفکر انتقادی است. این ابزار با هدف سنجش توانایی افراد در تحلیل اطلاعات، ارزیابی شواهد، استنتاج منطقی و قضاوت مبتنی بر استدلال طراحی شده است. روایی و پایایی آزمون تفکر انتقادی کالیفرنیا در مطالعات مختلف داخلی و خارجی مورد بررسی قرار گرفته و شواهد مناسبی درباره ویژگی‌های روان‌سنجی آن گزارش شده است؛ از جمله بختیارپور (۱۳۹۱)، خلیلی (۱۳۷۸)، فاسیون (۱۹۹۷) و اسلامی (۱۳۸۲) اعتبار و پایایی این ابزار را مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر، این آزمون در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای اندازه‌گیری تغییرات تفکر انتقادی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه هویت جمعی حجازیری و لوراسی: برای سنجش هویت جمعی از پرسشنامه استاندارد هویت جمعی حجازیری و لوراسی (۱۳۹۰) استفاده شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است و سه بعد هویت قومی، هویت ملی و هویت فراملی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای تنظیم شده‌اند و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بیشتر احساس تعلق، همانندسازی و پیوند فرد با گروه‌ها و ساختارهای هویتی مورد نظر است. هویت قومی به احساس تعلق فرد به ویژگی‌ها، ارزش‌ها، سنت‌ها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی گروه قومی یا محلی اشاره دارد، هویت ملی بیانگر میزان تعلق و همانندسازی با جامعه و هویت ملی است و هویت فراملی به گستره‌ای از تعلقات اجتماعی فراتر از مرزهای محلی و ملی مربوط می‌شود. روایی محتوایی این پرسشنامه در مطالعات پیشین با استفاده از نظر استادان و متخصصان بررسی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر، این ابزار برای سنجش هویت جمعی دانش‌آموزان و به‌ویژه جنبه‌های مرتبط با هویت محلی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت.

پس از انتخاب نمونه و تخصیص تصادفی دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش در برنامه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی طی ۱۰ جلسه متوالی شرکت کرد که مدت هر جلسه حدود ۴۰ دقیقه بود، درحالی‌که گروه گواه طی این دوره مداخله‌ای دریافت نکرد. برنامه مداخله با هدف درگیر کردن فعال دانش‌آموزان در فرایند روایت، تولید محتوای دیجیتال، همکاری گروهی، تحلیل و ارزیابی اطلاعات، تصمیم‌گیری و بازنمایی عناصر فرهنگی و محلی طراحی شد. در جلسات ابتدایی، دانش‌آموزان با مفهوم قصه‌گویی دیجیتال، عناصر اصلی داستان و شیوه استفاده از ابزارهای ساده و در دسترس دیجیتال آشنا شدند. در ادامه، دانش‌آموزان در گروه‌های چهار تا پنج‌نفره سازمان‌دهی شدند و از طریق گفت‌وگو و ایده‌پردازی مشترک، موضوع داستان را انتخاب کردند و درباره شخصیت‌ها، زمان، مکان، توالی رویدادها و پیام اصلی روایت تصمیم گرفتند. در مراحل بعد، اعضای هر گروه به نگارش داستان و طراحی سناریو پرداختند و متناسب با توانایی و علاقه خود نقش‌هایی مانند نویسنده، راوی، تصویرگر، ضبط‌کننده صدا و تدوینگر را بر عهده گرفتند. در مرحله تولید، دانش‌آموزان تصاویر، نقاشی‌ها و سایر عناصر دیداری مورد نیاز را آماده کردند، روایت‌ها و صداهای مورد نیاز را ضبط نمودند و در صورت لزوم از موسیقی و سایر عناصر چندرسانه‌ای متناسب با محتوای داستان استفاده کردند. سپس نسخه اولیه داستان دیجیتال با استفاده از ابزارهای ساده تدوین شد و دانش‌آموزان پس از ارائه نسخه اولیه، بازخورد معلم و سایر اعضای گروه را دریافت کردند. محتوای تولیدشده بر اساس این بازخوردها بازبینی و اصلاح شد و در جلسه پایانی، داستان‌های دیجیتال نهایی ارائه شدند و دانش‌آموزان درباره فرایند تولید، چالش‌های همکاری گروهی، تصمیم‌های اتخاذشده و تجربه مشارکت خود گفت‌وگو کردند. در تمامی مراحل تلاش شد دانش‌آموزان علاوه بر کسب مهارت در تولید محتوای دیجیتال، در تحلیل و انتخاب اطلاعات، ارزیابی محتوا، حل مسئله، تصمیم‌گیری مشترک و بازنمایی موضوعات

فرهنگی و محلی نیز به صورت فعال مشارکت داشته باشند. پس از پایان جلسات، پس از آزمون برای هر دو گروه با استفاده از همان ابزارهای پیش‌آزمون اجرا شد.

پس از جمع‌آوری داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون، داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در بخش آمار توصیفی، از شاخص‌هایی مانند فراوانی و درصد برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان و از میانگین و انحراف معیار برای توصیف نمرات متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های لازم برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک، از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس‌های کوواریانس، مورد بررسی قرار گرفت. برای آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد و سایر پیش‌فرض‌های مرتبط نیز متناسب با تحلیل‌های آماری مورد بررسی قرار گرفتند. با توجه به وجود سه متغیر وابسته و استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه، برای بررسی اثر کلی مداخله بر مجموعه متغیرهای وابسته از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و برای بررسی جداگانه اثر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر هر یک از متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. در این تحلیل‌ها، نمره پیش‌آزمون هر متغیر به عنوان متغیر هم‌پراش در نظر گرفته شد تا اثر تفاوت‌های اولیه شرکت‌کنندگان کنترل شود و مقایسه نمرات پس‌آزمون دو گروه با دقت بیشتری انجام گیرد. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰,۰۵ در نظر گرفته شد.

## یافته‌ها

از مجموع ۳۰ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۲ نفر معادل ۴۰ درصد پسر و ۱۸ نفر معادل ۶۰ درصد دختر بودند. همچنین، ۱۹ نفر معادل ۶۳,۳۳ درصد از دانش‌آموزان در مدارس دولتی و ۱۱ نفر معادل ۳۶,۶۷ درصد در مدارس غیردولتی تحصیل می‌کردند. بر این اساس، بیشترین فراوانی از نظر جنسیت مربوط به دانش‌آموزان دختر و از نظر نوع مدرسه مربوط به دانش‌آموزان مدارس دولتی بود. شرکت‌کنندگان پس از انتخاب در دو گروه آزمایش و گواه، هر گروه شامل ۱۵ نفر، قرار گرفتند و متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) آنان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد سنجش قرار گرفت.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیر            | مرحله     | گروه   | میانگین | انحراف معیار |
|------------------|-----------|--------|---------|--------------|
| سواد رسانه‌ای    | پیش‌آزمون | گواه   | ۱۷۸.۵۵  | ۱.۴۴         |
|                  |           | آزمایش | ۷۸.۳۲   | ۱.۳۲         |
| سواد رسانه‌ای    | پس‌آزمون  | گواه   | ۱۷۷.۶۵  | ۱.۳۷         |
|                  |           | آزمایش | ۱۸۸.۲۷  | ۷.۲۹         |
| تفکر انتقادی     | پیش‌آزمون | گواه   | ۱۸.۲۲   | ۱.۴۸         |
|                  |           | آزمایش | ۱۸.۳۶   | ۱.۱۷         |
| تفکر انتقادی     | پس‌آزمون  | گواه   | ۱۸.۴۵   | ۱.۸۱         |
|                  |           | آزمایش | ۲۶.۷۶   | ۵.۸۶         |
| هویت جمعی (محلی) | پیش‌آزمون | گواه   | ۹۱.۴۳   | ۱.۵۴         |
|                  |           | آزمایش | ۹۱.۲۵   | ۱.۶۲         |
| هویت جمعی (محلی) | پس‌آزمون  | گواه   | ۹۰.۹۵   | ۱.۳۲         |
|                  |           | آزمایش | ۹۸.۸۱   | ۵.۴۷         |

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در مرحله پس‌آزمون میانگین سواد رسانه‌ای در گروه آزمایش ۱۸۸,۲۷ و در گروه گواه ۱۷۷,۶۵ بود. همچنین، میانگین تفکر انتقادی در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش ۲۶,۷۶ و در گروه گواه ۱۸,۴۵ به دست آمد. در متغیر هویت جمعی

(محلی) نیز میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش ۹۸,۸۱ و گروه گواه ۹۰,۹۵ بود. در مجموع، مقایسه شاخص‌های توصیفی نشان داد که پس از اجرای برنامه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی، میانگین هر سه متغیر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) در گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه بود. باین‌حال، برای تعیین اینکه تفاوت‌های مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار هستند، از تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون استفاده شد.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های لازم برای استفاده از این روش آماری بررسی شدند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) در گروه‌های مورد بررسی از توزیع نرمال انحراف معناداری نداشت و سطوح معناداری به دست آمده بیشتر از ۰,۰۵ بودند؛ بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها برقرار بود. همچنین، بررسی همگنی واریانس‌های گروه‌ها و همگنی ماتریس‌های کوواریانس نشان داد که پیش‌فرض‌های مربوط به اجرای تحلیل‌های کوواریانس نیز برقرار بودند. بر این اساس، استفاده از تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات پس‌آزمون دو گروه با کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون از نظر آماری مناسب تشخیص داده شد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس اثر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر متغیرهای پژوهش

| متغیر وابسته     | منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F      | p      | مجذور اتا |
|------------------|--------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------|-----------|
| سواد رسانه‌ای    | پیش‌آزمون    | ۹,۷۵۹         | ۱          | ۹,۷۵۹           | ۰,۳۱۹  | ۰,۵۷۷  | ۰,۰۱۲     |
| گروه             |              | ۶۹۱,۱۵۸       | ۱          | ۶۹۱,۱۵۸         | ۲۲,۶۱۱ | <۰,۰۰۱ | ۰,۴۵۶     |
| خطا              |              | ۸۲۳,۳۱۱       | ۲۷         | ۳۰,۵۷۶          | —      | —      | —         |
| تفکر انتقادی     | پیش‌آزمون    | ۰,۲۷۱         | ۱          | ۰,۲۷۱           | ۰,۰۱۵  | ۰,۹۰۵  | ۰,۰۰۱     |
| گروه             |              | ۵۴۷,۲۰۱       | ۱          | ۵۴۷,۲۰۱         | ۲۹,۴۰۷ | <۰,۰۰۱ | ۰,۵۲۱     |
| خطا              |              | ۵۰۲,۴۱۹       | ۲۷         | ۱۸,۶۰۸          | —      | —      | —         |
| هویت جمعی (محلی) | پیش‌آزمون    | ۳۹,۱۲۵        | ۱          | ۳۹,۱۲۵          | ۱,۹۳۶  | ۰,۱۷۵  | ۰,۰۶۷     |
| گروه             |              | ۴۲۳,۷۵۰       | ۱          | ۴۲۳,۷۵۰         | ۲۰,۹۶۵ | <۰,۰۰۱ | ۰,۴۳۷     |
| خطا              |              | ۵۴۵,۷۲۴       | ۲۷         | ۲۰,۲۱۲          | —      | —      | —         |

نتایج جدول ۲ نشان داد که پس از کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر هر سه متغیر پژوهش از نظر آماری معنادار بود. در متغیر سواد رسانه‌ای، اثر گروه معنادار به دست آمد ( $F(1,27)=22.611$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.456$ ) و میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش ۱۸۸,۲۷۷ و گروه گواه ۱۷۸,۵۹۶ بود؛ بنابراین، تفاوت میانگین تعدیل‌شده دو گروه برابر با ۹,۶۳۱ بود. در متغیر تفکر انتقادی نیز اثر گروه معنادار بود ( $F(1,27)=29.407$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.521$ )؛ به‌طوری‌که میانگین تعدیل‌شده در گروه آزمایش ۲۶,۷۶۹ و در گروه گواه ۱۸,۲۱۰ به دست آمد و تفاوت دو گروه برابر با ۸,۵۵۹ بود. همچنین، اثر گروه بر هویت جمعی (محلی) معنادار بود ( $F(1,27)=20.965$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.437$ ) و میانگین تعدیل‌شده این متغیر در گروه آزمایش ۹۸,۸۸۶ و در گروه گواه ۹۱,۳۵۲ بود که تفاوت ۷,۵۳۴ واحدی را نشان داد. بر این اساس، با کنترل تفاوت‌های اولیه شرکت‌کنندگان، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی موجب افزایش معنادار سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شد. در میان متغیرهای مورد بررسی، بیشترین اندازه اثر مربوط به تفکر انتقادی با مجذور اتای ۰,۵۲۱، پس از آن سواد رسانه‌ای با ۰,۴۵۶ و هویت جمعی (محلی) با ۰,۴۳۷ بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بوئین و میاندشت انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی بر هر سه متغیر وابسته پژوهش تأثیر معناداری داشته است. به‌طور مشخص، اثر مداخله بر سواد رسانه‌ای با مقدار  $F$  برابر با ۲۲,۶۱۱ و اندازه اثر ۰,۴۵۶، بر تفکر انتقادی با مقدار  $F$  برابر با ۲۹,۴۰۷ و اندازه اثر ۰,۵۲۱ و بر هویت جمعی (محلی) با مقدار  $F$  برابر با ۲۰,۹۶۵ و

اندازه اثر ۰,۴۳۷، معنادار بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در فرایند طراحی، تولید، بازبینی و ارائه داستان‌های دیجیتال توانسته است هم‌زمان ابعاد رسانه‌ای، شناختی و هویتی یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین، مقایسه اندازه اثرها نشان داد که بیشترین اثر مداخله مربوط به تفکر انتقادی، سپس سواد رسانه‌ای و در نهایت هویت جمعی (محلی) بوده است. این الگو بیانگر آن است که ماهیت تصمیم‌گیری‌محور، تحلیلی و مشارکتی قصه‌گویی دیجیتال بیش از همه توانسته است فرایندهای شناختی سطح بالاتر را در دانش‌آموزان فعال کند، هرچند آثار قابل توجهی نیز بر توانایی‌های رسانه‌ای و احساس تعلق جمعی آنان مشاهده شده است.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی موجب افزایش معنادار سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش فارسی و زارع دهقانانی همسو است که نشان دادند داستان‌سرایی دیجیتال می‌تواند مهارت‌های سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Farsi & Zare Dehghanani, 2025). همچنین، یافته حاضر با نتایج آفریلیاسانتی و باستومی هماهنگ است که استفاده از داستان‌گویی دیجیتال را زمینه‌ای برای تقویت سواد رسانه‌ای انتقادی، ارزیابی تأملی، پرسشگری و مشارکت فعال یادگیرندگان معرفی کردند (Afrilyasanti & Basthomi, 2023). افزون بر این، نتایج پژوهش با یافته‌های پاندیان و بابو سازگار است که بر نقش داستان‌گویی دیجیتال در درگیر کردن جوانان با فرایند تولید محتوا و توسعه سواد رسانه‌ای دیجیتال تأکید داشتند (Pandian & Baboo, 2020). پژوهش شعبانی و همکاران نیز نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند در توسعه فرهنگ مطالعه، یادگیری و افزایش سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Shabani et al., 2018). بنابراین، می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر در امتداد شواهد پیشین قرار دارد و نشان می‌دهد که تولید فعال محتوای دیجیتال می‌تواند درک دانش‌آموزان از ساختار و کارکرد پیام‌های رسانه‌ای را ارتقا دهد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی دانش‌آموز را از جایگاه مصرف‌کننده منفعل رسانه خارج کرده و در موقعیت تولیدکننده فعال محتوا قرار می‌دهد. دانش‌آموزان برای ساخت یک روایت دیجیتال ناگزیرند درباره نوع اطلاعات، تصاویر، صداها، موسیقی، شیوه سازمان‌دهی پیام و تناسب عناصر مختلف تصمیم بگیرند. همین فرایند سبب می‌شود آنان به صورت عملی با نحوه ساخته شدن پیام‌های رسانه‌ای آشنا شوند و دریابند که هر پیام حاصل مجموعه‌ای از انتخاب‌ها، حذف‌ها و سازمان‌دهی‌های هدفمند است. در نتیجه، مواجهه آنان با رسانه از سطح استفاده صرف از ابزار فراتر می‌رود و به سطح درک انتقادی پیام و فرایند تولید آن نزدیک می‌شود. یافته‌های کاپتان و چاکیر نیز نشان داده است که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند بر سواد دیجیتال و مهارت‌های قرن بیست‌ویکم اثر مثبت داشته باشد (Kaptan & Cakir, 2025). همچنین، نتایج نایر و یونس بیانگر آن است که داستان‌گویی دیجیتال با فراهم کردن فرصت استفاده فعال از ابزارهای چندرسانه‌ای و ارتباطی می‌تواند یادگیری را عمیق‌تر و مشارکت دانش‌آموز را افزایش دهد (Nair & Yunus, 2021). از این منظر، افزایش سواد رسانه‌ای در پژوهش حاضر را می‌توان حاصل تجربه مستقیم دانش‌آموزان در تولید، انتخاب، تحلیل و بازبینی محتوای رسانه‌ای دانست.

دومین یافته پژوهش نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی تأثیر معناداری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان داشته است و بیشترین اندازه اثر در میان متغیرهای پژوهش نیز به همین متغیر تعلق داشت. این یافته با نتایج روزید و فوزیا همسو است که نشان دادند استفاده از برنامه‌های داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند توانایی ارزیابی اطلاعات، استدلال و ارائه منطقی را افزایش دهد (Rosyid & Fauzia, 2025). همچنین، جده گزارش کرد که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند عملکرد یادگیرندگان را در سطوح مختلف خواندن انتقادی و به‌ویژه در تفسیر و ارزیابی محتوا بهبود دهد (Gede, 2025). نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های یزدانی و همکاران نیز هماهنگ است که اثربخشی داستان‌گویی دیجیتال بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را گزارش کرده‌اند (Yazdani et al., 2022). جهانی نیز نشان داد که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی را بهبود بخشد (Jahani, 2021). علاوه بر این، نتایج غلمی و بهرامی بر ظرفیت قصه‌گویی برای رشد توانایی تحلیل، بررسی و حل مسئله در دانش‌آموزان تأکید دارد (Gholami & Bahrami, 2024) و یافته‌های دوی نیز نشان می‌دهد که تکنیک داستان‌گویی می‌تواند به تقویت مهارت‌های تفکر سطح بالا و تفکر انتقادی کمک کند (Dewi, 2021).

تبیین این نتیجه را می‌توان در ساختار فرایند قصه‌گویی دیجیتال جست‌وجو کرد. دانش‌آموز در این روش با مجموعه‌ای از موقعیت‌های مسئله‌محور مواجه است؛ برای مثال، باید درباره انتخاب موضوع، ترتیب رویدادها، تناسب شخصیت‌ها، اعتبار اطلاعات، پیام اصلی روایت، انتخاب تصاویر، شیوه ارائه و اصلاح محصول تصمیم‌گیری کند. در فعالیت مشارکتی، این تصمیم‌ها به صورت فردی اتخاذ نمی‌شوند، بلکه دانش‌آموز باید دیدگاه خود را در برابر دیگر اعضای گروه بیان کند، دلایل خود را توضیح دهد و در صورت مواجهه با دیدگاه متفاوت، آن را بررسی و ارزیابی کند. چنین فرایندی به طور طبیعی مهارت‌هایی مانند تحلیل، استدلال، ارزیابی، استنتاج، تصمیم‌گیری و حل مسئله را فعال می‌کند. از این رو، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی می‌تواند محیطی فراهم کند که در آن تفکر انتقادی نه به صورت یک مفهوم نظری، بلکه در قالب فعالیت واقعی یادگیری تمرین شود. در پژوهش فارسی و زارع دهقانانی نیز تأثیر داستان‌سرایی دیجیتال بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تأیید شده است (Farsi & Zare Dehghanani, 2025). بنابراین، بالا بودن اندازه اثر تفکر انتقادی در پژوهش حاضر را می‌توان نتیجه مستقیم درگیری مستمر دانش‌آموزان با فرایند تحلیل، انتخاب، مقایسه و بازبینی دانست.

یافته سوم پژوهش نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی تأثیر معناداری بر هویت جمعی (محلی) دانش‌آموزان داشته است. این یافته با نتایج حمیرا همسو است که نشان داد قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند زمینه شکل‌گیری و تقویت هویت فرهنگی را فراهم کند (Humairoh, 2023). همچنین، یافته پژوهش با نتایج کیم و لی هماهنگ است که داستان‌گویی دیجیتال را نه تنها ابزاری برای تسهیل یادگیری، بلکه بستری برای رشد و بازسازی هویت معرفی کرده‌اند (Kim & Li, 2021). نتایج مولدر و اندرتون نیز نشان می‌دهد که روایت شخصی در محتوای آموزشی می‌تواند مشارکت یادگیرندگان و شکل‌گیری هویت مرتبط با حوزه یادگیری را تقویت کند (Molder & Anderton, 2025). در سطح داخلی نیز اکبرزاده بر نقش داستان و داستان‌خوانی در پرورش هویت ایرانی دانش‌آموزان تأکید کرده است (Akbarzadeh, 2021). از سوی دیگر، یافته‌های حجازیری و لهراسبی نشان می‌دهد که هویت جمعی با روابط اجتماعی، احساس تعلق و سرمایه اجتماعی ارتباط دارد (Hejaziarabi & Lahrabi, 2011). بنابراین، یافته حاضر با این دیدگاه همسو است که روایت و فعالیت‌های گروهی می‌توانند احساس تعلق دانش‌آموز به گروه و محیط فرهنگی خود را تقویت کنند.

در تبیین تأثیر مداخله بر هویت جمعی (محلی) می‌توان به ماهیت اجتماعی و فرهنگی روایت اشاره کرد. داستان همواره یکی از مهم‌ترین ابزارهای انتقال تجربه، ارزش، خاطره و عناصر فرهنگی میان نسل‌ها بوده است. هنگامی که دانش‌آموزان در فرایند قصه‌گویی دیجیتال از موضوعات مرتبط با محیط زندگی، فرهنگ محلی، مکان‌ها، شخصیت‌ها، رسوم یا تجربه‌های مشترک استفاده می‌کنند، در واقع در فرایند بازشناسی و بازنمایی عناصر هویتی خود مشارکت می‌کنند. این فرایند به آنان امکان می‌دهد میان تجربه فردی خود و عناصر مشترک اجتماعی ارتباط برقرار کنند. مشارکت گروهی نیز این اثر را تقویت می‌کند، زیرا دانش‌آموزان تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند و درباره عناصر مشترک محیط فرهنگی خود گفت‌وگو می‌کنند. برنج بر اهمیت زمینه اجتماعی در شکل‌گیری و تحول هویت تأکید دارد و نشان می‌دهد که هویت در تعامل فرد با محیط و روابط اجتماعی رشد می‌کند (Branje, 2022). از این رو، محیط مشارکتی قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند زمینه‌ای برای تجربه عملی تعلق، اشتراک و بازنمایی هویت جمعی فراهم کند.

همچنین، یافته حاضر را می‌توان در پرتو نقش دوگانه رسانه‌های دیجیتال در شکل‌گیری هویت تفسیر کرد. رسانه‌های دیجیتال از یک سو فرصت بازنمایی خود، ارتباط و تبادل فرهنگی را فراهم می‌کنند و از سوی دیگر، در صورت استفاده منفعلانه یا بدون هدایت، ممکن است با پیامدهای منفی برای هویت اجتماعی همراه باشند. السید نشان داده است که استفاده نامناسب یا افراطی از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند بر ابعاد هویت اجتماعی نوجوانان آثار منفی داشته باشد (Elsayed, 2021). بنابراین، تفاوت مهم قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی با مصرف عادی رسانه در آن است که دانش‌آموز در این روش به صورت هدایت‌شده در تولید معنا مشارکت می‌کند. در چنین شرایطی، فناوری صرفاً وسیله دریافت محتوای بیرونی نیست، بلکه ابزاری برای بیان تجربه، فرهنگ و هویت خود دانش‌آموز می‌شود. این تغییر نقش از مصرف‌کننده به تولیدکننده می‌تواند زمینه تقویت احساس مالکیت فرهنگی و هویت جمعی را فراهم سازد.

از منظر تربیتی نیز یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تأثیر قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی محدود به یک بعد خاص نیست. این روش هم‌زمان دانش‌آموز را با فناوری، محتوا، تفکر، همکاری و هویت درگیر می‌کند. در فرایند تولید یک روایت دیجیتال، دانش‌آموز از یک سو باید شیوه استفاده از رسانه و عناصر چندرسانه‌ای را بیاموزد، از سوی دیگر باید درباره اعتبار، انسجام و معنای اطلاعات تصمیم بگیرد و هم‌زمان در تعامل با سایر اعضای گروه به بازنمایی یک تجربه مشترک بپردازد. این ماهیت چندبعدی می‌تواند توضیح دهد که چرا مداخله بر هر سه متغیر پژوهش اثر معناداری داشته است. یافته‌های غلامحسین‌زاده و همکاران که تأثیر قصه‌گویی دیجیتال را بر هوش درون‌فردی و بین‌فردی دانش‌آموزان نشان دادند نیز بیانگر همین ظرفیت چندبعدی است (Gholamhosseinzadeh et al., 2023). همچنین، یاریجانی و همکاران افزایش انگیزه تحصیلی در نتیجه استفاده از قصه‌گویی دیجیتال را گزارش کرده‌اند (Yarijani et al., 2024) که می‌تواند نشان‌دهنده ظرفیت این روش برای افزایش درگیری فعال دانش‌آموز در یادگیری باشد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در تبیین نتایج پژوهش، ساختار سازمان‌یافته و مرحله‌ای مداخله است. دانش‌آموزان در طول جلسات از آشنایی با اصول قصه‌گویی دیجیتال به سمت انتخاب موضوع، ایده‌پردازی، نگارش، تولید محتوای تصویری و صوتی، تدوین، بازخورد و ارائه نهایی حرکت کردند. چنین فرایندی امکان یادگیری تدریجی و تجربه مکرر مهارت‌های مختلف را فراهم کرده است. همچنین، تقسیم نقش‌ها میان اعضای گروه، مسئولیت هر دانش‌آموز را در قبال محصول مشترک افزایش داده و امکان تجربه همکاری واقعی را ایجاد کرده است. اعتمادی و همکاران نیز بر اهمیت مؤلفه‌های تربیتی و اخلاقی در طراحی و اجرای قصه‌گویی دیجیتال برای کودکان تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که انتخاب موضوع، تولید محتوای مناسب، بازبینی و ارائه از اجزای مهم این فرایند است (Etemadi et al., 2022). بنابراین، می‌توان گفت اثربخشی مداخله حاضر تا حدی ناشی از ماهیت مرحله‌ای، فعال و مشارکتی آن بوده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی می‌تواند به‌عنوان یک روش آموزشی فعال، فناورانه و اجتماعی، زمینه رشد هم‌زمان سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و هویت جمعی (محلی) را فراهم کند. بیشترین اندازه اثر مربوط به تفکر انتقادی بود که می‌تواند ناشی از ماهیت تحلیل‌محور و تصمیم‌گیری‌محور فعالیت‌های داستان‌سازی دیجیتال باشد. در عین حال، اثر معنادار بر سواد رسانه‌ای نشان داد که قرار دادن دانش‌آموز در موقعیت تولیدکننده پیام رسانه‌ای می‌تواند به رشد درک انتقادی او از رسانه کمک کند و اثر معنادار بر هویت جمعی نیز نشان داد که ادغام عناصر فرهنگی و محلی در فعالیت‌های دیجیتال می‌تواند فناوری را از یک ابزار صرفاً فنی به بستری برای بازنمایی و تقویت تعلق اجتماعی تبدیل کند. بر این اساس، قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی می‌تواند روشی مناسب برای پیوند دادن مهارت‌های شناختی، رسانه‌ای و اجتماعی در آموزش ابتدایی باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم نتایج باید مورد توجه قرار گیرند. نخست، حجم نمونه محدود به ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی بود و شرکت‌کنندگان نیز از یک منطقه جغرافیایی مشخص انتخاب شدند؛ بنابراین، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر پایه‌های تحصیلی یا مناطق فرهنگی و جغرافیایی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، اگرچه تخصیص افراد به گروه‌های آزمایش و گواه به‌صورت تصادفی انجام شد، انتخاب اولیه نمونه از کل جامعه به‌صورت کاملاً تصادفی نبود. امکان کنترل کامل برخی متغیرهای زمینه‌ای مانند وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده، سطح دسترسی دانش‌آموزان به ابزارهای دیجیتال، میزان تجربه قبلی در استفاده از فناوری و تفاوت‌های فردی در مهارت‌های رایانه‌ای نیز وجود نداشت. علاوه بر این، ارزیابی متغیرها تنها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد و مرحله پیگیری برای بررسی ماندگاری آثار مداخله در نظر گرفته نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این مداخله را با حجم نمونه بزرگ‌تر و در مناطق جغرافیایی، فرهنگی و آموزشی مختلف تکرار کنند تا امکان بررسی پایداری و قابلیت تعمیم نتایج فراهم شود. استفاده از طرح‌های آزمایشی با نمونه‌گیری تصادفی گسترده‌تر، در نظر گرفتن دوره‌های پیگیری چندماهه و مقایسه قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی با سایر روش‌های فعال آموزشی می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثربخشی این روش فراهم کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگری مانند خلاقیت، خودکارآمدی، همکاری، انگیزش تحصیلی، حل مسئله، مهارت‌های

ارتباطی و تعلق به مدرسه در مطالعات آینده بررسی شوند. به کارگیری روش‌های آمیخته و استفاده از مصاحبه، مشاهده و تحلیل محصولات دیجیتال دانش‌آموزان در کنار ابزارهای کمی نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از سازوکارهای اثرگذاری قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی فراهم سازد. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس دوره ابتدایی قصه‌گویی دیجیتال مشارکتی را به‌عنوان یکی از فعالیت‌های مکمل یادگیری در برنامه‌های آموزشی مورد استفاده قرار دهند. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را در گروه‌های کوچک سازمان‌دهی کنند و موضوعات داستانی را با محتوای درسی، فرهنگ محلی، محیط زندگی، تاریخ منطقه و تجربه‌های روزمره آنان پیوند دهند. همچنین، لازم است پیش از اجرای چنین برنامه‌هایی، آموزش‌های ساده و کاربردی درباره سواد رسانه‌ای، ارزیابی منابع اطلاعاتی، اصول اخلاقی تولید محتوا و استفاده مسئولانه از تصاویر، صداها و سایر منابع دیجیتال ارائه شود. فراهم کردن ابزارهای ساده تولید محتوای چندرسانه‌ای، اختصاص زمان کافی برای بازخورد و بازبینی، برگزاری نمایشگاه یا جشنواره آثار دانش‌آموزی و ایجاد فرصت برای ارائه داستان‌های تولیدشده به خانواده‌ها و جامعه محلی نیز می‌تواند انگیزه مشارکت دانش‌آموزان را افزایش داده و اثربخشی این رویکرد آموزشی را تقویت کند.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

The rapid expansion of digital technologies has substantially transformed the ways in which children and adolescents access information, communicate, learn, and construct social and cultural meanings. Contemporary students are surrounded by diverse forms of digital media and are continuously exposed to textual, visual, auditory, and multimedia messages. Consequently, education can no longer be limited to the transmission of curricular knowledge; rather, it must provide learners with the competencies required to critically access, interpret, evaluate, and produce media content. Media literacy has therefore become a fundamental educational competency that enables students to move beyond passive media consumption and develop a more informed and analytical relationship with digital information. Although young people may demonstrate considerable familiarity with digital technologies, their ability to evaluate the credibility and relevance of information, solve media-related problems, and produce meaningful digital content may remain underdeveloped (Pandian & Baboo, 2020). Digital storytelling has emerged as a potentially effective educational strategy for addressing these needs because it places learners in the active role of media producers and requires them to select, organize, evaluate, and integrate different forms of information. Previous research has indicated that digital storytelling can facilitate critical media literacy by encouraging reflective evaluation, analytical questioning, collaboration, and active engagement with media messages (Afrilyasanti & Basthomi, 2023). It has also been associated with improvements in information literacy and the development of a culture of reading and active learning among students (Shabani et al., 2018).

Critical thinking represents another essential competency in contemporary education. It involves the ability to analyze information, evaluate evidence, draw logical inferences, compare alternative perspectives, and reach reasoned judgments. These skills are particularly important in digital environments in which students encounter large volumes of information of varying credibility and quality. Storytelling-based learning can stimulate higher-order thinking because students must establish relationships among events, evaluate characters and situations, interpret meaning, and justify their own perspectives. Evidence suggests that storytelling activities can contribute to the development of higher-order thinking and critical thinking skills (Dewi, 2021). The integration of digital technologies into storytelling further increases opportunities for

analysis and decision-making because learners must select appropriate information, images, sounds, and narrative structures and continually evaluate their suitability. Recent research has demonstrated that digital storytelling can strengthen critical thinking abilities, including information evaluation and logical reasoning (Rosyid & Fauzia, 2025), while other findings have shown its potential to enhance critical and evaluative reading (Gede, 2025). Similar effects on students' information literacy and critical thinking have also been reported in educational settings (Farsi & Zare Dehghanani, 2025). Studies conducted with elementary school students have likewise demonstrated improvements in critical thinking and self-efficacy following digital storytelling interventions (Jahani, 2021; Yazdani et al., 2022), while conventional storytelling has also been associated with the development of critical thinking among younger students (Gholami & Bahrami, 2024). Beyond media and cognitive competencies, digital storytelling may contribute to the development of identity. Identity develops within social, cultural, and interpersonal contexts and is influenced by interactions with family members, peers, schools, communities, and media environments (Branje, 2022). Collective identity concerns individuals' sense of belonging to social and cultural groups and is related to shared values, experiences, traditions, and social relationships (Hejaziarabi & Lahrabi, 2011). Local identity, as a dimension of collective identity, reflects individuals' attachment to their geographical, social, historical, and cultural environment. Stories have historically functioned as important mechanisms for transmitting values, traditions, memories, and cultural meanings across generations. Accordingly, storytelling and story reading can contribute to the development of students' cultural and national identity (Akbarzadeh, 2021). Digital storytelling extends this function by enabling learners to represent their own experiences and cultural environments through contemporary multimedia formats. Previous studies have demonstrated its potential to foster cultural identity (Humairoh, 2023) and facilitate identity development alongside learning (Kim & Li, 2021). Personal storytelling in educational videos has similarly been associated with increased learner engagement and identity formation (Molder & Anderton, 2025). This function may be especially important because unstructured or excessive engagement with social media can negatively affect dimensions of adolescents' social identity (Elsayed, 2021).

Collaborative digital storytelling may offer additional advantages because it combines multimedia production with peer interaction, shared decision-making, dialogue, and collective problem-solving. Students collaboratively select topics, develop narratives, divide responsibilities, produce multimedia materials, evaluate alternative ideas, and revise their final products. Such processes can promote interpersonal and intrapersonal competencies (Gholamhosseinzadeh et al., 2023), academic motivation (Yarjani et al., 2024), digital literacy, twenty-first-century skills, and academic achievement (Kaptan & Cakir, 2025). Digital storytelling also creates opportunities for meaningful communication and language development (Nair & Yunus, 2021). Furthermore, when digital narratives are designed around culturally and educationally appropriate content, they can integrate technological, ethical, cognitive, and cultural dimensions of learning (Etemadi et al., 2022). Despite these findings, relatively limited research has simultaneously examined media literacy, critical thinking, and collective local identity within a single collaborative digital storytelling intervention, particularly among elementary school students. Therefore, the present study aimed to investigate the effect of collaborative digital storytelling on media literacy, critical thinking, and collective (local) identity among sixth-grade elementary school students in Buin va Miandasht.

### Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed a quasi-experimental pretest-posttest design with an experimental and a control group. The statistical population consisted of 1,322 sixth-grade elementary school students in Buin va Miandasht. Initially, 60 students were selected through cluster sampling and completed the study instruments. Based on the initial assessment, 30 students with lower scores on the study variables were selected and randomly assigned to an experimental group and a control group, with 15 students in each group.

Media literacy was assessed using Thoman's 59-item Media Literacy Questionnaire, which evaluates media consumption patterns, message characteristics, and message criticism. Critical thinking was measured using the 34-item California Critical Thinking Skills Test, which assesses analysis, evaluation, inference, inductive reasoning, and deductive reasoning. Collective identity was assessed using the 30-item Collective Identity Questionnaire developed by Hejaziarabi and Lahrasbi, covering ethnic, national, and transnational dimensions, with particular attention to aspects relevant to local identity.

Following administration of the pretest, the experimental group participated in a collaborative digital storytelling intervention consisting of ten consecutive sessions of approximately 40 minutes each, whereas the control group did not receive the intervention. Students in the experimental group were organized into groups of four to five members. The intervention began with an introduction to digital storytelling, narrative components, and the use of simple digital tools. Students subsequently engaged in collaborative topic selection, brainstorming, character and setting development, narrative planning, script writing, and division of responsibilities. Roles such as writer, narrator, illustrator, audio recorder, and editor were distributed among group members. Students produced visual and audio materials, integrated appropriate multimedia elements, created preliminary digital stories, received feedback from teachers and peers, revised their products, and presented the final stories. Cultural and local themes were incorporated into the activities to facilitate the representation of students' social and cultural environments. After completion of the intervention, both groups completed the posttest. Descriptive statistics included frequencies, percentages, means, and standard deviations. Inferential analyses consisted of univariate and multivariate analyses of covariance after assessment of the relevant statistical assumptions. The significance level was set at 0.05.

### Findings

The study included 30 students, of whom 12 (40%) were boys and 18 (60%) were girls. Nineteen students (63.33%) attended public schools and 11 (36.67%) attended non-governmental schools. Descriptive findings indicated higher posttest scores in the experimental group across all three dependent variables. The posttest mean for media literacy was 188.27 in the experimental group compared with 177.65 in the control group. For critical thinking, the corresponding posttest means were 26.76 and 18.45, while the mean scores for collective (local) identity were 98.81 and 90.95, respectively.

The assumptions required for covariance analyses were satisfied. Shapiro-Wilk tests indicated no significant deviation from normality, with significance values exceeding 0.05. The assumptions concerning homogeneity of variances and covariance matrices were also considered acceptable.

After controlling for pretest scores, analysis of covariance demonstrated a significant effect of collaborative digital storytelling on media literacy,  $F(1,27)=22.611$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.456$ . The adjusted posttest mean was 188.277 for the experimental group and 178.596 for the control group, corresponding to an adjusted mean difference of 9.631. A statistically significant intervention effect was also found for critical thinking,  $F(1,27)=29.407$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.521$ . The adjusted means were 26.769 in the experimental group and 18.210 in the control group, representing a difference of 8.559. Similarly, collective (local) identity was significantly affected by the intervention,  $F(1,27)=20.965$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0.437$ . The adjusted posttest means for collective (local) identity were 98.886 in the experimental group and 91.352 in the control group, yielding a difference of 7.534. Among the three outcomes, the largest effect size was observed for critical thinking, followed by media literacy and collective (local) identity.

### Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that collaborative digital storytelling can simultaneously improve media literacy, critical thinking, and collective (local) identity among sixth-grade students. The improvement in media literacy can be explained by the active role students assumed in the production of media messages. Rather than merely consuming ready-made digital materials, participants were required to select information, integrate text with

visual and auditory elements, consider how messages would be communicated to an audience, evaluate the suitability of different materials, and revise their final products. Such activities provide direct experience with the construction of media messages and may enable students to recognize that media content is deliberately selected, organized, and represented. Consequently, the intervention transformed media literacy from an abstract concept into a practical learning experience.

The strongest intervention effect was observed for critical thinking. Collaborative digital storytelling continuously exposed students to situations requiring analysis, comparison, evaluation, justification, and decision-making. During topic selection, narrative construction, information evaluation, multimedia selection, and revision, students were required to consider alternatives and determine which options best served the intended narrative. The collaborative structure intensified these cognitive demands because students had to explain their ideas, consider opposing viewpoints, negotiate disagreements, and reach shared decisions. Critical thinking was therefore embedded throughout the learning process rather than taught as an isolated skill. This may explain why critical thinking showed the largest effect size among the investigated outcomes. The significant improvement in collective (local) identity indicates that digital storytelling can also function as a culturally meaningful educational activity. When students developed narratives related to local experiences, places, traditions, memories, and cultural themes, they actively reconstructed and represented elements of their shared environment. Group discussion provided opportunities to exchange personal and collective experiences and to recognize similarities in cultural meanings and social attachments. Through this process, individual experiences became connected with shared narratives, potentially strengthening students' awareness of and attachment to their local community. Digital technology therefore served not merely as a technical tool but as a medium through which local culture and collective experiences could be represented in forms meaningful to contemporary students.

Taken together, these findings indicate that collaborative digital storytelling constitutes a multidimensional instructional approach capable of integrating technological competence, higher-order cognition, peer collaboration, and cultural learning within a single educational activity. Its effectiveness appears to derive from the active role assigned to students throughout the production process and from the combination of individual creativity with collective decision-making. The approach allows students to learn about media by producing media, develop critical thinking through authentic decisions and evaluation, and strengthen collective identity by transforming culturally meaningful experiences into shared digital narratives. Accordingly, the purposeful integration of collaborative digital storytelling into elementary education may provide a practical means of fostering students who are more critically engaged with information, more competent in navigating digital media, and more aware of their cultural and social belonging.

## References

- Afrilyasanti, R., & Basthomi, Y. (2023). Supporting Students' Critical Media Literacy Skills Using Digital Storytelling Through the Flipgrid Application. *Computer Assisted Language Learning*, 42(1), 84-104.
- Akbarzadeh, G. (2021). The Role of Story and Story Reading in Developing Iranian Identity among Students. First National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies, Bushehr, Iran.
- Branje, S. (2022). Adolescent Identity Development in Context. *Current opinion in psychology*, 45, 101286. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006>
- Dewi, K. T. K. (2021). Thinking Critically through Storytelling Technique: Enhancing Students' HOTS and English Speaking Skill. *Journal of Educational Study*, 1(2), 59-67. <https://doi.org/10.36663/joes.v1i2.151>
- Elsayed, W. (2021). The Negative Effects of Social Media on the Social Identity of Adolescents from the Perspective of Social Work. *Heliyon*, 7(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06327>
- Etemadi, F., Babolhavaeji, F., & Hosseini Al-Madani, S. A. (2022). Effective Moral-Educational Indicators in Digital Storytelling for Children. *Ethical Research*, 12(4), 19-38.
- Farsi, S., & Zare Dehghanani, H. (2025). The Effect of Digital Storytelling on Students' Information Literacy and Critical Thinking Skills. *Ahsan Education Journal*, 2(2), 52-66.

- Gede, A. (2025). *Exploring the Effect of Digital Storytelling on Students' Critical Reading and Their Responses to Its Implementation* [Undergraduate thesis, Universitas Pendidikan Ganesha].
- Gholamhosseinzadeh, M., Zamani, A., & Davar, A. (2023). The Effectiveness of Digital Storytelling on Interpersonal and Intrapersonal Intelligence with a Constructivist Approach among Sixth-Grade Students in Non-Governmental Schools in Sari. *Second International Conference on Interdisciplinary Research in Education and Research*, Tehran, Iran.
- Gholami, Z., & Bahrami, M. (2024). The Effect of Storytelling on the Development of Critical Thinking in First- to Third-Grade Students. *First International Conference of Pioneers in Education*, Khorramabad, Iran.
- Hejaziarabi, J., & Lahrabi, S. (2011). Examining the Relationship between Social Capital and Collective Identity. *Applied Sociology*, 22(2), 1-20.
- Humairoh, M. F. N. (2023). Building Undergraduate Students' Cultural Identity through Digital Storytelling. *Communication Teacher*, 37(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/17404622.2022.2127820>
- Jahani, S. (2021). The Effectiveness of Digital Storytelling on Self-Efficacy and Critical Thinking of Second-Grade Elementary Students. *Eighth International Conference on Management Research and Humanities in Iran*, Tehran, Iran.
- Kaptan, E., & Cakir, R. (2025). The Effect of Digital Storytelling on Digital Literacy, 21st Century Skills and Achievement. *Education and Information Technologies*, 30(8), 11047-11071. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13287-6>
- Kim, D., & Li, M. (2021). Digital Storytelling: Facilitating Learning and Identity Development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Molder, A. L., & Anderton, B. (2025). Use of Personal Storytelling in Educational Videos Promotes Student Engagement and Science Identity in Undergraduate Biology Courses. *Journal of Microbiology and Biology Education*, e00084-00025. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00084-25>
- Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills. *Sustainability*, 13(17), 9829. <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Pandian, A., & Baboo, S. B. (2020). Digital Storytelling: Engaging Young People to Communicate for Digital Media Literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(1), 187-204. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3601-11>
- Rosyid, A., & Fauzia, N. (2025). The Impact of Digital Storytelling Applications on Enhancing Critical Thinking Abilities in Higher Education Students. *Room of Civil Society Development*, 4(1), 79-89. <https://doi.org/10.59110/rcsd.497>
- Shabani, S., Tajabadi, R., & Movahedian, S. (2018). Application and Impact of Digital Storytelling Technology on Developing a Culture of Reading and Learning with Emphasis on Increasing Students' Information Literacy. *Second International Conference on Media and Information Literacy: Family*, Tehran, Iran.
- Yarijani, S., Moradifar, B., Bazvand, K., Mahmoudian, M., Mohammadi Asl, F., & Dastfal, S. (2024). The Effect of Digital Storytelling on Increasing Students' Academic Motivation. *First International Conference on Psychology, Counseling, Educational Sciences, and Humanities*, Wolfsburg, Germany.
- Yazdani, Z., Moghami, H., Asadi, F., & Rajabian Deh Zireh, M. (2022). The Effect of Digital Storytelling on Self-Efficacy and Critical Thinking of Second-Grade Elementary Students. *Teaching Research*, 10(3), 143-173.