



The University of
Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



The Effect of Digital Storytelling via the Stop Motion Studio Application on the Speaking Proficiency of EFL Elementary Learners

Somayeh Fathali¹ Sorur Ghorbanian²

1., Department of English, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. s.fathali@alzahra.ac.ir

2. Department of English, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. sorurq1@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received: 1 October 2025

Received in revised form: 20
January 2026

Accepted: 22 January 2026

Available online: 8 April 2026

Keywords:

Digital Storytelling (DST),
EFL learners,
Speaking Proficiency,
Stop Motion Studio

ABSTRACT

Objective: With growing interest in the use of educational technology to enhance language learning based on Vygotsky's sociocultural frameworks, this study examined the effect of digital storytelling through the use of Stop Motion Studio application on the development of Iranian language learners' speaking skills at the elementary level.

Method: This study was conducted with a pretest-posttest design with a control group. Forty female language learners aged 12-15 years, selected based on a placement test, were randomly assigned to two experimental and control groups. The experimental group received their instruction through digital stories produced using Stop Motion Studio, while the control group received the same educational content and storytelling assignments without the use of technology. Speaking proficiency was assessed using two parallel versions of the Cambridge A2 Flyers speaking test, and participants' performance was measured based on fluency, accuracy, vocabulary range, engagement, and coherence. Data were analyzed using descriptive statistics and analysis of covariance.

Results: The results showed that after controlling for pretest scores, the educational intervention had a significant effect on posttest speech scores, $F(1, 37) = 32.02, p < .001, \eta^2 = .464$, indicating a high effect coefficient. The findings suggest that digital storytelling through stop-motion studio can effectively improve language learners' speaking proficiency through gradual support and collaborative meaning-making.

Conclusions: This study suggests that language teachers should integrate structured digital storytelling tasks into speech instruction to enhance learners' motivation and communicative development.

Cite this article: Fathali, S. and Ghorbanian, S. (2026). The Effect of Digital Storytelling via the Stop Motion Studio Application on the Speaking Proficiency of EFL Elementary Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 16(1), 1-21 <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.403451.1249>



© Author(s) retain the copyright.

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.403451.1249>



پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیک: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



انتشارات دانشگاه تهران

تأثیر داستان‌گویی دیجیتال با استفاده از نرم‌افزار استاپ موشن استودیو بر مهارت گفتاری زبان آموزان انگلیسی

سمیه فتحعلی^۱، سرور قربانیان^۲

۱. گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: s.fathali@alzahra.ac.ir

۲. گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: sorurq1@gmail.com

چکیده

با توجه به افزایش علاقه‌مندی به کاربردهای مبتنی بر چهارچوب‌های اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی در بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی برای ارتقای یادگیری زبان، این پژوهش به بررسی تأثیر داستان‌گویی دیجیتال از طریق کاربرد نرم‌افزار استاپ موشن استودیو بر پیشرفت مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی در سطح ابتدایی پرداخت. این مطالعه با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. چهل زبان‌آموز دختر ۱۵-۱۲ ساله که براساس یک آزمون تعیین سطح انتخاب شده بودند، به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. گروه آزمایش آموزش خود را از طریق داستان‌های دیجیتال تولیدشده با استفاده از استاپ موشن استودیو دریافت کرد، درحالی‌که گروه کنترل همان محتوای آموزشی و تکالیف داستان‌گویی را بدون بهره‌گیری از فناوری دریافت نمود. مهارت گفتاری با استفاده از دو نسخه موازی آزمون گفتاری A2 Flyers کمبریج ارزیابی شد و عملکرد شرکت‌کنندگان براساس روانی، دقت، دامنه واژگانی، تعامل، و انسجام سنجیده شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، مداخله آموزشی تأثیر معناداری بر نمرات پس‌آزمون گفتار داشته است؛ $F(1, 37) = 32.02, p < .001, \eta^2 = .464$ که بیانگر ضریب تأثیر بالا است. یافته‌ها حاکی از آن است که داستان‌گویی دیجیتال از طریق استاپ موشن استودیو می‌تواند با پشتیبانی تدریجی و معناسازی مشارکتی به‌طور مؤثری کیفیت گفتار زبان‌آموزان را بهبود بخشد. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که مدرسان زبان، تکالیف ساختاریافته داستان‌گویی دیجیتال را در آموزش گفتار ادغام کنند تا انگیزه و توسعه ارتباطی فراگیران تقویت شود.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۱۹

کلیدواژه‌ها:

داستان‌گویی دیجیتال،

زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان

زبان خارجی،

مهارت گفتاری،

استاپ موشن استودیو.

استناد: فتحعلی، سمیه و قربانیان، سرور. (۱۴۰۵). تأثیر داستان‌گویی دیجیتال با استفاده از نرم‌افزار استاپ موشن استودیو بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان انگلیسی.

<https://doi.org/0000-0003-3430-7257>

پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۶ (۱)، ۱-۲۱.



© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

۱- مقدمه

زبان انگلیسی در جهان به‌هم‌پیوسته امروزی به‌عنوان یک وسیله مهم ارتباطی در نظر گرفته می‌شود و پرمطالعه‌ترین زبان در سطح جهانی است. در میان چهار مهارت اصلی زبان، شنیداری، گفتاری، خواندن، و نوشتن، مهارت گفتاری جایگاهی ویژه و اساسی دارد (مرعشی و خاوریان، ۲۰۱۸). این مهارت به زبان‌آموزان امکان می‌دهد ایده‌ها را بیان کنند، احساسات را منتقل نمایند، و با دیگران به شیوه‌ای معنادار تعامل داشته باشند. به گفته لیانگ و احمدی (۲۰۱۷)، پرورش مهارت گفتاری برای ارتباط مؤثر و پیشگیری از شکست‌های ارتباطی بنیادی است. با این حال، دستیابی به روانی گفتاری همچنان یکی از دشوارترین چالش‌ها برای زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به‌ویژه در سطح ابتدایی است، زیرا تولید، سازمان‌دهی، و پردازش زبان گفتاری در زمان واقعی ماهیتی پیچیده دارد (مونتمایور، ۲۰۲۱).

اگرچه گفتار مشهودترین و اغلب پررنگ‌ترین بعد یادگیری زبان است، رشد آن می‌تواند به‌واسطه طیفی از عوامل آموزشی و فرهنگی با موانعی مواجه شود. در بسیاری از موقعیت‌های آموزش زبان خارجی، زبان‌آموزان با استفاده واقعی زبان رویارویی محدودی دارند و عمدتاً از طریق روش‌های سخنرانی‌محور آموزش می‌بینند که بر دستور زبان و دانش منفعل تأکید می‌کند و روانی گفتار را نادیده می‌گیرند (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ یانگ و چن، ۲۰۰۷). در چنین شرایطی، تمرکز آموزش غالباً بر آزمون‌های استاندارد و محتوای کتاب‌های درسی قرار دارد و فرصت اندکی برای تعاملات گفتاری معنادار فراهم می‌شود. این مسئله در بسیاری از کشورهای محتوای انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است مشاهده می‌شود، جایی که زبان‌آموزان ممکن است سال‌ها انگلیسی را در مدارس بیاموزند اما توانایی برقراری ارتباط روان را به‌دست نیاورند (راستی و نوحی جدسی، ۲۰۲۴).

در کلاس‌های پرجمعیت، به‌دلیل فشار بسیار زیاد برای انجام همه برنامه‌های درسی، اغلب معلمان درک مطلب را بر رویکردهای ارتباطی ترجیح دهند (جیانگ، ۲۰۱۷؛ نگوک و سمد، ۲۰۲۰). در نتیجه، زبان‌آموزان در گفتار عمدتاً به‌دلیل ترس از اشتباه یا مورد قضاوت قرار گرفتن از سوی همکلاسی‌ها با مشکل مواجه می‌شوند (شن و چو، ۲۰۱۹). در چنین شرایطی، گفتار اغلب دشوار تلقی می‌شود و زبان‌آموزان ممکن است منفعل بمانند. برای رفع این چالش‌ها، پژوهشگران آموزشی بر اهمیت محیط‌های یادگیری ارتقایافته با فناوری تأکید می‌کنند. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که ادغام ابزارهای دیجیتال در کلاس درس می‌تواند مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان، از جمله مهارت گفتاری آنان را بهبود بخشد (درسمن و سدلر، ۲۰۱۹؛ سورو و زورو، ۲۰۱۹؛ نظری و خدابنده، ۲۰۲۰). به‌ویژه، فناوری‌های تعاملی فرصت‌هایی برای استفاده خلاقانه از زبان فراهم می‌کنند.

یکی از رویکردهایی که به‌خوبی با هدف تقویت مهارت‌های گفتاری همسو است، داستان‌گویی دیجیتال است. داستان‌گویی دیجیتال در اوایل دهه ۱۹۹۰ به‌واسطه تلاش‌های مشترک دانا آچلی و جو لامبرت شکل گرفت. تلاش‌های آنان منجر به تأسیس مرکز داستان‌گویی دیجیتال شد که استفاده از داستان‌های شخصی همراه با رسانه‌های دیجیتال را رواج داد. داستان‌گویی دیجیتال به معنای ترکیب داستان‌های شخصی با عناصر چندرسانه‌ای همچون صداگذاری، موسیقی، پویانمایی، و تصاویر برای خلق داستان‌های دیجیتال کوتاه است (یانگ و همکاران، ۲۰۲۲). برخلاف داستان‌گویی سنتی که بر انتقال شفاهی یا نوشتاری متکی است، داستان‌گویی دیجیتال، سواد دیجیتال، و مهارت‌های فناورانه را در فرایند تولید زبان دخیل می‌کند. این رویکرد تجربه داستان-گویی را غنی می‌سازد و، در نتیجه، رشد مؤلفه‌های اصلی گفتار همچون روانی، دقت، و انسجام را پشتیبانی می‌کند (بدوی و همکاران، ۲۰۲۲؛ مراد و همکاران، ۲۰۲۳؛ هوانگ، ۲۰۲۲).

به گفته عبدالرحیم و پلانا (۲۰۲۱)، داستان‌گویی دیجیتال بر پایه نظریه یادگیری سازنده‌گرایی استوار است که بر نقش فعال زبان‌آموزان در تولید دانش از طریق تعامل، همکاری، و استفاده از ابزارهای واقعی تأکید می‌کند (ویگوتسکی و کول، ۱۹۷۸). در فعالیت‌های داستان‌گویی، زبان‌آموزان دریافت‌کنندگان منفعل اطلاعات نیستند بلکه خالقان فعال معنا هستند. داستان‌گویی دیجیتال، هنگامی که با فناوری پشتیبانی شود، به فعالیتی مبتنی بر پروژه تبدیل می‌شود که کاربرد زبان را در بافت‌های ارتباطی اصیل تقویت

می‌کند. این امر نه تنها انگیزه را افزایش می‌دهد، بلکه توانایی‌های روایی و روانی گفتاری زبان‌آموزان را نیز توسعه می‌بخشد (فو و همکاران، ۲۰۲۲؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از فنون مؤثر در اجرای داستان‌گویی دیجیتال، پویانمایی استاپ موشن است. پویانمایی استاپ موشن به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از داستان‌گویی دیجیتال عمل می‌کند، زیرا این امکان را به سازندگان می‌دهد که اشیای ثابت را از طریق عکاسی فریم به فریم جان ببخشند (هورتادو مازیرا و همکاران، ۲۰۲۱). در میان ابزارهای موجود برای پویانمایی استاپ موشن، نرم‌افزار استاپ موشن استودیو (Stop Motion Studio) به‌عنوان بستری در دسترس مطرح شده است. این نرم‌افزار به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد با استفاده از تلفن همراه، داستان‌های پویانمایی خلق کنند و امکاناتی همچون ضبط صدا و ابزارهای ویرایش را در اختیار دارد که آن را برای محیط‌های آموزش زبان مناسب می‌سازد (کاتیتیر، ۲۰۲۴). استاپ موشن استودیو هنگامی که در کلاس‌های زبان به کار گرفته می‌شود، فرصت‌هایی را برای تولید، بازبینی، و اشتراک‌گذاری گفتار در محیطی خلاقانه فراهم می‌آورد (نامی، ۲۰۲۰). درحالی‌که برخی مطالعات به بررسی تأثیر داستان‌گویی دیجیتال بر مهارت گفتاری پرداخته‌اند (بدوی و همکاران، ۲۰۲۲؛ مراد و همکاران، ۲۰۲۳؛ نامی، ۲۰۲۰؛ هوانگ، ۲۰۲۲)، پژوهش‌های اندکی به‌طور خاص بر برنامه‌های کاربردی موبایل به‌وسیله پویانمایی استاپ موشن تمرکز داشته‌اند. علی‌رغم مزایای استفاده از نرم‌افزار استاپ موشن استودیو در موقعیت‌های آموزش زبان خارجی، تأثیر این ابزار همچنان بررسی نشده است. برای نمونه، پینا سانچز (۲۰۲۲) از استاپ موشن استودیو در کلاس هنر برای ارتقای ارتباط و خلاقیت استفاده کرد و نتایج این تحقیق حاکی از تأثیر مثبت و معنادار استاپ موشن استودیو بر عملکرد شرکت‌کنندگان بود. براین‌اساس، با توجه به این خلأ پژوهشی، مطالعه حاضر به بررسی تأثیر داستان‌گویی دیجیتال از طریق نرم‌افزار استاپ موشن استودیو بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی سطح ابتدایی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌پردازد. با تمرکز بر مؤلفه‌های اصلی گفتار شامل روانی، دقت، دامنه، تعامل، و انسجام، این پژوهش می‌کوشد تعیین کند که آیا ادغام این نرم‌افزار در فعالیت‌های داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند عملکرد شفاهی زبان‌آموزان را ارتقا بخشد؟ یافته‌های این تحقیق با ارائه بینش‌های عملی برای طراحی و اجرای راهکارهای آموزش مهارت گفتاری فناوری‌محور به حوزه آموزش زبان خارجی کمک خواهد کرد.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱. مهارت گفتاری

گفتار، مهارتی محوری در یادگیری زبان است که به زبان‌آموزان امکان می‌دهد ایده‌های خود را منتقل کنند، احساسات خود را بیان نمایند، و در تعاملات ارتباطی هم‌زمان مشارکت داشته باشند. بیلی (۲۰۰۳) گفتار را مهارت شنیداری/گفتاری مولد تعریف می‌کند که شامل تولید جملات منظم شفاهی به‌منظور انتقال معنا است. این مهارت به‌طور گسترده به‌عنوان رکن اصلی ارتباطی در یادگیری زبان اول و زبان خارجی شناخته می‌شود. در بافت آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، گفتار اغلب دشوارترین مهارت است، زیرا زبان‌آموزان تعاملات محدودی دارند و فرصت‌های اندکی برای کاربرد زبان در اختیارشان قرار می‌گیرد (شومین، ۲۰۰۲). تسلط در گفتار نیازمند ادغام دانش زبانی (واژگان، دستور زبان و تلفظ) با فرایندهای شناختی همچون برنامه‌ریزی، پایش، و اصلاح خود است. همچنین، مهارت گفتاری مستلزم رعایت روانی، دقت، انسجام، و به‌کارگیری راهبردهای تعاملی مناسب می‌باشد (تیمپه-لاخلین و دومبی، ۲۰۲۰).

آموزش مؤثر گفتار، فراتر از تکرار و تمرین‌های کنترل‌شده است و نیازمند تکالیف ارتباطی اصیل و معنادار است که زبان‌آموزان را برای تعامل در موقعیت‌های واقعی آماده کند (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶). راهبردهایی همچون یادگیری مبتنی بر پروژه، ایفای نقش و همکاری و تبادل اطلاعات به‌طور گسترده بر ارتقای مهارت گفتاری تأثیر می‌گذارند. افزون‌بر این، راهبردهای یادگیری زبان شامل فنون شناختی، عاطفی، و اجتماعی تأثیر چشمگیری بر رشد گفتار داشته‌اند (کهنینگ و یونس، ۲۰۲۱).

لازم به ذکر است که عصر دیجیتال امکان‌های تازه‌ای برای پرورش مهارت گفتاری معرفی کرده است، به‌ویژه از طریق بسترهای برخط و برنامه‌های چندرسانه‌ای. تحقیقات نشان داده‌اند راه‌حل‌های نوآورانه همچون اجرای تکالیف زبانی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی به پر کردن شکاف ارتباطی کمک می‌کنند و به زبان‌آموزان اجازه می‌دهند روانی، انسجام، و تلفظ را تمرین کنند (ایدیسی و همکاران، ۲۰۲۴). علاوه بر آن، تکالیف تعاملی و پروژه‌محور نه تنها اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان را افزایش می‌دهند بلکه به درونی‌سازی ساختارهای زبانی کمک می‌کنند. یکی از نوآوری‌های مؤثر در این حوزه، داستان‌گویی دیجیتال است که تولید زبان را با بیان خلاقانه ترکیب می‌کند.

۲-۲. داستان‌گویی دیجیتال (DST)

در اوایل دهه ۱۹۹۰، دانا اچلی و جو لامبرت مفهوم داستان‌گویی دیجیتال را بنیان گذاشتند که منجر به تأسیس مرکز داستان‌گویی دیجیتال (Story Center) شد. این ابتکار نقشی کلیدی در ترویج ادغام داستان‌های شخصی با رسانه‌های دیجیتال ایفا کرد. داستان‌گویی دیجیتال شامل استفاده از ابزارهای دیجیتال برای ایجاد پروژه‌های گفتاری است که صدا، متن، تصویر، و موسیقی را برای بیان داستان ترکیب می‌کنند (هسلر و لامبرت، ۲۰۱۷). پیشرفت‌های فناوریانه همچون گوشی‌های هوشمند، ابزارهای ویرایش (برای نمونه iMovie) و برنامه‌های تلفن همراه، دسترسی به داستان‌گویی دیجیتال را همگانی و آن را حتی در کلاس‌های آموزش زبان با منابع محدود امکان‌پذیر ساخته است (بک و نیل، ۲۰۲۱).

داستان‌گویی دیجیتال حتی به‌عنوان ابزار آموزشی مؤثر در یادگیری زبان مطرح شده است، به‌ویژه برای پرورش مهارت گفتاری. این شیوه چندوجهی بیان، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا در قالب‌های گوناگون معنا بسازند و نه تنها استفاده از زبان بلکه خلاقیت، خودراه‌بری و همکاری را تشویق می‌کند (هسلر و لامبرت، ۲۰۱۷). کالینیکو و نیکولایدو (۲۰۱۹)، داستان‌گویی دیجیتال را منبعی ارزشمند برای ارتقای مهارت گفتاری تعریف کردند. آنان بیان داشتند که داستان‌گویی دیجیتال به زبان‌آموزان کمک می‌کند زبان را درونی‌سازی کرده، هم‌زمان داستان‌های شخصی خود را تولید و ارائه کنند. از طریق برنامه‌ریزی، نگارش، تمرین، ضبط، و اشتراک‌گذاری داستان‌ها، زبان‌آموزان روانی، دامنه واژگانی، و تلفظ خود را توسعه می‌دهند. مطالعات نشان داده‌اند این روش انگیزه زبان‌آموزان را افزایش داده، فرصت‌های ارتباطی اصیل در کلاس درس فراهم می‌کند (رحمان و همکاران، ۲۰۲۲؛ هاوا، ۲۰۲۱).

مطالعات تجربی متعددی اثربخشی داستان‌گویی دیجیتال بر توسعه مهارت گفتاری را تأیید کرده‌اند. برای مثال، یانگ و همکاران (۲۰۲۲) از نرم‌افزار پریمی (Prezi) به‌عنوان ابزاری برای داستان‌گویی دیجیتال استفاده کردند و دریافتند زبان‌آموزانی که از این طریق تمرین گفتار داشتند، به‌طور معناداری از کسانی که از روش‌های سنتی استفاده می‌کردند، عملکرد بهتری داشتند و نتایج این تحقیق بهبود در روانی، انسجام، و کاربرد واژگان را به‌وضوح نشان داده است. به همین ترتیب، کالینیکو و نیکولایدو (۲۰۱۹) اظهار داشتند که داستان‌گویی دیجیتال نه تنها عملکرد گفتاری را ارتقا می‌دهد بلکه اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان را نیز در محیط‌های زبان خارجی تقویت می‌کند.

داستان‌گویی دیجیتال همچنین به رشد مهارت‌های میان‌رشته‌ای همچون تفکر انتقادی، سواد دیجیتال و همکاری کمک می‌کند (یو و وانگ، ۲۰۲۵). در مطالعه‌ای که دو (۲۰۲۴) انجام داد، دانشجویانی که از برنامه‌های داستان‌گویی دیجیتال استفاده کردند توانستند صحنه‌های داستان را تجسم کنند، روایت ساختاریافته را تمرین نمایند و مهارت‌های ارائه شفاهی خود را بهبود دهند. ادغام بعد دیداری و گفتاری، داستان‌گویی دیجیتال را به ابزاری برای آموزش گفتار، به‌ویژه برای زبان‌آموزان مبتدی تبدیل کرده است. به‌طور کلی، ماهیت همه‌جانبه داستان‌گویی دیجیتال همچنین مشارکت و درگیری عاطفی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند. به گفته هاوا (۲۰۲۱)، داستان‌گویی دیجیتال اشتیاق و اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان را افزایش داده، در نتیجه، مهارت ارتباطی آنان را بهبود می‌بخشد. قابلیت این روش برای یادگیری شخصی‌شده نیز به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد مالکیت داستان‌های خود را بر عهده گیرند و انگیزه‌شان افزایش یابد.

مجموعه مطالعات بررسی‌شده نشان می‌دهد که داستان‌گویی دیجیتال در زمینه‌های آموزشی مختلف موجب بهبود مهارت گفتاری می‌شود، اما رویکردهای آن‌ها در عواملی تأثیرگذار چون ویژگی‌های زبان‌آموزان، نوع ابزار دیجیتال و نوع ارزیابی گفتار

تفاوت‌هایی اساسی دارد. پژوهش‌هایی که بر زبان‌آموزان خردسال یا سطح ابتدایی تمرکز داشته‌اند عمدتاً بر نقش داستان‌گویی دیجیتال در افزایش انگیزش، اعتمادبه‌نفس و بهره‌گیری از ورودی چندوجهی تأکید کرده‌اند (دو، ۲۰۲۴؛ هاوا، ۲۰۲۱)؛ درحالی‌که مطالعات انجام‌شده بر زبان‌آموزان بزرگ‌تر یا سطوح بالاتر پیشرفت‌هایی در مهارت‌های گفتاری همچون روانی، انسجام و دامنه واژگان گزارش کرده‌اند (کالینیکو و نیکولایدو، ۲۰۱۹؛ بانگ و همکاران، ۲۰۲۲). تفاوت‌های قابل توجهی نیز در ابزارهای دیجیتال مورد استفاده دیده می‌شود؛ برخی پژوهش‌ها از ابزارهای پیشرفته و چندرسانه‌ای مانند Prezi بهره برده‌اند، درحالی‌که دیگران از ابزارهای ساده‌تر مبتنی بر تلفن همراه استفاده کرده‌اند و این انتخاب‌ها بر میزان ساختارروایی و تمرکز زبانی فعالیت‌ها تأثیر گذاشته است. افزون بر این، دامنه ارزیابی مهارت گفتار در مطالعات یکسان نیست؛ برخی بر زیرمهارت‌هایی مانند تلفظ، دامنه واژگان و روایت ساختارمند تمرکز داشته‌اند، درحالی‌که برخی دیگر به ابعاد کلان‌تر مانند انسجام، انگیزش و کفایت ارتباطی پرداخته‌اند. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که پژوهش در زمینه داستان‌گویی دیجیتال برای گروه‌های کمتر بررسی‌شده، به‌ویژه زبان‌آموزان سطح ابتدایی، ضروری است و همین امر ضرورت مطالعه حاضر را تقویت می‌کند، مطالعه‌ای که به بررسی مهارت گفتاری و تمایل به برقراری ارتباط در چهارچوب آموزش مبتنی بر داستان‌گویی دیجیتال می‌پردازد.

۲-۳. پویانمایی و نرم‌افزار استاپ موشن استودیو

به گفته هورتادو مازیرا و همکاران (۲۰۲۱)، پویانمایی استاپ موشن نقشی حیاتی در داستان‌گویی دیجیتال دارد، زیرا اشیای ثابت را از طریق ثبت قاب‌به‌قاب تصاویر به دنباله‌های متحرک تبدیل می‌کند. در داستان‌گویی دیجیتال، می‌توان مجموعه‌ای از ابزارهای چندرسانه‌ای را ترکیب کرد تا داستان‌های ترکیبی ساخته شوند که از طریق به‌کارگیری خلاقانه فنون پویانمایی استاپ موشن غنی‌تر می‌شوند.

پژوهش‌ها بر اثربخشی داستان‌گویی استاپ موشن در یادگیری محتوا و زبان تأکید دارند. هوبان و نیلسن (۲۰۱۳) نشان دادند معلمانی که از استاپ موشن برای توضیح مفاهیم علمی استفاده کردند، هم دانش موضوعی و هم مهارت‌های ارتباطی خود را ارتقا دادند. در یادگیری زبان، این رسانه به زبان‌آموزان امکان می‌دهد داستان‌های خود را برنامه‌ریزی، روایت، و بازبینی کنند و بدین‌وسیله نه تنها روانی و کاربرد واژگان بلکه مهارت دیجیتال خود را نیز بهبود بخشند (نیلسن و هوبان، ۲۰۱۵). همچنین در پاسخ به چالش‌های ناشی از همه‌گیری کووید-۱۹، از داستان‌گویی دیجیتال استاپ موشن برای مشارکت زبان‌آموزان و تداوم آموزش زبان استفاده شده است (مارایس، ۲۰۲۱). زبان‌آموزانی که روی داستان‌های پویانمایی کار می‌کردند، حتی در محیط‌های آموزش از راه دور یا ترکیبی، مشارکت بیشتر داشتند و با انگیزه‌تر باقی ماندند. داستان‌گویی دیجیتال از طریق پویانمایی استاپ موشن مؤلفه‌های اساسی مهارت گفتاری از قبیل خلاقیت، فهم محتوا و ارتباط گفتاری روان را تسهیل می‌نماید.

یکی از دسترس‌ترین ابزارها برای داستان‌گویی استاپ موشن، نرم‌افزار استاپ موشن استودیو است. به گفته کاتیتیر (۲۰۲۴)، این برنامه به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد داستان‌ها را با استفاده از عکس‌ها، نقاشی‌ها، و صداگذاری‌ها پویانمایی کنند. زبان‌آموزان می‌توانند داستان خود را ضبط کنند، افکت‌های صوتی یا موسیقی پس‌زمینه بیفزایند، و داستان‌های خود را مستقیماً بر روی دستگاه‌های همراه ویرایش کنند. سهولت استفاده و انعطاف‌پذیری، استاپ موشن استودیو را به بستری مناسب برای معلمان زبان که قصد اجرای داستان‌گویی دیجیتال در کلاس‌های زبان خارجی دارند، تبدیل کرده است. ادغام استاپ موشن استودیو در آموزش زبان در مطالعات متعددی نویدبخش بوده است. برای نمونه، پینا سانچز (۲۰۲۲) از این نرم‌افزار در کلاس هنر برای تشویق دانشجویان به خلق گفت‌وگوهای اجتماعی و پویانمایی‌های موضوعی استفاده کرد. اگرچه این پژوهش در زمینه آموزش زبان نبود، نتایج توان بالقوه نرم‌افزار برای ترویج داستان‌گویی بیانی را نشان داد. فو و همکاران (۲۰۲۲) نیز از ابزاری مشابه، یعنی تونتستیک، برای پرورش روانی و انسجام گفتار استفاده کردند. یافته‌های آنان نشان داد زبان‌آموزانی که در داستان‌گویی دیجیتال پویانمایی مشارکت داشتند، به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان خود داشتند.

نایر و یونس (۲۰۲۲)، در مطالعات زبان محور، ابزارهای داستان‌گویی دیجیتال را به کار بردند و دریافتند زبان‌آموزانی که از این ابزارها استفاده کردند، بهبود قابل توجهی در دقت و روانی گفتار نشان دادند. همچنین، **نامی و اسدینا (۲۰۲۴)** داستان‌گویی دیجیتال را برای توسعه واژگان در بافت آموزش زبان خارجی بررسی کردند و دریافتند داستان‌های دیجیتال توسط زبان‌آموزان، هم به فراگیری واژگان و هم به مهارت گفتاری کمک کرده‌اند. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که ابزارهای داستان‌گویی پویانمایی مانند استاپ موشن استودیو می‌توانند آموزش گفتار را از طریق ترکیب داستان، تصویر، و زبان به شیوه‌ای معنادار غنی سازند.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که با وجود شواهد گسترده درباره ظرفیت پویانمایی استاپ‌موشن در تقویت یادگیری زبان، این مطالعات از نظر بافت آموزشی، سطح زبان‌آموزان، نوع ابزار پویانمایی به‌کاررفته و مؤلفه‌های گفتاری ارزیابی‌شده ناهمگون هستند. برای نمونه، پژوهش‌های انجام‌شده در بافت‌های غیرزبانی یا میان‌رشته‌ای، نظیر مطالعات **هوبان و نیلسن (۲۰۱۳)** و **پینا سانچز (۲۰۲۲)**، عمدتاً بر درک محتوا، روایت‌گری و مهارت‌های ارتباطی کلی متمرکز بوده‌اند و مشارکت معلمان یا دانشجویان دانشگاهی را بررسی کرده‌اند؛ درحالی‌که تحقیقات زبان‌محور مانند **نیلسن و هوبان (۲۰۱۵)**، **نایر و یونس (۲۰۲۲)**، و **نامی و اسدینا (۲۰۲۴)** به بهبود مؤلفه‌های مشخص گفتار همچون روانی، دقت، واژگان، یا انسجام پرداخته‌اند. از نظر سطح زبان نیز برخی پژوهش‌ها زبان‌آموزان بزرگسال یا دارای توانایی زبانی بالاتر را مطالعه کرده‌اند، درحالی‌که گروه‌های مبتدی یا کودکان کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. تفاوت دیگری نیز در ابزارهای پویانمایی مشهود است: برخی مطالعات از نرم‌افزارهایی چون **Tonetastic** یا ابزارهای عمومی پویانمایی بهره برده‌اند، درحالی‌که شواهد اندکی به‌طور خاص درباره استاپ موشن استودیو به‌عنوان ابزاری ساده، در دسترس و مناسب کلاس‌های زبان وجود دارد. افزون‌بر این، دامنه ارزیابی مهارت گفتار در این آثار بسیار متفاوت بوده و از تحلیل‌های محدود بر واژگان یا روانی تا ارزیابی‌های جامع شامل انسجام، دقت و کفایت ارتباطی متغیر است. این ناهمگونی‌ها نشان می‌دهد که هنوز شکافی معنادار در پژوهش‌های مرتبط با کاربرد استاپ موشن استودیو برای زبان‌آموزان ایرانی سطح مبتدی و ارزیابی چندبعدی مهارت گفتاری وجود دارد، شکافی که مطالعه حاضر می‌کوشد با ارائه شواهد تجربی دقیق و نظام‌مند آن را برطرف سازد.

۴-۲. چهارچوب نظری پژوهش

نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸) بنیان نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد و بر نقش تعامل اجتماعی، میانجی‌گری، و ابزارهای فرهنگی در رشد شناختی و زبانی تأکید می‌کند. یکی از مفاهیم کلیدی این نظریه منطقه رشد تقریبی (ZPD) است که فاصله میان سطح توانایی کنونی یادگیرنده و سطح عملکرد بالقوه او را با وجود حمایت مناسب نشان می‌دهد. در این چهارچوب، پایه‌سازی (Scaffolding) به‌عنوان مجموعه‌ای از حمایت‌های موقت تعریف می‌شود که به یادگیرنده امکان می‌دهد فعالیت‌هایی را که به‌تنهایی قادر به انجام آن نیست، با هدایت معلم، همسالان، یا ابزارهای میانجی به انجام رساند (وود و همکاران، ۱۹۷۶). در یادگیری زبان دوم، پایه‌سازی از طریق مدل‌دهی زبانی، بازخورد، سازمان‌دهی تکلیف، و فراهم کردن منابع چندوجهی، رشد زبانی را در بستر اجتماعی امکان‌پذیر می‌سازد (لنتوف و تورن، ۲۰۰۶).

کاربرد استاپ موشن استودیو در این مطالعه نمونه‌ای از تحقق عملی ZPD در محیطی چندوجهی و پروژه‌محور است. این ابزار دیجیتال به‌عنوان یک ابزار فرهنگی عمل می‌کند که به‌واسطه امکاناتی چون ترکیب تصاویر، داستان‌نویسی، ضبط و بازبینی صدا، و سازمان‌دهی توالی رویدادها، امکان خلق فعالیت‌هایی میانجی‌شده را فراهم می‌آورد (لنتوف، ۲۰۱۱). فرایند طراحی داستان، انتخاب تصاویر، نوشتن متن، ضبط و اصلاح صدا، و ایجاد نسخه‌های مکرر، یادگیرندگان را درگیر چرخه‌ای از برنامه‌ریزی، اجرا، بازخوردگیری، و بازبینی می‌کند؛ چرخه‌ای که کاملاً با فرایند یادگیری در دیدگاه ویگوتسکی هم‌خوان است. این فعالیت‌های دیجیتال ماهیتی پایه‌سازی‌شده دارند، زیرا ساختار بصری داستان، یادگیرندگان را در سازمان‌دهی محتوای گفتاری و انسجام داستان یاری می‌کند، درحالی‌که بازبینی صوتی به بهبود دقت، روانی، و تلفظ کمک می‌کند (سوءین، ۲۰۰۰). همچنین، تعامل با همسالان در تدوین داستان و ارائه، فرصت‌های بیشتری برای گفت‌وگو، مذاکره معنا، و تولید زبانی فراهم می‌آورد. بنابراین، استاپ موشن استودیو

نه تنها ابزاری فناورانه، بلکه میانجی فرهنگی و سازوکاری برای فعال‌سازی ZPD است که به‌طور مستقیم به تقویت مؤلفه‌های مهارت گفتاری از قبیل روانی، دقت، دامنه واژگان، انسجام، و تعامل منجر می‌شود.

۳- روش پژوهش

این پژوهش از طرح تحقیق کمی با الگوی پیش‌آزمون/پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است (آری و همکاران، ۲۰۱۸) تا تأثیر داستان دیجیتال از طریق برنامه استاپ موشن استودیو بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ابتدایی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بررسی کند. این طرح به پژوهشگران اجازه داد مهارت گفتاری زبان‌آموزان را پیش و پس از اجرای طرح پژوهشی در هر دو گروه آزمایش و کنترل اندازه‌گیری و مقایسه کنند.

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۴۰ زبان‌آموز دختر سطح مبتدی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بودند که در مؤسسه زبان «قلم پرواز» در ایران مشغول به تحصیل بودند. این افراد از میان ۷۵ دانش‌آموز سطح مبتدی، براساس عملکردشان در یک آزمون تعیین سطح استاندارد زبان انگلیسی نوجوانان انتخاب شدند. پس از آزمون تعیین سطح، ۴۰ زبان‌آموز واجد شرایط به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند که هر گروه شامل ۲۰ نفر بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۲ تا ۱۵ سال بود و مهارت‌های اولیه سواد دیجیتال برای کار با برنامه‌های آموزشی را دارا بودند. همچنین اطمینان حاصل شد که زبان‌آموزان گروه آزمایش به تلفن‌های همراهی دسترسی داشته باشند که قادر به اجرای برنامه استاپ موشن استودیو باشند. علاوه بر این، به‌منظور اطمینان از توانایی فنی، یک جلسه مقدماتی پیش از آغاز آزمایش برگزار شد که طی آن دانش‌آموزان آموزش‌های لازم درباره نحوه کار با قابلیت‌های اصلی برنامه استاپ موشن استودیو برای ساخت داستان دیجیتال را دریافت کردند.

۳-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

۳-۲-۱. آزمون تعیین سطح (Pearson Test of English Young Learners)

به‌منظور اطمینان از هم‌سطح بودن زبان‌آموزان، «آزمون پیرسون زبان انگلیسی برای کودکان و نوجوانان» به‌عنوان ابزار تعیین سطح اجرا شد. آزمون پیرسون زبان انگلیسی برای کودکان و نوجوانان یک ارزیابی بین‌المللی معتبر است که برای سنجش مهارت زبان انگلیسی زبان‌آموزان حدوداً ۶ تا ۱۵ سال طراحی شده و در قالبی ارتباطی و مبتنی بر موضوعات ارائه می‌شود. این آزمون در چهار سطح شامل Breakthrough، Quickmarch، Springboard، Firstwords عرضه می‌شود و مهارت‌های یکپارچه شنیداری، خواندن، نوشتاری، و گفتاری را از طریق تکالیف داستان‌محور ارزیابی می‌کند. در این پژوهش، سطح Quickmarch که براساس راهنمای رسمی آزمون با شاخص‌های CEFR A1-A2 هم‌تراز است مبنای طراحی نسخه اقتباس‌شده قرار گرفت. محتوای آزمون اقتباس‌شده شامل تکالیف داستان‌محور و مهارت‌های یکپارچه شنیداری، خواندن، نوشتاری، و گفتاری بود و تمامی گویه‌ها مطابق با توصیف‌گرهای عملکردی CEFR در حوزه A2 انتخاب و بازتنظیم شدند.

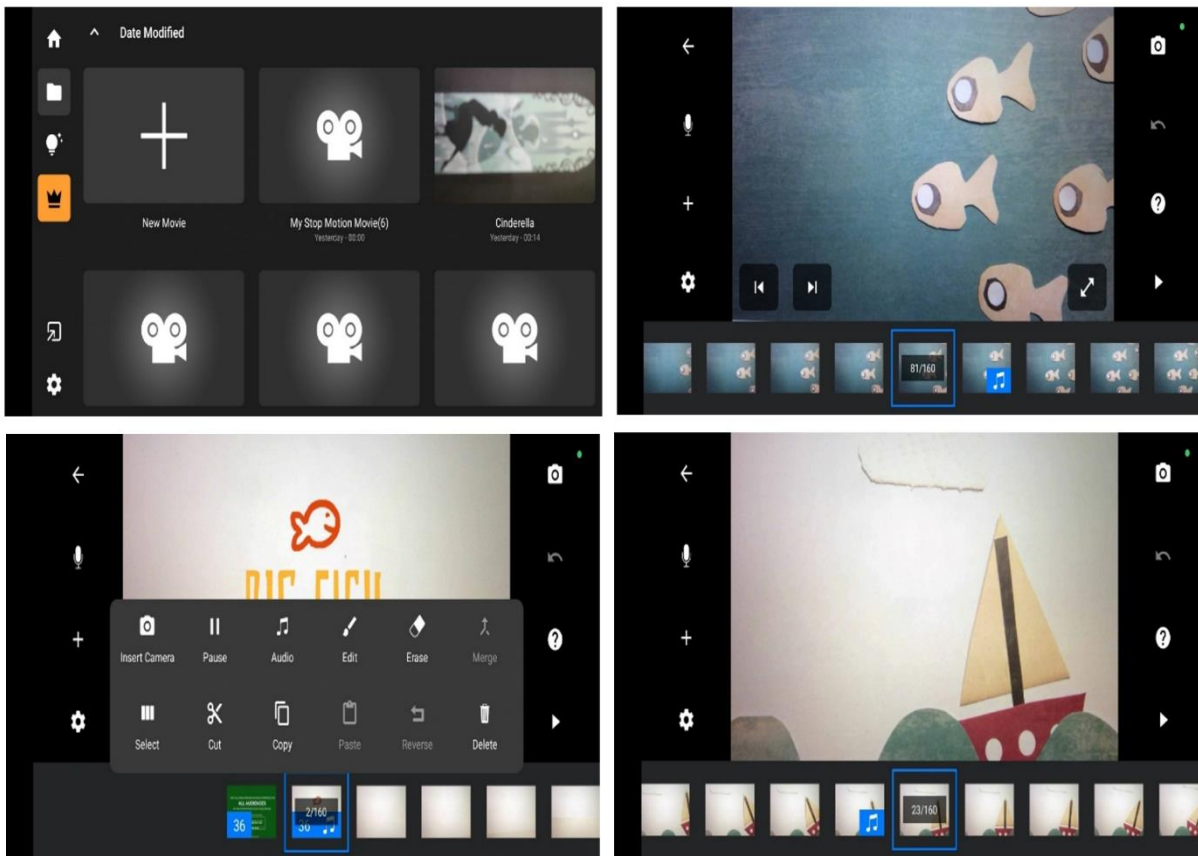
برای نمره‌دهی، یک مقیاس عددی صفر تا ۱۰۰ تعریف شد که در آن هر گویه براساس شاخص‌های دقت، فهم متن، و توان ارتباطی امتیازدهی می‌شد. به‌منظور تعیین بازه مناسب برای ورود به پژوهش، یک اجرای آزمایشی با ۲۰ نفر از زبان‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که بازه ۴۰ تا ۶۰ در نسخه اقتباس‌شده با برآورد سطح زبانی معلمان متخصص که براساس توصیف‌گرهای CEFR A2 انجام شده بود، همبستگی قابل قبول ($r = .82$) دارد. علاوه بر این، دو متخصص ارزیابی زبان با تجربه در حوزه آزمون‌های CEFR، نسخه اقتباس‌شده را بررسی نموده، تأیید کردند که این بازه مهارتی با شاخص‌های A2 از نظر پیچیدگی واژگانی، فهم مطلب، و توانایی انتقال پیام هم‌راستا است. با اتکا بر این شواهد تجربی و اعتبار محتوایی، بازه ۴۰ تا ۶۰ به‌عنوان معیار نهایی ورود انتخاب شد تا اطمینان حاصل شود که شرکت‌کنندگان در هر دو گروه کنترل و آزمایش از نظر سطح زبانی در سطح A2 واقعی و قابل‌استناد قرار دارند.

۳-۲-۲. پیش‌آزمون و پس‌آزمون (A2 Flyers Cambridge Speaking Proficiency Test)

برای سنجش مهارت گفتاری زبان‌آموزان پیش و پس از مداخله آموزشی، دو نسخه مشابه از آزمون استاندارد A2 Flyers اجرا گردید. این آزمون با CEFR هم‌راستا است و ابعاد مختلف مهارت گفتاری شامل روانی، دقت، دامنه واژگانی، تعامل، و انسجام را ارزیابی می‌کند. عملکرد زبان‌آموزان براساس «دستورالعمل نمره‌گذاری گفتاری کمبریج» که توصیف‌های دقیق هر مؤلفه را ارائه می‌دهد، نمره‌گذاری شد. همان دستورالعمل در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور یکسان استفاده شد تا مقایسه عینی و ارزیابی معتبر پیشرفت مهارت گفتاری تضمین شود. دو ارزیاب آموزش‌دیده آزمون گفتاری را به‌طور مستقل نمره‌گذاری کردند. پایایی نمرات مهارت گفتاری از طریق توافق بین ارزیابان و همچنین انسجام درونی بررسی شد. تحلیل پایایی توافق بین ارزیابان با استفاده از شاخص (ICC مدل دوطرفه تصادفی) نشان‌دهنده توافق بالا به‌ترتیب در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($ICC = 0.91$) ($ICC = 0.93$) بود. علاوه‌بر این، ارزیابی انسجام درونی نیز، انسجام بالای آزمون را تأیید کرد. ($\alpha = 0.88$) برای پیش‌آزمون و $\alpha = 0.90$ برای پس‌آزمون).

۳-۲-۳. استاپ موشن استودیو

براساس گزارش کیتز (۲۰۲۴)، استاپ موشن استودیو یک برنامه قدرتمند و کاربرپسند است که به کاربران امکان می‌دهد ایده‌های خلاقانه خود را از طریق جان‌بخشی به تصاویر و ترکیب صدا، تنظیمات صوتی، و موسیقی زنده کنند. این برنامه همچون یک فیلم‌ساز چندرسانه‌ای عمل می‌کند و بستری فراهم می‌آورد تا زبان‌آموزان عکس بگیرند، آن‌ها را متحرک کنند، صدای خود را ضبط کنند، و ویدئوهای داستانی مبتنی بر داستان بسازند که می‌توانند در کلاس به اشتراک گذاشته شوند. این برنامه با سیستم‌عامل‌های اندروید، iOS و ویندوز سازگار است و بنابراین دسترسی به آن از طریق دستگاه‌های مختلف امکان‌پذیر است. در این پژوهش، نسخه موبایلی برنامه به‌دلیل قابلیت حمل و سهولت دسترسی در جلسات کلاسی استفاده شد. علاوه‌بر این، به‌دلیل محدودیت‌های مربوط به مجوز، تنها نسخه رایگان برنامه مورد استفاده قرار گرفت. گرچه این نسخه دسترسی به برخی امکانات پیشرفته را محدود کرده، اما همچنان این امکان را فراهم ساخت که زبان‌آموزان تمامی فعالیت‌های لازم برای ایجاد و روایت داستان‌های دیجیتال خود، از جمله عکس‌برداری، افزودن صدا و ضبط گویش، را تکمیل کنند. شکل ۱ ویژگی‌های اصلی برنامه استاپ موشن استودیو را نشان می‌دهد. تصویر اول، صفحه اصلی برنامه را نمایش می‌دهد که در آن زبان‌آموزان می‌توانستند پروژه جدیدی آغاز یا پروژه ذخیره‌شده قبلی را ادامه دهند. تصویر دوم، نمونه انیمیشن داخلی برنامه (مانند یک ماهی متحرک) را نشان می‌دهد که برای تمرین اولیه مورد استفاده قرار گرفت و به دانش‌آموزان کمک کرد نحوه ایجاد انیمیشن را درک کنند. تصویر سوم، یک صحنه داستانی نمونه را نشان می‌دهد که زبان‌آموزان می‌توانستند برای پروژه‌های خود از آن استفاده یا آن را بازآفرینی کنند. تصویر چهارم، ابزارهای کاربردی مختلف از جمله دکمه‌های افزودن صدا، موسیقی پس‌زمینه، و کنترل سرعت پخش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. ویژگی‌های کلیدی نرم‌افزار استاپ موشن استودیو

۳-۳. فرآیند انجام تحقیق

در ابتدا، ۴۰ زبان آموز دختر در سطح ابتدایی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی از میان ۷۵ زبان آموز ثبت‌نام‌شده در آموزشگاه زبان «قلم پرواز» انتخاب شدند. همان‌طور که در قسمت قبل توضیح داده شد، انتخاب براساس نمرات به‌دست‌آمده از آزمون تعیین سطح صورت گرفت تا همگنی شرکت‌کنندگان تضمین شود. پیش از مرحله مداخله آموزشی، تمامی شرکت‌کنندگان در آزمون مهارت گفتاری به‌عنوان پیش‌آزمون شرکت کردند تا سطح توانایی گفتاری آنان تعیین گردد. این آزمون پنج حیطه کلیدی از مهارت گفتاری شامل روانی، دقت، دامنه واژگانی، تعامل، و انسجام را براساس دستورالعمل کمبریج ارزیابی می‌کرد. پس از آن، شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ زبان‌آموز) تقسیم شدند. هر دو گروه طی ۱۰ جلسه ۹۵ دقیقه‌ای آموزش دیدند، با این تفاوت که شیوه ارائه متفاوت بود. گروه آزمایش از طریق داستان‌گویی دیجیتال با استفاده از نرم‌افزار استاپ موشن استودیو (نسخه تلفن همراه) آموزش دیدند، درحالی‌که گروه کنترل همان محتوای آموزشی را بدون بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال و با استفاده از روش‌های سنتی داستان‌گویی شفاهی فرا گرفتند.

محتوای آموزشی براساس یک طرح درسی مبتنی بر داستان‌گویی طراحی شد که به‌طور ویژه برای توسعه مهارت گفتاری تدوین شده بود. این طرح درسی با مشاوره دو استاد دانشگاه متخصص در آموزش زبان و داستان‌گویی طراحی شد. هر جلسه بر یک موضوع داستانی متفاوت متمرکز بود که متناسب با سن و سطح زبانی زبان‌آموزان انتخاب گردید. موضوعات داستانی از نظر فرهنگی مرتبط، از نظر سنی مناسب، و از نظر محتوایی غنی بودند تا مشارکت فردی و خلاقیت زبان‌آموزان را برانگیزند. نمونه‌هایی از این موضوعات شامل داستان‌هایی درباره فعالیت‌های روزمره، حیوانات مورد علاقه، سفرهای خانوادگی، یا کمک به دوستان بودند. این

موضوعات به‌عنوان مبنای هر دو نوع آموزش، یعنی داستان‌گویی سنتی (گروه کنترل) و داستان‌گویی دیجیتال (گروه آزمایش)، به کار رفتند.

در گروه آزمایش، اجرای داستان‌گویی دیجیتال براساس چهارچوب هشت‌مرحله‌ای پیشنهادی [مورا \(۲۰۱۳\)](#) صورت گرفت که زبان‌آموزان را در فرآیند خلق داستان‌های دیجیتال معنادار هدایت می‌کند:

- توسعه ایده: زبان‌آموزان موضوعی مرتبط با تجربیات شخصی، زندگی روزمره، یا محتوای تخیلی انتخاب کردند.
- پژوهش و کاوش: زبان‌آموزان موضوع را از طریق بارش افکار، بحث‌های هدایت‌شده توسط معلم، و بهره‌گیری از دانش پیشین خود بررسی کردند.
- نگارش فیلمنامه: یک متن روایی کوتاه به زبان انگلیسی ساده نوشته شد، چه به‌صورت مستقل و چه با کمک معلم.
- طراحی داستان‌نما: زبان‌آموزان طرح بصری داستان خود را ایجاد کردند، رویدادها را سامان دادند، و تصاویر مورد نیاز برای تولید یا ثبت را مشخص کردند.
- گردآوری رسانه: شرکت‌کنندگان تصاویر لازم برای نمایش هر بخش از داستان را جمع‌آوری یا ترسیم کردند. با توجه به محدودیت نسخه رایگان استاپ موشن استودیو در بارگذاری تصاویر از گالری، زبان‌آموزان تصاویر را در طول جلسه با تلفن همراه خود ثبت کردند.
- ویرایش داستان: زبان‌آموزان تصاویر را به‌ترتیب متوالی متحرک‌سازی کردند، صداهای خود را مستقیماً در نرم‌افزار ضبط نمودند، و زمان‌بندی را با روایت هماهنگ ساختند.
- اشتراک‌گذاری: پس از نهایی شدن، زبان‌آموزان ویدئوهای خود را در کلاس ارائه کردند و بازخورد هم‌تایان و معلم را دریافت نمودند. همچنین، پروژه‌ها می‌توانستند در خارج از کلاس از طریق بسترهایی مانند تلگرام یا واتساپ به اشتراک گذاشته شوند.
- بازاندیشی و بازخورد: زبان‌آموزان به پروژه‌های خود بازگشتند، به صدای خود گوش دادند، حوزه‌های نیازمند بهبود را شناسایی کردند، و با ضبط مجدد، روانی و تلفظ خود را ارتقا دادند.

در مقابل، گروه کنترل در فعالیتهای داستان‌گویی سنتی بدون استفاده از هیچ‌گونه ابزار یا نرم‌افزار دیجیتال شرکت کردند. این زبان‌آموزان همان محتوای روایی و طرح درسی شامل موضوعات داستانی را دریافت کردند، اما وظایف داستان‌گویی خود را از طریق تعامل رودررو انجام دادند و تنها بر زبان گفتاری برای انتقال معنا تکیه داشتند. از زبان‌آموزان خواسته شد تا با بهره‌گیری از تخیل خود، رویدادها را ترتیب دهند، شخصیت‌ها را توسعه بخشند، و داستان‌هایشان را به‌صورت شفاهی در کلاس بازگو کنند. به‌عنوان نمونه، در یکی از جلسات، زبان‌آموزان گروه کنترل یک الگوی داستان‌پردازی چاپ‌شده شامل شش قاب خالی دریافت کردند. آن‌ها موظف بودند درباره یک داستان شخصی یا تخیلی ایده‌پردازی کنند، برای هر صحنه توضیح کوتاهی بنویسند، داستان خود را در قالب تمرین‌های دونفره شفاهی تمرین کنند، و در نهایت داستان را بدون هیچ ابزار فناورانه‌ای برای کلاس ارائه دهند. این رویکرد عناصر اصلی آموزش مبتنی بر داستان را حفظ کرد، درحالی‌که تقویت فناورانه‌ای که نرم‌افزار استاپ موشن استودیو فراهم می‌کرد، حذف شد. در پایان دوره آموزشی، هر دو گروه در پس‌آزمونی مشابه پیش‌آزمون برای سنجش مهارت گفتاری شرکت کردند و همان معیارهای ارزیابی پیش‌آزمون دوباره اعمال شدند تا پیشرفت در مهارت گفتاری سنجیده شود.

۳-۴. تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری داده‌ها، اطلاعات به‌دست‌آمده با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. در ابتدا، آمار توصیفی شامل میانگین‌ها، فراوانی‌ها، درصدها، و انحراف معیار برای خلاصه‌سازی عملکرد

شرکت‌کنندگان در آزمون تعیین سطح محاسبه شد. سپس، به منظور ارزیابی تأثیر داستان‌گویی دیجیتال از طریق نرم‌افزار استاپ موشن استودیو بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) انجام گرفت. این روش آماری به منظور کنترل تفاوت‌های اولیه در عملکرد پیش‌آزمون دو گروه و بازتاب اثر مداخله آموزشی اعمال می‌شود.

۴- یافته‌های پژوهش و بحث

۴-۱. بررسی پیش‌فرض‌های ANCOVA

به منظور بررسی اینکه آیا بین گروه‌های آزمایش و کنترل پس از مداخله آموزشی تفاوت معناداری در توانایی گفتاری وجود دارد، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) اجرا شد. نمرات پس‌آزمون مهارت گفتاری به‌عنوان متغیر وابسته، و گروه آزمایش در مقابل کنترل به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شدند. پیش از اجرای ANCOVA، پیش‌فرض‌های کلیدی توصیه‌شده توسط پلنت (۲۰۲۰)، شامل نرمال بودن، و همگنی واریانس‌ها بررسی شد.

۴-۱-۱. نرمال بودن

برای ارزیابی نرمال بودن نمرات توانایی گفتاری، آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک اجرا شد. همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، هر دو آزمون نتایج غیرمعنادار نشان دادند ($p > .05$) که تأییدکننده برآورده شدن فرض نرمال بودن است.

جدول ۱. آزمون‌های نرمال بودن

| Test | Statistic | Df | Sig. |
|--------------------|-----------|----|------|
| Kolmogorov-Smirnov | .۱۱۹ | ۴۰ | .۱۶۱ |
| Shapiro-Wilk | .۹۳۹ | ۴۰ | .۱۱۵ |

۴-۲. همگنی واریانس

برای بررسی برابری واریانس‌های خطا بین گروه‌ها، از آزمون لوین استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتیجه معنادار نبود ($p = .383 > .05$) که نشان‌دهنده برآورده شدن فرض همگنی واریانس است.

جدول ۲. آزمون لوین برای برابری واریانس خطا

| F | df1 | df2 | Sig. |
|------|-----|-----|------|
| .۷۷۸ | ۱ | ۳۸ | .۳۸۳ |

همچنین به منظور بررسی برآورده شدن پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون، تعامل گروه \times نمره پیش‌آزمون در یک مدل مقدماتی ANCOVA آزمون شد. نتیجه نشان داد که این تعامل معنادار نبود، $F(1, 36) = 0.84, p = .365$ ؛ بنابراین شیب‌های رگرسیون در دو گروه مشابه بوده و فرض همگنی شیب‌ها برقرار است.

۴-۳. آمار توصیفی

آمار توصیفی برای نمرات توانایی گفتاری محاسبه شد. جدول ۳ نشان می‌دهد که در میان ۴۰ شرکت‌کننده هیچ مورد حذف شده‌ای وجود نداشت.

جدول ۳. خلاصه پردازش موارد

| Cases | Valid | Missing | Total |
|-------|-------|---------|-------|
| N | ۴۰ | . | ۴۰ |
| % | ۱۰۰% | ۰% | ۱۰۰% |

جدول ۴ آمار توصیفی دقیق‌تری ارائه می‌دهد که توزیع کلی، گرایش مرکزی، و پراکندگی نمرات گفتاری را نشان می‌دهد. میانگین نمره پس‌آزمون گفتار ۶,۱۷ ($SD = .77$) بود که با حداقل ۴,۰۰ و حداکثر ۷,۲۵ همراه شد.

جدول ۴. آمار توصیفی نمرات گفتاری

| Statistic | Value |
|----------------|-------|
| Mean | ۶,۱۶ |
| Std. Error | ۰,۱۲ |
| Std. Deviation | ۰,۷۷ |
| Variance | ۰,۶۰ |
| Minimum | ۴,۰۰ |
| Maximum | ۷,۲۵ |
| Range | ۳,۲۵ |
| Median | ۶,۲۰ |
| Skewness | -۰,۴۵ |
| Kurtosis | -۰,۲۶ |

علاوه بر این، به‌منظور ارائه تصویری دقیق‌تر از تأثیر مداخله، میانگین‌ها و انحراف معیارهای پنج مؤلفه مهارت گفتاری نیز محاسبه شد. نتایج نشان داد گروه آزمایش در تمامی مؤلفه‌ها، روانی، دقت، دامنه واژگانی، تعامل، و انسجام، پیشرفت بیشتری نسبت به گروه کنترل داشت (جدول ۵). بیشترین میزان پیشرفت به‌ترتیب مربوط به روانی، دامنه واژگانی و انسجام بود که با ماهیت چندوجهی و روایت‌محور داستان‌گویی دیجیتال هم‌خوان است. گروه کنترل نیز پیشرفت‌هایی اندک اما قابل انتظار ناشی از دریافت آموزش منظم کلاسی داشت.

جدول ۵. میانگین‌ها و انحراف معیارهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در زیرمهارت‌های گفتاری

| مهارت‌های گفتاری | گروه | انحراف معیار پس‌آزمون | میانگین پس‌آزمون | انحراف معیار پیش‌آزمون | میانگین پیش‌آزمون |
|------------------|--------|-----------------------|------------------|------------------------|-------------------|
| روانی | آزمایش | 0.72 | 6.18 | 0.64 | 4.82 |
| | کنترل | 0.68 | 5.21 | 0.61 | 4.79 |
| دقت | آزمایش | 0.70 | 6.05 | 0.59 | 4.75 |
| | کنترل | 0.65 | 5.10 | 0.57 | 4.70 |
| دامنه واژگانی | آزمایش | 0.73 | 6.22 | 0.66 | 4.90 |
| | کنترل | 0.69 | 5.15 | 0.63 | 4.87 |
| تعامل گفتاری | آزمایش | 0.75 | 6.30 | 0.62 | 4.95 |
| | کنترل | 0.67 | 5.25 | 0.60 | 4.92 |
| انسجام گفتار | آزمایش | 0.71 | 6.15 | 0.58 | 4.88 |
| | کنترل | 0.66 | 5.18 | 0.56 | 4.84 |

نتایج ANCOVA نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون توانایی گفتاری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. جدول ۶ نتایج ANCOVA را خلاصه می‌کند.

جدول ۶. آزمون اثرات بین‌گروهی

| Source | SS | df | MS | F | Sig. | Partial η^2 |
|----------------------|---------|----|-------|--------|------|------------------|
| Corrected Model | 11.15 | 2 | 5.57 | 16.84 | .00 | .47 |
| Intercept | 46.53 | 1 | 46.53 | 140.53 | .00 | .79 |
| Pre-test (Covariate) | 3.79 | 1 | 3.79 | 6.39 | .016 | .16 |
| Group | 10.60 | 1 | 10.60 | 32.02 | .00 | .46 |
| Error | 12.25 | 37 | .33 | — | — | — |
| Total | 1546.94 | 40 | — | — | — | — |
| Corrected Total | 23.40 | 39 | — | — | — | — |

این نتایج نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، گروه آزمایش در پس‌آزمون به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل دارد. $F(1, 37) = 32.024, p < .001$ اندازه اثر η^2 جزئی برای متغیر گروه برابر با ۰,۴۶۴ بود که طبق دیدگاه لاکنز (۲۰۱۳) نشان‌دهنده یک ضریب تأثیر بزرگ است. این امر بیانگر آن است که مداخله داستان‌گویی دیجیتال از طریق استاپ موشن استودیو تأثیر قابل توجهی در بهبود توانایی گفتاری داشته است. علاوه بر این، مقدار R^2 تعدیل‌شده برابر با ۰,۴۸۸ نشان می‌دهد که حدود ۴۴,۸ درصد از واریانس نمرات پس‌آزمون گفتاری می‌تواند توسط ترکیب عضویت گروهی و عملکرد پیش‌آزمون تبیین شود (مایلز و شلوین، ۲۰۰۱).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ادغام داستان‌گویی دیجیتال از طریق نرم‌افزار استاپ موشن استودیو تأثیر معناداری بر عملکرد گفتاری زبان‌آموزان سطح ابتدایی داشت. گروه آزمایش، که در فعالیت‌های داستان‌گویی دیجیتال مشارکت کردند، بهبود قابل توجهی در نمره کلی گفتار و در مؤلفه‌های روانی، دقت، دامنه واژگان، انسجام، و تعامل نشان دادند. این الگو با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است و شواهد بیشتری درباره کارآمدی داستان‌گویی دیجیتال در ارتقای مهارت‌های گفتاری در بافت‌های آموزش زبان خارجی فراهم می‌کند (رحمان و همکاران، ۲۰۲۲؛ کالینیکو و نیکولایدو، ۲۰۱۹؛ هاوا، ۲۰۲۱).

یکی از دلایل این پیشرفت را می‌توان در ماهیت چندوجهی و تعاملی داستان‌گویی دیجیتال جست‌وجو کرد. خلق داستان‌های پویانمایی شده فرصت‌هایی فراهم کرد تا زبان‌آموزان دریافت و تولید زبان را در قالبی معنادار، جذاب، و قابل کنترل تجربه کنند. مطابق با نظریه منطقه مجاور رشد ویگوتسکی، تکالیفی که کمی فراتر از توانایی مستقل یادگیرنده قرار دارند و از طریق ابزارهای فرهنگی و میانجی‌ها حمایت می‌شوند، بیشترین تأثیر را بر رشد شناختی و زبانی دارند. در این پژوهش، نرم‌افزار استاپ موشن استودیو به‌عنوان یک ابزار میانجی عمل کرد و امکان برنامه‌ریزی، ضبط، بازبینی و اصلاح داستان‌ها را فراهم ساخت. این چرخه بازگشتی، که ماهیت آن با مفهوم scaffolding هم‌خوان است، فرصت‌هایی ایجاد کرد تا زبان‌آموزان در محدوده ZPD خود تمرین کرده و به تدریج کنترل بیشتری بر تولید شفاهی خود به دست آورند. این سازوکار با یافته‌های دو (۲۰۲۴) و هوبان و نیلسن (۲۰۱۳) همسو است که نشان داده‌اند محیط‌های روایی بسامد تمرین، بازاندیشی، و کنترل پردازش زبان را افزایش می‌دهند.

علاوه بر این، پیشرفت چشمگیر گروه آزمایش در توانایی گفتاری را می‌توان به ویژگی‌های خاص داستان‌گویی دیجیتال و محیط چندوجهی نرم‌افزار استاپ موشن استودیو نسبت داد. این ابزار به دانش‌آموزان امکان داد تا داستان‌های متحرک بسازند و تصاویر، داستان، و صدا را در کنار هم قرار دهند و تجربه‌ای غنی و تعاملی از یادگیری زبان فراهم کنند. همان‌طور که هوانگ و همکاران (۲۰۱۶) بیان کرده‌اند، داستان‌گویی چندرسانه‌ای هر دو کانال کلامی و دیداری زبان‌آموزان را درگیر کرده، تخیل آنان را تحریک می‌کند، و مطابق با نظریه کانال دوگانه (Dual-channel theory) در یادگیری چندرسانه‌ای، یادگیری را تقویت می‌کند.

فرصت ترکیب ضبط صدا با توالی تصویری در استاپ موشن استودیو احتمالاً توانایی دانش‌آموزان در بیان روشن‌تر ایده‌ها، کار بر روی تلفظ، و بهبود روانی گفتار را تسهیل کرده است.

پیامدهای مشاهده‌شده از منظر ارتباط میان حالت‌های چندگانه معناسازی نیز قابل تبیین‌اند. هماهنگ‌سازی تصویر، حرکت، صدا، و داستان، زبان‌آموزان را وادار کرد تا برای دستیابی به انسجام داستان، ساختارهای زبانی مناسب‌تری انتخاب کنند. این فرایند، مطابق نتایج [فو \(۲۰۲۲\)](#) و [یو و وانگ \(۲۰۲۵\)](#)، می‌تواند منجر به ارتقای انسجام گفتاری، انتخاب واژگان، و بهبود روانی شود. افزون‌بر آن، امکان ضبط و گوش دادن مکرر به داستان‌های خود، نوعی بازخورد آنی و خودتنظیمی فراهم کرد که در فعالیت‌های داستان‌گویی سنتی به این شکل موجود نیست. همین بازتابگری زبانی دلیل احتمالی برای پیشرفت گروه آزمایش در مؤلفه‌های دقت و روانی است.

در یافته‌های پژوهش حاضر، بعد انگیزشی داستان‌گویی دیجیتال نیز شایان توجه است. همان‌گونه که [هاوا \(۲۰۲۱\)](#) بیان کرده است، داستان‌گویی دیجیتال موجب افزایش انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان می‌شود؛ عواملی که برای یادگیری مؤثر زبان ضروری هستند. به همین ترتیب، [رحمان و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) تأکید کرده‌اند که داستان‌گویی دیجیتال محیطی پویا و تعاملی در کلاس ایجاد می‌کند که از توسعه گفتار پشتیبانی می‌کند. پژوهش حاضر نشان داد که زبان‌آموزان گروه آزمایش به فعالیت‌های داستان‌گویی دیجیتال واکنشی مشتاقانه نشان دادند و بهبود نمرات گفتاری آنان احتمالاً بازتابی از دستاوردهای شناختی و عاطفی آنان است. شایان ذکر است که ادغام داستان‌گویی دیجیتال در آموزش زبان نه تنها مهارت‌های گفتاری را ارتقا می‌دهد، بلکه خودمختاری و خلاقیت زبان‌آموزان را نیز پرورش می‌دهد. [یو و وانگ \(۲۰۲۵\)](#) و [فو و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان زمانی که به‌طور فعال در ایجاد، ویرایش، و ارائه داستان‌های دیجیتال خود مشارکت دارند، اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا می‌کنند. توانایی مالکیت محتوا و شیوه ارائه داستان به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مستقل‌تر و خلاق‌تر شوند؛ امری که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است.

از نظر کاربردی، داستان‌گویی دیجیتال زبان‌آموزان را به تمرین، بازنگری و ضبط مجدد داستان‌هایشان ترغیب می‌کند که این امر به مشارکت عمیق‌تر و خروجی گفتاری دقیق‌تر منجر می‌شود. همان‌طور که [یو و وانگ \(۲۰۲۵\)](#) اشاره کرده‌اند، داستان‌گویی دیجیتال به توسعه دامنه گسترده‌ای از مهارت‌ها، شامل گفتار، نوشتار، استفاده از فناوری و مهارت‌های ارائه، کمک می‌کند. ماهیت بازگشتی داستان‌گویی دیجیتال، جایی که دانش‌آموزان داستان‌های خود را می‌نویسند، ضبط می‌کنند، گوش می‌دهند، و اصلاح می‌کنند، فرصت‌های ارزشمندی برای خودنظارتی و تصحیح فراهم می‌سازد که در نهایت بهبود توانایی گفتاری آنان را در پی دارد. افزون‌بر این، همان‌طور که [کالینیکو و نیکولایدو \(۲۰۱۹\)](#) خاطر نشان کرده‌اند، ویژگی‌های تعاملی و چندرسانه‌ای ابزارهای داستان‌گویی دیجیتال رشد زبان شفاهی را تسهیل می‌کند، زیرا بستری برای بیان افکار در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز این امر را تأیید می‌کند؛ به‌طوری که زبان‌آموزانی که در معرض نرم‌افزار استاپ موشن استودیو قرار گرفتند، در ارائه داستان‌های شفاهی منسجم، روان، و دقیق موفق‌تر بودند.

علاوه‌بر این، مزایای داستان‌گویی دیجیتال محدود به یک زبان یا بستر خاص نیست. پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای مختلف و زبان‌های گوناگون ([بدوی و همکاران، ۲۰۲۲](#)؛ [هوبان و نیلسن، ۲۰۱۳](#)؛ [کالینیکو و نیکولایدو، ۲۰۱۹](#)؛ [نامی و اسدنیاء، ۲۰۲۴](#)) کاربست داستان‌گویی دیجیتال را در محیط‌های آموزشی متنوع تأیید کرده‌اند. این شواهد میان‌زمینه‌ای این ایده را تقویت می‌کند که بستر استاپ موشن استودیو می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیز در کلاس‌های زبان انگلیسی در زمینه‌های فرهنگی و زبانی مختلف ادغام شود. جنبه ارزشمند دیگر رویکرد داستان‌گویی دیجیتال، توانایی آن در ارتقای هم‌زمان مهارت‌های دریافتی و تولیدی است. [نایر و یونس \(۲۰۲۱\)](#) خاطر نشان کرده‌اند که داستان‌گویی دیجیتال نه تنها گفتار بلکه مهارت‌های خواندن، شنیدن، و ارائه را نیز بهبود می‌دهد. این موضوع به‌ویژه در بافت یادگیرندگان خردسال اهمیت دارد، جایی که آموزش تلفیقی مهارت‌ها می‌تواند به رشد جامع‌تر زبان منجر شود. به همین ترتیب، [نایر و یونس \(۲۰۲۱\)](#) در یک مرور نظام‌مند نتیجه گرفتند که داستان‌گویی دیجیتال بستری برای کاربرد معنادار زبان فراهم می‌کند؛ عاملی که برای توسعه گفتار حیاتی است.

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تأثیر داستان‌گویی دیجیتال از طریق نرم‌افزار استاپ موشن استودیو را بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ابتدایی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بررسی کرد. نتایج نشان داد که ادغام داستان‌گویی دیجیتال در کلاس‌های زبان به‌طور معناداری باعث ارتقای مهارت گفتاری زبان‌آموزان شد. استفاده از استاپ موشن استودیو این امکان را فراهم آورد تا زبان‌آموزان خلاقیت بصری خود را با تولید زبانی پیوند دهند؛ فرآیندی که مشارکت فعال، سازمان‌دهی بهتر افکار، و فرصت‌های بیشتر برای تمرین معنادار گفتار را به همراه داشت. افزون‌بر این، ویژگی‌های چندوجهی این نرم‌افزار، علاقه‌مندی، و احساس مالکیت زبان‌آموزان نسبت به تکالیف گفتاری را افزایش داده و در نتیجه، انگیزش و وضوح بیان آنان به شکل محسوسی ارتقا یافت.

از منظر کاربردهای آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهد که داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند روشی کارآمد برای آموزش گفتار در کلاس‌های ابتدایی زبان انگلیسی باشد. معلمان قادرند از استاپ موشن استودیو به‌عنوان بستری برای طراحی تکالیف پروژه‌محور، تلفیقی، و مشارکتی استفاده کنند؛ تکالیفی که نه تنها مهارت گفتاری بلکه سواد دیجیتال، خلاقیت، و مهارت‌های ارائه را نیز تقویت می‌کند. این نتیجه با رویکردهای آموزش زبان مبتنی بر پروژه و سواد چندرسانه‌ای همسو است و نشان می‌دهد ابزارهای دیجیتال، اگر به‌درستی طراحی شوند، می‌توانند فرصت‌هایی برای تولید زبانی معنادار ایجاد کنند. در بافت ایران، که فرصت‌های ارتباطی طبیعی محدود است، این ابزارها می‌توانند جایگزینی برای تعاملات واقعی فراهم سازند و به رشد تولید شفاهی کمک کنند. علاوه‌بر موارد پیشین، پیامدهای این پژوهش برای سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی نیز قابل توجه است. پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های مبتنی بر داستان‌گویی دیجیتال، به‌ویژه در سطوح مقدماتی، به‌طور نظام‌مند در سرفصل‌های آموزشی گنجانده شوند تا خودمختاری زبان‌آموزان و شایستگی ارتباطی آنان تقویت گردد. همچنین، دوره‌های تربیت معلم باید آموزش‌های لازم را در دو بعد فنی و آموزشی برای اجرای مؤثر رویکردهای داستان‌گویی دیجیتال در اختیار مدرسان قرار دهند.

به‌طور کلی، همانند همه پژوهش‌ها، محدودیت‌هایی در پژوهش حاضر وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرند. نمونه پژوهش صرفاً شامل دختران ۱۲ تا ۱۵ ساله در یک مؤسسه زبان در ایران بود؛ امری که می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به دیگر گروه‌های سنی، جنسیتی، یا فرهنگی محدود کند. بنابراین، پژوهش‌های آتی می‌توانند با تمرکز بر ابزارهای متنوع داستان‌گویی دیجیتال در بافت‌های آموزشی و فرهنگی مختلف، و در میان زبان‌آموزانی با سطوح زبانی متفاوت، به شناسایی الگوهای بهینه برای به‌کارگیری داستان‌گویی دیجیتال در آموزش زبان انگلیسی کمک کنند.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به‌طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده‌سازی این اثر، نویسنده(گان) از ابزار هوش مصنوعی مولد استفاده نکرده‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- Abderrahim, L., & Plana, M. G. C. (2021). A theoretical journey from social constructivism to digital storytelling. *The EUROCALL Review*, 29(1), 38–49.
<https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12853>
- Anggarini, I., Nugraha, S., Hamdani, M., Kirana, A., Fakhrunisa, M., & Anjayani, I. (2023). Storytelling as a media in speaking English for Indonesian EFL learners: A speech competition study. *Journal of Research on English and Language Learning (J-Reall)*, 4(1), 34–39. <https://doi.org/10.33474/j-reall.v4i1.19156>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Baehaki, F. & Wahyuni, A. (2023). Students' responses and behaviours toward the use of educational digital storytelling. *Journal of English Teaching and Linguistics Studies (Jet Li)*, 5(1), 135–144. <https://doi.org/10.55215/jetli.v5i1.7158>
- Badawi, M., El Gabas, N., & Mohammad, N. (2022). The effect of using a strategy based on digital storytelling on developing primary school pupils' English speaking skills. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 8(1), 121–147.
<https://doi.org/10.21608/jrciet.2022.213132>
- Bailey, K. M. (2003). Speaking. In *Practical English language teaching* (pp. 47–66).
- Beck, M. S., & Neil, J. A. (2021). Digital storytelling: A qualitative study exploring the benefits, challenges, and solutions. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 39(3), 123–128.
<https://doi.org/10.1097/cin.0000000000000667>
- Cateater, L. (2024). Stop Motion Studio – animation app for mobile and desktop.
<https://www.cateater.com/index.html>
- Dressman, M., & Sadler, R. (2020). *The handbook of informal language learning*. Wiley-Blackwell.
- Du, T. (2024). Improving first-year English-major students' speaking skills through using digital storytelling. *International Journal of Language Instruction*, 3(2), 29–44.
<https://doi.org/10.54855/ijli.24323>
- Dugartsyrenova, V., & Sardegna, V. (2016). Developing oral proficiency with Voicethread: Learners' strategic uses and views. *ReCALL*, 29(1), 59-79. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000161>
- Fu, J. S., Yang, S. H., & Yeh, H. C. (2022). Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 679–694. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911008>
- Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Hessler, B., & Lambert, J. (2017). Threshold concepts in digital storytelling: Naming what we know about storywork. In *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (pp. 19–35). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_3
- Hoban, G. F., & Nielsen, W. (2013). Learning science through creating a 'slowmation': A case study of preservice elementary teachers making a narrated animation to explain the phases of the moon. *International Journal of Science Education*, 35(1), 119–146.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2012.670286>
- Huang, H. (2022). Examining the effect of digital storytelling on English speaking proficiency, willingness to communicate, and group cohesion. *TESOL Quarterly*, 57(1), 242–269.
<https://doi.org/10.1002/tesq.3147>
- Hurtado-Mazeyra, A., Melina Alejandro-Oviedo, O., Núñez-Pacheco, R., Guillén-Chávez, E. P., Eudis Afata-Ataucuri, K., & Solange Ancasi-Villagomez, G. (2021, December). Digital storytelling with stop motion for the development of competencies in university students. In *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Education Technology Management* (pp. 148–154). <https://doi.org/10.1145/3510309.3510333>

- Hwang, W. Y., Shadiey, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L., & Lin, Y. C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215–241. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.927367>
- Idries, S. A. M., AbdAlgane, M., Balla, A. A. S., & Ahmed, A. O. A. (2024). Investigating the Impact of Social Media Applications on Promoting EFL Learners' Oral Communication Skills: A Case Study of Saudi Universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(8), 2520-2531. <https://doi.org/10.17507/tpls.1408.25>
- James, P., Yong, K., & Yunus, M. (2019). Hear me out! Digital storytelling to enhance speaking skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1). 190-202. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i2/5533>
- Jiang, L. (2017). The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. *ELT Journal*, 71(4), 413–422. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw098>
- Jin, S. (2023). Speaking proficiency and affective effects in EFL: Vlogging as a social media-integrated activity. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 586–604. <https://doi.org/10.1111/bjet.13381>
- Kallinikou, E., & Nicolaidou, I. (2019). Digital storytelling to enhance adults' speaking skills in learning foreign languages: A case study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 59. <https://doi.org/10.3390/mti3030059>
- Kehing, K. L., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review on language learning strategies for speaking skills in a new learning environment. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2055-2065. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2055>
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook: February 2007*. Digital Diner Press.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24–47). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *English Language Teaching*, 10(2), 1–15. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Marais, E. (2021). A Journey through Digital Storytelling during COVID-19: Students' Preparedness to Use Technology for Learning in the Language Classroom. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(2), 169-182. <https://doi.org/10.46303/ressat.2021.17>
- Marashi, H., Khavarian, N. (2018). Comparing Consciousness-Raising Tasks and Managed Output Tasks in Speaking Classes. *Journal of Foreign Language Research*, 9 (1), 193-216. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.265208.549> [in Persian]
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. SAGE Publications.
- Montemayor, C. (2021). Language and intelligence. *Minds and Machines*, 31(4), 471–486. <https://doi.org/10.1007/s11023-021-09568-5>
- Morra, S. (2013). 8 steps to great digital storytelling—Transform learning. <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling>
- Murad, T., Assadi, J., & Badarni, H. (2023). Digital storytelling and EFL speaking skill improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(5), 1189–1198. <https://doi.org/10.17507/jltr.1405.06>
- Nair, V., & Yunus, M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829. <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Nair, V., & Yunus, M. (2022). Using digital storytelling to improve pupils' speaking skills in the age of COVID 19. *Sustainability*, 14(15), 9215. <https://doi.org/10.3390/su14159215>

- Nami, F. (2020). Selecting 21st-century digital storytelling tools for language learning/teaching: A practical checklist. In F. Nami (Ed.), *Digital storytelling in second and foreign language teaching* (pp. 65–79). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15897>
- Nami, F., & Asadnia, F. (2024). Exploring the effect of EFL students' self-made digital stories on their vocabulary learning. *System*, 120, 103205. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103205>
- Nazari, M., & Xodabande, I. (2020). L2 teachers' mobile-related beliefs and practices: Contributions of a professional development initiative. *Computer Assisted Language Learning*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799825>
- Ngoc, T., & Samad, S. (2020). A qualitative case study into exploring the learning styles and learning strategies of non-English major Vietnamese college students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 76–86. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081311>
- Nielsen, W., & Hoban, G. F. (2015). Designing a digital teaching resource to explain phases of the moon: A case study of preservice elementary teachers making a slowmation. *Teaching Science*, 61(1), 13–20. <https://doi.org/10.1002/tea.21242>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Peña Sánchez, N. (2022). Creating social dialogues through a media arts education project in the Canary Islands. In *Global media arts education: Mapping global perspectives of media arts in education* (pp. 235–250). https://doi.org/10.1007/978-3-031-05476-1_14
- Rahman, N., Misman, J., Shaharudin, M., & Arshad, A. (2022). Using digital storytelling in speaking activities for low-proficiency tertiary students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i11/15672>
- Rasti, A., & Nouhi Jadesi, N. (2024). An Investigation into English school textbooks in Iran in terms of inclusion of the elements of spoken grammar of English (SGE). *Journal of Foreign Language Research*, 14 (1), 33-48. <https://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087> [in Persian]
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.4324/9781003048169-27>
- Shen, M. Y., & Chiu, T. Y. (2019). EFL learners' English speaking difficulties and strategy use. *Education and Linguistics Research*, 5(2), 88–102. <https://doi.org/10.5296/elr.v5i2.15333>
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 12(35), 204–211. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.028>
- Suratullah, G., Ahmad, S., Hassan, A., & Manu, S. (2023). Self-regulated learning in the teaching of speaking and listening skills integrated with self-confidence and linguistic awareness: A lesson learned from a university in Turkey. *Journal of Language and Literature Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.36312/jolls.v3i2.1339>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.
- Timpe-Laughlin, V., & Dombi, J. (2020). Exploring L2 learners' request behavior in a multi-turn conversation with a fully automated agent. *Intercultural Pragmatics*, 17(2), 221–257. <https://doi.org/10.1515/ip-2020-0010>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Xodabande, I., & Atai, M. R. (2020). Using mobile applications for self-directed learning of academic vocabulary among university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1847061>

- Yang, C., & Chen, L. C. (2007). Can organizational knowledge capabilities affect knowledge sharing behavior? *Journal of Information Science*, 33(1), 95–109.
<https://doi.org/10.1177/0165551506068135>
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C., & Hung, H. T. (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840–862. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>
- Yu, B., & Wang, W. (2025). Using digital storytelling to promote language learning, digital skills and digital collaboration among English pre-service teachers. *System*, 129, 103577.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103577>