

داستان گویی دیجیتال و نظریه ذهن: رسانه‌ای برای ذهن خوانی خلاق

زینب خسروی^۱

رضا افهمی^{۲*}

پرویز آزادفلاح^۳

چکیده

زمینه: نظریه ذهن (ذهنی کردن) یکی از ضروری‌ترین مهارت‌ها برای توسعه روابط اجتماعی است. از این رو پژوهش‌های بسیاری در صدد یافتن روش‌هایی برای پرورش نظریه ذهن و بویژه روش‌های مبتنی بر فعالیت‌های روایت‌محور و برآمده از داستان‌اند. از آنجایی که فضای دیجیتال، در دوره معاصر، شیوه ارتباطات بین‌فردی و همچنین فضای رو در روی داستان‌سرایی را متحول ساخته است، اکنون امکانات دیجیتال بستری چندرسانه‌ای برای بیان و گوش سپردن به داستان فراهم آمده است. هدف: این پژوهش درصدد تبیین ظرفیت و قابلیت‌های رسانه داستان‌گویی دیجیتال بر پرورش نظریه ذهن است.

روش: این مطالعه مبتنی بر روش تحلیل مفهومی و استنتاجی در سطح نظری، ظرفیت ویژه و متمایز رسانه داستان‌گویی دیجیتال برای پرورش نظریه ذهن را مطرح می‌کند. نتیجه‌گیری: بر پایه یافته‌های قبلی در حوزه نقش داستان‌سرایی بر پرورش نظریه ذهن و براساس ظرفیت رسانه داستان‌گویی دیجیتال، این پژوهش برای نخستین بار این پیشنهاد را مطرح می‌کند که در تقابل با روش‌های منفعل پیشین، می‌توان از امکانات این رسانه نوین برای تدوین الگوهای داستان‌سرایی خلاقانه و مشارکتی با هدف پرورش نظریه ذهن در افراد بهره برد.

واژه‌های کلیدی: نظریه ذهن، داستان‌سرایی، داستان‌گویی دیجیتال، ذهن‌خوانی خلاق، داستان‌گویی مشارکتی.

۱. دانشجوی دکتری پژوهش هنر، گروه پژوهش و تاریخ هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

zl.khosravi@modares.ac.ir

۲. عضو هیات علمی دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول) Afhami@modares.ac.ir

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران azadfallahparviz@gmail.com

پیشگفتار

مواجهه اجتماعی امری پیچیده و متشکل از لایه‌های متعدد عاطفی، شناختی و کنشی است که مداوم متحول می‌شود و موفقیت در آن به توانایی فرد در درک دیگران و تعامل با آنها باز می‌شود. این توانایی به همدلی^۱ تعبیر می‌شود و تقویت آن از طریق پرورش نظریه ذهن^۲ یا ذهنی سازی^۳، این امکان را به افراد می‌دهد تا باورها، اهداف، احساسات و خواسته‌های دیگران را بر اساس استنباط حالت‌های ذهنی یکدیگر درک کنند (کاراروترس و اسمیت^۴، ۱۹۹۶) و در مناسبات پیچیده اجتماعی روابط بینافردی مؤثرتری برقرار نمایند (ریفکین^۵، ۲۰۰۹؛ سزانتو و کروگر^۶، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها در زمینه نظریه ذهن در بزرگسالان طبیعی، نشانگر آن است که عملکرد بهتر در آزمون‌های نظریه ذهن همچون آزمون خواندن ذهن از دریچه چشم^۷ با خوداظهاری فرد از توان همدلی‌اش (بارون-کوهن و همکاران، ۲۰۰۱) و کاهش جنبه تاریک فرد^۸ (علی^۹ و همکاران، ۲۰۰۹) ارتباط دارد. همچنین بالا بودن مهارت‌های اجتماعی - شناختی ذهن‌خوانی^{۱۰} و ذهن‌خوانی خلاق^{۱۱} به فرد امکان بهتری برای عضویت در دایره بزرگتری از گروه‌های حمایتی همبسته را می‌دهد (استیلر و دونبر^{۱۲}، ۲۰۰۷، هنزی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۷). این افراد اضطراب، انزوای اجتماعی و تأثیرپذیری کمتری را تجربه می‌کنند (ایرانی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین مطالعات نشان داده است که هرچه میانگین امتیاز والدین و نوجوانان در ذهنی سازی بالاتر باشد، کمتر دچار سوء تفاهم می‌شوند

-
1. empathy
 2. theory of mind
 3. mentalizing
 4. Carruthers & Smith
 5. Rifkin, J.
 6. Szanto & Krueger
 7. Reading mind through eyes test (RMET)
 8. Machiavellianism scale
 9. Ali
 10. mind reading
 11. creative mind reading
 12. Stiller & Dunbar
 13. Henzi
 14. Irani

و در ایجاد روابط صمیمانه موفق‌تر خواهند بود. در مذاکره مهارت بیشتری دارند. آسایش روانی بیشتری را تجربه می‌کنند و آمادگی بیشتری برای خلاقیت جمعی از خود نشان می‌دهند (دِلوس ریس^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نظریه ذهن در نتیجه تعاملات اجتماعی و تقلید از دیگران پرورش می‌یابد (هورویتز^۲، ۲۰۰۳). امروزه به دلیل اهمیت این امر در خلاقیت جمعی^۳ و پذیرش اجتماعی خلاقیت (پرا^۴، ۲۰۱۳) و تأثیر آن بر صدمات و حمایت‌های اجتماعی که فرد در نتیجه فقدان یا داشتن آن دریافت می‌کند پرورش این امر در افراد به یک دغدغه برای پژوهشگران بدل شده است. همچنین در درمان مبتلایان به اختلال اوتیسم^۵ توجه به پرورش نظریه ذهن افزایش یافته‌است (تورجمان^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). از این‌رو در سال‌های اخیر، محققان بسیاری روی یافتن روش‌هایی برای تقویت آن، بویژه برای کودکان تمرکز کرده‌اند (مک‌هو و استوارت^۷، ۲۰۱۲، بریمانی و همکاران، ۱۳۹۷).

پژوهش حاضر تمرکز خود را بر روی قدیمی‌ترین روش توسعه نظریه ذهن؛ یعنی داستان‌گویی^۸ قرار داده است که به عقیده ویزنر^۹ (۲۰۱۴) از دوران کشف آتش همواره در معنا دادن به زندگی اجتماعی و ایجاد زمینه برای رشد همدلی و درک یکدیگر میان افراد مؤثر بوده است (گریگ^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ مار و اوتلی^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ مار و همکاران، ۲۰۰۹؛ جیکیک^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳، مار، ۲۰۱۸، ب).

-
1. De Los Reyes
 2. Horowitz
 3. collective creativity
 4. Pera
 5. Autism spectrum
 6. Tordjman
 7. McHugh & Stewart
 8. storytelling
 9. Wiessner
 10. Gerrig
 11. Mar & Oatley
 12. Djikic

تجربه داستان^۱ چه به عنوان راوی^۲ و چه به عنوان شنونده این فرصت را برای افراد فراهم می-آورد تا بدون اجبار به قرارگیری در موقعیت واقعی، از طریق تعقیب ذهنی تجربه شخصیت-های داستان هم‌بودی با آنها را تجربه کنند (زونشاین^۳، ۲۰۰۳). در جلسات داستان‌گویی، افراد با گفتن داستان به فعالیت‌های خود معنا می‌بخشند و از طریق گوش سپردن به یکدیگر، همدلی و مشارکت را تمرین می‌کنند. روانشناسان شناختی، داستان‌گویی را به عنوان شبیه‌ساز جهان اجتماعی در نظر می‌گیرند که از زندگی تقلید و آن را بازنمایی می‌کند (اوتلی، ۲۰۱۶). البته سده‌ها پیش از آنکه روانشناسان شناختی به اهمیت داستان‌گویی در روابط اجتماعی بپردازند داستان‌گویی به عنوان بستری برای ساختن شبکه‌های اجتماعی محکم در تجربه زیست بشری پذیرفته شده بود و تأثیر داستان بر احساسات و افکار افراد نزد نظریه‌پردازان ادبی مورد توجه بوده است. ارسطو^۴ چهارصد سال قبل از میلاد مسیح در فن شعر، روایت‌ها در هر قالب زبانی، بازنمایی از جهان واقعی و مقلد تجارب واقعی افراد می‌داند که بر درک ما از دیگران تأثیر می‌گذارد تا با شباهت‌های یکدیگر همدات‌پنداری کنیم و به تعاقب آن اخلاقی‌تر (در معنای کاتارسیس^۵) رفتار کنیم (زرین کوب، ۱۳۸۲).

امروزه نیز با توسعه فناوری‌های تصویربرداری کارکرد مغز^۶ این فرصت فراهم آمد تا نظریه‌های مرتبط با تأثیر اجتماعی داستان‌گویی از طریق مشاهده واکنش مغز به داستان و آزمون‌های دقیق عصب‌شناسی دوباره مطرح و تأیید شوند. پژوهش‌های مار (۲۰۰۴) نشان داده که نواحی مغزی مرتبط با درک داستان با نواحی مرتبط با ذهنی‌سازی روابط اجتماعی همپوشانی دارد و نتایج آن در پژوهش‌های بعدی در نقاط مختلف دنیا نیز تأیید شد

1. story
2. narrator
3. Zunshine
4. Aristotle

۵. واژه‌ای یونانی به معنای تطهیر، تزکیه و تخلص است و از منظر ارسطو نتیجه همدات‌پنداری مخاطب تراژدی با قهرمان تراژدی است که نتیجه آن تزکیه و پالایش ناشی از ترکیب احساس ترس و شفقت است.

6. Functional magnetic resonance imaging (fMRI)

(اسپرنگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ مار، ۲۰۱۱؛ یشرون^۲ و همکاران، ۲۰۱۷؛ اشمیت^۳ و همکاران، ۲۰۱۹؛ آسولین و مندلسون^۴، ۲۰۱۹). بر پایه این تحقیقات، الگوی فعالیت عصبی مغز در زمان تلاش افراد برای فهم یک داستان و زمان درگیری آنها با روابط اجتماعی با یکدیگر مشابهت دارد.

داستان یک زنجیره از رویدادهای علی انگیزه‌مدار محسوب می‌شود که تجاری مشابه دنیای واقعی را بازنمایی و ذهن مخاطب را به مشارکت در معناسازی فرا می‌خواند. اما در فعالیت داستان‌گویی، تأثیر بالقوه داستان‌ها بر شناخت اجتماعی فراتر از رسانه بیانی و نظام نشانه‌ای درونی، بر محور کنشگران و تعاملات میان آنها بنا شده‌است. بر خلاف تجربه داستان نگاشته شده، که در پی اختراع خط شکل گرفت، سنت قدیمی‌تر داستان‌سرایی شفاهی بر مبنای تعامل آوایی و چهره به چهره افراد مبتنی بوده و به دلیل کنشگری مداوم راوی و مخاطب، نقشی بسیار قدرتمندتر در توسعه نظریه ذهن ایفا نموده‌است (بورمن و گرتمیر^۵، ۲۰۱۵؛ هیبین^۶، ۲۰۱۶؛ گودمن و دنت^۷، ۲۰۱۹).

اما موضوع پژوهش حاضر را چالش جدیدی تشکیل می‌دهد که فراروی داستان‌سرایی معاصر قرار گرفته‌است. با توسعه فناوری وب ۲٫۰^۸ در سده بیست و یکم و متعاقب آن شکل‌گیری شبکه‌های اجتماعی توان افراد برای تولید و انتشار محتوا از طریق ابزارهای دیجیتال، همچون کامپیوترها و گوشی‌های هوشمند افزایش پیدا کرده و ضمن توسعه سپهر اجتماعی انسان، کنش ارتباطی متحول گشته (گیتنر^۹، ۲۰۱۶) و در بسیاری از موارد جایگزین فضای واقعی و ارتباطات رودرروی پیشین شده‌است.

-
1. Spreng
 2. Yeshurun
 3. Schmitt
 4. Assouline & Mendelsohn
 5. Bormann & Greitemeyer
 6. Hibbin
 7. Goodman & Dent
 8. Web 2.0
 9. Gitner

در کنار تولید محتواهای گوناگون در شبکه‌های اجتماعی، در این میان داستان‌گویی هم به تبع تأثیر پذیرفته و اصطلاح "داستان‌گویی دیجیتال"^۱ ایجاد شده است. این اصطلاح فراگیر به گستره‌ای از روش‌هایی گفته می‌شود که از ابزارهای دیجیتال در تولید، انتشار و توزیع داستان استفاده می‌کنند. ترکیبی چند رسانه‌ای که به صورت فردی یا تعاملی و مشارکتی^۲ توسط کاربران غیرمتخصص تولید و در فضای واقعی یا مجازی به اشتراک گذاشته می‌شود (پیچ و توماس^۳، ۲۰۱۱؛ ویلسون^۴، ۲۰۱۴؛ لشلی و کریچ^۵، ۲۰۱۷). امروزه وب‌سایت‌هایی وجود دارد که امکانات گوناگونی را برای داستان‌گویی نوشتاری و آوایی به همراه ترکیبی از تصاویر و ویدئوها در اختیار افراد قرار می‌دهد و به آنها این امکان را می‌دهد تا راوی داستان‌های خود برای دیگران باشند. بنابراین به نظر می‌رسد که در دوران دیجیتال، پس از دوران پیدایش خط و نشر، بار دیگر بر گذرگاهی در تحول زندگی روایی و متعاقب آن، روابط بین‌فردی‌مان از طریق داستان‌گویی قرار گرفته‌ایم (ویلسون، ۲۰۱۴). مهم‌ترین تفاوت در این شیوه داستان‌گویی را باید در تبدیل نقش داستان‌سرای ماهر به فردی عادی، تغییر تعامل چهره به چهره به ارتباطات برخط^۶ غیر مستقیم و افزوده شدن رسانه‌های دیگر به داستان‌گویی در تقابل با آوای راوی دانست. در مقابل با رسانه‌های دیگر همانند داستان‌گویی نوشتاری و شیوه‌های تولید کلاسیک فیلم و ویدئو که اغلب توسط خردمندان، روشنفکران و ادیبان جامعه برای دیگران تولید می‌شود، داستان‌گویی دیجیتال امکان داستان‌گویی و انتشار داستان را برای همه افراد با کمترین دانش تخصصی فراهم می‌آورد. در داستان‌گویی دیجیتال، برخلاف شیوه سنت داستان‌گویی شفاهی که بر مبنای رابطه رودرو و چهره به چهره میان داستان‌نویس و داستان‌گو است افراد یکدیگر را نمی‌بینند تا از حالت چهره و بدن داستان‌گو برای درک داستان بهره ببرند.

1. digital storytelling
 2. collaborative storytelling
 3. Page & Thomas
 4. Wilson
 5. Lashley & Creech
 6. online

از این رو و با در نظر گرفتن گسترش روزافزون و تنوع شیوه‌های داستان‌سرایی در عصر دیجیتال و اهمیت ظرفیت داستان‌سرایی برای درک از خود و دیگری در تعاملات اجتماعی مؤثر، پژوهش حاضر به واکاوی این مقوله می‌پردازد که به چه میزان و چگونه داستان‌گویی در عصر دیجیتال می‌تواند در خدمت یکی از بنیادین‌ترین مهارت‌ها برای ارتباط مؤثر بین فردی؛ یعنی "نظریه ذهن" قرار گیرد و چگونه می‌توان از ظرفیت این رسانه^۱ برای تقویت مهارت ذهنی‌سازی^۲ بهره گرفت.

پژوهش حاضر با رویکرد تحلیل کیفی، این فرضیه را بررسی می‌کند که رسانه داستان-گویی دیجیتال ظرفیتی ممتاز برای پرورش ذهن‌خوانی خلاق است. لذا در این مطالعه سعی شده است با مقایسه تطبیقی آرای نظریه‌پردازان حوزه روایت‌شناسی و روان‌شناسان شناختی، ابتدا شاخص‌هایی ارتباطی استخراج شود که داستان را به شبیه ساز ذهنی سازی تبدیل می‌کند. سپس با قیاس استنتاجی میان ویژگی‌های رسانه داستان‌گویی دیجیتال و این شاخص‌ها، استدلال می‌کند که چگونه الگوی داستان‌گویی در رسانه داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند در خدمت ذهن‌خوانی خلاق قرار گیرد. هدف مقاله یافتن توان و چگونگی استفاده از این رسانه جدید در راستای تقویت نظریه ذهن و دستیابی افراد به همدلی در بعد اجتماعی است.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع توصیفی پیمایشی بوده و همانگونه که بیان شد به مقایسه تطبیقی آرای افراد در دو حوزه روایت‌شناسی و روانشناسی شناختی می‌پردازد با این هدف که ظرفیت داستان‌گویی دیجیتال را برای خدمت به نظریه ذهن‌شناسایی کند و چگونگی بهره‌برداری از آن را تبیین نماید. بدین منظور به واکاوی اطلاعات کتابخانه‌ای موجود در پایگاه‌های داده

1. media
2. mentalizing

معتبری همچون الزویر^۱، ساینس دایرکت^۲، تایلر و فرانسیس^۳ و اشپرینگر^۴ در بازه زمانی ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۸ و کتاب‌های مهم منتشر شده در این بازه زمانی پرداخته است. دو گروه واژگان برای جستجوی متون استفاده شد که گروه اول مرتبط با حوزه روایت‌شناسی و شامل داستان، داستان‌گویی، داستان‌گویی مشارکتی و رسانه و داستان‌گویی دیجیتال بودند و گروه دوم واژگان از روانشناسی شناختی وام گرفته شده و شامل شناخت اجتماعی^۵، نظریه ذهن، ذهنی-سازی و ذهن‌خوانی خلاق می‌شدند.

ابتدا شاخص‌های رابط میان ذهنی‌سازی و داستان‌گویی استخراج و سپس نظریات روایت‌شناسی و روانشناسی با هدف تطبیق نتایج طبقه‌بندی شدند تا از طریق این مطالعه رابطه مشترک آنها شناسایی و بر اساس شاخص‌های استخراج شده، امکانات رسانه داستان‌گویی دیجیتال برای پرورش نظریه ذهن مقوله‌بندی و تحلیل شوند.

یافته‌ها

همانگونه که پژوهش مار (۲۰۱۸ آ) نیز تأکید دارد استخراج شاخص‌های ارتباطی میان داستان‌گویی و نظریه ذهن نشان دهنده شواهد معتبری بر نقش فرآیند داستان‌گویی بر توانمند کردن ذهنی‌سازی در راوی و مخاطب است.

-
1. Elsevier
 2. Science Direct
 3. Tylor & Francis
 4. Springer
 5. Social cognition



جدول ۱. بررسی تطبیقی واحدهای مضمونی مشابه در پردازش ذهنی درک داستان از منظر روایت‌شناسی و روان‌شناسی (مأخذ: نگارندگان)

روایت‌شناسی		روان‌شناسی	
نظریه	سال	نظریه-پرداز	یافته
داستان بازنمایی جهان واقعی و تقلید تجربه‌های واقعی است.	۴۰۰	ارسطو	نسبت داستان به نظریه ذهن مانند
درگیری مغز در فرآیند حل مسأله			سیستم شبیه ساز پرواز برای
در داستان، تمرینی برای حل مسائل زندگی واقعی است.	۲۰۱۱	گاتشال ^۱	خلبانان تازه کار است.
نمایش یک استعاره از دنیای واقعی است.	۱۶۰۰	شکسپیر ^۲	هنر و علم دو روش برونی‌سازی ذهن هستند. هنر در قالب استعاره و علم در قالب نظریه و الگوپردازی این عمل را انجام می‌دهند
داستان‌ها درباره شخصیت‌ها، حالت‌های ذهنی آنها و روابط بین فردی است.	۲۰۰۳	هاوگن ^۳	درک داستان از همان سیستم پردازش شناختی درک جهان بهره می‌برد.
"داستان ادبی" برای مخاطب خود فضای مشارکت در نظر می‌گیرد.			مطالعه "داستان ادبی" نظریه ذهن را افزایش می‌دهد؛ اما مطالعه "داستان‌های عامه‌پسند" چنین تأثیری را ندارد.
مسئله را از چند زاویه مطرح می‌کند و شخصیت‌پردازی پیچیده دارد.	۱۹۸۴	باختین ^۵	

1. Gotshal
2. Shakespeare
3. Hogan
4. Zwaan
5. Bakhtin
6. Kidd & Castano

جدول ۱، همپوشانی میان مهم‌ترین نظریه‌های روایت‌شناسی و یافته‌های متاخر روانشناسی شناختی در این حوزه را نشان می‌دهد. با توجه به مقابله ویژگی‌های مورد اشاره در دو سری از نظریه‌ها، می‌توان نوعی اشتراک میان شبیه‌سازی ذهنی از جهان واقعی، پذیرش داستان به مثابه تجربه تقلید واقعیت و تشابه میان کارکردهای مغز در تقابل با داستان و واقعیت مشاهده کرد. این امر نشانگر آن است که ذهن در مواجهه با جهان داستانی، طی یک شبیه‌سازی تخیلی، پردازش شناختی را به کار می‌بندد تا داستان را درک کند. بنابر این درک داستان نیازمند شناخت لایه‌های متعدد عاطفی، شناختی و کنشی بین شخصیت‌های آنها است. بنابر این همانگونه که مواجهه با روابط اجتماعی در واقعیت، توان ذهنی‌سازی فرد را تقویت می‌کند داستان‌ها نیز می‌توانند بستر مناسبی برای تقویت نظریه ذهن باشد. بویژه داستان‌هایی با منظر روایی چند بعدی که شخصیت‌ها و سایر ابعاد روایت‌مندی در آنها پیچیده‌تر است به فرد اجازه می‌دهند تا در یک فضای متغیر شبیه اجتماع با داستان تعامل بیشتری داشته باشند و درک آنها از ابعاد شخصیت‌ها در یک محک مداوم قرار گیرد. این امر به نظریه ذهن فرصت می‌دهد تا از طریق سنجش مداوم، جنبه‌های گوناگون درک واقعیت و پاسخ به آن را بیشتر تمرین نماید.

جدول ۲. الگوی مشابهت در شاخص‌های ساختار داستان و نظریه ذهن (مأخذ: نگارندگان)

الگوی مشابهت	روایت شناسی		روانشناسی			
	شاخص‌های ساختار داستان	سال	نظریه-پرداز	شاخص‌های نظریه ذهن	سال	پژوهشگر
فرصت مخاطب برای تجربه داستان از چند دیدگاه	چند صدایی بودن داستان	۱۹۸۴	باختین	تمرین تمایز "باور کاذب" از واقعیت	۲۰۱۴	فورومی و کویاسو ^۱
					۱۹۹۶	کاراروترس و اسمیت
نسبت دیالکتیک فرد با سوژه.	شخصیت پردازی پیچیده	۲۰۱۲	زونشاین	ساخت مدلی ذهنی از شخصیت توسط مخاطب و نگارنده برای درک او	۲۰۱۸	مسلج ^۲ و همکاران
		۱۹۲۷	فورستر ^۴		۲۰۱۶	مه‌یر و لیبرمن ^۳
نقش فعال فرد در معنا-بخشی به متن و تمرین مهارت استنتاجی و پیش‌بینی کنش شخصیت‌های داستان	نقش نوشتاری برای مخاطب	۱۹۸۶	بارت ^۷	فرد به موازات متن حقیقی، یک متن مجازی برای پیش‌بینی و واکنش مناسب به رفتار دیگران را می‌سازد.	۱۹۸۶	برونر ^۶
		۱۳۸۸	بنیامین ^{۱۰}		۲۰۰۷	همفری ^۸
		۱۹۸۰	هال ^{۱۱}			
		۲۰۰۷	کین ^{۱۲}			

1. Furumi & Koyasu
2. Maslej
3. Meyer & Lieberman
4. Forster
5. Gardner
6. Bruner
7. Barthes
8. Humphrey
9. Benjamin
10. Benjamin
11. Hall
12. Keen

جدول ۲ شباهت شاخص‌های مشترک ساختار داستان و ذهنی‌سازی را تعیین و نشانگر نحوه عملکرد داستان در تقویت نظریه ذهن است. جمع‌بندی نظرات نظریه‌پردازان این حوزه در راستای افزایش درگیری ذهنی میان مخاطب داستان را می‌توان در قالب سه ویژگی بیان کرد:

- داستان فضاهای خالی و زوایای پنهانی دارد که باید توسط مخاطب و بر اساس ساختن مدل‌های ذهنی او از شخصیت‌ها پر شود و بین مخاطب و نویسنده گفتگو برقرار نماید.
- شخصیت‌های چند جانبه و پیچیده داستان ضمن افزایش ظرفیت فکری خواننده، به او امکان می‌دهند تا زندگی درونی شخصیت‌های متفاوت با خود را از طریق مشاهده افکار و احساسات درونی آنها تجربه نماید.

- در درون جهان داستان، شخصیت‌ها از حق برابر برای درک توسط مخاطب بهره‌مند می‌شوند و مخاطب با تغییر دیدگاه‌های خود بجای قضاوت و جانبداری از آنها به درک رفتار مختلف آنها دست زده و به نوعی تمایز میان واقعیت و باورهای کاذب را تجربه می‌کند.

همچنین آزمایش‌های تجربی تأیید کرده‌اند که مخاطبان داستان‌های دارای ارزش ادبی در قالب دو رسانه مکتوب (داستان کوتاه و رمان) و تصویری (فیلم و سریال‌های تلویزیونی) که ساختارهای سازماندهی شده‌تر، شخصیت‌های پرداخت شده‌تر و خط داستانی پیچیده‌تری از بعد روایی داشته‌اند در مقایسه با مخاطبان داستان‌های کوتاه عامه پسند یا فیلم مستند عملکرد بهتری در آزمون‌های نظریه ذهن داشتند (کید و کاستانو، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۸؛ بلک و بارنر، ۲۰۱۵) پژوهش‌های فوق این فرض را تقویت می‌کنند که تأثیر روایت ادبی به نوع رسانه آن وابسته نیست؛ امری که در پژوهش‌های مشابه دیگر در زمینه فعالیت داستان‌محور (فورومی و کویاسا، ۲۰۱۴؛ اورنگی^۲ و همکاران، ۲۰۱۴)، داستان‌گویی تصویری (مار و همکاران، ۲۰۱۰) و داستان‌گویی در بازی‌های ویدئویی (بورمن و گرتمیر، ۲۰۱۵) نیز تأیید شده‌است. نقطه مشترک این پژوهش‌ها، در مورد نقش فعال مخاطب در فرآیند داستان‌گویی است و نظر

1. Black & Barnes
2. Ornaghi

نظریه‌پردازان روایت را از منظر افزایش مشارکت مخاطب در معنا بخشی به متن را به همراه دارند؛ همان تعبیر "متن مجازی"^۱ که از منظر روانشناسان شناختی در توسعه نظریه ذهن اهمیت دارد. با توجه به این مورد و آنچه پیش از این درباره فعالیت مخاطب در رسانه داستان‌گویی دیجیتال بیان شد در ادامه توان و ظرفیت‌های این رسانه بر پرورش نظریه ذهن پرداخته خواهد شد.

داستان‌گویی در عصر دیجیتال در حال نوعی تجربه در تحول زبان داستان‌گویی است و وب ۲،۰ تجربه فناوری روز را در خدمت امکان جدید برای داستان‌گویی قرار داده است (ویلسون، ۲۰۱۴) پیش‌بینی می‌شود که گونه‌های مختلف داستان‌گویی دیجیتال طی پنجاه سال آینده سهم بزرگی از دنیای داستانی ما را به خود اختصاص دهند (گاتشال، ۲۰۰۹). داستان دیجیتال می‌تواند بر بستر ایده‌های گوناگونی به کار گرفته شده و امکان پیگیری آن در فضای مجازی و دنیای واقعی وجود دارد. آنها می‌توانند مانند فعالیت‌های آزمایشگاه داستان‌گویی دیجیتال دانشگاه کلمبیا^۲ از فناوری‌هایی همچون واقعیت مجازی^۳، افزوده^۴ و ربات‌ها^۵ بهره بگیرند یا در فضای مجازی و در قالب ژانرهای انتقالی^۶ (داستان فن فیکشن^۷)، بیانی^۸ (بازی ویدئویی روایت محور^۹) و تولیدات^{۱۰} (ویدئو غیر تعاملی کوتاه^{۱۱}) تجربه شوند (لشلی و کریچ، ۲۰۱۷). هر چند امکان ارائه یک تعریف جامع از داستان‌گویی دیجیتال به علت پویایی این حوزه در حال حاضر و وابستگی ماهیت آن به رشد روزافزون فناوری‌های دیجیتال میسر نیست. آن را باید ادامه سنت داستان‌گویی دانست که همچنان بر اصل روایت

-
1. virtual text
 2. Columbia University Digital storytelling Lab
 3. virtual reality
 4. arguemented reality
 5. robot
 6. Transmission
 7. fan fiction story
 8. expression
 9. story based videogame
 10. production
 11. non-interactive short video

صحیح داستان تأکید دارد و شراکت آن با فناوری دیجیتال در راستای تغییر و بهبود نحوه شکل‌گیری و بیان داستان است.

برخلاف داستان‌گویی سنتی که استوار بر رابطه چهره به چهره میان داستان‌گو و مخاطبان است فرض داستان‌گویی دیجیتال بر عدم ارتباط مستقیم و بهره‌گیری از خاصیت انعکاسی نورون‌های آینه‌ای^۱ مغز می‌باشد که ثابت شده میان فعالیت بازتابی آنها از احساسات دیگران و احساس همدلی رابطه وجود دارد (فراری و کوده^۲، ۲۰۱۸؛ لام و تاماوا^۳، ۲۰۱۸). این خاصیت بازتابی به افراد اجازه می‌دهد در فضای دیجیتال و برخط بدون مواجهه با یکدیگر و بدون شناخت پیشین از یکدیگر، عملکردی مشابه مواجهه گروهی در فضای حقیقی را داشته باشند (انگل^۴ و همکاران، ۲۰۱۴) و به جای یک واقعت متکثر بر جنبه‌هایی محدود تمرکز کنند و تعامل عمیق‌تری را تجربه نمایند. بدین ترتیب زمینه برای یک فعالیت ذهنی‌سازی متمرکز و هدفمند مهیا شود. بستری خلاق برای تعامل میان راوی و مخاطب برای فهم روایت در قالب یک "ارتباط غیرمستقیم"^۵ که از مهم‌ترین جنبه‌ها در روایت هنری است که مخاطب را تشویق می‌کند تا سطوح پیچیده‌تری از مهارت ذهن‌خوانی خود را برای فهم داستان به کار بندد (جیکیک و اوتلی، ۲۰۱۴). این شیوه ارتباط به داستان‌های ادبی تولید شده در دیگر رسانه‌های نوشتاری و تصویری نیز قابل تعمیم است اما باید در نظر داشت که نقطه کانونی اهمیت داستان‌گویی دیجیتال در جایگزینی داستان‌گوی عام به جای متخصصان ادبیات و هنر و نویسندگان حرفه‌ای مولد ادبیات است.

۱. داستان‌گویی دیجیتال با توجه به توان رسانه‌ای خود، امکان رخداد داستان‌گویی مشارکتی را پدید می‌آورد (انگل و همکاران، ۲۰۱۴) که در آن فاصله تولیدکننده و مصرف‌کننده داستان محو می‌شود (ویلسون، ۲۰۱۴) و مخاطبان با مداخله همزمان یا متوالی در زاویه

1. mirror neurons
2. Ferrari & Coudé
3. Lamm & Tomova
4. Engel
5. indirect communication

دید داستان‌گوی دیگر، نقش فعالی را در تولید داستان ایفا می‌کنند. امری که نیازمند پیش-بینی ذهنیت داستان‌گویان دیگر است و این مداخله همانگونه که پیشتر بیان شد به محو شدن زاویه دید مسلط در روایت می‌انجامد و مصرف‌کننده آن را به سمت مکالمه‌ای زنده و پویا با شخصیت‌ها و مؤلف تشویق می‌کند (باختین، ۱۹۸۴؛ برونر، ۱۹۸۶). این امر مصرف روایت را به مثابه نوعی زمینه برای تمرین ذهنی‌سازی و تعامل بدل می‌سازد که طی آن فعالیت انعکاسی مغز و تغییرات همدلی نسبت به شخصیت‌ها در یک تألیف گروهی به مخاطبان مؤلف امکان می‌دهد تا فضاهای خالی روایت را پر کنند و درک خود از زندگی درونی شخصیت‌ها، روابط و احساسات آنها را تقویت نمایند (اوتلی و جیکیک، ۲۰۱۷؛ کید و کاستانو، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۸).



امری که به تعبیر بارت (۱۳۹۵) با دعوت مخاطب به برعهده گرفتن "نقش نوشتاری"^۱، در تقابل با "متن خواندنی"^۲، که تنها هدف سرگرم نمودن خواننده منفعل است منجر می‌شود تا مخاطب مانند نویسندگان، خود را خلاقانه درگیر داستان‌پردازی نماید. نگاه بارت درباره این شیوه داستان‌پردازی بدون داستان و آشفتگی نوشتاری با نظر ویلسون (۲۰۱۴) درباره طبیعت ناپایدار و آشفته داستان‌گویی دیجیتال مطابقت دارد. به زعم او داستان‌های دیجیتال در لحظه زندگی می‌کنند و بی‌پایان تلقی می‌شوند. در سیر آنها ممکن است گروهی از افراد مشارکت‌جو در فرآیند، سیر داستان را ترک کنند و افراد جدیدی به آن افزوده شوند. داستان همواره در حال بازسازی خود است و همواره در لحظه‌ای تازه و بافتی نو ظاهر می‌شود. به اندازه‌ای که اولین مؤلف نیز بارها در ایده داستانی خود تجدید نظر می‌کند. آشفتگی داستان‌گویی دیجیتال، ماحصل ظرفیت پایان‌ناپذیرش برای ویرایش‌پذیری، به اشتراک‌گذاری و تغییر شیوه‌های تعامل میان متن، راوی و مخاطب است. این آشفتگی را باید امری مثبت تلقی نمود که به شخص امکان می‌دهد تا از یک مخاطب منفعل به مشارکت‌کننده‌ای

1. writerly text
2. Readerly text

بدل شود که هم به قضاوت روایت می‌پردازد و هم در بهبود آن به منظور بازتاب سازمان ذهنی‌سازی خود امکان می‌دهد (تاد^۱، ۲۰۱۳).

۲. داستان‌گویی دیجیتال در فضایی چندرسانه‌ای^۲ رخ می‌دهد و راوی و مخاطب قادر به بیان و تغییر روایت در قالبی چند حسی و با استفاده از امکانات دیداری، شنیداری، جلوه‌های صوتی و تصویری^۳ است (گیتنر، ۲۰۱۶). درمقابل، داستان‌گویی سنتی این امر به صورت یک‌سویه رخ می‌داد و به حالات چهره و بیان داستان‌گو محدود می‌شد. او تنها بر اساس واکنش مخاطبان به تغییراتی در لحن و چهره دست می‌زد تا بعد دیگری به داستان بیخشد. این امر مسیر روایت را تغییر نمی‌داد و فهم جدیدی از آن پدید نمی‌آورد بلکه تنها آن را مفهوم‌تر می‌ساخت. در حالی که تولید و مصرف یک داستان چندرسانه‌ای به شکل بالقوه می‌تواند منجر به پیچیدگی بیشتری در روایت شود چون برای درک آن، فرد نیاز دارد گستره وسیع‌تری از عناصر را به کار ببندد که خود این عناصر گاهی با هم در تضاد هستند.

زونشاین (۲۰۰۸) بیان می‌کند که پیچیدگی در روایت مانند هر باور کاذب یا هر شکست شخصیت داستانی در خواندن ذهن دیگری، فرصتی است تا مخاطب توانایی ذهنی‌سازی خود را پرورش دهد. هر اطلاعات متناقض در داستان فضایی برای درگیر شدن مخاطب فراهم می‌آورد که به مرتب بالاتری از مهارت ذهنی‌سازی نیاز دارد (نیکولایوا^۴، ۲۰۱۴). همانگونه که تعامل میان تصویر و متن در کتاب‌های مصور موجب رشد هوش عاطفی مخاطبان می‌شود؛ این پیچیدگی نیز امکانی برای "ذهن خوانی خلاق"^۵ محسوب می‌شود که مخاطب را به مشارکت در معناسازی دعوت کرده و درگیر تصور وضعیت‌های ذهنی پیچیده شخصیت‌ها می‌کند. پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که در میان انواع رسانه‌های بیانی روایت داستانی، نمونه‌های چند رسانه‌ای، بویژه نمونه‌هایی که همزمان از کلام و تصویر بهره

1. Todd
2. multimedia
3. audio visual effect
4. Nikolajeva
5. creative mind-reading

می‌برند؛ ظرفیت ویژه‌ای برای پرورش نظریه ذهن دارند (اسپرنگ و لوین^۱، ۲۰۱۳؛ تن^۲، ۲۰۱۸). کلارک (۲۰۰۶) نیز با تقسیم دریافت ذهنی به دو سطح کلامی و سطح شهودی عمیق، عقیده دارد می‌توان تصویر را در تعامل و یا تناقض با سطح کلامی به کار برد. امری که سطح کلامی را محدود و فضا را برای نفوذ مبهم مخاطب به سطح شهودی تصویر فراهم آورد. ترکیبی از سادگی و پیچیدگی که به واسطه ایجاد شکافی میان خود مخاطب را تشویق به پر کردن آن از طریق مشارکت در فعالیت ذهنی می‌کند.

جدول ۳. الگوی ارتباطی داستان‌گویی دیجیتال و نظریه ذهن (مأخذ: نگارندگان)

داستان‌گویی دیجیتال	نظریه ذهن
چند رسانه‌ای	تقویت و توسعه ذهنی‌سازی خلاقانه
شگردهای روایی	ایجاد شکاف روایی و شکل دادن به مخاطب فعال
تعامل و تناقض چند رسانه‌ای	ایجاد فهم چندگانه از واقعیت
توسعه زوایای دید و متن ناتمام	توسعه فرآیند و قضاوت ذهنی‌سازی
فعالیت مخاطب در شکل دادن به داستان	فعال نگهداشتن نظریه ذهن برای درک متن
تعامل میان داستان‌گو و داستان‌نویس	نقش فعال مخاطب در شکل دادن به معنا
متن نوشتاری در مقابل خواندنی	قضاوت و ذهنی‌سازی مداوم
عدم رابطه مستقیم	پردازش ذهنی شناختی قدرتمند تر
تعامل چند جانبه	توسعه پردازش‌های شناختی عمیق تر
داستان‌گویی عمومی	فقدان پیش فرض‌ها و توسعه ذهنی‌سازی
روایت غیر مستقیم	سطوح پیچیده تر مشارکت در ذهنی‌سازی

همچنان که جدول ۳ نشان می‌دهد داستان‌سرایی در فضای دیجیتال دارای قابلیت‌ها و فرصت‌هایی بیشتر از فضای داستان‌گویی واقعی است و به جای درگیر شدن با یک راوی و خط سیر داستانی ثابت که بیشتر مخاطب را در وضعیت منفعل قرار می‌دهد، به افراد اجازه

1. Spreng & Levine
2. Tan

می‌دهد میان رسانه‌های گوناگون رابطه برقرار کنند و در یک جهان داستانی چندصدایی^۱ که زاینده خلاقیت جمعی است با پردازش ذهنی قدرتمندتر سطوح بالاتری از مشارکت دنبال نماید. این امر را در ادامه می‌توان از طریق آزمون‌های تجربی نیز سنجید بویژه اینکه قابلیت کنترل بیشتری از عوامل مداخله‌گر محیطی در این سنجش-ها نسبت به سنجش محیط واقعی وجود دارد امکان مناسبی فراهم است که تأثیر این رسانه بر نظریه ذهن مشخص تر شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که داستان‌گویی دیجیتال نیز همچون گونه‌های روایی دیگر مانند رمان و داستان‌های کوتاه ادبی و فیلم (کید و کاستانو، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۸؛ بلک و برن، ۲۰۱۵) این ظرفیت را دارد که نظریه ذهن را در میان مخاطبان افزایش دهد. این یافته با نتایج پژوهش توحیدی (۱۳۹۴) مبنی بر اهمیت فناوری ارتباطی در کمک به نظریه ذهن در کودکان به دلیل نیازهای پیچیده ارتباطی آنها همسو است.

همچنین رسانه داستان‌گویی دیجیتال این مزیت را دارد تا فضایی برای ذهن‌خوانی خلاق افراد در قالب داستان‌گویی مشارکتی شود. بدین ترتیب فرصتی برای راوی و مخاطب، که کارکرد جایگزینی نیز یافته‌اند، فراهم می‌آورد تا در فضایی چندساحتی تغییر مداوم زاویه دید ذهنی و سطح بالاتری از پردازش‌های شناختی را تجربه کنند. پیش از این ثابت شده که حتی نرم‌افزارهای غیر تعاملی چندرسانه‌ای بر روی بهبود آموزش و خلاقیت دانش‌آموزان دبستان نقش دارند (قربانی و همکاران، ۱۳۹۸) و اهمیت نقش این فناوری‌ها بر بهبود محیط-های یادگیری حضوری و الکترونیکی و نقش آنها در تغییر آموزش از شیوه سنتی و انفعالی به شیوه فعال یاددهی و یادگیری است (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰). با وجود اینکه پژوهش-های مزبور بیشتر هدف خود را بر یادگیری دروس مانند علوم و ریاضی قرار داده‌اند اما

1. polyphonic

می‌توان انتظار داشت که کاربرست این روش‌ها بر روی علوم اجتماعی در قالبی تعاملی و داستان‌سرایانه نیز بتواند قابلیت دانش‌آموزان را در شناخت ابعاد پیچیده اجتماعی و با واسطه کلام و روایت‌های جاری و عینی افزایش دهد و توانایی آنها برای تولید روایت‌های اجتماعی و کنش اجتماعی قدرتمندانه‌تر را بهبود بخشد.

پیش از این در تحقیقاتی که بر روی نقش مؤلفه‌های زبانی در توانمندی نظریه ذهن انجام شده، رابطه بین توانمندی درک داستان، واژگان تصویری و شفاهی و تقویت نظریه ذهن در درک موقعیت‌ها و حالات مرتبط با رشد نظریه ذهن مانند باورهای کاذب روشن شده است (تقی‌خان و همکاران، ۱۳۹۶؛ حسن‌زاده و یمینایی، ۱۳۸۰؛ آستینگون و جنکینز^۱، ۱۹۹۹، واد^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین تقی‌خان و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهند که آنچه به عنوان توانایی نحوی از آن یاد می‌شود در واقع امکان بازنمایی حالت‌های متفاوت از واقعیت موجود و توانایی استدلال درباره باورهای کاذب محسوب می‌شود. این یافته تجربی تأییدی دیگر بر اهمیت تمرین داستان‌گویی بر نظریه ذهن و بخصوص داستان‌هایی است که از نظر نحوی و استدلال‌آوری پیچیده هستند.

داستان تولید شده در این رسانه محصولی اشتراکی است که در فضایی تعاملی تولید می‌شود و برخلاف سایر رسانه‌ها که در آن رابطه مخاطب، داستان‌گو و متن یک سویه فرض شده است و مشارکت مخاطب در معناسازی یک فعالیت ذهنی صرف است. در این رسانه معنای واقعی و عملی یافته و بر کل فرآیند داستان و داستان‌گویی تأثیر می‌گذارد. تحقیقات بر روی افزایش سطوح دلیل‌آوری و پیچیدگی زبانی در تجارب دیجیتال نشان داده که تمریناتی نیازمند سطح بالاتر و پیچیده‌تری از ذهنی‌سازی هستند، موجب تعامل و گفتگوی بیشتر مشارکت‌کنندگان برای درک موقعیت و روابط علی و معلولی می‌شود (رابینسون^۳، ۲۰۰۷). این ادعای فرضیه‌های شناختی که بین افزایش سطح هنرمندانه زبان و نظریه ذهن

1. Astington & Jenkins
2. Wade
3. Robinson

رابطه وجود دارد را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که الزاماً برای بروز چنین شرایطی نیاز به متون تولید شده توسط نویسندگان حرفه‌ای نیست بلکه افراد عادی نیز طی یک رویکرد مشارکتی و با محرک‌های دیجیتال امکان دستیابی به این امر را دارند و فرضیه پژوهش حاضر آن را تأیید می‌کند. همچنین دوبآو^۱ (۲۰۱۲) و لی^۲ (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که نوشتن گروهی در فضای واقعی و دیجیتال، در مقایسه با نوشتن فردی با وجود عدم تفاوت محسوس در دقت و خلاقیت، باعث تولید متن‌های داستانی پیچیده‌تری می‌شود؛ امری که نشانگر آن است که این افراد از سطوح بالاتری از ذهنی‌سازی و تعامل در بیان بهره برده‌اند. افزایش سطح تعامل و پردازش‌های بیانی رابطه مستقیمی با توسعه نظریه ذهن دارد. شواهد تأثیر مکالمات محاوره‌ای مبتنی بر داستان کوتاه بر ارتقا نظریه ذهن دانش آموزان پایه سوم و چهارم دبستان در پژوهش نیکپور و همکاران (۱۳۹۶) تأیید دیگری است که تمرین مکالمه داستانی زمانی که حالت محاوره‌ای دارد در قالب فعالیت گروهی بر روی چهار سطح درک باور کاذب، حالت ذهنی مبالغه‌آمیز، درک و پیش‌بینی دروغ مصلحت‌آمیز و متقاعدسازی انجام شد روی نظریه ذهن شرکت‌کنندگان تأثیرات مثبتی داشته است. با توجه به قابلیت‌های گسترده‌تر در داستان‌گویی دیجیتال می‌توان گفت که اجرای مدل تطبیقی یافته‌های قبلی در این رسانه می‌تواند ابعاد بیشتری از رابطه داستان‌گویی چند رسانه‌ای و نظریه ذهن و افزایش مشارکت افراد را کشف و تجربه نمود. چنانچه پالوک^۳ و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که شبکه‌سازی اجتماعی بین نوجوانان تنها با ایجاد فضای گفتگوی سالم میان آنها، بر کاهش خشونت بینافردی و تبعیض میان ایشان به عنوان ماحصل پرورش نظریه ذهن ناشی از مشارکت اجتماعی مؤثر است. همچنین مشخص شده‌است که تعداد دوستان در شبکه‌های اجتماعی با شناخت اجتماعی و میزان روابط اجتماعی در دنیای واقعی

1. Dobao
2. Li
3. Paluck

رابطه دارد (کانای^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شبکه‌های داستان-گویی دیجیتال نه تنها قابلیت مشارکت افراد را افزایش می‌دهند بلکه تهدیدی برای تداوم فعالیت افراد برای فضای واقعی نیز محسوب نمی‌شوند.

اما توجه به این نکته بیش از پیش ضروری است که "داستان‌گویی دیجیتال" نه تنها می‌تواند در روند اجتماعی شدن و تمرین همدلی افراد تأثیرگذار باشد بلکه می‌توان تأثیرات آن را بر دیگر جنبه‌های اجتماعی نیز مورد بررسی قرار داد. در اینجا از دو مقوله تأثیر پرورش ذهن بر مقوله اوتیسم به دلیل وسعت این حوزه تخصصی مواردی ذکر نمی‌شود اما استفاده از داستان‌گویی بر بهبود این مقوله غیر قابل تردید است (میزراچی^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین در عوارضی مانند "اختلال هماهنگی رشد" نیز که ناشی از انزوای مبتلایان به این بیماری و فرصت کمتر آنها برای تجربه اجتماعی به عنوان عامل مهم در پرورش نظریه ذهن است (حسن‌زاده و همکاران، ۲۰۱۸)؛ داستان‌گویی دیجیتال می‌تواند فرصتی جدید برای تعاملات غیر متسقیم این افراد با دیگر افراد جامعه و توسعه تجربه اجتماعی به منظور پرورش شناخت اجتماعی در آنان باشد. همچنین تحقیقات نشان داده که کودکان ناشنوا، افرادی که می‌توان آنان را محروم از تجربه داستان‌گویی و شنیدن داستان دانست، نظریه ذهنی پایین‌تری از کودکان معمولی دارند (حسین ثابت و همکاران، ۱۳۹۵) از این‌رو آنان نیز مخاطبان بالقوه-ای برای داستان‌گویی دیجیتال هستند. امکانات تعاملی و چندرسانه‌ای گوناگون آن قادر است برای آموزش ذهنی‌سازی متناسب با نیاز این گروه ویژه نیز استفاده شود. همچنین مشخص شده که نظریه ذهن و استدلال و کارکرد اجرایی انعطاف‌پذیری شناختی با مفاهیم دریافت زبانی و فهم خواندن در کودکان رابطه دارند و بنا به یافته‌های این تحقیق، کودکانی که مبتلا به اختلال خواندن هستند انعطاف‌پذیری ذهنی پایین‌تری دارند (گواجاردو و کارترایت^۳، ۲۰۱۶). این یافته‌ها از یک طرف رابطه بین نظریه ذهن و فهم خواندن^۱ را تأیید

1. Kanai

2. Mizrachi

3. Guajardo & Cartwright

می‌کنند. از طرف دیگر، حوزه‌ای جدید برای تجربه داستان‌گویی دیجیتال در کمک به کودکان مبتلا به اختلال خواندن محسوب می‌شوند. همه موارد فوق را باید عواملی برای بهبود روانی دانش‌آموزان و عاملی مؤثر بر خلاقیت آنها دانست (پرینچی و همکاران، ۱۳۹۸). موارد دیگری از کارکردهای داستان دیجیتال با استناد به تحقیقاتی که نشانگر نقش مؤثر توسعه نظریه ذهن بر کاهش آسیب‌های اجتماعی هستند را می‌توان در بهبود اختلالات نافرمانی مقابله‌ای^۲ در کودکان و نوجوانان (اطمینان، ۱۳۹۷)، بهبود رابطه کودکان و والدین و کاهش ابعاد تاریک آنها (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۷) از طریق پرورش در یک محیط دیجیتالی کنترل شده و همچنین در کاهش میزان ارتکاب رفتارهای بزهکارانه و جرایم کیفری مورد توجه قرار داد که رابطه آن با عملکرد پایین نظریه ذهن در پژوهش‌های غفاری و همکاران (۱۳۹۲) و نجاتی و همکاران (۱۳۹۳) مشخص شده است.

هر چند قابلیت‌های دقیق این رسانه را با آزمون‌های تجربی می‌توان مورد سنجش دقیق‌تر قرار داد، اما مهم‌ترین پیشنهاد پژوهش، توسعه فراگیر شدن زمینه این روش در جامعه و نهادهای آموزشی و مطالعات تکمیلی و تجربی برای مشخص شدن نقش و کارایی آن در هر یک از پژوهش‌هایی است که پیش از آن نقش نظریه ذهن در آنها به اثبات رسیده است.

سپاسگزاری: مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس در رشته پژوهش هنر با عنوان "تأثیر داستان‌گویی دیجیتال بر نظریه ذهن" مطالعه موردی: داستان‌گویی دیجیتال نوجوانان ۱۵ تا ۱۷ سال) است. نگارندگان بر خورد لازم می‌دانند که از همه بزرگوارانی که در طی این پژوهش یاری رسانده‌اند بویژه آقای دکتر امیر حسن ندائی، دکتر مهدی کشاورز سپاس و قدردانی به عمل آورند.

1. reading comprehension
2. oppositional defiant disorder (ODD)

منابع و مآخذ

- اطمینان، مریم. (۱۳۹۷). اختلال نافرمانی مقابله‌ای با تأکید بر نظریه ذهن. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی* سال ۴، شماره ۱. ۳۱-۴۲.
- اسلامی هرازی، زهرا، قربانی، مریم، آقایی، اصغر. (۱۳۹۷). پیش‌بینی باورهای ماکیاولیستی دانش-آموزان ابتدایی براساس سبک‌های فرزندپروری. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، شماره ۷۲. ۳۵-۴۳.
- باختین، میخائیل. (۱۳۹۵). *پرسشهای بوطیقای داستایوفسکی*. سعید صلح جو، تهران: نشر نیلوفر.
- بارت، رولان. (۱۳۹۴). *اس، زد(به همراه داستان سازازین اثر بالزاک)*. سپیده شگری پور، تهران: نشر افراز.
- بریمانی، صاحبه، اسدی، جوانشیر، خواجهوند، افسانه. (۱۳۹۷). اثر بخشی بازی درمانی بر سازگاری اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی کودکان ناشنوا. *فصلنامه علمی پژوهشی توانبخشی*، سال ۱۹، شماره ۳. ۲۵۰-۲۶۱.
- پرینجی، معصومه، دلاور، علی و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۸). نقش سلامت روان در رفتارهای خلاقانه دانش‌آموزان شهر تهران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، سال ۸، شماره ۴. ۱۵۳-۱۷۰.
- تقی‌خان، کیانا حسن زاده، سعید، خداوردیان، سهیلا. (۱۳۹۶). قابلیت تبیین زبان در نظریه ذهن کودکان با اختلال طیف اتیسم. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. سال ۸، شماره ۲. ۶۹-۷۷.
- توحیدی، افسانه. (۱۳۹۴). نظریه ذهن و ارتباطات اجتماعی. *تازه‌های روان‌درمانی*، شماره ۷۵-۷۶. ۶۵-۹۴.
- حسین ثابت، فریده؛ نادر پيله رود، مقصود؛ سهرابی، فرامرز (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر بهبود نظریه ذهن و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان ناشنوا. *روانشناسی شناختی*، سال ۴، شماره ۴. ۵۱-۶۰.
- زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۸۲). *ارسطو و فن شعر*. تهران: امیر کبیر.
- سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد. (۱۳۹۰). *یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی*. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.

علی آبادی، ابراهیم، عزیزی، عالم تبریز، محمد اکبر، و داوری، علی. (۱۳۹۷). شناسایی موانع اجرای خط مشی‌های کارآفرینی و نوآوری در برنامه‌های توسعه جمهوری اسلامی ایران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، سال ۸، شماره ۳. ۹۵-۱۳۲.

غفاری، عذرا، کراسکیان، آدیس، بیگلری، شبنم. (۱۳۹۲). مقایسه نظریه ذهن در افراد مبتلا به اسکیزوفرنی، اختلال عاطفی دو قطبی و افراد بهنجار. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، شماره ۳۱، ۷۳-۹۴.

فورستر، ا. م. (۱۳۹۱). *جنبه‌های رمان*. ابراهیم یونسی، تهران: موسسه انتشارات نگاه.
 قربانی، سجاد، صادقی، علیرضا، احقر، قدسی (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی نرم افزار چندرسانه‌ای محقق ساخته بر میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم در درس علوم تجربی.

ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، سال ۸، شماره ۴. ۱۹۵-۲۱۸.
 گاتشال، جانانان (۱۳۹۵). *حیوان قصه گو*. عباس مخبر، تهران: نشر مرکز.
 مکوئیان، مارتین (۱۳۸۸). *گزیده مقالات روایت*. تهران: نشر مینوی خرد.

نجانی وحید، ناصرپور، هادی، ذبیح زاده، عباس و رشیدی، مانا (۱۳۹۳). بررسی نظریه ذهن و توانایی همدلی در محکومین دادگاه‌های کیفری: شواهدی از آزمون ذهن‌خوانی از طریق تصویر چشم. *شناخت اجتماعی*، سال ۳، شماره ۲. ۷-۱۸.

نیکپور، روشنک، کدیور، پروین، عبداللهی، محمد حسین و صرامی، غلامرضا (۱۳۹۶). ارزیابی اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکرد محاوره‌ای بر ارتقای نظریه ذهن و فرادانش خواندن. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، سال ۸، شماره ۲۸. ۷۱-۸۸.

هال، استوارت (۱۳۹۳). *معنا، فرهنگ و زندگی اجتماعی*. احمد گل محمدی. تهران: نشر نی.

Ali, F., Amorim, I. S., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 758-762.

Assouline, A., & Mendelsohn, A. (2019). Building a story: coherent narrative formation relies on functional connectivity in posterior cortex and frontoparietal networks. *BioRxiv*, 667618.

- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental psychology*, 35(5), 1311.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Black, J. & Barnes, J. L. (2015). Fiction and social Cognition: The Effect of Viewing Award-Winning Television Dramas on Theory of Mind. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (4), 423-429.
- Bormann, D., & Greitemeyer, T. (2015). Immersed in virtual worlds and minds: effects of in-game storytelling on immersion, need satisfaction, and affective theory of mind. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 646-652.
- Bremer, E., & Cairney, J. (2018). The Interrelationship between Motor Coordination and Adaptive Behavior in Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in psychology*, 9, 2350.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Carruthers, P., & Smith, P.K. (Eds.) (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, A. (2006). Language, embodiment, and the cognitive niche. *Trends in Cognitive Science*, 10, 370-374.
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Thomas, S. A., Daruwala, S., & Goepel, K. (2013). Discrepancies between parent and adolescent beliefs about daily life topics and performance on an emotion recognition task. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 971-982.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, C. M. (2013). Reading others minds; Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Djikic, M., & Oatley, K., (2014). The Art in Fiction: From Indirect Communication to Changes of the Self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 498-505.

- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of second language writing*, 21(1), 40-58.
- Engel, D., Woolley, A., W., Jing, L., Chabris, Ch. F., & Malone Th. W. (2014). Reading the mind in the Eyes or Reading between the Lines? Theory of Mind predicts Collective Intelligence Equally Well Online and Face-To-Face. *Plos/one.*, 9(12), 1-16.
- Ferrari, P. F., & Coudé, G. (2018). Mirror neurons, embodied emotions, and empathy. In *Neuronal Correlates of Empathy* (pp. 67-77). Academic Press.
- Furumi, F., Koyasu, M. (2014). Role-play facilitates children's mindreading of those with atypical color perception. *Frontiers in Psychology*, 5(817), 1-8.
- Gardner, J. (1964). *The art of fiction*. New York, NY: Knopf.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gitner, S. (2016). *Multimedia Storytelling for Digital Communicators in a Multiplatform World*. New York: Routledge.
- Goodman, G., & Dent, V. F. (2019). Studying the effectiveness of the StoryTelling/Story-Acting (STSA) play intervention on Ugandan preschoolers' emergent literacy, oral language, and theory of mind in two rural Ugandan community libraries. In *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1174-1205).
- Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45.
- Hasanzadeh, Ramazan; Vatandoust, Leyla (2018). The study of the emotion recognition and the cognitive Failures of children with Developmental Coordination Disorder. *Iranian Rehabilitation Journal*. 16(2). 121-130.
- Henzi, S. P., de Sousa Pereira, L. F., Hawker-Bond, D., Stiller, J., Dunbar, R. I. M., & Barrett, L. (2007). Look who's talking:

- developmental trends in the size of conversational cliques. *Evolution and Human Behavior*, 28(1), 66-74.
- Hibbin, R. (2016). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 218-231.
- Hogan, P.C. (2003). *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Horowitz, A. C. (2003). Do humans ape? Or do apes human? Imitation and intention in humans (*Homo sapiens*) and other animals. *Journal of Comparative Psychology*, 117(3), 325.
- Humphrey, N. (2007). The society of selves. *Philosophical Transactions of the Royal Society b: Biological Sciences*, 362 (1840), 745-754.
- Kanai, R., Bahrami, B., Roylance, R., & Rees, G. (2011). Online social network size is reflected in human brain structure. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1732), 1327-1334.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Kidd, C. D. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342 (6165), 377-380.
- Kidd, C. D. & Castano, E. (2018). Reading Literacy Fiction can improve Theory of Mind. *Nature, human Behaviour*. 9(2), 604-604.
- Lamm, C., & Tomova, L. (2018). The Neural Bases of Empathy in Humans. In *Neuronal Correlates of Empathy* (pp. 25-36). Academic Press.
- Lashley, Mark C., & Creech B. (2017). Voice for a New Vernacular: A Forum on Digital Storytelling: Interview with Marie- Laure Ryaoatn. *International Journal of Communication*, 11, 1106-1111.
- Levin, M. S. (2013). A modular approach to the communication protocol and standard for multimedia information: A review. *Journal of Communications Technology and Electronics*, 58(6), 594-601.
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: an analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882-904.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42, 1414-1434.

- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspective on Psychological Science*, 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual difference and examining outcomes. *Communications*, 3(4), 407-428.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
- Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Mar, R. A. (2018a). Stories and the promotion of social cognition, *Current Directions in Psychological Science*, 27, 257-262.
- Mar, R.A. (2018b). Evaluating whether stories can promote social cognition: Introducing the social Processes and Content Entrained by narrative (SPaCEN) framework. *Discourse Processes*, 55, 1-26.
- Maslej, M., Mar, R. A. & Oatley, K. (2017). Creating Fictional Characters: The Role of Experience, Personality, and Social Processes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, (11)4, 487-499.
- McHugh, L., & Stewart, I. (2012). *The self and perspective taking: Contributions and applications from modern behavioral science*. New Harbinger Publications.
- Meyer, M. L., & Lieberman, M. D. (2016). Social working memory training improves perspective-taking accuracy. *Social Psychological and Personality Science*, 7(4), 381-389.
- Mizrachi, H., Balaluta, D. S., & Vlaicu, F. L. (2018). An innovative teaching method to improve the functioning of children with autism spectrum disorder: a comparative analysis between storytelling and Shadow Theater. *Social Research Reports*, 10(1).
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Oatley, k. (1999). Why Fiction May Be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation. *Review of general psychology*, 3(2), 101-117.

- Oatley, K. & Djikic, M. (2017). Psychology of Narrative Art. *Review of General Psychology*, 122(2), 161-168.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: a primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.
- Page, R. & Thomas, B. (Eds) (2011). *New Narratives: Stories and Storytelling in the Digital Age*. US: University of Nebraska Press.
- Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2019). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools (vol 113, pg 566, 2016).
- Pera, A. (2013). The effect of social environments on the individual's creativity. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, (2), 158-163.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 193-213.
- Rifkin, J. (2009). *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*. New York, NY, US: Tarcher/Penguin Group.
- Schmitt, J. M., Auer, P., & Ferstl, E. C. (2019). Understanding fairy tales spoken in dialect: an fMRI study. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(4), 440-456.
- Spreng, R. N., Mar, R. A., & Kim, A. S. (2009). The common neural basis of autobiographical memory, prospection, navigation, theory of mind, and the default mode: a quantitative meta-analysis. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(3), 489-510.
- Spreng, R. N., & Levine, B. (2013). Doing what we imagine: Completion rates and frequency attributes of imagined future events one year after prospection. *Memory*, 21(4), 458-466.
- Stiller, James, and Robin IM Dunbar. "Perspective-taking and memory capacity predict social network size." *Social Networks* 29, no. 1 (2007): 93-104.
- Szanto, T., & Krueger, J. (2019). Introduction: Empathy, Shared Emotions, and Social Identity. *Topoi*, 38(1), 153-162.

- Tan, Ed. S. (2018). A psychology of the film. *Nature: Palgrave communications* 4(82), 1-20.
- Todd, B. (2013). *Study Abroad Re-entry: Critical Reflection through Digital Storytelling* (Doctoral dissertation, Westminster College).
- Tordjman, S., Celume, M. P., Denis, L., Motillon, T., & Keromnes, G. (2019). Reframing schizophrenia and autism as self-consciousness disorders associating a deficit of theory of mind and empathy with social communication impairments. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*.
- Yeshurun, Y., Swanson, S., Simony, E., Chen, J., Lazaridi, C., Honey, C. J., & Hasson, U. (2017). Same story, different story: the neural representation of interpretive frameworks. *Psychological science*, 28(3), 307-319.
- Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T., & Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic bulletin & review*, 25(6), 2119-2140.
- Wiessner, P. W. (2014). Embers of society: Firelight talk among the Jul'hoansi Bushmen. *Proceedings of the National Academy of Science (PNAS)*, 111(39), 14027-14035.
- Wilson, M. (2014). "Another Fine Mess": The Condition of Storytelling in the Digital Age. *Narrative Culture*. 1(2), 125-144.
- Zunshine, L. (2003). Theory of Mind and experimental representations of fictional consciousness. *Narrative*, 11(3), 270-291.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Zunshine, L. (2008). Theory of Mind and Fictions of Embodied Transparency. *Narrative*. 1(6), 65-92.
- Zunshine, L. (2012). *Getting inside your head: What Cognitive science can tell us about popular culture*. US: The Johns Hopkins University Press.
- Zwaan, R.A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. In B. H. Ross (ED.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 44, pp.35-62). New York, NY: Academic Press