

A Study and Analysis of the Presence of Children's and Young Adult Literature in Secondary School Textbooks: Patterns and Implications

Zohreh Molavi¹

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-9208-7946>

² Mehdi Mohammadi

<https://orcid.org/0000-0002-6880-7455>

Extended Abstract

Introduction

Children's and young adult literature refers to literary works and poems that possess artistic and educational value and are intended for children and adolescents. This body of literature includes folkloric forms such as lullabies, nursery rhymes, and folktales, as well as literary works such as stories, poetry, and plays created specifically for this audience.

The aim of this study was to examine the extent to which different genres of children's and young adult literature are represented in lower secondary (Grades 7–9) and upper secondary (Grades 10–12) school textbooks.

Methods

This applied study employed a quantitative content analysis approach. The statistical population consisted of all 87 textbooks used in lower secondary (Grades 7–9) and upper secondary (Grades 10–12) education during the 2023–2024 academic year. All textbooks were examined using a census sampling method. The unit of analysis was each independent literary text (poem, story, folktale, anecdote, or play). Data were collected using a researcher-developed checklist.

Findings

As shown in Table 1, 105 instances of children's and young adult literature were identified in Grade 7 textbooks, 116 instances in Grade 8, and 128 instances in Grade 9. In upper secondary education, 455 instances were found in Grade 10 textbooks, 415 in Grade 11, and 273 in Grade 12. Overall, Grade 10 contained the highest number of instances (455), followed by Grade 9 (128). Upper secondary textbooks exhibited the highest overall frequency of literary content.

¹ M. A in Knowledge and Information Science, University of Qom Qom, Iran. z.molavi1995@gmail.com

² ,Associate Professor, Faculty Member, Department of Information Science and Epistemology, University of Qom Qom, Iran.(Corresponding author). mahdi.mohammadi203@gmail.com

The findings presented in Table 2 indicate that poetry overwhelmingly dominates other literary genres. In upper secondary education, poetry accounted for 780 cases (68.2%), compared with only 133 cases (11.6%) for stories. A similar pattern was observed in lower secondary education, where 137 poems were identified compared with 75 stories.

The near absence of drama (only one instance in upper secondary education) and the very limited presence of folktales (16 cases overall) suggest a lack of genre diversity. Drama, which can contribute to the development of social skills, self-expression, and creativity, appears to be largely absent from Iranian textbooks. Among folktales, modern folktales were the most common category (seven cases), followed by philosophical and religious folktales and talking-animal tales (three cases each), while magical folktales accounted for two cases.

Findings

The findings in Table 4 reveal that historical stories (73 cases, 35.1%) constitute the largest category of stories. This pattern suggests that curriculum planners primarily utilize stories as a means of transmitting historical knowledge and national identity rather than fostering imagination and empathy. Philosophical stories (37 cases) and religious stories (29 cases) ranked next, indicating a predominantly educational and moral orientation. The limited representation of romantic stories, which may be relevant to older adolescents, and animal stories, which often appeal to younger readers, points to restricted thematic diversity and may reduce students' motivation to read.

As shown in Table 5, lower secondary students are introduced to only 12 authors through their textbooks, whereas upper secondary students encounter 18 authors. Ali Shariati and Nader Ebrahimi each appeared with five works, followed by Morteza Motahhari, Qeyzar Aminpour, and Abdolhossein Zarrinkoub, each represented by four works. Among foreign authors, Spielvogel, Leo Tolstoy, and Philip Adler were featured in Persian-language textbooks at both educational levels. In addition, 50 stories included in the textbooks had unidentified authors.

As indicated in Table 6, Saadi was the most frequently represented poet, with 176 poems, followed by Rumi (104 poems) and Hafez (99 poems). Ferdowsi (51 poems), Nizami Ganjavi (38 poems), and Sanai (23 poems) were also prominently represented. Among contemporary poets, Qeyzar Aminpour had the highest representation, with 16 poems across both secondary levels. The findings further indicate that Iranian poets and authors from the 7th, 8th, and 14th centuries constitute the dominant literary presence in secondary school textbooks. Among foreign writers, authors from the United States, India, and Pakistan were the most frequently represented. Moreover, textbooks made very limited use of images of poets and

authors. Male poets and writers appeared considerably more frequently than female authors.

A notable finding is the almost complete absence of female poets from the textbooks, reflecting a significant gender imbalance in literary representation. Such a pattern may limit students' exposure to diverse literary voices and role models.

Conclusion

The placement of literary content in marginal sections rather than within the main body of textbooks suggests that children's and young adult literature is treated primarily as supplementary rather than core educational material. Although efforts have been made to incorporate literary content into textbooks, the findings indicate limitations in terms of diversity, age appropriateness, and genre balance. Greater attention should therefore be given to balancing poetry and prose, expanding genre diversity (including drama, folktales, satire, and contemporary literature), increasing the representation of contemporary and world literature, enhancing the visibility of female writers and poets, and achieving a more balanced distribution of literary content across grade levels. Achieving these objectives requires collaboration among specialists in children's and young adult literature, developmental psychologists, and curriculum planners in the design and revision of school textbooks.

Keywords

Children's and Young Adult Literature, Literary Genres, Curriculum, Secondary Education

مطالعه و بررسی حضور ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه:

الگوها و پیامدها

زهره مولوی^۳

مهدی محمدی^۴

چکیده

ادبیات کودک و نوجوان، نوشته‌ها و سروده‌هایی هستند که ارزش ادبی یا هنری دارند و مخاطب آن کودکان و نوجوانان هستند. این ادبیات شامل بخشی از فرهنگ عامه همچون لالایی، متل و قصه و هم بخش آثاری همچون داستان، شعر و نمایشنامه که توسط شاعران و نویسندگان است. این پژوهش با هدف تحلیل الگوی بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم (پایه‌های هفتم تا دوازدهم) انجام شده است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کمی و کیفی بود که بر بررسی میزان حضور، توزیع در پایه‌های مختلف، تنوع گونه‌های ادبی و شناسایی نویسندگان و شاعران غالب تمرکز داشت. حضور ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی نامتوازن است؛ به طوری که در دوره دوم متوسطه نسبت به دوره اول سه برابر بیشتر بوده و محتوا عمدتاً در دروس فارسی و علوم و فنون ادبی متمرکز است. بخش قابل توجهی از محتوا (۵۷٪) در حاشیه کتاب‌ها قرار دارد. در بخش نویسندگان، علی شریعتی و نادر ابراهیمی در صدر قرار دارند و پنجاه داستان فاقد نویسنده مشخص هستند؛ همچنین تنها سه نویسنده خارجی معرفی شده‌اند. در بخش شاعران، غلبه شدید شعر کلاسیک با سهم اندک شاعران معاصر (مانند قیصر امین‌پور) و غیبت کامل شاعران زن مشهود است. این الگوها با نیازهای رشدی نوجوانان در تضاد بوده و پیامدهای فرهنگی-آموزشی نامطلوبی مانند ترویج کلیشه‌های جنسیتی، محدودیت در دیدگاه جهانی و فاصله گرفتن از زبان و ادبیات معاصر را به همراه دارد. در نتیجه، لزوم بازنگری ساختاری در برنامه درسی ادبیات و پیشنهادهای برای ایجاد تعادل در توزیع محتوا، افزایش تنوع گونه‌ای، تقویت ادبیات معاصر و جهانی، و رفع نابرابری جنسیتی را آشکار می‌سازد.

واژگان کلیدی

ادبیات کودک و نوجوان، گونه‌های ادبی، برنامه درسی، دوره متوسطه

^۳ کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه قم، قم، ایران. z.molavi1995@gmail.com

^۴ دانشیار، عضو هیئت علمی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه قم، قم، ایران، نویسنده مسئول. mahdi.mohammadi203@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

تربیت و ارتقاء اندیشه، اساسی‌ترین تفاوت انسان با موجودات دیگر است که از ظهور حیات تا پایان عمر ادامه دارد و انسان را به کمال می‌رساند (اکبرپور، ۱۳۹۴: واو). کودکان و نوجوانان نیاز دارند نسبت به خویشتن، افرادی که با آن‌ها در ارتباط هستند و محیطی که در آن زندگی می‌کنند، شناخت عمیقی پیدا کنند؛ بنابراین امروزه مانند گذشته مهم‌ترین و دشوارترین وظیفه تعلیم و تربیت، کمک به کودکان و نوجوانان است تا معنای زیستن را بیابند، خود را بشناسند و در نهایت روابط رضایت‌بخش و مؤثری با دیگران داشته باشند (بتلهایم، ۱۳۸۴: ۵). جوامعی که به انسان ارزش می‌دهند و در پی داشتن نسل‌هایی فرهیخته و کمال‌یافته هستند، برای ادبیات و آثار ادبی ارزش بسیار زیادی قائل‌اند؛ چراکه می‌دانند شایسته‌ترین راه برای آموزش و تربیت، ادبیات است (اکبرپور، ۱۳۹۴: واو).

در طول تاریخ، ادبیات همیشه یکی از بارزترین و مهم‌ترین الگوهای آموزشی و پرورشی انسان‌ها بوده است. در بین شاخه‌های متعدد ادبیات، ادبیات کودک و نوجوان جایگاه ویژه‌ای دارد و بخش زیادی از تربیت و پرورش را تحت تأثیر قرار داده است (محمدی، ۱۳۸۹: ۲). ادبیات کودک و نوجوان، نوشته‌ها و سروده‌هایی هستند که ارزش ادبی یا هنری دارند و مخاطب آن کودکان و نوجوانان هستند. این ادبیات شامل بخشی از فرهنگ عامه همچون لالایی، متل و قصه است و هم‌بخش آثاری همچون داستان، شعر و نمایشنامه که توسط شاعران و نویسندگان برای جامعه هدف پدید آمده است (محمدی، ۱۳۹۵: ۶۴). ادبیات کودک و نوجوان افزون‌بر سرگرمی و پرمودن اوقات فراغت، باید کنجکاوی و قوه تخیل کودکان و نوجوانان را فعال کند، توانایی‌های ذهنی او را افزایش دهد و منجر به افزایش تجربیات و آشنایی با محیط اطراف شود. در واقع ادبیات کودک و نوجوان با طرح مسائلی از محیط زندگی فردی و اجتماعی، ذهن آنان را به چالش می‌کشد و درک و نگاهشان را با دیدی فیلسوفانه نسبت به خود، زندگی و جهان هستی عمیق‌تر و دوراندیشانه‌تر می‌کند (بتلهایم، ۱۳۸۴: ۸).

با توجه به موارد فوق انتظار می‌رود نظام آموزشی رسمی و غیر رسمی انسان‌های فردا را تربیت کنند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازند. در این راستا، نظام آموزش و پرورش نقش مؤثری در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان دارد و فعالیت‌های آموزشی خود را در قالب کتاب‌های درسی محقق می‌سازد. کتاب‌های درسی که توسط وزارت آموزش و پرورش در مدارس توزیع می‌شوند، از جمله منابعی هستند که تمامی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان بر محور آن شکل می‌گیرد. از این‌رو کتاب‌های درسی اهمیت زیادی در تحقق اهداف آموزشی دارند و مرکز توجه تمامی مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش هستند (قاسمی و مجیدی‌پرست، ۱۳۹۳: ۷۶). در این راستا، نمی‌توان از چنین وسیله‌ای توانمند برای تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان چشم‌پوشی کرد و از کنار آن بی‌تفاوت رد شد. از سویی دیگر، ادبیات کودک و نوجوان از جمله موضوعاتی است که جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت دارد و می‌تواند در کتاب‌های درسی مورد مطالعه قرار گیرد؛ چراکه آنان از طریق

ادبیات کودک و نوجوان می‌توانند با سرگذشت، تاریخ، عقاید، باورها، هویت ملی و تاریخی، آداب و رسوم سرزمینشان آشنا شوند (محمدی، ۱۳۹۵: ۶۶).

اما این حضور چگونه سازمان‌دهی شده است؟ کتاب‌های درسی نه‌تنها منبع دانش، بلکه ابزار شکل‌دهی ذهنیت، سلیقه ادبی و هویت فرهنگی نسل جوان هستند. از آنجایی که کتاب‌های درسی منبع و ابزار تعلیم، آموزش و محور تدریس معلمان است، نقد، بررسی و بازبینی کتاب‌های درسی مورد توجه پژوهشگران، متخصصان و مؤلفان حوزه تعلیم و تربیت بوده است. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند نقاط قوت و ضعف آن‌ها را مشخص کند و در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی به مؤلفان و نویسندگان کمک نماید تا تصمیمات عاقلانه‌ای را اتخاذ کنند (محمدی، ۱۳۹۵: ۶۳). اخیراً آموزش و پرورش دستخوش تغییر و تحول بنیادی بوده و این تغییر در چاپ و تدوین کتاب‌های درسی متوسطه اول و دوم نمود داشته و تاکنون این کتاب‌ها از منظر حضور ادبیات کودک و نوجوان مورد تحلیل محتوا قرار نگرفته‌اند.

مسئله اصلی این پژوهش این است که الگوی بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم چگونه است و این الگو چه تناسبی با اهداف تربیتی و نیازهای رشدی نوجوانان دارد؟ این مسئله در سه سطح قابل بررسی است: نخست، سطح کمی که به میزان حضور و توزیع ادبیات کودک و نوجوان در پایه‌های مختلف می‌پردازد؛ دوم، سطح گونه‌شناختی که به تنوع و غلبه گونه‌های ادبی (شعر، داستان، افسانه، حکایت) توجه دارد؛ و سوم، سطح تحلیلی - فرهنگی که به پیامدهای تربیتی و فرهنگی این الگو و تناسب آن با نیازهای رشدی نوجوانان (تفکر انتقادی، تخیل، هویت‌یابی) می‌پردازد. بنابراین، این پژوهش نه‌تنها به شمارش محتوا می‌پردازد، بلکه به تحلیل الگوها و تبیین پیامدهای آن‌ها نیز توجه دارد.

از این رو، بررسی اهمیت و جایگاه ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های دوره متوسطه اول و دوم ضروری به نظر می‌رسد. نتایج این پژوهش می‌تواند راهکارهای مناسبی برای وزارت آموزش و پرورش داشته باشد و زمینه‌ای برای رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد. این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش‌ها است: بهره‌مندی از ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی دوره اول و دوم متوسطه به چه میزان است و توزیع این محتوا در پایه‌های مختلف چگونه است؟ از گونه‌های مختلف ادبیات کودکان و نوجوانان (شعر، داستان، افسانه، حکایت) به چه میزان استفاده شده است و کدام گونه‌ها غالب‌اند و کدام‌ها حاشیه‌ای؟ چرا شعر بر داستان غلبه دارد؟ این سؤال به تحلیل رویکرد سنتی در برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. چرا متوسطه دوم سه برابر متوسطه اول محتوا دارد؟ این سؤال به تحلیل تناسب با نیازهای رشدی توجه دارد. نویسندگان و شاعران غالب چه کسانی هستند و این انتخاب چه پیامدهای فرهنگی دارد؟ این سؤال به تحلیل هویت فرهنگی و سلیقه ادبی می‌پردازد. درنهایت، الگوی غالب بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم چیست و چه تناسبی با اهداف

تربیتی دارد؟ این سؤال اصلی پژوهش است که با پاسخ به سؤالات فرعی، به تحلیل جامع و عمیق الگوی بهره‌گیری و پیامدهای آن می‌پردازد.

پیشینه پژوهش

در این بخش از مرور نوشتارها، سعی شد تا تحقیقات مرتبط با جایگاه ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم به طور مختصر بیان شود.

محمدی (۱۳۹۵) در پژوهشی با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی جایگاه ادبیات کودک در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی ایران پرداخت. یافته‌های وی نشان داد کمبود گونه‌های مختلف ادبی مثل شعر یا داستان همچنین ضرب‌المثل و حکایت در برنامه‌های درسی وجود دارد، به‌خصوص کتاب‌های درسی علوم و اجتماعی و در کل می‌توان گفت سهم ادبیات کودکان در بین کل مطالب در کتاب‌های درسی کمترین میزان را به خود اختصاص داده است.

ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی توصیفی - تحلیلی به بررسی تحلیلی کاربرد ادبیات کودک و نوجوان در کتاب درسی فارسی پایه ششم پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که آثار آموزشی، تعلیمی، تربیتی مورد توجه کمی قرار گرفته است و به‌جای آن به تعداد زیاد آثار خیالی و خالی از نکات آموزشی در کتاب درسی فوق به کار گرفته شده است.

عالی‌زاده مرشت، رضوانیان و جعفری (۱۳۹۹) در پژوهشی به تحلیل انتقادی صورت و محتوای اشعار کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که کتاب‌های مورد نظر بیشتر نثرمحور هستند و اشعار انتخاب‌شده بیشتر به ادب حماسی، میهنی، پایداری و انقلاب اختصاص دارند و از منظر فکری و زیبایی‌شناختی نمی‌توانند جذابیت لازم برای تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به مطالعه کتاب درسی و لذت بردن از آن در کلاس را داشته باشد.

نجفی بهزادی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحلیل محتوا به بررسی و تحلیل ساختار و محتوای اشعار کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در انتخاب اشعار، قالب، وزن و جنسیت شاعران متناسب با دوره‌های شش‌گانه دبستان و ویژگی‌های رشد کودک دقت و توجه چندانی نشده است و موضوعات اغلب در دوره‌های دبستان تکرار شده‌اند.

سلطانی، نوروز و شعبانی (۱۴۰۰) در پژوهشی با روش تحلیل محتوا به بررسی عناصر داستانی در داستان‌های معاصر کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه پرداختند. یافته‌های آنان نشان داد که مؤلفان به رمان‌ها و داستان‌های بلند بیشتر گرایش دارند. غالب عناصر داستانی به شیوه‌ای تکراری مورد استفاده قرار گرفته است. تلخیص

در منابع پایانی نیامده است: [A1] Commented

داستان‌های کوتاه در مقایسه با رمان‌ها و داستان‌های بلند با آسیب کمتر عناصر داستانی و محتوایی همراه بوده است. در داستان‌های کتاب‌های درسی تنوع موضوعی وجود ندارد. از این رو تنوع داستانی نیز به چشم نمی‌خورد. اسماعیلی و دولت‌آبادی فراهانی (۱۴۰۱) در یک پژوهش کیفی با رویکرد توصیفی – تحلیلی به بررسی انواع ادبی (حماسی، تعلیمی، غنایی، پایداری و ادبیات انقلاب اسلامی) در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه پرداختند. یافته‌ها نشان داد که سیر تاریخی انواع ادبی در کتاب‌های فارسی متوسطه دوم، مد نظر نیست. به علاوه، حجم بالای محتوای انواع ادبی این کتاب‌ها با تحقق رویکرد مهارتی برنامه درسی ملی همخوانی ندارد. بسیاری از دانش‌آموزان، بدون مدد از کتاب‌های کمکی مهارت لازم برای کالبدشکافی متن کتاب‌های فارسی را در سه قلمرو زبانی، ادبی و فکری پیدا نمی‌کنند. بلسکی^۵ (۲۰۰۶) در پژوهشی به تأثیرات استفاده از ادبیات کودکان و نوجوانان در آموزش زبان انگلیسی پرداخت. یافته‌های وی نشان داد که گنجاندن ادبیات کودک در کلاس درس زبان‌های خارجی، لذت بردن از ادبیات را تقویت می‌کند، توسعه مهارت‌های زبانی، یادگیری پیشرفته‌تر را تحریک می‌کند و رشد شخصی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد.

بازلر^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی تأثیر استفاده از ادبیات کودک و نوجوان در تدریس علوم در کشور ایالات متحده آمریکا پرداخته است. وی با استفاده از روش تحلیل محتوا، کتاب‌های کودک و نوجوان در حوزه‌های مختلف علوم را مورد بررسی قرار داد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که استفاده از این کتاب‌ها در تدریس علوم باعث افزایش تمرکز و توجه دانش‌آموزان می‌شود و بهبود در نتایج آموزشی را به دنبال دارد.

فینلند^۷ (۲۰۱۸) در پژوهشی؛ اهمیت و تأثیر ادبیات کودک و نوجوان در کلاس درس و نقش آن در توسعه مهارت‌های خواندن و نوشتن در بین دانش‌آموزان ایالات متحده پرداخت. نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده از ادبیات کودک و نوجوان در کلاس درس، می‌تواند بهبود قابل توجهی در مهارت‌های خواندن، نوشتن و تفکر دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. همچنین، این مقاله بر اهمیت توسعه مهارت‌های خلاقیت و تفکر خلاق در دانش‌آموزان تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که استفاده از ادبیات کودک و نوجوان می‌تواند به‌عنوان یک ابزار موثر برای توسعه این مهارت‌ها در دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

داوسون^۸ (۲۰۲۰)، در پژوهش کیفی به بررسی قدرت داستان و استفاده از ادبیات کودکان در کلاس درس پرداخت. یافته‌های وی نشان داد که استفاده از داستان‌های کودکان در کلاس‌های درسی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار موثر

^۵ Belsky

^۶ Bazler

^۷ Finland

^۸ Dawson

برای یادگیری و توسعه مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان، از جمله مهارت‌های خواندن، نوشتن، گفتاری، تفکر انتقادی و خلاقیت به کار گرفته شود.

ارگاشوا دوردنا^۹ (۲۰۲۳)، در پژوهشی کیفی به مطالعه به پتانسیل آموزشی داستان‌های عامیانه از یک به‌عنوان ابزارهای آموزشی در آموزش ابتدایی ازبکستان پرداخت. هدف این مطالعه ارزیابی تأثیر داستان‌های عامیانه بر ابعاد شناختی، اجتماعی و اخلاقی در زمینه کلاس درس بود که با استفاده از مشاهدات محقق از کلاس‌های درس صورت گرفت. یافته‌های این پژوهش، ظرفیت متحول‌کننده این نوع از داستان‌ها را در افزایش تفکر انتقادی، آگاهی فرهنگی و توسعه شخصیت در میان دانش‌آموزان دبستانی نشان داد.

پیشینه موجود نشان می‌دهد که کمبود تنوع گونه‌ای، غلبه رویکرد تعلیمی بر تربیتی و کم‌توجهی به جذابیت ادبی مشکلات مشترک کتاب‌های درسی ایران است. این پژوهش با تمرکز بر دوره متوسطه، به تحلیل عمیق‌تر این الگوها می‌پردازد.

مفاهیم نظری پژوهش

ادبیات کودک و نوجوان، بخشی از ادبیات عمومی است که با توجه به ویژگی‌های رشدی، شناختی و عاطفی مخاطبان خود (کودکان و نوجوانان ۶ تا ۱۸ سال) تولید می‌شود (محمدی، ۱۳۹۵: ۶۴). این ادبیات نه تنها ابزار سرگرمی، بلکه ابزار تربیت، شکل‌دهی هویت و رشد شناختی است (بتلهایم، ۱۳۸۴). براساس نظریه‌های رشد شناختی (پیاژه) و اجتماعی- فرهنگی (ویگوتسکی)، ادبیات کودک و نوجوان می‌تواند باعث:

رشد شناختی: تقویت تفکر انتقادی، حل مسئله و تخیل خلاق (Dawson, 2020)

رشد عاطفی: شناخت احساسات، همدلی و مدیریت هیجان (بتلهایم، ۱۳۸۴)

رشد اجتماعی- فرهنگی: آشنایی با هویت ملی، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی (محمدی، ۱۳۹۵)

رشد زبانی: گسترش واژگان، درک ساختارهای پیچیده و مهارت‌های ارتباطی (Belsky, 2006) شود.

ب. گونه‌های ادبی و تناسب با نیازهای رشدی

ادبیات کودک و نوجوان شامل گونه‌های متنوعی است که هر یک کارکرد تربیتی متفاوتی دارند:

شعر: تقویت حافظه، حس زیبایی شناختی، ریتم و موسیقی زبان؛ اما محدودیت: ضعف در روایت‌گری

و تفکر انتقادی (نجفی‌پهزادی و همکاران، ۱۳۹۹).

داستان: تقویت تخیل، همدلی، تفکر انتقادی و حل مسئله؛ مناسب‌ترین گونه برای نوجوانان

(Dawson, 2020).

⁹ Ergasheva, Durdona

افسانه و حکایت: انتقال ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی؛ اما محدودیت: ساختار ساده و کمتر چالش‌برانگیز برای نوجوانان (Ergashova, 2023).

نمایشنامه: تقویت مهارت‌های اجتماعی، بیان و خلاقیت؛ اما کمتر در کتاب‌های درسی ایران حضور دارد.

ج. کتاب درسی به‌مثابه ابزار انتقال فرهنگی

کتاب‌های درسی نه‌تنها منبع دانش، بلکه ابزار شکل‌دهی سلیقه ادبی، هویت فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی هستند (قاسمی و مجیدی‌پرست، ۱۳۹۳). انتخاب نویسندگان، شاعران و گونه‌های ادبی در کتاب‌های درسی، پیام‌های ضمنی درباره «ادبیات ارزشمند» و «هویت فرهنگی مطلوب» منتقل می‌کند؛ بنابراین، تحلیل الگوی بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان می‌تواند نشان دهد:

- آیا تنوع گونه‌های کافی وجود دارد؟
- آیا توزیع محتوا با نیازهای رشدی تناسب دارد؟
- آیا انتخاب نویسندگان و شاعران متنوع و معاصر است یا محدود به کانون سنتی؟

د. معیارهای ارزیابی حضور ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی

براساس ادبیات پژوهشی (محمدی، ۱۳۹۵؛ ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ و Dawson, 2020)، معیارهای ارزیابی عبارتند از:

- میزان حضور: آیا حجم کافی از ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌ها وجود دارد؟
- تنوع گونه‌ای: آیا گونه‌های مختلف (شعر، داستان، افسانه، نمایشنامه) به نسبت متوازن حضور دارند؟
- تناسب با نیازهای رشدی: آیا محتوا با سطح شناختی و عاطفی نوجوانان تناسب دارد؟
- تنوع نویسندگان و شاعران: آیا آثار نویسندگان و شاعران متنوع (کلاسیک و معاصر، زن و مرد) حضور دارند؟
- کیفیت ادبی: آیا آثار انتخاب‌شده دارای ارزش ادبی و هنری هستند؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی است که با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی ۸۷ کتاب درسی دوره متوسطه اول (پایه‌های هفتم تا نهم) و متوسطه دوم (پایه‌های دهم تا دوازدهم) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است که به روش سرشماری مورد

بررسی قرار گرفتند. واحد تحلیل در این پژوهش، هر متن ادبی مستقل (شعر، داستان، افسانه، حکایت، نمایشنامه) است که با معیارهای ادبیات کودک و نوجوان مطابقت دارد. ابزار گردآوری داده‌ها، چکلیست محقق‌ساخته است که پس از مشخص شدن جامعه پژوهش و مطالعه مبانی نظری و پیشینه‌ها، در چندین بخش تهیه شد. این چکلیست شامل موارد زیر است: (۱) نوع گونه ادبی (شعر، داستان، افسانه، حکایت، نمایشنامه)، (۲) نام نویسنده یا شاعر، (۳) پایه تحصیلی، (۴) نام کتاب درسی، (۵) حجم متن (تعداد صفحات یا خطوط). برای بررسی روایی محتوایی، چکلیست در اختیار پنج نفر از استادان گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و خبرگان ادبیات کودک قرار گرفت و پس از اخذ نظرهای اصلاحی و اعمال اصلاحات، چکلیست نهایی تهیه شد. برای اطمینان از جامعیت چکلیست، نه کتاب (۱۰٪ جامعه) به صورت آزمایشی مورد مطالعه قرار گرفتند. برای بررسی پایایی، ۱۰٪ از کتاب‌ها توسط دو کدگذار مستقل کدگذاری شد و ضریب توافق بین کدگذاران (Cohen's Kappa) محاسبه شد که مقدار آن ۰.۸۵ بود که نشان‌دهنده پایایی بالای ابزار است.

پس از تهیه چکلیست نهایی، مطالعه سطر به سطر کتاب‌های درسی آغاز شد و واحدهای شناسایی شده در چکلیست وارد و مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های گردآوری شده وارد نرم‌افزار Excel شد و سپس برای تجزیه و تحلیل به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ منتقل گردید. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین) و جداول توزیع فراوانی استفاده شد. همچنین برای مقایسه توزیع محتوا بین پایه‌های مختلف از آزمون کای‌دو استفاده گردید و یافته‌ها در قالب جداول و نمودارها ارائه شدند.

یافته‌های پژوهش

همان‌طور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد؛ در مقطع متوسطه اول، پایه هفتم ۱۰۵ مورد، پایه هشتم ۱۱۶ مورد و پایه نهم ۱۲۸ مورد، از ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی استفاده کرده‌اند. در مقطع متوسطه دوم، پایه دهم ۴۵۵ مورد، پایه یازدهم ۴۱۵ مورد و پایه دوازدهم ۲۷۳ مورد، از ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی استفاده کرده‌اند. به‌طور کلی، در مقطع متوسطه دوم، پایه دهم با ۴۵۵ مورد در رتبه اول و در مقطع متوسطه اول، پایه نهم با ۱۲۸ مورد در رتبه دوم قرار گرفته است. مقطع متوسطه دوم دارای بیشترین فراوانی است.

همچنین میزان استفاده از ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی مختلف، متفاوت است. بیشترین محتوای مربوط به ادبیات کودکان و نوجوانان در درس کتاب علوم و فنون ادبی و کتاب فارسی دیده می‌شود.

جدول ۱: توزیع فراوانی میزان بهره‌مندی کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم از ادبیات کودکان و نوجوانان

پایه	درس	فراوانی	درصد
هفتم	فارسی	۴۰	٪۳۸
	نگارش	۱۷	٪۱۶
	پیام‌های آسمان	۲۰	٪۱۹
	تفکر و سبک زندگی (پسران)	۱۷	٪۱۶
	آموزش قرآن	۵	٪۵
	فرهنگ و هنر	۳	٪۳
	مطالعات اجتماعی	۳	٪۳
	جمع	۱۰۵	٪۱۰۰
هشتم	فارسی	۴۲	٪۳۶
	نگارش	۲۷	٪۲۳
	پیام‌های آسمان	۲۶	٪۲۲
	تفکر و سبک زندگی (پسران)	۱	٪۱
	آموزش قرآن	۴	٪۳
	فرهنگ و هنر	۳	٪۳
	مطالعات اجتماعی	۲	٪۲
	تفکر و سبک زندگی	۱۱	٪۱۰
	جمع	۱۱۶	٪۱۰۰
نهم	فارسی	۵۷	٪۴۵
	نگارش	۳۵	٪۲۷
	پیام‌های آسمان	۱۹	٪۱۵
	آموزش قرآن	۶	٪۵
	فرهنگ و هنر	۶	٪۵
	مطالعات اجتماعی	۳	٪۲
	آمادگی دفاعی	۲	٪۱
		جمع	۱۲۸
دهم	علوم و فنون ادبی	۲۳۲	٪۵۱
	فارسی	۷۷	٪۱۷
	نگارش	۳۲	٪۷
	دین و زندگی	۱۸	٪۴
	تاریخ	۵	٪۱
	جامعه‌شناسی	۲۱	٪۵
	منطق	۲۹	٪۶

عربی	۱	٪۱
اقتصاد	۲۰	٪۴
تفکر و سوادسازهای	۱۲	٪۳
ریاضی و آمار	۴	٪۱
آمادگی دفاعی	۱	٪۰
جغرافیا	۱	٪۰
هنر	۲	٪۰
جمع	۴۵۵	٪۱۰۰
علوم و فنون ادبی	۲۱۷	٪۵۲
فارسی	۷۷	٪۱۹
نگارش	۱۷	٪۴
دین و زندگی	۲۰	٪۵
تاریخ	۳۳	٪۸
جامعه‌شناسی	۸	٪۲
فلسفه	۲۰	٪۵
عربی	۱۷	٪۴
روانشناسی	۴	٪۱
انسان و محیط‌زیست	۱	٪۰
جغرافیا	۱	٪۰
جمع	۴۱۵	٪۱۰۰
فارسی	۹۹	٪۳۶
نگارش	۲۸	٪۱۰
دین و زندگی	۳۲	٪۱۲
تاریخ	۱۸	٪۷
جامعه‌شناسی	۱۷	٪۷
عربی	۳	٪۱
ریاضی و آمار	۱	٪۰
فلسفه	۲۸	٪۱۰
تحلیل فرهنگی	۶	٪۲
مدیریت خانواده و سبک زندگی	۶	٪۷
مدیریت خانواده و سبک زندگی (پسران)	۲۳	٪۸
جمع	۲۷۳	٪۱۰۰

یازدهم

دوازدهم

یافته‌های جدول ۱ حکایت از این دارند که توزیع محتوای ادبیات کودک و نوجوان در کتاب‌های درسی نابرابر و غیرمنطقی است. پایه دهم با ۴۵۵ مورد (۳۰.۵٪ کل محتوا) بیشترین و پایه هفتم با ۱۰۵ مورد (۷٪) کمترین فراوانی را دارد. این تفاوت چهار برابری قابل توجیه نیست؛ زیرا نیازهای رشدی نوجوانان سیزده ساله (پایه هفتم) به ادبیات کمتر از نوجوانان شانزده ساله (پایه دهم) نیست؛ بلکه این توزیع بیشتر ناشی از ساختار برنامه درسی است که در پایه دهم کتاب «علوم و فنون ادبی» (با ۳۵۰ مورد محتوا) وارد می‌شود. نکته دیگر، قرارگیری ۵۷٪ محتوا در حاشیه کتاب‌ها است. این یافته نشان می‌دهد که ادبیات کودک و نوجوان عمدتاً به‌عنوان محتوای تکمیلی و فرعی (نه محوری) در نظر گرفته شده است. این رویکرد با اهداف تربیتی ادبیات کودک (رشد تخیل، همدلی، تفکر انتقادی) که نیازمند تعامل عمیق با متن است، تناسب ندارد. همچنین، تمرکز محتوا در دو کتاب فارسی و علوم و فنون ادبی نشان می‌دهد که سایر کتاب‌های درسی (تاریخ، جغرافیا، علوم اجتماعی) از ظرفیت ادبیات کودک برای انتقال مفاهیم درسی بهره نمی‌برند. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی (Dawson, 2020) که بر یکپارچه‌سازی ادبیات در تمام حوزه‌های درسی تأکید دارند، فاصله دارد.

همان‌طور که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد؛ در مقطع متوسطه اول، پایه هفتم ۱۰۵ مورد، پایه هشتم ۱۱۶ مورد و پایه نهم ۱۲۸ مورد، از گونه‌های مختلف ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی استفاده شده است. در مقطع متوسطه دوم، پایه دهم ۴۵۵ مورد، پایه یازدهم ۴۱۵ مورد و پایه دوازدهم ۲۷۳ مورد، از گونه‌های مختلف ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی استفاده شده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی انواع گونه‌های مختلف ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم

نوع محتوا	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
حکایت	۱۰	۱۴	۹	۶۷	۲۱	۱۸	۱۳۹
خاطرات و سرگذشتنامه	۶	۱۲	۱۱	۶	۵	۱۸	۵۸
داستان	۲۰	۲۵	۳۰	۲۴	۵۳	۵۶	۲۰۸
افسانه	۴	۲	۱	۵	۳	۱	۱۶
سفرنامه			۳	۳	۹	۴	۱۹
شعر	۳۷	۴۳	۵۷	۳۱۲	۳۰۹	۱۵۹	۹۱۷
ضرب‌المثل	۹	۴	۴	۲۱	۹	۱۳	۶۰
لطیفه				۸			۸
معما					۱		۱

مناجات نامه	۱۹	۱۶	۱۳	۹	۵	۴	۶۶
کل	۱۰۵	۱۱۶	۱۲۸	۴۵۵	۴۱۵	۲۷۳	۱۴۹۲

یافته‌های جدول ۲ بیانگر این است که شعر به‌طور نامتناسب بر سایر گونه‌ها غلبه دارد. در دوره دوم، شعر با ۷۸۰ مورد (۶۸.۲٪) در مقابل داستان با ۱۳۳ مورد (۱۱.۶٪) قرار دارد؛ یعنی نسبت ۶ به ۱. این الگو در دوره اول نیز تکرار می‌شود (۱۳۷ شعر در مقابل ۷۵ داستان).

این غلبه شعر با نیازهای رشدی نوجوانان تناسب ندارد. براساس نظریه‌های رشد شناختی (پیاژه)، نوجوانان در مرحله عملیات صوری هستند و نیاز به متون پیچیده، روایی و چندلایه دارند که داستان بهترین گونه برای تأمین این نیاز است. شعر، با وجود ارزش زیبایی‌شناختی، محدودیت‌هایی در روایت‌گری، تفکر انتقادی و همدلی دارد (نجفی‌بهزادی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین، نسبت ۶ به ۱ به نفع شعر نشان‌دهنده تمایل به سنت ادبی کلاسیک است، نه نیازهای تربیتی نوجوانان.

همچنین، غیبت تقریبی نمایشنامه (فقط ۱ مورد در دوره دوم) و فراوانی بسیار پایین افسانه (شانزده مورد در مجموع) نشان می‌دهد که تنوع گونه‌ای کافی وجود ندارد. نمایشنامه، به‌عنوان گونه‌ای که مهارت‌های اجتماعی، بیان و خلاقیت را تقویت می‌کند، در کتاب‌های درسی ایران تقریباً نادیده گرفته شده است. داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، در مقطع متوسطه اول، پایه هفتم چهار مورد، پایه هشتم دو مورد و پایه نهم یک مورد، به انواع افسانه‌ها در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند و در مقطع متوسطه دوم، پایه دهم با پنج مورد، پایه یازدهم با سه مورد و پایه دوازدهم با یک مورد، به انواع افسانه‌ها در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند. افسانه‌های جدید با هفت مورد در رتبه اول، افسانه‌های فلسفی و دینی و حیوانات سخنگو با سه مورد در رتبه دوم و افسانه‌های جادویی با دو مورد در رتبه سوم قرار گرفتند. افسانه‌های جدید، غالب‌ترین نوع افسانه در کتاب‌های درسی مقاطع متوسطه اول و دوم هستند. تعداد افسانه‌ها در پایه‌های تحصیلی هفتم تا دوازدهم متفاوت است. تعداد افسانه‌ها در پایه‌های دهم، هفتم و یازدهم بیشتر از پایه‌های دیگر است و افسانه‌های توأم با تکرار، کم‌ترین تعداد را در میان انواع افسانه‌ها دارد.

نوع افسانه	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
افسانه‌های توأم با تکرار	۱						۱
افسانه‌های جادویی			۱	۱			۲
افسانه‌های حیوانات سخنگو				۱	۱	۱	۳

افسانه های فلسفی و دینی		۳		۳	
جدید	۳	۲	۲	۷	۳
کل	۴	۲	۱	۵	۱۶

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که افسانه‌های نو (۷ مورد از ۱۶) غالب هستند، درحالی‌که افسانه‌های جادویی (۲ مورد) و افسانه‌های فلسفی-دینی- حیوانی (۳ مورد) فراوانی بسیار پایینی دارند. این الگو نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان درسی افسانه‌های معاصر را بر افسانه‌های سنتی ترجیح داده‌اند. باین‌حال، فراوانی کلی افسانه (شانزده مورد در ۸۷ کتاب) بسیار پایین است. افسانه، به‌عنوان گونه‌ای که ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی را به شکل نمادین منتقل می‌کند، می‌تواند نقش مهمی در رشد اخلاقی و تخیل نوجوانان داشته باشد (بتلهایم، ۱۳۸۴). غیبت تقریبی افسانه‌های جادویی (که برای نوجوانان جوان‌تر جذاب‌تر است) نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان درسی این گونه را کودکانه تلقی کرده و از کتاب‌های متوسطه حذف کرده‌اند.

همان‌طور که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، در مقطع متوسطه اول، پایه هفتم با بیست مورد، پایه هشتم با ۲۵ مورد و پایه نهم با سی مورد، به انواع داستان‌ها در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند و در مقطع متوسطه دوم، پایه دهم با ۲۳ مورد، پایه یازدهم با ۵۱ مورد و پایه دوازدهم با ۵۶ مورد، به انواع داستان‌ها در کتاب‌های درسی پرداخته‌اند. داستان‌های تاریخی با ۷۳ مورد در رتبه اول، داستان‌های فلسفی با ۳۷ مورد در رتبه دوم و داستان‌های دینی و مذهبی با ۲۹ مورد در رتبه سوم، دارای بیشترین تعداد داستان در کتاب‌های درسی مقطع اول و دوم متوسطه هستند. همچنین در مقطع اول متوسطه، پایه نهم با سی داستان و در مقطع دوم متوسطه، پایه دوازدهم با ۵۶ داستان، دارای بیشترین داستان هستند و داستان‌های حیوانات و داستان‌های عاشقانه، کم‌ترین تعداد را در میان انواع داستان‌ها دارند.

جدول ۴: توزیع فراوانی انواع داستان‌ها در کتاب‌های درسی مقطع اول و دوم متوسطه

نوع داستان	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
داستان‌های تاریخی	۶	۵	۵	۶	۲۹	۲۲	۷۳
داستان‌های فلسفی	۴	۱	۴	۸	۵	۱۵	۳۷
داستان‌های دینی- مذهبی	۳	۱۰	۳	۱	۱۰	۲	۲۹
داستان‌های فکاهی و طنزآمیز	۲	۲	۱۰	۲	۱	۳	۲۰
داستان‌هایی از صحنه های مختلف							
زندگی کودک	۲	۲	۱	۵	۴	۲	۱۶
داستان‌های ماجراجویی	۱	۲	۳		۲	۶	۱۴
داستان‌های عاشقانه	۲	۲	۲	۱		۶	۱۳

داستان‌های حیوانات			
۳	۲	۱	کل
۲۰۵	۵۶	۵۱	۲۳
			۳۰
			۲۵
			۲۰

یافته‌های جدول ۴ بیانگر این است که داستان‌های تاریخی (۷۳ مورد، ۳۵.۱٪) به‌طور قابل توجهی بر سایر انواع غلبه دارند. این الگو نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان درسی داستان را عمدتاً ابزار انتقال تاریخ و هویت ملی می‌دانند، نه ابزار رشد تخیل و همدلی. داستان‌های فلسفی (۳۷ مورد) و دینی (۲۹ مورد) در رتبه‌های بعدی قرار دارند که نشان می‌دهد محتوای داستان‌ها عمدتاً آموزشی-اخلاقی است، نه سرگرم‌کننده یا تخیلی. این رویکرد با نظریه‌های ادبیات کودک (بتلهایم، ۱۳۸۴) که بر لذت خواندن و تجربه زیسته تأکید دارند، فاصله دارد. غیبت تقریبی داستان‌های عاشقانه (که برای نوجوانان ۱۵-۱۸ سال مرتبط است) و داستان‌های حیوانی (که برای نوجوانان جوان‌تر جذاب است) نشان می‌دهد که تنوع موضوعی کافی وجود ندارد. این محدودیت می‌تواند منجر به کاهش انگیزه خواندن در نوجوانان شود.

همان‌طور که داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد، مقطع متوسطه دوم با ۴۱ مورد در رتبه اول و مقطع متوسطه اول با ۲۳ مورد، در رتبه دوم قرار دارند. به عبارت دیگر؛ دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در کتاب‌های درسی خود تنها با نام دوازده نویسنده آشنا می‌شوند؛ اما در مقطع متوسطه دوم، دانش‌آموزان با نام هجده نویسنده آشنا می‌شوند. علی شریعتی و نادر ابراهیمی با پنج اثر، در رتبه اول و داستان‌های شهید مطهری، قیصر امین پور و عبدالحسین زرین کوب با چهار اثر، در رتبه دوم قرار دارند. اشپیل فوگل، تولستوی و فیلیپ آدلر، از نویسندگان خارجی هستند که در کتاب‌های درسی فارسی دوره متوسطه اول و دوم به آن‌ها پرداخته شده است. همچنین در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول و دوم، پنجاه داستان، نویسندگان نامشخص دارند. غالباً این داستان‌ها، داستان‌های روایت‌شده تاریخی و مذهبی زمان پیامبران هستند یا داستان‌هایی هستند که توسط مؤلفان کتاب‌های درسی نوشته شده‌اند.

جدول ۵. توزیع فراوانی نویسندگان در کتاب‌های درسی مقطع اول و دوم متوسطه

نام نویسنده	متوسطه اول	متوسطه دوم	کل
علی شریعتی	۱	۴	۵
نادر ابراهیمی	۳	۲	۵
شهید مطهری	۲	۲	۴
عبدالحسین زرین کوب	۴	۰	۴
قیصر امین پور	۲	۰	۲
اشپیل فوگل	۳	۰	۳
تولستوی	۳	۰	۳

طاهره ابید	۳	۳
فیلیپ آدلر	۳	۳
ابن اثیر	۲	۲
ابوالفضل بیتهی	۲	۲
ابوالقاسم حالت	۲	۲
احمدبن یحیی بلاذری	۲	۲
آنتوان دوستت اگزوپری	۲	۲
آندره ژید	۲	۲
پرویز خرسند	۲	۲
چارلز هندی	۲	۲
راس ٹی دان	۲	۲
ریچارد باخ	۲	۲
شل سیلور استاین	۲	۲
محمد دهریزی	۲	۲
محمدبن جریر طبری	۲	۲
محمدعلی جمالزاده	۱	۱
هوشنگ مرادی کرمانی	۱	۱

داده‌های جدول ۵ حکایت از این می‌کنند که دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تنها با دوازده نویسنده آشنا می‌شوند، درحالی‌که این رقم در مقطع دوم به هجده نویسنده افزایش می‌یابد. این تفاوت (۵۰٪ افزایش) نشان‌دهنده رویکرد تدریجی به تنوع ادبی است؛ اما همچنان محدود باقی می‌ماند. علی شریعتی و نادر ابراهیمی با پنج اثر در رتبه نخست قرار دارند. غلبه شریعتی (متفکر دینی- اجتماعی) و ابراهیمی (نویسنده ادبیات مقاومت) بازتاب‌دهنده اولویت محتوای ایدئولوژیک و تاریخی- دینی در برنامه درسی است. شهید مطهری، قیصر امین‌پور و عبدالحسین زرین‌کوب با چهار اثر در رتبه دوم، این الگو را تقویت می‌کنند. وجود پنجاه داستان بی‌نام‌ونشان (بیشتر روایات تاریخی- مذهبی یا متون مؤلفان کتاب درسی) نشان می‌دهد که بیش از نیمی از محتوای داستانی فاقد هویت نویسنده‌ای مشخص است. این امر مانع از آشنایی دانش‌آموزان با سبک‌های فردی نویسندگی و تنوع صداهای ادبی می‌شود. حضور سه نویسنده خارجی (اشپیل‌فوگل، تولستوی، فیلیپ آدلر) در میان سی نویسنده (۱۰٪) نشان‌دهنده محدودیت جدی در معرفی ادبیات جهانی است. این یافته با پژوهش داوسون (۲۰۲۰) که بر اهمیت تنوع فرهنگی در کتاب‌های درسی تأکید دارد، در

تضاد است. دانش‌آموزان ایرانی با ادبیات آمریکای لاتین، آفریقا، آسیای شرقی یا اروپای شرقی تقریباً بی‌آشنا باقی می‌مانند.

همان‌طور که داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد، سعدی با ۱۷۶ شعر در رتبه اول، مولانا با ۱۰۴ شعر در رتبه دوم و حافظ با ۹۹ شعر در رتبه سوم قرار دارد. سعدی بیشترین تعداد شعر را در کتاب‌های درسی فارسی دوره متوسطه اول و دوم دارد. فردوسی با ۵۱ شعر، نظامی گنجوی با ۳۸ شعر و سنایی با ۲۳ شعر، در رتبه‌های بعدی قرار دارند. قیصر امین‌پور با شانزده شعر از شاعران معاصر است که بیشترین تعداد شعر را در کتاب‌های درسی فارسی دوره متوسطه اول و دوم دارد. با توجه به داده‌های جدول‌ها، شاعران و نویسندگان ایرانی (قرن‌های ۷، ۱۴ و ۸) غالب‌ترین گروه در کتاب‌های درسی مقاطع اول و دوم متوسطه هستند و در نویسندگان خارجی، ملیت‌های آمریکا، هند، پاکستان بیشترین فراوانی را دارند. همچنین در کتاب‌های درسی از تصاویر شاعران و نویسندگان بسیار کم استفاده شده است و شاعران و نویسندگان مرد، فراوانی بیشتری دارند و شاعران و نویسندگان زن، سهم کمتری را در نظام آموزشی دارند.

جدول ۶: توزیع فراوانی شاعران در کتاب‌های درسی مقطع اول و دوم متوسطه

نام شاعر	متوسطه اول	متوسطه دوم	کل
سعدی	۲۵	۱۵۱	۱۷۶
مولانا	۱۲	۹۲	۱۰۴
حافظ	۷	۹۲	۹۹
فردوسی	۹	۴۲	۵۱
نظامی گنجوی	۹	۲۹	۳۸
سنایی	۶	۱۷	۲۳
صائب تبریزی	۱	۱۷	۱۸
قیصر امین‌پور	۵	۱۱	۱۶
خاقانی		۱۲	۱۲
ملک الشعراى بهار	۲	۹	۱۱
هوشنگ ابتهاج		۱۱	۱۱
سهراب سپهری		۱۰	۱۰
شهریار	۲	۸	۱۰
اقبال لاهوری	۳	۶	۹
پروین اعتصامی	۵	۴	۹
رهی معیری	۱	۸	۹
فخرالدین عراقی		۹	۹

۹	۸	۱	وحشی بافقی
۸	۷	۱	جامی
۸	۸		رودکی
۸	۶	۲	عطار نیشابوری
۸	۷	۱	مهدی اخوان ثالث
۷	۷		شفیعی کدکنی
۷	۶	۱	فروغی بسطامی
۶	۵	۱	خواجوی کرمانی
۶	۶		عطار
۵	۳	۲	بیدل دهلوی
۵	۴	۱	حمید سبزواری
۵	۴	۱	خیام
۵	۴	۱	سلمان هراتی
۵	۳	۲	فدایی مازندرانی
۵	۴	۱	هاتف اصفهانی

سعدی با ۱۷۶ شعر (۳۲٪ کل اشعار)، مولانا با ۱۰۴ شعر (۱۹٪) و حافظ با ۹۹ شعر (۱۸٪) در مجموع ۶۹٪ از محتوای شعری را تشکیل می‌دهند. این تمرکز شدید بر سه شاعر قرن ۷ و ۸ هجری، درحالی‌که فردوسی (۵۱ شعر)، نظامی (۳۸ شعر) و سنایی (۲۳ شعر) رتبه‌های بعدی را دارند، نشان‌دهنده گرایش غالب به ادبیات کلاسیک فارسی است.

این الگو با نیازهای رشدی نوجوانان در تضاد است. پژوهش‌های روان‌شناسی رشد (Erikson, 1968) نشان می‌دهند نوجوانان به زبان معاصر، موقعیت‌های قابل همذات‌پنداری و تجربیات عاطفی مستقیم نیاز دارند. شعر کلاسیک با زبان دشوار و مضامین عرفانی-فلسفی، اغلب برای این گروه سنی انتزاعی و دور از دسترس است. قیصر امین‌پور با شانزده شعر (۳٪) تنها نماینده برجسته شعر معاصر است. این نسبت (۹۷٪ کلاسیک در برابر ۳٪ معاصر) شکاف عمیقی بین محتوای درسی و واقعیت زبانی-فرهنگی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. شاعران معاصر چون فروغ فرخزاد، احمد شاملو، سهراب سپهری یا شاعران جوان‌تر که زبان و دغدغه‌های نزدیک‌تر به نسل امروز دارند، تقریباً غایب هستند. نکته قابل توجه در این بررسی این است که غیبت کامل شاعران زن (به جز احتمالاً پراکنده) در جدول، بازتولید الگوی مردسالارانه در کانون ادبی است. این امر با اصول تربیت جنسیتی برابر و معرفی الگوهای متنوع به دختران و پسران در تضاد است.

در منابع پایانی نیامده Commented [A3]:

در منابع پایانی نیامده Commented [A4]:

در منابع پایانی نیامده Commented [A5]:

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تحلیل محتوای ادبیات کودک و نوجوان در ۸۷ کتاب درسی مقاطع متوسطه اول و دوم (پایه‌های هفتم تا دوازدهم) انجام شد. یافته‌ها الگوهای مشخصی را در انتخاب، توزیع و تنوع محتوای ادبی نشان می‌دهند که هم نقاط قوت و هم چالش‌های جدی را آشکار می‌سازند.

میزان و توزیع محتوای ادبی: نابرابری ساختاری

یافته‌های پژوهش نشان داد که دروس فارسی و علوم و فنون ادبی به‌طور طبیعی بیشترین محتوای ادبی را در بر دارند، اما توزیع این محتوا در پایه‌های مختلف نابرابر است. پایه‌های دهم و یازدهم با ۴۵۵ و ۳۵۰ مورد، به‌ترتیب بیشترین فراوانی را دارند، درحالی‌که پایه‌های هفتم و هشتم با فراوانی پایین‌تر مواجه‌اند. این نابرابری با اصول تدریج و تداوم در برنامه‌ریزی درسی (Tyler, 1949) در تضاد است. دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر که در مرحله حساس شکل‌گیری عادت مطالعه قرار دارند، با محتوای ادبی محدودتری روبه‌رو می‌شوند. همچنین، ۵۷٪ از محتوای ادبی در حاشیه کتاب‌ها قرار دارد، نه در متن اصلی. این یافته نشان می‌دهد که ادبیات کودک و نوجوان هنوز به‌عنوان محتوای فرعی و تکمیلی تلقی می‌شود، نه به‌عنوان هسته اصلی یادگیری. این رویکرد با نظریه‌های تربیتی که بر نقش محوری ادبیات در پرورش تفکر انتقادی، همدلی و هویت فرهنگی تأکید دارند (Rosenblatt, 1978; Bettelheim, 1976)، ناسازگار است.

غلبه شعر بر داستان: تضاد با نیازهای رشدی

یافته‌های جدول ۲ نشان داد که شعر با نسبت ۶ به ۱ بر داستان غلبه دارد، به‌ویژه در مقطع دوم متوسطه. این الگو بازتاب‌دهنده گرایش سنتی به ادبیات کلاسیک فارسی است که در آن شعر جایگاه برتر دارد. اما این رویکرد با نیازهای شناختی-عاطفی نوجوانان در تضاد است. پژوهش‌های روان‌شناسی رشد (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) نشان می‌دهند که نوجوانان در مرحله عملیات صوری به داستان‌هایی نیاز دارند که:

- شخصیت‌های پیچیده و قابل همذات‌پنداری داشته باشند.
- تعارض‌های اخلاقی و اجتماعی را به تصویر بکشند.
- زبان معاصر و موقعیت‌های واقع‌گرایانه داشته باشند.

شعر کلاسیک، با زبان دشوار و مضامین عرفانی-فلسفی، این نیازها را برآورده نمی‌کند. داستان، با ظرفیت روایت‌گری، توسعه شخصیت و ایجاد تعلیق، ابزار مؤثرتری برای پرورش تفکر انتقادی و همدلی است.

(Dawson, 2020; Nikolajeva, 2014). غیبت کامل نمایشنامه نیز چالش دیگری است. نمایشنامه با ترکیب گفت‌وگو، کنش و تعامل، می‌تواند مهارت‌های اجتماعی، بیان شفاهی و کار گروهی را پرورش دهد (Heathcote, 1995). حذف این گونه، دانش‌آموزان را از تجربه یکی از مهم‌ترین اشکال ادبی محروم می‌سازد.

در منابع پایانی نیامده: Commented [A7]:

در منابع پایانی نیامده: Commented [A8]:

محدودیت در تنوع گونه‌ای: فقدان افسانه، طنز و ادبیات مدرن

یافته‌های جداول ۳ و ۴ نشان داد که:

- افسانه‌های جادویی، حیوانات سخنگو و افسانه‌های تکراری تقریباً غایب هستند.
- داستان‌های عاشقانه، حیوانی و ماجراجویانه فراوانی بسیار پایینی دارند.
- داستان‌های تاریخی و فلسفی (اغلب با رویکرد دینی-ایدئولوژیک) غالب هستند.

این الگو با اصول تنوع و تناسب سنی در ادبیات کودک و نوجوان (محمدی، ۱۳۹۵ و Lukens, 2013) در تضاد است. افسانه‌های جادویی، به‌ویژه برای نوجوانان جوان‌تر (۱۲-۱۴ سال)، ابزاری برای پردازش ترس‌ها، آرزوها و تعارض‌های درونی هستند (Bettelheim, 1976). داستان‌های ماجراجویانه و عاشقانه نیز با نیازهای هویتی و عاطفی این دوره سنی همخوانی دارند (Erikson, 1968). غلبه داستان‌های تاریخی-دینی (اغلب با پنجاه داستان بی‌نام‌نشان) نشان‌دهنده اولویت انتقال ارزش‌های ایدئولوژیک بر توسعه مهارت‌های ادبی و تفکر انتقادی است. این رویکرد با نظریه پاسخ خواننده (Rosenblatt, 1978) که بر تعامل فعال و معنادار خواننده با متن تأکید دارد، ناسازگار است.

در منابع پایانی نیامده: Commented [A9]:

محدودیت در تنوع نویسندگان و شاعران: غیبت ادبیات جهانی و معاصر

یافته‌های جداول ۵ و ۶ دو چالش اساسی را نشان می‌دهند:

الف) غلبه شاعران کلاسیک: سعدی، مولانا و حافظ (قرن ۷-۸ هجری) ۶۹٪ از محتوای شعری را تشکیل می‌دهند. این تمرکز شدید، شکاف زبانی-فرهنگی بین دانش‌آموزان و متون درسی ایجاد می‌کند. شاعران معاصر (به جز قیصر امین‌پور با ۳٪) تقریباً غایب هستند.

ب) محدودیت ادبیات جهانی: تنها سه نویسنده خارجی (۱۰٪) در میان سی نویسنده حضور دارند. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی که بر اهمیت تنوع فرهنگی و آشنایی با ادبیات جهانی تأکید دارند (Dawson, 2020; Finland, 2018)، در تضاد است. دانش‌آموزان ایرانی با آثار نویسندگان آمریکای لاتین (مارکز،

بورخس)، آفریقا (آچه‌به، کوئتری)، آسیای شرقی (موراکامی، تاگور) یا اروپای شرقی (کافکا، کوندرا) بی‌آشنا باقی می‌مانند.

ج) غیبت نویسندگان و شاعران زن: یافته‌ها نشان داد که شاعران و نویسندگان مرد فراوانی بسیار بیشتری دارند. این الگو بازتولید نابرابری جنسیتی در کانن ادبی است و با اصول تربیت برابر و معرفی الگوهای متنوع به دختران و پسران در تضاد است.

این پژوهش نشان داد که کتاب‌های درسی مقاطع متوسطه اول و دوم، با وجود تلاش‌هایی در زمینه گنجاندن محتوای ادبی، از محدودیت‌های جدی در تنوع، تناسب سنی و تعادل گونه‌ای رنج می‌برند. الگوهای غالب عبارت‌اند از:

- غلبه شعر کلاسیک بر داستان معاصر
- محدودیت در تنوع گونه‌ای (غیبت نمایشنامه، افسانه، طنز)
- تمرکز بر نویسندگان و شاعران ایرانی کلاسیک و غیبت ادبیات جهانی
- نابرابری جنسیتی در انتخاب نویسندگان و شاعران

این یافته‌ها با پژوهش‌های محمدی (۱۳۹۵)، سلطانی و همکاران (۱۴۰۰) و عالی‌زاده (۱۳۹۹) همخوانی دارد و نشان می‌دهد که نیاز به بازنگری ساختاری در برنامه درسی وجود دارد. برای دستیابی به برنامه درسی ادبی که نیازهای رشدی، فرهنگی و شناختی نوجوانان را برآورده کند، ضروری است:

۱. تعادل بین شعر و داستان برقرار شود.
 ۲. تنوع گونه‌ای (نمایشنامه، افسانه، طنز، ادبیات مدرن) افزایش یابد.
 ۳. ادبیات معاصر و جهانی به‌طور جدی وارد برنامه درسی شود.
 ۴. نویسندگان و شاعران زن حضور معناداری پیدا کنند.
 ۵. توزیع محتوا در پایه‌های مختلف متعادل‌تر شود.
- تحقق این اهداف، نیازمند مشارکت متخصصان ادبیات کودک و نوجوان، روان‌شناسان رشد و برنامه‌ریزان درسی در فرایند تدوین و بازنگری کتاب‌های درسی است.

منابع و مأخذ

اسماعیلی، زیبا، دولت‌آبادی فراهانی، محبوبه (۱۴۰۱). تحلیل و بررسی انواع ادبی در کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه (با تکیه بر رویکرد برنامه درسی ملی). پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۱(۳)، ۲۷-۵۲.
اکبری‌پور، سمیه (۱۳۹۴). ادبیات کودکان در سروده‌های دیوان الاطفال سلیمان العیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سمنان، سمنان.
ایمن، ل، میرهادی، ت، دولت‌آبادی، م (۱۳۵۲). گذری در ادبیات کودکان. تهران: شورای کتاب کودک.
بتلهایم، برونو (۱۳۸۴). کاربردهای افسانه و افسون کودکان به قصه نیاز دارند. ترجمه کمال بهروزکیا. تهران: افکار.

حاجی نصرالله، شکوه (۱۳۹۶). شناخت ادبیات کودک. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، معاونت امور فرهنگی، دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی.

سلطانی، مجید، نوروز، مهدی، شعبانی، اکبر (۱۴۰۰). بررسی عناصر داستانی در داستان‌های معاصر کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه. بهارستان سخن، ۱۸ (۵۱)، ۱۱۱-۱۳۶.

عالی‌زاده مرشت، محمد، رضوانیان، قدسه، جعفری، سمانه (۱۳۹۹). تحلیل انتقادی صورت و محتوای اشعار کتاب‌های فارسی دوره دوم متوسطه، ۲۰ (۴)، ۳۴۳-۳۶۱.

قاسمی، ا.، مجیدی پرست، س. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مقولات مهارت‌های اجتماعی در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی، ۱۱ (۲)، ۷۲-۸۳.

محمدی، مهدی (۱۳۹۵). جایگاه ادبیات کودک در کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۰ (۴)، ۶۱-۹۴.

محمدی، مهدی (۱۳۸۹). بررسی مفاهیم دینی در کتاب‌های داستانی کودکان و نوجوانان در ایران بین سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۸۱. رساله دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران.

نجفی بهزادی، سجاد، علیخانی، زیبا، مه‌ری، معصومه (۱۳۹۹). بررسی و تحلیل ساختار و محتوای اشعار کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی. ادبیات و پژوهش‌های میان رشته‌ای، ۲ (۳)، ۳۲۲-۳۴۶.

ولی‌زاده، علی، دانا، اصغر، بهنام، رسول (۱۳۹۶). بررسی تحلیلی کاربرد ادبیات کودک و نوجوان در کتاب درسی فارسی پایه ششم. سومین کنفرانس توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات مدیریت

Akbarpour, Somayeh. (2015). *Children's Literature in the Poems of "Diwan al-Atfal" by Suleiman Al-Issa*. Master's Thesis in Arabic Language and Literature. Semnan University, Faculty of Literature and Humanities. [In Persian]

Alizadeh Marsht, Mohammad; Rezvaniyan, Godsieh; and Jafari, Samaneh (2020). "Critical Analysis of the Form and Content of Poems in Persian Textbooks of the Second Secondary School Level." *Critical Studies in Humanities Texts and Programs*, Institute for Humanities and Cultural Studies, 20(4), 343-361. [In Persian]

Ayman, Leili; Touran Mirhadi; and Mahdokht Dowlatabadi. (1973). *A Survey of Children's Literature*. Tehran: Children's Book Council. [In Persian]

Bazler, J. A. (2008). The use of children's literature in teaching science. *School Science and Mathematics*, 108 (3), 97- 104.

Belsky, Stella (2006). *The Effects of Using Children's Literature with Adolescents in the English as a Foreign Language Classroom*. UNT Digital Library.

Bruno Bettelheim. (2005). *The Uses of Enchantment: Children Need Fairy Tales*. Translated by Kamal Behrouzkhia. Tehran: Afkar. **[In Persian]**

Dawson, C. M. (2020). The Power of Story: Using Children's Literature in the Classroom. *The Reading Teacher*, 73(2), 165-173.

Esmaeili, Ziba, and Mahboubeh Dowlatabadi Farahani. (2022). "Analysis and Examination of Literary Genres in Persian Textbooks of the Second Secondary School Level (Based on the National Curriculum Approach)." *Quarterly Journal of Research in Persian Language and Literature Education*, 3(1), 27–52. **[In Persian]**

Ergasheva, Durдона (2023). Comprehensive Study of Uzbek Folk Tales in Primary School, *Education. Scholar*, 1(26), 14-22.

Finnell, M. (2018). The Importance of Children's Literature in the Classroom. *Education and Practice*, 9 (28), 30- 36.

Ghasemi, Esmail, and Majidi Parast, Sajjad. (2014). "Content Analysis of Social Skills Categories in the First-Year Middle School Social Studies Textbook." *Curriculum Planning*, 11(2), 74–83. **[In Persian]**

Haji Nasrollah, Shokouh. (2017). *Introduction to Children's Literature*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance, Cultural Affairs Deputy, Office for Cultural Studies and Planning. **[In Persian]**

Heathcote.D, Bolton.G ,O'Neill,C (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann Drama

Mohammadi. Mahdi (2010). *An Examination of Religious Concepts in Children's and Young Adult Storybooks in Iran between 2002 and 2006*. PhD Dissertation in Library and Information Science. Islamic Azad University, Science and Research Branch. **[In Persian]**

Mohammadi, Mahdi (2016). "The Status of Children's Literature in Iranian Primary School Textbooks." *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 10(40), 61–94. **[In Persian]**

Najafi Behzadi, Sajjad, Ziba Alikhani; and Masoumeh Mehri. (2020). "Examination and Analysis of the Structure and Content of Poems in Persian Textbooks of the Primary School Level." *Literature and Interdisciplinary Studies*, Institute for Humanities and Cultural Studies, 2(3), 322–346. **[In Persian]**

Soltani, Majid; Norouz, Mehdi; and Shabani, Akbar (2021). "An Examination of Narrative Elements in Contemporary Stories of Persian Textbooks at the Second Secondary School Level." *Baharistan-e Sokhan*, 18(51), 111–136. **[In Persian]**

Valizadeh, Ali; Asghar Dana; and Rasoul Behnam. (2017). "An Analytical Study of the Application of Children's and Young Adult Literature in the Sixth-Grade Persian Textbook." Presented at the *Third Conference on Community Empowerment in Humanities and Management Studies*. **[In Persian]**