

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، مقاله‌ی علمی-پژوهشی  
سال پانزدهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۴۰۳ (پیاپی ۲۹)، صص ۱۱۵-۱۳۵

## بررسی بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های اقتدار و آزادی

علی شیروانی شیرینی\*

عباس عباسی چلچله\*\*\*

مجید کوثری\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تحلیل محتوای بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های اقتدار و آزادی است. روش این پژوهش توصیفی-تحلیلی است. نمونه‌ی تحلیل شده در این پژوهش شامل هجده داستان بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ است. جمع‌آوری داده‌ها به روش اسنادی و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوا و با بهره‌گیری از آمار توصیفی است. یافته‌ها نشان می‌دهد از بین ۱۰۴ جلوه‌گری

\* استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان ali\_shiravani@cfu.ac.ir (نویسنده‌ی مسئول)

\*\* استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان majidkowsary@yahoo.com

\*\*\* دانشجوی کارشناس ارشد علوم تربیتی، آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان abbasabbasi4212@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱

DOI: 10.22099/JCLS.2023.4527201965



شناسایی شده در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۶۴/۴٪ بر مؤلفه‌های آزادی‌بخش و ۳۵/۶٪ بر مؤلفه‌های اقتدارگرا تأکید داشتند. تحلیل داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان، نشان داد که از نظر عددی، توجه بیشتری به مؤلفه‌های آزادی‌بخش شده است که چنین ظرفیتی در داستان‌ها از زوایای مختلف شناختی، عاطفی، هنری، اخلاقی و تربیتی اهمیت دارد و زمینه‌ساز حرکت کودک از وابستگی به استقلال فکری، انتخاب‌گری و قدرت تصمیم‌گیری کودکان می‌شود. به گردآوران و مؤلفان کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌شود که هم در انتخاب و گزینش داستان‌ها و هم در تألیف و بازنویسی داستان‌ها، از عناصر و شگردهای داستانی که تأمین‌کننده‌ی آزادی کودک است، بهره ببرند.

**واژه‌های کلیدی:** «بخوان و بیندیش»، کتاب‌های درسی فارسی دبستان، مؤلفه‌های اقتدار و آزادی.

### ۱. مقدمه و بیان مسئله

محتوای آموزشی یکی از ارکان و عناصر اصلی در فرایند یادگیری در نظام آموزشی است. در واقع، محتوای آموزشی به منزله‌ی حلقه ارتباطی بین اهداف غایی آموزشی و مجموعه‌ای از دانش، بینش، و مهارت‌هاست. بنابراین اهمیت این مسئله بسیار زیاد است؛ به‌ویژه در نظام‌های آموزشی متمرکز که از کتاب‌های درسی یکسان و به‌طور هم‌زمان برای همه‌ی دانش‌آموزان مناطق مختلف کشور و در ابعادی وسیع استفاده می‌شود (رک. حسن‌مرادی، ۱۳۸۸: ۱۱۳). از آنجایی که در مقطع ابتدایی میزان شکل‌گیری شخصیت و هویت در کودکان و نوجوانان زیاد بوده و متون درسی بر شخصیت کودکان تأثیرگذارند، به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، این دوره مناسب‌ترین فرصت برای تحصیل و یادگیری است و سرآغاز رشد استعدادهای کودک است (رک. رضازاده، ۱۴۰۰: ۱۹). کتاب‌های درسی در کشور ما نمادی از محتوای برنامه‌ی درسی هستند، از این‌رو توجه جدی به کتاب‌های درسی، بهبود و اصلاح آن امری ضروری است. با توجه به اهمیت ویژه‌ای که کتاب‌های درسی در انتقال ارزش‌ها و هنجارها دارند، همواره باید تجزیه و تحلیل و بررسی شوند و روند تغییر و تحول آن‌ها پایش شود (رک. سجادی، ۱۳۹۴: ۱۵).

بهره‌گیری از داستان به عنوان بخشی از محتوای کتاب‌های درسی فارسی در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی رایج بوده است. از آنجایی که تمایل و رغبت دانش‌آموزان به شنیدن داستان و قصه بسیار است، از داستان به عنوان ابزاری مناسب برای انتقال مفاهیم اخلاقی، آداب و سنن فرهنگی و اجتماعی و حتی مفاهیم علمی در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی استفاده می‌شود. تأثیر آموزشی داستان به حدی است که حتی مطالب علمی و فلسفی را برای کودکان و نوجوانان در قالب داستان بیان کرده‌اند (رک. میرحسینی‌نیری، ۱۳۹۶: ۱۵). اما اینکه داستان‌های استفاده‌شده در کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی به چه میزان به آزادی دانش‌آموز در فهم و تفسیر پیام داستان و نقش و مشارکت کودک در ساخت مفاهیم و پیام‌ها توجه داشته‌اند، مسئله‌ای است که در این پژوهش بررسی می‌شود. در این پژوهش، پژوهشگر مؤلفه‌های آزادی و اقتدار را با توجه به این که مؤلف دانسته یا نادانسته به چه میزان به آزادی مخاطب یا اقتدار (اعمال نظر و کنترل‌گری مؤلف) توجه کرده است، در داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های دوره‌ی دوم ابتدایی بررسی کرده و تلاش می‌کند تا شگردهایی را که نویسندگان داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» فارسی، در تحقق بخشیدن به نوع نگاه خود به مقوله‌های اقتدار آزادی به کار بردند، با توجه به عناصر داستان شناسایی و بررسی کند.

چالش آزادی و اقتدار همواره در حوزه‌های مختلفی علمی چون فلسفه، تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و اجتماعی توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. در حیطه‌ی ادبیات کودک و نوجوان نیز بحث آزادی و اقتدار از این حیث درخور توجه است؛ زیرا نویسنده و راوی این ادبیات، افرادی بزرگسال هستند و خود کودکان در نوشتن یا روایت چنین آثاری، نقش و مشارکت ندارند. به نظر می‌رسد به دلایلی چون اقتضائات برنامه‌ی درسی و اهداف ازپیش‌تعیین‌شده و فاصله‌ی سنی مؤلفان کتاب‌های درسی و دانش‌آموزان، چالش اقتدار و آزادی در ادبیاتی که مخاطب آن دانش‌آموزان دبستانی است، نمود بیشتری دارد. مؤلفان آثار ادبی در کتاب‌های درسی فارسی بیشتر با هدف رعایت اهداف و اصول برنامه‌ی درس ملی در پی تأثیرگذاری بیشتر روی کودک

و انتقال تجارب مفید بشری در حوزه‌های فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی هستند. این خواسته و دغدغه‌مندی مؤلفین ممکن است در برخی مواقع، مشارکت کودک در ساخت معنا و درواقع آزادی وی از داشتن فهم و برداشت شخصی از متن را محدود کند. بررسی پیشینه‌ی بحث اقتدار و آزادی در تعلیم و تربیت حاکی از آن است که این مسئله از گذشته بسیار دور توجه مربیان و صاحب‌نظران این عرصه را به خود جلب کرده است. در نظر کنفوسیوس، لازمه‌ی پیروی فرزند از پدر، داشتن خوی فرمانبرداری از سوی فرزند است؛ اما فرمانروایی پدر نباید مستبدانه باشد (رک. Mayer, 2019: 95). در ایران باستان نیز زرتشت به «آزادی انسان» اندیشده است. در یونان باستان روش گفت‌وگوی سقراطی، ارج نهادن به آزادی برای یافتن حقیقت است (رک. نقیب‌زاده، ۱۴۰۰: ۱۵-۱۹). هربارت<sup>۱</sup> نیز باور داشت که در فرایند تربیت، به آزادی و اقتدار باید به‌طور هم‌زمان توجه داشت (رک. Mayer, 2019: 375). کرشن‌اشتاینر<sup>۲</sup>، اصول آزادی و اقتدار را از جمله اصول اساسی تعلیم و تربیت دانسته و قائل به آزادی انتخاب کودک و آمیختن متعادل این دو اصل از وابستگی به عدم‌وابستگی در فرایند پیشرفت کودک است (رک. Chateau, 1400: 265). دیویی نیز با باور به این که اعمال اقتدار در معنای کنترل، موجب واکنش عکس و مقاومت افراد می‌شود، از محدود‌ساختن مربی به هدف، نظم و برنامه برحذر می‌دارد (رک. Dewey, 1951: 29). دیدگاه تربیتی دیگر صاحب‌نظران همچون پال ناش<sup>۳</sup> (۱۹۶۶)، هری شفیلد<sup>۴</sup> (۱۳۷۵) و دیوید کار ۵ (۲۰۰۴) حکایت از برهم‌نهی آزادی و اقتدار در فرایندهای تعلیم و تربیت دارد.

- 
1. Herbart, Johann, Friedrich
  2. Kerschen Steiner
  3. Nash
  4. Sheffield
  5. Carr, David

پژوهشگرانی چون ویلسون<sup>۱</sup>، هانت<sup>۲</sup>، نودلمن<sup>۳</sup> و لاکنز<sup>۴</sup> (رک. شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۲۳-۳۰)، بر این باورند که آثار ادبی کودکان همچون داستان و شعر کودک را مؤلف‌های بزرگسالان برای کودکان خلق می‌کنند، بنابراین چنین نوشته‌ها و آثاری پیرو قانون‌مندی‌ها و معیارهای مدنظر و پذیرفته‌شده‌ی مؤلف‌های بزرگسال است و به همین دلیل، ادبیات کودک، موضوعی بحث‌برانگیز است. از نظر پیتر هانت (۲۰۰۶) از آن‌جایی که آثار ادبی کودک از سوی بزرگسال برای کودکان خلق می‌شود، ادبیات کودک مسأله‌برانگیز است. هانت هم‌چنین ادبیات کودک را کوشش مؤلف بزرگسال در ساخت کودک مدنظر و مطلوب می‌داند (رک. Wilson, 2009: 118).

نیکولایوا نیز می‌نویسد چون مؤلف بزرگسال با تجربه‌ی بیشتر و توان فزون‌تر از نظر شناختی و گستره‌ی واژگانی بیشتر، آثار ادبی و کتاب‌های کودکان را می‌نویسد، آثار و کتاب‌های کودکان با مسائلی چون نبود تساوی، توازن و تقارن بزرگسالان و کودکان مواجه است (Nikolajeva, 2010: 154).

نظام آموزشی کشور ما متمرکز و کتاب‌درسی‌محور که به‌صورت برنامه‌ی درسی مشخص در سطح ملی اجرا می‌شود. شاکله و اساس کار در آموزش و پرورش کشور ما مبتنی بر کتاب‌های درسی است که به‌عنوان بزرگ‌ترین رسانه در آموزش و پرورش در طول دوره‌ی آموزشی از سوی معلم‌ها تدریس می‌شود و تمام برنامه‌ریزی آموزشی نیز با محوریت کتاب درسی انجام می‌گیرد (رک. عباسی‌چلیچه، ۱۴۰۱: ۵). بررسی متون کتاب‌های درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با برنامه‌ی درسی را آشکار نماید و کمک کند که مفاهیم برنامه‌درسی به شکل مناسبی در کتاب‌های درسی گنجانده شوند (رک. امینون و شریفی‌پور، ۱۳۹۵: ۲). یکی از مهم‌ترین کتاب‌های درسی در دوره‌ی ابتدایی، کتاب فارسی است. برنامه‌ی درسی «بخوان و بیندیش» در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی از اهمیت فراوانی برخوردار است. هدف کلی برنامه

---

1. Wilson, Melissa B.  
 2. Hunt, Peter  
 3. Nodelman, Perry  
 4. Lukens, Rebecca

درسی «بخوانیم و بیندیشیم» این است که «دانش‌آموزان مطالبی را خوانده و در آن تفکر کنند و دانش‌آموز را به‌طور کلی در مورد موضوع به فکر وادار کند» (رک. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵: ۲).

یکی از بخش‌های مهم و اثرگذار در درس فارسی دوره‌ی ابتدایی، بخش «بخوان و بیندیش» است که با محوریت داستان ارائه می‌شود که باتوجه‌به مخاطب کودک، چنین داستانی در دسته‌ی ادبیات کودک قرار می‌گیرد. یکی از مسائل و چالش‌های اساسی در حوزه‌ی ادبیات کودک نیز چگونگی برقراری ارتباط بین مؤلف بزرگ‌سال این آثار و کودک مخاطب است. درواقع این چالش بیان می‌کند که بزرگ‌سال مؤلف تا چه میزان می‌تواند از اعمال نظر و تحمیل خواسته‌های خود در خلق آثار کودک به نفع آزادی کودک در خلق معنا و مفهوم و داشتن برداشت خود، کوتاه آمده و آزادی کودک را با اعمال اقتدار و کنترل‌گری خود محدود نکند. اینکه به چالش یادشده در داستان‌های موجود در کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان توجه شده است و آیا مؤلفان این داستان‌ها به این ابعاد تربیتی داستان‌ها توجه داشته‌اند یا خیر و به‌طور مشخص این که مؤلفان به چه میزان به آزادی دانش‌آموز در فهم و تفسیر پیام داستان و نقش وی در ساخت مفاهیم و پیام‌ها توجه داشته‌اند، مسئله‌ای است که در این پژوهش بررسی می‌شود. باتوجه‌به مباحثی که مطرح شد، مسئله‌ی پژوهش بررسی مقوله‌های اقتدار و آزادی و نوع جلوه‌گری آن‌ها و شگردهای را که برای این جلوه‌گری به کار می‌برند، در داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های بخوانیم دوره‌ی دوم ابتدایی با نگاهی تربیتی است. افزون‌بر آن، از آنجایی که دوره‌ی ابتدایی در شکل‌گیری و تثبیت هویت و شخصیت دانش‌آموزان نقش بسیار تعیین‌کننده دارد، شناسایی و استخراج مؤلفه‌هایی مانند اقتدار و آزادی که در ساخت نوع هویت و شخصیت دانش‌آموزان نقش دارند و بررسی میزان و نسبت استفاده از این مؤلفه‌ها در متن دروس کتاب‌های درسی بسیار اهمیت دارد. این تحلیل‌ها و بررسی‌ها به دست‌اندرکاران و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تهیه و تدوین یا گزینش محتوا به تأثیرگذاری مؤلفه‌ها و چگونگی جلوه‌گری آن‌ها

هوشیارتر عمل کنند. بر اساس مسئله‌ی پژوهش، پرسش این پژوهش این است که در بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان به مؤلفه‌ی اقتدار و آزادی توجه شده است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

شیروانی شیرینی (۱۳۹۲) مقوله‌های اقتدار و آزادی را در داستان‌های فارسی و انگلیسی کودک به‌طور تطبیقی بررسی کرده است. نتایج پژوهش حکایت از آن دارد که در کتاب‌های داستانی تصویری فارسی و انگلیسی بررسی شده، به میزان زیادی از شگردها و عناصر داستانی رهایی‌بخش استفاده شده بود. از نظر وی شگردهای مانند درون‌مایه‌ی پنهان، پی‌رنگ باز، زاویه‌دید سوم شخص، بهره‌گیری از شخصیت‌های پیچیده، توانمند و پویا و شخصیت‌پردازی غیرمستقیم و شگردهای غلبه تصویر بر متن و تمرکززدایی، رهایی‌بخش بوده و در مقابل، درون‌مایه‌ی آشکار، زاویه‌دید دانای کل و دانای کل محدود و اول شخص، تک‌صدایی در متن و تصویر، بهره‌گیری از شخصیت‌های ساده، غیرتوانمند و غیرپویا و شخصیت‌پردازی مستقیم اقتدارگرا هستند. Clémentine (۲۰۱۵) به بحث نظری پیرامون ساختارهای زمان و قدرت می‌پردازد و تصدیق می‌کند که ادبیات کودکان به‌طور خستگی‌ناپذیر تجویزی، مستبدانه، استبدادی، و اقتدارگرا است. در واقع در کتاب‌های کودکان سعی می‌کنند جهانی هماهنگ و پاک‌شده از حقایق ناخوشایند برا کودکان ترسیم کنند آن‌ها تلاش می‌کنند که یک «توهم» چند وجهی از امنیت، نظم و ترتیب نوستالژی را حفظ کنند. فرنی (۲۰۰۹)، با بررسی مفهوم قدرت در آثار رولد دال و لویس کارول، در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود، با اشاره به اهمیت مفهوم‌هایی چون قدرت و توانمندسازی در تمامی عرصه‌های زندگی، معتقد است که افرادی که به لحاظ سنی بزرگ‌تر هستند، سعی در کنترل‌کردن و سیطره‌داشتن بر زندگی افراد با سن کم مخصوصاً کودکان دارند.

با وجود اینکه پژوهش‌هایی در حوزه‌های مختلف در زمینه کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی صورت گرفته است، اما توجه جدی به مسأله‌ی مهمی چون مقوله‌های اقتدار و آزادی در این پژوهش‌ها نشده است. در این پژوهش، مقوله‌های اقتدار و آزادی و نوع جلوه‌گری آن‌ها و شگردهای را که برای این جلوه‌گری به کار می‌روند در داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان بررسی شده است.

### ۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی تحلیلی است و هدف آن واکاوی عناصر و شگردهای موجود و تعیین‌شده در داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی از منظر مؤلفه‌های آزادی و اقتدار بوده است. جامعه آماری شامل هجده داستان بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی است. داستان‌های موجود در کتاب پایه چهارم عبارت‌اند از «در جست‌وجو»، «قدم یازدهم»، «انتظار»، «بچه‌های خوب»، «هفت مروارید سرخ» و «قاضی کوچک» (رک. کتاب درسی فارسی پایه‌ی چهارم، ۱۴۰۰: ۲۰). داستان‌های این بخش در کتاب پایه پنجم عبارت‌اند از «راز گل سرخ»، «گلدان خالی»، «رئیس علی»، «فردوسی فرزند ایران»، «زیر آسمان بزرگ»، «همه‌چیز را همگان دانند» (رک. کتاب درسی فارسی پایه‌ی پنجم، ۱۴۰۰: ۲۱). در پایه‌ی ششم این داستان‌ها عبارت‌اند از «هدهد»، «دوستان همدل»، «تندگویان»، «بوعلی و بهمنیار»، «پیاده و سوار»، «آوای گنجشکان» (رک. کتاب درسی فارسی پایه‌ی ششم، ۱۴۰۰: ۲۰).

پژوهش حاضر، بر اساس سیاهه‌ی موجود در جدول شماره یک، برای مشخص کردن نوع عناصر و شگردهایی که اقتدارگرا یا آزادی‌بخش هستند، داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، تحلیل شده‌اند. این سیاهه پیش از این در پژوهش شیروانی شیری (۱۳۹۲) اعتباریابی شده و از سوی متخصصان تأیید شده است. در ادامه، توضیحات مختصری درباره‌ی عناصر و شگردهای داستانی ارائه می‌شود.



۱. درون‌مایه: درون‌مایه فکر و اندیشه حاکمی است که نویسنده در اثر خویش اعمال می‌کند. در برخی داستان‌ها با یافتن پاسخ این پرسش که شخصیت اصلی چگونه در روند داستان دگرگون شده است، می‌توان به درون‌مایه دست یافت و گاهی بهترین راه، جست‌وجو بر محور کشمکش اصلی و پیامدهای آن است. زمانی هم عنوان اثر نشانه‌ی مهمی به دست می‌دهد (رک. کوکبی و همکاران ۱۳۹۱: ۱۸). نحوه‌ی ارائه‌ی درون‌مایه می‌تواند به صورت آشکار یا پنهان باشد.

۲. پی‌رنگ: پی‌رنگ، نقشه، طرح یا الگوی حوادث در داستان است و دلایل حوادث را در داستان نمایش می‌دهد. به‌طور کلی دو نوع پی‌رنگ داریم؛ الف. پی‌رنگ بسته از نظر پایان‌بندی داستان و ب. پی‌رنگ باز؛ پی‌رنگ باز از نظر واژگونی وضعیت و موقعیت‌های داستان و وجود کشمکش بین شخصیت‌های داستان.

۳. زاویه دید: با توجه به اینکه چه کسی داستان را نقل می‌کند یا داستان چگونه بیان می‌شود، شکل‌های مختلف و ترکیب‌های متنوعی از چهار نوع اصلی زاویه دید امکان‌پذیر است؛ ۱. دانای کل، ۲. دانای کل محدود، ۳. اول شخص و ۴. سوم شخص (زاویه دید عینی یا نمایشی).

۴. شخصیت و شخصیت‌پردازی: نویسنده می‌تواند شخصیت مد‌نظر را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به عرصه‌ی داستان وارد کند. در تقسیم‌بندی دیگر شخصیت می‌تواند ساده یا پیچیده، غیرتوانمند یا توانمند باشد.

۵. شگردهای تمرکززدایی: تمرکززدایی اصلی‌ترین و دربرگیرنده همه انواع شگردهایی است که رهایی‌بخش بوده و تأمین‌کننده‌ی آزادی خواننده است (رک. شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۵۳). شگردهای تمرکززدایی مد‌نظر این پژوهش عبارت‌اند از:

الف. پایان خوش: چنانچه مخاطب دریابد که داستان با سرانجامی خوش پایان خواهد یافت، از همان ابتدا توجه وی از تمرکز بر چگونگی پایان یافتن داستان به چگونگی رخداد اتفاق‌ها معطوف می‌شود.

ب. وارونه‌سازی: شگردی است که در آن واقعیت وارونه می‌شود.

ج. فراداستان: فراداستان یکی از ویژگی‌های داستان‌های پست‌مدرن است که در آن نویسنده تلاش دارد تا با هشیار ساختن خواننده‌ی کودک یا بزرگسال، نسبت به ابزار داستان او را به وجوه دیگری از واقعیت متوجه کند. شگردهای مداخله‌ی راوی و خودنمایی یا خودفاش‌سازی، از جمله شگردهای فراداستان قلمداد می‌شوند. برای مثال در شگرد داخله‌ی راوی، راوی به‌منظور ایجاد فاصله بین خواننده و داستان با آوردن جمله‌هایی از زبان خویش در فرایند داستان دخالت می‌کند.

جدول شماره‌ی ۱. دسته‌بندی عناصر داستانی و شگردها (رک. شیروانی‌شیری، ۱۳۹۲: ۵۱)

عناصر و شگردهای داستان	نوع جلوه‌گری	آزادی‌بخشی / اقتدارگرایی
درون‌مایه	آشکار/ پنهان	درون‌مایه آشکار، اقتدارگراست و درون‌مایه پنهان، آزادی‌بخش
پی‌رنگ	باز: از نظر واژگونی وضعیت و موقعیت‌های داستان و کشمکش	آزادی‌بخش
	بسته: از نظر پایان‌بندی	اقتدارگرا
زاویه دید	سوم شخص	آزادی‌بخش
	اول شخص / دانای کل محدود / دانای کل	اقتدارگرا
شخصیت و شخصیت‌پردازی	پیچیده، توانمند، پویا و غیرمستقیم	آزادی‌بخش
	ساده، ناتون، غیرپویا، مستقیم	اقتدارگرا
شگردهای تمرکززدایی	فراداستان (مداخله‌ی راوی، خودفاش‌سازی)، سپیدنویس، بینامتنیت، تعادل و عدم تعادل، رفت و برگشت، پایان خوش، وارونه‌سازی	آزادی‌بخش

در ستون اول جدول شماره‌ی ۱، عناصر داستان قرار دارند که شامل تکنیک‌ها، استراتژی‌ها و روش‌ها (پی‌رنگ، شخصیت‌پردازی، زاویه دید و غیره) است که از سوی

نویسندگان در ژانری ویژه (مانند یک داستان) استفاده می‌شود. «برخی از این عناصر به خواننده در به‌دست آوردن معنا نقش دارند» (رک. Barnard and Winn, 2006: 22). در این جدول از عناصر و عوامل داستانی که به‌کارگیری آن‌ها در داستان یا نحوه‌ی جلوه‌گری آن‌ها به‌طور آشکارتری به بحث «آزادی و اقتدار» مربوط بود، استفاده شده است و از دیگر عناصر و عوامل صرف نظر شده است. ستون دوم جدول، نوع جلوه‌گری یا نحوه‌ی ارائه‌ی عناصر داستان را نشان می‌دهد و در ستون سوم، آزادی‌بخشی یا اقتدارگرایی شگردها نشان داده می‌شود. در شگردهایی که به دیدگاه و گرایش بزرگ‌سال توجه شده است، نویسنده با حفظ قدرت کنترل و اقتدار خود به‌عنوان بزرگ‌سال، به خواننده‌ی کودک اجازه‌ی مداخله، تفکر و انتخاب نمی‌دهد. در شگردهایی که آزادی کودک و رهایی او از بند کنترل و اقتدار بزرگ‌سال مدنظر است، نویسنده تلاش می‌کند تا قدرت انتخاب و تفکر خواننده را بالا ببرد. از میان شگردهای موجود، درون‌مایه‌ی پنهان، پیرنگ باز، زاویه دید سوم شخص، شخصیت پیچیده، توانمند و پویا و شخصیت‌پردازی غیرمستقیم، آزادی‌بخش هستند. در مقابل درون‌مایه‌ی آشکار، زاویه دید اول شخص و دانای کل محدود و دانای کل، شخصیت ساده، غیرتوانمند و غیرپویا و شخصیت‌پردازی مستقیم اقتدارگرا هستند که البته میزان رهایی‌بخشی یا اقتدارگرایی در برخی از آن‌ها می‌تواند متفاوت است.

واحد تحلیل در این پژوهش کلمات، جملات و کل متن داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های دوره‌ی دوم ابتدایی بود. گام‌های اجرای پژوهش نیز عبارت‌اند از: الف. شناسایی عناصر هر داستان، ب. تشخیص نوع جلوه‌گری آن عناصر داستانی، ج. تشخیص آزادی‌بخشی یا اقتدارگرایی آن داستان بر اساس نوع جلوه‌گری عناصر و د. تشخیص رویکرد کلی مؤلف به مقوله آزادی یا اقتدار و تحلیل داستان از بعد تربیتی.

## ۴. یافته‌ها

در جدول شماره ۲، ابتدا عناصر هر داستان مشخص شد و داستان‌های تحلیل‌شده، بر اساس نوع جلوه‌گری آن عناصر داستانی، دسته‌بندی شدند.

## جدول شماره ۲: عناصر و نوع جلوه‌گری آن‌ها در داستان‌های تحلیل‌شده

عناصر و شگردهای داستان	نوع جلوه‌گری	داستان‌های پایه‌ی چهارم	داستان‌های پایه‌ی پنجم	داستان‌های پایه‌ی ششم
درون‌مایه	آشکار	در جست‌وجو، قدم یازدهم، انتظار، دوست بچه‌های خوب، هفت مروارید سرخ، قاضی کوچک	راز گل سرخ، گلدان خالی، رئیس‌علی، فردوسی، زیر آسمان بزرگ، همه‌چیز را همگان دانند.	هدهد، دوستان همدل، تندگویان، بوعلی و بهمنیار، پیاده و سوار، آوای گنجشکان
پی‌رنگ	بسته	انتظار، دوست بچه‌های خوب، هفت مروارید سرخ	راز گل سرخ، گلدان خالی، رئیس‌علی، فردوسی، زیر آسمان بزرگ، همه‌چیز را همگان دانند	هدهد، دوستان همدل، تندگویان، پیاده و سوار، آوای گنجشکان
	باز	در جست‌وجو، قدم یازدهم، قاضی کوچک		بوعلی و بهمنیار
زاویه دید	سوم شخص	در جست‌وجو، قدم یازدهم، هفت مروارید سرخ، قاضی کوچک	راز گل سرخ، گلدان خالی، رئیس‌علی، فردوسی، زیر آسمان بزرگ، همه‌چیز را همگان دانند	هدهد، تندگویان، بوعلی و بهمنیار، پیاده و سوار، آوای گنجشکان
	اول شخص	انتظار، دوست بچه‌های خوب		دوستان همدل

پچیده، توانمند، پویا و غیرمستقیم	در جست‌وجو، انتظار، دوست بچه های خوب، هفت مروارید سرخ، قاضی کوچک	راز گل سرخ، گلدان خالی، رئیس‌علی، فردوسی، زیر آسمان بزرگ، همه‌چیز را همگان دانند	هدهد، دوستان همدل، تندگویان، بوعلی و بهمنیار، پیاده و سوار، آوای گنجشکان
ساد، ناتون، غیرپویا، مستقیم	قدم یازدهم		
شگرد مداخله راوی و پایان خوش، رفت و برگشت، خودفانش‌سازی	در جست‌وجو، انتظار، دوست بچه های خوب، هفت مروارید سرخ، قاضی کوچک	راز گل سرخ، گلدان خالی، رئیس‌علی، فردوسی، زیر آسمان بزرگ، همه‌چیز را همگان دانند	هدهد، دوستان همدل، تندگویان، بوعلی و بهمنیار، پیاده و سوار، آوای گنجشکان

الف. در تمامی داستان‌های تحلیل‌شده، درون‌مایه آشکار است، زیرا هیچ ابهامی در تشخیص و فهم اندیشه‌ی حاکم بر داستان نیست و مخاطب نیاز به رمزگشایی پیام ندارد. آشکار بودن درون‌مایه از خواننده فرصت و امکان قضاوت و برداشت شخصی را می‌گیرد و به همین دلیل درون‌مایه این داستان از نوع اقتدارگرا است.

ب. پی‌رنگ در داستان‌های «انتظار»، «دوست بچه‌های خوب»، «هفت مروارید سرخ»، «راز گل سرخ»، «گلدان خالی»، «رئیس‌علی»، «فردوسی»، «زیر آسمان بزرگ»، «هدهد»، «دوستان همدل»، «تندگویان»، «پیاده و سوار»، «آوای گنجشکان»، از نظر پایان‌بندی داستان بسته است و از آنجایی که کیفیتی ساده دارد و ویژگی درگیرکردن کودک در فرایند داستان را ندارد، از نوع اقتدارگرا است. اما در داستان‌های «در جست‌وجو»، «قدم یازدهم»، «قاضی کوچک» و «بوعلی و بهمنیار»، پی‌رنگ از نظر واژگونی وضعیت و موقعیت‌های داستان و کشمکش و همچنین پایان‌بندی از نوع باز است و کودک را در فرایند داستان درگیر می‌کند، بنابراین آزادی‌بخش است. در پایان داستان «بوعلی و بهمنیار»، بوعلی به بهمنیار می‌گوید: «آری، ای بهمنیار، اکنون دیگر فکر می‌کنم که ...» (رک. کتاب فارسی پایه‌ی

ششم، ۱۳۹۹: ۸۰) و بدین‌گونه داستان بدون نتیجه‌گیری قطعی به پایان می‌رسد و مجالی برای مخاطب برای تأمل و برداشت فراهم می‌شود.

ج. زاویه دید در داستان‌های «در جست‌وجو»، «قدم یازدهم»، «هفت مروارید سرخ»، «قاضی کوچک»، «راز گل سرخ»، «گلدان خالی»، «رئیس علی»، «فردوسی»، «زیر آسمان بزرگ»، «همه‌چیز را همگان دانند»، «هدهد»، «تندگویان»، «بوعلی و بهمنیار»، «پیاده و سوار» و «آوای گنجشکان» به‌صورت سوم شخص است. از آنجاییکه این نوع جلوه‌گری زاویه‌دید، عینی است و مؤلف نظر شخصی خود را در آن دخالت نداده است، ظرفیتی فراهم شده است تا خواننده کودک دریافت و فهم آزادی از رخدادهای داشته باشد و به همین دلیل آزادی‌بخش است.

زاویه دید در داستان‌های «انتظار»، «دوست بچه‌های خوب» و «دوستان همدل» به‌صورت اول شخص جلوه‌گر شده است که مؤلف نظر شخصی خود را در آن دخالت داده است و چون خواننده کودک از این نظر در ساخت معنا آزاد نیست، اقتدارگرا است. در داستان دوستان همدل، راوی اول شخص، احساس، نگاه و اندیشه خود را در فرایند داستان فاش می‌کند، بنابراین مخاطب مجالی برای ساخت معنا یا تأمل درباره‌ی دیدگاه و منظور راوی، نمی‌یابد. در بخشی از داستان آمده است: «به کوچه‌امان که رسیدم، هم احساس سبکی می‌کردم و هم می‌ترسیدم...» یا «وقتی در می‌زدم با خودم گفتم: امشب می‌روم در خانه مهدی، هر طور شده، باید کاری کنم که او فردا به مدرسه برگردد» (رک. کتاب فارسی پایه‌ی ششم، ۱۴۰۱: ۴۷).

د. شخصیت و شخصیت‌پردازی به جز داستان «قدم یازدهم» که ساده، ناتون، غیرپویا، مستقیم جلوه‌گر شده است و به همین دلیل اقتدارگراست، در سایر داستان‌های تحلیل‌شده، پیچیده، توانمند، پویا و غیرمستقیم است که مشارکت کودک را در ساخت معنای خود از شخصیت‌ها موجب می‌شود و به همین دلیل آزادی‌بخش است.

ه. از شگرد مداخله راوی و پایان خوش، رفت و برگشت، خودفاش‌سازی در داستان‌های تحلیل‌شده، استفاده شده است که به همین دلیل داستان‌ها از ویژگی

تمرکززدایی که شگردی آزادی‌بخش است، برخوردارند. مؤلف با به کارگیری شگرد مداخله‌راوی با ایجاد فاصله بین خواننده و داستان، «از استغراق خواننده و جذب یکسویه او در روند داستان پیش‌گیری می‌کند و منطق آگاه او را فعال نگه می‌دارد» (رک. خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۷۳).

نتایج به‌صورت کلی، نشان داد که اگرچه در کتاب‌های درسی با نظام آموزشی متمرکز و با اهداف ازپیش‌تعیین‌شده‌ای مواجه هستیم، اما تحلیل داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان، بر اساس عناصر داستانی و نوع جلوه‌گری آن‌ها، نشان داد که هم مؤلفه‌های آزادی‌بخش و هم اقتدارگرا در داستان حضور دارند. از این حیث در داستان‌های بخش «بخوان و بیندیش» پایه‌های مختلف (چهارم، پنجم و ششم)، تمایزی وجود ندارد. از نظر اعداد و ارقام نیز از مجموع جلوه‌گری‌ها در هجده داستان، ۶۷ نمونه آزادی‌بخش و ۳۷ نمونه اقتدارگرا است.

پرسش اول: در بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان به مؤلفه‌ی آزادی توجه شده است؟

جدول شماره ۳. بررسی محتوایی بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم

ابتدایی به‌منظور پاسخ به پرسش اول پژوهش

مؤلفه	فراوانی	درصد فراوانی
میزان توجه به مؤلفه‌های آزادی‌بخشی	۶۷	۶۴/۴

نتایج جدول شماره ۳ نشان داد که از بین ۱۰۴ جلوه‌گری شناسایی‌شده در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۶۴/۴ درصد به مؤلفه‌های آزادی‌بخش تأکید داشتند. پرسش دوم: در بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان به مؤلفه‌ی اقتدار توجه شده است؟

جدول شماره ۴. بررسی محتوایی بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم

ابتدایی به منظور پاسخ به پرسش دوم پژوهش

مؤلفه	فراوانی	درصد فراوانی
میزان توجه به مؤلفه‌های اقتدارگرا	۳۷	۳۵/۶

نتایج جدول شماره ۴ نشان داد که از بین ۱۰۴ جلوه‌گری شناسایی شده در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۳۵/۶ درصد به مؤلفه‌های اقتدارگرا تأکید داشتند.

### ۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، بر مبنای هدف‌های پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخ‌گویی به دو پرسش بود. در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، که عبارت بود از در بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان به مؤلفه‌ی آزادی توجه شده است؟، نتایج جداول ۱، ۲ و ۳ نشان داد که از بین ۱۰۴ جلوه‌گری شناسایی شده در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۶۸/۳٪ بر مؤلفه‌های آزادی‌بخش تأکید داشتند. اگرچه این نتیجه به ظاهر و در قالب عدد و رقم، مطلوب به نظر می‌رسد، اما با توجه به تأثیرگذاری مؤلفه‌های تعیین‌گرا و اقتداربخش، نمی‌توان به‌طور حتم نتیجه گرفت که داستان‌های تحلیل‌شده در تأمین آزادی کودک تأثیر عمده‌ای دارند. در واقع، داستان تا جایی که در پی کنترل کودک و اعمال اهداف غیرمنعطف و کاملاً ازپیش‌تعیین‌شده‌ی بزرگسال نباشد و به نیازهای کودک و ویژگی‌های دوره‌ی کودکی توجه کند، مطلوب و مقبول بوده و از بعد تربیتی حایز اهمیت هستند. اهمیت تربیتی چنین داستان‌هایی به دلیل زمینه‌سازی حرکت کودک از وضعیت وابستگی و استقلال‌نداشتن و دستیابی وی به استقلال است. کرشن اشتاینر، با قلمداد نمودن آزادی و اقتدار از جمله اصول هفت‌گانه‌ی تعلیم و تربیت، در توضیح و اهمیت آن چنین می‌نویسد: «به محض اینکه ممکن شود شاگرد خود را آزاد گذارد تا خودش رفتار خود را مشخص سازد و در میان شرایط متعدد زندگی انتخابی عاقلانه کند. مربی باید بلد



باشد اصل سندیت و اصل آزادی را بر حسب پیشرفت از عدم استقلال به سوی استقلال به صورت مناسبی با یکدیگر ترکیب نماید» (شاتو، ۱۴۰۰: ۲۹۵).

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش یعنی در بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم دبستان به چه میزان به مؤلفه‌ی اقتدار توجه شده است؟، نتایج نشان داد که از بین ۱۰۴ جلوه‌گری شناسایی شده در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۳۵/۶٪ بر مؤلفه‌های اقتدارگرا تأکید داشتند. بر اساس نتایج به دست آمده مشاهده می‌شود که هرچند از نظر اعداد و ارقام، در داستان‌های تحلیل شده توجه کمتری به مؤلفه‌های اقتدارگرا شده است، اما همین درصد توجه نیز به همین تناسب، داستان‌ها را به سمت تجویزی بودن، تعیین‌گرایی و اقتدارگرایی سوق می‌دهند که در چنین فضایی، هرچند امکان جهت‌دهی مطلوب مبتنی بر تجربه و سطح شناختی بالاتر مؤلف بزرگسال برای کودک فراهم است، اما برای کودک امکان کمتری برای مشارکت در فهم یا ساخت معنا فراهم است.

از آنجایی که نمی‌توان انتظار داشت که کودک خود همه امور دانشی و ارزشی را در تجربیاتش کشف کند و در واقع به یادگیری اکتشافی دست یابد، مفروض دانستن اقتدار محتوایی و حقوقی معلم به دلیل ضرورت بهره‌گیری شاگرد از میراث عملی و ارزشی بشری، اقتدار موجه معلم یعنی اقتدار محتوایی و حقوقی ضروری می‌نماید (باقری، ۱۳۹۲). از نظر دیویی تنها نوعی از کنترل و اعمال اقتدار که به معنای روشی مؤثر در متمرکز کردن تمایل‌ها و گرایش‌های اوست تأیید شده است (رک. Dewey, 1951: 29). شفیلد (1375)، نیز در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت، از لزوم اتکای انسان به مراجع اقتدار صحبت می‌کند و آن را لازمه آزادی فرد برای تحقق خویشتن دانسته و به برقراری مرز تعادل میان مرجعیت و آزادی اشاره می‌کند. بنابراین، از منظر تربیتی اقتدار و مرجعیت بزرگسال، چنانچه مبتنی بر آگاهی، دانش و شناخت بزرگسال از ویژگی‌های کودک بوده، باعث رشد ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و ... کودک شود و موجب جهت‌دهی مناسب به رفتار و اندیشه او شود، مطلوب است.

بنابر عقیده بسیاری از فیلسوفان و صاحب‌نظران تربیت‌آزادی و اقتدار باید با هم آمیخته شوند. هربارت می‌گوید با وجود آن که با اعمال اقتدار به کودک جهت می‌دهید، کودکان را به نوعی که بدان علاقه دارند در کارها رهنمود کنید و باعث فراق بال و راحت‌بودن و آزادی آنان بشوید. بنابراین هربارت در بحث آزادی و اقتدار، به ایجاد تعادل بین آن‌ها معتقد بود (رک. Mayer, 1398: 375). بر این اساس، در تألیف داستان کودک نیز می‌توان مؤلفه‌های اقتدار و آزادی را به‌طور هم‌زمان و در ارتباط باهم در نظر داشت. از آنجاکه بزرگ‌سال صاحب تجربه‌ای ارزشمند است و به گفته دیویی تجربه‌ی وی صورت‌بندی‌شده، دسته‌بندی‌شده و مرتب است و متناسب با علوم مختلف شکل گرفته است و به صورت منظم، مرتبط و سیستماتیک است (رک. Dewey, 1899: 130). اقتدار وی در صورتی که معقول و حساب‌شده باشد یعنی مبتنی بر علم و دانش و شایستگی‌های لازم باشد می‌تواند در فرابالیدن و رشد هرچه بهتر و مؤثرتر کودک مفید واقع شود. تأمین آزادی کودک نیز عاملی است برای شکوفایی استعدادهای بالقوه او و رشد قدرت خلاقیت و ظهور و بروز توانمندی‌های ذاتی او و حرکت وی از وابستگی و استقلال‌نداشتن به استقلال. همان‌گونه که ناش نیز اشاره می‌کند «خلاقیت قابل آموختن نیست» (رک. Nash, 1966: 259). اما محیط می‌تواند به شکلی سازماندهی شود که تجربه‌ای از تعامل و تعادل بین اقتدار و آزادی که شرط لازم برای خلاق بارآوردن کودک است فراهم کند (رک. همان) در نتیجه، تعامل این دو است که باعث فرابالیدن و رشد همه‌جانبه کودک در آینده است.

باتوجه به نتایج پژوهش، به برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌شود که در تألیف و گراوری و گزینش داستان‌ها به‌ویژه داستان‌هایی که در کتاب‌های درسی کودکان استفاده می‌شوند، به دلیل ظرفیت بالای داستان در تأثیرگذاری داستان از جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، روان‌شناختی، زیبایی‌شناختی و هنری، اخلاقی و تربیتی، دقت لازم را به‌عمل آورند. به مؤلفان داستان‌های کودکان نیز پیشنهاد می‌شود که در تألیف داستان و در صورت‌دهی و انتخاب نوع و چگونگی نمایش و جلوه‌گری عناصر در داستان به تأثیرگذاری تربیتی آن توجه داشته باشند، زیرا کاربرد مناسب و هوشمندانه

از عناصر داستانی و کیفیت جلوه‌گری آن‌ها، افزون‌بر لذت‌بخشی و کمک به ساخت معنا، تحرک و پویایی ذهن را در کودک به وجود می‌آورد.

### منابع

- امینون، عفت؛ شریفی‌پور، زهرا. (۱۳۹۵). «ضرورت بررسی کتاب‌های درسی و تحلیل محتوا در نظام آموزش و پرورش ایران». *دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی*.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۲). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: مدرسه.
- حسن‌مرادی، نرگس. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. تهران: آبیژ.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۳). *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.
- دیویی، جان. (۱۳۴۱). *مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی امیرحسین آریان‌پور، تهران: فرانکلین.
- میرحسینی‌نیری، فاطمه‌سادات. (۱۳۹۶). *شناسایی گرایش‌های نظری موجود در ادبیات کودکان با استفاده از تحلیل محتوا*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.
- رضازاده، زهرا. (۱۴۰۰). *بررسی و مقایسه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ی معلمان و دانش‌آموزان از آموزش‌های مجازی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). *راهنمای معلم فارسی ششم دبستان*. دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی. تهران: افست.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۰). *فارسی پنجم دبستان*. دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی. تهران: افست.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۰). *فارسی چهارم دبستان*. دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی. تهران: افست.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۰). *فارسی ششم دبستان*. دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی. تهران: افست.

سجادی، نسرين. (۱۳۹۴). *تحليل محتوای کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی از نظر همسویی با برنامه‌ی درسی ملی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

شاتو، ژان. (۱۴۰۰). *مربیان بزرگ*. ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، تهران: مؤسسه‌ی انتشارات و چاپ.

شیروانی‌شیری، علی. (۱۳۹۲). *بررسی تطبیقی مبانی فلسفی تربیتی و شگردهای جلوه‌گری مقوله‌های اقتدار و آزادی در داستان‌های فارسی و انگلیسی کودک*. پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه اصفهان.

شفیلد، هری. (۱۳۷۵). *کلیات فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی غلامعلی سرمد، تهران: قطره.

عباسی‌چلچله، عباس. (۱۴۰۱). *تحليل محتوای بخش «بخوان و بیندیش» کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های اقتدار و آزادی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه فرهنگیان.

کوکبی، مرتضی و همکاران. (۱۳۹۱). «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۲، پیاپی ۱، صص ۱۵۷-۱۹۳. مایر، فردریک. (۱۳۹۸). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*. ترجمه‌ی علی‌اصغر فیاض، تهران: سمت.

مایره، رایدر. (۲۰۰۵). *اقتدار و آزادی*. ترجمه‌ی ناصر خامنه، تهران: دانشگاه فرهنگیان. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۴۰۰). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم*. تهران: طهوری.

هانت، پیتر. (۱۳۸۸). *دیگرخوانی‌های ناگزیر*. ترجمه‌ی گروه مترجمان به سرپرستی مرتضی خسرونزاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

- Barnard, B. & Winn, D. (2006). *Access Literature: An Introduction to Fiction, Poetry, and Drama*: Michael Rosenberg.
- Carr, D. (2004). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge.
- Clémentine, Beauvais. (2015). *he Mighty Child Time and power in children's literature, University of Cambridge*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam / Philadelphia.
- Dewey, John. (1899). *Lectures in the Philosophy of Education*. Second Printing, New York: Random House.
- Dewey, John. (1951). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Twenty-Fourth Printing, New York: Macmillan Company.
- Farnia, F. (2009). *A Study of Power in the novels of roald dahl and lewis Carroll, Thesis Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Art*. English Literature, Shiraz University, Shiraz, Islamic Republic of Iran.
- Mayring, P. (2000). "Qualitative Content Analysis". *Forum Qualitative Social Research*, 1, No. 2 .
- Nash, P. (1966). *Authority and Freedom in Education, an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: BostonUniversity.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity for Young Readers*. London: Routledge.
- Nikolajeva, Maria. & Carole Scott. (2006). *How Picturebooks Work*. New York and London: Routledge.
- Wilson Melissa B. (2009). *Condructions of Childhood Found in Award-winning Children's Literature. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Deoartment of Language, Reading, and Culture in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate College, The University of Arizona*.