

بازشناسی مفهوم مدرسه از منظر نومفهوم گرایان و ارتباط آن با سلامت روان

مرتضی بینش^۱، نرگس کشتی آرای^۲، علی رضا یوسفی^۳، محمدحسین یارمحمدیان^۴

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

^۲ استادیار گروه تربیت بدنی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

^۳ دانشیار گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش پزشکی، مدیریت مطالعات و توسعه‌ی آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران

^۴ استاد، مرکز تحقیقات مدیریت و اقتصاد سلامت، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران

نشانی نویسنده مسؤل: اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشکده علوم تربیتی، مرتضی بینش

E-mail: m.binesh75@yahoo.com

وصول: ۹۲/۷/۸، اصلاح: ۹۲/۹/۴، پذیرش: ۹۲/۱۰/۲۸

چکیده

زمینه و هدف: نومفهوم‌گرایی، نوعی روش اندیشیدن منتقدانه درباره‌ی تعلیم و تربیت است که در این مقاله ضمن واکاوی مفهوم مدرسه با هدف نقش مدرسه بر سلامت روان دانش آموزان، از منظر همین منتقدان بررسی شده‌است.

مواد و روش‌ها: در این مطالعه که به روش مروری- تحلیلی انجام گرفته‌است، ابتدا به منظور پی بردن به مفهوم مدرسه از دیدگاه نومفهوم-گرایان، کتاب‌ها و سایر منابع الکترونیکی موجود، واکاوی و مرور شده و سپس به شیوه‌ی تحلیلی، ارتباط آن با سلامت روان دانش آموزان مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داده افرادی که از سلامت روانی برخوردارند، دارای ویژگی‌هایی چون: خودگسترش‌یافته، توانایی تعامل با دیگران، خلاقیت و آفرینندگی، مشارکت فعال در زندگی و قادر به هدایت زندگی خود می‌باشند، درحالی که در مدرسه از نظر نومفهوم گرایان احساس معنا، زیبایی، دوستی و شگفتی در تکرار وظایف کلیشه‌ای مدرسه گم شده‌است و فرد همچون عنصری آماری بر اساس موفقیت و شکست تعریف می‌شود. حال آن‌که برای ایجاد سلامت روان باید انگیزه‌ها، علائق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانش آموزان در نظر قرار گیرد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد که گاه محیط‌های آموزشی مدارس و دانشگاه‌ها، به زعم نومفهوم‌گراها، نه تنها باعث سلامت روان نمی‌شود؛ بل که تهدیدکننده‌ی سلامت روان نیز هست. چرا که شیوه‌های نامناسب، محتواها و برخوردهای نادرست باعث اضطراب، نگرانی، ناامنی و فشار روانی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مفهوم مدرسه، محیط‌های آموزشی، سلامت روانی، نومفهوم‌گرایی

مقدمه

غیره را تجربه می‌کند. او می‌فهمد که برای ارزش داشتن باید موفق شود. به نظر اکثر دانش آموزان، پیامد مردود شدن، بی‌زاری از مدرسه و قوانین آن است. او به کمک

مدرسه، محیطی است که کودک و نوجوان در آنجا شایستگی، شکست، موفقیت، محبوبیت، انزوا، طرد و

موفقیت‌های خود، اعتماد به نفس پیدا می‌کند و برعکس، در اثر شکست‌های خود، حقارت و خودکم‌بینی احساس می‌نماید.

کلاس، جایی است که با فشار دائمی همراه است و به شدت با رفتار معلم، ملاقات دوستان و انواع موفقیت‌ها و شکست‌ها ارتباط دارد. بنابراین، با توجه به طولانی بودن دوران تحصیل و نیز حساس بودن دوران کودکی و نوجوانی، انتظار می‌رود که مدرسه بتواند در تضمین بهداشت روانی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد.

محیط‌های آموزشی در مفهوم عام، نظام‌هایی هستند که از پنج جزء یا خرده نظام اصلی؛ یعنی معلمان، کادر اداری و خدماتی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی، گروه همسالان و محیط فیزیکی تشکیل می‌شوند. هریک از این اجزاء، در تعامل با سایر اجزاست و همگی در تکوین شخصیت و سلامت فراگیران موثر می‌باشند (۱). ویلسون (Wilson) و همکاران (۱۹۸۲) در نظریه‌ی پنجره‌ی شکسته معتقدند که محیط، تأثیرات قدرتمندی بر سلامت و بهزیستی انسان دارد (۲). محیط حاکم بر آموزش، عامل تعیین کننده‌ای در ایجاد انگیزه برای یادگیری است. زیرا رفتارهای منجر به یادگیری، بهتر و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند (۳).

سازمان جهانی بهداشت (WHO) در سال ۱۹۹۵ «مدرسه‌ی مروج سلامت» را بر اساس منشور اوتاوا تعریف کرد (۴) که بر این اساس، کل محیط مدارس و تمامی جنبه‌های آن به طور مداوم، باعث تقویت سلامت و تندرستی می‌شوند (۵).

کینگ (۱۹۹۱) طی مطالعه‌ای با عنوان حوادث زندگی، استرس و استراتژی‌های سازگاری ۷۶۰ دانش‌آموز دبیرستانی در هنگ‌کنگ، به این نتیجه رسید که حوادث مربوط به مدرسه و خانواده، مهمترین منابع حوادث زندگی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود (۶).

فوفایبول و همکاران (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند

آموزش توسط معلمان، بر رفتارهای سازگاران و سلامت روان نظیر افسردگی، اضطراب، سایکوز و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان، تأثیر مثبت دارد (۷).

حسینی (۱۳۷۱) در تحقیقی به این نتیجه رسیده که بی‌خوابی و اضطراب‌های شبانه قبل از ورود دانشجویان به بخش‌های مختلف بیمارستان، به دلیل ترس، سبب می‌شود تجربیات بالینی خود را فراموش کنند (۶).

تحقیقات مختلف دیگری نیز نشان می‌دهد که مدرسه و آموزش‌های مدرسی، باعث ارتقاء و یا بالعکس تهدیدکننده‌ی سلامت روان دانش‌آموزان می‌باشد (۶-۸-۹).

برنامه درسی (مدرسه)، متأثر از ایدئولوژی‌های مختلفی است. یکی از این ایدئولوژی‌ها که نظریه‌ی منتقدانه بر محیط‌های آموزشی دارد، نومفهوم‌گرایی (Reconceptualist) است. این نگرش که در اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ پا به عرصه‌ی وجود گذاشته، در حقیقت نوعی روش تفکر و اندیشیدن درباره‌ی تعلیم و تربیت و برنامه‌هایی است که برای رسیدن به هدف‌های مطلوبی طراحی شده است (۱۰). در مراحل نخستین این تحول، نظریه‌پردازانی مانند جیمز مک دونالد (James Macdonald)، دوین هیوبنر (Dwayne Heubner)، ماکسین گرین (Maxinegreene)، ویلیام پینار (Pinar) و مایکل اپل (Apple)، نقش مهمی در «نوسازی مفهومی» موضوع‌ها، دل‌مشغولی‌ها و روش‌های تحقیقات آموزشی ایفاء کردند (۱۱). از معروف‌ترین کمپ‌های نومفهوم‌گرا می‌توان به نظریه‌پردازان انتقادی: فمینیست‌ها، اتو بیوگرافیکال‌ها، پست‌مدرن‌ها و پدیدارشناس‌ها اشاره کرد (۱۲). از دیدگاه بازنگران مفهومی، روش غالب و جاری برنامه‌ریزی درسی به صورت منطقی-خطی نشان داده شده است که این نظریه، مدارس و معلمان را به ورطه-ی منطق هدف - وسیله می‌کشاند. هدف‌ها از طریق روش‌های قابل اندازه‌گیری، به صورت عملیاتی بیان می‌شوند. پس از این که دسته‌ای از اهداف متحقق شدند،

مجموعه‌ای دیگر از اهداف و فعالیت‌ها دنبال می‌شوند. بازنگران مفهومی، چنین رویکردی را نوعی ساده‌انگاری و بدفهمی تلقی می‌کنند (۱۰). آنها معتقدند که هدف برنامه‌ی درسی باید رهایی بخشی باشد، اما امروزه به صورت کنترل‌کننده و نگهدارنده‌ی نظام موجود درآمده است (۱۳). با توجه به اینکه مدرسه، فرصتی بی‌همتا و جایگاهی اساسی برای بهبود زندگی و ارتقای سلامت روان کودکان و نوجوانان به وجود می‌آورد (۱۴)، از این رو محقق در پی یافتن پاسخ به سؤالات ذیل است:

دیدگاه نومفهوم‌گرایان به مدرسه و محیط‌های آموزشی چگونه است؟
چنین محیط‌هایی چه ارتباطی با سلامت روان فراگیران دارند؟

مواد و روش‌ها

در این تحقیق، محقق تلاش کرده است به شیوه‌ی مروری-تحلیلی به کمک اسناد و مدارک موجود، مفهوم مدرسه را از نگاه نومفهوم‌گرایان واکاوی نماید و ارتباط این مفهوم را با سلامت روان دانش‌آموزان تحلیل و تفسیر کند.

یافته‌ها

امروزه، در رویکرد کلی‌نگر به سلامت، گستره‌ی سلامت بسیار فراتر از بیماری‌های جسمی در نظر گرفته می‌شود. از این رو، کوشش برای افزایش سلامت، متضمن کوشش و برنامه‌ریزی برای ارتقای سلامت روان افراد جامعه نیز می‌شود. سلامت روان (Mental Health) در صدد ایجاد تعادل روانی فرد در رویاروی با مشکلات و بحران‌های زندگی است و در حقیقت فرآیند توانمندسازی فرد، در شناخت و تسلط بر خویش است. آماده‌سازی افراد برای مواجهه با مسائل اجتماعی و بحران‌های فردی تا قبل از آن که به اختلالات روانی مبتلا شوند، ضرورتی انکارناپذیر است که همه‌ی کشورها باید

در قالب نظام‌های آموزشی به آن پردازند (۱۵). سازمان جهانی بهداشت، سلامت روانی را عبارت از «قابلیت فرد در برقراری ارتباط موزون با دیگران، توانایی در تغییر اصلاح محیط اجتماعی خویش و حل مناسب و منطقی تعارض‌های هیجانی و تمایلات شخصی خود» می‌داند و هدف آن را، رسیدن به زندگی کامل‌تر، شادتر، هماهنگ‌تر، شناخت وسیع و پیشگیری از بروز اختلالات خلقی، عاطفی و رفتاری تلقی می‌کند. (۱۶). فرنچ (Freanch) (۱۹۷۶) در الگوی سلامت روانی خود، به چهار جنبه‌ی سلامت روانی؛ یعنی: انطباق عینی با محیط، انطباق ذهنی با محیط، انطباق واقعی قابلیت شناخت و دسترسی به خود در یک سیستم پویا اشاره کرده- است (۱۷). به‌طور کلی، انسان‌گراها (Humanistic) و هستی‌گراها (Existentialism) که به نوعی نومفهوم‌گرا هستند، ویژگی‌های شخصیت سالم و یا شخصیت دارای سلامت روان را چنین بر می‌شمارند:

با توجه به اینکه زمان نسبتاً طولانی از زندگی کودکان و نوجوانان در مدرسه سپری می‌شود، قطعنامه‌های سازمان جهانی بهداشت در منشور «اوتاوا» که در سال ۱۹۸۶ پیرامون موضوع ارتقای سلامت انتشار یافته، بر آموزش به عنوان پیش‌نیاز سلامت به طور جدی تأکید کرده است که سلامت افراد در مدرسه می‌تواند نقش اصلی را در موفقیت و توسعه‌ی یک کشور ایفاء نماید. زیرا فرد در مدرسه به دلیل تعامل با دانش‌آموزان دیگر و معلم، رفتارهای بهداشتی را فرا گرفته و سبک زندگی خود را شکل می‌دهد (۲۰). با همه‌ی این ضرورت و اهمیت محیط‌های آموزشی/مدرسه، نومفهوم‌گرایان با دیدی منتقدانه و نه‌چندان خوش‌بینانه، معتقدند که/برنامه‌ی درسی مدرسه با زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و دانشجویان فاصله دارد. ایلچ (Illich) (۱۹۷۱) معتقد است که مدرسه، یک سازمان اجباری یا بازداشتگاهی (Custodial/organization) است. زیرا حضور در آن اجباری است و کودکان، در سال‌های بین طفولیت و ورود

جدول ۱: الگوی شخصیت سالم یا سالم روانی (۱۸-۱۹)

مکتب	نظریه پردازان	خلاصه ای از ویژگی های شخصیت سالم
	گوردن آپورت Gordon Allport	توانایی گسترش خویشتن(خود)، توانایی تعامل با دیگران، داشتن امنیت عاطفی، داشتن هوش کنشی یا عقل سلیم(ادراک واقع بینانه)، داشتن مهارت و وظایف، بصیرت نسبت به خویشتن، جهت مندی
انسان گرایی	کارل راجرز Carl Rogers	آمادگی کسب تجربه(داشتن حالت ضد تدافعی)، زندگی هستی دار(زندگی همه جانبه)، اعتماد به ارگانیزم خود، احساس آزادی، خلاقیت و آفرینشگری
	ابراهام مازلو Abraham Maslow	ادراک صحیح از واقعیت؛ پذیرش کلی طبیعت، دیگران و خویشتن؛ خود انگیختگی، سادگی و طبیعی بودن؛ توجه به مسائل بیرون از خویشتن؛ نیاز به خلوت و استقلال؛ کنش مستقل؛ نوع دوستی؛ روابط متقابل با دیگران؛ ساختار خوی مردم گرا؛ تمایز میان وسیله و هدف، خیر و شر؛ حس طنز مهربانانه؛ آفرینندگی؛ مقاومت در مقابل فرهنگ پذیری
	هوسرل (Husserl) هایدگر (Heidegger) کی رکه گارد (Kierkegaard) نیچه (Nietzsche) می (May)	توانایی برقراری روابط بین فردی یا توانایی زیستن بصورت دو جانبه، مشارکت فعال در زندگی و تعقیب اهداف مشخص فردی در طول زندگی، توانایی پذیرفتن مسؤولیت زندگی خویش، یکپارچگی و وحدت شخصیت، خود آگاهی و خودهشیاری
هستی گرایی	ویکتور فرانکل (Frankl)	آزادی انتخاب، مسؤولیت هدایت زندگی و سرنوشت خویش، یافتن معنا در زندگی، تسلط آگاهانه بر زندگی، توجه فراتر از خودش، نمایان ساختن ارزش های خلاقیتی و تجربی خویش، تعهد حرفه ای و شغلی، توانایی ایثار و دریافت عشق

نهاد اجتماعی، پاسخگویی رسالت های اجتماعی و انسانی خود نیست (۲۴). در این فضا، فرد خود را فقط به منزله ی یک شی یا همچون عنصری آماری و بر اساس موفقیت یا شکست تعریف می کند که بیگانگی و تنفر از مدرسه و کلاس و انزوا محصول این /چنین فضایی است (۲۳). پاینار (۱۹۷۵) در نوشتار "سلامت، دیوانگی و مدرسه"، دوازده ویژگی آموزش مدرسه ای سنتی را باز شناسی کرده است: (۱) بزرگ شدن یا تحلیل رفتن زندگی خیالی (۲) تقسیم شدن یا گم گشتن خود از راه الگوگیری (۳) وابسته شدن و از حرکت ایستادن رشد و بالندگی خود گردان (۴) نقد و انتقاد شدن توسط دیگران و از دست دادن عشق /ورزیدن به خود (۵) تأمین نشدن نیازهای پیوندجویی (۶) غریبه شدن از خود و اثر آن بر روی روند فرد شدن (۷) مبدل شدن خود فرمانی به دیگر فرمانی (۸) از دست دادن خود و درونی ساختن یک خود بیرون سازی شده (۹) درونی ساختن سلطه گری و رشد و توسعه ی یک خود نظام دروغین (۱۰) بیگانه شدن از واقعیت شخصی به خاطر غیر شخصی بودن گروه های آموزش مدرسه ای (۱۱) خشک شدن احساس و عاطفه از راه تأیید نشدن ها و (۱۲) تحلیل رفتن توان و ظرفیت درک و دریافت کردن زیبایی

به اشتغال در بازار کار، به دور از کوچه و خیابان، در آنجا نگهداری می شوند (۲۱). جان هالت (۱۹۶۴) کلاس درس را چنین توصیف می کند: «معلمان، قوانین و قواعد سخت و خشنی را اجرا می کنند و دانش آموزان تمرکز خود را برای یافتن پاسخ های درست معطوف می دارند. آنها یاد می گیرند که ابله و نادان باشند و یاد می گیرند که نیاموزند.» او همچنین می گوید که: چگونه بچه ها، راهکارها و روش های ترس و شکست را به کار می گیرند تا معلمان خود را خشنود سازند و چگونه دانش آموزان به صورت یک زیرک جنگی در می آیند تا بر نظام مدرسه غلبه کنند و آن را شکست دهند. چگونه به معلم کلک بزنند. پاسخ ها را از زبان معلم بیرون بکشند و اینکه چطور تقلب کنند (۲۲).

در چنین فضایی احساس معنا، زیبایی، دوستی و شگفتی در تکرار وظایف کلیشه ای مدرسه گم می شود (۲۳). از نظر نومفهوم گرایان، مدرسه به جای پرورش دانش آموزان، آنها را برای ساعاتی حبس می کند. معلم به جای تربیت، مانند زندانبانی، دانش آموزان را به تابعیت و رعایت قوانین و مقررات خشک و انجام کارهای تکراری و مشابه وا می دارد. نظام تعلیم و تربیت، دیگر به عنوان یک

شناختی و حسی و احساسی (۲۵).

یکی از الگوهای سنجش محیط‌های آموزشی، الگوی (Colleg University Environmental) CUES (Scale) است که در سال ۱۹۶۳ توسط Pace مطرح شد و شامل این ابعاد است: تسهیل دانش‌پژوهی (scholarship)، توجه به مهارت‌های علمی (Practicality)، دوستانه بودن برخورد‌ها و محیط (community)، پرورش مسئولیت-پذیری اجتماعی- آگاهی (awareness) و محیط توأم با احترام و ادب (propriety) (۳).

تطبیق دادن این الگو با نظریه «پاینار» در مورد محیط‌های آموزشی سنتی، حاکی از آن است که این چنین محیط‌هایی نمی‌توانند استاندارد های لازم را کسب کنند و زمینه ساز سلامت روان افراد باشند. چرا که خود فرد، احساس و تعامل او با محیط و به‌طور کلی تجربه‌ی زیسته او نادیده گرفته می‌شود.

بحث

با توجه به جدول الگوی شخصیت سالم، می‌توان ویژگی‌های افراد دارای سلامت روان را در چند گروه دسته بندی و نگاه نومفوم گرایان را در ایجاد یا تهدید چنین ویژگی‌هایی تحلیل کرد.

خودآگاهی و توانایی گسترش «خود»: زمانی که

«خود»، گسترش می‌یابد، قلمرو پهناورتری از اشیاء و اشخاص را فرا می‌گیرد. در ابتدا «خود»، تنها معطوف به فرد است، اما با افزایش تجربه، «خود» وسعت می‌یابد و ارزش‌های مجرد و آرمان‌ها را در بر می‌گیرد (۱۹). بنا بر نظریه‌ی آلپورت: «هر کس به خودش عشق می‌ورزد، اما فقط گسترش خویشتن را می‌توان معیار پختگی و بلوغ دانست» (۱۸). از نظر نو مفهوم گرایان، مدرسه امکان چنین گسترش خود را فراهم نمی‌کند. ایلچ (۱۹۷۱) معتقد است آنچه فراگیران در مدارس می‌آموزند، تمکین به اقتدار، پذیرش شرایط موجود، مصرف و ارزش‌گذاری خدمات نهادینه‌شده و از دست دادن تفکر مستقل

است (۲۱). به نظر اپل، آن گونه که برخی می‌اندیشند تلقی مدرسه به عنوان نهادی که باعث پرورش تفکر و جامعه-پذیری می‌شود، صحیح نیست (۲۳). وی معتقد است مدارس، دانش‌آموزان را از خود بیگانه می‌کند و در آن صورت، توان‌زدایی از طریق منع دانش‌آموزان از فرصت‌هایی که از طریق آن‌ها به‌صورت‌بندی اهداف و غایات خود می‌پردازد، اتفاق می‌افتد (۱۱).

توانایی تعامل فرد با دیگران، کنش متقابل و

نوع دوستی: شخصی که از نظر روانی سالم است، می‌تواند به دیگران صمیمیت نشان‌دهد. این توانایی، حاصل پرورش کامل مفهوم گسترش «خود» است (۱۹). آلپورت (۱۹۶۱)، استعداد شکل‌دادن چنین روابطی را «احساس همدردی و شفقت» (Compassion) نامیده است (۱۸). نو مفهوم گرایان، اظهار می‌دارند مدارس و معلمان چون در صدد باز تولید قدرتند، لذا در روابط خویش، فراگیران را به‌طور پنهان تشویق به عدم تعامل می‌کنند. فریره، معتقد است که در نظام سلطه و ستم، رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموز، رابطه‌ی یک سویه است و دانستن دانش‌آموز در مورد این که چه چیزی ارزش یادگیری دارد و نیز چگونگی آموختن و نحوه‌ی استفاده از معیارهای شناخت درست از نادرست، تا حد زیادی به قضاوت معلم بستگی دارد. در چنین نظام‌های آموزشی، دانش‌آموز تبدیل به یک موجود منفعلی می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه‌ی خویش نیست و به عبارت دیگر از «خود» بیگانه است (۲۶).

دانش‌آموزان و دانشجویان که به خاطر رفتار نامناسب معلمان و استادان، تحت استرس قرار می‌گیرند، تلاش کمی برای تطبیق خود با نظریه‌های معلمان انجام می‌دهند. آنها تلاش می‌کنند نه خیلی کارآمد باشند و نه خیلی بی‌کفایت. به عبارت دیگر، می‌خواهند که معمولی و متوسط باشند تا از نظر استادان پنهان بمانند (۲۷). اساساً محیط حاکم بر آموزش، عاملی تعیین‌کننده در ایجاد انگیزه برای یادگیری است. زیرا رفتارهای منجر به

یادگیری، پیشرفت تحصیلی را بهتر تقویت می‌کند (۳). نحوه‌ی نشستن و چینش دانش‌آموزان نیز در ایجاد این تعامل مؤثر است. مادلین گرامت می‌گوید: «از طریق سازماندهی دانش‌آموزان در قالب ردیف‌ها (صفوف) و نشستن آن‌ها پشت سر هم، همه‌ی چشم‌ها رو به جلو است؛ یعنی مستقیماً به پشت سر دوست همکلاسی و نیز مواجهه با نگاه خیره‌ی معلم. در پرتو چنین شرایطی است که نظم در کلاس‌های درس معاصر از «نگاه» به عنوان راهبردی برای سلطه استفاده می‌کند» (۱۲).

خلاقیت و آفرینندگی: همه‌ی انسان‌هایی که دارای کنش و کارکرد کامل می‌باشند، بسیار خلاقند. آنان کسانی هستند که آمادگی کسب همه‌ی تجربه‌ها را دارند. به وجود خویش اعتماد می‌ورزند و در تصمیم‌ها و کارهای خود انعطاف پذیرند. به قول راجرز: خود را در فرآورده‌ها و زندگی خلاق در همه‌ی زمینه‌های هستی خویش بیان می‌کنند. به علاوه، رفتارشان خود انگیخته و در پاسخ به محرک‌های نیرومند زندگی پیرامون خود، دگرگون‌پذیر و گسترش‌پذیر و بالنده است (۱۹). انسان-گرایانی چون مزلو و راجرز، توجه خاصی به رابطه‌ی خلاقیت با سلامت روانی دارند. راجرز، معتقد است بین خلاقیت و شخصیت سالم، همبستگی مثبت وجود دارد. مزلو نیز اظهار می‌کند: مفهوم سلامت روانی با خلاقیت، نزدیک و حتی مشابه است (۲۸). اما می‌دانیم یکی از عواملی که سد راه خلاقیت می‌شود، ترس از شکست و تویخ شدن است. لازمه‌ی خلاقیت، ریسک‌کردن و بررسی راه‌های مختلف است که ممکن است بسیاری مواقع توأم با شکست باشد تا در نهایت به موفقیت بینجامد (۲۹). می‌دانیم که در مدارس، امکان ریسک‌کردن راه‌ها چندان وجود ندارد و بچه‌ها با برنامه‌های بسته‌بندی شده، رو به رو هستند. ایلچ (۱۹۷۱) می‌گوید: «کار مدرسه، فروش «برنامه‌های درسی بسته‌بندی شده» است... همه‌ی مواد برنامه درسی، تحمیلی است و هیچ چیز به دلخواه یا انتخاب شاگرد یا اولیای شاگرد یا هیچ کس

دیگر واگذار نمی‌شود. آموزش از راه برنامه‌های درسی، فقط به وجود آورنده‌ی تقاضا برای یک «بلوغ» ساختگی و قلبی است که در آن، هر نوع خلاقیت و ابتکار شخصی کشته شده می‌باشد (۲۱). پاینار (۱۹۷۵)، آن را «وابسته-شدن و از حرکت ایستادن رشد و بالندگی خودگردان» می‌داند (۲۵). گودلد (۱۹۸۳)، پس از بازدید از مدارس به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان در سر کلاس، به حل مسأله نمی‌پردازند. تکالیف آنها، غالباً حفظی، طوطی‌وار و انفعالی است و به‌ندرت از آنها خواسته می‌شود که خلاقیت و ابتکار عمل داشته باشند (۳۰). علاوه بر چنین روش‌هایی، حجم زیاد محتوا و ترس ناشی از امتحانات و کنکور، همگی نه تنها مانع خلاقیت است؛ بلکه باعث آشفته‌گی هیجانی و ذهنی هم می‌شود. افرادی که دچار چنین مشکلی می‌شوند، دچار خود پنداری ضعیف، افت تحصیلی، طرد اجتماعی، ناتوانی در برقراری ارتباط با همسالان و عدم پابندی به قوانین اجتماعی هستند که این مشکلات روانی و اجتماعی، بر فرایند یادگیری آنها تأثیر مستقیم دارد (۳۱). گاربی (Garbee) (۱۹۸۰)، گزارش می‌کند با توجه به مطالب زیاد و مشکل بودن دروس تئوری به خاطر مسلط شدن دانش‌آموزان و دانش‌جویان به آنها، می‌توان انتظار داشت که ایشان در برآوردن این توقعات احساس ناتوانی کنند و دچار استرس شوند (۲۷).

مشارکت فعال در زندگی و مسؤولیت هدایت

زندگی خویش: آلپورت (۱۹۶۱)، می‌گوید: سلامت روان-شناختی، مستلزم مبادله و معاوضه؛ یعنی مشارکت فعال در زندگی و تعقیب اهداف مشخص و فردی در طول زندگانی است. در نتیجه، ما باید اهداف خود را تا جایی که ممکن است با توانمندی دنبال کنیم و معتقد شویم که این اهداف در عین آنکه دل‌بخوایی و آزادانه هستند، می‌بایستی دنبال شوند (۱۸). جستجوی معنای زندگی، لازمه-اش مسؤولیت شخصی است. هیچ کس و هیچ چیز دیگر نمی‌تواند به ما احساس معنا و منظور در زندگی را بدهد. این مسؤولیت خود ماست که راهمان را پیدا کنیم و آنگاه

توجه خود قرار داده، به بررسی تجربه‌ی درونی انسان علاقه‌مند است (۳۳،۳۴).

آنچه ملاحظه شد این است که شخصیت برخوردار از سلامت روان، دارای توانایی خودآگاهی، قابلیت کنش اجتماعی، احساسات گسترش یافته، هدف در زندگی، توانایی ابداع و خلاقیت، مشارکت فعال در زندگی، مسئولیت‌پذیری، توانایی کنترل عواطف و غیره می باشد که ساخت و تربیت چنین شخصیتی، برعهده‌ی خود فرد، خانه و خانواده، جامعه و مدرسه می باشد که به زعم نومفهوم‌گرایان، مدارس با چنین فضاها و روش‌هایی نمی‌توانند زمینه‌ساز چنین شخصیتی باشند. از این رو، برای تشکیل انسان سالم توجه به انگیزه، علائق، نیازها، نگرش-ها و تجارب دانشجویان و دانش‌آموزان، به‌دور از هرگونه اعمال سلطه و فشار، به عنوان عامل اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی ضروری است.

تقدیر و تشکر

از استادان ارجمند و گرامی: سرکار خانم دکتر کشتی‌آرای و آقایان: دکتر یوسفی و دکتر یارمحمدیان به خاطر زحمات بی‌دریغ‌شان و همچنین از سرکارخانم دکتر مریم فرجام‌فر متخصص اعصاب و روان به جهت راهنمای‌ها و در اختیار قرار دادن منابع، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنم.

که یافتیم، در آن پایداری کنیم (۱۹). در این خصوص نیز، نومفهوم‌گرایان، عملکرد مدارس کنونی را ضعیف می‌دانند. یادگیری واقعی در مدارس به‌ندرت اتفاق می‌افتد. فرایند یاددهی-یادگیری در اینکه معلمان حرف بزنند و دانش‌آموزان به سوالات آنان پاسخ دهند، خلاصه می‌شود. اغلب دانش‌آموزان، اجازه صحبت کردن با یکدیگر را ندارند و در حل مسائل فعالانه درگیر نمی‌شوند (۳۰). هیونز (۱۹۷۵) می‌گوید: «ما گم شده‌ایم؟ فکر می‌کنم دلیل این است که به مدرسه اجازه می‌دهیم به مرکز ثقل ما تبدیل شود و ما خود به وجود اضافه‌ای تبدیل شده‌ایم که در تشکیل نهاد دیگری نقش داریم (۳۲). در مدرسه، فاصله بین آنچه که هست و آنچه که باید باشد، وجود دارد. فریره (۱۹۸۸) معتقد است که: نظام آموزش و پرورش شکل خاصی پیدا کرده که وی آن را «روایتی» نامیده و به نظام بانکداری تشبیه می‌کند. در این حالت، دانش‌آموز نقش یک مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف اطلاعات است (۳۲). به اعتقاد فریره: در نظام بانکداری، معلم، سپرده‌گذار است و دانش‌آموز، سپرده‌گیر. هر زمانی که معلم خواست دانش‌آموز سپرده‌ی دریافت‌کرده را بدون دخل و تصرف و کم و کاست باید باز پرداخت نماید.

در پایان، با توجه به اینکه رویکرد نومفهوم‌گرایی با نظریه‌پردازی با ماهیت اثبات‌گرایانه و محافظه‌گرایانه که در حوزه‌ی نظر و عمل برنامه درسی رواج دارد، مخالف است و فاعل انسانی را به عنوان مهمترین عنصر، کانون

References

- Lotfi Ata A. The Effect of Environmental Factors on Behaviors and Learning in Educational Spaces (especially elementary schools), ModiriyatShahri, no.:21, Autumn 2008. [Persian]
- Kohen DE, Brooks-Gunn J, Leventhal T, Hertzman C. Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies. Child Development. 2002;73:1844-60.
- SoltaniArabshahi K, KoupayehZadeh J, Sobouti B. Educational Environment of the Major Clinics of the Educational Hospitals of Iranian University of Medical Sciences in View of the Learners Focusing on Dream Model, Iranian Journal of Education in Medical Sciences. 2008;8(1). [Persian]
- World Health Organization, The Health Promoting School. A Framework for Action in the WHO Western

- Pacific Region Regional Office for the Western Pacific WHO: 1995.
5. Lynagh M, Schofield MJ, Sanson-Fisher RW. School Health Promotion Programs Over the Past Decade: A Review of the Smoking, Alcohol and Solar Protection Literature. 1997;2 (1): 43-60.
 6. Savari, K., Relationship between the Stress and Mental Health among PayamNour University Students, Payk-e-nour, 2nd ed.2010. [Persian]
 7. Phuphaibul R, Thanoon R, Leucha Y, Sarapo-ngam Y, Kanobdee C. the impacts of the "Immune of Life" for Teens modules Application on the coping Behaviors and Mental Health of Early Adolescents. International Pediatr Nurs.2005; 20(6): 461-8.
 8. Haraldsson K, Lindgren EC, Fridlund B, Baigi AM, Lydell M, Markland BR. Evaluation of a school-based health promotion programme for adolescents aged 12–15 years with focus on well-being related to stress. Public Health. 2008,122(1) 25-33.
 9. Mishara B, Ystgaard M. Effectiveness of a Mental Health Promotion Program to Improve coping Skills in Young Children Zippy's Friends. Early Childhood Research Quarterly. 2006; 21:110-23.
 10. TalebzadehNobarian M, FathiVajargah K. Curriculum Issues, Aeezh Publication, Tehran, 2003. [Persian]
 11. Mehrmohammadi M. Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives, SAMT Publication, Tehran. 2002: 69. [Persian]
 12. FathiVajargah K. Curriculum Toward New Identities, Vol.1, Aeezh Publication, Tehran, 2008. [Persian]
 13. Ornstein AC, Hunkins FP, Curriculum: Foundations, Principles and Issues, translated by Ahghar Gh., Islamic Azad University Press, Tehran, 2005. [Persian]
 14. Kaveh MH, ShojaeiZadeh D, Shahmohammadi D, EftekharArdebili H, Rahimi A, Bulhari J. Evaluation of the Teachers' Role in offering Mental Health Services. Journal of Health Research Institute,2002; 1(4). [Persian]
 15. Keshtiaray N, Yousefy AR. Evaluating Educational Programs of the Center for Consultation and Education of Mental Health in Isfahan University of Medical Sciences, Iranian Journal of Education in Medical Sciences. 1984, 5(2) 121-8. [Persian]
 16. Mohammad Amini Z. A Study of the Relationship of Meta-cognitive Beliefs and the Mental Health and Achievement of the Students, Educational Innovations Quarterly, 2006 :19, 41-8.[Persian]
 17. French JRP. Job Demands and Worker Health, presented at American Psychological Association Symposium, Washington DC.1976.
 18. KhodaRahimi S. The concept of Psychological Health, JavdanKherad Publication, Tehran, 1995. [Persian]
 19. Schulz D. Psychology of Perfection: Pattern of a Healthy Personality, translated by Khoshdel G, Nashr-e-Alborz, Tehran, 1999. [Persian]
 20. Kochaki GhM, Kochaki AM, Charkazi AR, Bayani AA, Esmaili AL, Shahnazi H. Investigating The Effect of Implementing the School Based Health promotion Program on Students' Mental Health, Knowledge and Health Quarterly, 2011; 5(4). [Persian]
 21. Alagheband A. Sociology of Education, Be'sat Publication, Tehran, Autumn 1993:168-71. [Persian]
 22. Holt J. How children Fail, Newyork: Pitmal, 1964.
 23. Ghaderi M. Critical Theory in Education: Criticizing Curriculum in Modernism and Late Capitalism, YadvarehKetab Publication, Tehran, 2010. [Persian]
 24. Yarmohammadian MH. Principles of Curriculum, 3rd ed., YadvarehKetab Publication, Tehran, 2002. [Persian]
 25. Sharif M. Curriculum: Discourse of Theory, Research, and Practice, A Reconceptualist Curriculum, JahadDaneshgahi Publication, Isfahan Univ. 2011. [Persian]
 26. Freire p. Pedagogy of the Oppressed, New York, Continuum Publishing, 1986.
 27. Tedesco LA. A Psychosocial Perspective on the Dental Educational Experience and Student Performance. J Dent Educ. 1986; 50(10):601-5.
 28. Hosseini AS. Nature of Creativity and Methods of Development, Behnashr, Mashhad, 2007. [Persian]
 29. Mirkamali SM, Khorshidi A. Methods of Creativity Development in Education System, Yastaroun

- Publication, Tehran, 2007. [Persian]
30. Goodlad JI. A Study of Schooling: Some Findings and Hypotheses, Phi delakappam march, 1983, 468.
 31. Rafati F, Shamsi A, Pilevarzadeh M, Rafati Sh. Mental Health and the factors Relating to Nursing Students in Jiroft University of Medical Sciences, Modern Healthcare, Journal of Nursing and Obstetrics , Birjand University of Medical Sciences, 2012, 9(2)137-45. [Persian]
 32. Flinders DJ, Thornton SJ. The Curriculum Studies Reader, 1955.
 33. Keshtiaray N, FathiVajargah K, Zimitat C, Forooghi A. Designing and Accrediting an Experiential Curriculum in Medical Groups Based on Phenomenological Approach, Iranian Journal of Education in Medical Sciences, 2009, 9(1) 55-66. [Persian]
 34. FathiVajargah K, Keshtiaray N, Foroughi AA, Zimmitat C. Designing and Credibility of Pattern of Experienced Curriculum in the Phenomenological-based Higher Education Approach, Curriculum Studies Quarterly, 4(15), 2009, 281-308. [Persian]

Recognition of the School Concept in View of Reconceptualists and its Relationship with Mental Health

Morteza Binesh

PhD program curriculum planning, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Narges Keshti Aray

Department of Physical Education, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

AliReza Yosefi

Department of Medical Education, Medical Education Research Center, Management and Development of Medical Education, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

MohammadHossein YarmoHammadian

Professor, Health Management and Economic Research Center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran

Received:30/09/2013, Revised:25/11/2013, Accepted:18/01/2014

Corresponding author:

Esfahan, Islamic Azad University,
Branch of Isfahan, Faculty of
Education, M. Insights
E-mail: m.binesh75@yahoo.com

Abstract

Background and Objective: Reconceptualization is a kind of critical thinking on education. By the same critics' point of view, we investigated to examine the school concept with the role of school in mental health of the students..

Materials and Methods: This study was conducted through analytic-reviewing method that first for the school concept from Reconceptualist viewpoint, books and other existing electronic sources were studied. ,subsequently, they were analyzed through analytic method as long as were in relationship with mental health of the students.

Results: Findings show that individuals with mental health, have traits such as self-developed character, ability to interact with others, creativity, active participation in life and ability to run their own life. while from Reconceptualist point of view, the sense of self, beauty, friendship and wonder have been lost in the labyrinth of tedious, repetitive, cliché assignments of the schools and the individual is defined based on the success and failure (pass /fail) like a statistical factor. It must be considered that motivations, interests, attitudes and experience of the students are necessary for promotion of mental health.

Conclusion: The results indicate that -according to Reconceptualists- sometimes the educational atmosphere of the schools and universities not only do not promote mental health but also it is a threat for it, because they apply inappropriate approaches, contents and misconduct which ultimately result in anxiety, nervousness and mental stress.

Key words: school concept, educational environment, mental health, Reconceptualism.