

**Presentation of the Sex education curriculum model and its validation based on the experiences of health educators in Isfahan secondary schools**

Amirhossein Janatian, Farzaneh Vasefian, Badri Shahtalebi

<sup>1</sup>Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Meymeh branch, Meymeh, Iran<sup>2</sup>Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Meymeh branch, Meymeh, Iran<sup>3</sup>Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) branch, Isfahan, Iran**Abstract**

Sexual education is an attempt to socialize sex and regulate sexual patterns and behaviours. This research has been done to provide a sex education curriculum model and its validation using a combined approach and exploratory-sequential strategy. The method used in the qualitative part of the research was grounded theory and in the quantitative part, it was survey. The subjects studied in both the qualitative and quantitative parts of the research were health educators of secondary schools in Isfahan City. The technique of data collection was in-depth interviews in the qualitative part and questionnaires in the quantitative part. To analyze the data, the coding technique was used in the qualitative stage and the variance-oriented structural equation modeling approach was used in the quantitative stage. The research findings in the qualitative part of the research showed that the model of the sex education program includes eight main categories, including "realizing the understanding of sex", "removing the discourse limitation", "pluralism of resources", "educational realism", "rebuilding the family system", "educational system reconstruction", "institutional interactionism" and "cultural alignment". The results of the quantitative part of the research also indicate the validity and reliability of the model presented in the qualitative phase of the research.

**Keywords:** sex education model, health educators, first secondary schools, Isfahan, hybrid approach

## ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی و اعتبارسنجی آن بر مبنای تجربیات مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان

امیرحسین جنتیان، فرزانه واصفیان<sup>\*</sup>، بدری شاه طالبی<sup>۱</sup>گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد میمه، میمه، ایران<sup>۲</sup>گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد میمه، میمه، ایران<sup>۳</sup>گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان

(خوراسگان)، اصفهان، ایران

**چکیده**

آموزش جنسی تلاش برای جامعه‌پذیری جنسی و تنظیم الگوها و رفتارهای جنسی است. این پژوهش باهدف ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی و اعتبارسنجی آن با استفاده از رویکرد ترکیبی و استراتژی اکتشافی-متوالی به انجام رسیده است. روش مورد استفاده در بخش کیفی پژوهش نظریه زمینه‌ای و در بخش کمی پیمایش بوده است. افراد مورد مطالعه در دو بخش کیفی و کمی پژوهش مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان بوده‌اند. تکنیک گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه عمیق و در بخش کمی پرسشنامه بوده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله کیفی از تکنیک کدگذاری و در مرحله کمی از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس محور استفاده گردید. یافته‌های پژوهش در بخش کیفی پژوهش نشان داد که الگوی برنامه آموزشی جنسی شامل هشت مقوله اصلی از جمله «واقعی نمودن فهم جنسی»، «رفع محدودیت گفتمانی»، «تکنرگرایی منابع»، «واقعیت‌پذیری آموزشی»، «بازسازی نظام خانوادگی»، «بازسازی نظام آموزشی»، «تعامل‌گرایی نهادی» و «هم‌راستایی فرهنگی» است. نتایج بخش کمی پژوهش نیز دلالت بر اعتبار و پایایی الگوی ارائه شده در مرحله کیفی پژوهش دارد.

**کلیدواژه‌ها:** الگوی آموزشی جنسی، مربیان بهداشت، مدارس

متوسطه اول، اصفهان، رویکرد ترکیبی

## مقدمه

و مؤثر مسائل و مشکلات این حوزه را ندارد. بنابراین به دلیل وجود کاستی‌ها و ناکارآمدی‌هایی که در رابطه با برنامه درسی آموزش جنسی وجود دارد رفتارهای انحرافی جنسی و آسیب‌های مرتبط با این رفتارها بخش زیادی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها را به اشکال مختلف درگیر نموده است. موضوعی که در صورت عدم توجه به آن در بلندمدت می‌تواند منجر به شکل‌گیری آسیب‌های جدی‌تر در سایر ساحت‌های تربیتی و آموزشی برای دانش‌آموزان شود.

بررسی مبانی تجربی (پژوهش‌های انجام‌شده) مرتبط با موضوع پژوهش بیانگر این است نخست، اکثر پژوهش‌های انجام‌شده در این خصوص با تمرکز بر تربیت جنسی به انجام رسیده‌اند. دوم، علی‌رغم تعداد قابل توجه این پژوهش‌ها، پژوهشی که با تمرکز بر ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی از دیدگاه مربیان بهداشت مدارس به انجام رسیده باشد وجود ندارد. برای مثال مطالعه شیربیگی و همکاران (۱۴۰۰) نشان‌دهنده این است که برنامه جامع آموزش جنسی، برنامه جامعی است که با بسیاری از اعتقادات و باورهای دینی، ارزش‌ها، هنجارهای جامعه کنونی ایران همخوانی دارد، هرچند در بعضی از موارد نیز تفاوت‌هایی وجود دارد. همچنین الگوی نهایی تربیت جنسی در ایران در چارچوب اهداف (در حیطه شناختی، نگرشی و مهارتی) اصول، محتوا (رشد انسان، ارتباط، مهارت‌های فردی، رفتار جنسی، سلامت جنسی، فرهنگ و اجتماع) و روش‌های آموزشی (مستقیم و غیرمستقیم) تنظیم گردید. محمدبیگی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت جنسی در دوره ابتدایی پرداخته‌اند و نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر این است که مضامین ناظر بر اهداف برنامه درسی تربیت جنسی، در سه سازه اصلی شناختی، نگرشی و مهارتی است. طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی راهبردهای آموزش تربیت جنسی را بر اساس دیدگاه معلمان شناسایی کرده‌اند. این راهبردها شامل غلبه بر موانع فرهنگی، ملاحظات فرهنگی

با توجه به اینکه تمایلات جنسی، بیش از هر پدیده دیگری امکان تأثیرگذاری بر زندگی فردی و اجتماعی انسان [بالأخص نوجوانان] را دارد، بنابراین آموزش جنسی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. گولدمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) بر این باور است که آموزش و تربیت جنسی برای همه کودکان و نوجوانان جزئی حیاتی از کیفیت آموزش و پرورش معاصر محسوب می‌شود. کینگمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) بر این امر تأکید می‌کند که تربیت جنسی باید بخشی از برنامه درسی مدارس باشد (Mohammad Beygi, Faghihi, Nateghi, 2017: 24). بنابراین نقش برنامه‌های درسی مدارس در مدیریت رفتارهای جنسی دانش‌آموزان و ارائه آموزش‌های مناسب در این زمینه، مورد توجه اغلب نظام‌های آموزشی بوده است (Turnbull et al, 2008). در واقع می‌توان گفت یکی از بنیادی‌ترین وظایف نظام آموزشی، آموزش و تربیت جنسی کودکان و نوجوانان متناسب با ارزش‌ها و هنجارهای آن جامعه است. بر همین اساس جوامع مختلف بر مبنای ارزش‌های حاکم بر آن جامعه رویکردهای متفاوتی در رابطه با این پدیده در قالب برنامه درسی آموزش جنسی در پیش گرفته‌اند و اجرا کرده‌اند. در ایران باوجود اینکه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ذیل ساحت تربیت زیستی و بدنی، تربیت و آموزش جنسی به‌صورت کمرنگ مدنظر قرار گرفته است و الگوهایی غیرمنسجم از آموزش جنسی در نظام آموزشی ما در حال اجرا است. باین‌حال بر مبنای نتایج پژوهش‌های انجام‌شده (Yari Dehnavi & Ebrahimi, 2016; Mohammadi Pouya, Imanzadeh, Mohammadi Pouya & Zarei, 2019; Tahmasebzadeh Sheikhlar, Azimpour, 2021; Imanzadeh, & Abbaszadeh, 2021)، آموزش و تربیت جنسی به دلایل مختلف اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و ایدئولوژیک کارایی و کارآمدی لازم برای مدیریت مطلوب

<sup>2</sup>. Kingman

<sup>1</sup>. Goldman

این موضوع در نظام آموزش عمومی مغفول واقع شده و اقدام جدی و فراگیری برای ساماندهی آن مطابق با معیارهای علمی در همه ساحت‌های آن صورت نگرفته است. از سوی دیگر تحت تأثیر تحولات دنیای مدرن [از جمله غالب شدن رسانه‌ها و فضای مجازی بر زندگی نوجوانان]، زیست جنسی آن‌ها نیز دستخوش تغییرات و تحولاتی شده است که به شدت آن را سیال و نابسامان کرده است و با رویکردهای سنتی امکان مواجهه مؤثر با آن نیست، بنابراین نوعی تغییر رویکرد مبتنی بر مقتضیات زمانی را می‌طلبد.

ویژگی مهم و برجسته آموزش و تربیت جنسی همانند دیگر ساحت‌های آموزشی و تربیتی این است که هنجاری و وابسته به ملاک‌ها و ارزش‌های حاکم بر جامعه است و نوع نگاه حاکم بر تربیت جنسی در جامعه است که اهداف، مبانی، اصول و روش‌های آن را در یک جامعه تعیین می‌کند (Ghadiriyanpour, Abbasi, & Kiyān, 2021). از آنجایی که از برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام-های آموزشی یاد می‌کنند (Mohammad Beygi, 2017: 24)، بنابراین ارائه و اجرای الگوی برنامه درسی مبتنی بر تجارب زیسته کنشگران درگیر با این پدیده و مطابق با فرهنگ و ارزش‌های ایرانی-اسلامی امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. برای تدوین الگوی برنامه درسی آموزشی جنسی مسیرهای متفاوتی وجود دارد. شاید بتوان گفت یکی از مطلوب‌ترین و کارآمدترین آن‌ها مراجعه به افراد و کنشگرانی است که درگیری مستقیم و بی‌واسطه با مسائل و چالش‌های جنسی دانش‌آموزان دارند. از جمله این کنشگران مربیان بهداشت مدارس هستند که به‌صورت بی‌واسطه با دانش-آموزان در تعامل‌اند و تجربه زیسته ارزشمندی در رابطه با مسائل جنسی و آموزش آن دارند. در همین راستا پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی ترکیبی به لحاظ روش-شناسی درصدد این بوده که بر مبنای تجارب مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان به پرسش‌های زیر پاسخ دهد. ۱. الگوی برنامه درسی آموزش جنسی دارای

- اجتماعی، ظرفیت‌سازی در نظام آموزشی و والدین، راهکارهای آموزش و اصول آموزش هستند. بلالی و همکاران (۱۴۰۰) مؤلفه‌های آموزشی مبتنی بر تربیت اخلاق جنسی در دوره متوسط دوم را از دیدگاه متخصصین حوزه علوم تربیتی شناسایی کردند که شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است.

بر مبنای نتایج پژوهش‌های مرتبط با آموزش جنسی مهم‌ترین مسائل و چالش‌های مرتبط با آموزش جنسی در ایران را می‌توان شامل موانع برنامه درسی از جمله عوامل اجتماعی- فرهنگی، خانوادگی و سازمانی (Mohammadi Pouya, Imanzadeh, 2019)، غالب بودن گفتمان مهار بر آموزش جنسی و در نتیجه توجه بیشتر به جنبه‌های سلبی تربیت جنسی از جمله تهدیدهای غریزه جنسی و بی‌توجهی به فرصت‌های میل جنسی در زندگی سعادت‌مندان متری و محدود کردن آموزش و تربیت جنسی به پدیده بلوغ و اقتضات آن و همچنین حیا و عفاف و حجاب (Hajipur, Barkhordari, & Keshavarz, 2018) کم‌توجهی به آموزش جنسی در اسناد رسمی بالادستی و عدم معرفی زمینه‌ها، علل رویه-ها و راهکارهایی در این زمینه (Tahmasebzadeh, Sheikhlar, Azimpour, Imanzadeh, & Abbaszadeh, 2021) در نتیجه باید گفت مواجهه منطقی و واقع‌بینانه با آموزش جنسی نسل نوجوان و جلوگیری از شکل‌گیری و تشدید مسائل و مشکلات جنسی آن‌ها مستلزم توجه به الزامات اجتماعی و فرهنگی جامعه در قالب الگوهای برنامه درسی آموزشی متناسب با شرایط و مقتضیات روز جامعه ایران است.

با وجود اینکه در یکی دو دهه اخیر موضوع آموزش و تربیت جنسی هم در مجامع علمی و آموزشی ما در قالب فعالیت‌های علمی و پژوهشی [تدوین مقالات متعدد علمی-پژوهشی]، هم در اسناد مرتبط با تحول آموزش و پرورش [اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش] مدنظر قرار گرفته است. با این حال از یک سو تا حد زیادی

**روش‌های مرحله کیفی و کمی:** روش مرحله کیفی نظریه زمینه‌ای به‌عنوان یکی از روش‌های اصلی رویکرد پژوهش کیفی است. نظریه زمینه‌ای مورداستفاده در این پژوهش نسخه نظام‌مند یا سیستماتیک است که توسط استراوس و کرین<sup>۴</sup> معرفی و توسعه پیدا کرده است. این رویکرد بر استفاده از مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی و ارائه پارادایم منطقی یا تصاویر بصری از تولید نظریه تأکید دارد (Creswell, 2012: 424). در واقع به‌منظور ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی از روش نظریه زمینه‌ای و رویکرد سیستماتیک استفاده شده است. روش مرحله کمی پژوهش پیمایش است. روش پیمایشی با مطالعه یک نمونه از جامعه، از روندها، نگرش‌ها یا عقاید و باورهای آن جامعه توصیفی کمی یا عددی فراهم می‌کند. پژوهش‌گر نتایج حاصل از نمونه را به کل جامعه تعمیم می‌دهد یا درباره کل جامعه استنتاج می‌کند (Creswell, 2012: 253). در این پژوهش نیز به‌منظور اعتبارسنجی الگوی ارائه شده در مرحله کیفی پژوهش از روش پیمایش استفاده گردید.

**میدان و جامعه آماری پژوهش:** میدان پژوهش حاضر شهر اصفهان و با توجه به هدف اصلی پژوهش به‌طور مشخص مدارس متوسطه اول پسرانه این شهر در سال ۱۴۰۱ بوده است. در مرحله کیفی پژوهش با توجه به هدف و ماهیت پژوهش به‌منظور گردآوری داده‌های غنی و تفصیلی مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان مورد مطالعه قرار گرفتند. معیارهای انتخاب این افراد برای ورود به مطالعه شامل مواردی از جمله سابقه کار [حداقل دو سال]، میزان درگیری با مسائل جنسی دانش‌آموزان و نوع مدارس (به دلیل نحوه بروز مسائل و مشکلات جنسی در بین دانش‌آموزان متعلق به طبقات مختلف جامعه) بوده است. در واقع به‌منظور پوشش حداکثر تنوع در جهت گردآوری داده‌های غنی و رسیدن به اشباع اطلاعات گردآوری شده معیارهای فوق در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری پژوهش در مرحله کمی نیز

چه ابعاد و مؤلفه‌هایی است؟ ۲. آیا این الگو از اعتبار لازم برخوردار است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع ترکیبی یا آمیخته<sup>۱</sup> است. پژوهش ترکیبی پژوهشی است که در آن پژوهش‌گر با به‌کارگیری هر دو رویکرد کیفی و کمی در یک مطالعه یا برنامه پژوهشی واحد داده‌ها را جمع‌آوری و تحلیل، یافته‌ها را تلفیق و اقدام به نتیجه‌گیری می‌کند (Tashakori & Creswell, 2007: 4). استراتژی مورداستفاده در این پژوهش اکتشافی- متوالی<sup>۲</sup> است. این استراتژی شامل گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی در مرحله اول و به دنبال آن گردآوری و تحلیل داده‌های کمی در مرحله دوم که خود بر اساس نتایج کیفی مرحله اول بنا نهاده می‌شوند، مشخص می‌گردد. کانون اصلی تمرکز در این استراتژی واکاوی یک پدیده است (Creswell, 2012: 290). قابل‌ذکر است مدل مورداستفاده در این پژوهش نیز مدل تدوین ابزار<sup>۳</sup> بوده است. این مدل زمانی استفاده می‌شود که پژوهشگر با توجه به یافته‌های کیفی، به تدوین و اجرای یک ابزار کمی نیاز دارند. به‌عبارت‌دیگر در این مدل، پژوهش‌گر ابتدا موضوع پژوهش را به‌صورت کیفی بررسی می‌کند، سپس از یافته‌های کیفی به‌عنوان راهنما جهت تدوین پرسش‌ها و مقیاس‌های ابزار پیمایش کمی استفاده می‌شود. در مرحله دوم جمع‌آوری داده‌ها، پژوهش‌گر این ابزارها را به‌صورت کمی اجرا و رواسازی می‌کند. در این طرح روش‌های کمی و کیفی از طریق تدوین پرسش‌های ابزار به هم متصل می‌شوند (Creswell, Plano Clark, 2011: 85). بر این اساس با توجه به مسئله و هدف اصلی پژوهش (ارائه مدل برنامه آموزش جنسی دانش‌آموزان و اعتباریابی این مدل)، مناسب‌ترین رویکرد برای مطالعه حاضر، رویکرد ترکیبی، استراتژی اکتشافی - متوالی و مدل تدوین ابزار تشخیص داده شد و مورداستفاده قرار گرفت.

3. Instrumental Development Model

4. Strauss, A. & Corbin, J

1. Mixed Method

2. Exploratory Sequential Design

بر این اساس در این مرحله از پژوهش تعداد ۳۰ نفر از مشارکت‌کنندگان پژوهش (مربیان بهداشت مدارس متوسطه) به‌عنوان نمونه انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. در زیر مشخصات کلی این افراد گزارش شده است:

مربیان بهداشت مدارس شهر اصفهان در زمان مطالعه (نیمه دوم سال ۱۴۰۱) بوده‌اند.

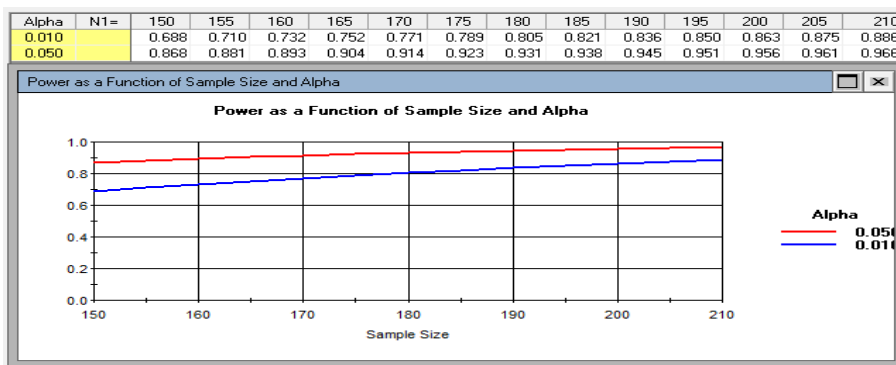
**نمونه آماری:** از آنجایی که در پژوهش‌های کیفی تأکید و تمرکز بر عمق داده‌های گردآوری شده است بنابراین حجم نمونه به تعداد محدودی انتخاب می‌شود.

جدول (۱). مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش - مرحله کیفی

سابقه	تخصص						تحصیلات			جنس	
	کار	بهداشت	دبیر	مددکاری	روان‌شناسی	مشاوره	کارشناسی ارشد	کارشناسی	سن	مرد	زن
۳۰-۵	۱	۷	۴	۶	۱۲	۱۸	۱۲	۴۸-۲۷	۱۴	۱۶	

با استفاده از نرم‌افزار Spss Sapmle Power انتخاب و مطالعه شده‌اند.

در مرحله کمی پژوهش با توجه به اینکه هدف این مرحله تعمیم نتایج به‌دست‌آمده در مرحله کیفی پژوهش به جامعه‌ای بزرگ‌تر بوده بنابراین تعداد ۲۰۰ نفر از آن‌ها



شکل (۱). برآورد حجم نمونه در مرحله کمی پژوهش

نمونه‌گیری را در این مرحله هدایت کرده است. شیوه نمونه‌گیری در مرحله کمی پژوهش از نوع احتمالی و تصادفی منظم بوده است. به عبارت دیگر ابتدا لیست مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان تهیه و بعد از تعیین فاصله نمونه‌گیری ۲۰۰ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی و طبق فاصله نمونه‌گیری مشخص شده انتخاب و برای تکمیل پرسشنامه به آن‌ها مراجعه گردید. ابزار گردآوری داده‌ها: ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته‌است.

**شیوه نمونه‌گیری:** در مرحله کیفی شیوه نمونه‌گیری پژوهش هدفمند- نظری<sup>۱</sup> بوده است. در واقع با مدنظر قرار دادن ماهیت پدیداری پژوهش کیفی و انتخاب مبتنی بر معیار نمونه از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به رویکرد روش‌شناسی نظریه زمینه‌ای از نمونه-گیری نظری استفاده شده است. نمونه‌گیری نظری بر مبنای مفاهیمی انجام می‌شود که در فرایند تحلیل داده‌ها ظهور و تکوین می‌یابند. به عبارت دیگر میزان اشباع مفاهیم و مقوله‌ها و شکل‌گیری نظریه داده‌بنیاد فرایند

<sup>2</sup>. Depth Semi-Structured Interview

<sup>1</sup>. Purposive – Therotical

پروتکل مصاحبه شامل تعدادی پرسش زمینه‌ای و مجموعه‌ای از پرسش‌های اصلی در راستای محورهای مرتبط با موضوع مورد مطالعه بوده است. از آنجایی که مبنای اصلی گردآوری داده در روش نظریه زمینه‌ای نمونه‌گیری نظری است و این نوع نمونه‌گیری نیز بر مبنای مفاهیم ظهور یافته در فرایند تحلیل داده‌ها رخ می‌دهد بنابراین علاوه بر پرسش‌های اصلی مربوط به پروتکل مصاحبه، پرسش‌های دیگر در راستای این مفاهیم نیز به منظور رسیدن به اشباع داده‌ها و مفاهیم نیز مطرح و از افراد مورد مطالعه پرسیده شد. در مرحله کمی پژوهش برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. در واقع با توجه به اینکه هدف این مرحله آزمون الگوی ارائه شده‌ی برنامه درسی آموزشی در مرحله کیفی و اعتبارسنجی آن بود بنابراین پرسشنامه بر مبنای مفاهیم و مقوله‌های ارائه شده‌ی مرحله کیفی تدوین و پس از احراز اعتبار و پایایی آن در مطالعه مقدماتی در مرحله نهایی مورد سنجش قرار گرفت.

**تجزیه و تحلیل داده‌ها:** در مرحله کیفی پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شیوه کدگذاری انجام شد. کدگذاری در رویکرد سیستماتیک نظریه زمینه‌ای شامل سه مرحله اصلی کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. در مرحله کدگذاری باز پژوهش‌گر اغلب با مفاهیم سروکار دارد، تمرکز اصلی کدگذاری محوری مقوله‌های [فرعی و اصلی] می‌باشند. در مرحله کدگذاری گزینشی ارتباط بین مقوله‌ها و به عبارت دیگر قضایا هستند که بروز و ظهور پیدا می‌کنند و محور اصلی کدگذاری در این مرحله محسوب می‌شوند (Strauss & Corbin, 2012; Corbin & Strauss, 2015). در این پژوهش نیز برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از طریق مصاحبه از سه شیوه کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده گردید. برای مدیریت و تحلیل داده‌ها و همچنین بصری‌سازی رابطه بین مفاهیم و مقوله‌ها نسخه ۲۰۲۰ نرم‌افزار

**اعتباریابی پژوهش:** در خصوص اعتباریابی در پژوهش‌های ترکیبی تدلی و تشکری<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) از اصطلاح کیفیت استنتاج<sup>۲</sup> استفاده کرده‌اند، کیفیت استنتاج اصطلاحی است که به منظور تلفیق اعتبار درونی و آماری (پژوهش کمی) و مقبولیت و اعتمادپذیری<sup>۳</sup> (پژوهش کیفی) پیشنهاد شده است. به عبارت دیگر اعتبارسنجی طرح‌های ترکیبی باید متضمن هر دو نوع اعتبارهای کمی و کیفی باشد (Tedli & Tashakori, 2009). در همین راستا در پژوهش حاضر در بخش کیفی پژوهش از شیوه‌های مرسوم اعتباریابی در روش نظریه زمینه‌ای استفاده شده است. در واقع به منظور اعتباریابی داده‌ها و یافته‌های این مرحله از پژوهش از شیوه‌ها اعتباریابی توسط اعضا<sup>۴</sup> (دریافت بازخورد از مشارکت‌کنندگان) و تکنیک ارزیاب یا بازرس خارجی<sup>۵</sup> (Creswell & Miller, 2000) استفاده گردید. به این معنا که در راستای تکنیک اعتباریابی توسط اعضا در یک فرایند رفت و برگشتی در مرحله کدگذاری باز صحت و درستی کدها و مفاهیم استخراج شده توسط تعدادی از افراد مورد مطالعه تأیید

4. Member Check

5. Auditing

1. Tedli & Tashakori

2. Good inferences

3. Trustworthiness

برآورد (سطح اطمینان ۹۵ درصد در آزمون فرضیه‌های پژوهش) مورد توجه قرار گرفته است. قابل ذکر است به منظور اعتبارسنجی ابزار سنجش پژوهش در این مرحله نیز از شیوه اعتبار محتوای (صوری و نسبت روایی محتوا) و اعتبار سازه (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

با توجه به رویکرد ترکیبی پژوهش و استراتژی مورد استفاده (اکتشافی - متوالی) یافته‌های پژوهش در دو قسمت کیفی و کمی گزارش شده‌اند. شایان ذکر است گزارش یافته‌های پژوهش به ترتیب و توالی مراحل کیفی - کمی است.

### یافته‌های مرحله کیفی

در این مرحله از پژوهش با توجه به تفسیر مشارکت-کنندگان پژوهش (مربیان بهداشت) مقوله‌های زیر به عنوان مقوله‌های اصلی و فرعی مرتبط با برنامه درسی آموزش جنسی شناسایی و بر مبنای این مقوله‌ها الگوی مرتبط با این برنامه ارائه شده است.

شد. در رابطه با تکنیک ارزیاب یا بازرس خارجی یک نفر متخصص حوزه علوم تربیتی یافته‌های پژوهش را ارزیابی و صحت یافته‌ها و نتایج را تأیید کردند.

در بخش کمی پژوهش نیز برای دستیابی به اعتبار موردنظر در پژوهش‌های کمی مبتنی بر روش پیمایش از روش‌های ارزیابی اعتبار درونی<sup>۱</sup> (برخورداری یافته‌های پژوهش از صحت و دقت لازم) و بیرونی (نشان دهنده قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش به جامعه وسیع‌تر) (Campbell & Stanley, 1963; D Vaus, 1999; Sarmad, Bazargan, & Hejazi, 2016) استفاده گردید. به عبارت دیگر در ارتباط با اعتبار درونی؛ انتخاب دقیق افراد مورد مطالعه، استفاده از ابزار اندازه‌گیری دارای اعتبار (محتوا و سازه) و پایا، کنترل سوگیری پژوهش‌گر، و عامل زمان و استفاده از تحلیل‌های آماری متناسب با اهداف پژوهش مدنظر قرار گرفت. در ارتباط با اعتبار بیرونی پژوهش نیز معرف بودن نمونه آماری (استفاده از روش نمونه‌گیری احتمالی)، یک‌دست بودن ابزار گردآوری اطلاعات (پرسشنامه حضوری)، کفایت حجم نمونه، استفاده از پرسشنامه ساختارمند و بالا بودن دقت

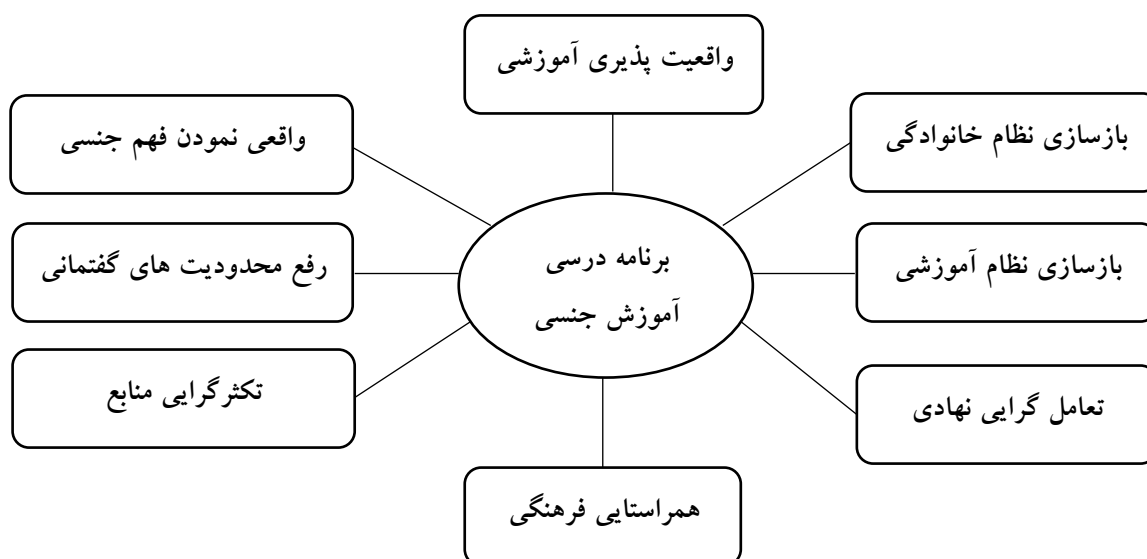
جدول (۲). برنامه درسی آموزش جنسی

مفهوم	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
برنامه آموزشی جنسی	واقعی نمودن فهم جنسی	بهبود مدیریت دسترسی
		تعدیل تأثیرگذاری مجازی
	رفع محدودیت‌های گفتمانی	تعدیل تفکر انکارگرایانه
		تعدیل قوانین محدودکننده
		غیرایدنولوژیک شدن گفتمان جنسی
	تکثرگرایی منابع	استفاده از منابع آلت‌رناتیو
		استفاده از منابع رسمی
	واقعیت‌پذیری آموزشی	رفع دوگانه ضرورت - انکار
		رفع تقلیل‌گرایی آموزش
	بازسازی نظام خانوادگی	کاهش فاصله‌مندی از واقعیت
تغییر نگرش		
تعدیل خط‌کشی‌ها		مشارکت عملی

<sup>۱</sup>. Internal & External Validity

تدوین کتب درسی	بازسازی نظام آموزشی
مهارت‌آموزی مربیان	
استفاده از کارشناسان و متخصصان	
جامعیت‌بخشی برنامه آموزشی	
متناسب‌سازی آموزشی	
تقویت یادگیری مشارکتی	تعامل‌گرایی نهادی
هماهنگی نهادی	
بهره‌مندی نهادی	
هم‌راستایی مذهبی	هم‌راستایی فرهنگی
هم‌راستایی ارزشی	

بر مبنای مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده الگوی برنامه درسی آموزشی جنسی به شرح شکل زیر ارائه گردید.



شکل (۲). الگوی برنامه درسی آموزشی جنسی

ضرورت دارد برای تدوین برنامه درسی آموزش جنسی منابع متکثر و متنوع دینی - غیردینی، سنتی - مدرن و آکادمیک و همچنین منابع رسمی و غیررسمی مرتبط با آموزش جنسی مدنظر و مورد توجه قرار گیرد. این برنامه درسی آموزش جنسی در رابطه با مواردی از جمله رفع دوگانه ضرورت - انکار، رفع تقلیل‌گرایی آموزشی و کاهش فاصله‌مندی از فرهنگ و ارزش‌های جامعه واقعیت‌پذیر می‌شود. ضرورت دارد نظام خانوادگی در این برنامه درسی از طریق گفت‌وگو محور شدن تعاملات بین اعضای خانواده در خصوص مسائل جنسی، تغییر نگرش والدین خانواده نسبت به مسائل جنسی فرزندان، مشارکت

در توضیح مدل برنامه درسی آموزش جنسی باید گفت مختصات این مدل بر مبنای ابعاد آن نشان‌دهنده وضعیتی است که در آن فهم جنسی دانش‌آموزان بر مبنای مؤلفه‌هایی از جمله بهبود مدیریت دسترسی آن‌ها به فضای مجازی و تعدیل تأثیرگذاری مجازی به واقعیت‌های نزدیک شده و به عبارت دقیق‌تر مبتنی بر واقعیت‌های زندگی روزمره آن‌ها در ارتباط با مسائل جنسی صورت - بندی و ساماندهی شود. محدودیت‌های گفتمانی موجود در برنامه درسی در راستای تعدیل تفکر انکارگرایانه مرتبط با مسائل جنسی، تعدیل قوانین محدودکننده و غیرایدئولوژیک شدن گفتمان جنسی برداشته شود.



مبنی بر اعتبار الگوی برنامه درسی آموزش جنسی پاسخ داده شده است.

### یافته‌های توصیفی

در توصیف نمونه آماری پژوهش باید گفت ۴۶/۳ درصد از آن‌ها را مردان و ۵۳/۷ درصد را زنان تشکیل داده‌اند. حداقل سن نمونه آماری پژوهش ۲۱ سال و حداکثر آن ۶۳ سال است. بیشترین فراوانی مربوط به افرادی بوده که ۲۲ سال سن داشته‌اند. سن نیمی از نمونه آماری پژوهش کمتر از ۴۱ سال و نیمی بالاتر از این مقدار و میانگین سن این افراد ۴۱ سال بوده است. توزیع نمونه آماری پژوهش برحسب متغیر تحصیلات این‌گونه است که ۷ درصد از نمونه آماری پژوهش دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۴۸/۳ درصد لیسانس، ۴۲/۳ درصد فوق لیسانس و ۲/۵ درصد تحصیلات دکتری بوده‌اند. برحسب متغیر سابقه کار، حداقل سابقه کار نمونه آماری پژوهش ۲ سال و حداکثر آن ۴۵ سال و بیشترین فراوانی مربوط به افرادی است که ۱۲ سال سابقه کار داشته‌اند. سابقه کار نیمی از نمونه آماری پژوهش کمتر از ۱۷ سال و نیمی بالاتر از این مقدار و درنهایت اینکه میانگین سابقه کار آن‌ها ۱۸ سال بوده است.

عملی آن‌ها در آموزش مسائل جنسی و تعدیل خط-کشی‌ها بین والدین و با فرزندان دختر و پسر بازسازی شود. همچنین بازسازی نظام آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین بعد برنامه درسی آموزش جنسی از مسیر تدوین کتب درسی مختص آموزش مسائل جنسی، مهارت‌آموزی مربیان بهداشت، استفاده از کارشناسان و متخصصان در امر آموزش جنسی، جامعیت‌بخشی برنامه آموزش جنسی، متناسب‌سازی آموزش جنسی با توجه به شرایط مترببان و تقویت یادگیری مشارکتی موردتوجه قرار خواهد گرفت. تعامل‌گرایی نهادی در این برنامه درسی از طریق هماهنگی نهادی و بهره‌مندی نهادی تقویت خواهد شد و درنهایت هم‌راستایی فرهنگی بر مبنای تلفیق دو مؤلفه مذهب و ارزش‌های جامعه مدنظر قرار می‌گیرد.

### یافته‌های کمی پژوهش

یافته‌های این مرحله از پژوهش در دو قسمت توصیفی و استنباطی گزارش شده است. در قسمت توصیفی ابتدا نمونه آماری پژوهش برحسب متغیرهای جمعیت‌شناختی توصیفی و در ادامه ابعاد و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی آموزشی با استفاده از شاخص‌های توصیفی، توصیف شده‌اند. در قسمت استنباطی نیز پرسش دوم پژوهش

جدول (۳). توصیف ابعاد برنامه درسی آموزشی جنسی

متغیر	شاخص			
	میانگین	انحراف معیار	واریانس	کجی
واقعی نمودن فهم جنسی	۳/۸۰	۰/۵۲	۰/۲۷	-۰/۹۴
رفع محدودیت‌های گفتمانی	۳/۷۳	۰/۵۲	۰/۲۷	-۰/۳۸
تکثرگرایی منابع	۳/۶۴	۰/۶۱	۰/۳۷	-۰/۰۸
واقعیت‌پذیری آموزشی	۳/۹۹	۰/۵۴	۰/۲۹	-۰/۷۴
بازسازی نظام خانوادگی	۳/۸۹	۰/۴۵	۰/۲۰	-۰/۳۳
بازسازی نظام آموزشی	۳/۹۷	۰/۳۷	۰/۱۳	-۰/۷۵
تعامل‌گرایی نهادی	۳/۸۶	۰/۴۰	۰/۱۶	-۰/۹۱
هم‌راستایی فرهنگی	۳/۸۹	۰/۴۹	۰/۲۴	-۰/۴۳

مطالعه از ابعاد مرتبط با برنامه درسی آموزش جنسی مثبت بوده و از نظر آن‌ها این ابعاد متناسب با این برنامه هستند و نقش مؤثری در تحقق آن دارند.

بر مبنای مقادیر برآورد شده در جدول بالا میانگین همه ابعاد برنامه درسی آموزش جنسی بالاتر از حد متوسط برآورد شده است. درواقع ارزیابی افراد مورد

### اعتبارسنجی مدل برنامه آموزش جنسی

در ادامه از آنجایی که هدف اصلی مرحله کمی پژوهش اعتبارسنجی مدل استخراج شده در مرحله کیفی بوده است با استفاده از اعتبار سازه و رویکرد تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های مربوط به اعتبار همگرا<sup>۱</sup> (شاخص AVE)<sup>۲</sup> و اعتبار ممیز<sup>۳</sup> (معیار فورنل و لارکر<sup>۴</sup>، بارهای عاملی متقاطع و شاخص HTMT)<sup>۵</sup> اعتبار عاملی مربوط به همهی مقیاس‌ها و مدل شناسایی شده در مرحله کیفی

اعتبارسنجی شد. به منظور پایایی ابزار سنجش متغیرهای پژوهش نیز از دو شاخص مرسوم و مناسب برای طیف لیکرت یعنی ضریب آلفای کرونباخ<sup>۶</sup> قابلیت اعتماد ترکیبی<sup>۷</sup> که با اندازه‌گیری دقت اندازه‌گیری به صورت غیرمستقیم با موضوع پایایی ارتباط دارند استفاده شده است. متغیر «برنامه آموزش جنسی» با استفاده از ابعاد و مؤلفه‌های زیر سنجش شده است:

جدول (۴). ابعاد و مؤلفه‌های متغیر برنامه آموزش جنسی

متغیر	ابعاد	مؤلفه
واقعی نمودن فهم جنسی		F1_1 بهبود مدیریت دسترسی
		F1_2 تعدیل تأثیرگذاری مجازی
رفع محدودیت‌های گفتمانی		F2_1 تعدیل تفکر انکارگرایانه
		F2_2 تعدیل قوانین محدودکننده
		F2_3 غیرایده‌ولوژیک شدن گفتمان جنسی
تکثرگرایی منابع		F3_1 استفاده از منابع آنلاین
		F3_2 استفاده از منابع رسمی
واقعیت‌پذیری آموزشی		F4_1 رفع دوگانه ضرورت - انکار
		F4_2 رفع تقلیل‌گرایی آموزش
		F4_3 کاهش فاصله‌مندی از واقعیت
بازسازی نظام خانوادگی		F5_1 گفتگو محور تعاملات
		F5_2 تغییر نگرش
		F5_3 مشارکت عملی
		F5_4 تعدیل خط‌کشی‌ها
بازسازی نظام آموزشی		F6_1 تدوین کتب درسی
		F6_2 مهارت‌آموزی مربیان
		F6_3 استفاده از کارشناسان و متخصصان
		F6_4 جامعیت بخشی برنامه آموزشی
		F6_5 متناسب‌سازی آموزشی
		F6_6 تقویت یادگیری مشارکتی
تعامل‌گرایی نهادی		F7_1 هماهنگی نهادی
		F7_2 بهره‌مندی نهادی
هم‌راستایی فرهنگی		F8_1 هم‌راستایی مذهبی
		F8_2 هم‌راستایی ارزشی

برنامه آموزشی جنسی

۵. Hetero -Trait Mono -Trait Ratio

۶. Cronbach Alpha

۷. Composite Reliability

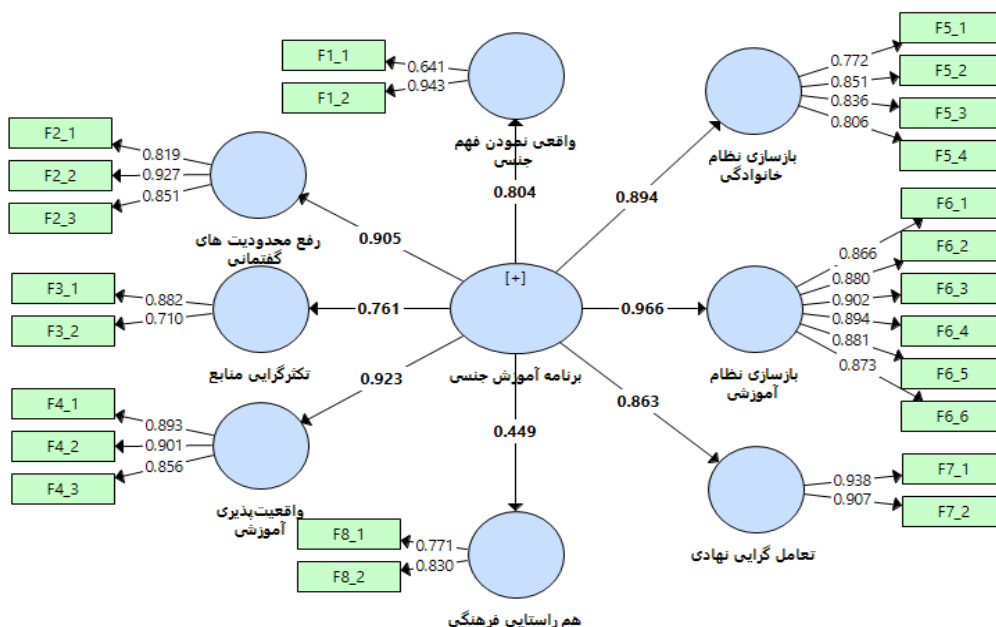
۱. Convergent Validity

۲. Average Variance Extracted

۳. Discriminant Validity

۴. Fornell and Larcker

مدل عاملی متغیر «برنامه آموزش جنسی» به صورت مدل عاملی سلسله‌مراتبی (مرتبیه دوم) تدوین شد. برآوردهای مربوط به این مدل شامل شاخص‌های اعتبار و پایایی و بارهای عاملی ابعاد و مؤلفه‌ها در شکل و جداول زیر گزارش شده است:



شکل (۳). مدل عاملی مرتبه دوم متغیر برنامه آموزش جنسی

جدول (۵). شاخص‌های ارزیابی اعتبار و پایایی ابزار سنجش متغیر برنامه آموزش جنسی

ابعاد	اعتبار همگرا		اعتبار ممیز		پایایی ترکیبی
	متوسط واریانس استخراج شده	اعتبار همگرا	اعتبار ممیز	الفای کرونباخ	
واقعی نمودن فهم جنسی	۰/۶۵	۰/۷۸	۰/۷۱	۰/۷۸	۰/۷۸
رفع محدودیت‌های گفتمانی	۰/۷۵	۰/۷۸	۰/۸۳	۰/۹۰	۰/۷۸
تکنرگرایی منابع	۰/۶۴	۰/۷۸	۰/۷۰	۰/۷۸	۰/۷۸
واقعیت‌پذیری آموزشی	۰/۷۸	۰/۷۸	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۷۸
بازسازی نظام خانوادگی	۰/۶۷	تأیید	۰/۸۳	۰/۸۹	۰/۷۸
بازسازی نظام آموزشی	۰/۷۸	تأیید	۰/۸۴	۰/۸۸	۰/۷۸
تعامل‌گرایی نهادی	۰/۸۵	تأیید	۰/۸۳	۰/۹۲	۰/۷۸
هم‌راستایی فرهنگی	۰/۶۴	تأیید	۰/۷۰	۰/۷۸	۰/۷۸

با توجه به مقادیر جدول بالا: الف. شاخص‌های اعتبار همگرا و ممیز دلالت بر اعتبار ابزار سنجش متغیر برنامه آموزش جنسی در سطح عامل دارند. ب. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و قابلیت اعتماد ترکیبی نیز گویای دقت اندازه‌گیری ابزار سنجش ابعاد این متغیر و به عبارت دیگر پایا بودن ابزار است.

جدول (۶). برآورد مقادیر ماتریس معیار فورنل و لارکر

ابعاد	واقعی نمودن فهم جنسی	رفع محدودیت‌های گفتمانی	تکثرگرایی منابع	واقعیت‌پذیری آموزشی	بازسازی نظام خانوادگی	بازسازی نظام آموزشی	تعامل - گرای نهادی	هم - راستایی فرهنگی
واقعی نمودن فهم جنسی	۰/۸۱							
رفع محدودیت‌های گفتمانی	۰/۶۸	۰/۸۷						
تکثرگرایی منابع	۰/۶۱	۰/۶۸	۰/۸۰					
واقعیت‌پذیری آموزشی	۰/۶۸	۰/۷۸	۰/۶۷	۰/۸۸				
بازسازی نظام خانوادگی	۰/۷۷	۰/۷۴	۰/۵۷	۰/۸۳	۰/۸۲			
بازسازی نظام آموزشی	۰/۷۴	۰/۸۴	۰/۷۰	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۸۸		
تعامل‌گرایی نهادی	۰/۶۱	۰/۷۷	۰/۶۵	۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۸۷	۰/۹۲	
هم‌راستایی فرهنگی	۰/۴۱	۰/۳۲	۰/۴۳	۰/۴۸	۰/۲۹	۰/۳۵	۰/۳۸	۰/۸۰

ریشه دوم متوسط واریانس استخراج‌شده برای ابعاد متغیر برنامه درسی آموزش جنسی بزرگ‌تر از همبستگی این ابعاد با سایر ابعاد است بنابراین این معیار اعتبار ممیز ابزار را تأیید می‌کند.

بر اساس معیار فورنل - لارکر (۱۹۸۱) انتظار می‌رود که ریشه دوم متوسط واریانس استخراج‌شده ( $\sqrt{AVE}$ ) برای هر سازه از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها بیشتر باشد. برآورد مقادیر جدول شماره ۶ بیانگر این است که

جدول (۷). برآورد مقادیر معیار خصیصه متفاوت - خصیصه یکسان

ابعاد	واقعی نمودن فهم جنسی	رفع محدودیت‌های گفتمانی	تکثرگرایی منابع	واقعیت‌پذیری آموزشی	بازسازی نظام خانوادگی	بازسازی نظام آموزشی	تعامل - گرای نهادی
رفع محدودیت‌های گفتمانی	۰/۹۲						
تکثرگرایی منابع	۰/۹۰	۰/۹۱					
واقعیت‌پذیری آموزشی	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱				
بازسازی نظام خانوادگی	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۹۲			
بازسازی نظام آموزشی	۰/۸۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۸۵		
تعامل‌گرایی نهادی	۰/۷۶	۰/۹۲	۰/۸۵	۰/۹۴	۰/۷۹	۰/۸۸	
هم‌راستایی فرهنگی	۰/۹۴	۰/۵۲	۰/۹۰	۰/۷۷	۰/۴۷	۰/۵۴	۰/۶۰

- خصیصه یکسان) از مقدار ۱ کوچک‌تر باشد. مقادیر برآورد شده در جدول شماره ۷ این موضوع را تأیید می‌کند. بنابراین بر مبنای این معیار ابزار سنجش متغیر برنامه درسی آموزش جنسی از اعتبار ممیز لازم برخوردار است.

در رابطه با شاخص خصیصه متفاوت - خصیصه یکسان انتظار می‌رود که متوسط هندسی ضرایب همبستگی بین معرف‌هایی که مربوط به سازه‌های متفاوت هستند، از متوسط هندسی ضرایب همبستگی بین معرف‌هایی که مربوط به سازه مشابهی هستند کمتر باشد و بنابراین نسبت بین آن‌ها (نسبت خصیصه متفاوت

جدول (۸). برآورد مقادیر بارهای عاملی ابعاد و معرف‌های متغیر برنامه آموزش جنسی

ابعاد	بار عاملی	مقدار بحرانی	سطح معناداری	مؤلفه	بار عاملی	مقدار بحرانی	سطح معناداری
واقعی نمودن	۰/۸۰	۲۸/۱۹	۰/۰۰۱	بهبود مدیریت دسترسی	۰/۶۴	۶/۹۴	۰/۰۰۱
فهم جنسی				تعدیل تأثیرگذاری مجازی	۰/۹۴	۶۶/۳۷	۰/۰۰۱
رفع				تعدیل تفکر انکارگرایانه	۰/۸۲	۲۴/۳۱	۰/۰۰۱
محدودیت‌های	۰/۹۰	۵۲/۲۴	۰/۰۰۱	تعدیل قوانین محدودکننده	۰/۹۳	۷۶/۱۳	۰/۰۰۱
گفتمانی				غیرایدئولوژیک شدن گفتمان جنسی	۰/۸۵	۳۲/۶۶	۰/۰۰۱
تکثرگرایی	۰/۷۶	۱۷/۶۹	۰/۰۰۱	استفاده از منابع آلترناتیو	۰/۸۸	۴۰/۱۲	۰/۰۰۱
منابع				استفاده از منابع رسمی	۰/۷۱	۷/۶۰	۰/۰۰۱
واقعیت‌پذیری	۰/۹۲	۵۶/۹۳	۰/۰۰۱	رفع دوگانه ضرورت - انکار	۰/۸۹	۴۵/۶۳	۰/۰۰۱
آموزشی				رفع تقلیل‌گرایی آموزش	۰/۹۰	۴۶/۷۶	۰/۰۰۱
				کاهش فاصله‌مندی از واقعیت	۰/۸۶	۲۸/۶۴	۰/۰۰۱
				گفتگو محوری تعاملات	۰/۷۷	۱۷/۵۸	۰/۰۰۱
بازسازی نظام	۰/۸۹	۴۵/۱۹	۰/۰۰۱	تغییر نگرش	۰/۸۵	۴۰/۷۴	۰/۰۰۱
خانوادگی				مشارکت عملی	۰/۸۴	۳۹/۶۶	۰/۰۰۱
				تعدیل خط‌کشی‌ها	۰/۸۱	۲۴/۳۹	۰/۰۰۱
				تدوین کتب درسی	۰/۸۷	۲۷/۴۵	۰/۰۰۱
				مهارت‌آموزی مربیان	۰/۸۸	۲۹/۶۵	۰/۰۰۱
بازسازی نظام	۰/۹۷	۱۱۸/۷۶	۰/۰۰۱	استفاده از کارشناسان و متخصصان	۰/۹۰	۳۶/۶۱	۰/۰۰۱
آموزشی				جامعیت‌بخشی برنامه آموزشی	۰/۸۹	۳۲	۰/۰۰۱
				متناسب‌سازی آموزشی	۰/۸۸	۲۸/۲۸	۰/۰۰۱
				تقویت یادگیری مشارکتی	۰/۸۷	۳۱/۶۵	۰/۰۰۱
تعامل‌گرایی	۰/۸۶	۲۴/۹۶	۰/۰۰۱	هماهنگی نهادی	۰/۹۴	۹۰/۴۴	۰/۰۰۱
نهادی				بهره‌مندی نهادی	۰/۹۱	۲۷/۴۳	۰/۰۰۱
هم‌راستایی	۰/۴۵	۴/۳۹	۰/۰۰۱	هم‌راستایی مذهبی	۰/۷۷	۱۱/۹۴	۰/۰۰۱
فرهنگی				هم‌راستایی ارزشی	۰/۸۳	۱۰/۰۴	۰/۰۰۱

مربوطه در حد بالا برآورد شده است. بنابراین اعتبار هم‌گرایی مربوط به این ابعاد در سطح مؤلفه‌ها برقرار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

مقادیر برآورد شده در جدول بالا (بار عاملی، مقادیر بحرانی و سطح معناداری) بیانگر این است که بارهای عاملی مربوط به ابعاد و معرف‌های متغیر «برنامه درسی آموزش جنسی» در وضعیت مطلوبی قرار دارند، به عبارت دیگر همبستگی این متغیر با ابعاد و مؤلفه‌های

زندگی روزمره و رفع ابهامات مرتبط با مسائل جنسی در فضای مجازی است.

دیگر مقوله الگوی برنامه درسی آموزش جنسی «رفع محدودیت‌های گفتمانی» است. این مقوله در جهت برداشتن محدودیت‌های گفتمانی به‌عنوان شرایط و زمینه‌های محدودکننده در سطح کلان است که در راستای تفکر انکارگرایانه، قوانین محدودکننده و ایدئولوژیک نمودن مسائل جنسی به‌مثابه یک چتر گفتمانی عمل می‌کند که هر نوع راهبردی برای تقویت برنامه درسی آموزش جنسی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. این یافته تا حد زیادی همسو با نتایج پژوهش حاجی‌پور و همکاران (۱۳۹۷) است که گفتمان غالب و حاکم بر تربیت جنسی در آموزش‌وپرورش ایران را گفتمان مهار می‌دانند. گفتمانی که بیشتر از آنچه که به فرصت‌های میل جنسی متربی در زندگی سعادت‌مندان توجه داشته باشد بر تهدیدهای غریزه جنسی تمرکز دارد. بنابراین در یک برنامه درسی آموزش جنسی کارآمد و مؤثر غالب شدن نگاه خوش‌بینانه به مسائل جنسی، رفع سوءتفاهم‌های نظری و فکری در خصوص آموزش مسائل جنسی و برداشتن این موانع و محدودیت‌ها برای توجه بیشتر به فرصت‌ها و ظرفیت‌های میل جنسی برای دانش‌آموزان به‌عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر محسوب می‌شود.

از دیگر مقوله‌های الگوی برنامه درسی آموزش جنسی «تکثرگرایی منابع» است. با مدنظر قرار دادن این موضوع که ارائه برنامه درسی آموزش جنسی به‌صورت منسجم تا حد زیادی وابسته به منابعی است که برای تدوین این برنامه استفاده می‌شوند. این منابع عموماً برگرفته از ارزش‌ها، هنجارها و به‌طور کلی نظام فرهنگی- اعتقادی یک جامعه است و در دنیای مدرن تحت تأثیر تحولات سریع و گسترده این دنیا متکثر و متنوع شده است و نمی‌توان این تکثر را نادیده گرفت. موضوعی که در امر تدوین برنامه درسی آموزش جنسی در ایران چندان مدنظر قرار نگرفته است و نوعی آشفتگی در این زمینه

این پژوهش باهدف ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی و اعتبارسنجی آن بر مبنای تجارب مربیان بهداشت مدارس متوسطه شهر اصفهان به انجام رسید. در پاسخ به پرسش اول پژوهش مبنی بر اینکه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی دارای چه ابعاد و مؤلفه‌هایی است؟ نتایج پژوهش در مرحله کیفی بیانگر این است که الگوی برنامه درسی آموزش جنسی بر مبنای تجربیات مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل هشت مقوله اصلی «واقعی نمودن فهم جنسی»، «رفع محدودیت گفتمانی»، «تکثرگرایی منابع»، «واقعیت‌پذیری آموزشی»، «بازسازی نظام خانوادگی»، «بازسازی نظام آموزشی»، «تعامل‌گرایی نهادی» و «هم‌راستایی فرهنگی» است.

نتایج پژوهش حاضر در راستای توجه به ملاحظات فرهنگی- اجتماعی و ظرفیت‌سازی در نظام آموزشی و والدین همسو با نتایج پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۹) و در خصوص مقوله هم‌راستایی و همخوانی فرهنگی برنامه درسی آموزش جنسی با هنجارهای جامعه کنونی همسو با نتایج پژوهش شیربیگی و همکاران (۱۴۰۰) است.

واقعی نمودن فهم جنسی یکی از مقوله‌های الگوی برنامه درسی آموزش جنسی است. درواقع، از آنجایی که در دهه‌های اخیر رسانه‌های ارتباطی به‌ویژه اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی به حدی گسترده و فراگیر شده‌اند که همه ساختارها و بافت‌های جامعه را به تسخیر خودشان درآورده‌اند. مسائل جنسی و شیوه فهم آن نیز یکی از این مسائل است. در همین راستا کالینزا و همکاران (۲۰۰۲) بر این باورند که دست آوردن اطلاعات جنسی از افراد غیرمرجع می‌تواند زمینه را برای انحراف جنسی فراهم کند. همچنین رازا<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که برای نوجوان باید آموزش جنسی مبتنی بر شواهد فراهم شود. بنابراین این مقوله به‌طور مشخص دلالت بر نزدیک کردن درک و فهم دانش‌آموزان از مسائل جنسی مبتنی بر واقعیت‌های

<sup>2</sup>. Raza

<sup>1</sup>. Collins

از جمله گفت‌وگومحور شدن تعاملات پیرامون مسائل جنسی، تغییر نگرش خانواده‌ها نسبت به مسائل جنسی و تابوشکنی صحبت از این مسائل، مشارکت دادن عملی والدین در آموزش جنسی فرزندان و همچنین تعدیل خط‌کشی‌های بین فرزندان پسر و دختر نیازمند بازسازی است.

بازسازی نظام آموزشی بعد دیگر برنامه درسی آموزش جنسی است. این یافته پژوهش همسو با نتایج پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر راهکارهای آموزش (شناخت راهکارهای کلی آموزش تربیت جنسی به‌عنوان راهبرد زمینه‌ساز طراحی برنامه‌های مفید و مؤثر) و اصول آموزش (رعایت دستورالعمل‌های آموزش و تربیت جنسی) است. در همین راستا بروک (۱۹۹۵) معتقد است که بهترین روش آموزش جنسی از راه برنامه‌های آموزشی است (Azizzadeh Forouzi, Mohammad Alizadeh, Pourabouli, & Nazari, 2002: 91). همچنین نتایج پژوهش محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۸) بیانگر این است که محدودیت و چالش‌برانگیز بودن منابع آموزشی در حوزه تربیت جنسی، کمبود چشمگیر معلم متخصص حوزه تربیت جنسی در آموزش و پرورش و چالش تعامل مطلوب مدرسه و خانواده از جمله موانع محدودیت‌های تربیت جنسی است. شیربیگی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود یکی از ویژگی‌های الگوی مطلوب تربیت جنسی را جامعیت داشتن این الگو در راستای اهداف شناختی، نگرشی، مهارتی می‌دانند. در نتیجه به‌منظور بازسازی نظام آموزشی ضرورت دارد تدوین کتب درسی مختص آموزش جنسی، مهارت‌آموزی مرئوسان، استفاده از کارشناسان و متخصصان در امر آموزش جنسی همچنین جامعیت‌بخشی برنامه آموزش جنسی در راستای ابعاد زیست‌شناختی، روان‌شناختی، دینی، اجتماعی، اخلاقی، متناسب‌سازی آموزشی با شرایط زیستی و اجتماعی دانش‌آموزان، و تقویت یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان مدنظر و مورد توجه قرار گیرد.

حاکم است. بنابراین مدنظر قرار دادن همه منابع موجود رسمی و غیررسمی، مذهبی - غیرمذهبی، سنتی و مدرن در راستای تحقق یا تقویت برنامه درسی آموزش جنسی امری ضروری است.

واقعیت‌پذیری آموزشی یکی دیگر از مقوله‌های الگوی برنامه درسی آموزشی جنسی است. این مقوله در راستای مؤلفه‌هایی از جمله رفع دوگانه ضرورت - انکار آموزش مسائل جنسی، رفع تقلیل‌گرایی آموزشی جنسی به نظر یک قشر یا گروه خاص از افراد درگیر با این پدیده و کاهش فاصله‌مندی آموزش مسائل جنسی از واقعیت جامعه و نیازهای متربیان است. در همین راستا پژوهش کونتولا<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) مهم‌ترین هدف تربیت جنسی را از نظر معلمان آموزش حس مسئولیت و آگاهی از واقعیت‌های مسائل جنسی به دانش‌آموزان می‌داند (محمدبیگی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۳). بر این اساس شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های یک برنامه درسی آموزش جنسی واقع‌بینانه منطبق کردن راهبردهای آموزش جنسی بر واقعیت‌های موجود مرتبط با مسائل جنسی در بین جامعه هدف آموزش است.

از دیگر ابعاد مدل برنامه درسی آموزش جنسی «بازسازی نظام خانوادگی» است. این یافته همسو با نتایج پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر غلبه بر موانع فرهنگی حاکم بر خانواده‌های ایرانی و همچنین ظرفیت‌سازی در نظام آموزشی والدین است. همچنین در راستای نتایج پژوهش محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۸) است که موانع خانوادگی (مقاومت و بی‌میلی والدین در برابر تربیت جنسی فرزندان، ضعف مهارت‌های ارتباطی مطلوب بین والدین و فرزندان و غلبه نگاه بزرگ‌سالی بر مسائل جنسی نوجوانان) را از جمله عوامل عدم تحقق تربیت جنسی در مدارس می‌داند. نتایج پژوهش حسینی خیرآباد و همکاران (۱۴۰۱) یکی از راهبردهای مؤثر در تربیت جنسی را توانمندسازی علمی و عملی والدین در زمینه تربیت جنسی ذکر می‌کند. بنابراین می‌توان گفت نظام خانوادگی در راستای مواردی

۱. Kontula

مرتبط با این متغیر شامل واقعی نمودن فهم جنسی، رفع محدودیت گفتمانی، تکثرگرایی منابع، واقعیت‌پذیری آموزشی، بازسازی نظام خانوادگی، بازسازی نظام آموزشی، تعامل‌گرایی نهادی و هم‌راستایی فرهنگی در بین افراد مورد مطالعه بالاتر از حد متوسط برآورد شده است. در واقع افراد مورد مطالعه ارزیابی مثبت و مطلوبی از ابعاد و مؤلفه‌های متغیر برنامه درسی آموزش جنسی داشته‌اند و از نظر آن‌ها این ابعاد و مؤلفه‌ها می‌توانند به‌عنوان ابعاد متغیر برنامه درسی آموزش جنسی مدنظر و مورد توجه قرار گیرند. برآوردهای مربوط به اعتبارسنجی مقیاس برنامه درسی آموزش جنسی و ابعاد و مؤلفه‌های آن نیز بیانگر این است که اعتبار همگرا و ممیز این مقیاس و ابعاد و مؤلفه‌های آن هم در سطح معرف‌ها و هم در سطح عامل‌ها برقرار است. همچنین قابل‌ذکر است که مقیاس مربوط به برنامه درسی آموزش جنسی از دقت یا به‌عبارت‌دیگر قابلیت اعتماد لازم نیز برخوردار است. در واقع مقادیر مربوط به شاخص‌های ذکر شده دلالت بر برآزش مطلوب الگوی برنامه درسی آموزش جنسی در بین افراد مورد مطالعه دارد. در خصوص وزن ابعاد مرتبط با برنامه درسی آموزش جنسی با توجه به برآوردهای مربوط به مدل عاملی می‌توان گفت بازسازی نظام آموزشی دارای بیشترین وزن و بقیه ابعاد به ترتیب اولویت شامل واقعیت‌پذیری، رفع محدودیت‌های گفتمانی، بازسازی نظام خانوادگی، تعامل‌گرایی نهادی، واقعی نمودن فهم جنسی، تکثرگرایی منابع و هم‌راستایی فرهنگی است. بر این اساس می‌توان این‌گونه جمع‌بندی کرد که به‌منظور تدوین و اجرای برنامه درسی آموزشی ضرورت دارد قبل از هر اقدامی توجه سیاست‌گذار معطوف به بازسازی نظام آموزشی و الزامات اجرایی مرتبط با آن باشد.

بر مبنای نتایج پژوهش می‌توان پیشنهادات زیر را مدنظر قرار داد:

- جلسات مشترک بین خانواده‌ها، مربیان و معلمان، مدیران مدارس، متخصصان دانشگاهی و متصدیان رسانه‌های رسمی برای ایجاد فهم مشترک و

یکی دیگر از مقوله‌های الگوی برنامه درسی آموزش جنسی «تعامل‌گرایی نهادی» است. این یافته همسو با نتایج پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۴۰۰) در خصوص همکاری بین‌بخشی (استفاده از ظرفیت رسانه‌های جمعی، همکاری متقابل خانواده و مدرسه، همکاری متقابل وزارت بهداشت، سازمان بهزیستی و ... با نظام آموزشی) به‌عنوان یکی از راهبردهای فرایند تربیت جنسی نوجوانان است. تعامل‌گرایی نهادی دلالت بر هماهنگی بین نهادهای متولی امر آموزش جنسی از جمله وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت، صداوسیما و ... در جهت سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای هماهنگ آموزش جنسی بین این نهادها و همچنین بهره‌مندی این نهادها به نحو مطلوب و مؤثر از همدیگر برای تعدیل تعارض کارکردهای نهادی و استفاده بهینه از ظرفیت همدیگر برای هم‌افزایی در زمینه‌ی آموزش جنسی است. در نهایت «هم‌راستایی فرهنگی» به‌عنوان آخرین مقوله الگوی برنامه درسی آموزش جنسی دلالت بر هم‌راستا کردن اصول مذهبی و ارزش‌های غیرمذهبی (باورهای فرهنگی و عرف جامعه) در جهت سیاست‌گذاری و تدوین راهبردها آموزش مسائل جنسی در سطح جامعه و بالأخص نظام آموزشی است. این یافته همسو با نتیجه پژوهش فولادبند و اجاق (۱۴۰۱) مبنی بر ضرورت متناسب بودن آموزش جنسی با ویژگی‌های فرهنگی، آداب‌ورسوم و باورها و اعتقادات جامعه است. در واقع انتظار می‌رود در یک جامعه با ارزش‌های ملی و مذهبی این ارزش‌ها به‌منظور جامعیت‌بخشی به امر آموزش جنسی هم‌راستا و هماهنگ شوند. به این معنا که ضمن توجه به هر دو ساحت ارزشی در آموزش مسائل جنسی از غلبه یکی بر دیگری یا کنار زدن یکی توسط دیگری اجتناب شود.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا الگوی ارائه‌شده آموزش جنسی از اعتبار لازم برخوردار است؟ نتایج مرحله کمی پژوهش در خصوص وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های متغیر برنامه درسی آموزش جنسی بیانگر این است که میانگین همه‌ی ابعاد و مؤلفه‌های



- Collins, C., Alagiri, P., Summers, T., & Morin, S. F. (2002). Abstinence only vs. comprehensive sex education: What are the arguments? What is the evidence, 1-16.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Research. *Theory into Practice*, 39(3): 124 -130. <http://www.jstor.org/stable/1477543>
- Creswell, J. W., (2012). *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Translate in Persian by Alireza Keyamanehs & Maryam Danay Toos, Tehran: Jahad Daneshgahi.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Reserach: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston: Pearson
- Creswell, John. W and Plano Clark, Vicki L. (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Translate in Persian by Alireza Keyamanehs & Javid Saraei, Tehran: Aeeizh.
- D Vaus, D. (1999). *Resrach design in social research*, Translate in Persian by Hooshang Nayeb, Tehran: Agah.
- Fouladband, F., & Ojagh, S. Z. (2022). Native Model to develop media sexual education based on Iranian Cultural attributes. *Cultural Studies & Communication*, 18(67), 259-283. doi: 10.22034/jcsc.2021.520693.2299
- Ghadiryānpour, S., Abbāsi, E., & Kiyān, M. (2021). Investigating the status and role of sex education at primary school level and providing an educational framework. *Journal of Educational Innovations*, 20(3), 217-238. doi: 10.22034/jei.2021.246381.1611
- Goldman, J. D. (2010). The new sexuality education curriculum for Queensland primary schools. *Sex Education*, 10(1), 47-66. 10.1080/14681810903491370
- منسجم درزمینه‌ی آموزش جنسی به صورت دوره‌ای و مداوم برگزار گردد. این امر می‌تواند نقاط ضعف و قوت برنامه‌های آموزش جنسی را مشخص کرده و درنهایت به تقویت کارآمدی آن کمک نماید.
- مربیان و معلمان‌ی که قرار است آموزش جنسی در مدارس را بر عهده داشته باشند در دوره‌های تخصصی یادگیری نحوه آموزش جنسی و تکنیک‌های نوین در این زمینه شرکت داده شوند. نهاد دانشگاه و متخصصان دانشگاهی می‌توانند در این زمینه نقش مهمی داشته و به مربیان آموزش بدهند. این امر می‌تواند دانش و مهارت مربیان آموزش جنسی در مدارس را به‌روز کرده و میزان خلاقیت و نوآوری آنان در آموزش جنسی را بهبود ببخشد.
- مهم‌ترین محدودیت پژوهش بر مبنای رویکرد روش- شناختی مورد استفاده محدودیت در تعمیم نتایج آن به سایر جوامع آماری است. درواقع با توجه به اینکه مبنای اصلی ارائه الگوی برنامه درسی آموزش جنسی در این پژوهش تجربیات مربیان بهداشت مدارس متوسطه اول شهر اصفهان بوده است بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر مکان‌ها و زمان‌ها باید با احتیاط عمل شود.
- ### منابع
- Azizzadeh Forouzi, M., Mohammad Alizadeh S, Pourabouli, B., & Nazari, T.. (2002). Study of the attitude of school teachers in Kerman towards sexual education, and there opinion regarding contents of adolescent sexual education, *Journal of shahid Sadoughi University of medical sciences*, 9(4), 91-97. <https://sid.ir/paper/361921/en>.
- Balali S, Soleimanpouromran M, Afrasyabi R, Esmaeeli shad B. (2021). Identifying educational components based on sexual ethics training in secondary school. *Rooyesh*. 10 (3) :161-170. <http://frooyesh.ir/article-1-2455-fa.html>
- Campbell, D.T and Stanley, J.C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Boston: Houghton Mifflin

- Comprehensive Sexual Education (CSE). The Journal of New Thoughts on Education, 17(3), 177-208. doi: 10.22051/jontoe.2021.30609.2988
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2012). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Translate in Persian by E. Afshar, Tehran: Ney
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D., Azimpour, E., Imanzadeh, A., & Abbaszadeh, M. (2021). Identifying and Validating of Sex Education Strategies for 12 to 16 Iranian Adolescents Based on the Perspectives of Teachers and Parents: Mixed Research, Studies in Learning & Instruction, 12 (2), 231-252. 10.22099/JSLI.2021.6063.
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D., Azimpour, E., Imanzadeh, A., & Abbaszadeh, M. (2021). Investigating the Process of Sex Education for Iranian Adolescents: A Grounded Theory Study, Journal of Curriculum Research. 11 (2), 126-153. 10.22099/JCR.2021.6459
- Tashakori, A & Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods. Journal of Mixed Methods Research, 1(1): 3- 7
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences, Thousand Oaks, CA: Sage
- Turnbull, T., Van Wersch, A., & Van Schaik, P. (2008). A review of parental involvement in sex education: The role for effective communication in British families. Health Education Journal, 67(3), 182-195. <https://doi.org/10.1177/001789690809463>
- Yari Dehnavi, M., & Ebrahimi Shahabadi, F. (2016). Phenomenology of Sex Education Based on View Points of Educational Experts in Secondary Schools. *Islamic Perspective on Educational Science*, 4(7), 95-114. doi: 10.30497/edus.2016.61449
- HajiPur, H., Barkhordari, R., & Keshavarz, S. (2018). Critical discourse analysis (CDA) of sex education in I.R. of Iran's educational system (status quo). Foundations of Education, 8(1), 136-159. doi: 10.22067/fedu.v8i1.63384.
- Hejazi1, Z., Ghaderi, M., Sadeghi, A., Samadi., & Niknam, Z. (2022). Conceptualization of Sex Education Curriculum with an Emphasis on the Roles of Family and School. Curriculum research. 12 (1), 62-88. 10.22099/JCR.2022.6765.
- Husseini Kheirabadi, H., Momeni Mahmoudi, H., & Raei T. (2022). Analyzing and Explaining the Sexual Education Strategies of Adolescent Girls in Family and Society, The Islamic Journal of Women and the Family, 10 (27), 69-87.
- Kingman, S. (1994). The new law on sex education. Health Education, 94(4), 14-17. <https://doi.org/10.1108/09654289410064390>
- Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. Sex Education, 10(4), 373-386. 10.1080/14681811.2010.515095
- Mohammad Beygi, R., Faghihi, A., & Nateghi, F. (2017). Designing an Optimal Model for Sex Education Curriculum in Primary School. *Educational Psychology*, 13(45), 21-39. doi: 10.22054/jep.2017.8142
- Mohammadi Pouya, S., Imanzadeh, A., Mohammadi Pouya, F & Zarei, A (2019). Phenomenology of Barriers in the Sexual Education Curriculum in High School: A Phenomenological Study, Religion & Communication. 26 (1), 303-334. 10.30497/RC.2019.2562
- Sarmad, Z., Bazargan, A. & Hejazi, E. (2016). Research methods in Behavioural Sciences, Tehran: Agah.
- Shirbeigi, M., Esmaeili, Z., Saeidi poor, B., & Sarmadi, M. (2021). Study and Introduce a Model of Sexual Education in Iran Based on