Qualitative Research in Behavioral Sciences
2026, Vol. 4, Issue. 2, No. 8, 137-150 doi.org/10.22077/qrbs.2026.10121.1118

Article type: research article

Factors Affecting the Teaching of Positive Emotions to Students with Hearing Impairments: A Phenomenological Study

Marzieh Rahmani[1], Mohammad Ashori[2*]

[1)] Ph.D. Student of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
[2)] Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 08/10/2025 Revised: 28/12/2025 Approved: 20/03/2026

Abstract

Background: Students with hearing impairments face multiple challenges in learning, comprehending, and expressing emotions. Despite the crucial role of teaching positive emotions in enhancing social development, emotional regulation, and mental health, a review of the literature indicates that few studies have investigated the factors influencing the teaching of positive emotions in this population.

Aim: This study aimed to identify factors influencing the teaching of positive emotions to students with hearing impairments in Shahr-e Kord.

Method: This qualitative study employed a descriptive phenomenological approach in 2024. Participants included 11 teachers from special schools in Shahr-e Kord, selected through purposive sampling until theoretical saturation was reached. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis based on Braun and Clarke's (2006) framework.

Results: The findings indicated that the teaching of positive emotions to students with hearing impairments is shaped by both hindering and facilitating factors. Four main themes and 13 sub-themes were identified. Barriers included a lack of specialized training for teachers, communication limitations arising from hearing impairments, and work-related pressures. In contrast, the use of sign language and art, participatory teaching methods, and the creation of a safe educational environment were identified as facilitating factors. Additionally, strategies such as conducting specialized training courses, producing multimedia content, integrating emotional education into the curriculum, and fostering close family-school collaboration can enhance the effectiveness of teaching positive emotions.

Conclusions: The results suggest that teaching positive emotions plays a critical role in the holistic development of students with hearing impairments. Considering the identified challenges, designing specialized, participatory, and communication-adapted educational programs can improve the effectiveness of instruction. Furthermore, the integration of multimedia approaches, incorporation of emotional education into the curriculum, and structured collaboration with families can facilitate more effective implementation. These findings may provide practical guidance for educational planning, designing targeted interventions, and enhancing the quality of education in special schools and centers.

Keywords: *hearing impairment, education, educational planning, teachers, positive emotions, special needs*

[*] **Corresponding:** Mohammad Ashori, m.ashori@edu.ui.ac.ir
- Cite this article:
Rahmani, M., & Ashori, M. (2026). Factors Affecting the Teaching of Positive Emotions to Students with Hearing Impairments: A Phenomenological Study. *Qualitative Research in Behavioral Sciences, 4*(2), 137-150. doi.org/10.22077/qrbs.2026.10121.1118

Copyright © 2026 by the Authors, Published by University of Birjand. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Extended Abstract

Introduction

Students with hearing impairments face considerable challenges in learning, expressing, and regulating emotions due to communication and language constraints. These constraints can adversely affect social relationships, mental health, and academic motivation. In the absence of targeted interventions, they also increase the risk of social isolation and maladaptive behaviors (Hallahan et al., 2023). Hearing impairments may further give rise to emotional and behavioral difficulties, negatively impacting individuals' daily functioning (Li et al., 2024). Moreover, communication skills are fundamental for all individuals (Kim & Jo, 2022). Teachers and educational staff, who often lack specialized training, adequate resources, or appropriate communication skills, are frequently unable to fully address the emotional needs of students with hearing impairments (Ayumsari & Azizeh, 2024). Therefore, identifying the factors that influence the process of teaching positive emotions can provide a foundation for designing effective programs that both empower teachers and systematically address students' emotional needs.

At the national level, a review of studies conducted in Iran indicates that most research on educating students with hearing impairments has primarily focused on enhancing cognitive, linguistic, or educational interaction skills. Considering that over 95% of children with hearing impairments have hearing parents who are often unprepared to raise such children (Kazeli et al., 2021), special attention to positive emotions is warranted. The instruction of positive emotions should be an integral component of the educational process. However, students with hearing impairments require tailored approaches to learning emotions due to their specific needs (Ashfaq et al., 2022). In many educational systems, this aspect has been overlooked, and general approaches have frequently been applied that fail to meet their needs (Septiana et al., 2024). Therefore, understanding the factors affecting the teaching of positive emotions is essential for teachers, families, and educational planners. This study, employing a qualitative phenomenological approach, aimed to identify the factors influencing the teaching of positive emotions to students with hearing impairments, thereby providing an evidence-based foundation for designing educational programs tailored to their emotional needs and promoting mental health and learning outcomes.

Method

This qualitative study employed a phenomenological approach. The aim was to identify factors influencing the teaching of positive emotions to students with hearing impairment from teachers' perspectives. Data were collected through semi-structured interviews. The study population included teachers of exceptional schools in Shahrekord during the academic year 2024-2025. Participants were selected using purposive sampling with criterion-based selection, consisting of 11 teachers (8 elementary school teachers and 3 lower secondary school teachers). Inclusion criteria were prior experience teaching students with hearing impairment, willingness to participate, and ability to share professional experiences in teaching positive emotions. Exclusion criteria included unwillingness to continue participation.

Interviews were conducted using a general question: "What factors do you consider effective in teaching positive emotions to students with hearing impairment?" followed by probing and follow-up questions. Data were analyzed using thematic analysis based on Braun and Clarke's four-step method: familiarization with the data, generating semantic units, conceptual coding, and constructing main themes. Initial findings were presented to three

university professors and specialists in psychology and special education for verification and quality enhancement.

Results

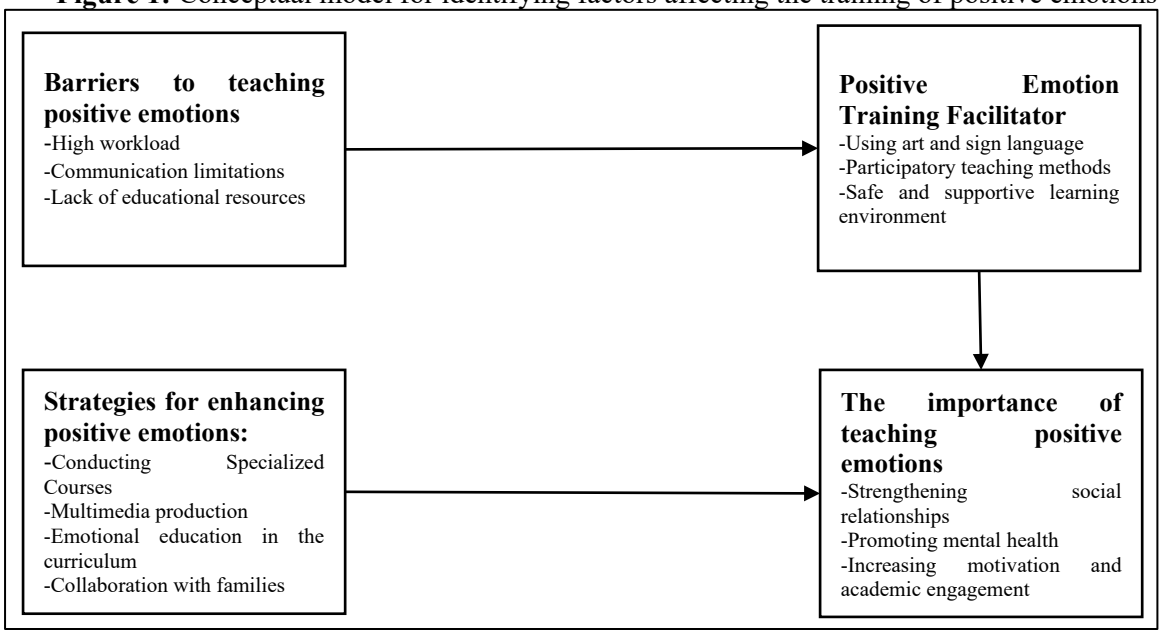
The data from the interviews with the participants were analyzed using open coding, and the main and sub-themes extracted from identifying the factors affecting the teaching of positive emotions to students with hearing impairment were determined, the results of which are reported in Table 1.

Table 1: Main and sub-themes

Main themes	Sub- themes
Barriers to education of positive emotions	Lack of specialized training
	Communication limitations due to hearing loss
	Teachers' workload
Facilitators of teaching positive emotions	Using sign language and art
	Participatory methods
	Safe educational environment
Educational solutions to improving teaching positive emotions	Organizing specialized courses for teachers
	Producing multimedia content
	Integrating emotional education into the curriculum
	Collaborating with families
Importance of teaching positive emotions in the all-round development of students	Improve mental health
	Strengthen social relationships
	Increase academic motivation

Based on the results of Table 1, the main and sub-themes related to identifying the factors affecting the teaching of positive emotions to students with hearing impairment were determined, which included 4 main themes and 13 sub- themes. In general, the main themes included obstacles to teaching positive emotions, facilitators of teaching positive emotions, solutions to improving teaching positive emotions, and the importance of teaching positive emotions in the all-round development of students. The conceptual model of identifying the factors affecting the teaching of positive emotions to these students is shown in Figure 1.

Figure 1: Conceptual model for identifying factors affecting the training of positive emotions



Interview analysis indicated that teaching positive emotions to students with hearing impairments is influenced by both barriers and facilitators. Key obstacles included the lack of specialized training programs for teachers, communication difficulties resulting from students' hearing limitations, and teachers' heavy workloads. In contrast, factors such as the effective use of sign language and art, participatory classroom methods, and creating safe and supportive environments facilitated positive emotional education. The findings further suggested that strategies like conducting professional training workshops for teachers, producing multimedia content tailored to students' needs, integrating emotional education into the formal curriculum, and reinforcing structured family-school collaboration could substantially enhance effectiveness. Overall, the results underscored the critical role of positive emotions in improving psychological well-being, strengthening social relationships, and increasing students' academic motivation.

Discussion

The present study revealed that teaching positive emotions to students with hearing impairment is a multilayered and dynamic process influenced by individual, educational, and social factors (Hallahan et al., 2023). This process is closely related to student characteristics, educational systems, and school cultural context (Dalmış et al., 2025). For effective implementation, educational barriers should be reduced, facilitators strengthened, and improvement strategies systematically applied.

Conclusion

The results showed that teaching positive emotions is a multidimensional and human-centered process. Employing creative methods, multimedia content, and family collaboration can enhance the effectiveness of emotional education. Therefore, teaching positive emotions is essential in special schools and requires participatory, interdisciplinary programs tailored to the specific needs of students with hearing impairment.

Limitations

This study was limited to teachers' perspectives, and experiences of other stakeholders, including students, parents, and specialists, were not reflected. Thus, some deeper layers of positive emotion education may remain unexamined. The qualitative nature of the study emphasizes context-specific understanding, limiting generalizability.

Future Studies

Future studies could use mixed-methods designs to provide both depth and breadth in analysis, include a more diverse range of participants (students, parents, and specialists), and conduct intervention-based or experimental studies to evaluate the effectiveness of educational programs, thereby supporting evidence-based educational policies and practices.

پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری

doi.org/10.22077/qrbs.2026.10121.1118

۱۴۰۴، دورهٔ ۴، شمارهٔ ۲، پیاپی۸، ۱۳۷-۱۵۰

نوع مقاله: پژوهشی

عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی: مطالعه‌ای پدیدارشناختی

مرضیه رحمانی[۱]، محمد عاشوری[۲]*

[۱] دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیاز خاص، دانشگاه اصفهان

[۲] دانشیار، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیاز خاص، دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶ ویرایش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۹

چکیده

زمینه: دانش‌آموزانِ دارای آسیب شنوایی در زمینهٔ یادگیری، درک و ابراز هیجان‌ها با چالش‌های متعددی مواجه هستند. با وجود نقش اساسی آموزش هیجان‌های مثبت در ارتقای رشد اجتماعی، بهبود سازگاری هیجانی و تقویت سلامت روان این دانش‌آموزان، بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که پژوهش‌های اندکی به شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت در این گروه اختصاص یافته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در شهرکرد انجام شد.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی تفسیری در سال ۱۴۰۳ اجرا شد. شرکت‌کنندگان، ۱۱ نفر از معلمان مدارس استثنایی شهرکرد بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون بر اساس الگوی Braun & Clarke (2006) مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی، تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل بازدارنده و تسهیل‌گر قرار دارد. در این پژوهش چهار مضمون اصلی و ۱۳ مضمون فرعی شناسایی شد. موانع آموزش هیجان‌های مثبت شامل، فقدان آموزش تخصصی برای معلمان، محدودیت‌های ارتباطی ناشی از آسیب شنوایی و فشارِ کاری بود. در مقابل، استفاده از زبان اشاره و هنر، به‌کارگیری روش‌های مشارکتی و ایجاد محیط آموزشی امن به‌عنوان عوامل تسهیل‌گر شناسایی شد. همچنین، راهکارهایی همچون برگزاری دوره‌های تخصصی، تولید محتوای چندرسانه‌ای، تلفیق آموزش هیجانی در برنامهٔ درسی و همکاری نزدیک با خانواده‌ها می‌تواند اثربخشی آموزش هیجان‌های مثبت را افزایش دهد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد، آموزش هیجان‌های مثبت می‌تواند نقش مؤثری در رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان با آسیب شنوایی داشته باشد. با توجه به چالش‌های شناسایی‌شده، طراحی برنامه‌های آموزشی تخصصی، مشارکتی و متناسب با نیازهای ارتباطی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی می‌تواند اثربخشی این آموزش‌ها را افزایش دهد. علاوه بر این، بهره‌گیری از روش‌های چندرسانه‌ای، تلفیق آموزش هیجانی در برنامهٔ درسی و همکاری نزدیک با خانواده‌ها می‌تواند به اجرای مؤثرتر این برنامه‌ها کمک کند. این نتایج می‌تواند راهنمایی کاربردی برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی، تدوین مداخلات هدفمند و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس و مراکز استثنایی باشد.

کلید واژه‌ها: *آسیب شنوایی، آموزش، برنامه‌ریزی آموزشی، معلمان، هیجان‌های مثبت، نیازهای ویژه*

* **نویسندهٔ مسئول مکاتبه:** محمد عاشوری، m.ashori@edu.ui.ac.ir

- استناد این مقاله:

رحمانی، م. و عاشوری، م. (۱۴۰۴). عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی: مطالعه‌ای پدیدارشناختی. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۴(۲)، ۱۳۷-۱۵۰. https://doi.org/10.22077/qrbs.2026.10121.1118

Copyright © 2026 by the Authors, Published by University of Birjand. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

مقدمه

دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی، به‌واسطهٔ محدودیت‌های پایدار در دریافت، پردازش و تفسیر پیام‌های شنیداری، با چالش‌هایی چندلایه و درهم‌تنیده در حوزه‌های ارتباطی، شناختی، اجتماعی و هیجانی مواجه هستند. این محدودیت‌ها صرفاً به نقص در شنیدن صدا محدود نمی‌شود؛ بلکه به‌طور بنیادین، کیفیتِ تعاملات بین‌فردی، فرآیندهای یادگیری اجتماعی و شکل‌گیری تجربه‌های هیجانی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (Chang et al., 2022; Hallahan et al., 2023). در واقع، اختلال در دسترسی به سرنخ‌های کلامی، آهنگ گفتار و بازخوردهای شنیداری، مسیر طبیعی یادگیری هیجان‌ها را که عمیقاً وابسته به تعامل اجتماعی است، با وقفه، ابهام و گسست مواجه می‌سازد.

هیجان‌ها، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی تجربهٔ انسانی نقشی محوری در یادگیری، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و سلامت روان ایفا می‌کنند. توانایی تشخیص هیجان‌های خود و دیگران، تنظیم واکنش‌های هیجانی و ابراز مناسب احساسات، زیربنای روابط اجتماعی سالم و مشارکتِ مؤثر در محیط‌های آموزشی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در مقایسه با هم‌سالان شنوا، در تشخیص نشانه‌های هیجانی، درک حالات عاطفی دیگران و تنظیم هیجان‌های خود، با دشواری‌های بیشتری روبه‌رو هستند (Kim et al., 2024; Chang et al., 2022). این دشواری‌ها اغلب ناشی از فقدان دسترسی کامل به پیام‌های غیرکلامی ظریف، لحن صدا و بازخوردهای هیجانی محیط است که نقش اساسی در یادگیری اجتماعی- هیجانی دارد.

پیامدهای این محدودیت‌ها صرفاً به سطح تعاملات روزمره محدود نمی‌شود؛ بلکه ابعاد عمیق‌تری از رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در معرض اضطراب، افسردگی، کاهش عزت‌نفس، احساس طردشدگی و بروز رفتارهای ناسازگار قرار دارند (Raza et al., 2025; Alasti & Ashori, 2023; Li et al., 2024). تجربهٔ مکرر سوءبرداشت‌های هیجانی، ناکامی در برقراری ارتباط مؤثر و ناتوانی در بیان احساسات، می‌تواند به شکل‌گیری الگوهای هیجانی منفی پایدار منجر شود که در بلندمدت بر سلامت روان، انگیزهٔ تحصیلی و مشارکت اجتماعی این دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد.

در این میان، بافتِ خانواده نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تجربهٔ هیجانی دانش‌آموزانِ با آسیب شنوایی ایفا می‌کند. بر اساس گزارش‌ها، بیش از ۹۵ درصد کودکان با آسیب شنوایی، دارای والدین شنوا هستند؛ والدینی که غالباً در سال‌های نخستِ تشخیص آسیب شنوایی، دانش، مهارت و آمادگی لازم برای برقراری تعامل هیجانی و ارتباطی مؤثر با فرزند خود را ندارند (Caselli et al., 2021; Sealy et al., 2023). این وضعیت می‌تواند منجر به افزایش استرس والدین، تضعیف تعاملات هیجانی خانواده و انتقال غیرمستقیم تنش‌های عاطفی به کودک شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، فشار روانی والدین و ضعف در مهارت‌های ارتباطی خانواده، می‌تواند مشکلات هیجانی کودکان با آسیب شنوایی را تشدید کند (Jalil Abkenar, 2024).

در سال‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به نقش هیجان‌های مثبت در رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان شده است. هیجان‌هایی مانند شادی، امید، انگیزش، رضایت و احساس تعلق نه‌تنها به‌عنوان شاخص‌های سلامت روان شناخته می‌شوند، بلکه نقش مهمی در افزایش تاب‌آوری روانی، بهبود تعاملات اجتماعی و ارتقای انگیزهٔ تحصیلی ایفا می‌کنند (Dalmış et al., 2025; Van Heijst et al., 2025). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که آموزش هدفمندِ هیجان‌های مثبت می‌تواند به بهبود خودتنظیمیِ هیجانی، افزایش مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و کاهش رفتارهای ناسازگار منجر شود (Hosseinian et al., 2022; Kim et al., 2024).

با وجود این، دانش‌آموزانِ با آسیب شنوایی به دلیل ویژگی‌های ارتباطی خاص و تفاوت‌های فردی، نمی‌توانند به‌طور کامل از برنامه‌های عمومیِ آموزش هیجانی بهره‌مند شوند. رویکردهای آموزشی یکسان و غیرمنعطف، اغلب قادر به پاسخگویی به نیازهای هیجانی این گروه نیستند و در برخی موارد حتی می‌توانند به افزایش احساس ناکامی و طردشدگی منجر شوند (Ayomsari & Azizah, 2024; Ashfaq et al., 2022). محدودیت در دریافت پیام‌های کلامی و غیرکلامی، فرآیند یادگیری اجتماعی- هیجانی را مختل می‌کند و ضرورت استفاده از شیوه‌های جایگزین ارتباطی، ازجمله زبان اشاره، فعالیت‌های هنری، نمایش، تصویرسازی و ابزارهای چندرسانه‌ای را برجسته می‌سازد (Hallahan et al., 2023).

مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمدهٔ مطالعات انجام‌شده در حوزهٔ آموزش دانش‌آموزانِ با آسیب شنوایی، بر مهارت‌های شناختی، زبانی و عملکرد تحصیلی متمرکز بوده‌اند و ابعاد هیجانی، به‌ویژه آموزش نظام‌مند هیجان‌های مثبت، کمتر موردتوجه قرار گرفته است. افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌ها با رویکردهای کمی انجام شده‌اند و کمتر به تجربهٔ زیستهٔ معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی فرآیند آموزش پرداخته‌اند (Dikeç et al., 2023; Ashfaq et al., 2022)؛ این در حالی است که معلمان مدارس استثنایی، در بطن تعاملاتِ روزمرهٔ آموزشی، به‌طور مستقیم با چالش‌ها، محدودیت‌ها و لحظات معنادار آموزش هیجانی مواجه هستند و تجربهٔ آنان می‌تواند شناختی عمیق، زمینه‌مند و کاربردی از عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت فراهم آورد.

از لحاظ نظری، آموزشِ هیجان‌های مثبت با چارچوب آموزش اجتماعی- هیجانی (Social Emotional Learning) هم‌سو است. این چارچوب، بر توسعهٔ مهارت‌هایی همچون خودآگاهی، خودتنظیمی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه تأکید دارد و نقش معلمان را در ایجاد محیط‌های یادگیری امن، حمایتگر و مشارکتی برجسته می‌کند (Durlak et al., 2011). بر اساس این دیدگاه، یادگیری هیجانی فرآیندی عمیقاً زمینه‌مند و وابسته به تعاملات اجتماعی است و کیفیت تجربهٔ معلمان می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا ناکامی آموزش هیجانی ایفا کند؛ به‌ویژه در بافتِ آموزش دانش‌آموزانِ با آسیب شنوایی که تعاملات ارتباطی ماهیتی متفاوت و پیچیده‌تر دارد.

با توجه به خلأهای موجود در ادبیات پژوهشی و پیچیدگی ابعاد هیجانی، ارتباطی و آموزشی مسأله، اجرای پژوهشی با رویکرد کیفی و پدیدارشناسی تفسیری ضروری به نظر می‌رسد. این رویکرد امکان می‌دهد تا تجربهٔ زیستهٔ معلمان، بدون تحمیل پیش‌فرض‌های نظری سخت‌گیرانه، به‌صورت عمیق و نظام‌مند مورد واکاوی قرار گیرد و معانی نهفته در تجربهٔ آنان از آموزش هیجان‌های مثبت آشکار شود. تمرکز بر تجربهٔ معلمان می‌تواند، به درک بهترِ سازوکارهای شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در بستر واقعی کلاس درس منجر شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی از منظر تجربهٔ زیستهٔ معلمان مدارس استثنایی شهرکرد انجام شده است. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش با تبیین عمیق ابعاد مسأله، به غنای ادبیات علمی در حوزهٔ آموزش هیجانی دانش‌آموزانِ با آسیب شنوایی بیفزاید و شواهدی زمینه‌مند و کاربردی برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران حوزهٔ آموزش استثنایی فراهم آورد.

روش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. این رویکرد به دلیل تمرکز بر تجربه‌های زیستهٔ معلمان و شناسایی معنا و مفاهیم مرتبط با آموزش هیجان‌های مثبت در فعالیت‌های آموزشی انتخاب گردید. رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، امکان استخراج الگوها و مضامین مشترک در داده‌ها را فراهم می‌کند. جامعهٔ پژوهش، مدارس استثنایی شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود و شرکت‌کنندگان به روش هدفمند از نوع ملاک‌محور انتخاب شدند. شرایط ورود، شامل داشتنِ سابقهٔ تدریس با دانش‌آموزان دارای آسیبِ شنوایی، تمایل به مشارکت در پژوهش و توانایی بیان تجربیات حرفه‌ای در زمینهٔ آموزش هیجان‌های مثبت بود و ملاک خروج شامل عدم تمایل به ادامهٔ مشارکت در هر مرحله از پژوهش در نظر گرفته شد. نمونه شاملِ ۱۱ معلم (۸ معلم دورهٔ ابتدایی و ۳ معلم دورهٔ متوسطهٔ اول) بود که براساس اشباع نظری انتخاب شدند. انتخاب معلمان از دو دورهٔ تحصیلی، به‌منظور بررسی تفاوت‌های احتمالی در تجربهٔ آموزش هیجان‌های مثبت در سطوح تحصیلی مختلف انجام شد.

در این پژوهش، آموزش هیجان‌های مثبت به معنای فرآیندی است که طی آن معلمان با استفاده از روش‌های آموزشی متناسب، توانایی دانش‌آموزان را در تجربه، شناخت، تنظیم و ابراز هیجان‌های مثبت مانند شادی، امید، انگیزش و رضایت تقویت می‌کنند. پیش از آغاز مصاحبه، این تعریف برای معلمان ارائه شد تا فهم مشترک از مفهومِ مورد مطالعه حاصل شود.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته بود که برای شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی استفاده شد. در این پژوهش، یک سؤال کلی مطرح شد: «به نظر شما چه عواملی بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی مؤثر است؟» سایر سؤال‌های پیگیر براساس پاسخ‌های هر شرکت‌کننده طراحی شدند تا جزئیات، مثال‌ها و نکات مبهم شفاف شود. مصاحبه‌ها در محیط خصوصی مدارس و در فضایی آرام و بدون مزاحمت صوتی انجام شد. مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه بود که با اجازهٔ شرکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. بین مصاحبه‌کننده و شرکت‌کنندگان آشنایی حرفه‌ای محدود وجود داشت؛ اما هیچ رابطهٔ شخصی که موجب سوگیری شود شکل نگرفته بود. فرآیند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

به منظور اجرای این پژوهش، ابتدا مجوز رسمی از اداره کل آموزش و پرورش شهرکرد اخذ گردید و پس از هماهنگی‌های لازم، ارتباط حرفه‌ای و مؤثری با تمامی معلمان شرکت‌کننده برقرار شد. ملاحظاتِ اخلاقی پژوهش، شامل محرمانگی داده‌ها (استفاده از گزارش کلی و عدم افشای هویت افراد) و آزادی داوطلبانه (حق انصراف در هر مرحله از پژوهش)، به روشنی برای شرکت‌کنندگان تشریح و بر آن تأکید شد.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون بر اساس مدل Braun & Clarke (2006) مورد تحلیل قرار گرفتند. فرآیندِ تحلیل شامل مراحل زیر بود: آشنایی عمیق با داده‌ها از طریق بازخوانی مکرر متن پیاده‌شدهٔ مصاحبه‌ها، استخراج واحدهای معنایی مرتبط با تجربهٔ آموزش هیجان‌های مثبت، کدگذاری مفهومی و ساخت مضامین اصلی و فرعی براساس الگوهای مشترک و مشابه در کدها بود.

برای افزایش اعتبار و روایی داده‌ها، از چهار راهبرد Lincoln & Guba (1985) استفاده شد: بررسی مداوم داده‌ها توسط پژوهشگران، بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازبینی متخصصان و مستندسازی دقیق فرآیندها. در راستای این راهبردها، بخش‌هایی از تحلیل و یافته‌های اولیه در اختیار معلمان قرار گرفت تا صحت و دقت تفاسیر و کدگذاری‌ها تأیید شود و سپس نتایج تحلیل شده به سه نفر از اساتید دانشگاهی و متخصصان حوزهٔ روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی ارائه شد تا از نظر علمی، محتوایی و ساختاری ارزیابی و اصلاح شوند. نتایج اعتباریابی داده‌ها در بخش یافته‌ها نشان داد، معلمان اکثر مضامین استخراج شده را تأیید کردند و پیشنهادهای اصلاحی متخصصان موجب غنای نهایی مضامین شد. تمام مراحل پژوهش شامل انتخاب مشارکت‌کنندگان، ضبط و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل و بازبینی داده‌ها به‌صورت مستند و قابل ردیابی انجام شد تا شفافیت و قابلیت تکرار پژوهش افزایش یابد.

جدول ۱: مشخصات معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش

کد	جنسیت	مقطع تحصیلی تدریس	پایه تحصیلی	رشتهٔ تحصیلی	مدرک تحصیلی	سابقهٔ تدریس (سال)
۱	مرد	متوسطهٔ اول	هفتم تا نهم	آموزش زبان انگلیسی	کارشناسی ارشد	۱۱
۲	مرد	ابتدایی	چهارم	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۴
۳	زن	ابتدایی	اول	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۱۷
۴	زن	ابتدایی	اول	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۱۵
۵	زن	ابتدایی	اول	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۱۸
۶	زن	متوسطهٔ اول	هفتم تا نهم	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی ارشد	۲۷
۷	مرد	ابتدایی	ششم	آموزش ابتدایی	کارشناسی	۲۱
۸	زن	ابتدایی	چند پایه اول و دوم	آموزش ابتدایی	کارشناسی	۱۳
۹	زن	ابتدایی	سوم	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۱۳
۱۰	زن	متوسطهٔ اول	هفتم تا نهم	ادبیات	کارشناسی	۲۰
۱۱	مرد	ابتدایی	چهارم	آموزش کودکان استثنایی	کارشناسی	۷

شرکت‌کنندگان براساس تجربهٔ کاری با دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و دارای تمایل به مشارکت انتخاب شدند. بازهٔ زمانی انجام مصاحبه‌ها بین مهر تا آبان ۱۴۰۴ و مکان جمع‌آوری داده‌ها اغلب در محیط مدرسه یا محل کار معلمان بود. تمامی شرکت‌کنندگان پیش از مصاحبه، از هدف پژوهش مطلع شدند و رضایت آگاهانه آن‌ها به‌صورت کتبی دریافت شد. حفظ محرمانگی و ناشناخته ماندن هویت شرکت‌کنندگان تضمین شد و شرکت در پژوهش کاملاً اختیاری بود. هیچ‌گونه پیامد روانی، عاطفی یا مالی برای مشارکت‌کنندگان وجود نداشت و آن‌ها می‌توانستند در هر مرحله از پژوهش از ادامهٔ همکاری خودداری کنند. تمامی مراحل پژوهش مطابق با استانداردهای COREQ برای پژوهش‌های کیفی انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش حاصل تحلیل تفسیری داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۱ معلم مدارس استثنایی شهرکرد است. تحلیل داده‌ها با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری نشان داد، تجربهٔ زیستهٔ معلمان از آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی، تجربه‌ای چندلایه، پویا و موقعیت‌مند است که در بستر تعاملات آموزشی، محدودیت‌های ارتباطی و تلاش‌های حرفه‌ای آنان شکل می‌گیرد. این تجربه در قالب چهار مضمون اصلی شامل موانع زیستی آموزش هیجان‌های مثبت، تجربه‌های تسهیل‌کنندهٔ معنا در تعامل آموزشی، شیوه‌های مواجههٔ زیستهٔ معلمان با چالش‌های هیجانی، و بازتعریف معنای آموزش از رهگذر هیجان‌های مثبت تفسیر شد.

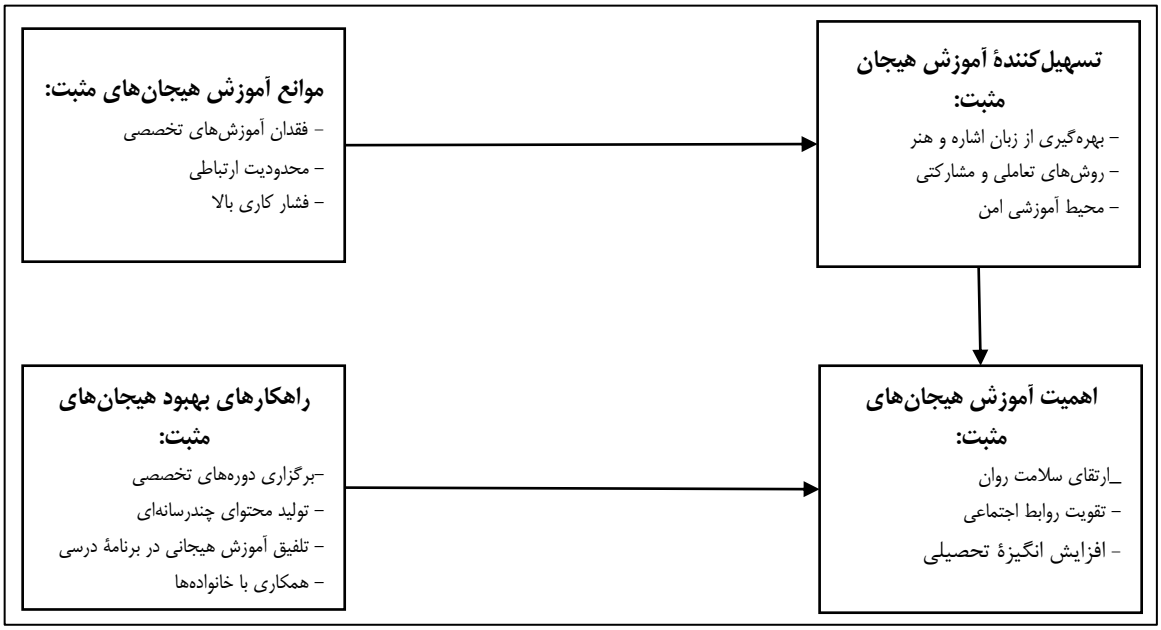
این مضامین از طریق استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری تفسیری و ساخت مضامین فرعی زیسته به‌دست آمدند. جدول شمارهٔ ۲ ساختار مضامین، زیرمضامینِ زیسته و فراوانی کدها را نشان می‌دهد و شبکهٔ مفهومی (شکل ۱) نحوهٔ ارتباط و درهم‌تنیدگی این مضامین را در شکل‌گیری تجربهٔ کلان معلمان ترسیم می‌کند. به‌منظور افزایش قوام تحلیلی، فرآیند کدگذاری توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام شد و ضریب توافق کدگذاران با استفاده از فرمول هولستی محاسبه گردید و مقدار آن ۰/۸۲ به دست آمد که نشان‌دهندهٔ توافق مطلوب در کدگذاری تفسیری داده‌هاست.

جدول ۲: مضمون‌های اصلی، فرعی، مفاهیم اولیه و فراوانی کدها استخراج شده از تجربهٔ زیستهٔ معلمان

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی	مفاهیم اولیه	فراوانی کدها
موانع آموزش هیجان‌های مثبت	فقدان آموزش‌های تخصصی	عدم دورهٔ تخصصی، منابع ناکافی	۷
	محدودیت‌های ارتباطی ناشی از آسیب شنوایی	دشواری در درک لحن، حالت چهره، پیام‌های غیرکلامی	۹
	فشار کاری بالا و کمبود زمان	برنامهٔ فشرده، حجم بالای کار	۵
تسهیل‌کنندهٔ آموزش هیجان‌های مثبت	بهره‌گیری از زبان اشاره و هنر	نقاشی، نمایش، زبان اشاره	۸
	روش‌های تعاملی و مشارکتی	بازی گروهی، فعالیت‌های تیمی	۱۰
	محیط آموزشی امن	اعتماد، امنیت روانی، فضای حمایت‌گر	۶
راهکارهای بهبود آموزش هیجان‌های مثبت	برگزاری دوره‌های تخصصی برای معلمان	آموزش هیجان‌ها، دوره‌های عملی	۴
	تولید محتوای چندرسانه‌ای	فیلم، پویانمایی، برنامهٔ تعاملی	۳
	تلفیق آموزش هیجانی در برنامهٔ درسی	ادغام دروس، فعالیت‌های متمرکز	۳
	همکاری با خانواده‌ها	کارگاه والدین، راهنمایی والدین	۵
اهمیت آموزش هیجان‌های مثبت در توسعهٔ همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان	ارتقای سلامت روان	کاهش اضطراب، رفتار سازگار	۶
	تقویت روابط اجتماعی	تعامل با همسالان، توانمندی ارتباطی	۷
	افزایش انگیزهٔ تحصیلی	علاقه‌مندی به یادگیری، مشارکت فعال	۸

مضمون‌های اصلی و فرعی مربوط به شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی که در جدول شمارهٔ ۲ آمده است شامل چهار مضمون اصلی و ۱۳ مضمون فرعی بود. شبکهٔ مفهومی عوامل مؤثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در شکل ۱ آمده است.

شکل ۱: شبکه مفهومی شناسایی عوامل موثر بر آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی



به‌طور کلی، در تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با ۱۱ معلم مدارس استثنایی شهرکرد، چهار مضمون اصلی شامل «موانع آموزش هیجان‌های مثبت»، «تسهیل‌کنندهٔ آموزش هیجان‌های مثبت»، «راهکارهای بهبود آموزش هیجان‌های مثبت» و «اهمیت آموزش هیجان‌های مثبت در توسعهٔ همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان» استخراج شد که در ادامه به هر مضمون و نمونه‌های بارز آن به تفکیک اشاره می‌شود؛

مضمون اول، موانع آموزش هیجان‌های مثبت: تجربهٔ معلمان نشان می‌دهد که آموزش هیجان‌های مثبت نه صرفاً یک فعالیت آموزشی، بلکه کنشی است که در بستر محدودیت‌ها، زیسته می‌شود. فقدان آموزش‌های تخصصی، برای معلمان صرفاً کمبود دانش نیست؛ بلکه به‌صورت احساس ناتوانی حرفه‌ای و تردید در کفایت نقش معلمی تجربه می‌شود. آنان بارها به موقعیت‌هایی اشاره کردند که در آن، علی‌رغم آگاهی از نیاز هیجانی دانش‌آموز، ابزار لازم برای پاسخگویی در اختیار نداشتند. این تجربه در کنار محدودیت‌های ارتباطی ناشی از آسیب شنوایی، به شکل گسست هیجانی میان معلم و دانش‌آموز معنا می‌یابد؛ جایی که معلم نمی‌تواند از طریق لحن، ظرافت‌های هیجانی یا بازخوردهای غیرکلامی به تجربهٔ درونی دانش‌آموز دسترسی پیدا کند. یکی از معلمان این وضعیت را چنین توصیف می‌کند: «*گاهی حس می‌کنم هیجان‌های بچه‌ها پشت یک دیوار شیشه‌ای است؛ می‌بینم‌شان اما نمی‌توانم کامل لمسشان کنم. این حس درماندگی برای یک معلم خیلی سنگین است.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۶). فشار کاری و کمبود زمان نیز در تجربهٔ زیستهٔ معلمان، به‌صورت انتخاب اجباری میان آموزش رسمی و توجه به هیجان‌ها ظاهر می‌شود؛ انتخابی که اغلب با احساس عذاب وجدان همراه است.

مضمون دوم، تسهیل‌کنندهٔ آموزش هیجان‌های مثبت: در مقابل تجربه‌های محدودکننده، معلمان لحظاتی را روایت می‌کنند که در آن، آموزش هیجان‌های مثبت به تجربه‌ای معنادار و حتی تحول‌آفرین تبدیل شده است. استفاده از زبان اشاره، هنر، نمایش و فعالیت‌های گروهی، صرفاً یک تکنیک آموزشی نیست، بلکه مسیر دسترسی به جهان هیجانی دانش‌آموز تلقی می‌شود. در این لحظه‌ها، معلمان تجربهٔ «دیده‌شدن» دانش‌آموز را گزارش می‌کنند؛ تجربه‌ای که با احساس رضایت حرفه‌ای معلم گره می‌خورد. یکی از معلمان بیان می‌کند: «*وقتی در یک نمایش ساده دیدم دانش‌آموزی که همیشه ساکت بود، با حرکات دستش شادی را نشان داد، همان لحظه فهمیدم که آموزش هیجان یعنی همین؛ یعنی اجازه بدهی کودک خودش را نشان بدهد.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۵). محیط آموزشی امن و حمایتگر در این مضمون، به‌عنوان شرط امکان بروز هیجان‌های مثبت معنا می‌شود؛ فضایی که در آن، دانش‌آموز بدون ترس از قضاوت، احساسات خود را تجربه و بیان می‌کند.

مضمون سوم، راهکارهای بهبود آموزش هیجان‌های مثبت: از منظر معلمان سومین مضمون، شیوه‌های مواجههٔ زیستهٔ معلمان با چالش‌های هیجانی است که جایگزینِ نگاهِ راهکارمحور شده است. معلمان در روایت‌های خود نشان می‌دهند که آنچه از بیرون به‌عنوان «راهکار» دیده می‌شود، در تجربهٔ زیستهٔ آنان پاسخ‌های تدریجی، آزمون و خطا و برآمده از تعامل روزمره است. برگزاری کارگاه برای والدین، ادغام فعالیت‌های هیجانی در درس و استفاده از محتوای چندرسانه‌ای، نه به‌عنوان نسخه‌های ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه به‌مثابهٔ تلاش‌هایی برای معنا دادن به نقش معلم در شرایط محدود است. یکی از معلمان می‌گوید: «*ما کم‌کم یاد گرفتیم هیجان را لابه‌لای درس‌ها ببریم، چون اگر*

منتظر زمان خاص بمانیم، هیچ‌وقت اتفاق نمی‌افتد.» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۴). در این مضمون، معلم به‌عنوان کنشگری بازتابنده ظاهر می‌شود که از دل تجربه، شیوهٔ مواجههٔ خود را بازتعریف می‌کند.

مضمون چهارم، اهمیت آموزش هیجان‌های مثبت در توسعهٔ همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان: مضمون چهارم، بازتعریف معنای آموزش از رهگذر هیجان‌های مثبت است. تجربهٔ زیستهٔ معلمان نشان می‌دهد، آموزش هیجان‌های مثبت، نگاه آنان به آموزش را دگرگون کرده است. هیجان، دیگر یک مؤلفهٔ جانبی نیست؛ بلکه به‌عنوان هسته‌ای برای سلامت روان، روابط اجتماعی و انگیزش تحصیلی معنا می‌شود. معلمان گزارش می‌کنند، زمانی که دانش‌آموزان هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند، تغییرات عمیقی در رفتار، مشارکت و احساس تعلق آنان رخ می‌دهد. یکی از معلمان چنین بیان می‌کند: «*وقتی دانش‌آموز آرام و شاد است، درس خودش می‌آید. آن وقت می‌فهمی آموزش فقط انتقال محتوا نیست، ساختن حالِ خوب است.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۰). بنابراین، تحلیل تفسیری نشان می‌دهد که تجربهٔ آموزش هیجان‌های مثبت برای معلمان، فرآیندی خطی نیست، بلکه ساختاری چرخه‌ای دارد به‌گونه‌ای که موانع، تسهیل‌کنندگان و شیوه‌های مواجهه در تعامل با یکدیگر، معنای آموزش را بازسازی می‌کنند. شبکهٔ مفهومی استخراج شده این پویایی را نشان می‌دهد و بیانگر آن است که آموزش هیجان‌های مثبت نه مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، بلکه تجربه‌ای زیسته، رابطه‌مند و معنامحور در بافت آموزش دانش‌آموزان با آسیب شنوایی است.

بحث

پژوهش حاضر نشان داد، آموزش هیجان‌های مثبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی یک فرآیند چندلایه، پویا و معناساز است که فراتر از انتقال مفاهیم آموزشی، یک رخداد انسانی و تعاملی محسوب می‌شود و تجربهٔ زیستهٔ معلمان، محور شکل‌گیری این فرآیند است. معلمان در مواجهه با کمبود آموزش‌های تخصصی و منابع ناکافی، محدودیت‌های ساختاری را نه صرفاً به‌عنوان موانع بیرونی بلکه به‌صورت تجربه‌ای روان‌شناختی و عاطفی درک می‌کنند. این محدودیت‌ها باعث ایجاد احساس ناتوانی، گسست ارتباطی و فقدان زبان مشترک برای ورود به دنیای هیجانی دانش‌آموزان می‌شوند و فشارهای شغلی و محدودیت زمانی، تجربهٔ آنان از آموزش را با اضطراب، تنش و دغدغهٔ معنایی همراه می‌کند.

همان‌طور که یکی از معلمان بیان می‌کند: «*ما دورهٔ آموزشی خاصی برای آموزش هیجان‌های مثبت نداریم و اغلب بر زبان اشاره و مهارت‌های زبانی تمرکز می‌شود. گاهی احساس می‌کنم نمی‌توانم نیازهای هیجانی آن‌ها را برآورده کنم.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۳)؛ این نقل قول نشان می‌دهد که کمبود ساختاری چگونه در سطح زیست‌جهان معلم، به تجربه‌ای عمیق از مسئولیت هیجانی و دغدغهٔ حرفه‌ای تبدیل می‌شود و یادگیری هیجانی تنها با حضور و تلاش مداوم معلم معنا پیدا می‌کند (Jalil-Abkenar, 2025).

محدودیت‌های ارتباطی ناشی از آسیب شنوایی مانند دشواری در دریافت لحن، حالت چهره و پیام‌های غیرکلامی، تجربه‌ای پیچیده و عاطفی برای معلمان ایجاد می‌کند. این محدودیت‌ها معلمان را وادار می‌کند تا از ابزارهای جایگزین و خلاقانه‌ای مانند هنر، بازی‌های مشارکتی، فعالیت‌های گروهی و زبان اشاره استفاده کنند که فراتر از نقش آموزشی، کانال‌هایی برای تجربهٔ مشترک هیجانی، همدلی و حس تعلق فراهم می‌کند. یکی از معلمان بیان می‌کند، «*وقتی بچه‌ها را به بازی‌های گروهی دعوت می‌کنیم، خودشان بهتر یاد می‌گیرند هیجان‌های مثبت را نشان دهند و این حس موفقیت برایشان فوق‌العاده است.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۵)؛ این بیان نشان می‌دهد، آموزش هیجان‌ها در دل تعاملات انسانی معنا پیدا می‌کند و تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان با پیوند میان هیجان و رفتار اجتماعی شکل می‌گیرد (Septiana et al., 2024; Ayumsari & Azizeh, 2024).

راهکارهای پیشنهادی معلمان شامل آموزش تخصصی معلمان، تولید محتوای چندرسانه‌ای، ادغام آموزش هیجانی در برنامهٔ درسی و همکاری خانواده‌ها، بازتاب نیاز درونی آنان برای توانمندسازی و کاهش احساس تنهایی حرفه‌ای است. همان‌طور که یکی از معلمان بیان می‌کند: «*کارگاه‌های آموزشی برای خانواده‌ها می‌تواند به تقویت مهارت‌های هیجانی بچه‌ها کمک کند و احساس مشارکت و رضایت بیشتری ایجاد کند.*» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۴)؛ این نقل‌قول نشان می‌دهد که یادگیری هیجانی، تنها در بستر تعامل مداوم میان مدرسه و خانواده معنا پیدا می‌کند و نقش معلم به‌عنوان رابط میان محیط آموزشی و فضای خانوادگی حیاتی است. همچنین، تولید محتوای چندرسانه‌ای و فعالیت‌های چند حسی، امکان دسترسی بهتر به تجربهٔ هیجانی را برای دانش‌آموزانی که در دریافت پیام‌های غیرکلامی محدودیت دارند، فراهم می‌کند (Hosseinian et al., 2022).

معلمان تغییرات ملموس در رفتار و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنند؛ افزایش اعتمادبه‌نفس، مشارکت فعال، انگیزش تحصیلی و بهبود روابط هم‌سالان، بازتاب واقعی و زیستهٔ تلاش‌های هیجانی آنان است. یکی از معلمان بیان می‌کند: «*وقتی بچه‌ها بتوانند*

شادی و آرامش را تجربه کنند، کمتر دچار استرس می‌شوند و با انگیزهٔ بیشتری در کلاس حاضر می‌شوند.» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۰)؛ این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری هیجانی، محصول لحظات انسانی، حضور حرفه‌ای و مشارکت عاطفی معلم است و معنا و ارزش آن در رفتار، هیجانات و تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان آشکار می‌شود، نه صرفاً در شاخص‌های کمی یا نتایج تحصیلی (Van Heist, 2025; Dalmış et al., 2025; Hosseinian et al., 2022). هر لحظه موفقیت دانش‌آموز، چه در ابراز هیجان مثبت و چه در تعامل با هم‌سالان، کیفیت حضور عاطفی معلم و اثرگذاری انسانی آموزش را نشان می‌دهد.

برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد، تجربهٔ زیستهٔ معلمان در آموزش هیجان‌های مثبت، پویا، چندلایه و معناساز است؛ آنان هم‌زمان با مواجهه با محدودیت‌های ساختاری و فشارهای کاری، با خلاقیت، انعطاف‌پذیری و ایجاد فضای امن انسانی، پیوندی عاطفی و هیجانی با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند. تنش میان فقدان ساختار و کوشش فردی، معنای کلی تجربهٔ معلمان را شکل می‌دهد و توضیح می‌دهد که چرا مضامین استخراج‌شده به‌عنوان عوامل مؤثر برجسته شده است.

نتیجه‌گیری

مقایسهٔ یافته‌های پژوهش حاضر با پیشینهٔ پژوهش نشان می‌دهد که چالش‌های شناسایی شده در این مطالعه، هرچند با بافت‌های آموزشی دیگر هم‌سویی دارند، اما به دلیل ماهیت ارتباطی آسیب شنوایی، عمق بیشتری یافته و غالباً به تجربهٔ گسست هیجانی تبدیل می‌شوند. این هم‌سویی و تفاوت با مطالعه‌های پیشین، بینشِ نوینی درخصوص اهمیت تجربهٔ زیستهٔ معلمان در فهم معنای هیجان و تعامل انسانی در بستر آموزش استثنایی فراهم می‌آورد.

بنابراین، آموزش هیجان‌های مثبت در چارچوب تجربهٔ معلمان، کنش انسانی، عاطفی و ارتباطی محسوب می‌شود که تحقق آن منوط به هم‌زمانی سه عامل کلیدی است: برقراری پیوند عاطفی، فراهم‌سازیِ ابزارهای کارآمد و وجود حمایت‌های نهادی. از این‌رو، ارتقای آموزش هیجانی در مدارس استثنایی نیازمند سیاست‌گذاری هم‌سو با نیازهای حرفه‌ای معلمان، برنامه‌های توانمندسازی مؤثر و ایجاد محیط آموزشی امن و حمایت‌گر است؛ زیرا معلمان، عنصر اصلی در فرآیند یادگیری هیجانی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی هستند و تجربهٔ زیستهٔ آنان مهم‌ترین منبع شناخت برای بهبود و اعتلای آموزش هیجانی به شمار می‌رود.

محدودیت‌ها

پژوهش حاضر، همچون دیگر پژوهش‌های پدیدارشناختی با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. داده‌ها تنها از منظر معلمان گردآوری شد و بنابراین امکان بازتاب تجربهٔ زیستهٔ سایر ذی‌نفعان مانند دانش‌آموزان، والدین، متخصصان توان‌بخشی و روان‌شناسان وجود نداشت؛ امری که موجب می‌شود بخشی از لایه‌های عمیق‌تر و چندوجهی آموزش هیجان‌های مثبت پنهان بماند.

ماهیت کیفی این پژوهش، که هدف آن تعمیم‌پذیری آماری نیست، بلکه دستیابی به درکی عمیق از تجربهٔ زیستهٔ مشارکت‌کنندگان است، ایجاب می‌کند که یافته‌ها عمدتاً ناظر بر فهم موقعیتی و بافت‌محور باشند. علاوه بر این، اتکای پژوهش به مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته سبب شده است که کیفیت داده‌ها به توانمندی مشارکت‌کنندگان در روایت‌گری و بازنمایی شفاهی تجربه‌های خود وابسته باشد؛ مسئله‌ای که پتانسیل نادیده‌انگاشته شدن برخی ظرایف هیجانی و ارتباطی در فرآیند روایت‌گری را به همراه دارد. همچنین، عواملی نظیر شرایط محیطی حاکم بر فضای مدرسه، محدودیت‌های زمانی معلمان، و سطح آسودگی آنان در بیان تجربه‌های شخصی، احتمالاً بر غنا و عمق داده‌های جمع‌آوری شده تأثیرگذار بوده‌اند.

پژوهش‌های آینده

برای غنابخشی به نتایج آتی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از رویکردهای ترکیبی کیفی و کمی بهره ببرند تا هم عمق و هم گسترهٔ تحلیلی پدیده تقویت شود. همچنین، ورود مشارکت‌کنندگان متنوع‌تر شامل خانواده‌ها، مشاوران، روان‌شناسان و سیاست‌گذاران آموزشی می‌تواند تصویری جامع‌تر از موانع، نیازها و راهکارهای آموزش هیجان‌های مثبت ارائه دهد. انجام پژوهش‌های مداخله‌ای و تجربی نیز امکان ارزیابی دقیق‌تری از اثربخشی برنامه‌های پیشنهادی را فراهم می‌آورد و می‌تواند مسیر سیاست‌گذاری مبتنی بر شواهد را هموارتر سازد.

بنابراین، این پژوهش با تمرکز بر تجارب زیستهٔ معلمان مدارس استثنایی، زمینه‌ای برای بازاندیشی در رویکردهای آموزشی موجود و طراحی مداخله‌های اثربخش‌تر در زمینهٔ آموزش هیجان‌های مثبت برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی فراهم آورده است. یافته‌های حاصل،

بستر مناسبی برای توسعهٔ سیاست‌های انسانی‌تر، مشارکتی‌تر و مبتنی بر شواهد در حوزهٔ آموزش فراگیر فراهم می‌کند؛ رویکردی که می‌تواند به شکل‌گیری مدارس پاسخگو، حمایتگر و توانمندساز برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه منجر شود.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی را گزارش نکرده‌اند.

References

Alasti, Y., & Ashori, M. (2023). Investigating the effect of nonviolent communication program training on depression, anxiety and stress in hard- of- hearing adolescents. *Empowering Exceptional Children, 14*(1), 1-10. https://www.ceciranj.ir/article_170644.html?lang=en

Ashfaq, M., Aftab, M. J., & Tariq, S. (2022). Teaching practices for students with hearing impairment in south Punjab: A dilemma. *Human Nature Journal of Social Sciences*, *3*(3), 422-433. https://doi.org/10.71016/hnjss/gpr06b97

Ayomsari, S. W., & Azizah, N. (2024). A Case Study on the implementation of inclusive education for hearing- impaired students in primary schools. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar, 8*(4), 728-738. https://doi.org/10.23887/jisd.v8i4.86785

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Caselli, N., Pyers, J., & Lieberman, A. M. (2021). Deaf children of hearing parents have age-level vocabulary growth when exposed to American sign language by 6 months of age. *The Journal of Pediatrics*, *232*, 229-236. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.01.029

Chang, W. L., Wang, E., Chen, Y. M., Ma, X., Chang, T. Y., Li, X., & Kues, S. (2022). Study on the relationship between rearing style, interpersonal communication ability and emotion regulation of junior middle school students with hearing impairment. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, *25*(1), A2-A3. https://doi.org/10.1093/ijnp/pyac032.002

Dalmış, A. B., Büyükatak, E., & Sürücü, L. (2025). Psychological resilience and future anxiety among university students: The mediating role of subjective well-being. *Behavioral Sciences*, *15*(3), 244. https://doi.org/10.3390/bs15030244

Dikeç, G., Türk, E., Yüksel, E., Çelebi, K., & Özdemir, M. (2023). Experiences of hearing parents of children with hearing loss: A qualitative study. *Children (Basel, Switzerland)*, *10*(7), 1129. https://doi.org/10.3390/children10071129

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Kauffman, J. M. (2023). *Exceptional learners (15th Ed)*. Pearson Education, Inc. https://www.amazon.com/Exceptional-Learners-Introduction-Special-Education-ebook/dp/B09STKPCL3

Hosseinian, S., Nooripour, R., Abbasi, N., Ghanbari, N., Afrouz, G. A., & Ilanloo, H. (2022). Effectiveness of group counseling based on solution- oriented approach on adjustment and mental health of juvenile delinquents. *Journal of Psychological Studies*, *18*(2), 7-20. https://psycnet.apa.org/record/2023-25452-001

Jalil-Abkenar, S. S. (2024). Effect of non- violent communication training on parenting self- efficacy and psychological well-being in mothers of children with hearing impairment. *Journal of Psychological Studies*, *20*(3), 107-123. https://doi.org/10.22051/psy.2024.47900.2998

Jalil-Abkenar, S. S. (2025). Effect of emotion regulation strategies training on resilience and cognitive flexibility in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Modern Psychological Researches*, *19*(76), 74-83. https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62514.6301

Kim, J. H., Chun, J., Kim, J., Ju, H. J., Kim, B. J., Jeong, J., & Lee, D. H. (2024). Emotion regulation from a virtue perspective. *BMC Psychology*, *12*(1), 11-23. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01490-y

Kim, H. K., & Jo, H. K. (2022). Effects of a nonviolent communication program on nursing students. *Sage Open, 12*(3), 1-7. https://doi.org/10.1177/21582440221096139

Li, D., Lin, K., Cen, X., Fan, Y., Hong, L., Wu, Z., Chen, W., & Zhong, X. (2024). Psychological burden of hearing-impaired children and their parents through the covid-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, *12*, 1403729. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1403729

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE. http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8

Raza, S., Khan, M., & Khan, M. K. (2025). The influence of mental well- being, cognitive ability, personality traits, and emotional intelligence on self- esteem among hearing-impaired students In Pakistan. *Sir Syed Journal of Education & Social Research, 8*(1), 1-10. https://doi.org/10.36902/sjesr-vol8-iss1-2025(1-10)

Sealy, J., McMahon, C., & Sweller, N. (2023). Parenting deaf children: Exploring relationships between resolution of diagnosis, parenting styles and morale, and perceived child vulnerability. *Journal of Child and Family Studies, 32*(9), 2761-2775. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02579-z

Septiana, L., Alim, J. A., & Marhadi, H. (2024). Identifikasi peserta didik berkebutuhan khusus (pdbk) slow leaner di sekolah dasar concept. *Journal of Social Humanities and Education, 3*(4), 189-211. https://doi.org/10.55606/concept.v3i4.1647

Van Heijst, K., Kret, M. E., & Ploeger, A. (2025). Basic emotions or constructed emotions: Insights from taking an evolutionary perspective. *Perspectives on Psychological Science: A journal of the Association for Psychological Science*, *20*(3), 377-391. https://doi.org/10.1177/17456916231205186