

## Lived Experiences of Deaf and Hard-of-Hearing Students Regarding Factors Influencing Social-Emotional Learning: A Phenomenological Qualitative Study

Marzieh Rahmani<sup>1</sup> & Mohammad Ashori<sup>2\*</sup>

1. Ph.D. student of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. rahmani.m@edu.ui.ac.ir ORCID: 0009-0003-0813-6121

2. Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author) m.ashori@edu.ui.ac.ir ORCID:0000-0002-1685-2932

### Abstract

**Aim:** Social-emotional learning plays a crucial role in psychological adjustment, social interactions, and academic success. However, for deaf and hard-of-hearing students, this process is particularly complex due to communication challenges, social attitudes, and environmental limitations. Despite growing quantitative research, in-depth understanding of these students' lived experiences remains limited. This study aimed to explore the lived experiences of secondary school students with hearing loss in Shahrekord regarding factors affecting social-emotional learning.

**Method:** Using a qualitative phenomenological approach, data were collected through semi-structured interviews with 10 students and analyzed via Colaizzi's method.

**Findings:** Six main themes emerged: acceptance of hearing loss, communication and social interaction skills, emotion regulation and stress management, social conditions and fairness, challenges and barriers to social-emotional learning, and strategies and improvement needs. These themes represent various dimensions of students' experiences within school and social interactions.

**Conclusion:** Social-emotional learning in deaf and hard-of-hearing students is a multidimensional, context-dependent phenomenon influenced by individual, communicational, and environmental factors. By presenting a lived-experience perspective, this study enriches qualitative literature and can inform the design of context-sensitive educational and support interventions.

**Keywords:** *Lived Experience, Social Interaction, Deaf And Hard-Of-Hearing Students, Social-Emotional Learning*

## تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا از عوامل مؤثر بر یادگیری اجتماعی هیجانی: پژوهشی کیفی با رویکرد پدیدارشناسی

مرضیه رحمانی<sup>۱</sup> و محمد عاشوری<sup>۲\*</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران rahmani762024@gmail.com ۰۰۰۹-۰۰۰۳-۰۸۱۳-۶۱۲۱
۲. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) m.ashori@edu.ui.ac.ir ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۱۶۸۵-۲۹۳۲

### چکیده

**هدف:** یادگیری اجتماعی هیجانی نقش مهمی در سازگاری روانی، تعامل اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ با این حال، این فرایند در دانش‌آموزان کم‌شنوا، به دلیل چالش‌های ارتباطی، نگرش‌های اجتماعی و محدودیت‌های محیط آموزشی، با پیچیدگی‌های خاصی همراه است. با وجود گسترش مطالعات کمی در این حوزه، شناخت عمیق تجربه زیسته این دانش‌آموزان همچنان نیازمند پژوهش‌های کیفی است. پژوهش حاضر باهدف فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوای دوره دوم متوسطه شهرکرد از عوامل مؤثر بر یادگیری اجتماعی هیجانی انجام شد.

**روش:** این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ دانش‌آموز کم‌شنوا گردآوری و با استفاده از روش تحلیل کلازی تحلیل شدند.  
**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها به استخراج شش مقوله اصلی شامل پذیرش وضعیت کم‌شنوایی، مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی، تنظیم هیجان‌ها و مدیریت استرس، شرایط و عدالت اجتماعی، چالش‌ها و موانع یادگیری اجتماعی هیجانی و راهکارها و نیازهای بهبود منجر شد. این مقوله‌ها ابعاد مختلف تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا را در بستر مدرسه و تعاملات اجتماعی بازنمایی می‌کنند.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد یادگیری اجتماعی هیجانی دانش‌آموزان کم‌شنوا پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که تحت‌تأثیر عوامل فردی، ارتباطی و محیطی شکل می‌گیرد. این مطالعه با ارائه تصویری مبتنی بر تجربه زیسته، به غنای ادبیات کیفی این حوزه افزوده و می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی و حمایتی حساس به زمینه باشد.

**کلیدواژه‌ها:** تجربه زیسته، تعامل اجتماعی، دانش‌آموزان کم‌شنوا، یادگیری اجتماعی هیجانی

## مقدمه

در طول چند دهه گذشته، تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه الگوهای زندگی و تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان در گروه‌های سنی مختلف را با تغییرات گسترده‌ای مواجه ساخته است. این تغییرات، به‌ویژه در صورت عدم همراهی با سیاست‌گذاری‌ها و سازوکارهای حمایتی متناسب، می‌تواند پیامدهایی ناهمساز در سطوح مختلف جامعه ایجاد کند و به طور غیرمستقیم بر کارکرد نهادهای اجتماعی و آموزشی اثرگذار باشد. در این میان، ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان به‌ویژه رشد اجتماعی، هیجانی و اخلاقی<sup>۱</sup> به طور معناداری تحت تأثیر این دگرگونی‌ها قرار گرفته است (آلساید، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان کم‌شنوا و ناشنوا به‌عنوان یکی از گروه‌های دارای نیازهای ویژه آموزشی<sup>۲</sup> در فرآیند یادگیری و تعامل اجتماعی هیجانی<sup>۳</sup> با چالش‌های متعددی مواجه هستند (مپولیس و تشابالالا، ۲۰۱۳). محدودیت‌های شنیداری و ارتباطی می‌تواند فرصت‌های تعامل اجتماعی مؤثر را کاهش دهد و کیفیت مشارکت این دانش‌آموزان را در محیط‌های آموزشی و اجتماعی تحت تأثیر قرار دهد؛ امری که پیامدهای تحصیلی، روان‌شناختی و اجتماعی به همراه دارد (چپسن و پدرس، ۲۰۲۵). بر این اساس، توجه به آموزش مهارت‌هایی فراتر از مهارت‌های صرفاً تحصیلی به‌ویژه مهارت‌های مرتبط با یادگیری اجتماعی هیجانی<sup>۴</sup> ضرورتی اساسی تلقی می‌شود (آلساید، ۲۰۲۴). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد حضور دانش‌آموزان کم‌شنوا در کلاس‌های عادی غالباً با محدودیت‌هایی همراه است که می‌تواند به انزوای اجتماعی، کاهش مشارکت و تضعیف سازگاری اجتماعی منجر شود (عاشوری، ۱۴۰۲). در مقابل، تقویت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی با کاهش انزوای اجتماعی و ارتقای عزت‌نفس<sup>۵</sup> در این دانش‌آموزان همراه گزارش شده است (تولیو و اد، ۲۰۲۵).

یادگیری اجتماعی هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین رشد روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان شناخته می‌شود و زمینه کسب مهارت‌هایی نظیر شناخت و تنظیم هیجان‌ها، همدلی، برقراری روابط مؤثر و تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>۶</sup> را فراهم می‌سازد (مارتینز و گومز، ۲۰۲۴).

1. social, emotional, and moral development
2. special educational needs (SEN)
3. social-emotional interaction

4. social-emotional learning
5. self-esteem
6. responsible decision-making

در ادبیات پژوهشی، این مهارت‌ها در قالب چارچوب‌ها و مدل‌های نظری متعددی مفهوم‌سازی شده است. یکی از رایج‌ترین تقسیم‌بندی‌ها، الگوی پنج مؤلفه‌ای شامل خودآگاهی<sup>۱</sup>، خودمدیریتی<sup>۲</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۳</sup>، مهارت‌های بین‌فردی<sup>۴</sup> و تصمیم‌گیری مسئولانه است که در چارچوبی برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (وانگ و ژانگ، ۲۰۲۴). در کنار این الگو، برخی پژوهشگران یادگیری اجتماعی هیجانی را در چارچوب مدل‌های هوش هیجانی<sup>۵</sup> تبیین کرده‌اند. در مدل مایر و سالوی مؤلفه‌هایی همچون ادراک، درک و تنظیم هیجان‌ها مورد توجه قرار گرفته است (ریس - واپانو، ۲۰۲۱) و در مدل باران ابعادی نظیر مهارت‌های بین‌فردی، سازگاری، مدیریت استرس و خلق عمومی به‌عنوان عناصر اساسی عملکرد هیجانی اجتماعی معرفی شده‌اند (واپا و اپرا، ۲۰۱۴). تنوع این رویکردهای نظری نشان می‌دهد یادگیری اجتماعی هیجانی پدیده‌ای چندبعدی است و بهره‌گیری از مدل‌های مختلف می‌تواند امکان مقایسه و تفسیر عمیق‌تر یافته‌ها را در بخش بحث فراهم سازد.

کودکان و نوجوانان کم‌شنوا از گروه‌های آسیب‌پذیر جامعه به شمار می‌روند که سلامت روانی و کیفیت زندگی آن‌ها به‌سهولت در معرض تهدید قرار می‌گیرد و به حمایت‌های هیجانی و اجتماعی بیشتری نیاز دارند (نیمنسیوو و همکاران، ۲۰۱۸). پذیرش آسیب‌شنوایی به‌عنوان بخشی از هویت فردی<sup>۶</sup> می‌تواند با کاهش احساس شرم، اضطراب و انزوای اجتماعی همراه باشد (تئونیس و همکاران، ۲۰۱۴). از این‌رو، آموزش راهبردهای خودتنظیمی هیجانی<sup>۷</sup> و مقابله با فشارهای محیطی برای نوجوانان کم‌شنوا اهمیت ویژه‌ای دارد (بایلی و همکاران، ۲۰۰۳). در موقعیت‌های غیررسمی، گروهی و پرسروصدا محدودیت‌های شنیداری می‌تواند تعامل اجتماعی مؤثر دانش‌آموزان کم‌شنوا را با دشواری مواجه سازد و در برخی موارد به طرد اجتماعی<sup>۸</sup> منجر شود (چپسن و پدرسن، ۲۰۲۵). این شرایط، همراه با دشواری در تفسیر نشانه‌های اجتماعی، می‌تواند زمینه‌ساز سوء برداشت‌های ارتباطی، احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی<sup>۹</sup> شود (دادز و

1. self-awareness
2. self-management
3. social awareness
4. relationship skills
5. emotional intelligence

6. identity formation
7. emotional self-regulation
8. social exclusion
9. social anxiety

همکاران، ۲۰۱۶). افزون بر این، تجربه تبعیض، فقدان روابط حمایتی در مدرسه و کاهش فرصت‌های مشارکت اجتماعی تأثیر منفی معناداری بر سلامت روان<sup>۱</sup> و عزت‌نفس این دانش‌آموزان دارد (رومادیان‌تی، ۲۰۲۴). یافته‌ها نشان می‌دهد راهبردهای ارتباط چندوجهی<sup>۲</sup> می‌توانند نقش مهمی در حمایت از مشارکت اجتماعی کودکان و نوجوانان کم‌شنوا در جامعه اصلی ایفا کنند (چپسن و پدرسن، ۲۰۲۵). ارتباط چندوجهی به معنای استفاده همزمان از کانال‌های مختلف ارتباطی شامل حرفه‌ای، زبانی، حرکتی، دیداری و فناوری همچون حرکات دست، زبان اشاره، نمایش دیداری و ابزارهای کمکی شنیداری برای انتقال پیام و تسهیل تعامل اجتماعی است؛ به‌گونه‌ای که محدودیت‌های شنیداری تأثیر منفی بر درک و مشارکت اجتماعی نگذارد.

اگرچه نقش فرزندپروری<sup>۳</sup> در بهبود شرایط کودکان کم‌شنوا مورد تأیید قرار گرفته است (رنگانی و همکاران، ۱۴۰۳)، شواهد نشان می‌دهد فرآیند یادگیری اجتماعی هیجانی این دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد و آنان در دستیابی به پذیرش اجتماعی<sup>۴</sup> و احساس تعلق در میان همسالان<sup>۵</sup> شنا با دشواری‌های قابل توجهی مواجه هستند (ماپولیس و تشابالالا، ۲۰۱۳). توسعه هدفمند مهارت‌های اجتماعی هیجانی در این گروه می‌تواند نقش مهمی در ارتقای کفایت اجتماعی<sup>۵</sup> و افزایش دسترسی به حمایت اجتماعی<sup>۶</sup> ایفا کند (تولیو و ضد، ۲۰۲۵). با این حال، علی‌رغم گسترش پژوهش‌ها در حوزه‌ی آموزش دانش‌آموزان کم‌شنوا بخش عمده‌ای از پژوهش‌های پیشین مبتنی بر رویکردهای کمی<sup>۷</sup> بوده و تمرکز آن‌ها بر تحلیل داده‌های عددی محدود به متغیرهای تحصیلی یا رفتاری بوده است. این رویکردها توانایی کافی برای واکاوی تجربه زیسته، نگرش‌ها و احساسات درونی دانش‌آموزان را ارائه نمی‌دهند (تارسیا و همکاران، ۲۰۲۳). در مقابل، پژوهش‌های کیفی<sup>۸</sup> به‌ویژه مبتنی بر روش پدیدارشناسی با تمرکز بر روایت‌های فردی، ابعاد پنهان و معناداری از زندگی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را آشکار می‌سازند (گیلز، ۲۰۱۲؛ هالدیمان و همکاران، ۲۰۲۳). در ایران، هرچند پژوهش‌هایی در زمینه آموزش دانش‌آموزان کم‌شنوا انجام شده است، پژوهش‌هایی که به تجربه زیسته دانش‌آموزان در

---

1. mental health

2. multimodal communication

3. parenting practices

4. social acceptance

5. social competence

6. social support

7. quantitative approaches

8. qualitative research

فرآیند یادگیری اجتماعی هیجانی بپردازند بسیار محدود بوده و خلأ قابل توجهی در این حوزه مشاهده می‌شود. این محدودیت، ضرورت انجام مطالعات عمیق و مبتنی بر تجربه زیسته را برای شناخت بهتر ابعاد اجتماعی و هیجانی یادگیری دانش‌آموزان کم‌شنوا برجسته می‌سازد. لازم به ذکر است که این مطالعه تنها به دانش‌آموزان کم‌شنوا پرداخته است و دانش‌آموزان ناشنوا مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، زیرا تجربه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی آنان با محدودیت‌ها و نیازهای متفاوتی همراه است و هدف پژوهش حاضر بررسی دقیق تجربه زیسته گروه کم‌شنوا به صورت مستقل و قابل تحلیل بوده است. بر این اساس، این پژوهش با تمرکز بر تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا، ادراکات، احساسات و چالش‌های آنان در فرآیند یادگیری اجتماعی هیجانی و تعامل با دیگران را مورد کاوش قرار می‌دهد. هدف پژوهش شناسایی موانع و ظرفیت‌های موجود از نگاه دانش‌آموزان و فراهم‌سازی زمینه برای تدوین راهکارهای مؤثر و متناسب به منظور حمایت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی است.

## روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد و هدف آن کشف و تبیین تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا از فرآیند یادگیری اجتماعی هیجانی در محیط مدرسه بود. پدیدارشناسی توصیفی بر درک مستقیم و بی‌واسطه تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان تمرکز دارد و تلاش می‌کند بدون پیش‌فرض‌های نظری، ماهیت پدیده را از منظر درونی افراد توصیف کند.

مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان کم‌شنوای دوره دوم متوسطه شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. ملاک‌های ورود شامل کم‌شنوایی حسی عصبی در سطح متوسط تا شدید، سن بین ۱۵ تا ۱۸ سال، توانایی درک زبان گفتاری، تجربه تحصیل در مدارس عادی یا تلفیقی و تمایل آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. شدت کم‌شنوایی با استفاده از گزارش‌های پرونده پزشکی و ارزیابی‌های شنوایی‌شناسی مشخص شد و تنها دانش‌آموزانی با سطح متوسط تا شدید و بدون افت شنوایی بسیار خفیف یا عمیق وارد پژوهش شدند.

ملاک‌های خروج شامل وجود اختلال‌های شناختی یا عصبی رشدی قابل توجه مانند کم‌توانی ذهنی، اختلال طیف اوتیسم و اختلال یادگیری بود. تشخیص این اختلالات با ترکیبی از داده‌های پرونده تحصیلی، مصاحبه مقدماتی با والدین و معلمان و مشورت با مشاوران و روان‌شناسان مدارس صورت گرفت تا از همپوشانی‌های احتمالی بین اختلالات جلوگیری شود و تنها دانش‌آموزانی وارد پژوهش شدند که توانایی پاسخ‌دهی به مصاحبه را داشتند. همچنین افرادی که زبان اشاره را به‌عنوان زبان اصلی ارتباطی استفاده می‌کردند به دلیل تفاوت در تجربه ارتباطی با گروه مورد پژوهش از پژوهش خارج شدند. پس از انجام ۱۲ مصاحبه مشاهده شد که داده‌های جدید اطلاعات تازه قابل توجهی ارائه نمی‌دهند و فرایند اشباع نظری حاصل شد. دو مصاحبه به دلیل عدم انطباق کامل با ملاک‌های ورود (یکی عدم توانایی پاسخ‌دهی متمرکز و دیگری استفاده عمده از زبان اشاره) حذف شد و در نهایت داده‌های ۱۰ دانش‌آموز شامل ۵ دختر و ۵ پسر برای تحلیل نهایی استفاده شد.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق جمع‌آوری شد. هر مصاحبه در فضایی آرام و خصوصی و با رعایت اصول اخلاقی انجام شد و مدت‌زمان مصاحبه‌ها بین ۵۵ تا ۷۵ دقیقه متغیر بود. برای اطمینان از درک صحیح پرسش‌ها توسط نوجوانان، سؤالات اصلی به زبان ساده و روزمره طراحی شد. پرسش اصلی به شکل زیر مطرح شد: «می‌توانید درباره تجربه خود از روابط با دیگران در مدرسه و اینکه چطور با دوستان و هم‌کلاسی‌ها کنار می‌آیید صحبت کنید؟» عبارت تخصصی یادگیری اجتماعی هیجانی در پرسش اصلی استفاده نشد و مفاهیم جایگزین قابل فهم برای نوجوانان بود. علاوه بر این، دو تا سه سؤال اصلی دیگر برای کاوش جنبه‌های مختلف روابط اجتماعی، همکاری و احساسات طراحی شد و بر اساس پاسخ‌ها، سؤالات تعقیبی برای تعمیق داده‌ها مطرح شد. تمامی مصاحبه‌ها ضبط و به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون کلایزی<sup>۱</sup> انجام شد که شامل مراحل پژوهش مکرر متن‌ها، استخراج عبارات معنادار، تدوین معانی، خوشه‌بندی معانی در قالب مضامین، نگارش توصیف جامع از پدیده، تدوین ساختار پدیده و تأیید یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان بود. برای

---

## 1. Colaizzi's thematic analysis

ارزیابی اعتبار یافته‌ها از شاخص‌های باورپذیری<sup>۱</sup>، تأییدپذیری<sup>۲</sup> و اطمینان‌پذیری<sup>۳</sup> استفاده شد که این شاخص‌ها به‌عنوان معیارهای شناخته‌شده برای ارزیابی کیفیت و اعتبار پژوهش‌های کیفی مطرح هستند (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۸). برای باورپذیری، خلاصه تحلیل هر مصاحبه در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. برای تأییدپذیری، تحلیل داده‌ها توسط دو پژوهشگر مستقل بازبینی شد و برای اطمینان‌پذیری، دیدگاه‌های سه متخصص حوزه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه لحاظ شد. شایان‌ذکر است که در تمامی مراحل پژوهش اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه، حفظ محرمانگی اطلاعات، حق انصراف در هر مرحله و استفاده صرفاً علمی از داده‌ها رعایت شد.

### یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان شامل سن، جنسیت، تعداد خواهر یا برادر، ترتیب تولد، پایه تحصیلی و نوع مدرسه آن‌ها در جدول ۱ گزارش شده است. لازم به ذکر است که اگرچه واحد تحلیل پژوهش دانش‌آموزان کم‌شنوا بودند اما به‌منظور توصیف دقیق‌تر زمینه خانوادگی و بافت تجربه زیسته آنان، وضعیت شنوایی والدین نیز به‌صورت یک متغیر زمینه‌ای ثبت و در جدول ۱ گزارش شده است. این متغیر صرفاً نقش توصیفی داشته و در فرآیند تحلیل به‌عنوان معیار ورود یا عامل مقایسه‌ای مورد استفاده قرار نگرفته است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده	سن (سال)	جنسیت	تعداد خواهر یا برادر	ترتیب تولد	پایه تحصیلی	وضعیت شنوایی والدین
اول	۱۸	پسر	۲	اول	یازدهم	هر دو والد شنوا
دوم	۱۹	پسر	۱	دوم	دوازدهم	هر دو والد کم‌شنوا
سوم	۱۸	پسر	۱	دوم	یازدهم	یکی از والدین کم‌شنوا

1. credibility
2. confirmability

3. dependability

چهارم	۱۶	دختر	۲	اول	دهم	هر دو والد شنوا
پنجم	۱۵	دختر	۳	سوم	دهم	یکی از والدین کم‌شنوا
ششم	۱۷	پسر	۱	اول	یازدهم	هر دو والد شنوا
هفتم	۱۸	دختر	۱	اول	یازدهم	هر دو والد شنوا
هشتم	۱۵	دختر	۲	دوم	دهم	یکی از والدین کم‌شنوا
نهم	۱۶	دختر	۲	دوم	یازدهم	هر دو والد شنوا
دهم	۱۹	پسر	۱	اول	دوازدهم	هر دو والد کم‌شنوا

ابتدا تجربه‌های دست‌اول شرکت‌کنندگان استخراج و ثبت شد و سپس با استفاده از کدگذاری باز، مقوله‌های اصلی و فرعی شناسایی گردید. هدف از کدگذاری، سازمان‌دهی و تلخیص گفتار مشارکت‌کنندگان و دستیابی به درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر یادگیری اجتماعی هیجانی آنان بود. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۶ مقوله اصلی و ۳۴ مقوله فرعی از تجربه زیسته شرکت‌کنندگان شد که ابعاد گوناگون یادگیری اجتماعی هیجانی آنان در محیط مدرسه و تعاملات بین‌فردی را بازنمایی می‌کند. مقوله‌ها و زیرمقوله‌های استخراج‌شده به صورت نظام‌مند در جدول ۲ ارائه شده‌اند و در ادامه، هر یک از آن‌ها با استناد به نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان تشریح می‌شود.

### جدول ۲. مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده از تجربه زیسته شرکت‌کنندگان

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
پذیرش وضعیت کم‌شنوایی	پذیرش به عنوان بخشی از هویت شخصی
مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی	چالش‌های روانی و اجتماعی ناشی از کم‌شنوایی
	مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر
	استفاده از زبان اشاره و فناوری‌های کمکی
	چالش‌های تعامل با همسالان و بزرگسالان
	نقش خانواده در توسعه مهارت‌های اجتماعی
	ایجاد و حفظ روابط دوستانه

تأثیر محیط آموزشی بر توانمندی‌های ارتباطی	
احساس بی‌کفایتی و خودکارآمدی پایین آگاهی هیجانی پایین احساس شرم و تردید درباره والدین اضطراب و استرس ناشی از درک نشدن احساس تنهایی و انزوا نیاز به همدلی و شفقت هیجانی	تنظیم هیجان‌ها و مدیریت استرس
نگرش‌های نادرست نسبت به افراد کم‌شنوا رفتارهای تبعیض‌آمیز یا ناآگاهانه فاصله اجتماعی میان کم‌شنوا و شنوا ضعف آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی اجتماعی عدم تعامل مؤثر در موقعیت‌های اجتماعی نادیده‌گرفتن حق برخورداری از زندگی باکیفیت	شرایط اجتماعی و عدالت اجتماعی
نگرش‌های منفی دیگران نسبت به افراد با شرایط خاص دشواری پذیرش تفاوت‌های فردی فقدان امکانات آموزشی و تکنولوژی مناسب احساس نابرابری اجتماعی بی‌عدالتی در فرصت‌های یادگیری فشار روانی خانوادگی نگرانی نسبت به آینده	چالش‌ها و موانع یادگیری اجتماعی هیجانی
برنامه‌های آموزشی ویژه آموزش مهارت‌های زندگی افزایش آگاهی والدین و معلمان بهبود فضای مدرسه دسترسی به منابع حمایتی تخصصی استفاده از رسانه‌ها برای فرهنگ‌سازی هم‌هنگی میان نهادهای حمایتی	راهکارها و نیازهای بهبود

در ادامه، شرح مقوله‌های اصلی و فرعی همراه با گزینه‌هایی از بیانات مشارکت‌کنندگان آمده

است:

**پذیرش وضعیت کم‌شنوایی** به‌عنوان نخستین مقوله اصلی، تجربه‌ای پیچیده و چندبعدی را بازتاب می‌دهد که تحت‌تأثیر عوامل فردی، اجتماعی و محیطی شکل می‌گیرد. برخی از نوجوانان کم‌شنوا توانسته بودند وضعیت خود را به‌عنوان بخشی از هویت شخصی بپذیرند، درحالی‌که برخی دیگر همچنان با پیامدهای روانی و اجتماعی آن دست‌وپنجه نرم می‌کردند. در این زمینه، یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «طی مدتی متوجه شدم که کم‌شنوا بودن امری نیست که باید نسبت به آن احساس شرمندگی داشته باشم و اکنون در تلاش هستم که با این وضعیت کنار بیایم و اعتمادبه‌نفسم را افزایش دهم». مشارکت‌کننده‌ای دیگر اظهار داشت: «گاهی احساس می‌کنم دیگران به من با نگاه متفاوتی نگاه می‌کنند که باعث می‌شود راحت نباشم، اما سعی می‌کنم خودم را بپذیرم و نشان بدهم که می‌توانم زندگی عادی و موفقی داشته باشم». این روایت‌ها نشان می‌دهد پذیرش کم‌شنوایی فرایندی تدریجی و متأثر از واکنش‌های اجتماعی اطرافیان است.

**دومین مقوله اصلی، مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی** شامل ابعادی همچون توانایی برقراری ارتباط مؤثر، استفاده از زبان اشاره و فناوری‌های کمکی، مواجهه با چالش‌های ارتباطی با همسالان و بزرگسالان، نقش خانواده در تقویت تعاملات اجتماعی، ایجاد و حفظ روابط دوستانه و تأثیر محیط آموزشی بر توانمندی‌های ارتباطی بود. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که کیفیت ارتباطات اجتماعی نقش مهمی در احساس تعلق و مشارکت آن‌ها در محیط مدرسه دارد. یکی از دانش‌آموزان گفت: «وقتی بتوانم خوب با دوستانم حرف بزنم، حس بهتری دارم و راحت‌تر در جمع‌ها شرکت می‌کنم». مشارکت‌کننده‌ای دیگر به اهمیت زبان اشاره، اشاره کرد و اظهار داشت: «زبان اشاره کمک می‌کند احساس کنم پذیرفته شده‌ام و می‌توانم راحت‌تر ارتباط برقرار کنم». همچنین استفاده از فناوری‌های کمکی، از جمله سمعک و نرم‌افزارهای ارتباطی، به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده تعامل اجتماعی مطرح شد.

**سومین مقوله اصلی، تنظیم هیجان‌ها و مدیریت استرس** به تجربه‌های هیجانی پیچیده نوجوانان کم‌شنوا اشاره دارد. این مقوله شامل احساس بی‌کفایتی و خودکارآمدی پایین، آگاهی هیجانی محدود، احساس شرم و تردید، اضطراب و استرس ناشی از درک‌نشدن، احساس تنهایی و انزوا و نیاز به همدلی و شفقت هیجانی از سوی اطرافیان بود. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان

کرد: «گاهی خیلی سخت است که احساس کنم کسی من یا خانواده‌ام را درک نمی‌کند و این باعث اضطراب و تنهایی من می‌شود». مشارکت‌کننده دیگری نیز به تجربه شرم و فشار روانی اشاره کرد و گفت: «گاهی فکر می‌کنم به والدینی نیاز دارم که بیشتر مرا درک کنند و با من همدلی داشته باشند». این یافته‌ها نشان می‌دهد تنظیم هیجان‌ها برای این نوجوانان به شدت تحت تأثیر واکنش‌های خانوادگی و اجتماعی قرار دارد.

**چهارمین مقوله اصلی، شرایط اجتماعی و عدالت اجتماعی** بازتاب‌دهنده تجربه‌های مرتبط با نگرش‌های نادرست اجتماعی، رفتارهای تبعیض‌آمیز یا ناآگاهانه، فاصله اجتماعی میان افراد کم‌شنوا و شنوا، ضعف در آگاه‌سازی عمومی و نادیده گرفتن حق برخورداری برابر از زندگی باکیفیت بود. مشارکت‌کنندگان بارها به قضاوت‌های اجتماعی و فقدان آگاهی عمومی اشاره کردند. یکی از آنان اظهار داشت: «به نظرم کم‌توجهی به عدالت اجتماعی یعنی این که مردم هنوز ما را به درستی نمی‌شناسند و قضاوت می‌کنند». این تجربه‌ها نشان می‌دهد که نبود آگاهی اجتماعی، مانعی جدی در مسیر یادگیری اجتماعی هیجانی نوجوانان کم‌شنواست.

**پنجمین مقوله اصلی، چالش‌ها و موانع یادگیری اجتماعی هیجانی** شامل نگرش‌های منفی دیگران، دشواری پذیرش تفاوت‌های فردی، کمبود امکانات آموزشی و فناوری‌های مناسب، احساس نابرابری اجتماعی، بی‌عدالتی در دسترسی به فرصت‌های یادگیری، فشارهای روانی خانوادگی و نگرانی نسبت به آینده بود. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «احساس می‌کنم باید بیشتر از بقیه تلاش کنم تا فقط هم‌سطح آن‌ها باشم». این اظهارات نشان‌دهنده فشار مضاعفی است که نوجوانان کم‌شنوا در مسیر رشد اجتماعی و هیجانی تجربه می‌کنند.

**آخرین مقوله اصلی راهکارها و نیازهای بهبود** به پیشنهادها و انتظارات مشارکت‌کنندگان برای ارتقای شرایط موجود اختصاص دارد. این مقوله شامل نیاز به برنامه‌های آموزشی ویژه، آموزش مهارت‌های زندگی، افزایش آگاهی والدین و معلمان، بهبود فضای مدرسه، دسترسی به منابع حمایتی تخصصی، استفاده از رسانه‌ها برای فرهنگ‌سازی و هماهنگی میان نهادهای حمایتی بود. مشارکت‌کنندگان بر نقش رسانه‌ها و آموزش عمومی در تغییر نگرش‌های اجتماعی تأکید داشتند. یکی از آنان اظهار کرد: «اگر رسانه‌ها درباره خانواده‌هایی مثل ما برنامه بسازند، خیلی از سوءتفاهم‌ها برطرف می‌شود».

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم عمیق تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا از یادگیری اجتماعی هیجانی و شناسایی ابعاد مختلف این تجربه در بستر مدرسه و تعاملات اجتماعی انجام شد. به‌کارگیری رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی این امکان را فراهم ساخت تا معناهایی که دانش‌آموزان به تجربه‌های خود نسبت می‌دهند بدون تحمیل چارچوب‌های ازپیش‌تعیین‌شده و از منظر خود آنان توصیف شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که یادگیری اجتماعی هیجانی در دانش‌آموزان کم‌شنوا تجربه‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که در تعامل عوامل فردی، ارتباطی، هیجانی و اجتماعی شکل می‌گیرد. این تجربه در قالب شش مقوله اصلی شامل پذیرش وضعیت کم‌شنوایی، مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی، تنظیم هیجان‌ها و مدیریت استرس، شرایط اجتماعی و عدالت اجتماعی، چالش‌ها و موانع یادگیری اجتماعی هیجانی و راهکارها و نیازهای بهبود سازمان‌دهی شد. مقوله‌های استخراج‌شده بازتاب‌دهنده ابعاد متنوعی از زیست اجتماعی و هیجانی مشارکت‌کنندگان در محیط‌های آموزشی و اجتماعی بودند.

در ارتباط با پذیرش وضعیت کم‌شنوایی، یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان این پذیرش را به‌صورت تجربه‌ای تدریجی، ناپایدار و وابسته به زمینه‌های اجتماعی توصیف کردند. برخی مشارکت‌کنندگان از رسیدن به سطحی از پذیرش و کنارآمدن با وضعیت خود سخن گفتند درحالی‌که برخی دیگر همچنان با احساسات متناقض، نگرانی از قضاوت دیگران و فشارهای اجتماعی مواجه بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که پذیرش کم‌شنوایی برای دانش‌آموزان کم‌شنوا یک فرایند یکنواخت نیست؛ بلکه تجربه‌ای شخصی و متأثر از تعاملات اجتماعی است. از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات کیفی پیشین از جمله پژوهش تئونیسن و همکاران (۲۰۱۴)، هم‌راستا است که پذیرش کم‌شنوایی را پدیده‌ای تجربه‌محور و وابسته به زمینه توصیف کرده‌اند.

در مقوله مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی، مشارکت‌کنندگان به دشواری‌های برقراری ارتباط، سوءبرداشت‌های ارتباطی و نقش ابزارها و راهبردهای ارتباطی جایگزین اشاره کردند.

روایت‌ها نشان داد که تعامل اجتماعی برای بسیاری از دانش‌آموزان کم‌شنوا مستلزم تلاش مضاعف بوده و گاه به کناره‌گیری یا محدود شدن روابط اجتماعی منجر شده است. این توصیف‌ها از نظر معنایی با یافته‌های برخی پژوهش‌های کمی، از جمله پژوهش تولیو و اد (۲۰۲۵) همسو است؛ با این تفاوت که پژوهش حاضر به‌جای بررسی روابط بین متغیرها، چگونگی تجربه این تعاملات را از دیدگاه خود دانش‌آموزان روشن ساخته است.

در بعد هیجانی، یافته‌ها نشان داد که تجربه احساساتی مانند اضطراب، استرس، تنهایی و فشار روانی در روایت‌های مشارکت‌کنندگان برجسته بوده است. این هیجانات اغلب در موقعیت‌هایی شکل گرفته‌اند که دانش‌آموزان احساس کرده‌اند به‌درستی درک نمی‌شوند یا با تبعیض‌های آشکار و پنهان مواجه‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در حوزه هیجانات نوجوانان کم‌شنوا هم‌راستا است و نشان می‌دهد که تجربه هیجانی آنان به‌شدت باکیفیت تعاملات اجتماعی و آموزشی پیوند خورده است.

یکی دیگر از مضامین برجسته، تجربه نوعی دوگانگی هویتی میان دنیای شنوا و ناشنوا بود. مشارکت‌کنندگان این وضعیت را با احساس سردرگمی، تعلق ناقص و دشواری در تعریف جایگاه خود توصیف کردند. این تجربه به‌ویژه در دوره نوجوانی که زمان شکل‌گیری هویت است پررنگ‌تر گزارش شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های کیفی انجام‌شده در این حوزه، از جمله پژوهش عاشوری (۱۴۰۱) همسو است و بر اهمیت توجه به ابعاد هویتی در آموزش و حمایت از دانش‌آموزان کم‌شنوا تأکید دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که شرایط اجتماعی و فرهنگی پیرامون دانش‌آموزان نقش مهمی در تجربه یادگیری اجتماعی هیجانی آنان داشته است. مشارکت‌کنندگان به نگرش‌های نادرست اجتماعی، ضعف آگاه‌سازی عمومی، محدودیت در امکانات آموزشی و نبود حمایت کافی در برخی محیط‌های آموزشی اشاره کردند. در روایت‌هایی که این شرایط به‌عنوان غیر حمایت‌گر توصیف شده بود، احساس انزوا و نادیده‌انگاشته‌شدن بیشتر دیده می‌شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه عدالت اجتماعی و آموزش فراگیر هم‌راستا است.

باوجود غنای داده‌ها، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد. ماهیت کیفی پژوهش و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان، امکان تعمیم یافته‌ها را کاهش می‌دهد. همچنین، تفاوت‌های فردی و

زمینه‌های دانش‌آموزان ممکن است بر نحوه تجربه و روایت آنان اثر گذاشته باشد. باین حال، یافته‌ها تصویری عمیق و معنادار از تجربه زیسته دانش‌آموزان کم‌شنوا ارائه می‌دهد. بنابراین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری اجتماعی هیجانی دانش‌آموزان کم‌شنوا فرایندی پیچیده و چندوجهی است که نیازمند توجه هم‌زمان به ابعاد هیجانی، ارتباطی، هویتی و اجتماعی آنان است. توجه به این تجربه‌ها می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی و حمایتی حساس به نیازها و واقعیت‌های زیسته این دانش‌آموزان فراهم آورد و گامی در جهت توسعه رویکردهای انسانی‌تر و فراگیرتر در نظام آموزشی باشد.

### موازین اخلاقی

این پژوهش کد اخلاق ندارد ولی با معرفی نامه آموزش و پرورش شهرکرد انجام شد. علاوه بر این، اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش شامل اخذ فرم رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت داوطلبانه در پژوهش، رعایت رازداری، آگاه کردن آزمودنی‌ها از اهداف پژوهش، حق انتخاب برای شرکت یا عدم شرکت در پژوهش و نتایج پژوهش بدون ذکر نام افراد بود.

### سپاسگزاری

از همه نوجوانان کم‌شنوا که در پژوهش حاضر شرکت کردند صمیمانه تشکر می‌گردد.

### مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از یک پژوهش مستقل است که توسط نویسندگان آن تهیه شده است. نویسنده اول مسئول جمع‌آوری منابع، گردآوری داده‌ها و تدوین اولیه مقاله بوده و نویسنده دوم مسئول طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، تحلیل داده‌ها، ویرایش، نهایی‌سازی و انجام اصلاحات مقاله بوده است.

### تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

## References

- Almukhambetova, B. Z., Bazhenova, E. D., Shuzhebaeva, A. I., Dyusembinova, S. M., & Isabaev, A. T. (2021). Some aspects of emotional functioning in hard-of-hearing students. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 9(3), 274–279. [[Link](#)]
- Alsayed, A. (2024). Social emotional goals for students who are deaf and hard of hearing: Special education teacher interviews. *Cogent Education*, 11(1), 1–11. [[Link](#)]
- Ashori, M. (2022). Lived experience of the normal-hearing adolescents of parents with severe and profound hearing impairment: A qualitative study with a phenomenological approach. *Archives of Rehabilitation*, 23(1), 32-49. [[Link](#)]
- Bailly, D., Dechoulydelenclave, M. B., & Lauwerier, L. (2003). Hearing impairment and psychopathological disorders in children and adolescents. Review of the recent literature. *L'encephale*, 29(4 Pt 1), 329-337. [[Link](#)]
- Colaizzi, P.F. (1978) *Psychological research as a phenomenologist views it*. In: Valle, R.S. and King, M., Eds., *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press. [[Link](#)]
- Dehghan, F., Kaboudi, M., Alizadeh, Z., & Heidarisharaf, P. (2020). The relationship between emotional intelligence and mental health with social anxiety in blind and deaf children. *Cogent Psychology*, 7(1), 1716465. [[Link](#)]
- Dodds, R. M., Syddall, H. E., Cooper, R., Kuh, D., Cooper, C., & Sayer, A. A. (2016). Global variation in grip strength: a systematic review and meta-analysis of normative data. *Age and ageing*, 45(2), 209-216. [[Link](#)]
- 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. [[Link](#)]
- Giles, H. (2012). *The handbook of intergroup communication*. Routledge. [[Link](#)]
- Haldimann, M., Morinaj, J., & Hascher, T. (2023). The role of dyadic teacher–Student relationships for primary school teachers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4053. [[Link](#)]
- Jepsen, K. S. K., & Pedersen, I. K. (2025). Impaired face-to-face interaction and emotional energy in cochlear implant usage: Strategies for social inclusion in

- everyday life among young people with hearing loss. *SSM - Qualitative Research in Health*, 7(10), 1–11. [[Link](#)]
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*. [[Link](#)]
- Long, G. C., Umat, C., & Din, N. C. (2021). Socio-emotional development of children with cochlear implant: A systematic review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 28(5), 10. [[Link](#)]
- Mapolisa, T., & Tshabalala, T. (2013). An evaluation of the impact of inadequate teaching and learning resources in public institutions of Higher Learning in Zimbabwe. *International Journal of Advanced Research*, 1(10), 739-745. [[Link](#)]
- Martinez, M. E., & Gomez, V. (2024). The Importance of Social-Emotional Learning in Schools. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 101-112. [[Link](#)]
- McCallum, M. L. (2015). Vertebrate biodiversity losses point to a sixth mass extinction. *Biodiversity and Conservation*, 24(10), 2497-2519. [[Link](#)]
- Movallali, G., Ashori, M., Jalil-Abkenar, S. S., & Salehy, Z. (2014). Effect of life skills training on social skills of hearing impaired students. *IOSR-JRME*, 4(5), 28-34. [[Link](#)]
- Niemensivu, R., Roine, R. P., Sintonen, H., & Kentala, E. (2018). Health-related quality of life in hearing-impaired adolescents and children. *Acta Oto-Laryngologica*, 138(7), 652-658. [[Link](#)]
- Rangani, N., Ashori, M., Norouzi, G., & Hallahan, D. P. (2024). The effectiveness of circle of security-parenting (COS-P) program on the parenting style of mothers of children with hearing impairment. *Applied Psychology*. *Applied Psychology*, 19(4), 9-31. [[Link](#)]
- Reyes-Wapano, M. R. (2021). Literature review of emotional intelligence and mental health. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(7), 658-668. [[Link](#)]
- Romadianti, S. (2024). A study on emotional competence development through targeted interventions among hearing and speech impaired adolescents. *Journal of Special Education Research*, 12(1), 45–60. [[Link](#)]
- Tárcia, L., Alzamora, G. C., Cunha, L., & Rampazzo Gambarato, R. (2023). Transmedia educommunication method for social sustainability in low-income communities. *Frontiers in Communication*, 8, 1077807. [[Link](#)]

- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Schoones, J. W., & Frijns, J. H. (2014). Psychopathology and its risk and protective factors in hearing-impaired children and adolescents: A systematic review. *JAMA Pediatrics*, 168(2), 170-177. [[Link](#)]
- Tulio, F. A. F., & Edd, L. B. (2025). Bridging the silence: Exploring the unheard voices of hearing-impaired students in learning physical education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(4), 1060-1093. [[Link](#)]
- Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26. [[Link](#)]
- Wang, Y., & Zhang, M. (2024). Social emotional learning modeling for enhancement in preschool education. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), 1-12. [[Link](#)]
- Wöhler, H., Fritsch, M., Haas, G., & Mlynski, D. A. (1991). Characteristic matrix method for stratified anisotropic media: optical properties of special configurations. *Journal of the Optical Society of America A*, 8(3), 536-540. [[Link](#)]