Adaptation and Validation of the Feeling Words curriculum to Improve Emotional Skills in Children with Hearing Loss

Mehrshid Danadel[1], Mohammad Ashori[2]*& Ghasem Norouzi[3]

1. Ph.D. Student of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. mehrshiddanadel@edu.ui.ac.ir ORCID: 0000-0001-5262-5510

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

3. Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. g.norouzi@edu.ui.ac.ir ORCID: 0000-0002-8624-7818

Preliminary Version

Abstract

Aim: This study adapted and validated the Feeling Words curriculum for improving emotional skills in preschool children with hearing loss in Isfahan.

Method: This study was of an applied nature and employed a sequential exploratory mixed-methods research approach. The statistical population consisted of psychology and special education specialists, teachers, and mothers of children with hearing impairment in 2024-2025. For translation evaluation, four evaluators were purposively selected. For the pilot implementation, three children with hearing loss were selected using convenience sampling. For content validation, 12 participants (four specialists, four teachers, and four parents) were purposively selected. Instruments comprised the original program protocol and a researcher-developed questionnaire. Content validity was assessed using CVR (Lawshe's method) and CVI (Waltz & Bausell's method). Reliability was calculated via inter-rater agreement percentage. Data were analyzed descriptively.

Findings: Mean expert agreement on session content was 9.63/10 (96.3%), indicating good reliability. Mean S-CVR/Ave across all sessions was 0.98, and mean S-CVI/Ave was also 0.98, demonstrating excellent validity. Agreement percentages across sessions ranged from 95.8% to 99.2%.

Conclusion: The Feeling Words curriculum for Iranian children with hearing loss demonstrated favorable validity and reliability indices. Therefore, it appears that this program, adapted for teaching emotional skills to these children, is useful and effective.

Keywords*: Feeling Words Curriculum, Emotional Skills, Children with Hearing Loss*

متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی به منظور بهبود مهارت‌های هیجانی کودکان کم‌شنوا

مهرشید دانادل[1]، محمد عاشوری[2*]، قاسم نوروزی[3]

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
mehrshiddanadel@edu.ui.ac.ir - ORCID: 0000-0001-5262-5510

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- ORCID: 0000-0002-1685-2932

۳. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
g.norouzi@edu.ui.ac.ir - ORCID: 0000-0002-8624-7818

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی برای بهبود مهارت‌های هیجانی کودکان کم‌شنوای پیش‌دبستانی در شهر اصفهان انجام شد.

روش: این مطالعه از نوع کاربردی و از نظر رویکرد پژوهشی، آمیخته اکتشافی متوالی بود. جامعه آماری شامل متخصصان روان‌شناسی و آموزش ویژه، معلمان و مادران کودکان کم‌شنوا در سال ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. نمونه برای ارزیابی ترجمه، ۴ نفر ارزیاب به‌صورت هدفمند انتخاب شد؛ برای اجرای مقدماتی، ۳ کودک کم‌شنوا به‌صورت در دسترس و برای اعتباریابی محتوا، ۱۲ نفر (۴ متخصص، ۴ معلم و ۴ والد) به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزارها شامل پروتکل اصلی برنامه و پرسشنامه محقق‌ساخته برای روایی و پایایی بود. روایی محتوا با نسبت روایی محتوا (CVR) به روش لاوشه و شاخص روایی محتوا (CVI) به روش والتز و باسل، و پایایی با درصد توافق بین‌ارزیابان محاسبه شد. داده‌ها با آمار توصیفی تحلیل شد.

یافته‌ها: میانگین نمره توافق متخصصان درباره محتوای جلسات ۹/۶۳ از ۱۰ (معادل ۹۶/۳٪) بود که پایایی مطلوب را نشان داد. میانگین نسبت روایی محتوا برای همه جلسات (S-CVR/Ave) برابر ۰/۹۸ و میانگین شاخص روایی محتوا (S-CVI/Ave) نیز ۰/۹۸به‌دست آمد که حاکی از روایی بسیار خوب است. همچنین درصد توافق برای جلسات مختلف بین ۹۵/۸٪ تا ۹۹/۲٪ متغیر بود.

نتیجه‌گیری: برنامه واژه‌های هیجانی برای کودکان کم‌شنوای ایرانی از شاخص‌های مطلوب روایی و پایایی برخوردار بود. بنابراین، به نظر می‌رسد این برنامه متناسب‌شده برای آموزش مهارت‌های هیجانی به این کودکان مفید و موثر باشد.

واژگان کلیدی: *برنامه واژه‌های هیجانی، مهارت‌های هیجانی، کودکان کم‌شنوا*

مقدمه

افت شنوایی[1] اصطلاحی است که طیف گسترده‌ای از آسیب‌های شنوایی را در برمی‌گیرد و می‌تواند به‌صورت هدایتی، حسی‌عصبی یا مختلط بروز کند (سینگ و همکاران، ۲۰۲۴). در واقع، ناشنوایی و کم‌شنوایی یک نگرانی مهم در حوزه سلامت عمومی است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۵)؛ به‌طوری‌که سازمان بهداشت جهانی، تعداد کودکان ناشنوا و کم‌شنوا را در جهان حدود ۳۴ میلیون نفر برآورد کرده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۵). در ایران نیز در پژوهشی بر اساس ۲۶ مطالعه و ۳۴۱۹۴۴ جمعیت مورد بررسی، شیوع ناشنوایی و کم‌شنوایی به‌ترتیب ۰/۸ و ۲ درصد گزارش شده است (میری و همکاران، ۲۰۲۵). شواهد نشان می‌دهد که کم‌شنوایی می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای بر رشد شناختی، عملکردهای اجرایی، مشارکت اجتماعی و کیفیت زندگی کودکان داشته باشد (باسینی و همکاران، ۲۰۲۶). گاهی وجود کودک کم‌شنوا باعث تهدید تعامل و روابط بین او و سایر اعضای خانواده می‌شود (رنگانی و همکاران، ۱۴۰۴). در واقع، در سال‌های پیش‌دبستانی، رشد زبان نقش بسیار مهمی در موفقیت تحصیلی کودکان دارد، به‌ویژه برای کودکان کم‌شنوا که اغلب با تأخیرهای زبانی وارد مهدکودک می‌شوند (دسجاردین و همکاران، ۲۰۲۳). محدودیت در دسترسی به اطلاعات شنیداری و کاهش فرصت‌های تعامل با محیط، می‌تواند بر یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و برقراری ارتباط مؤثر با همسالان اثر بگذارد (نیتینگل و همکاران، ۲۰۲۵). تشخیص زودهنگام و مداخله به موقع برای رشد طبیعی زبان و عملکرد روانی اجتماعی و همچنین برای شناسایی علل احتمالی قابل درمان یا مشکلات زمینه‌ای دیگر، ضروری است (دمیترو و گراس من، ۲۰۲۳).

کودکان کم‌شنوا به‌دلیل محدودیت در دسترسی به ورودی‌های زبانی و تعامل اجتماعی ممکن است در رشد مهارت‌های هیجانی با چالش‌هایی مواجه شوند. این کودکان در ابعاد مختلفی از مهارت‌های هیجانی مانند همدلی، تشخیص هیجانات چهره‌ای و شناخت حالات هیجانی گفتاری ممکن است عملکرد ضعیف‌تری نسبت به همتایان شنوا داشته باشند. به‌طور خاص، درک و بیان هیجانات منفی در کودکان کم‌شنوا با مشکلات بیشتری همراه است و ممکن است به بروز رفتارهای بیرونی منجر شود (تسو و همکاران، ۲۰۲۱). کودکان کم‌شنوا دایره لغات ضعیفی دارند

[1]. hearing loss

که بر درک احساسات تأثیر می‌گذارد (امروویچ، ۲۰۲۳). این کودکان در مقایسه با همسالان شنوای خود، در شناسایی احساسات پایه‌ای دیگران به طور قابل‌توجهی ضعیف‌تر عمل می‌کنند و به ویژه در تشخیص احساسات منفی مانند خشم با چالش مواجه هستند (جورجیوا، ۲۰۲۲). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان کم‌شنوا در مقایسه با همسالان شنوا، رفتارهای نوع‌دوستانه کمتری از خود بروز می‌دهند که یکی از سطوح عالی همدلی محسوب می‌شود. کودکان کم‌شنوا علی‌رغم داشتن سطوح مشابه هم‌حسی عاطفی و توجه به احساسات دیگران در سنین پیش‌دبستانی، در اقدام عملی برای کاهش رنج دیگران ضعیف‌تر عمل می‌کنند و این موضوع می‌تواند بر کیفیت روابط بین‌فردی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (لی و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، همدلی قوی‌ترین نقش را در تبیین سرمایه‌های روانی اجتماعی و تاب‌آوری کودکان کم‌شنوا دارد و مشکلات رفتاری و روابط با همسالان با این سرمایه‌ها رابطه منفی دارد (عاشوری و آقازیارتی، ۲۰۲۳).

یکی از عوامل مهم مرتبط با رشد مهارت‌های هیجانی[1] در کودکان کم‌شنوا، دسترسی به زبان و واژگان هیجانی[2] است (آلدمیر و همکاران، ۲۰۲۳). واژگان هیجانی به دانش واژگان مرتبط با هیجان؛ مهارت‌های هیجانی به توانایی‌های عملی در شناسایی، بیان و تنظیم هیجان‌ها، سواد هیجانی[3] به شناخت، بیان و مدیریت هیجان‌ها؛ هوش هیجانی[4] به توانایی پردازش و تنظیم اطلاعات هیجانی؛ و یادگیری اجتماعی هیجانی[5] به فرایند گسترده‌تر یادگیری مهارت‌های اجتماعی و هیجانی اشاره دارد (دورلاک و همکاران، ۲۰۲۴). دشواری در دستیابی به واژگان هیجانی و تعامل زبانی با کیفیت می‌تواند منجر به تأخیر در درک مفاهیم پیچیده‌تر هیجانی مانند هیجان‌های ساختگی یا ترکیبی شود (آلدمیر و همکاران، ۲۰۲۳). برای مثال، پژوهشی نشان داد که کودکان ناشنوا و کم‌شنوا در درک هیجانات ساختگی (مانند تظاهر به شادی در حالی که واقعاً ناراحت هستند) نسبت به همتایان شنوا تأخیر دارند، و این مسئله ارتباط تنگاتنگی با محدودیت‌های زبانی آن‌ها دارد (سیدرا و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهشی بر روی کودکان ۷ تا ۱۲ ساله نشان داد که برتری همتایان شنوا در درک هیجانات پنهان نه به وضعیت شنوایی، بلکه به

---

1. emotional skills
2. emotion vocabulary
3. emotional literacy
4. emotional intelligence
5. social-emotional learning

زبان نسبت داده می‌شود و این کودکان در استفاده از چنین واژگانی در تبیین‌های خود، عملکرد پایین‌تری دارند (اینزاستگی و همکاران، ۲۰۲۵). بنابراین، توجه به رشد زبان هیجانی و فراهم کردن فرصت‌های نظام‌مند برای یادگیری واژگان مرتبط با هیجان می‌تواند یکی از مسیرهای مهم برای حمایت از یادگیری اجتماعی هیجانی کودکان کم‌شنوا باشد.

رشد واژگان هیجانی در سال‌های ابتدایی کودکی، عنصری کلیدی برای دستیابی به شایستگی هیجانی به محسوب می‌شود. آن دسته از کودکان که برای بیان هیجان‌ها از کلمات بیشتری استفاده می‌کنند، در بازشناسی و تفسیر هیجان‌ها از دقت بالاتری برخوردارند و از درک هیجانی پیشرفته‌تری برخوردارند؛ همچنین رشد واژگان هیجانی با تحول توانایی‌های اجتماعی و هیجانی در کودکی ارتباط دارد (گراس و همکاران، ۲۰۲۱؛ اوگرن و سندهوفر، ۲۰۲۱؛ هوئمن و همکاران، ۲۰۲۲). افزون بر این، آموزش هدفمند و منظم این واژگان و گفتگوی‌های هیجانی در دوره پیش از دبستان، باعث عمیق‌تر شدن درک عاطفی کودکان شده و افزایش توانایی نام‌گذاری احساسات و تنظیم هیجان را در آن‌ها در پی دارد (هوستون و همکاران، ۲۰۲۳؛ نیلفایر و او، ۲۰۲۵). از طرف دیگر، شواهدی نشان می‌دهد که وسیع بودن دامنه زبان هیجانی با عوامل همچون همدلی، شایستگی اجتماعی، آمادگی برای مدرسه و موفقیت تحصیلی اولیه رابطه مثبت دارد و در مقابل کودکانی که از مهارت بیشتری در ابراز هیجان برخوردارند، میزان کمتری از مشکلات رفتاری را تجربه می‌کنند (روجا و آبونوولی، ۲۰۲۱؛ دجامنژاد و همکاران، ۲۰۲۲). در نهایت، پژوهش‌های مروری نظام‌مند تاکید کرده‌اند که مداخلات زودهنگام در زمینه آموزش واژگان هیجانی، برای ارتقای یادگیری اجتماعی و هیجانی اثربخش هستند و خطر بروز اختلال‌های هیجانی و رفتاری در مراحل بعدی زندگی را کاهش می‌دهند (لو و همکاران، ۲۰۲۲؛ نیلفایر و او، ۲۰۲۵).

کودکان پیش‌دبستانی دارای کم‌شنوایی در شناسایی احساسات دیگران ضعیف‌تر از همسالان شنوا عمل می‌کنند و این مسئله می‌تواند بر کیفیت تعاملات اجتماعی آن‌ها تأثیر بگذارد. آن‌ها گرایش بیشتری به جلب توجه و پیوستن به بازی‌های گروهی دارند، اما در درک و بیان هیجانات با دشواری‌هایی مواجه‌اند (جورجیوا، ۲۰۲۲). همچنین این کودکان سطوح پایین‌تری از احساساتی مانند غرور و گناه را تجربه می‌کنند که با عملکرد ضعیف‌تر اجتماعی و بروز بیشتر رفتارهای ناسازگارانه همراه بوده است (لی و همکاران، ۲۰۲۴). این یافته‌ها نشان می‌دهد که مشکلات

هیجانی کودکان کم‌شنوا تنها به شناسایی یا بیان هیجان‌ها محدود نمی‌شود و می‌تواند با ابعاد مختلف عملکرد اجتماعی آنان ارتباط داشته باشد. بنابراین، توجه به آموزش نظام‌مند مهارت‌های هیجانی در سال‌های پیش‌دبستانی، به‌ویژه با در نظر گرفتن ویژگی‌های زبانی و ارتباطی این کودکان ضرورت دارد.

برنامه واژه‌های هیجانی[1] مبتنی بر مدل توانایی نظریه هوش هیجانی مایر و سالووی (۱۹۹۷) است. این مدل شامل چهار مولفه ادراک و تشخیص هیجان‌ها، استفاده از هیجان‌ها برای تسهیل تفکر، درک و فهم هیجان‌ها، و مدیریت و تنظیم هیجان‌ها می‌شود. ماروین ماورر، مارک براکت و فرانچسکا پلین برنامه واژه‌های هیجانی را در سال ۲۰۰۴ برای آموزش سواد هیجانی و اجتماعی به دانش‌آموزان دوره متوسطه طراحی کردند که شامل شش مرحله به نام معرفی واژه هیجانی، ارتباط با دنیای واقعی، ارتباط شخصی و خانوادگی، توضیح و تصویرسازی شخصیت‌ها، نوشتن خلاقانه، و فعالیت آموزشی تکمیلی برای عمق‌بخشی به مفهوم و کاربرد واژه می‌شد (ماورر و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریورز و همکاران، ۲۰۱۳). براکت و همکاران نیز در سال ۲۰۰۵ برنامه مذکور را بر اساس تجربه و کارهای قبلی در مرکز هوش هیجانی دانشگاه ییل[2] برای کودکان پیش‌دبستانی و دانش‌آموزان دبستانی توسعه دادند که شامل آموزش پنج مهارت کلیدی هوش هیجانی به نام رولر[3] شامل تشخیص، درک، نام‌گذاری، ابراز و تنظیم هیجان می‌شد (براکت و همکاران، ۲۰۱۲؛ براکت و همکاران، ۲۰۱۹).

برنامه واژه‌های هیجانی به‌گونه‌ای طراحی شده که در سراسر سیستم مدرسه‌ای ادغام شود و با استفاده از آموزش حرفه‌ای معلمان، ابزارهای درسی و مشارکت خانواده، فضای عاطفی مدرسه را بهبود بخشد (هاگلسکمپ و همکاران، ۲۰۱۳). برنامه واژه‌های هیجانی محیط کلاس را با افزایش صمیمیت، خودمختاری دانش‌آموزان و پاسخ‌گویی بیشتر معلمان بهبود می‌بخشد، و فضایی حمایت‌کننده و مؤثر برای یادگیری فراهم می‌کند (ریورز و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین این برنامه رشد هیجانی سالم در دانش‌آموزان و معلمان را ترویج داده و در نهایت به نتایج بهتر تحصیلی و کاهش فرسودگی شغلی معلمان کمک می‌کند (براکت و همکاران، ۲۰۱۹). اثربخشی

---

1. feeling words curriculum
2. Yale Center for Emotional Intelligence
3. RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating)

برنامه واژه‌های هیجانی را در بهبود شاخص‌های گوناگون نشان داده‌اند. در یک کارآزمایی کنترل‌شده تصادفی بزرگ، کلاس‌هایی که از برنامه واژه‌های هیجانی استفاده کردند، طی دو سال بهبود چشمگیری در حمایت عاطفی، سازمان‌دهی کلاس و کیفیت آموزش نشان دادند (هاگلسکمپ و همکاران، ۲۰۱۳). کودکان پیش‌دبستانی که در معرض این برنامه قرار گرفتند، رشد بیشتری در مهارت‌های سوادآموزی اولیه داشتند، که نشان می‌دهد تأثیر برنامه واژه‌های فراتر از یادگیری عاطفی و در حوزه تحصیلی نیز قابل مشاهده است (بیلی و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، این شواهد عمدتاً مربوط به کودکان عادی است و نمی‌توان نتایج آن را بدون متناسب‌سازی به کودکان کم‌شنوا تعمیم داد.

با توجه به شواهد پژوهشی، کودکان کم‌شنوا ممکن است در برخی ابعاد مهارت‌های هیجانی با چالش‌هایی مواجه باشند؛ به‌گونه‌ای که پژوهش‌ها محدودیت‌هایی را در شناخت و بیان هیجان‌ها، واژگان هیجانی، همدلی و رفتارهای اجتماعی این کودکان گزارش کرده‌اند (تسو و همکاران، ۲۰۲۱؛ سیدرا و همکاران، ۲۰۱۹؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که محدودیت در دسترسی به ورودی‌های زبانی و تعاملات اجتماعی می‌تواند با رشد مهارت‌های هیجانی کودکان کم‌شنوا ارتباط داشته باشد و اهمیت توجه هم‌زمان به نیازهای زبانی و هیجانی آنان را برجسته سازد (تسو و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، اگرچه برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی در سال‌های پیش‌دبستانی مورد توجه قرار گرفته‌اند و پژوهش‌هایی اثربخشی برنامه واژه‌های هیجانی را در کودکان با رشد معمولی گزارش کرده‌اند (هاگلزکمپ و همکاران، ۲۰۱۳؛ بیلی، ۲۰۲۳)، شواهد موجود درباره متناسب‌سازی این برنامه برای کودکان پیش‌دبستانی کم‌شنوا محدود است. بنابراین، با توجه به شواهد مربوط به چالش‌های هیجانی کودکان کم‌شنوا و ضرورت آموزش زودهنگام مهارت‌های هیجانی، متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی برای این گروه می‌تواند به رفع این خلأ پژوهشی کمک کند. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی برای کودکان پیش‌دبستانی کم‌شنوا انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر رویکرد پژوهشی، آمیخته اکتشافی متوالی است که در چند مرحله انجام شد. این پژوهش با هدف ترجمه، انطباق فرهنگی، اجرای آزمایشی و بررسی روایی محتوایی یک برنامه آموزشی برای کودکان کم‌شنوا طراحی شد. جامعه آماری آن شامل متخصصان روان‌شناسی و آموزش افراد استثنایی، معلمان و مادران کودکان کم‌شنوا در شهر اصفهان است. نمونه پژوهش که مربوط به سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود در سه مرحله جداگانه انتخاب شد. در مرحله اول که به منظور ارزیابی ترجمه پروتکل انجام شد، چهار نفر شامل دو متخصص در حوزه روان‌شناسی و آموزش افراد استثنایی و دو متخصص در حوزه زبان مقصد با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مرحله دوم که به منظور آزمایش اولیه (گروه پایلوت) انجام شد، ۳ نفر از کودکان کم‌شنوای ۳ تا ۶ ساله با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. کم‌شنوایی آن‌ها از نوع حسی‌عصبی در محدوده ۴۰ تا ۷۰ دسی‌بل بود و همگی از قبل از دو سالگی از سمعک استفاده می‌کردند. برای برقراری ارتباط با این کودکان از روش ترکیبی استفاده می‌شد و گفتار نسبتاً آهسته را از روبه‌رو و با اندکی اشاره متوجه می‌شدند. در ضمن، مادران آنان به‌عنوان پاسخ‌دهندگان، پرسشنامه‌های مربوط به ارزیابی پیامدهای برنامه را تکمیل کردند.

در مرحله سوم که به منظور اعتباریابی محتوای جلسات برنامه واژه‌های هیجانی انجام شد، ۱۲ نفر شامل چهار متخصص روان‌شناسی و آموزش افراد استثنایی، چهار معلم و چهار نفر از مادران کودکان کم‌شنوا با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای متخصصان شامل داشتن مدرک تحصیلی دکتری تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی و تجربه کاری بیش از سه سال در حوزه افراد ناشنوا و کم‌شنوا؛ برای معلمان شامل مدرک تحصیلی کارشناسی و یا کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی و فعالیت در راستای تخصص خود به مدت حداقل ده سال؛ و برای مادران نیز حداقل مدرک تحصیلی دیپلم، محدوده سنی بین ۳۰ تا ۵۰ سال و داشتن فرزند کم‌شنوای ۳ تا ۶ سال بود. با توجه به اینکه مادران در مرحله اعتباریابی برنامه به‌عنوان یکی از گروه‌های ارزیاب محتوای برنامه مشارکت داشتند، این دامنه سنی برای فرزندان آنان در نظر گرفته شد تا مادران دارای تجربه مراقبت و تعامل با کودکان کم‌شنوا در سنین مختلف در فرایند ارزیابی مشارکت داشته باشند.

تکمیل نکردن فرایند ارزیابی و انصراف از ادامه مشارکت در پژوهش به عنوان ملاک خروج از پژوهش برای هر یک از سه گروه در نظر گرفته شد. علاوه بر این، طلاق یا جدایی از همسر و فرزندان و داشتن اختلال‌های روان‌شناختی از ملاک‌های خروج برای گروه مادران بود.

ترجمه، تدوین و اعتباریابی پروتکل در هشت مرحله انجام شد. در مرحله اول، متن اصلی به دقت مطالعه و مفاهیم کلیدی آن شناسایی گردید. در مرحله دوم، ترجمه دقیق متن با توجه به جنبه‌های زبانی و مفهومی انجام شد. در مرحله سوم، ترجمه انجام‌شده بازبینی و ویرایش گردید. مرحله چهارم به ترجمه نهایی و ارزیابی اختصاص یافت که در آن حداقل دو متخصص در زمینه تخصصی و دو متخصص در حوزه زبان مقصد، مفاهیم، اصطلاحات تخصصی و روانی متن را به دقت بررسی کرده و اصلاحات لازم را پیشنهاد نمودند. در مرحله پنجم، طراحی و تدوین پروتکل صورت گرفت که شامل مشخص کردن موضوع و اهداف، تعیین متغیرها و مفاهیم کلیدی برای محتوا، طراحی ساختار منظم با توجه به تعیین روش اجرا، ابزار، دستورالعمل و مراحل اجرایی و در نهایت تدوین پروتکل نهایی بود. مرحله ششم به آزمایش اولیه و جمع‌آوری داده‌ها اختصاص یافت؛ بدین صورت که پروتکل در گروه کوچک حداقل سه تا ده نفری با استفاده از نمونه تصادفی اجرا شد، بازخورد متخصصان برای رفع سوگیری مطالبه‌ای دریافت گردید و داده‌های حاصل جمع‌آوری و بررسی شد تا نواقص شناسایی‌شده برای بهینه‌سازی پروتکل رفع گردد. در مرحله هفتم، روایی و پایایی پروتکل بررسی شد که شامل تعیین ضریب نسبی روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی و همچنین پایایی با روش درصد توافق بود. در نهایت در مرحله هشتم، بازبینی و اصلاح نهایی انجام شد و مشکلات احتمالی رفع گردید؛ تغییرات لازم برای بهبود دستورالعمل‌ها اعمال شد و پروتکل بهینه‌سازی و برای اجرا در گروه اصلی آماده گردید.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر از متخصصان روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، معلمان دانش‌آموزان کم‌شنوا با تحصیلات کارشناسی یا کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی و مادران کودکان کم‌شنوا با حداقل مدرک تحصیلی دیپلم و بالاتر تشکیل شده بودند. برنامه واژه‌های هیجانی به منظور بهبود مهارت‌های هوش هیجانی کودکان کم‌شنوا در هشت

مرحله اعتباریابی شد که خلاصه روند اعتباریابی آن در ادامه توضیح داده شده است. مراحل اعتباریابی شامل مطالعه دقیق متن اصلی و شناسایی مفاهیم کلیدی، ترجمه دقیق متن، ترجمه نهایی و ارزیابی، طراحی و تدوین پروتکل، آزمایش اولیه در گروه پایلوت شش نفری و دریافت بازخورد از متخصصان، بررسی روایی و پایایی، و در نهایت بازبینی و اصلاح نهایی و بهینه‌سازی پروتکل برای اجرا در گروه اصلی بود که در قسمت روش پژوهش توضیح داده شد.

در راستای تکمیل مراحل اعتباریابی می‌توان عنوان کرد که محتوای برنامه بر اساس نیازسنجی با توجه به شرایط گروه هدف، بررسی وضع موجود و دستیابی به وضع مطلوب با کمک نظرات متخصصان انجام شد و به این ترتیب نظر متخصصان اعمال و برنامه نهایی تدوین شد. علاوه بر این، پایه مقدماتی این برنامه برگرفته از نظریه هوش هیجانی و برنامه رولر براکت (۲۰۱۲) است. با توجه به اینکه برنامه حاضر به منظور بهبود مهارت‌های هوش هیجانی کودکان کم‌شنوا آن‌ها متناسب‌سازی شده، بنابراین بر اساس نظر متخصصان، تغییراتی در محتوا و تکالیف داده شد تا بومی، کاربردی و متناسب با جامعه ایرانی شود. در واقع فرم نهایی برنامه واژه‌های هیجانی در ده جلسه گنجانده شد که هدف و شرح جلسات آن در جدول ۱ معرفی شده است.

جدول ۱. اهداف و محتوای جلسات برنامه متناسب‌سازی شده واژه‌های هیجانی

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها	تکلیف
۱	معرفی برنامه و افزایش آگاهی درباره هیجان و معرفی ابزار خودنظارتی هیجانی و خلق‌سنج	بازی کودکان کم‌شنوا با خلق‌سنج با چهار رنگ اصلی زرد، آبی، قرمز، سبز، بحث درباره احساس‌ها و اهمیت آن‌ها در زندگی	تهیه خلق‌سنج در خانه با کمک مادر و گفتگو درباره احساسات والدین
۲	پیوند تجربیات زندگی به هیجان غم و شادی	معرفی هیجان‌های شادی و غم با یک داستان شخصی، بیان تجربه‌های مشابه توسط کودکان کم‌شنوا، گفتگو درباره چگونگی تجربه هیجان‌ها در بدن و ذهن	بیان یا نقاشی درباره زمان غم یا شادی مادر، بحث درباره نحوه کمک به ابراز هیجان در مادر
۳	ارتباط خلاقانه با هیجان غم و شادی	خواندن داستان درباره هیجان غم و شادی، اجرای نمایش هیجان‌ها، نقاشی یا نمایش کوتاه از موقعیت شاد یا غمگین فرد اصلی	خواندن کتاب توسط مادر برای کودک کم‌شنوا و پرسش از او درباره

		داستان احساس	احساس شخصیت و نحوه درک آن
۴	جلسه راهبردی	آموزش مدل پرایم (پیشگیری، کاهش، آغاز، حفظ و افزایش) و راهبردهای تنظیم هیجان برای هیجان غم و شادی	اجرای راهبردهای پرایم در زندگی روزمره و نقاشی تجربه غم و شادی
۵	پیوند تجربیات زندگی به هیجان آرامش و خشم	خواندن دو داستان درباره آرامش و خشم برای کودکان کم‌شنوا، بررسی واکنش شخصیت‌ها و نتایج آن‌ها، ایفای نقش در موقعیت‌های مشابه	بیان یا نقاشی درباره زمان آرامش یا خشم مادر
۶	ارتباط خلاقانه با هیجان آرامش و خشم	نقاشی یا اجرای نمایشی هیجان خشم یا شادی و شرح تاثیر آن و نحوه دستیابی به آرامش	خواندن کتاب توسط مادر برای فرزند کم‌شنوا و سوال درباره احساس شخصیت اصلی و نحوه درک آن
۷	جلسه راهبردی	آموزش مدل پرایم (پیشگیری، کاهش، ایجاد، حفظ و تقویت هیجان) و راهبردهای تنظیم هیجان برای هیجان آرامش و خشم	اجرای یکی از راهبردهای پرایم در زندگی روزمره و یادداشت تجربه آرامش و خشم
۸	پیوند تجربیات زندگی به هیجان اضطراب و همدلی	بیان تجربه‌ای واقعی کودک کم‌شنوا از اضطراب و همدلی، گفتگو درباره موقعیت‌های مشابه در زندگی آن‌ها	گفتگوی کودک با یکی از اعضای خانواده درباره زمان اضطراب و پیامد آن
۹	ارتباط خلاقانه با هیجان اضطراب و همدلی	بیان داستان درباره اضطراب و همدلی، بحث درباره پیام و حس شخصیت‌ها، ساخت نماد هنری نقاشی، شعر کوتاه، یا موسیقی بیانگر هر احساس	رسم تصویر همدلی توسط کودک کم‌شنوا همراه با مادر، ثبت میزان اضطراب در خلق‌سنج توسط مادر
۱۰	جلسه راهبردی و پایانی	تثبیت مهارت‌های تنظیم هیجان، مرور هیجان‌های آموخته‌شده، بازی با واژه‌ها و راهبردها، گفتگو درباره تغییرات و تجربه‌ها، دفترچه احساسات من شامل داستان، نقاشی و راهبرد هر هیجان	دیدن انیمیشن احساسات توسط کودک کم‌شنوا به همراه مادر و بیان احساس شخصیت اصلی

متخصصان منتخب در سه گروه متخصصان روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، معلمان و مادران کودکان کم‌شنوا پرسشنامه چهار سؤالی که در جدول ۲ مطرح شده است را بر اساس محتوای جلسات تکمیل نمودند.

جدول ۲. پرسش‌های ارزیابی اعتبار محتوای جلسات

ردیف	سوال
۱	آیا هدف و محتوای هر جلسه با هم ارتباط دارند؟ (خیلی کم ۱ تا ۱۰ خیلی زیاد)
۲	آیا محتوای هر جلسه به گونه‌ای روشن و ساده بیان شده است؟ (خیلی کم ۱ تا ۱۰ خیلی زیاد)
۳	برنامه هر جلسه تا چه حد به هیجان‌های غم، شادی، آرامش، خشم، اضطراب و همدلی مربوط می‌شود؟ (خیلی کم ۱ تا ۱۰ خیلی زیاد)
۴	برنامه هر جلسه تا چه حد به برنامه واژه‌های هیجانی مربوط می‌شود؟ (خیلی کم ۱ تا ۱۰ خیلی زیاد)

برای تعیین پایایی برنامه از روش درصد توافق متخصصان استفاده شد. متخصصان انتخاب شده نظرات خویش را بر اساس پرسشنامه مربوط به محتوای جلسات که به صورت لیکرتی و ده درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود مشخص نمودند. نتایج این بخش در جدول ۳ ارائه شده است. پس از جمع‌بندی و تحلیل داده‌ها، برنامه مداخلاتی اعتباریابی شد. برای تعیین پایایی از ضریب پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک و روش درصد توافق استفاده شد.

جدول ۳. نتایج درجه‌بندی برای تعیین درصد توافق بین متخصصان یا تعیین پایایی جلسات

گروه‌ها	تعداد	شماره جلسات									
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
		نمره هر جلسه ۱ تا ۱۰									
متخصصان	۱	۱۰	۱۰	۹	۱۰	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	۲	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	۳	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	۴	۹	۱۰	۸	۱۰	۱۰	۹	۱۰	۱۰	۹	۱۰

معلمان	۱	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	۲	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
	۳	۱۰	۱۰	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹	۸
	۴	۱۰	۱۰	۹	۸	۱۰	۱۰	۹	۹	۱۰	۱۰
مادران	۱	۱۰	۱۰	۱۰	۹	۹	۹	۱۰	۱۰	۹	۹
	۲	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۹	۱۰
	۳	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۹	۱۰
	۴	۱۰	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۸	۱۰	۱۰	۱۰
میانگین	-	۹/۸۳	۹/۹۲	۹/۵۸	۹/۶۷	۹/۷۵	۹/۷۵	۹/۶۷	۹/۷۵	۹/۵۸	۹/۷۵
ضریب پایایی به درصد		۹۸/۳	۹۹/۲	۹۵/۸	۹۶/۷	۹۷/۵	۹۷/۵	۹۶/۷	۹۷/۵	۹۵/۸	۹۷/۵
میانگین کل						۹/۶۳					
ضریب پایایی کل						٪ ۹۶/۳					

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۳، میانگین نمرات توافق متخصصان برای تمامی جلسات، بالاتر از ۸ از ۱۰ بوده و معادل ۹/۶۳ از ۱۰ به‌دست آمده است. چنانچه این مقادیر به‌صورت درصدی در نظر گرفته شوند، هر یک نشان‌دهنده‌ی ضریب پایایی مربوط به آن جلسه هستند، که در جدول یادشده نوشته شده است. همچنین، میانگین کلی توافق متخصصان درباره‌ی محتوای نهایی جلسات، ۹/۶۳ از ۱۰ گزارش شده که معادل ۹۶/۳ درصد است. این میزان توافق بالا، نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب برنامه‌ی مداخلاتی متناسب‌سازی شده می‌باشد. برای ارزیابی کمی روایی محتوایی، دو شاخص اصلی نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) به‌کار گرفته شد. به‌منظور محاسبه‌ی نسبت روایی محتوایی که واحد تحلیل شامل هدف، فعالیت و تکلیف هر جلسه بود، از روش لاوشه (۱۹۷۵) و رابطه‌ی ریاضی مربوط به آن به شرح زیر استفاده گردید.

$CVR = ne - N/2 \div N/2$

CVR= نصف تعداد متخصصان ÷ (نصف تعداد متخصصان -تعداد متخصصانی که محتوای هر جلسه را ضروری می‌دانند)

در این رویکرد، از متخصصان خواسته می‌شود تا محتوای هر جلسه را در یکی از سه دستهٔ ضروری، مفید و غیرضروری طبقه‌بندی کنند. برای هر یک از این طبقه‌ها به‌ترتیب امتیاز ۱+، ۰ و ۱- در نظر گرفته می‌شود تا امکان محاسبه‌ی کمی روایی بر اساس نظرات متخصصان فراهم آید. به دلیل شرح کامل این رویکرد، فقط نتایج در جدول ۴ گزارش شد. همچنین، جهت محاسبه‌ی CVI، از رویکرد والتز و باسل (۱۹۸۱) استفاده گردید و این شاخص در دو سطح آیتم‌های منفرد (I-CVI) و کل برنامه (S-CVI) تعیین شد. متخصصان سه معیار «مرتبط یا اختصاصی بودن»، «سادگی یا روان بودن» و «وضوح یا شفافیت داشتن» را برای هر آیتم یا محتوای هر جلسه، بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای امتیازدهی کردند. در نهایت، شاخص روایی محتوایی هر یک از معیارهای سه‌گانه با استفاده از فرمول دیویس (۱۹۹۲) به شرح زیر محاسبه گردید.

تعداد تمامی پاسخ‌ها به هر جلسه ÷ تعداد پاسخ‌های موافق با رتبه‌های ۳ و۴ برای هر جلسه = CVI

جهت محاسبه‌ی شاخص روایی محتوایی کل هر جلسه، ابتدا امتیازات مربوط به سه معیار اصلی (مرتبط بودن، سادگی و وضوح) برای آن جلسه جمع‌آوری و سپس میانگین آن‌ها محاسبه گردید. بر اساس معیارهای تعیین‌شده، آیتم‌هایی با نمره‌ی CVI بیشتر از ۰/۷۹ به‌عنوان مناسب در نظر گرفته شدند؛ آیتم‌های با نمره بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ نیازمند بازبینی و اصلاح تشخیص داده شدند و آیتم‌های با نمره کمتر از ۰/۷۰ غیرقابل‌قبول تلقی گردیده و از برنامه حذف شدند. در مرحله‌ی نهایی، برای ارزیابی روایی محتوای کل برنامه، از میانگین شاخص روایی محتوایی (S-CVI/Ave) بهره گرفته شد. این شاخص، نسبت کل آیتم‌هایی را نشان می‌دهد که توسط اعضای پنل خبرگان، روایی محتوای آن‌ها تأیید شده است؛ به‌عبارت دیگر، S-CVI/Ave بیانگر نسبتی از آیتم‌های ابزار است که حداقل امتیاز ۳ یا ۴ (در طیف لیکرت چهار درجه‌ای) را از خبرگان دریافت کرده‌اند. نتایج مربوط به ضرایب نسبی روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) برای هر جلسه به‌طور مجزا و همچنین برای کل جلسات، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین روایی محتوایی جلسات

جلسه	هدف جلسه	CVR	I-CVI				تفسیر
			ارتباط	وضوح	سادگی	کل آیتم	

۱	معرفی برنامه و افزایش آگاهی	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۲	پیوند تجربیات زندگی به هیجان	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۳	ارتباط خلاقانه با غم و شادی	۱/۰۰	۰/۹۳	۱/۰۰	۰/۹۲	۰/۹۵	مناسب
۴	جلسه راهبردی	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۲	۰/۹۷	مناسب
۵	پیوند تجربیات زندگی به هیجان	۰/۸۳	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۶	ارتباط خلاقانه با آرامش و خشم	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۷	جلسه راهبردی	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۸	پیوند تجربیات زندگی به هیجان	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۹	ارتباط خلاقانه با اضطراب و همدلی	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	مناسب
۱۰	جلسه راهبردی و پایانی	۱/۰۰	۰/۸۳	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۸۹	مناسب
	ضریب نسبی روایی محتوایی کل جلسات	۰/۹۸					
	متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات					۰/۹۸	مناسب

بر اساس نتایج در جدول ۴، میانگین ضریب نسبی روایی محتوایی (S-CVR/Ave) و میانگین شاخص روایی محتوایی (S-CVI/Ave) برای کل جلسات، هر دو معادل ۰/۹۸ به دست آمد. با توجه به اینکه هر چه مقدار این ضرایب به عدد ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهندهٔ روایی بالاتر است، مقدار ۰/۹۸ حکایت از روایی بسیار مطلوب برنامه‌ی مداخلاتی واژه‌های هیجانی دارد. در گام هشتم، بازبینی و اصلاح نهایی انجام شد. مبانی نظری برنامه به دقت مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به اینکه مبانی و پشتوانه‌های نظری محکمی دارد از روایی سازه خوبی برخوردار است.

دانش پژوهشگر و متخصصانی که برنامه زیر نظر آن‌ها تدوین و متناسب‌سازی شد حاکی از روایی صوری آن است. برای تضمین روایی محتوایی برنامه از شیوه کنش متقابل سه‌گانه و روش آماری لاوشه و همچنین برای تعیین پایایی از روش درصد توافق استفاده شد. بنابراین، برنامه واژه‌های هیجانی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی برای کودکان کم‌شنوا بود. برنامه مذکور در هشت مرحله متناسب‌سازی شد. در مرحله اول، متون اصلی به دقت مورد مطالعه قرار گرفت و در مرحله دوم ترجمه متن با دقت انجام شد. در مرحله سوم، ترجمه مورد بازبینی قرار گرفت و سپس در مرحله چهارم به ترجمه نهایی و ارزیابی اختصاص یافت که پیشنهادهای چهار متخصص اعمال شد. در مرحله پنجم، طراحی و تدوین پروتکل صورت گرفت. سپس در مرحله ششم برنامه به صورت پایلوت در گروه کوچکی اجرا شد و طبق بازخوردها مورد ویرایش قرار گرفت. در مرحله هفتم، روایی محتوایی و پایایی پروتکل بررسی شد که شامل تعیین ضریب نسبی روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی و همچنین پایایی با روش درصد توافق بود. در نهایت در مرحله هشتم، بازبینی و اصلاح نهایی انجام شد و مشکلات احتمالی رفع گردید.

برنامه واژه‌های هیجانی به منظور بهبود مهارت‌های هیجانی کودکان پیش‌دبستانی کم‌شنوا با چارچوب برنامه رولر براکت (۲۰۰۵)، که بر آموزش و بهبود شناسایی، درک، نامگذاری، ابراز و تنظیم هیجان تأکید دارد، همخوانی دارد. این همسویی در توجه به آموزش نظام‌مند مهارت‌های هیجانی و تمرکز بر مؤلفه‌های اصلی رولر مشاهده می‌شود. همچنین با پژوهش براکت و همکاران (۲۰۱۲) از نظر تأکید بر مؤلفه‌های اصلی رولر همسو است اما از نظر شرکت کنندگان تفاوت دارد. برنامه واژه‌های هیجانی براساس مولفه‌های برنامه رولر طراحی شده است. در نسخه حاضر، این مؤلفه‌های اصلی حفظ شدند و تغییرات عمدتاً در نحوه ارائه محتوا و فعالیت‌های آموزشی اعمال شد تا با ویژگی‌های زبانی و ارتباطی کودکان کم‌شنوا متناسب باشد.

طی فرایند متناسب‌سازی این برنامه برای کودکان پیش‌دبستانی کم‌شنوا، با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی و نیازهای ارتباطی کودکان کم‌شنوای ایرانی، محتوای اصلی برنامه واژه‌های

هیجانی اصلاح و بومی‌سازی شد. چارچوب و مؤلفه‌های اصلی برنامه حفظ شد؛ در مقابل، برخی از شیوه‌های ارائه محتوا و فعالیت‌های آموزشی اصلاح و فعالیت‌های دیداری و تعاملی متناسب با ویژگی‌های کودکان کم‌شنوا به برنامه افزوده شد. داستان‌های کوتاه، نقاشی، ایفای نقش، خلق‌سنج، گفتگو درباره تجربه‌های شخصی و مشارکت والدین در تکالیف خانگی راهبردهایی بود که موجب شد مفاهیم هیجانی به شکل عینی‌تر و متناسب با سطح زبانی کودکان ارائه شوند. این تغییرات بر اساس دیدگاه متخصصان صورت گرفت و احتمالاً یکی از عوامل دستیابی برنامه به شاخص‌های مطلوب روایی محتوایی بوده است.

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که کودکان کم‌شنوا به‌دلیل محدودیت در دسترسی به ورودی‌های زبانی و تعامل اجتماعی ممکن است در رشد مهارت‌های هیجانی با محد.دیت‌هایی مواجه شوند (تسو و همکاران، ۲۰۲۱). این محدودیت می‌تواند منجر به کاهش دامنه واژگان هیجانی و مهارت‌هایی همچون شناخت و بیان هیجان‌ها شود (سیدرا و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به اهمیت سال‌های پیش از ورود به دبستان در رشد مهارت‌های اجتماعی و هجانی کودکان، متناسب‌سازی برنامه‌ای که آموزش واژه‌های هیجانی و مهارت‌های هیجانی را هدف قرار دهد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. وجه تمایز برنامه‌ای که در این پژوهش متناسب‌سازی شد با برنامه پژوهش براکت و همکاران (۲۰۱۲) این است که، با وجود حفظ چارچوب اصلی برنامه واژه‌های هیجانی، ویژگی‌های زبانی، هیجانی و فرهنگی کودکان کم‌شنوای ایرانی نیز مورد توجه قرار گرفت. به همین منظور، شیوه ارائه مفاهیم هیجانی از طریق فعالیت‌های دیداری و تعاملی بازطراحی شد تا مفاهیم برای کودکان کم‌شنوا عینی و قابل فهم‌تر باشد. همچنین، با توجه به نقش تعیین‌کننده خانواده در رشد زبان و هیجان کودکان کم‌شنوا، والدین به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش در تکالیف خانگی مشارکت داده شدند تا فرصت بیشتری برای تمرین واژه‌های هیجانی، گفتگو درباره احساسات و تعمیم آموخته‌ها به محیط خانه فراهم شود.

از سوی دیگر، با وجود طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی ویژه کودکان در سال‌های اخیر، بیشتر این برنامه‌ها برای کودکان با رشد معمولی تدوین شده‌اند و کمتر به نیازهای ویژه کودکان کم‌شنوا، به‌ویژه در بافت فرهنگی ایران، مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، بخش قابل توجهی از خدمات آموزشی و توان‌بخشی ارائه‌شده به کودکان کم‌شنوا، بر

تقویت مهارت‌های شنیداری و زبانی متمرکز است و آموزش نظام‌مند دانش هیجانی و واژگان هیجانی در آن‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. ازاین‌رو، با توجه به شواهد پژوهشی درباره نقش دانش هیجانی در بهبود تعاملات اجتماعی، تنظیم هیجان و سلامت روان کودکان کم‌شنوا، ضرورت طراحی و متناسب‌سازی برنامه‌ای مبتنی بر آموزش واژه‌های هیجانی بیش از پیش احساس می‌شد. به طور کلی، عدموجود برنامه‌ای متناسب با ویژگی‌های زبانی، ارتباطی و فرهنگی کودکان کم‌شنوای ایرانی، متناسب‌سازی و اعتباریابی برنامه واژه‌های هیجانی ضروری به شمار می‌رفت.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این برنامه، ضمن حفظ مبانی نظری و ساختار اصلی خود، با اعمال تغییرات متناسب با نیازهای گروه هدف، از ظرفیت مناسبی برای استفاده در مداخلات آموزشی و توان‌بخشی کودکان کم‌شنوا برخوردار است و می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای سواد هیجانی، بهبود تعاملات اجتماعی و انجام پژوهش‌های مداخله‌ای آینده باشد. محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارتند از محدود بودن ارزیابی به روایی محتوایی، حجم اندک گروه پایلوت، انجام مطالعه در یک شهر و بررسی نشدن اثربخشی برنامه، همچنین محدود بودن تعداد و ناکافی بودن تنوع تخصص‌های متخصصان که تعمیم‌پذیری نتایج را با دشواری مواجه می‌سازد. پیشنهاد می شود پژوهش‌های بعدی با مشارکت متخصصان بیشتری انجام گیرد و برای ارتقای سطح کیفی برنامه واژه‌های هیجانی پژوهش های آزمایشی طراحی و اجرا شوند تا میزان اثربخشی آن مشخص شود و نتایج به دست آمده با سایر برنامه‌های آموزش هیجان مقایسه شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش، در راستای تامین ملاحظات اخلاقی، رعایت حریم خصوصی شرکت‌کنندگان و رضایت آگاهانه آنان در اولویت قرار داده شد. همچنین این پژوهش دارای کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه اصفهان با شناسه IR.UI.REC.1404.157 است.

سپاسگزاری

این مقاله بدون حمایت مالی نگاشته شده است. از تمامی متخصصان، معلمان، مترجمان و والدینی که در مسیر انجام این پژوهش همکاری نمودند نهایت تشکر و سپاسگزاری به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

این پژوهش به عنوان بخشی از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد فلذا نویسنده اول گردآورده داده‌ها و تنظیم کننده اولیه متن بوده و نویسنده دوم راهنمای نگارش مقاله و نویسنده سوم نیز مشاور آن بوده‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله هیچ تضاد منافعی را اعلام نکردند.

References

Aldemir, H., Solís-Campos, A., Saldaña, D., & Rodríguez-Ortiz, I. R. (2023). A systematic review and meta-analysis of vocabulary interventions for deaf/hard of hearing children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *66*(8), 2831–2857. [Link]

Ashori, M., & Aghaziarati, A. (2023). The relationships among social-emotional assets and resilience, empathy and behavioral problems in deaf and hard of hearing children. *Current Psychology*, *42*(24), 20421–20429. [Link]

Bailey, C., Martínez, O., & DiDomizio, E. (2023). Social and emotional learning and early literacy skills: A quasi-experimental study of RULER. *Education Sciences*, *13*(4), 397. [Link]

Batthyany, C., van der Schroeff, M., Kremer, B., & Vroegop, J. (2026). Factors associated with hearing-related quality of life in children and adolescents with hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *69*(1), 362–376. [Link]

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, *54*(3): 144–161. [Link]

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218–224. [Link]

DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. H., & Henning, S. C. (2023). Home literacy experiences and shared reading practices: Preschoolers with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *28*(2), 189–200. [Link]

Dimitrov, L., & Gossman, W. (2023). Pediatric hearing loss. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. [Link]

Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, *6*, 691670. [Link]

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (2024). *Handbook of Social and Emotional Learning* (2nd ed.). Guilford Press. [Link]

Georgieva, D. (2022). The relationship emotional identification individual social behavior in hearing impaired children integrated into a general education environment. *Pedagogika-Pedagogy, 94*(6), 748–763. [Link]

Grosse, G., Streubel, B., & Gunzenhauser, C. (2021). Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*, *2*(2), 150–162. [Link]

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, *51*(3–4), 530–543. [Link]

Hoemann, K., Gendron, M., & Barrett, L. F. (2022). Assessing the power of words to facilitate emotion category learning. *Affective Science*, *3*(1), 69–80. [Link]

Hopyan, T., Gordon, K. A., & Papsin, B. C. (2011). Identifying emotions in music through electrical hearing in deaf children using cochlear implants. *Cochlear Implants International*, *12*(1), 21–26. [Link]

Houston, K. B., Liffley, E., & Wahman, C. L. (2026). Emotion talk in early childhood: A systematic literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, *46*(1), 80–92. [Link]

Intxaustegi, A., Serrat, E., Amadó, A., & Sidera, F. (2025). Language and hidden emotion understanding in deaf and hard-of-hearing children: The role of mentalistic verbs. *Behavioral Sciences*, *15*(8), 1106. [Link]

Li, Z., Li, B., Tsou, Y. T., et al. (2025). Empathy development in preschoolers with/without hearing loss and its associations with social-emotional functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *53*(2), 179–192. [Link]

Li, Z., Li, B., Tsou, Y. T., Wang, L., Liang, W., & Rieffe, C. (2024). A longitudinal study on moral emotions and psychosocial functioning among preschool children with and without hearing loss. *Development and Psychopathology*, *37*(4), 1821–1832. [Link]

Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social–emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *42*(1), 4–19. Link]

Maurer, M., Brackett, M. A., & Plain, F. (2004). *Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social emotional and academic learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources Inc./Dude Publishing. [Link]

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. [Link]

Miri, A., Haji, G. A., Mohajeri, I. M., Orandi, A., Navidi, Z., Pakzad, M. S. H., & Sarkoohi, A. (2024). Prevalence of hearing imoairments in neonates in Iran: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Studies in Medical Sciences, 35*(11), 893–909. [Link]

Netten, A., Rieffe, C., Theunissen, S., Soede, W., Dirks, E., Briaire, J., & Frijns, J. (2015). Low empathy in deaf and hard of hearing (pre)adolescents compared to normal hearing controls. *PLOS ONE*, *10*(4), e0124102. [Link]

Nightingale, R., Hollyer, A., & Mahon, M. (2025). Deaf children's experiences of hearing in everyday life: A systematic review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *30*(4), 446–456. [Link]

Nilfyr, K., & Ewe, L. P. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, *15*(2), 137. [Link]

Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, *20*(5), 773–792. [Link]

Omerovic, A. (2023). The recognition of facial expressions and emotions in deaf and hard of hearing children. *Research in Education and Rehabilitation*, *6*(1), 95–107. [Link]

Ogren, M., & Sandhofer, C. M. (2021). Emotion words in early childhood: A language transcript analysis. *Cognitive Development*, *60*: 101122. [Link]

Ogren, M., & Sandhofer, C. M. (2022). Emotion words link faces to emotional scenarios in early childhood. *Emotion*, *22*(1), 167–178. [Link]

Rangani, N., Ashori, M., Norouzi, G., & P. Hallahan, D. (2025). The effectiveness of circle of security-parenting (COS-P) program on the parenting style of mothers of children with hearing impairment. *Applied Psychology*, *19*(4), 9–31. [Link]

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, *14*(1), 77–87. [Link]

Rojas, N. M., & Abenavoli, R. M. (2021). Bidirectionality in behavioral regulation, emotional competence, and expressive vocabulary skills: Moderation by preschool social-emotional programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *76*, 101316. [Link]

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. [Link]

Sidera, F., Morgan, G., & Serrat, E. (2019). Understanding pretend emotions in children who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *25*(2), 141–152. [Link]

Singh, P., Pareek, D., & Das, H. (2024). Understanding hearing impairment: Causes, effects, and interventions. *International Education and Research Journal*, *10*(1), 1–3. [Link]

Sturrock, A., & Freed, J. (2023). Preliminary data on the development of emotion vocabulary in typically developing children (5–13 years) using an experimental psycholinguistic measure. *Frontiers in Psychology*, *13*, 982676. [Link]

Tsou, Y. T., Li, B., Eichengreen, A., Frijns, J. H., & Rieffe, C. (2021). Emotions in deaf and hard-of-hearing and typically hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(4), 469–482. [Link]

World Health Organization (2024). Deafness and hearing loss. [Link]

Zhang, Z., Li, J., Wang, H., Fu, C., Li, Y. L., Guo, Q., Bao, Y., Wu, J., Liao, J., Song, Y., Li, D., & Zhu, X. (2025). Global burden of hearing loss in people aged 60 years and older, 1990–2021: Results from the Global Burden of Disease Study. *Frontiers in Public Health*, *13*, 1606673. [Link]

نسخه پیش از انتشار