شناخت، رفتار، یادگیری

نیاز دبیران آموزش هنر استان کربلا به برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های شناختی و عاطفی برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای و مهارت درک و ارزیابی هنری از دیدگاه ناظران تخصصی

ولید سالم جبر الموسوی[1]، حسین خنیفر[2*]، حسنین عدنان مرتضی موسوی[3]

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، پردیس بین المللی ارس، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی، پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استاد، گروه راهنمایی روان‌شناختی و هدایت تربیتی، دانشکده علوم گردشگری، دانشگاه کربلا، کربلا، عراق.

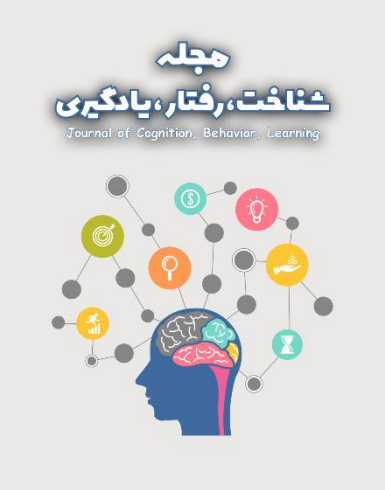
* ایمیل نویسنده مسئول: Khanifar@ut.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۴/۲۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۲ تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۱۱/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان نیاز دبیران آموزش هنر استان کربلا به برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای و مهارت درک و ارزیابی هنری آنان از دیدگاه ناظران تخصصی بود. پژوهش با رویکرد توصیفی–تحلیلی در سال تحصیلی ۲۰۲۵–۲۰۲۶ انجام شد. جامعه پژوهش شامل ناظران تخصصی آموزش هنر مدارس استان کربلا بود که از میان آنان ۱۸ ناظر زن و مرد با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ای ۴۲گویه‌ای در سه محور شامل نیاز به برنامه‌های آموزشی و توانمند سازی، نیاز به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی، و نیاز به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری بود. روایی ابزار با نظر ۱۳ متخصص بررسی و تأیید شد و پایایی سه محور با ضرایب آلفای کرونباخ ۰,۹۹۱، ۰,۸۹۲ و ۰,۹۱۷ مطلوب ارزیابی گردید. داده‌ها با استفاده از فراوانی، درصد، میانگین حسابی، انحراف معیار، درجه نیاز و رتبه تحلیل شدند. نتایج نشان داد ناظران تخصصی، نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی شایستگی‌محور را در سطح قابل‌توجهی ارزیابی کردند. ضعف در شایستگی‌های شناختی و عاطفی، محدودبودن برنامه‌های توانمندسازی، کاستی در شناخت جامع آموزش هنر و ذوق هنری و نیاز به بهبود عملکرد حرفه‌ای از مهم‌ترین مسائل شناسایی شده بودند. همچنین، برنامه‌های مبتنی بر شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی به‌عنوان سازوکاری مؤثر برای تقویت نوآوری، خلاقیت، مدیریت کلاس، انتخاب روش‌های تدریس متناسب با تفاوت‌های فردی و ارتقای نگرش حرفه‌ای دبیران ارزیابی شدند. طراحی و اجرای برنامه آموزشی منسجم و شایستگی‌محور تحت نظارت متخصصان دانشگاهی می‌تواند کاستی‌های حرفه‌ای دبیران آموزش هنر را کاهش داده و زمینه ارتقای شایستگی‌های شناختی و عاطفی، عملکرد حرفه‌ای و توانایی درک و ارزیابی هنری آنان را فراهم سازد.

کلیدواژگان: *دبیران آموزش هنر، برنامه آموزشی، شایستگی‌های شناختی و عاطفی، عملکرد حرفه‌ای، درک و ارزیابی هنری، ناظران تخصصی.*



شیوه استناددهی: جبر الموسوی، ولید سالم، خنیفر، حسین، و مرتضی موسوی، حسنین عدنان. (۱۴۰۵). نیاز دبیران آموزش هنر استان کربلا به برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های شناختی و عاطفی برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای و مهارت درک و ارزیابی هنری از دیدگاه ناظران تخصصی. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۶)، ۱-۱۸.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Cognition, Behavior, Learning

The Need of Art Education Teachers in Karbala Governorate for a Training Program Based on Cognitive and Affective Educational Competencies to Develop Their Professional Performance and Art Appreciation Skills from the Perspective of Specialist Supervisors

Walid Salem Jabr[1], Hossein Khanifar[2]*, Hasanain Adnan Mortada Mousavi[3]

1. PhD student in Educational Management, Aras International Campus, University of Tehran, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Management and Planning, Farabi Campus, University of Tehran, Tehran, Iran
3. Professor, Department of Psychological Counseling and Educational Guidance, College of Tourism Sciences, University of Karbala, Karbala, Iraq.

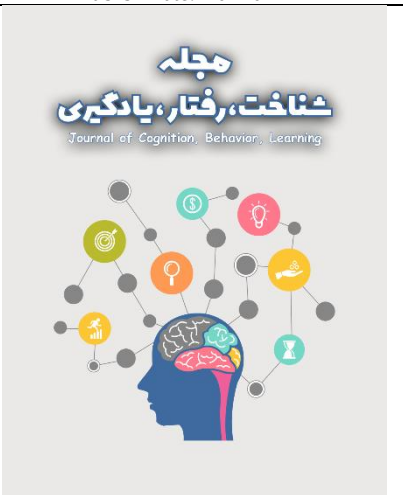
*Corresponding Author's Email: Khanifar@ut.ac.ir

Submit Date: 2026-07-16 Revise Date: 2026-10-08 Accept Date: 2026-10-24 Publish Date: 2027-01-21

Abstract

This study aimed to determine the extent to which art education teachers in Karbala Governorate need a training program based on cognitive, affective, and educational competencies to enhance their professional performance and art appreciation skills from the perspective of specialist supervisors. This descriptive-analytical study was conducted during the 2025–2026 academic year. The study population consisted of specialist supervisors of art education in schools affiliated with the Karbala Directorate of Education, from whom 18 male and female supervisors were selected using simple random sampling. Data were collected using a 42-item questionnaire comprising three domains: the need for training and professional development programs, the need for cognitive, affective, and educational competencies, and the need to improve professional performance and art appreciation. Content validity was evaluated by 13 experts. Internal consistency was satisfactory, with Cronbach's alpha coefficients of 0.991, 0.892, and 0.917 for the three domains. Data were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations, levels of need, and item rankings. The results indicated a substantial perceived need for competency-based training among art education teachers. Deficiencies in cognitive and affective competencies, limited professional development opportunities, inadequate comprehensive understanding of art education and artistic appreciation, and weaknesses in professional performance emerged as major areas requiring intervention. Competency-based training was also identified as an important mechanism for enhancing teachers' innovation, creativity, classroom management, selection of teaching methods responsive to individual differences, professional attitudes, and capacity to foster students' engagement with art education. A systematic competency-based training program implemented under the supervision of academic and educational specialists may address identified professional deficiencies and strengthen teachers' cognitive and affective competencies, professional performance, and art appreciation skills.

Keywords: *Art education teachers, training program, cognitive and affective competencies, professional performance, art appreciation, specialist supervisors.*



How to cite: Salem Jabr, W., Khanifar, H., Mortada Mousavi, H.A. (2027). The Need of Art Education Teachers in Karbala Governorate for a Training Program Based on Cognitive and Affective Educational Competencies to Develop Their Professional Performance and Art Appreciation Skills from the Perspective of Specialist Supervisors. *Cognition, Behavior, Learning, 3*(6), 1-18.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0) License.

مقدمه

آموزش هنر در نظام‌های آموزشی معاصر تنها به انتقال مجموعه‌ای از مفاهیم نظری یا آموزش مهارت‌های فنی محدود نمی‌شود، بلکه حوزه‌ای چندبعدی است که با رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، خلاقانه و زیباشناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد. معلم آموزش هنر در چنین بستری نقشی فراتر از انتقال‌دهنده محتوا ایفا می‌کند و باید بتواند یادگیری را به تجربه‌ای معنادار، تأملی و خلاق تبدیل کند. تحقق این نقش مستلزم برخورداری معلم از مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از شایستگی‌های حرفه‌ای، شناختی، عاطفی، آموزشی و ارتباطی است؛ زیرا کیفیت تدریس، چگونگی تعامل با دانش‌آموزان، توانایی ایجاد انگیزش، هدایت تجربه‌های هنری و پرورش ذوق و حساسیت زیبایی‌شناختی همگی به سطح شایستگی معلم وابسته‌اند. در این میان، تغییرات سریع در محیط‌های آموزشی، گسترش فناوری، تحول انتظارات دانش‌آموزان و پیچیده‌ترشدن نقش معلم سبب شده است که شایستگی حرفه‌ای دیگر ویژگی‌ای ثابت و حاصل صرفِ تحصیلات دانشگاهی تلقی نشود، بلکه فرایندی مستمر و نیازمند آموزش، بازاندیشی و توسعه حرفه‌ای باشد (Marzoughi et al., 2020; Simonović, 2021).

مفهوم شایستگی حرفه‌ای معلم مجموعه‌ای از دانش، مهارت، نگرش، توانایی‌های شناختی و ظرفیت‌های رفتاری را دربر می‌گیرد که معلم برای انجام اثربخش وظایف آموزشی به آن‌ها نیاز دارد. در این چارچوب، شایستگی حرفه‌ای را نمی‌توان تنها با دانش موضوعی یا توانایی ارائه درس تعریف کرد، بلکه توانایی تحلیل موقعیت آموزشی، تصمیم‌گیری مناسب، سازگاری با نیازهای دانش‌آموزان، مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، بازاندیشی و حفظ نگرش حرفه‌ای نیز اجزای اساسی آن محسوب می‌شوند. پژوهش‌های مرتبط با شایستگی حرفه‌ای معلمان نشان داده‌اند که ابعاد شناختی، عملکردی، شخصیتی و آموزشی در کنار یکدیگر ساختار این مفهوم را شکل می‌دهند و ضعف در هر یک از این ابعاد می‌تواند کیفیت تدریس را کاهش دهد (Karimi, 2009). همچنین، مدل‌های توسعه شایستگی حرفه‌ای بر اهمیت عواملی مانند یادگیری مستمر، تجربه حرفه‌ای، تعامل با محیط آموزشی و فرصت‌های توانمندسازی تأکید کرده‌اند (Marzoughi et al., 2020).

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای، توانایی شناختی معلم است. معلم برای تدریس اثربخش باید بتواند اطلاعات را تحلیل کند، مسائل آموزشی را تشخیص دهد، روابط میان مفاهیم را درک کند، راه‌حل‌های مناسب برای مشکلات کلاس ارائه دهد و با توجه به شرایط متغیر، تصمیم‌های آموزشی مناسب اتخاذ کند. توانایی‌های شناختی همچنین به معلم کمک می‌کنند محتوای درس را از سطح انتقال مستقیم اطلاعات فراتر برده و آن را به تجربه‌ای تحلیلی، کاربردی و معنادار تبدیل کند. مطالعات انجام‌شده درباره شایستگی حرفه‌ای معلمان نشان داده‌اند که توانایی‌های شناختی و هوش موفق با سطح شایستگی حرفه‌ای ارتباط دارند و معلمانی که از ظرفیت شناختی بالاتری برخوردارند، معمولاً در تحلیل موقعیت‌های آموزشی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان موفق‌تر عمل می‌کنند (Amani, 2022). در حوزه آموزش هنر، اهمیت این موضوع دوچندان است؛ زیرا معلم علاوه بر دانش موضوعی، باید بتواند مفاهیم انتزاعی، تجربی و زیباشناختی را تحلیل و به‌گونه‌ای قابل‌فهم برای دانش‌آموزان بازنمایی کند.

توانایی معلم در توسعه شناخت دانش‌آموزان نیز از مؤلفه‌های کلیدی نقش حرفه‌ای او محسوب می‌شود. معلم اثربخش باید محیطی فراهم کند که در آن دانش‌آموزان تنها دریافت‌کننده اطلاعات نباشند، بلکه بتوانند مشاهده کنند، پرسش بپرسند، تفسیر کنند، مقایسه انجام دهند و به درک عمیق‌تری از موضوع برسند. پژوهش در زمینه نقش معلمان در ارتقای شایستگی شناختی دانش‌آموزان نشان داده است که روش‌های تدریس ساختاریافته و مشارکتی می‌توانند به توسعه توانایی‌های شناختی یادگیرندگان کمک کنند و نقش معلم در این فرایند بسیار تعیین‌کننده است (Saguni, 2023). این موضوع برای آموزش هنر اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا درک اثر هنری، تفسیر معنا، تشخیص روابط بصری، تحلیل فرم و محتوا و داوری زیباشناختی همگی به فرایندهای شناختی فعال نیاز دارند.

در کنار شایستگی‌های شناختی، مؤلفه‌های فراشناختی نیز در عملکرد حرفه‌ای معلمان اهمیت اساسی دارند. فراشناخت به توانایی فرد در آگاهی از فرایندهای ذهنی خود، برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم یادگیری اشاره دارد و معلمی که از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردار باشد، بهتر می‌تواند عملکرد خود را ارزیابی و اصلاح کند. نگرش معلم نسبت به حرفه و میزان آگاهی فراشناختی او می‌تواند بر ادراک وی از شایستگی

حرفه‌ای تأثیرگذار باشد (Achor et al., 2022). از سوی دیگر، معلمان نه‌تنها خود باید به‌عنوان یادگیرندگان خودتنظیم‌گر عمل کنند، بلکه در شکل‌گیری و تقویت فراشناخت دانش‌آموزان نیز نقش دارند. شواهد نشان می‌دهد ابعاد مختلف شایستگی معلم، از جمله دانش حرفه‌ای، باورها و توانایی خودتنظیمی، با میزان موفقیت او در ترویج فراشناخت در دانش‌آموزان مرتبط است (Karlen et al., 2023). در آموزش هنر، بازاندیشی درباره شیوه تدریس، ارزیابی واکنش دانش‌آموزان و اصلاح روش ارائه محتوا می‌تواند به بهبود مستمر عملکرد دبیر کمک کند.

ارتباط میان شایستگی حرفه‌ای معلم و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد. شایستگی بالاتر معلم می‌تواند از طریق ایجاد محیط یادگیری ساختارمندتر، حمایت‌کننده‌تر و انگیزاننده‌تر بر باورهای دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود تأثیر بگذارد. بررسی‌ها درباره رابطه شایستگی حرفه‌ای معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان نشان داده‌اند که این ارتباط می‌تواند با سازوکارهایی مانند باورهای فراشناختی توضیح داده شود (Shakoori, 2023). بنابراین، توسعه شایستگی‌های معلم تنها پیامدی برای عملکرد خود او ندارد، بلکه می‌تواند پیامدهای گسترده‌تری برای کیفیت یادگیری، مشارکت و نگرش دانش‌آموزان ایجاد کند.

بعد عاطفی شایستگی معلم نیز یکی از عناصر بنیادین تدریس مؤثر است. تدریس فرایندی صرفاً شناختی نیست و عواطف، نگرش‌ها، انگیزش و کیفیت روابط بین‌فردی در آن نقش تعیین‌کننده دارند. معلمی که قادر به شناخت و تنظیم هیجان‌های خود باشد، می‌تواند با دانش‌آموزان ارتباط مؤثرتری برقرار کند و محیط کلاس را به فضایی امن‌تر، حمایت‌کننده‌تر و مشارکتی‌تر تبدیل سازد. در سال‌های اخیر، مفهوم شایستگی اجتماعی و عاطفی معلم به‌عنوان یکی از موضوعات مهم توسعه حرفه‌ای مطرح شده است. مطالعات نشان داده‌اند که این شایستگی‌ها شامل خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه‌اند و در کیفیت عملکرد آموزشی معلم نقش مهمی دارند (Mousazadeh et al., 2026; Saha & Kanwal, 2026).

اهمیت شایستگی اجتماعی و عاطفی زمانی آشکارتر می‌شود که پیامدهای آن برای مشارکت دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد. فراتحلیل‌های اخیر نشان داده‌اند که شایستگی اجتماعی و عاطفی معلم با مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ارتباط دارد و معلمانی که در مدیریت روابط و هیجان‌های خود توانمندترند، معمولاً قادرند فضای کلاس را به نحوی سازمان‌دهی کنند که دانش‌آموزان انگیزش و درگیری بیشتری در یادگیری نشان دهند (Gebre et al., 2025). همچنین، حمایت عاطفی ادراک‌شده از سوی معلم می‌تواند در ارتباط میان شایستگی اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان و بهزیستی روان‌شناختی آنان نقش واسطه‌ای ایفا کند (Gao et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهند که رفتار عاطفی و حمایتی معلم یکی از عناصر اساسی تجربه آموزشی دانش‌آموز است.

این موضوع در آموزش هنر از اهمیت بیشتری برخوردار است، زیرا ماهیت هنر با احساس، تجربه شخصی، تخیل، بیان درونی و ارتباط عاطفی پیوند دارد. اگر دبیر آموزش هنر نتواند فضایی ایجاد کند که در آن دانش‌آموز احساس امنیت روانی و آزادی بیان داشته باشد، احتمال مشارکت فعال و تجربه عمیق هنری کاهش می‌یابد. درک تفاوت‌های فردی نیز در این زمینه اهمیت زیادی دارد. تحقیقات حوزه شناخت اجتماعی نشان داده‌اند که تجربه‌های اولیه و تفاوت‌های فردی می‌توانند بر رشد شناخت اجتماعی و نحوه تعامل افراد با محیط تأثیر بگذارند (Bulgarelli & Molina, 2016). از این منظر، دبیر آموزش هنر باید بتواند تفاوت‌های دانش‌آموزان در ادراک، احساس، علایق، شیوه بیان و واکنش به محرک‌های هنری را تشخیص دهد و آموزش را متناسب با این تفاوت‌ها تنظیم کند.

توسعه شایستگی اجتماعی و عاطفی معلمان همچنین مستلزم خودآگاهی و بازاندیشی حرفه‌ای است. معلم باید بتواند نسبت به نقاط قوت و ضعف خود آگاهی داشته باشد، واکنش‌های عاطفی خود را تحلیل کند و تأثیر رفتارهایش را بر دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که معلمان در حوزه خودآگاهی عاطفی و بازاندیشی حرفه‌ای با چالش‌هایی مواجه‌اند و این امر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند برای توسعه شایستگی اجتماعی-عاطفی را برجسته می‌کند (Siswanto et al., 2026). به همین ترتیب، آماده‌سازی معلمان آینده برای کار در کلاس‌های فراگیر نیز نیازمند تقویت شایستگی‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی و خودکارآمدی است (Ii, 2025). بنابراین، توسعه حرفه‌ای معلمان باید علاوه بر دانش و روش تدریس، ابعاد عاطفی، ارتباطی و بازاندیشانه را نیز در بر گیرد.

نوآوری در تدریس نیز به سطح شایستگی‌های حرفه‌ای و شناختی معلم وابسته است. آموزش امروز از معلم انتظار دارد که از روش‌های متنوع و خلاقانه استفاده کند، به فناوری‌های جدید پاسخ دهد و محیط یادگیری را متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان بازطراحی کند. شایستگی‌های معلم برای تدریس نوآورانه شامل آمادگی برای تغییر، انعطاف‌پذیری، توانایی حل مسئله، استفاده از منابع جدید و طراحی فعالیت‌های مشارکتی است (Simonović, 2021). در آموزش هنر، استفاده از ابزارهای دیجیتال، منابع چندرسانه‌ای، فناوری‌های تصویری و روش‌های نوین ارائه محتوا می‌تواند ظرفیت یادگیری را افزایش دهد؛ اما تحقق این امر مستلزم برخورداری دبیر از آموزش و زیرساخت مناسب است.

تحولات فناوری و دیجیتالی‌شدن آموزش نیز ضرورت بازنگری در برنامه‌های توانمندسازی معلمان را افزایش داده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت آموزش معلم، وضعیت هیجانی، رهبری آموزشی و زیرساخت‌های فناورانه همگی بر توانایی مربیان در استفاده مؤثر از پداگوژی دیجیتال تأثیر می‌گذارند (Ma & Ismail, 2025). بنابراین، اگر برنامه‌های آموزشی تنها بر انتقال دانش نظری تمرکز داشته باشند و ابعاد فناوری، هیجان، رهبری و محیط حرفه‌ای را نادیده بگیرند، نمی‌توان انتظار داشت که معلم بتواند به نیازهای آموزش معاصر پاسخ دهد. این موضوع در مورد دبیران آموزش هنر نیز مصداق دارد؛ زیرا فناوری می‌تواند امکانات گسترده‌ای برای مشاهده، تحلیل، تولید و ارزیابی آثار هنری فراهم کند.

با وجود اهمیت این شایستگی‌ها، مطالعات مختلف نشان داده‌اند که میان سطح مطلوب شایستگی حرفه‌ای و وضعیت موجود معلمان فاصله وجود دارد. بخشی از این فاصله به ناکافی‌بودن برنامه‌های آموزشی، محدودبودن فرصت‌های توانمندسازی، نبود پیوند میان آموزش نظری و نیازهای واقعی کلاس و فقدان نظام منسجم توسعه حرفه‌ای مربوط می‌شود (Marzoughi et al., 2020). ازاین‌رو، برنامه‌های آموزشی باید بر اساس نیازسنجی دقیق طراحی شوند و محتوای آن‌ها با مسائل واقعی معلمان هماهنگ باشد. طراحی برنامه‌ای یکسان و عمومی برای همه معلمان ممکن است نتواند به تفاوت‌های تخصصی، زمینه‌ای و حرفه‌ای پاسخ دهد؛ بنابراین، شناخت نیازهای خاص هر گروه آموزشی ضرورت دارد.

در حوزه آموزش هنر، نیازسنجی اهمیت مضاعفی دارد، زیرا عملکرد دبیر علاوه بر دانش حرفه‌ای، به ذوق هنری، درک زیبایی‌شناختی، توانایی تفسیر، مهارت‌های ارتباطی و ظرفیت ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان وابسته است. درک و ارزیابی هنری فرایندی است که در آن فرد بر اساس دانش، تجربه، عاطفه و ادراک خود به یک اثر هنری پاسخ می‌دهد. بنابراین، معلمی که قرار است این توانایی را در دانش‌آموزان پرورش دهد، باید خود از سطح مناسبی از شناخت و حساسیت هنری برخوردار باشد. شایستگی شناختی به معلم امکان تحلیل اثر را می‌دهد و شایستگی عاطفی او را قادر می‌سازد ارتباط میان احساس، تخیل و بیان را درک کند. در چنین شرایطی، برنامه‌های آموزشی می‌توانند نقش مهمی در پرکردن فاصله میان دانش اولیه معلم و نیازهای عملی حرفه داشته باشند.

از سوی دیگر، توسعه شایستگی معلمان را نمی‌توان مستقل از زمینه فرهنگی و آموزشی بررسی کرد. پژوهش‌های انجام‌شده در محیط‌های مختلف نشان داده‌اند که تعریف و اولویت‌بندی شایستگی‌های معلم می‌تواند بر اساس ویژگی‌های فرهنگی، ساختار نظام آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان متفاوت باشد (Mousazadeh et al., 2026; Saha & Kanwal, 2026). به همین دلیل، طراحی هر برنامه آموزشی نیازمند شناخت شرایط محلی و دریافت دیدگاه افرادی است که به‌صورت مستقیم بر عملکرد معلمان نظارت دارند. ناظران تخصصی در این زمینه جایگاه ویژه‌ای دارند؛ زیرا با مشاهده مستمر کلاس‌ها و ارزیابی عملکرد دبیران می‌توانند نقاط ضعف، نیازهای آموزشی و حوزه‌های نیازمند بهبود را شناسایی کنند.

ناظران تخصصی همچنین می‌توانند میان نیازهای فردی دبیران و اهداف کلان نظام آموزشی ارتباط برقرار کنند. ارزیابی آنان از توانایی‌های حرفه‌ای، شناختی و عاطفی دبیران می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند باشد. این رویکرد به‌ویژه زمانی اهمیت دارد که شایستگی‌های موردنظر تنها از طریق خودارزیابی معلمان سنجیده نشوند، بلکه از دیدگاه افرادی بررسی شوند که تجربه مستقیم نظارت و

ارزشیابی عملکرد را دارند. مطالعات جدید در زمینه آموزش و توسعه شایستگی معلمان نیز بر اهمیت استفاده از دیدگاه‌های چندگانه و توجه به تجربه‌های واقعی محیط آموزشی تأکید دارند (Gebre et al., 2025; Siswanto et al., 2026).

در مجموع، شواهد نظری و پژوهشی نشان می‌دهند که شایستگی حرفه‌ای معلم ساختاری چندبعدی و پویاست که شامل توانایی‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی، آموزشی، فراشناختی و فناوری است و این ابعاد به‌صورت متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (Achor et al., 2022; Karlen et al., 2023; Ma & Ismail, 2025). در آموزش هنر، این پیچیدگی با ضرورت برخورداری از ذوق هنری، حساسیت زیباشناختی، توانایی ایجاد خلاقیت و هدایت تجربه‌های عاطفی و شناختی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. ازاین‌رو، صرف برخورداری از مدرک دانشگاهی یا تجربه تدریس نمی‌تواند تضمین‌کننده عملکرد مطلوب باشد و دبیران به برنامه‌های آموزشی مستمر، هدفمند و مبتنی بر نیازهای واقعی حرفه‌ای نیاز دارند.

با توجه به اهمیت فزاینده شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی در آموزش (Gao et al., 2025; Ii, 2025)، نقش توانایی‌های شناختی و فراشناختی در عملکرد حرفه‌ای معلمان (Amani, 2022; Shakoori, 2023)، ضرورت تقویت نوآوری و یادگیری خودتنظیم در حرفه تدریس (Karlen et al., 2023; Simonović, 2021) و اهمیت طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای واقعی معلمان (Karimi, 2009; Mousazadeh et al., 2026)، بررسی وضعیت دبیران آموزش هنر و شناسایی نیازهای آنان به برنامه‌های آموزشی می‌تواند مبنایی علمی برای طراحی مداخلات توانمندساز و ارتقای کیفیت تدریس هنر فراهم کند.

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان نیاز دبیران آموزش هنر استان کربلا به برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای و مهارت درک و ارزیابی هنری آنان از دیدگاه ناظران تخصصی بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی و با هدف بررسی میزان نیاز دبیران آموزش هنر استان کربلا به برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی برای ارتقای عملکرد حرفه‌ای و مهارت ذوق هنری آنان انجام شد. انتخاب روش توصیفی با ماهیت مسئله پژوهش و ضرورت بررسی دیدگاه ناظران تخصصی درباره وضعیت موجود، شناسایی نقاط قوت و ضعف عملکرد دبیران و تعیین میزان نیاز آنان به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی متناسب بود. این روش امکان ارائه تصویری کمی و کیفی از وضعیت موجود و بررسی ظرفیت ایجاد تغییر در شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی، عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری دبیران آموزش هنر را فراهم ساخت. جامعه پژوهش شامل ناظران تخصصی آموزش هنر در مقاطع مختلف تحصیلی بود که از نظر اداری زیرمجموعه اداره آموزش‌وپرورش استان کربلا، شهرستان‌ها و بخش‌های وابسته به آن محسوب می‌شدند. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد و شامل ۱۸ ناظر تخصصی زن و مرد آموزش هنر بود که در سال تحصیلی ۲۰۲۵–۲۰۲۶، در چارچوب برنامه‌های نظارتی، مدارس استان کربلا را در مقاطع مختلف تحصیلی تحت پوشش قرار می‌دادند. از مجموع افراد نمونه، ۸ نفر معادل ۴۴٫۵ درصد در شهرستان مرکز استان، ۳ نفر معادل ۱۶٫۷ درصد در شهرستان حسینیه شامل بخش‌های الحُر و حسینیه، ۳ نفر معادل ۱۶٫۷ درصد در شهرستان هندیه شامل بخش‌های خیرات و جدول غربی و ۴ نفر معادل ۲۲٫۱ درصد در شهرستان عین‌التمر فعالیت داشتند. بیشترین سهم نمونه به مرکز استان اختصاص داشت که این امر با تمرکز بیشتر مدارس و تراکم جمعیتی بالاتر در این منطقه مرتبط بود؛ بااین‌حال، پراکندگی جغرافیایی نمونه مانعی برای دسترسی پژوهشگر به افراد مورد مطالعه ایجاد نکرد. پرسش‌نامه‌ها به‌طور مستقیم توسط پژوهشگر در اختیار ناظران قرار گرفت و پیش از تکمیل ابزار، اهداف و مقاصد تربیتی پژوهش برای آنان توضیح داده شد. امکان رفت‌وآمد پژوهشگر میان مرکز استان، شهرستان‌ها و محل فعالیت ناظران تخصصی موجب شد فرایند توزیع و جمع‌آوری ابزار به‌صورت مستقیم انجام گیرد. تمامی ۱۸ پرسش‌نامه توزیع‌شده پس از تکمیل بازگردانده شدند و هیچ پرسش‌نامه‌ای به دلیل ناقص‌بودن، نامعتبر بودن یا سایر مشکلات از تحلیل کنار گذاشته نشد؛ بنابراین، نرخ پاسخ‌گویی نهایی برابر با ۱۰۰ درصد بود.

داده‌های پژوهش با استفاده از یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته گردآوری شد که محتوای آن بر اساس اهداف پژوهش، بررسی پیشینه مطالعاتی و منابع مرتبط با آموزش هنر، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، شایستگی‌های شناختی و عاطفی، عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری تدوین گردید. در مرحله نخست، پژوهشگر با مرور ادبیات موضوع، مجموعه‌ای از شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی مؤثر بر عملکرد دبیران آموزش هنر را شناسایی کرد و بر این مبنا، نسخه اولیه پرسش‌نامه را با شش حوزه و ۵۶ گویه تدوین نمود. این حوزه‌ها شامل نیاز به آموزش، نیاز به برنامه‌های آموزشی، نیاز دبیران به توسعه عملکرد حرفه‌ای، نیاز به توسعه ذوق هنری، نقش ناظر آموزشی و توسعه نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزش هنر بود. برای بررسی روایی محتوایی ابزار، نسخه اولیه پرسش‌نامه در اختیار ۱۳ داور متخصص در حوزه‌های علوم تربیتی، سنجش و ارزشیابی قرار گرفت تا میزان تناسب گویه‌ها با اهداف پژوهش، پوشش مؤلفه‌های موردنظر و قابلیت هر گویه برای سنجش متغیرهای پژوهش ارزیابی شود. بر اساس دیدگاه داوران، ۱۶ گویه که میزان توافق درباره آن‌ها کمتر از ۷۹ درصد بود حذف شد، دو گویه مرتبط با برنامه‌های آموزشی به ابزار افزوده شد، شش گویه از نظر ساختار زبانی و وضوح مفهومی بازنویسی گردید و سه حوزه اولیه حذف و محتوای آن‌ها با سایر حوزه‌ها ادغام شد. در نتیجه این فرایند، نسخه نهایی پرسش‌نامه شامل ۴۲ گویه در سه محور اصلی تنظیم شد؛ به‌گونه‌ای که ۱۴ گویه به نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی، ۱۴ گویه به نیاز آنان به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی و ۱۴ گویه به نیاز به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری اختصاص یافت. پاسخ‌دهندگان میزان نیاز در هر گویه را بر اساس یک مقیاس سه‌درجه‌ای لیکرت شامل «زیاد»، «متوسط» و «کم» مشخص کردند که به‌ترتیب نمرات ۳، ۲ و ۱ به آن‌ها اختصاص یافت. برای بررسی پایایی ابزار، پرسش‌نامه پیش از اجرای اصلی بر روی یک نمونه مقدماتی متشکل از شش ناظر تخصصی آموزش هنر اجرا شد و همسانی درونی محورهای آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای محور نیاز به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی برابر با ۰,۹۹۱، برای محور نیاز به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی برابر با ۰,۸۹۲ و برای محور نیاز به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری برابر با ۰,۹۱۷ به دست آمد. این ضرایب بیانگر همسانی درونی مطلوب و سطح بالای پایایی ابزار در هر سه محور بودند. پس از تأیید روایی و پایایی، نسخه نهایی پرسش‌نامه برای بررسی دیدگاه ناظران تخصصی درباره ضرورت برنامه آموزشی و قابلیت آن در توسعه شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی، ارتقای عملکرد حرفه‌ای و پرورش ذوق هنری دبیران آموزش هنر به کار گرفته شد.

پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، پاسخ‌های تمامی ۱۸ شرکت‌کننده بررسی و برای تحلیل آماده شد. با توجه به اینکه هیچ پرسش‌نامه‌ای ناقص یا نامعتبر نبود، کل داده‌های گردآوری‌شده وارد فرایند تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها متناسب با ماهیت توصیفی پژوهش و ساختار سه‌درجه‌ای ابزار انجام گرفت و برای توصیف الگوی پاسخ‌گویی ناظران تخصصی از شاخص‌هایی شامل فراوانی، درصد، میانگین حسابی، انحراف معیار، درجه نیاز و رتبه هر گویه استفاده شد. فراوانی و درصد پاسخ‌های «زیاد»، «متوسط» و «کم» برای هر گویه محاسبه گردید تا میزان توافق ناظران درباره نیازهای آموزشی دبیران مشخص شود و بر اساس توزیع پاسخ‌ها، سطح نیاز هر گویه و جایگاه نسبی آن در مقایسه با سایر گویه‌های همان محور تعیین گردد. میانگین حسابی و انحراف معیار نیز برای ارائه تصویری دقیق‌تر از گرایش مرکزی پاسخ‌ها و میزان پراکندگی دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر این، گویه‌های هر یک از سه محور بر اساس میزان نیاز رتبه‌بندی شدند تا مهم‌ترین حوزه‌های نیازمند مداخله آموزشی در زمینه برنامه‌های توانمندسازی، شایستگی‌های شناختی و عاطفی، عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری مشخص شوند. ضریب آلفای کرونباخ نیز در مرحله مقدماتی برای ارزیابی همسانی درونی پرسش‌نامه به کار رفت. از آنجا که هدف پژوهش توصیف دیدگاه ناظران تخصصی و تعیین میزان و اولویت نیازهای آموزشی بود، تحلیل‌های گزارش‌شده بر شاخص‌های توصیفی و رتبه‌بندی پاسخ‌ها متمرکز بودند و آزمون استنباطی برای مقایسه گروه‌ها یا آزمون فرضیه‌های آماری در پژوهش گزارش نشد. نتایج حاصل از این تحلیل‌ها مبنای شناسایی کاستی‌های موجود و تعیین حوزه‌های دارای اولویت برای طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی قرار گرفت.

یافته‌ها

به‌منظور بررسی نیازهای آموزشی دبیران آموزش هنر استان کربلا، پاسخ‌های ۱۸ ناظر تخصصی در سه محور شامل نیاز به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی، نیاز به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی، و نیاز به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری تحلیل شد. فراوانی و درصد پاسخ‌ها در سه سطح «زیاد»، «متوسط» و «کم» محاسبه و گویه‌ها بر اساس میزان نیاز رتبه‌بندی شدند. جدول ۱ نتایج مربوط به محور نخست، یعنی نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. فراوانی و درصد پاسخ ناظران تخصصی درباره نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی

ردیف	گویه	زیاد	متوسط	کم	رتبه گویه	میزان نیاز
۱	نیاز به برنامه به دلیل برخورداری از چارچوب‌های توسعه هنری و حرفه‌ای	۱۱؛ ٪۶۱,۲	۶؛ ٪۳۳,۴	۱؛ ٪۵,۵	۱۲	متوسط
۲	شناخت نیازها و انگیزه‌های دانش‌آموزان نسبت به آموزش هنر	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۵؛ ٪۲۷,۷	ـ	۷	زیاد
۳	آشنایی با نحوه بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس	۱۱؛ ٪۶۱,۱	۷؛ ٪۳۸,۹	ـ	۶	زیاد
۴	آشنایی با روش‌های کاربردی در تدریس	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۵؛ ٪۲۷,۷	ـ	۵	زیاد
۵	چگونگی تحلیل محتوا و ارائه آن به دانش‌آموزان	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۴؛ ٪۲۲,۲	۱؛ ٪۵,۵	۱۱	متوسط
۶	شناسایی عوامل مؤثر بر فرایند یادگیری	۱۰؛ ٪۵۵,۶	۸؛ ٪۴۴,۴	ـ	۹	زیاد
۷	استفاده از فناوری‌های یادگیری در تدریس آموزش هنر	۱۱؛ ٪۶۱,۲	۵؛ ٪۲۷,۷	۲؛ ٪۱۱,۱	۱۳	متوسط
۸	آشنایی با فلسفه آموزش هنر و ذوق هنری	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۴؛ ٪۲۲,۲	۱؛ ٪۵,۵	۱۰	متوسط
۹	شناخت دلایل کمبود برنامه‌های آموزشی مؤثر	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۶؛ ٪۳۳,۴	ـ	۱	زیاد
۱۰	شرکت‌نکردن در برنامه‌های آموزشی پیشین	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۶؛ ٪۳۳,۴	۲؛ ٪۱۱,۱	۱۴	متوسط
۱۱	برنامه آموزشی به‌عنوان ضرورتی راهبردی برای تداوم تدریس	۱۱؛ ٪۶۱,۱	۷؛ ٪۳۸,۹	ـ	۲	زیاد
۱۲	تأثیر برنامه‌های آموزشی بر توسعه شایستگی‌ها و دانش افراد	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۶؛ ٪۳۳,۴	ـ	۸	زیاد
۱۳	تأثیر برنامه‌های آموزشی بر عملکرد کلاسی و رابطه دبیر با محتوای درسی	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۵؛ ٪۲۷,۷	ـ	۳	زیاد
۱۴	تأثیر برنامه‌های آموزشی بر توسعه مفهوم ذوق هنری در دبیر	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۵؛ ٪۲۷,۷	ـ	۴	زیاد

نتایج جدول ۱ نشان داد که ناظران تخصصی در بخش عمده‌ای از مؤلفه‌های محور نخست، نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی را در سطح زیاد ارزیابی کرده‌اند. بالاترین اولویت به «شناخت دلایل کمبود برنامه‌های آموزشی مؤثر» اختصاص یافت و پس از آن، تلقی برنامه آموزشی به‌عنوان ضرورتی راهبردی برای تداوم تدریس، تأثیر برنامه‌های آموزشی بر عملکرد کلاسی و رابطه دبیر با محتوای درسی و تأثیر این برنامه‌ها بر توسعه ذوق هنری دبیر در رتبه‌های بالاتر قرار گرفتند. همچنین، ۷۲,۳ درصد ناظران بر اهمیت شناخت نیازها و انگیزه‌های دانش‌آموزان، آشنایی با روش‌های کاربردی تدریس، تحلیل محتوا، آشنایی با فلسفه آموزش هنر و توسعه ذوق هنری تأکید داشتند. در مجموع، الگوی پاسخ‌ها نشان داد که کمبود برنامه‌های آموزشی منظم و متناسب با ویژگی‌های حرفه‌ای آموزش هنر، یکی از مهم‌ترین کاستی‌های موجود است و برنامه‌های توانمندسازی می‌توانند علاوه بر ارتقای دانش و شایستگی‌های دبیران، موجب بهبود عملکرد کلاسی، استفاده مناسب‌تر از روش‌های نوین تدریس و تقویت نگرش حرفه‌ای آنان نسبت به آموزش هنر شوند.

جدول ۲. فراوانی و درصد پاسخ ناظران تخصصی درباره نیاز دبیران آموزش هنر به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی

ردیف	گویه	زیاد	متوسط	کم	رتبه گویه	میزان نیاز
۱	دبیران آموزش هنر از شایستگی‌های لازم برخوردار نیستند	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۶؛ ٪۳۳,۳	ـ	۷	زیاد
۲	سطح شایستگی‌های عاطفی و شناختی دبیران ضعیف و گاه بسیار ضعیف است	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۶؛ ٪۳۳,۳	ـ	۳	زیاد
۳	شایستگی‌های شناختی و عاطفی تنها به محتوای کتاب محدود می‌شوند	۱۰؛ ٪۵۵,۶	۷؛ ٪۳۸,۹	۱؛ ٪۵,۵	۱۱	متوسط

۴	شایستگی‌های آموزشی تنها به ارائه محتوا بدون توسعه اطلاعات محدود می‌شوند	؛۱۳ ٪۷۲,۳	؛۵ ٪۲۷,۷	ـ	۴	زیاد
۵	شایستگی‌های حرفه‌ای به دلیل نبود کارگاه و ابزارهای آموزشی پایین است	؛۱۰ ٪۵۵,۶	؛۶ ٪۳۳,۳	؛۲ ٪۱۱,۱	۱۴	متوسط
۶	شایستگی‌های عاطفی از شناخت هنر و رابطه میان خود، احساس، تخیل و بیان محروم‌اند	؛۱۳ ٪۷۲,۳	؛۵ ٪۲۷,۷	ـ	۸	زیاد
۷	انگیزه لازم برای توسعه ذوق هنری دبیران وجود ندارد	؛۱۱ ٪۶۱,۲	؛۵ ٪۲۷,۷	؛۲ ٪۱۱,۱	۱۳	متوسط
۸	نیاز به برنامه‌هایی برای توسعه شایستگی‌های آموزشی، شناختی و عاطفی پیش از شایستگی‌های تدریس	؛۱۱ ٪۶۱,۲	؛۶ ٪۳۳,۳	؛۱ ٪۵,۵	۱۲	متوسط
۹	نیاز به برنامه‌هایی برای توسعه عملکرد حرفه‌ای بر اساس شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی	؛۱۱ ٪۶۱,۲	؛۷ ٪۳۸,۹	ـ	۹	زیاد
۱۰	نیاز به برنامه‌هایی برای توسعه توانایی‌های فنی، هنری و علمی دبیر	؛۱۱ ٪۶۱,۲	؛۷ ٪۳۸,۹	ـ	۱	زیاد
۱۱	نیاز به برنامه‌هایی برای توسعه شایستگی اجرای فعالیت‌های آموزش هنر	؛۱۲ ٪۶۶,۷	؛۶ ٪۳۳,۳	ـ	۵	زیاد
۱۲	دبیران فاقد شایستگی‌های لازم برای توسعه عملکرد تدریس و ذوق هنری هستند	؛۱۰ ٪۵۵,۶	؛۸ ٪۴۴,۴	ـ	۲	زیاد
۱۳	دبیران آموزش هنر فاقد شناخت نسبتاً جامع از آموزش هنر و ذوق هنری هستند	؛۱۱ ٪۶۱,۱	؛۷ ٪۳۸,۹	ـ	۶	زیاد
۱۴	برنامه‌ای برای توسعه شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی دبیران وجود ندارد	؛۱۱ ٪۶۱,۱	؛۶ ٪۳۳,۳	؛۱ ٪۵,۵	۱۰	متوسط

بر اساس جدول ۲، ناظران تخصصی وجود کاستی‌های قابل‌توجه در شایستگی‌های شناختی، عاطفی، آموزشی و حرفه‌ای دبیران آموزش هنر را تأیید کردند. بالاترین اولویت به ضرورت برنامه‌هایی برای توسعه توانایی‌های فنی، هنری و علمی دبیران اختصاص یافت و پس از آن، فقدان شایستگی‌های لازم برای توسعه عملکرد تدریس و ذوق هنری و ضعف سطح شایستگی‌های عاطفی و شناختی در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. در برخی گویه‌ها، ۷۲,۳ درصد پاسخ‌دهندگان بر محدودبودن شایستگی‌های آموزشی به انتقال محتوا و نیز ضعف ارتباط میان شایستگی‌های عاطفی با شناخت هنر، احساس، تخیل و بیان تأکید داشتند. همچنین، بیش از نیمی از ناظران معتقد بودند که شایستگی‌های شناختی و عاطفی دبیران به محتوای کتاب درسی محدود شده و موضوعات گسترده‌تری مانند تاریخ هنر، ابعاد زیبایی‌شناختی، خلاقیت، نوآوری و میراث هنری کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند. در مجموع، یافته‌های این محور نشان داد که توسعه حرفه‌ای دبیران آموزش هنر مستلزم برنامه‌هایی فراتر از آموزش محتوای کتاب درسی است و لازم است شایستگی‌های علمی، هنری، شناختی، عاطفی و عملکردی آنان به‌صورت یکپارچه تقویت شود.

جدول ۳. فراوانی و درصد پاسخ ناظران تخصصی درباره نیاز دبیران آموزش هنر به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری

ردیف	گویه	زیاد	متوسط	کم	رتبه گویه	میزان نیاز
۱	نیاز برنامه‌های آموزشی به ایجاد نوآوری، خلاقیت و ابتکار در دبیران	؛۱۲ ٪۶۶,۷	؛۶ ٪۳۳,۳	؛۲ ٪۱۱,۱	۱۴	متوسط
۲	فعال‌سازی نقش دبیر، روحیه ابتکار و مدیریت کلاس	؛۱۳ ٪۷۲,۳	؛۵ ٪۲۷,۷	ـ	۶	زیاد
۳	تبدیل دبیر به الگویی مناسب در شایستگی‌های آموزشی، عاطفی و شناختی	؛۱۴ ٪۷۷,۸	؛۴ ٪۲۲,۲	ـ	۸	زیاد
۴	توسعه توانایی دبیر در برقراری روابط انسانی برای پرورش ذوق هنری دانش‌آموزان	؛۱۴ ٪۷۷,۸	؛۴ ٪۲۲,۲	؛۱ ٪۵,۵	۱۱	متوسط
۵	توسعه توانایی اقناع و ایجاد نگرش مثبت نسبت به آموزش هنر	؛۱۳ ٪۷۲,۳	؛۵ ٪۲۷,۷	ـ	۴	زیاد
۶	توسعه توانایی پیوند آموزش هنر با خلاقیت، نوآوری و درمان روان‌شناختی	؛۱۲ ٪۶۶,۷	؛۶ ٪۳۳,۳	ـ	۲	زیاد
۷	ارائه اندیشه‌ها و روش‌هایی برای توسعه عملکرد دبیر و ذوق هنری دانش‌آموزان	؛۱۳ ٪۷۲,۳	؛۵ ٪۲۷,۷	ـ	۷	زیاد

۸	توسعه توانایی تسلط بر محتوا و دقت در تفسیر و توضیح	۱۴؛ ٪۷۷,۸	۴؛ ٪۲۲,۲	-	۱	زیاد
۹	تنظیم طرح درس بر اساس نیازهای دانش‌آموزان به ذوق هنری و فعالیت‌های زیباشناختی	۱۴؛ ٪۷۷,۸	۴؛ ٪۲۲,۲	-	۳	زیاد
۱۰	شناخت اهداف آموزش هنر در توسعه تخیل خلاق دانش‌آموزان	۱۲؛ ٪۶۶,۷	۵؛ ٪۲۷,۷	۱؛ ٪۵,۵	۱۳	متوسط
۱۱	ارائه راهبردهای نوین تدریس برای توسعه عملکرد دبیر در ارائه درس	۱۳؛ ٪۷۲,۳	۴؛ ٪۲۲,۲	۱؛ ٪۵,۵	۱۰	متوسط
۱۲	ارائه درس‌های نمونه در آموزش هنر و روش‌های ارزشیابی عملکرد	۱۰؛ ٪۵۵,۶	۷؛ ٪۳۸,۹	۱؛ ٪۵,۵	۱۲	متوسط
۱۳	تقویت انگیزه رشد مستمر و مهارت‌های خودتوسعه‌ای دبیران	۱۴؛ ٪۷۷,۸	۴؛ ٪۲۲,۲	-	۹	زیاد
۱۴	شناخت اهداف، فعالیت‌ها و روش‌های ارائه آموزش هنر به دانش‌آموزان	۱۵؛ ٪۸۳,۴	۳؛ ٪۳۳,۴	-	۵	زیاد

نتایج جدول ۳ نشان داد که ناظران تخصصی، توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری دبیران را یکی از ابعاد اساسی برنامه‌های آموزشی موردنیاز می‌دانند. بالاترین رتبه به توسعه توانایی تسلط بر محتوای درس و دقت در تفسیر و توضیح آن اختصاص یافت و پس از آن، توانایی پیوند آموزش هنر با خلاقیت، نوآوری و ابعاد روان‌شناختی و تنظیم طرح درس متناسب با نیازهای زیباشناختی دانش‌آموزان در اولویت قرار گرفتند. در چندین مؤلفه، ۷۷,۸ درصد ناظران بر اهمیت تبدیل دبیر به الگویی برخوردار از شایستگی‌های مناسب، تقویت روابط انسانی، تسلط بر محتوا، طراحی طرح درس متناسب و تقویت انگیزه رشد مستمر تأکید کردند. همچنین، ۷۲,۳ درصد پاسخ‌دهندگان فعال‌سازی نقش دبیر و مدیریت کلاس، افزایش قدرت اقناع و ایجاد نگرش مثبت نسبت به آموزش هنر، ارائه روش‌های مؤثر برای توسعه عملکرد و استفاده از راهبردهای نوین تدریس را ضروری ارزیابی کردند. یافته‌ها در مجموع نشان داد که برنامه آموزشی مطلوب نباید صرفاً بر انتقال دانش متمرکز باشد، بلکه باید توانایی دبیر را در مدیریت کلاس، برقراری روابط انسانی، شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان، پرورش تخیل و خلاقیت، طراحی فعالیت‌های زیباشناختی، تفسیر محتوای هنری و خودتوسعه‌ای حرفه‌ای تقویت کند و از این طریق زمینه ارتقای ذوق هنری دبیران و دانش‌آموزان را فراهم آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از دیدگاه ناظران تخصصی، دبیران آموزش هنر استان کربلا در سه حوزه اصلی شامل نیاز به برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی، نیاز به شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی، و نیاز به توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری با کاستی‌های قابل‌توجهی مواجه‌اند. در محور نخست، بخش عمده‌ای از ناظران بر ضرورت برنامه‌های آموزشی منظم و هدفمند تأکید داشتند و گویه‌هایی مانند شناخت دلایل کمبود برنامه‌های آموزشی مؤثر، تلقی برنامه آموزشی به‌عنوان ضرورتی راهبردی برای تداوم تدریس، بهبود عملکرد کلاسی و ارتباط دبیر با محتوای درس و توسعه مفهوم ذوق هنری در میان اولویت‌های اصلی قرار گرفتند. این یافته نشان می‌دهد که آموزش ضمن خدمت برای دبیران هنر نباید یک فعالیت تکمیلی یا حاشیه‌ای تلقی شود، بلکه باید بخشی از نظام مستمر توسعه حرفه‌ای باشد. چنین برداشتی با دیدگاه‌هایی همسو است که شایستگی حرفه‌ای معلم را ساختاری پویا می‌دانند که در طول زمان و از طریق یادگیری مستمر، بازاندیشی و تجربه حرفه‌ای توسعه می‌یابد (Marzoughi et al., 2020; Simonović, 2021).

نیاز بالای دبیران به برنامه‌های آموزشی را می‌توان با ماهیت متغیر حرفه تدریس نیز تبیین کرد. تدریس در شرایط کنونی مستلزم سازگاری مستمر با تغییرات برنامه درسی، فناوری، نیازهای دانش‌آموزان و الگوهای نوین یادگیری است. بنابراین، حتی برخورداری از تحصیلات تخصصی اولیه نیز نمی‌تواند برای حفظ سطح مطلوب عملکرد حرفه‌ای کافی باشد. یافته‌های پژوهش حاضر که بر ضرورت آشنایی دبیران با روش‌های نوین تدریس، تحلیل محتوا و فناوری‌های یادگیری تأکید دارد، با مطالعاتی هماهنگ است که نشان داده‌اند نوآوری در تدریس نیازمند ترکیبی از دانش حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری، توانایی حل مسئله و آمادگی برای استفاده از روش‌ها و ابزارهای جدید است (Simonović, 2021). همچنین، پژوهش‌های مربوط به آموزش دیجیتال نشان داده‌اند که کیفیت آموزش، شرایط هیجانی، رهبری و زیرساخت‌های فناورانه می‌توانند توانایی

معلمان را در به‌کارگیری پداگوژی نوین تحت تأثیر قرار دهند (Ma & Ismail, 2025). از این منظر، نیاز دبیران آموزش هنر به برنامه‌های آموزشی را می‌توان بخشی از ضرورت سازگاری حرفه‌ای با تحولات آموزشی دانست.

در محور دوم، یافته‌ها نشان داد که ناظران تخصصی سطح شایستگی‌های شناختی، عاطفی و آموزشی دبیران را در بسیاری از موارد ناکافی ارزیابی کرده‌اند. از جمله، بر محدودبودن شایستگی‌های آموزشی به ارائه محتوای موجود، ضعف در شایستگی‌های عاطفی و شناختی و فقدان شناخت جامع از آموزش هنر و ذوق هنری تأکید شده است. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که شایستگی حرفه‌ای معلم مجموعه‌ای از مؤلفه‌های درهم‌تنیده است و نمی‌توان آن را صرفاً به توانایی انتقال محتوای کتاب درسی فروکاست. یافته‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که ابعاد شناختی، رفتاری، نگرشی و حرفه‌ای در کنار یکدیگر چارچوب شایستگی معلم را شکل می‌دهند (Karimi, 2009). همچنین، شواهد موجود بیانگر آن است که توانایی‌های شناختی و هوش موفق با سطح شایستگی حرفه‌ای معلمان ارتباط دارند و می‌توانند بر کیفیت تحلیل موقعیت‌های آموزشی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای آنان اثر بگذارند (Amani, 2022).

ضعف شایستگی‌های شناختی در دبیران آموزش هنر می‌تواند پیامدهایی فراتر از کیفیت انتقال محتوا داشته باشد. معلم هنر باید بتواند عناصر بصری، مفاهیم زیبایی‌شناختی، روابط میان شکل و معنا، تاریخ هنر و تجربه‌های فرهنگی را تحلیل و برای دانش‌آموزان بازنمایی کند. بنابراین، محدودشدن عملکرد او به تکرار محتوای کتاب می‌تواند ظرفیت درس را برای توسعه تفکر، تخیل و ادراک هنری کاهش دهد. پژوهش‌هایی که نقش معلم را در ارتقای شایستگی شناختی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهند که شیوه تدریس و میزان توانایی شناختی معلم می‌تواند مستقیماً بر سطح مشارکت شناختی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارد (Saguni, 2023). از سوی دیگر، نقش فراشناخت نیز در عملکرد حرفه‌ای معلمان قابل توجه است. معلمی که قادر به نظارت و ارزیابی فرایندهای فکری و آموزشی خود باشد، بهتر می‌تواند روش تدریس را اصلاح کند و پاسخ متناسب‌تری به نیازهای دانش‌آموزان ارائه دهد (Karlen et al., 2023). در همین راستا، رابطه میان شایستگی حرفه‌ای معلم، باورهای فراشناختی و پیامدهای روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Shakoori, 2023).

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش، تأکید ناظران بر ضعف شایستگی‌های عاطفی دبیران آموزش هنر بود. این موضوع در آموزش هنر اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا این درس با احساس، تخیل، بیان فردی و تجربه زیبایی‌شناختی ارتباطی مستقیم دارد. دبیر آموزش هنر باید نه‌تنها توانایی شناخت و تبیین مفاهیم هنری را داشته باشد، بلکه بتواند با دانش‌آموزان رابطه‌ای حمایتی و عاطفی برقرار کرده و فضای کلاس را برای تجربه، بیان و خلاقیت آماده سازد. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که شایستگی اجتماعی و عاطفی معلم شامل خودآگاهی، خودتنظیمی، همدلی، مدیریت روابط و توانایی درک نیازهای هیجانی دانش‌آموزان است و این مؤلفه‌ها بخشی اساسی از عملکرد حرفه‌ای محسوب می‌شوند (Mousazadeh et al., 2026; Saha & Kanwal, 2026). همچنین، بررسی‌های انجام‌شده درباره خودآگاهی و بازاندیشی حرفه‌ای نشان داده‌اند که معلمان در این زمینه با چالش‌هایی مواجه‌اند و به آموزش هدفمند برای توسعه شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی نیاز دارند (Siswanto et al., 2026).

تأکید یافته‌های پژوهش حاضر بر شایستگی‌های عاطفی با شواهد مربوط به تأثیر این شایستگی‌ها بر دانش‌آموزان نیز همسو است. فراتحلیل‌ها نشان داده‌اند که شایستگی اجتماعی و عاطفی معلم با افزایش مشارکت دانش‌آموزان ارتباط دارد و معلمانی که از توانایی بیشتری در مدیریت هیجانات و روابط برخوردارند، می‌توانند محیط یادگیری جذاب‌تر و حمایت‌کننده‌تری ایجاد کنند (Gebre et al., 2025). همچنین، حمایت عاطفی ادراک‌شده از سوی معلم می‌تواند در پیوند میان شایستگی اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان و بهزیستی روان‌شناختی آنان نقش واسطه‌ای داشته باشد (Gao et al., 2025). بنابراین، کمبود شایستگی‌های عاطفی در دبیران آموزش هنر می‌تواند یکی از عواملی باشد که به کاهش علاقه، مشارکت و نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به این درس منجر می‌شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که برخی ناظران، نبود انگیزه کافی برای توسعه ذوق هنری و کمبود برنامه‌های ساختاریافته در این زمینه را از مسائل موجود می‌دانستند. این نتیجه را می‌توان در چارچوب نگرش و آگاهی فراشناختی معلمان نیز تفسیر کرد. نگرش معلم نسبت به حرفه

و میزان آگاهی او از فرایندهای شناختی و حرفه‌ای خود می‌تواند بر برداشت وی از شایستگی و عملکردش تأثیر بگذارد (Achor et al., 2022). اگر دبیر آموزش هنر نتواند اهمیت ذوق هنری، تأمل زیبایی‌شناختی و توسعه مستمر خود را درک کند، ممکن است آموزش هنر را به اجرای فعالیت‌های تکراری یا صرفاً تکمیل محتوای کتاب محدود سازد. در مقابل، توسعه نگرش حرفه‌ای و بازاندیشی می‌تواند او را به سوی یادگیری مستمر و ارتقای توانایی‌های هنری و آموزشی سوق دهد.

نتایج محور سوم پژوهش نیز نشان داد که ناظران بر ضرورت توسعه عملکرد حرفه‌ای و ذوق هنری دبیران تأکید ویژه‌ای داشته‌اند. بالاترین اولویت‌ها به تسلط بر محتوا، دقت در تفسیر و توضیح، تنظیم طرح درس بر اساس نیازهای زیباشناختی دانش‌آموزان و پیوند آموزش هنر با خلاقیت و نوآوری اختصاص داشت. این یافته‌ها مؤید آن است که کیفیت تدریس هنر به مجموعه‌ای از توانایی‌های عملی و شناختی وابسته است و معلم باید بتواند دانش تخصصی خود را در قالب فعالیت‌هایی متناسب با نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به کار گیرد. در همین زمینه، مطالعات مربوط به تفاوت‌های فردی و شناخت اجتماعی نشان داده‌اند که تجربه‌های اولیه و تفاوت‌های فردی می‌توانند بر نحوه ادراک، تعامل و پاسخ افراد به محیط تأثیر بگذارند (Bulgarelli & Molina, 2016). بنابراین، طراحی فعالیت‌های هنری بدون توجه به تفاوت‌های فردی ممکن است نتواند مشارکت و تجربه هنری مطلوبی ایجاد کند.

اهمیت برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با تفاوت‌های دانش‌آموزان با یافته‌های پژوهش‌هایی درباره آمادگی معلمان برای آموزش فراگیر نیز همخوان است. توانایی کار با دانش‌آموزان دارای نیازها و ویژگی‌های متفاوت، نیازمند ترکیبی از شایستگی اجتماعی-عاطفی و خودکارآمدی حرفه‌ای است (Ii, 2025). از این منظر، دبیر آموزش هنر باید بتواند طرح درس، روش ارائه و فعالیت‌های عملی را با سطح توانایی، علاقه، تجربه و حساسیت زیباشناختی دانش‌آموزان هماهنگ کند. این مسئله می‌تواند توضیح دهد که چرا ناظران در پژوهش حاضر، تنظیم طرح درس متناسب با نیازهای دانش‌آموزان را یکی از اولویت‌های اصلی توسعه حرفه‌ای دانسته‌اند.

تأکید بر خلاقیت و نوآوری نیز از یافته‌های برجسته پژوهش بود. از دیدگاه ناظران، برنامه‌های آموزشی باید بتوانند روحیه ابتکار را در دبیران افزایش دهند و آنان را در انتخاب روش‌های جدید تدریس و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان توانمند کنند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی هماهنگ است که معلم را عامل اصلی نوآوری آموزشی می‌دانند و معتقدند شایستگی‌های کلیدی برای تدریس نوآورانه شامل انعطاف‌پذیری، حل مسئله، استفاده از منابع جدید و توانایی ایجاد محیط یادگیری فعال است (Simonović, 2021). همچنین، پژوهش درباره توسعه حرفه‌ای معلمان نشان داده است که برنامه‌های اثربخش باید با واقعیت‌های محیط تدریس مرتبط باشند و فرصت تبدیل دانش نظری به عملکرد عملی را فراهم کنند (Marzoughi et al., 2020).

از سوی دیگر، یافته‌ها بر ضرورت تقویت انگیزه رشد مستمر و مهارت‌های خودتوسعه‌ای دبیران تأکید داشتند. این موضوع با مفهوم معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر پیوند دارد. معلمان اثربخش نه‌تنها دانش‌آموزان را به یادگیری خودتنظیم هدایت می‌کنند، بلکه خود نیز باید توانایی برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی رشد حرفه‌ای خویش را داشته باشند (Karlen et al., 2023). چنین رویکردی در آموزش هنر اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا تحولات هنری، فناوری‌های تولید و ارائه آثار، رسانه‌های جدید و شیوه‌های نوین آموزش دائماً در حال تغییرند. بنابراین، توانایی خودتوسعه‌ای یکی از پیش‌شرط‌های حفظ کیفیت عملکرد حرفه‌ای دبیر هنر است.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که نقش برنامه‌های آموزشی نباید به ارائه مجموعه‌ای از اطلاعات یا مهارت‌های منفرد محدود شود، بلکه این برنامه‌ها باید در جهت ایجاد یک الگوی جامع از شایستگی حرفه‌ای طراحی شوند. پژوهش‌های مرتبط با آموزش معلمان نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای زمانی اثربخش‌تر است که مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و عملکردی در کنار یکدیگر مورد توجه قرار گیرند (Mousazadeh et al., 2026; Saha & Kanwal, 2026). در همین راستا، شواهد مربوط به پداگوژی دیجیتال نیز نشان می‌دهند که شایستگی حرفه‌ای معلم از تعامل آموزش، هیجان، رهبری و زیرساخت شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را به یک بعد تقلیل داد (Ma & Ismail,

2025). بنابراین، برنامه پیشنهادی برای دبیران آموزش هنر باید ساختاری چندبعدی داشته باشد و آموزش شناختی، عاطفی، آموزشی، هنری و فناوری را با یکدیگر ترکیب کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که مهم‌ترین مسئله در توسعه عملکرد دبیران آموزش هنر استان کربلا، فقدان یا ناکافی‌بودن برنامه‌های منظم توانمندسازی مبتنی بر شایستگی است. وجود ضعف در شایستگی‌های شناختی و عاطفی، محدودبودن دانش و تجربه حرفه‌ای، ناکافی‌بودن فرصت‌های توسعه ذوق هنری و نیاز به بهبود توانایی‌های تدریس، برنامه‌ریزی و مدیریت کلاس، همگی ضرورت طراحی یک برنامه آموزشی جامع را تقویت می‌کنند. این نتیجه با مجموعه‌ای از مطالعات همسو است که شایستگی حرفه‌ای را مفهومی چندبعدی می‌دانند و بر ارتباط آن با شناخت، فراشناخت، هیجان، نوآوری و تعامل آموزشی تأکید دارند (Achor et al., 2022; Amani, 2022; Gebre et al., 2025; Karimi, 2009). همچنین، شواهد موجود نشان می‌دهند که سرمایه‌گذاری بر شایستگی معلم می‌تواند پیامدهایی فراتر از بهبود عملکرد فردی او داشته باشد و بر مشارکت، خودکارآمدی، بهزیستی و کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان نیز اثرگذار باشد (Gao et al., 2025; Shakoori, 2023). بر این اساس، تقویت نظام‌مند شایستگی‌های دبیران آموزش هنر می‌تواند یکی از مسیرهای اساسی برای ارتقای جایگاه و اثربخشی این درس در مدارس باشد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که در تفسیر یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، حجم نمونه پژوهش محدود و شامل ۱۸ ناظر تخصصی آموزش هنر در استان کربلا بود؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به سایر استان‌ها، نظام‌های آموزشی یا گروه‌های بزرگ‌تر باید با احتیاط انجام شود. دوم، داده‌ها صرفاً بر اساس دیدگاه ناظران تخصصی گردآوری شد و دیدگاه مستقیم دبیران آموزش هنر، دانش‌آموزان، مدیران مدارس و سایر ذی‌نفعان مورد بررسی قرار نگرفت. سوم، ماهیت توصیفی و مقطعی پژوهش امکان بررسی روابط علّی یا تعیین میزان تأثیر واقعی یک برنامه آموزشی بر عملکرد دبیران را فراهم نمی‌کرد. چهارم، استفاده از پرسش‌نامه خودگزارشی و مقیاس سه‌درجه‌ای ممکن است دامنه تنوع پاسخ‌ها را محدود کرده باشد. همچنین، تفاوت در شرایط مدارس، امکانات آموزشی، سابقه حرفه‌ای دبیران و سطح برخورداری از تجهیزات هنری می‌تواند بر ارزیابی ناظران اثر گذاشته باشد، درحالی‌که این عوامل در پژوهش حاضر به‌صورت مستقل کنترل یا مقایسه نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و در چند استان یا منطقه آموزشی انجام شوند تا امکان مقایسه شرایط و افزایش قابلیت تعمیم یافته‌ها فراهم شود. استفاده هم‌زمان از دیدگاه دبیران آموزش هنر، دانش‌آموزان، مدیران و ناظران تخصصی می‌تواند تصویری جامع‌تر از نیازهای آموزشی ارائه دهد. همچنین، به‌کارگیری روش‌های آمیخته و ترکیب پرسش‌نامه با مصاحبه عمیق، مشاهده کلاسی و تحلیل عملکرد می‌تواند ابعاد پنهان‌تر شایستگی‌های حرفه‌ای و ذوق هنری را آشکار سازد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، برنامه آموزشی مبتنی بر یافته‌های این پژوهش طراحی و در قالب یک مطالعه آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی اجرا شود و اثربخشی آن بر شایستگی‌های شناختی و عاطفی، عملکرد حرفه‌ای، مدیریت کلاس و ذوق هنری دبیران در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارزیابی گردد. همچنین، بررسی نقش متغیرهایی مانند سابقه تدریس، جنسیت، سطح تحصیلات، نوع مدرسه، دسترسی به تجهیزات، خودکارآمدی حرفه‌ای و نگرش به آموزش هنر می‌تواند در تبیین تفاوت‌های فردی میان دبیران مفید باشد.

پیشنهاد می‌شود اداره آموزش‌وپرورش استان کربلا با همکاری دانشگاه‌ها و متخصصان آموزش هنر، برنامه‌ای منظم و مستمر برای توانمندسازی دبیران طراحی کند که شایستگی‌های شناختی، عاطفی، آموزشی، فناوری و هنری را به‌صورت یکپارچه پوشش دهد. محتوای برنامه باید شامل روش‌های نوین تدریس، تحلیل و سازمان‌دهی محتوا، مدیریت کلاس، طراحی طرح درس، شناخت تفاوت‌های فردی، کاربرد فناوری‌های آموزشی، پرورش خلاقیت و نوآوری، توسعه ذوق هنری، مهارت‌های ارتباطی و خودآگاهی عاطفی باشد. همچنین، ایجاد کارگاه‌های عملی، ارائه درس‌های نمونه، تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای و فراهم‌کردن فرصت مشاهده و بازخورد تخصصی می‌تواند کیفیت برنامه‌های توانمندسازی را افزایش دهد. مدارس نیز باید ابزارها، مواد و امکانات موردنیاز برای اجرای فعالیت‌های هنری را فراهم کنند و آموزش هنر را به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم رشد شناختی، عاطفی و خلاقانه دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند. در نهایت، ارزیابی مستمر عملکرد دبیران و پیوند نتایج این

ارزیابی با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌تواند به هدفمندشدن آموزش‌ها و کاهش فاصله میان نیازهای واقعی دبیران و محتوای دوره‌های توانمندسازی کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Art education is an important component of contemporary educational systems because it contributes not only to the acquisition of artistic knowledge and technical skills but also to students' cognitive, emotional, social, creative, and aesthetic development. Within this context, art education teachers are expected to perform a role that extends beyond the transmission of textbook content. They must create meaningful learning experiences, stimulate imagination and creativity, encourage aesthetic sensitivity, foster positive attitudes toward art, and help students interpret and evaluate artistic works. Accomplishing these responsibilities requires a multidimensional set of professional, cognitive, affective, pedagogical, interpersonal, and reflective competencies. Professional competence should therefore be understood as a dynamic construct that develops through continuous learning, professional reflection, experience, and participation in purposeful training rather than as a fixed characteristic acquired through preservice education alone (Karimi, 2009; Marzoughi et al., 2020; Simonović, 2021).

Cognitive competencies constitute an essential dimension of teachers' professional performance. Teachers need to analyze instructional situations, interpret curriculum content, recognize students' learning needs, make appropriate pedagogical decisions, and solve classroom problems. Evidence suggests that cognitive abilities and successful intelligence are associated with teachers' professional competence and may influence their capacity to respond effectively to complex educational situations (Amani, 2022). Teachers also play an important role in developing students' cognitive competencies by using instructional approaches that encourage active participation, reasoning, interpretation, and understanding rather than passive reception of information (Saguni, 2023). This issue is particularly important in art education because artistic learning depends on observation, interpretation, analysis, imagination, and the ability to establish relationships among visual forms, meanings, feelings, and cultural contexts.

Metacognitive competence represents another important component of effective teaching. Teachers who are capable of monitoring and regulating their own learning and instructional practices are better positioned to evaluate the effectiveness of their teaching, identify weaknesses, and modify their strategies. Teachers' attitudes and metacognitive awareness have been associated with perceptions of professional competence (Achor et al., 2022), while different aspects of teacher competence have also been shown to be important for promoting students' metacognition and self-regulated learning (Karlen et al., 2023). Furthermore, professional competence may be related to students' self-efficacy through cognitive and metacognitive processes operating within the learning environment (Shakoori, 2023). Accordingly, professional development for art education teachers should address not only what teachers know but also how they reflect on, regulate, and improve their own professional practice.

Affective and social-emotional competencies are equally important because teaching is inherently interpersonal and emotionally demanding. Teachers are expected to understand and regulate their emotions, establish supportive relationships, demonstrate empathy, manage classroom interactions, and respond

appropriately to students' emotional and motivational needs. Recent research has increasingly emphasized social-emotional competence as a central component of teachers' professional functioning (Mousazadeh et al., 2026; Saha & Kanwal, 2026). Difficulties in self-awareness and professional reflection may hinder teachers' ability to regulate emotions and respond effectively to classroom challenges, highlighting the importance of explicit professional development in these areas (Siswanto et al., 2026). Similarly, the development of social-emotional learning competencies and self-efficacy is considered important in preparing teachers to work effectively with diverse learners and inclusive classrooms (Ii, 2025).

The significance of teachers' social-emotional competence extends to student outcomes. A meta-analysis demonstrated that teachers' socio-emotional competence is associated with greater student engagement, suggesting that emotionally competent teachers are more capable of creating supportive and motivating classroom environments (Gebre et al., 2025). Perceived teacher emotional support has also been shown to play an important role in the relationship between students' social-emotional competence and psychological well-being (Gao et al., 2025). These findings are especially relevant to art education because artistic expression is closely connected with emotions, imagination, self-expression, and personal experience. Students may therefore require a psychologically supportive environment in which they feel secure enough to express ideas, emotions, and interpretations through artistic activities.

Individual differences also deserve consideration when developing teachers' competencies. Variations in early experiences and personal characteristics can influence social cognition and individuals' ways of understanding and responding to their environments (Bulgarelli & Molina, 2016). Art education teachers must consequently recognize differences in students' interests, perceptual abilities, emotional responses, creative tendencies, and modes of artistic expression. Teachers who possess adequate cognitive and affective competencies are more likely to adapt instructional activities to students' individual needs and create opportunities for meaningful artistic participation.

The increasing emphasis on innovative and technology-supported teaching has further expanded the competencies expected of teachers. Innovative teaching requires flexibility, problem-solving, openness to change, creativity, and the ability to use diverse instructional resources (Simonović, 2021). In addition, digital pedagogy is influenced by teacher education, emotional factors, leadership, and access to appropriate technological infrastructure (Ma & Ismail, 2025). For art education, digital resources can provide new possibilities for presenting, creating, analyzing, and evaluating artistic works, yet teachers require appropriate training to use these resources effectively. Consequently, training programs for art teachers should integrate pedagogical, technological, cognitive, and affective development rather than focusing exclusively on subject-matter knowledge.

Despite the recognized importance of these competencies, a gap may exist between the competencies teachers ideally require and those available in actual educational practice. Professional development programs are therefore most effective when they are based on systematic needs assessment and directly address teachers' real classroom challenges (Marzoughi et al., 2020). The identification of context-specific professional needs is especially important in art education because teachers are expected to combine subject knowledge, teaching skills, aesthetic appreciation, creativity, emotional sensitivity, and the ability to motivate students. Specialist supervisors are particularly well positioned to identify such needs because their responsibilities involve observing teaching practices, evaluating professional performance, identifying weaknesses, and guiding instructional improvement. Accordingly, the present study aimed to determine the extent to which art education teachers in Karbala Governorate need a training program based on cognitive, affective, and educational competencies to enhance their professional performance and art appreciation skills from the perspective of specialist supervisors.

Methods and Materials

The study employed a descriptive research design to examine specialist supervisors' perceptions of the professional development needs of art education teachers. The study population consisted of specialist art education supervisors working within the administrative jurisdiction of the Karbala Directorate of Education and its affiliated districts and subdistricts during the 2025–2026 academic year. Using simple random sampling, 18 male and female specialist supervisors were selected. Eight participants were based in the central district of Karbala Governorate, three in Al-Hussainiya district, including Al-Hurr and Al-Hussainiya subdistricts, three in Al-Hindiya district, including Al-Khayrat and Jadwal Al-Gharbi, and four in Ain Al-Tamr district. All distributed questionnaires were returned in complete form, resulting in a 100% response rate.

Data were collected using a researcher-developed questionnaire. The initial version contained 56 items across six domains addressing training needs, training programs, professional performance, artistic appreciation, the role of educational supervisors, and students' attitudes toward art education. The questionnaire was reviewed by 13 experts in education, measurement, and evaluation. Based on their assessments, 16 items with less than 79% agreement were removed, two items concerning training programs were added, six items were linguistically revised, and overlapping domains were merged. The final instrument contained 42 items distributed equally across three domains: the need for training and professional development programs, the need for cognitive, affective, and educational competencies, and the need for developing professional performance and artistic appreciation. Each domain contained 14 items. Responses were recorded on a three-point Likert scale of high, moderate, and low, scored 3, 2, and 1, respectively. A pilot study involving six specialist supervisors was conducted to assess internal consistency. Cronbach's alpha coefficients were 0.991, 0.892, and 0.917 for the three domains, respectively. Data were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations, levels of need, and item rankings.

Findings

The findings demonstrated a substantial perceived need for systematic training and professional development among art education teachers. In the first domain, most items were rated as representing a high level of need. The highest-ranked need concerned recognizing the reasons for the shortage of effective training programs, followed by considering training as a strategic necessity for maintaining effective teaching, improving teachers' classroom performance and relationship with curriculum content, and developing artistic appreciation. Approximately 61% to 72% of respondents reported a high need across several areas, including identifying students' needs and motivations, becoming familiar with practical and modern teaching methods, analyzing instructional content, and improving teachers' understanding of the philosophy and purposes of art education.

The second domain revealed considerable deficiencies in cognitive, affective, educational, and professional competencies. A majority of supervisors believed that art education teachers did not possess all the competencies required for effective professional practice. In several items, approximately 61% to 72% of respondents selected the high-need category. The greatest priority was assigned to programs designed to develop teachers' technical, artistic, and scientific capacities. Supervisors also emphasized weaknesses in cognitive and affective competence, insufficient competencies for improving teaching performance and artistic appreciation, and the limited scope of teachers' knowledge of art education. The findings further indicated that teachers' competencies were sometimes restricted to textbook content or routine content delivery rather than extending to broader artistic, aesthetic, emotional, creative, and cultural dimensions.

The third domain demonstrated a strong perceived need to develop teachers' professional performance and artistic appreciation. The highest-ranked item concerned mastery of instructional content and accuracy in interpretation and explanation. Other major priorities included designing lesson plans according to students' aesthetic and artistic needs, linking art education with creativity and innovation, improving teachers' ability to establish positive attitudes toward art, and strengthening continuous professional growth. High-need responses

reached 72.3% or 77.8% for several items, including activating teachers' roles in classroom management, presenting new ideas and teaching approaches, developing interpersonal relationships, strengthening self-development, and enabling teachers to serve as appropriate professional models. Overall, the three domains consistently indicated that specialist supervisors perceived substantial needs for structured competency-based professional development.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that the professional development needs of art education teachers are multidimensional and cannot be adequately addressed through occasional or narrowly focused training activities. Specialist supervisors perceived deficiencies not only in technical teaching skills but also in cognitive, affective, professional, artistic, and reflective competencies. This suggests that effective professional development should be conceptualized as a comprehensive and continuous process rather than a series of isolated instructional workshops.

The strong perceived need for training programs may reflect the changing demands placed on art education teachers. Teachers must simultaneously understand curriculum content, select appropriate pedagogical strategies, respond to students' individual differences, manage classroom interactions, promote creativity, and cultivate aesthetic understanding. When professional development opportunities are limited, teachers may rely excessively on textbook-centered instruction and routine methods, reducing the potential of art education to promote imagination, emotional expression, interpretation, and artistic judgment.

The findings regarding cognitive and affective competencies are particularly significant. Art education inherently requires interaction among knowledge, perception, emotion, imagination, and expression. Consequently, deficiencies in cognitive competence may limit teachers' ability to interpret artistic concepts and organize meaningful learning experiences, while insufficient affective competence may weaken relationships with students and reduce the emotional quality of artistic engagement. Training programs should therefore integrate cognitive development with emotional awareness, communication skills, reflective practice, and strategies for fostering students' motivation.

The results further demonstrate that professional performance and artistic appreciation are closely connected. Teachers require mastery of instructional content, but such mastery should be accompanied by the ability to interpret, explain, evaluate, and communicate aesthetic meanings. Professional development should consequently include practical activities, model lessons, opportunities for artistic analysis, collaborative reflection, classroom management strategies, lesson planning, and the use of contemporary educational technologies. Particular emphasis should also be placed on teachers' capacity for continuous self-development so that professional learning continues beyond formal training sessions.

In conclusion, the study demonstrates a clear need for a structured competency-based training program for art education teachers in Karbala Governorate. Such a program should integrate cognitive, affective, educational, technical, artistic, and professional competencies and should be designed in collaboration with specialist supervisors and academic experts. Addressing these identified needs may strengthen teachers' professional performance and artistic appreciation, improve classroom practices, enhance their ability to respond to students' interests and individual differences, and ultimately contribute to a more meaningful and effective position for art education within the school curriculum.

References

Achor, E. E., Yusufu, A. A., & Joseph, E. (2022). Teachers' Attitude and Metacognitive Awareness as Determinants of Their Perceived Professional Competence in Social Studies. *Research in Social Sciences*, *5*(2), 65-77. https://doi.org/10.53935/26415305.v5i2.239

Amani, M. (2022). *Investigating Teachers' Professional Competence Based on Cognitive Abilities and Successful Intelligence in Elementary School Teachers in Tehran* Payame Noor University, Tehran Province].

Bulgarelli, D., & Molina, P. (2016). Social Cognition in Preschoolers: Effects of Early Experience and Individual Differences [Original Research]. *Frontiers in psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01762

Gao, Y., Gan, L., & Zhang, D. (2025). The mediating role of perceived teacher emotional support in EFL students' social-emotional competence and psychological well-being: A structural equation modelling (SEM) study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(7), 1924-1940. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2478901

Gebre, T., Demissie, F., & Yimer, A. (2025). The Impact of Teacher Socio-Emotional Competence on Student Engagement: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371

Ii, R. P. E. (2025). Exploring the Pre-Service Teachers' Social and Emotional Learning Competencies and Self-Efficacy in Preparation for Teaching in Inclusive Classrooms. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, *5*(10), 189-203. https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i10.017

Karimi, F. (2009). *Professional competencies of general education teachers and providing an appropriate cognitive framework* (Doctoral dissertation, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran)].

Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, *125*, 104055. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055

Ma, H., & Ismail, L. (2025). Empowering Language teacher educators: the impact of training, emotions, leadership, and infrastructure on digital pedagogy and the facilitation of future teachers' competence. *Education and Information Technologies*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13700-8

Marzoughi, S., Ahmadi, H., & Khalaji, H. R. (2020). Presenting a Model for Promoting the Professional Competency among EFL Teachers: A Grounded Theory Approach. *iase-idje*, *3*(4), 127-139. https://doi.org/10.52547/ijes.3.4.127

Mousazadeh, S., Fatehi Rad, N., & Jalali. (2026). Exploring the components of social and emotional competencies (SEC) for Iranian EFL teachers: Teachers' perceptions in focus. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, *7*(3).

Saguni, F. (2023). The Role of Teachers in Improving Students' Cognitive Competency in Islamic Education Subjects Through Recitation Method. *British Journal of Education*, *11*(11), 15-27. https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol11n111527

Saha, R. K., & Kanwal, P. (2026). Teacher Competencies for Social Emotional Learning in Higher Education: A Qualitative Inquiry Through Systematic Literature Review and Multi-Site Case Study in West Bengal. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8977849/v1

Shakoori, F. (2023). *Investigating the Relationship Between Teachers' Professional Competence and Students' Self-Efficacy with the Mediating Role of Metacognitive Beliefs in Second Grade High School Students in Meyami County* Payame Noor University, Damghan Branch].

Simonović, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, *9*(3), 331-345. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-331-345

Siswanto, D. H., Susetyawati, M. E., & Rambe, M. Y. (2026). Teacher Social-Emotional Competence: Exploring Self-Awareness and Professional Reflection Challenges. *Jurnal Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran*, *1*(3), 198-204.