

روایت‌نگاری باورهای معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی از سنجش خلاقیت در نگارش فراگیران زبان انگلیسی: یک مطالعه کیفی

رجب اسفندیاری*، فاطمه حسینی**

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی باورهای معلمان کم‌تجربه و باتجربه زبان انگلیسی در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی بود. علاوه بر این، هم‌سویی یا عدم‌هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه نیز مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، از طرح روایت توصیفی استفاده شد که در طی آن روایت‌های خودزیست‌نامه‌ای ده معلم زبان انگلیسی (۴ معلم باتجربه و ۶ معلم کم‌تجربه) جمع‌آوری و تحلیل شد. تحلیل موضوعی قیاسی-استقرایی نشان داد که اگرچه معلمان باتجربه و کم‌تجربه به اهمیت خلاقیت و سنجش آن در مهارت نگارش باور دارند، بین باور و عملکرد آن‌ها هم‌سویی وجود ندارد. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، می‌توان به این نتیجه رسید که عواملی از جمله دانش معلمان و نداشتن چهارچوب مناسب برای سنجش خلاقیت در مهارت نگارش از دلایل عدم‌هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان هستند. از این رو، شایسته است نظام آموزشی در طول دوره‌های تربیت معلم و ضمن خدمت، معلمان را با مفهوم خلاقیت و نحوه سنجش آن به‌طور عام و شیوه‌های به‌کارگیری خلاقیت به‌طور خاص آشنا کند.

واژه‌های کلیدی: خلاقیت در نگارش، روایت توصیفی، مهارت نگارش

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران (نویسنده مسئول). esfandiyari@hum.ikiu.ac.ir

** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران. f.husseini@edu.ikiu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۶

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۱۱/۰۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۱۶

مقدمه

امروزه، پژوهشگران حوزه آموزش توجه خود را معطوف به بررسی و تحلیل خلاقیت کرده‌اند و از دید آن‌ها نظام آموزشی با توجه به اهداف، برنامه‌ها و امکانات آموزشی می‌تواند نقش بسزایی در پرورش خلاقیت افراد داشته باشد (Meihami et al., 2018). در این میان، معلم به‌عنوان یکی از عوامل موثر در پرورش یا تضعیف خلاقیت به‌شمار می‌آید (Scott-Barrett et al., 2023). بنابراین، ناآگاهی معلمان از خلاقیت و نحوه به‌کار بردن آن در کلاس‌های درس باعث می‌شود تا آن‌ها در برانگیختن توانایی خلاقیت دانش‌آموزان خود موفق نباشند و حتی این توانایی را نابود کنند (Hossieni, 2009). براساس نظریه‌های خلاقیت، یکی از عوامل اساسی در درک فرایند خلاقیت، باورهای معلمان در مورد خلاقیت است (Runco, 2014). در نظام آموزشی، به‌ویژه در یادگیری زبان‌های خارجی، رشد خلاقیت به این بستگی دارد که معلمان چگونه خلاقیت را درک و تعریف می‌کنند. از این‌رو، برای ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان، معلمان باید با ویژگی‌های شخصیت‌های خلاق آشنا شوند، تولید خلاق را شناسایی کنند، فرایندهای شناختی مورد استفاده دانش‌آموزان خلاق را درک کنند، و در نهایت فرصت‌های مناسبی را برای پرورش خلاقیت یادگیرندگان ایجاد نمایند (Hill, 1992; Kozbelt et al., 2010). افزون‌بر این، پرداختن به مسئله خلاقیت در کلاس‌ها مستلزم سنجش خلاقیت است. این موضوع در کلاس‌های زبان خارجی بسیار مهم است چرا که خلاقیت بخش جدایی‌ناپذیر آموزش زبان خارجی است (Meihami, 2022).

خلاقیت مفهومی پیچیده و چندبعدی است که می‌توان تعاریف مختلفی را برای آن بیان نمود (Runco, 2014). به‌عنوان مثال، Guilford (1950) از خلاقیت به‌عنوان حساسیت به مشکلات، قوه ایده‌پردازی، انعطاف‌پذیری، تازگی ایده، توانایی ترکیب‌سازی، توانایی تجزیه و تحلیل، توانایی سازمان‌دهی مجدد یا بازتعریف، گستره ساختار ایده‌پردازی، و تولدایی ارزیابی یاد می‌کند. Torrance (1976)، خلاقیت را فرایند حساس شدن به مشکلات، کمبودها، شکاف‌های دانش، عناصر گم‌شده، ناهماهنگی‌ها، شناسایی مشکل، جستجوی راه‌حل، حدس زدن یا فرمول‌بندی فرضیه‌ها، اصلاح و آزمایش مجدد آن‌ها و ارائه نتایج تعریف می‌کند. براساس نظر Amabile (1982)، خلاقیت فرایند تولید ایده‌ای اصیل و مناسب برای رسیدن به یک هدف است. همچنین، Amabile (1982)، عناصر شخصیتی مانند خطرپذیری، داشتن دیدگاه متفاوت و انگیزه درونی را از عوامل بسیار مهم در رشد و پرورش خلاقیت به‌شمار می‌آورد. توانایی تولید اثری بدیع (اصلی، غیرمنتظره) با کیفیت بالا و مناسب (مفید و با در نظر گرفتن محدودیت‌ها) که در تعاملات بین افراد و محیط آن‌ها اتفاق می‌افتد، تعریف دیگری از خلاقیت است که استرنبرگ و همکاران او (Sternberg et al., 2002) ارائه کرده‌اند. همچنین، Runco and Jaeger (2012) اصالت و مناسب‌بودن ایده‌ها را دو عامل اصلی در تعریف خلاقیت می‌دانند. مفهوم اصالت به ایجاد یک ایده،

محصول، فرایند بدیع از طریق ترکیب یا تکمیل ایده‌های قبلی اشاره دارد. علاوه بر اصالت، یک ایده یا محصول خلاقانه باید در یک زمینه خاص مناسب تلقی شود. طبق نظر Kaufman and Sternberg (2019)، خلاقیت به ایده‌ها یا محصولات اصیل، ارزشمند، مفید و مناسب اطلاق می‌شود. با در نظر گرفتن تعاریف مختلف خلاقیت می‌توان به این نتیجه رسید که اصالت/ نبودن، اجتماع و محیط، تناسب و فایده سه اصل اساسی در تعریف خلاقیت به‌شمار می‌آیند.

صرف نظر از اهمیت خلاقیت در زمینه آموزشی، ارزیابی خلاقیت بسیار چالش‌انگیز است. از آنجا که خلاقیت یک مفهوم چندبعدی است، ارزیابی خلاقیت را نمی‌توان به یک روش انجام داد. به‌عنوان مثال، طبق نظر Amabile (1982)، سنجش خلاقیت بدین معناست که کارشناسان به‌طور مستقل، در مورد خلاقیت یک محصول قضاوت می‌کنند و در مورد میزان خلاقیت آن محصول به توافق می‌رسند. این فرایند یعنی قضاوت کارشناسان، منجر به تکنیک ارزیابی توافقی^۱ می‌شود که توسط آمابیل پیشنهاد شده است و روشی هدفمند برای ارزیابی خلاقیت به‌شمار می‌رود. Carson (2019) از این روش به‌عنوان «معیار طلایی^۲» نام می‌برد که می‌تواند برای ارزیابی خلاقیت داستان‌ها، شعرها، رمان‌ها و دیگر تولیدات هنری دانش‌آموزان استفاده شود. باین‌حال، ارزیابی خلاقیت براساس این تکنیک بدون چالش نیست، زیرا در برخی از حوزه‌ها، تعداد متخصصان حوزه خلاقیت کم هستند و یا ممکن است رسیدن به توافق در مورد میزان خلاقیت یک محصول دشوار و پرهزینه باشد (Amabile et al., 2018; Kaufman et al., 2005).

با توجه به ماهیت آموزشی خلاقیت و سنجش آن، Guilford (1967) از چهار عنصر اصلی سیالی^۳، انعطاف‌پذیری^۴، اصالت^۵، و بسط^۶ نام می‌برد که در این مطالعه این عوامل تعیین‌کننده در سنجش خلاقیت مورد استفاده قرار گرفته است. سیالی به میزان تسلط و توانایی افراد برای ایجاد تعداد زیادی ایده و یا پاسخ به یک کار اشاره دارد. سیالی در نوشتار را می‌توان در ساختار و معنا نشان داد. این به‌معنای استفاده از کلمات، عبارات، جملات، اصطلاحات، مترادف‌ها، متضادها، ساختارهای دستوری و غیره است. انعطاف‌پذیری به ایجاد طیف گسترده‌ای از ایده‌های مربوط به دسته‌های مختلف اشاره دارد. به عبارت دیگر، تنوع و گوناگونی ایده‌ها به انعطاف‌پذیری مربوط می‌شود. در این پژوهش، انعطاف‌پذیری به‌عنوان استفاده از دسته‌های مختلف کلمات، ساختارها، زمان‌ها، مترادف‌ها، متضادها و غیره تعریف شده است. ایجاد ایده‌های منحصر به فرد یا غیرمعمول با اصالت در خلاقیت سروکار دارد. بنابراین، اصالت در این نوشتار این‌گونه تعریف می‌شود که فراگیران

¹. consensual assessment technique

². gold standard

³. fluency

⁴. flexibility

⁵. originality

⁶. elaboration

در نگارش متون، از سرقت ادبی و وصله‌نویسی^۱ استفاده نکنند. در نهایت، بسط بیانگر توانایی فراگیران برای گسترش ایده‌های خود است. براین اساس، در این پژوهش، بسط به‌عنوان افزودن یا تکمیل ایده‌های فراگیران برای جذاب‌تر، دقیق‌تر و جامع‌تر کردن ایده‌ها تعریف می‌شود.

بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه باور معلمان در مورد خلاقیت نشان‌دهنده این است که تاکنون پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده است. در یکی از این پژوهش‌ها، Aljughaiman and Mowrer- Reynolds (2005) به این نتیجه رسیدند که با اینکه معلمان باور مثبتی نسبت به خلاقیت داشتند، عملکرد آن‌ها در کلاس‌های درس هم‌سو با باورشان نبود. معلمان بر این باور بودند که خلاقیت در آموزش بسیار حائز اهمیت است و حدود ۷۵ درصد از آن‌ها اظهار داشتند که از روش‌های متعددی برای رشد خلاقیت در کلاس‌های درس خود استفاده می‌کنند. باوجوداین، وقتی از معلمان خواسته شد که به این پرسش پاسخ دهند که آیا پرورش خلاقیت دانش‌آموزان برعهده معلمان است یا خیر، تنها ۳۳ درصد از معلمان معتقد بودند که این مسئولیت آن‌هاست. به‌طور کلی نتایج این مطالعه بیانگر تضاد بین باور معلمان در مورد خلاقیت و عملکرد آن‌ها در کلاس‌های درس بود. Kamylyis et al. (2009) به بررسی باور معلمان ضمن خدمت دوره ابتدایی در مورد خلاقیت و همچنین میزان اعتماد به‌نفس آنان در مورد پرورش خلاقیت پرداخت. نتیجه این مطالعه نشان داد که بسیاری از معلمان معتقد بودند که بیشتر دانش‌آموزان دارای پتانسیل خلاق هستند و می‌توان خلاقیت را به آن‌ها آموزش داد. علاوه بر این، معلمان اظهار داشتند که مدرسه فرصتی برای رشد خلاقیت فراهم نمی‌کند. نتایج در مورد اعتماد به‌نفس معلمان درخصوص پرورش خلاقیت دانش‌آموزان بیانگر این بود که ۵۰ درصد از معلمان معتقد بودند که برای آموزش خلاقیت به‌خوبی آموزش ندیده‌اند و اعتماد به‌نفس لازم برای آموزش خلاقیت به دانش‌آموزان را ندارند.

در یک مطالعه مروری، Mullet e al. (2016) با بررسی مطالعات تجربی منتشرشده در مجلات معتبر بین سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۵ به تحلیل باورهای معلمان مدرسه در مورد خلاقیت در حوزه آموزش، روان‌شناسی، هنر و زبان‌شناسی پرداخت. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که باور و درک معلمان از خلاقیت هم‌سو با نظریه‌های مربوط به خلاقیت نیست. علاوه بر این، معلمان توانایی تشخیص خلاقیت در کلاس‌های درس خود را نداشتند. همچنین در یک مطالعه مروری دیگر، Bereczki and Kàrpàti (2018) مطالعات تجربی که بین سال‌های ۲۰۱۰ و ۲۰۱۵ در مورد باور معلمان ضمن خدمت درخصوص خلاقیت انجام شده بود را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که با وجود باور معلمان به اهمیت خلاقیت و آموزش آن به دانش‌آموزان، عملکرد آن‌ها در کلاس‌های درس کاملاً در تضاد با عقایدشان بود.

^۱. patchwriting

اخیرا، Hua and Yang (2024) باورهای معلمان چینی دوره ابتدایی در مورد خلاقیت، افراد خلاق و محیط خلاق را با استفاده از رویکرد پدیدارشناختی مورد پژوهش قرار دادند. نتایج حاصل از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با معلمان دوره ابتدایی در چین بیانگر آن بود که معلمان درک محدودی در مورد مفهوم خلاقیت داشتند، که در نتیجه بر باور آن‌ها از افراد خلاق تأثیرگذار بود. علاوه بر این، نتایج نشان داد که این معلمان باور مثبتی نسبت به پرورش خلاقیت در آموزش دوران ابتدایی داشتند و راهبردهای متعدد آموزش خلاق را درک می‌کردند. با این حال بین باور و عملکرد آن‌ها در مورد ارزش خلاقیت و عملکرد آموزشی آن‌ها تفاوت وجود داشت.

زمانی که خلاقیت به‌عنوان یک مفهوم محوری در مهارت‌های نوشتاری در نظر گرفته می‌شود، از اهمیت بسیاری برخوردار می‌شود. از آنجاکه باورها و عملکردهای معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی قبلاً مورد توجه قرار نگرفته است، هدف از انجام این پژوهش بررسی باورها و عملکردهای معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی است. از این رو، اهمیت انجام این پژوهش از چندبُعد قابل بررسی است. در بُعد اول، با بررسی نحوه ارزیابی خلاقیت در نگارش فراگیران، می‌توان به نکاتی در راستای راهبردهای مهم برای معلمان زبان انگلیسی دست پیدا کرد. در بُعد دوم، با بررسی نحوه عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه در سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا باورها و عملکردهای معلمان باتجربه و کم‌تجربه در یک راستا است یا خیر. همچنین با انجام این پژوهش می‌توان باورهای معلمان باتجربه و کم‌تجربه را با هم مقایسه نمود و عملکردهای این معلمان را نیز در بحث سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی بررسی کرد تا با استفاده از نتایج به‌دست‌آمده در دوره‌های تربیت معلم زبان انگلیسی با رویکردی نوین، آموزش‌هایی برای آمادگی معلمان در سنجش خلاقیت در نگارش فراگیران به آن‌ها ارائه شود. بنابراین، این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این دو پرسش پژوهش بود:

- ۱- باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی چگونه است؟
- ۲- آیا بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی هم‌سویی وجود دارد؟

روش پژوهش

به منظور بررسی باورها و عملکرد معلمان باتجربه و کم تجربه زبان انگلیسی در مورد نحوه سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران از روش پژوهش کیفی و از نوع روایت‌شناسی توصیفی^۱ استفاده شد. طرح روایت‌شناسی توصیفی (Edmonds & Kennedy, 2017) شامل شناسایی یک پدیده، استفاده از نمونه‌گیری هدفمند^۲، جمع‌آوری روایت‌ها، همکاری با شرکت‌کنندگان برای حل چالش‌ها، تحلیل روایت‌ها و اعتبارسنجی صحت روایت‌ها، و تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌شود. نخست به منظور رسیدن به درک جامعی از موضوع خلاقیت و همچنین یافتن خلأ موجود در پیشینه، پژوهشگران پیشینه مربوط به خلاقیت، باور و درک معلمان در مورد خلاقیت، و نیز نحوه سنجش خلاقیت را مورد مطالعه قرار دادند. سپس برای انتخاب شرکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که براساس آن معلمان باتجربه و کم تجربه انتخاب شدند. براین اساس، معلمانی که بیش از پنج سال سابقه تدریس درس نگارش زبان انگلیسی را داشتند به عنوان معلمان باتجربه و معلمانی با سابقه پنج و کمتر از پنج سال به عنوان معلمان کم تجربه انتخاب شدند (Tsui, 2005). با توجه به اصول اشباع اطلاعاتی^۳، تعداد ۱۰ معلم زبان انگلیسی (۷ مرد و ۳ زن) شامل چهار معلم باتجربه و شش معلم کم تجربه برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. سپس، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا روایت‌های خودزیست‌نامه‌ای^۴ خود را به صورت شفاهی یا نوشتاری، به زبان انگلیسی و یا فارسی ارائه کنند. بعد از این مرحله، روایت‌های جمع‌آوری شده براساس سابقه تدریس معلمان به خصوص سابقه تدریس درس نگارش زبان انگلیسی تنظیم شد. باید به این نکته اشاره کرد که در صورت مبهم بودن بعضی از روایت‌ها، پژوهشگران از شرکت‌کنندگان خواستند تا موضوع را بیشتر توضیح دهند تا به درک بهتری برسند. سپس از تحلیل قیاسی-استقرایی^۵ به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شد. بدین منظور نرم‌افزار MAXQDA-20 مورد استفاده قرار گرفت. در نهایت، روایی و پایایی مطالعه از جمله اعتبار^۶، اطمینان‌پذیری^۷، و انتقال‌پذیری^۸ مورد بررسی قرار گرفتند.

جامعه بالقوه این پژوهش تمام معلمان زبان انگلیسی ایرانی بودند که سابقه و تجربه تدریس مهارت نگارش زبان انگلیسی را داشتند. با توجه به ماهیت روایت‌پژوهی این مطالعه که در آن از معلمان خواسته شد تا روایت‌های خود را در مورد باورشان از خلاقیت در مهارت نگارش بیان کنند و همچنین نمونه‌هایی از ارزیابی خود از این مهارت را به پژوهشگران این مطالعه ارائه نمایند،

¹. descriptive narrative

². purposive sampling

³. data saturation

⁴. autobiographical narrative

⁵. deductive-inductive thematic analysis

⁶. credibility

⁷. dependability

⁸. transferability

شرکت‌کنندگان از شهرهای مختلف انتخاب شدند. میانگین سنی این معلمان ۲۹ سال، با انحراف معیار ۲/۸ سال بود. از تعداد ۱۰ معلم شرکت‌کننده، ۷ معلم مرد و ۳ معلم زن بودند که دوره‌های تحصیلی آن‌ها شامل کارشناسی ارشد و دکتری بود. اصل اشباع اطلاعاتی (Ary et al., 2014) در این پژوهش مورد تاکید بود که در آن پژوهشگران با اطلاعات کسب‌شده از ۱۰ معلم توانستند به - جمع‌بندی برسند و داده‌های مورد نیاز این مطالعه را گردآوری کنند.

جدول ۱ اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان در این مطالعه را نشان می‌دهد. به‌منظور اطمینان از رعایت ملاحظات اخلاقی، ابتدا برای شرکت‌کنندگان اهداف پژوهش توضیح داده شد تا در صورت داشتن رضایت، در این مطالعه شرکت کنند. سپس، به‌این‌دلیل که این مطالعه به بررسی باور آنان در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارشی آن‌ها می‌پردازد، در مورد این موضوع توضیحاتی داده شد تا با آگاهی بیشتر و با ذهنی آماده اقدام به نوشتن یا بیان کردن روایت‌های خودزیست‌نامه‌ای خود کنند.

جدول ۱. اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان پژوهش

نام مستعار	جنسیت	سابقه تدریس زبان انگلیسی	سابقه تدریس نگارش انگلیسی	میزان تحصیلات
طاها	مرد	۱۲	۹	دکتری
پارسا	مرد	۱۰	۸	دکتری
بهنام	مرد	۸	۷	دانشجوی دوره دکتری
نوید	مرد	۷	۵	دانشجوی دوره دکتری
درسا	زن	۴	۲	کارشناسی ارشد
مصطفی	مرد	۴	۲	کارشناسی ارشد
نادیا	زن	۳	۲	کارشناسی ارشد
مریم	زن	۳	۱	کارشناسی ارشد
عارف	مرد	۲	۱	دانشجوی کارشناسی ارشد
رادمهر	مرد	۲	۱	دانشجوی کارشناسی ارشد

روش گردآوری اطلاعات: با توجه به اینکه این پژوهش درصدد بررسی باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی درخصوص نحوه سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی بود از روش روایت خودزیست‌نامه‌ای استفاده شد. از این‌رو، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا روایت‌های خود را براساس مدل Riessman (2008) تولید کنند. براساس این مدل یک روایت «کاملاً

شکل گرفته^۱) از شش مولفه شامل: چکیده^۲، جهت‌گیری (مقدمه)^۳، کنش پیچیده^۴، ارزیابی^۵، وضوح^۶، و کد^۷ تشکیل می‌شود. در قسمت چکیده، به‌عنوان اولین مؤلفه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نکات اصلی روایات خود را بازنویسی کنند. در قسمت جهت‌گیری یا مقدمه، معلمان ملزم به بیان موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، زمان و مکان بودند. با توجه به مولفه سوم، از معلمان خواسته شد تا در مورد نقاط عطف خود (تغییرات در روش ارزیابی خلاقیت مهارت نگارش فراگیران) براساس توالی رویدادها توضیح دهند. مولفه چهارم که مهم‌ترین بخش این مدل به حساب می‌آید مربوط به ارزشیابی می‌شود که در طی آن شرکت‌کنندگان ملزم به بیان نظرات انتقادی (کاربردی) خود در مورد نکات اصلی روایات خود بودند. سپس، با توجه به مولفه پنجم که به وضوح مربوط بود، شرکت‌کنندگان باید به نتیجه‌گیری و بیان نتایج حاصل از روایت‌های خود می‌پرداختند. در نهایت، در مولفه کد به‌عنوان آخرین مولفه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نکاتی را که در روایت‌های خود به آن‌ها اشاره کردند به هم مرتبط سازند. شایان ذکر است که به‌منظور ایجاد روایت‌های کاملاً شکل گرفته، این شش مولفه به‌دقت برای شرکت‌کنندگان در این مطالعه توضیح داده شد. همچنین به‌منظور بررسی هم‌سویی یا عدم هم‌سویی باور معلمان با تجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نمونه‌ای از نگارش فراگیران خود را که ارزیابی کرده‌اند را برای پژوهشگران این مطالعه ارسال کنند.

تحلیل اطلاعات: تحلیل موضوعی یکی از روش‌هایی است که برای تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی استفاده می‌شود که در آن محتوای تجربیات شرکت‌کنندگان و بازتاب شرکت‌کنندگان بر روی تجربیاتشان به‌منظور دستیابی به مضامین خاص، مورد بررسی قرار می‌گیرد (Barkhuizen, 2015). این روش تحلیل می‌تواند برای بازتاب و نشان دادن واقعیت به‌کار رود. رویکردهای مختلفی برای تحلیل موضوعی وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به رویکرد تحلیل موضوعی استقرایی و قیاسی اشاره کرد. هدف از رویکرد استقرایی، شناسایی مضامین از طریق ارتباط با اطلاعات است و هدف از رویکرد قیاسی، بررسی مضامین از پیش تعیین شده براساس تحلیل نظریه‌ها است که پژوهشگر انجام داده است (Braun & Clarke, 2006). بنابراین در این مطالعه به‌منظور دستیابی به دیدگاه جامعی از باورهای معلمان با تجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت که خود آن‌ها از طریق روایت خودزیست‌نامه فراهم کردند، از روش تحلیل موضوعی قیاسی-استقرایی استفاده شد. این مراحل شامل: آشنایی با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه، جستجو برای مضامین، بازبینی مضامین، تعریف کردن و

1. fully formed narrative

2. abstract

3. orientation (introduction)

4. complicating action

5. evaluation

6. resolution

7. code

نام‌گذاری مضامین و ایجاد گزارش هستند. علاوه بر این، به‌منظور یافتن هم‌سویی یا عدم‌هم‌سویی بین باور معلمان در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارشی و نحوه عملکرد آن‌ها در این مورد، عملکرد واقعی آن‌ها براساس کدهایی ازپیش‌تعیین‌شده در مورد سنجش خلاقیت که شامل سیالی، انعطاف‌پذیری، بسط و اصالت است، مورد واکاوی قرار گرفت. برای این منظور از نرم‌افزار MAXQDA-20 استفاده شد.

روایی و پایایی پژوهش: به‌منظور اعتبار بخشی به نتایج پژوهش، همان‌طور که در پژوهش‌های کمی از روایی و پایایی استفاده می‌شود، در پژوهش‌های کیفی هم از راهبردهایی استفاده می‌شود تا نتایج پژوهش مورد تایید قرار گیرد. بدین منظور در مطالعه حاضر، اعتبار، انتقال‌پذیری و اطمینان‌پذیری در جهت افزایش دقت علمی مورد استفاده قرار گرفتند (Ary et al., 2014). اعتبار یافته‌ها از طریق بازبینی خود مشارکت‌کنندگان^۱ انجام پذیرفت. بنابراین، پژوهشگران از برخی از شرکت‌کنندگان درخواست کردند که به بررسی این موضوع بپردازند که آیا مضامین به‌دست آمده مطابق با آنچه که آن‌ها مد نظر داشتند، است یا خیر. علاوه بر این، پژوهشگران از طریق بازبینی توسط همکار^۲، از همکار دیگری درخواست کردند که بخشی از روایت‌ها را مورد بررسی قرار دهد تا از صحت مضامین به‌دست آمده مطمئن شوند. قابلیت انتقال از نظر مفهومی، مشابه تعمیم‌پذیری در مطالعات کمی است و به این موضوع اشاره می‌کند که تا چه میزان داده‌های مطالعه در وضعیت‌های مشابه، برای دیگران معنایی مشابه ایجاد خواهد کرد. از این‌رو، برای افزایش انتقال‌پذیری از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد که در طی آن معلمان باتجربه (سابقه تدریس بیش از پنج سال) و کم‌تجربه (سابقه تدریس پنج سال و یا کمتر) برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. در نهایت، به‌منظور اطمینان یافتن از اطلاعات به‌دست‌آمده، از روش پایایی بین دو کدگذار^۳ استفاده شد. بدین صورت که دو فرد به‌صورت مجزا اطلاعات به‌دست‌آمده را کدگذاری کردند و در نهایت میزان تشابه یا توافق در کدگذاری آن‌ها بررسی شد.

یافته‌ها

به‌منظور پاسخ‌گویی به سوال اول پژوهش، از Code Matrix Browser (CMB) در سطح گروه اسناد^۴ (روایت‌ها) استفاده شد تا باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش مورد بررسی قرار گیرد. در شکل ۱، خروجی CMB نشان‌دهنده این است که بین باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی وجود دارد. به‌طور کلی، معلمان باتجربه معتقد

^۱. member checking

^۲. peer debriefing

^۳. inter-coder agreement

^۴. group document

بودند که عنصر بسط از اهمیت بیشتری در سنجش خلاقیت برخوردار است. در واقع، آنان بر این باور بودند که مهم‌ترین عنصر در سنجش خلاقیت، توانایی فراگیران در میزان توضیح دادن ایده‌های آنها است. به عبارتی دیگر، هرچقدر زبان‌آموزان قادر باشند ایده‌های خود را بیشتر توضیح دهند، از میزان خلاقیت بیشتری برخوردارند. همچنین، معلمان باتجربه باور داشتند که عناصر انعطاف‌پذیری و سیالی از دیگر مواردی هستند که باید در بحث سنجش خلاقیت مورد توجه قرار گیرند. در مورد کدهایی که در زیرمجموعه کدهای اصلی یعنی بسط، انعطاف‌پذیری، اصالت و سیالی قرار دارند، معلمان به ساختار نگارش در بحث بسط، استفاده از آرایه‌های ادبی در بحث انعطاف‌پذیری و سیالی در ساختار اشاره داشتند. اگرچه اصالت به‌عنوان یکی از عنصرهای اصلی خلاقیت از دیدگاه گیلفورد و دیگر پژوهشگران این حوزه محسوب می‌شود، معلمان باتجربه، این عنصر را آنچنان مهم نمی‌دانستند. از طرفی دیگر، معلمان کم‌تجربه همانند معلمان باتجربه، عنصر بسط را در سنجش خلاقیت مهم می‌دانستند. بعد از آن، به عنصر سیالی (سیالی در ساختار و معنا) به یک میزان اشاره کردند. برای این گروه از معلمان، سطح توانایی زبانی بیشتر از انعطاف‌پذیری و اصالت اهمیت داشت.



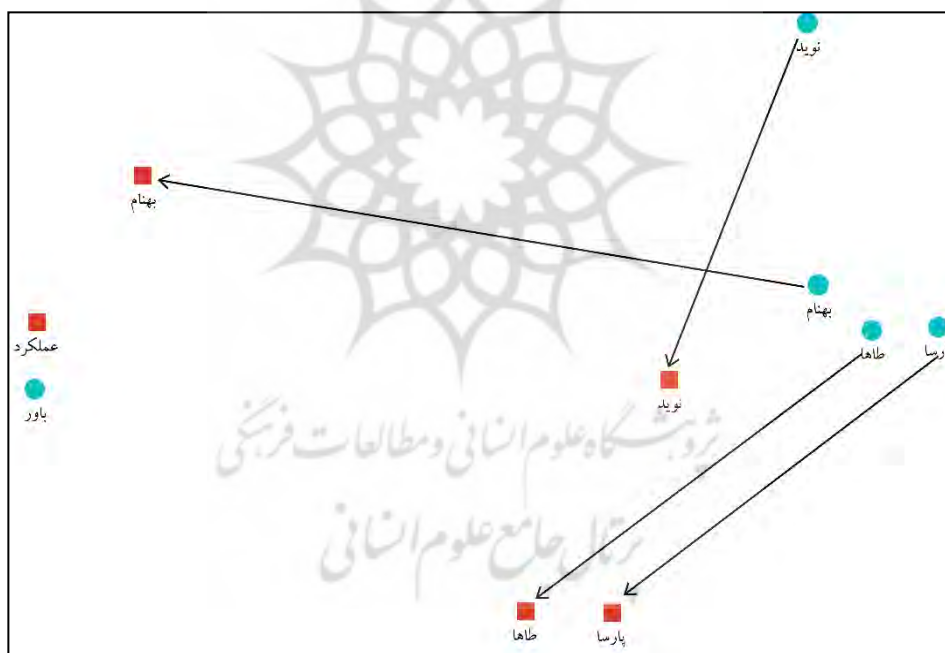
شکل ۱. باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش

به منظور بررسی نحوه عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران، از معلمان خواسته شد تا نمونه‌ای از نگارش فراگیران که آن را ارزیابی کرده‌اند در اختیار پژوهشگران این مطالعه قرار دهند. بعد از بررسی و کدگذاری نمونه‌های ارسالی، از Code Matrix Browser (CMB) در سطح اسناد گروهی (عملکردها) استفاده شد. شکل ۲ نشان‌دهنده نتایج مربوطه است. همان‌طور که در این شکل نشان داده شده است، معلمان کم‌تجربه در خصوص سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران عملکردی نداشتند. به عبارت دیگر، این گروه از معلمان تنها به ارزیابی عنصر سیالی (سیالی در ساختار) متن نوشته‌شده، پرداخته بودند و دیگر عناصر مربوط به خلاقیت را مورد سنجش قرار ندادند. در مورد عملکرد معلمان باتجربه، نتایج نشان داد که این گروه از معلمان به سیالی در ساختار توجه ویژه‌ای داشتند. سپس، استفاده از آرایه‌های ادبی را مورد سنجش قرار داده بودند. سیالی در معنا، بسط در ساختار نگارش، توضیح بیشتر ایده‌ها، اصالت در محتوا و انعطاف‌پذیری از دیگر مواردی بودند که معلمان باتجربه در ارزیابی نگارش فراگیرانشان، به آن‌ها توجه کرده بودند.



شکل ۲. عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش

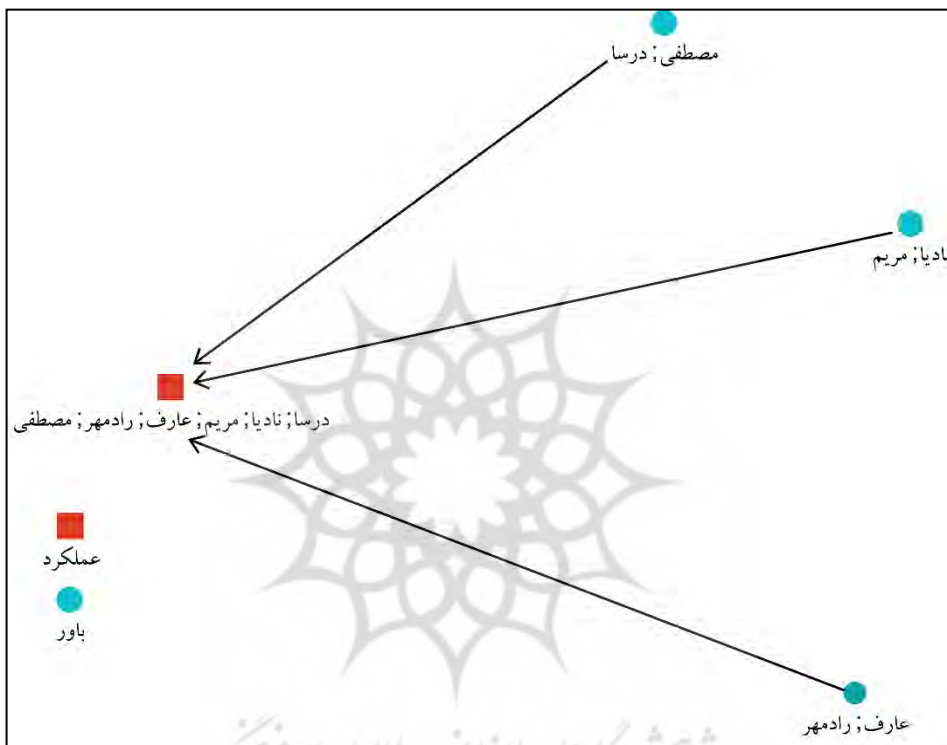
در ادامه و در پاسخ به پرسش ۲ پژوهش، به منظور یافتن هم‌سوئی یا عدم‌هم‌سوئی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش، از Document Map (نقشه اسناد) استفاده شد. شکل ۳ و شکل ۴ نتایج مربوط به هم‌سوئی بین باور و عمل معلمان باتجربه و کم‌تجربه را به ترتیب نشان می‌دهند. براساس این نقشه‌ها، میزان فاصله نشان‌دهنده میزان هم‌سوئی بین باور و عملکرد معلمان است. شکل ۳، نشان‌دهنده عدم‌هم‌سوئی بین باور و عملکردهای معلمان باتجربه در سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران است. در واقع، بهنام، طاها و پارسا باورهای تقریباً مشابهی در مورد سنجش خلاقیت داشتند، اما عملکرد آنان متفاوت از باورهایشان بود. پارسا و طاها تقریباً عملکرد یکسانی داشتند، ولی عملکرد بهنام بسیار متفاوت از باورش بود. علاوه بر این، نوید که باورش از بقیه افراد متفاوت‌تر بود، عملکردی متفاوت از باورش داشت. به‌طورکلی، نتایج نشان داد که بین باور و عملکرد معلمان باتجربه در سنجش خلاقیت در عملکرد نگارشی زبان‌آموزان تفاوت وجود دارد.



شکل ۳. هم‌سوئی یا عدم‌هم‌سوئی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه در سنجش خلاقیت در مهارت نگارش

شکل ۴ نشان‌دهنده میزان هم‌سوئی بین باور و عمل معلمان کم‌تجربه در سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران را نشان می‌دهد. نتایج نشان‌دهنده این است که تمامی معلمان کم‌تجربه عملکردی یکسان نسبت به سنجش خلاقیت داشتند، اما باورهایشان از هم متفاوت بود. شایان ذکر

است که باورهای درسا و مصطفی، باورهای نادیا و مریم، و باورهای عارف و رادمهر شبیه به هم بودند اما باورهای این گروه از افراد با یکدیگر تفاوت بسیاری داشتند. به‌طور کلی، نتایج نشان داد که با وجود متفاوت بودن باورها، معلمان کم‌تجربه عملکردی کاملاً شبیه به هم داشتند. علاوه بر این، بین باور این گروه از معلمان و عملکردشان در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارشی فراگیران، هم‌سویی وجود ندارد.



شکل ۴. هم‌سویی یا عدم هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان کم‌تجربه در سنجش خلاقیت در مهارت

نگارش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه زبان انگلیسی در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی، از یک سو، و هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه، از سوی دیگر، بود. نتایج نشان‌دهنده تفاوت بین باور معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی بود. معلمان باتجربه بر این باور بودند که سنجش خلاقیت در مهارت نگارش بسیار اهمیت دارد و به‌منظور سنجش آن

باید عناصری از جمله بسط، سیالی، انعطاف‌پذیری و تا حدودی اصالت مورد توجه قرار گیرند. اگرچه این گروه از معلمان بر اهمیت سنجش خلاقیت اظهار داشتند، عملکرد آن‌ها هم‌سو با باورهایشان نبود. معلمان کم‌تجربه نیز، معتقد بودند که در سنجش مهارت نگارش فراگیران، سنجش خلاقیت باید مورد توجه قرار گیرد. به عقیده این گروه از معلمان، بسط مهم‌ترین عنصر در سنجش خلاقیت به حساب می‌آید و بعد از آن سیالی و انعطاف‌پذیری عناصر دیگری بودند که بر آن‌ها تاکید بیشتری داشتند. با وجود این، معلمان کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت عملکردی کاملاً متفاوت از باورشان داشتند به گونه‌ای که هیچ‌کدام از معلمان، در سنجش مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی به مواردی که به آن‌ها اشاره کرده بودند و باور داشتند، نپرداخته بودند. به‌طور کلی، نتایج این مطالعه بیانگر عدم‌هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش بود. با این تفاوت که معلمان کم‌تجربه عملکردهایی یکسان نسبت به سنجش مهارت نگارش فراگیران داشتند، اما معلمان باتجربه عملکردهایی کاملاً متفاوت از هم داشتند. نتایج این مطالعه با مطالعات (Kampylis et al., 2005)، (Aljughaiman and Mowrer-Reynolds, 2009)، (Mullet et al., 2016)، (Berezcki & Kàrpàti, 2018) و (Hua and Yang, 2024) که در مورد هم‌سویی بین باور معلمان و عملکرد آن‌ها در رشته‌های دیگر از جمله، روان‌شناسی تربیتی، ریاضیات، هنر، زبان‌شناسی و زبان انگلیسی انجام شده بود، هم‌سو است.

در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که براساس نظر (Fives and Buehl, 2012)، افراد ممکن است باورهای متفاوتی در مورد موضوعات مختلف داشته باشند، اما این بدین معنا نیست که حتماً در مورد آن موضوع دانش داشته باشند. بنابراین در مورد عدم‌هم‌سویی بین باور و عملکرد معلمان باتجربه و کم‌تجربه می‌توان به این موضوع اشاره کرد که اگرچه این معلمان، سنجش خلاقیت در مهارت نگارش را مهم می‌دانند، شاید دانش لازم در مورد نحوه سنجش خلاقیت را ندارند و با عوامل مهم سنجش خلاقیت آشنا نیستند. در مورد چگونگی سنجش مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی، در دوره‌های تربیت‌معلم بیشتر بر ارزیابی ساختار، محتوا، گرامر و لغت تاکید می‌شود (Rakedzon & Baram-Tsabari, 2017) و معلمان بر این اساس آموزش می‌بینند. بنابراین، از آنجاکه در این دوره‌ها در مورد مفهوم خلاقیت به‌طور کلی و سنجش خلاقیت به‌طور خاص توضیحی داده نمی‌شود، معلمان نیز نمی‌توانند براساس باورشان عمل کنند چرا که دانش لازم در این مورد را کسب نکرده‌اند.

نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که معلمان کم‌تجربه عملکردهایی کاملاً مشابه در خصوص سنجش مهارت نگارش فراگیران داشتند. معلمان کم‌تجربه به‌تازگی دوره‌های تربیت‌معلم را گذرانده بودند، لذا همگی عملکردی یکسان در سنجش مهارت نگارش زبان انگلیسی داشتند و شبیه به هم عمل کردند و تمرکز آن‌ها تنها بر ساختار متن بود. اما معلمان باتجربه که از دوره تربیت‌معلم آن‌ها

زمان زیادی گذشته بود و تجربه بیشتری در مورد ارزیابی مهارت نگارش زبان انگلیسی داشتند، عملکردشان متفاوت از معلمان کم‌تجربه بود. در واقع معلمان باتجربه به دلیل داشتن تجربه، استقلال عمل بیشتری نسبت به معلمان کم‌تجربه در ارزیابی مهارت نگارش زبان انگلیسی دارند.

براساس چهارچوب نظری Fives and Buehl (2012) تجربه معلمان می‌تواند نقش بسزایی در فیلترکردن، چهارچوب‌بندی و هدایت تجربیات، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات در نهایی‌کردن عملکردشان براساس باورهایشان داشته باشد. از این رو، تجربه می‌تواند نقش موثری در باور معلمان در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش زبان انگلیسی داشته باشد. باید به این نکته اشاره کرد که باوجود استقلال عمل بیشتر و تجربه بیشتر، معلمان باتجربه نیز همانند معلمان کم‌تجربه هم‌سو با عقایدشان عمل نکردند. براین اساس، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تجربیات معلمان باتجربه ایشان را به صورت متفاوت از معلمان کم‌تجربه در فرایندی قرار می‌دهد که حاصل آن می‌تواند عملکرد متفاوت آن‌ها در سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی باشد. یکی از دلایلی که برای این موضوع وجود دارد، نداشتن چهارچوب مناسب به منظور سنجش خلاقیت در مهارت نگارش زبان انگلیسی است. چهارچوب‌های موجود شامل ارزیابی ساختار، محتوا، دستور زبان و واژگان می‌شوند و هیچ‌کدام از آن‌ها خلاقیت را مورد ارزیابی و سنجش قرار نمی‌دهد. علاوه بر این، چهارچوب‌هایی هم که در مورد سنجش خلاقیت در مهارت نگارش وجود دارند در مورد ارزیابی خلاقیت در شعر، داستان، رمان و دیگر آثار هنری هستند (Cremin & Myhill, 2013). با توجه به اینکه فرایند یادگیری زبان انگلیسی فرایندی خلاقانه است (Smith, 2022) و مهارت نگارش از این قاعده مستثنی نیست، طراحی چهارچوبی معتبر برای سنجش خلاقیت در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی کاملاً ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به بحث‌هایی که ناظر بر یافته‌های این پژوهش بود، می‌توان نتیجه گرفت که عواملی از جمله آموزش و کسب تجربه در زمینه آموزش خلاقیت می‌تواند تأثیر مثبتی بر باورهای معلمان بگذارد (Bereczki & Karpáti, 2018). مطالعات انجام‌شده در این زمینه بیانگر این است که معلمانی که با اصول و مفاهیم خلاقیت آشنا شده‌اند و در این زمینه تجربه کسب کرده‌اند، دیدگاه مناسبی نسبت به خلاقیت و توسعه آن دارند که در نتیجه باعث می‌شود تا از شیوه‌های خلاقانه در کلاس‌های درس خود استفاده کنند (Scott, 2015). بنابراین، شایسته است نظام آموزشی در طول دوره‌های تربیت معلم و ضمن خدمت، فعالیت‌های آموزشی را طوری برنامه‌ریزی کند تا در طی آن معلمان با مفاهیم خلاقیت و سنجش آن به‌طور عام و شیوه‌های به‌کارگیری خلاقیت به‌طور خاص آشنا شوند. وجود چنین برنامه‌های آموزشی می‌تواند فرصتی را برای معلمان ایجاد کند تا براساس باورشان در مورد خلاقیت عمل کنند (Andiliou & Murphy, 2010).

یکی از محدودیت‌های این پژوهش یکسان نبودن سطوح تدریس معلمان زبان انگلیسی بود که در سطوح مختلف از مبتدی تا پیشرفته به تدریس مهارت نگارش زبان انگلیسی مشغول بودند. بنابراین، این محدودیت در پژوهش‌های آینده می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر این، نگارندگان این پژوهش، به شیوه آموزش و محتوای آموزشی معلمان شرکت‌کننده دسترسی نداشتند. محدودیت دیگر این کار پژوهشی این است که فقط خودزیست‌نامه‌ها مورد تحلیل کیفی قرار گرفت، و از این رو استفاده از داده‌های مصاحبه و یا سایر داده‌های کیفی مانند مشاهده و یادداشت‌های میدانی، می‌توانست مکمل خودزیست‌نامه‌ها باشد تا تصویر عمیق‌تری نسبت به باورهای معلمان در مورد سنجش خلاقیت در نگارش زبان‌آموزان ارائه کند.

انجام برخی پژوهش‌ها در ادامه پژوهش حاضر می‌تواند باعث درک درست‌تری از ماهیت سنجش خلاقیت در مهارت نگارش شود. در این راستا، انجام پژوهش‌هایی که چهارچوب استاندارد برای سنجش خلاقیت در مهارت نگارش را حاصل نماید، بسیار حائز اهمیت است. پژوهش‌های آینده بهتر است معطوف به ارائه برنامه‌ها و محتوای آموزشی برای توانمندسازی معلمان باتجربه و کم‌تجربه در آموزش و سنجش خلاقیت در زبان دوم/ خارجی باشند. علاوه بر این، پژوهش‌های آینده می‌توانند در راستای بررسی مفهوم خلاقیت از دیدگاه معلمان باتجربه و کم‌تجربه به صورت پدیدارشناسی انجام شوند تا چالش‌های این موضوع، شناسایی و راهکارهای مورد نظر برای حل این مشکلات ارائه شود.

منابع

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17–34.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997–1013.
- Amabile, T. M., Collins, M. A., Conti, R., Phillips, E., Picariello, M., Ruscio, J., & Whitney, D. (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. New York: Routledge.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. In A. De Fina, & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 97–115). New York: Wiley.
- Berezcki, E. O., & Kärpäti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nature: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Carson, S. H. (2019). Creativity and mental illness. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 296–318). London: Cambridge University Press.
- Cremin, T., & Myhill, D. (2013). *Writing voices: Creating communities of writers*. New York: Routledge.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: SAGE.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). New York: American Psychological Association.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity and learning. In D. B. Lindsley, & A. A. Lumsdaine (Eds.), *Brain function, vol. IV: Brain function and learning*. Los Angeles: University of California Press.
- Hill, R. (1992, March). *Finding creativity for children*. Paper prepared for the leadership accessing symposium, Lafayette, IN. (ERIC document reproduction service No. ED348169).
- Hossieni, A. (2009). Investigating the effects of teachers’ creativity programs on students’ creativity in their school achievement, and self-belief. *Journal of Educational Innovations*, 6(5), 147-168. [In Persian]
- Hua, Y., & Yang, Y. (2024). Early childhood preservice teachers’ beliefs of creativity, creative individuals and creative environment: Perspectives from China. *Thinking Skills and Creativity*, 101441. DOI:10.1016/j.tsc.2023.101441
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers’ conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 15–29.
- Kaufman, J. C., Gentile, C. A., & Baer, J. (2005). Do gifted student writers and creative writing experts rate creativity the same way? *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 260–265.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2019). *Cambridge handbook of creativity*. London: Cambridge University Press.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20–47). London: Cambridge University Press.
- Meihami, H. (2022). An exploratory investigation into EFL teacher educators’ approaches to develop EFL teachers’ ability to teach for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101006.
- Meihami, H., Dasmeh, P., & Bastan, M. R. (2018). The effect of teaching creativity on the cognitive aspects of high school students’ creativity: A report of seasonal creativity and idea schools of Fars province. *Studies in Learning & Instruction*, 10(1), 206-229. [In Persian].
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30.
- Rakedzon, T., & Baram-Tsabari, A. (2017). Assessing and improving L2 graduate students’ popular science and academic writing in an academic writing course. *Educational Psychology*, 37(1), 48–66.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Cambridge: Elsevier.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.

- Scott, K. A. (2015). *Creativity: Conceptions of a group of exemplary teachers* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro.
- Scott-Barrett, J., Johnston, S. K., Denton-Calabrese, T., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2023). Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *135*, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104356>
- Smith, K. (2022). How language learning and language use create linguistic structure. *Current Directions in Psychological Science*, *31* (2), 177-186.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press.
- Torrance, E. P. (1976). Creativity testing in education. *Creative Child & Adult Quarterly*, *1*(3), 136-148.
- Tsui, A. (2005). Expertise in teaching: perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 67-189). New York: Palgrave MacMillan.



Extended Abstract

A Narrative Inquiry into Novice and Experienced English Language Teachers' Beliefs about Assessing Creativity in the English Language Learners' Writing

Rajab Esfandiari¹, Fateme Husseini²

Introduction: Creativity has been recognized as a critical skill for success in the 21st century. In today's world, creativity is not just limited to artistic expression but is essential in problem-solving, innovation, and entrepreneurship. As a result, educators have been exploring ways to promote creativity in their students (Scott-Barrett et al., 2023). Teachers play a crucial role in promoting creativity in their students. They are responsible for creating an environment that fosters creativity and providing opportunities for students to develop their creative skills (Hill, 1992; Kozbelt et al., 2010). However, if teachers lack an understanding of creativity, they may not be successful in fostering it. Therefore, it is important to explore teachers' beliefs and practices regarding creativity to better understand the challenges and opportunities they face in promoting creativity in their students. Assessing creativity is a challenging task as it is a complex concept that cannot be easily defined or quantified (Runco, 2014). Creativity involves producing something new or original that has value. It is not just limited to the arts but can be seen in various fields, including science, technology, engineering, and mathematics. In this study, we aim to investigate the beliefs and practices of experienced and novice English language teachers regarding assessing creativity in their students' writing skills.

Method: In this study, we aimed to investigate the beliefs and practices of experienced and novice English language teachers regarding assessing creativity in their students' writing skills. We used a qualitative research method. To that end, a descriptive narrative design was employed, and autobiographical narratives of ten English language teachers (4 experienced and 6 novice) were collected and analyzed. We analyzed the autobiographical narratives through deductive-inductive thematic analysis. Moreover, we addressed the credibility, transferability, and dependability of the study.

¹. Associate Professor of English Language teaching, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. (Corresponding Author). esfandiari@hum.ikiu.ac.ir

². Ph.D. Candidate of English Language teaching, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. f.husseini@edu.ikiu.ac.ir

Results: The findings showed that experienced and novice teachers had different beliefs about assessing creativity in their students' writing skills. Experienced teachers believed that assessing creativity is important and identified elaboration, fluency, flexibility, and originality as crucial elements. However, their performance did not align with their beliefs. They did not provide enough opportunities for their students to develop their creative skills and did not use creative methods in their classrooms. On the other hand, novice teachers also believed that creativity should be taken into account, with elaboration being the most important element. However, their performance did not match their beliefs. They did not have enough knowledge or experience in promoting creativity in their students.

Discussion and Conclusion: The lack of alignment between teachers' beliefs and practices suggests that there is a need for more education and training in the field of creativity education. Teachers who are familiar with creativity principles and have gained experience in this field are more likely to use creative methods in their classrooms (Scott, 2015). By providing teachers with the necessary knowledge and skills, we can create an environment that fosters creativity and helps students develop their creative skills. We conclude that there is a need for more education and training in the field of creativity education. By providing teachers with the necessary knowledge and skills, we can create an environment that fosters creativity and helps students develop their creative skills. Therefore, the educational system should familiarize teachers with the concept of creativity, the general methods of assessing it and the techniques for applying creativity, especially during teacher training courses and in-service programs.

Keywords: creativity in writing, descriptive narrative, writing skill