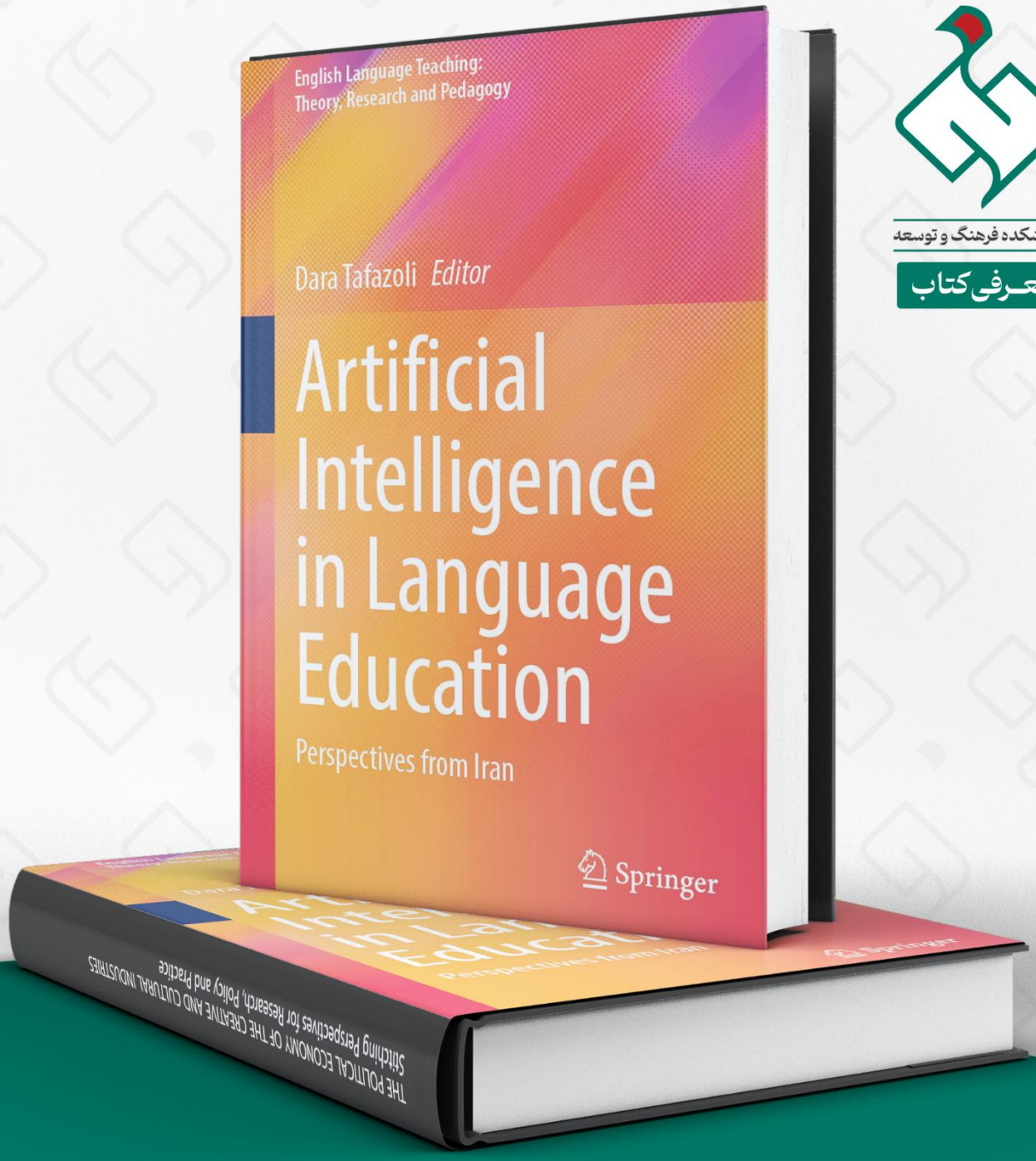
اندیشکده فرهنگ و توسعه

معرفی کتاب



هوش مصنوعی در آموزش زبان

دیدگاهی از ایران

دارا تفضلی | اشپرینگر | ۲۰۲۶

چکیده:

کتاب «هوش مصنوعی در آموزش زبان: دیدگاه‌هایی از ایران» به بررسی چگونگی استفاده، تفسیر و بحث در مورد هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی در یکی از محدودترین بافت‌های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در جهان می‌پردازد. این کتاب، مطالعات مفهومی، تجربی، مبتنی بر کلاس درس و مبتنی بر نقد و بررسی را گرد هم آورده است تا آموزش زبان با واسطه هوش مصنوعی را در بحبوحه تحریم‌ها، محدودیت‌های پلتفرم، فیلترینگ اینترنت، اتصال ناهموار، فشارهای ارزیابی و عدم قطعیت نهادی بررسی کند. این کتاب به جای اینکه هوش مصنوعی را به عنوان یک راه حل جهانی یا یک تهدید ذاتی در نظر بگیرد، می‌پرسد که تحت چه شرایطی از نظر آموزشی معنادار، عادلانه و مسئولانه می‌شود. فصل‌ها به سواد حیاتی هوش مصنوعی، هوش مصنوعی در آموزش معلمان، مربیگری همتا، تأمل و رفاه معلمان، بازخورد نوشتاری، توسعه گفتار و تلفظ، هنجارهای زبانی و روندهای تحقیقاتی نوظهور در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران می‌پردازند. این کتاب هوش مصنوعی را نه به عنوان ابزاری خنثی، بلکه به عنوان نیرویی که بازخورد، عاملیت زبان‌آموز، کار معلم، ارزیابی، خلاقیت و دسترسی آموزشی را شکل می‌دهد، ارائه می‌دهد. این کتاب هم نویدها و هم خطرات هوش مصنوعی، از جمله نابرابری، وابستگی، تعصب، نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی و دسترسی ناهموار را برجسته می‌کند. این کتاب با قرار دادن ایران در مرکز تحلیل، روایتی متن‌محور از هوش مصنوعی در آموزش زبان ارائه می‌دهد که ارتباطی فراتر از یک محیط ملی واحد دارد. این کتاب برای محققان، مربیان معلمان، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، سیاست‌گذاران و متخصصان آموزش زبان انگلیسی در حوزه‌های زبان‌شناسی کاربردی، TESOL، CALL، فناوری آموزشی و اخلاق هوش مصنوعی ارزشمند است.

۱آموزش زبان با میانجی‌گری هوش مصنوعی در ایران: چارچوب امکان‌پذیری‌های مشروط (داراب تفضلی):

تفضلی در فصل آغازین کتاب هوش مصنوعی را در آموزش زبان ایران از دریچه‌ی مفهوم «امکان‌پذیری‌های مشروط» بررسی می‌کند. او می‌پذیرد که ابزارهای هوش مصنوعی می‌توانند در بازخورد، تعامل، رشد نوشتن، ترجمه، خودمختاری یادگیرنده و کمک به معلم نقش داشته باشند. اما تأکید می‌کند این امکان‌ها جهانی نیستند و خودبه‌خود در دسترس نمی‌آیند. در ایران، آموزش زبان با واسطه‌ی هوش مصنوعی از شرایطی شکل می‌گیرد که چکیده‌ی فصل آن‌ها را برمی‌شمارد: اتصال محدود، پالایش، محدودیت‌های پلتفرمی، موانع دسترسی ناشی از تحریم، مشارکت دیجیتال نابرابر، نابرابری‌های زبانی، نگرانی‌های حریم خصوصی و محدودیت‌های نهادی. منابع فصل نیز نشان می‌دهند نویسنده بحث را بر گزارش‌هایی درباره‌ی قطع اینترنت و آزادی در شبکه استوار کرده و از ادبیات شکاف دیجیتال و برابری زبانی در پردازش زبان طبیعی کمک گرفته است. فصل با این استدلال خواننده را از پرسش «هوش مصنوعی چه کاری می‌تواند بکند؟» به پرسش «در چه شرایطی می‌تواند؟» می‌رساند.

بخش دوم فصل به نقد روایت‌های جهان‌شمول از تحول آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌پردازد. نویسنده استدلال می‌کند ارزش آموزشی این فناوری به شرایطی بستگی دارد که معلمان و زبان‌آموزان در آن می‌توانند به آن دسترسی یابند، آن را تفسیر کنند، میانجی‌گری کنند و به‌شکلی ایمن و معنادار به کار ببرند. بر پایه‌ی همین ایده، چارچوب «امکان‌پذیری‌های مشروط برای آموزش زبان با میانجی‌گری هوش مصنوعی» را پیشنهاد می‌دهد و آن را عدسی تحلیلی قابل‌انتقال برای زمینه‌هایی می‌داند که بی‌ثباتی زیرساختی، نابرابری زبانی، وابستگی به پلتفرم، محدودیت نهادی یا دسترسی ناهمگون دارند. موضع فصل «خوش‌بینی انتقادی مشروط» نام دارد: آن را به وعده‌ی هوش مصنوعی اذعان می‌کند، اما اصرار دارد سودهای آن موقعیتی، شکننده و ناهمگون می‌مانند. واژه‌های کلیدی فصل، یعنی بی‌ثباتی دیجیتال و برابری آموزشی، چارچوب فکری کل کتاب را نشان می‌دهند.

۲ .فصل دوم: »به نام عشق به گربه«: هوش مصنوعی در آموزش زبان ایران: عدسی پساشرق‌شناسانه (هادی باقعی ابچویه)

این فصل تحلیلی پساشرق‌شناسانه از چگونگی میانجی‌گری هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان ایرانی ارائه می‌دهد. بستر بحث نظامی است که آموزش انگلیسی در آن به‌عنوان زبان خارجی، پرمخاطره و امتحان‌محور است و محیط دیجیتال آن به‌شدت کنترل می‌شود اما بر طبق چکیده

به‌طور گسترده دور زده می‌شود. نویسنده بررسی می‌کند ترجمه‌ی ماشینی، ابزارهای ارزیابی و بازخورد خودکار نوشتار و چت‌بات‌های مولد چگونه از سوی ایرانیانی به کار می‌روند که مسیرهای کارآمد برای عبور از آموزش و آموزش عالی انگلیسی‌محور می‌جویند. روش فصل ترکیب روایی پژوهش‌های تجربی ایرانی با مجموعه‌ای از انواع ترکیبی «وینیت» است، یعنی صحنه‌های روایی ساخته‌شده از الگوهای رایج. باقعی در یادداشتی درباره‌ی این فصل می‌گوید خواسته از گفت‌وگوی معمول درباره‌ی توانایی‌های هوش مصنوعی فراتر برود و بپرسد فهم ما از این فناوری‌ها وقتی فرهنگ، تاریخ، قدرت و زمینه‌های محلی را جدی بگیریم چگونه تغییر می‌کند.

محور نظری فصل «چارچوب میانجی‌گری هوش مصنوعی و زبان» است که آثار هوش مصنوعی را در چهار بُعد زبانی، معرفتی، فرهنگی عاطفی و جامعه‌فنی ترسیم می‌کند. استدلال اصلی دوگانه است. از یک سو ابزارهای هوش مصنوعی می‌توانند رشد زبانی را پشتیبانی کنند و موانع مشارکت را کاهش دهند. از سوی دیگر می‌توانند پیش‌فرض‌های معرفتی انگلوفون را عادی کنند، احساس صدا و مشروعیت زبان‌آموزان را بازسازی کنند و در شرایط دسترسی ناهمگون نابرابری‌ها را تشدید نمایند. این دوگانگی نشان می‌دهد فناوری به‌خودی‌خود بی‌طرف نیست و معنای آن به نظام ارزشی و قدرتی بستگی دارد که در آن به کار می‌رود. فصل با هفت فعالیت آموزشی و پیامدهای حکمرانی به پایان می‌رسد که هدفشان پرورش سواد انتقادی هوش مصنوعی متناسب با زمینه در آموزش انگلیسی ایران است.

۳ .فصل سوم: سانسور ماشین: سواد انتقادی هوش مصنوعی زیر کنترل دیجیتال در آموزش زبان انگلیسی ایران (رزیتا بیداغی)

بیداغی این فصل را به‌صورت مفهومی و با روش خودمردم‌نگاری نوشته است، یعنی روشی که در آن نویسنده تجربه‌ی شخصی خود را ابزار تحلیل اجتماعی می‌کند. او بررسی می‌کند سانسور دولتی و کنترل دیجیتال در ایران چگونه شکل می‌دهند که معلمان زبان انگلیسی بتوانند یا نتوانند با ابزارهای هوش مصنوعی مولد، مانند چت‌جی‌پی‌تی، سروکار داشته باشند. نویسنده خود را مربی ایرانی فراملی معرفی می‌کند که مسیر حرفه‌ای‌اش از نظام‌های امتحان‌محور آموزش انگلیسی در ایران و ترکیه گذشته و اکنون در آمریکا دوره‌ی دکتری می‌گذراند. جایگاه او به متن اعتبار تجربی می‌دهد، چون از درون هر دو بافت می‌نویسد و نه از بیرون. استدلال مرکزی این است که بحث درباره‌ی هوش مصنوعی در آموزش زبان ایران باید از واقعیت‌های روزمره‌ی پالایش، نظارت، تحریم و دسترسی ناهمگون آغاز شود و نه از وعده‌های عام فناوری.

بخش دوم فصل از نقد به پیشنهاد می‌رسد. نویسنده در پایان اصول متناسب با زمینه را برای سواد انتقادی هوش مصنوعی در شرایط محدودیت ارائه می‌کند که می‌تواند آموزش معلم، رویه‌ی کلاسی و

سیاست‌گذاری را در آموزش انگلیسی ایران آگاه کند، آن هم وقتی دسترسی به هوش مصنوعی پراکنده و از نظر سیاسی شکننده است. نکته‌ی مهم این رویکرد آن است که سواد هوش مصنوعی را فقط مهارتی فنی نمی‌داند و آن را به شرایط بیرونی کار معلم پیوند می‌زند: معلمی که برای استفاده از یک ابزار باید ابتدا دسترسی را حل کند، ریسک حقوقی و امنیتی را بسنجد و در نهایت پرسش‌های اخلاقی را مدیریت نماید، با معلمی در محیط آزاد فرق دارد. این فصل، که چکیده‌اش مختصرتر از فصل‌های دیگر است، ابعاد سیاسی و ساختاری بحث را به کتاب می‌افزاید.

۴ .فصل چهارم: میان ایدئولوژی گویشور بومی و رویه‌ی آگاه از زبان فرانکای انگلیسی: چارچوب میانجی‌گری برای هوش مصنوعی در آموزش انگلیسی ایران (سیمین ساسانی)

ساسانی بررسی می‌کند افزایش ادغام هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی چگونه با ایدئولوژی‌های زبانی در ایران تلاقی می‌کند. او یادآور می‌شود پژوهش‌ها در ایران ترجیح معلمان و زبان‌آموزان را برای هنجارهای گویشور بومی و دقت استاندارد مستند کرده‌اند، اما هنوز توضیح نداده‌اند هوش مصنوعی این گرایش‌ها را چگونه میانجی‌گری می‌کند و عوامل زمینه‌ای چگونه کاربرد آن را در کلاس‌های ایرانی شکل می‌دهند. فصل بر پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران، ادبیات انگلیسی به‌عنوان زبان فرانکا (ELF) و مطالعات یادگیری زبان با هوش مصنوعی و سوگیری الگوریتمی تکیه دارد. نتیجه، تلقی هوش مصنوعی به‌مثابه «میانجی ایدئولوژیک» است و نه ابزاری آموزشی و بی‌طرف. نویسنده می‌گوید سامانه‌های هوش مصنوعی از راه «اثر اقتدار الگوریتمی»، که بازخورد هوش مصنوعی را عینی و از نظر هنجاری درست می‌پندارد، ایدئولوژی‌های بومی‌گرا را تقویت می‌کنند.

با این حال، نویسنده تأکید می‌کند این اثر جبرگرایانه نیست. تأثیر ایدئولوژیک هوش مصنوعی بر اساس نوع ابزار، پیامد ارزشیابی بر آموزش، فشارهای بازار، سواد انتقادی هوش مصنوعی معلمان و محدودیت‌های ساختاری دسترسی، مانند پالایش پلتفرم‌ها در ایران، تغییر می‌کند. فصل بر همین پایه چارچوبی پیشنهاد می‌کند که مشخص می‌سازد هوش مصنوعی چه زمانی ایدئولوژی‌های بومی‌گرا را تقویت می‌کند و چه زمانی می‌تواند جهت‌گیری‌های همسو با ELF را حمایت کند. حاصل پنج گزاره و یک مدل میانجی است. فصل با ارائه‌ی فعالیت‌ها، پیشنهاد بازتعریف برنامه‌ی درسی و ارزشیابی و طرح کلی آموزش معلم به پایان می‌رسد. ارزش این رویکرد در آن است که هوش مصنوعی را نه تهدیدی محض و نه نجات‌دهنده می‌بیند و شرایطی را روشن می‌کند که در آن‌ها نتیجه به یک سو یا سوی دیگر می‌چرخد.

۵ .فصل پنجم: نظریه‌ی زمینه‌ای موانع و راهبردهای ادغام هوش مصنوعی مولد در آموزش معلمان زبان انگلیسی (مجتبی مقصودی)

مقصودی در این فصل پرسشی عملی را دنبال می‌کند: چه چیزی جلوی ادغام هوش مصنوعی مولد را در دوره‌های تربیت معلم زبان انگلیسی در ایران می‌گیرد و چه راهبردهایی می‌تواند این موانع را کاهش دهد؟ او برای پاسخ از نظریه‌ی زمینه‌ای استفاده می‌کند، رویکردی کیفی که در آن نظریه از دل داده‌ها ساخته می‌شود و نه از پیش‌فرض‌ها. داده‌ها از ۲۷ عضو هیئت علمی در ده گروه آموزش زبان انگلیسی گردآوری شده است. چنین نمونه‌ای اهمیت دارد، چون صدای کسانی را می‌شنود که هم دوره‌ها را طراحی می‌کنند و هم با محدودیت‌های نهادی روبه‌رو هستند. چکیده می‌گوید چالش‌های آموزشی و نظام‌مند شناسایی شده‌اند که ادغام هوش مصنوعی را در تربیت معلم مانع می‌شوند. نویسنده رویکردی بومی و زمینه‌محور را برگزیده است و می‌کوشد به‌جای نسخه‌ای عام، شرایط مشخصی را بشناسد که در آن‌ها ادغام ممکن یا ناممکن می‌شود.

خروجی فصل مدلی نظری است که چهار مؤلفه را مشخص می‌کند: شرایط علّی، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها. نویسنده این مدل را به «پیامدهای مرزبندی‌شده» ترجمه می‌کند، یعنی پیامدهایی که روشن می‌کنند برای چه کسی، در کجا و در چه شرایطی معتبرند. این نگاه از تعمیم بی‌قیدوشرط پرهیز می‌کند و با لحن کلی کتاب درباره‌ی «مشروط بودن» امکان‌ها هم‌خوان است. به گفته‌ی چکیده، شرایط علّی، نظام‌مند، مداخله‌گر و زمینه‌ای که فصل شناسایی کرده، همراه با راهبردها و پیامدهای پیشنهادی، می‌تواند این فرایند را در زمینه‌های کم‌منبع روشن کند و اصلاح سیاست‌ها و تغییر نگرش‌ها را آگاه سازد. فصل در نهایت خواهان همکاری «جهانی محلی» (glocalized) و نوآوری در آموزش معلمان زبان است، یعنی همکاری‌ای که با شرایط محلی سازگار باشد.

۶ .فصل ششم: ارتقای رویه‌ی بازاندیشانه‌ی معلمان زبان انگلیسی ایرانی با همیاری همتایان مبتنی بر چت‌جی‌پی‌تی: دیدگاه اجتماع رویه (جابر کمالی و پوریا جواهری)

کمالی و جواهری ادغام چت‌جی‌پی‌تی را در یک برنامه‌ی مربی‌گری همتایان بررسی می‌کنند که برای پشتیبانی از رویه‌ی بازاندیشانه و رشد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در یک مؤسسه‌ی خصوصی آموزش زبان طراحی شده بود. چارچوب نظری پژوهش نظریه‌ی «اجتماعات رویه» است و پرسش این است که بازاندیشی و گفت‌وگوی پشتیبانی‌شده با هوش مصنوعی چگونه با مشارکت متقابل، پروژه‌ی مشترک و ساخت مشترک دانش آموزشی پیوند می‌خورد. در طول شش هفته، یازده معلم در حال خدمت در جلسات ساختارمند مربی‌گری شرکت کردند که سه مربی باتجربه آن‌ها را هدایت می‌کردند. چت‌جی‌پی‌تی در این طرح برای داربست‌بندی بازاندیشی، تولید پرسش‌های بازخوردی و پشتیبانی از پرسش‌گری گفت‌وگومحور به کار رفت. داده‌ها از مصاحبه‌های پیش و پس از برنامه، دفترچه‌های

بازاندیشی با کمک هوش مصنوعی، گزارش‌های تعامل با چت‌جی‌پی‌تی و یادداشت‌های میدانی پژوهشگران گردآوری شد.

یافته‌های تحلیل مضمونی نشان داد چت‌جی‌پی‌تی ابزاری بود که نحوه‌ی درگیری معلمان با بازاندیشی را در گروه‌های مربی‌گری پشتیبانی می‌کرد و به نظر می‌رسید آن را دگرگون می‌سازد. مشارکت‌کنندگان توضیح دادند استفاده از آن بازاندیشی را عمیق‌تر می‌کند، پرسش‌گری آموزشی را تشویق می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند چالش‌های حرفه‌ای خود را با اعتمادبه‌نفس بیشتری بیان کنند. اما مهم‌ترین سهم نظری فصل در حفظ قضاوت انسانی است: پژوهش پروتکلی وابسته به بافت برای ادغام هوش مصنوعی در مربی‌گری همتایان ارائه می‌دهد که در آن چت‌جی‌پی‌تی نقش «داربست بیان پیش از جلسه» را دارد، در حالی که قضاوت حرفه‌ای و مشروعیت در تسهیل‌گری انسانی لنگر می‌اندازد. به بیان دیگر، هوش مصنوعی به گفت‌وگوی انسانی کمک می‌کند و جای آن را نمی‌گیرد.

۷ .فصل هفتم: پرورش بهزیستی معلمان زبان از راه بازاندیشی گروهی، حمایت اجتماعی و بازاندیشی با کمک چت‌جی‌پی‌تی (محمدحسین عارفیان)

عارفیان در این فصل از بُعدی کمتر بحث‌شده سخن می‌گوید: بهزیستی معلمان. پرسش او این است که بازاندیشی گروهی، شبکه‌های حمایت اجتماعی و چت‌جی‌پی‌تی چگونه می‌توانند بهزیستی معلمان زبان در حال تحصیل را در یک برنامه‌ی آنلاین تربیت معلم تقویت کنند. پژوهش مطالعه‌ی موردی کیفی است و پانزده دانشجوی معلم زبان در آن شرکت کردند که در یک دوره‌ی آنلاین تربیت معلم زبان در یکی از دانشگاه‌های ایران ثبت‌نام کرده بودند. داده‌ها از دفترچه‌های بازاندیشانه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند و گفت‌وگوهای گروه کانونی گردآوری شد. انتخاب این سه ابزار نشان می‌دهد نویسنده می‌خواهد تجربه‌ی درونی معلمان را هم در نوشته‌های فردی و هم در گفت‌وگوی جمعی بشنود. تمرکز بر دانشجو معلمان نیز اهمیت دارد، زیرا این گروه در آغاز مسیر حرفه‌ای با فشارهای عاطفی و ناطمینانی روبه‌روست.

نتایج فصل بر سه عامل تأکید می‌کنند که باید با هم عمل کنند. نخست، تسهیل شبکه‌های حمایت اجتماعی میان معلمان. دوم، به‌کارگیری بازاندیشی گروهی ساختارمند. سوم، بهره‌گیری از چت‌جی‌پی‌تی برای ساختن محیط یادگیری همدلانه و حمایتگر. به گفته‌ی چکیده، این ترکیب به ایجاد محیطی کمک می‌کند که در آن معلمان احساس می‌کنند شنیده می‌شوند و پشتیبانی دارند. استدلال فصل این است که هوش مصنوعی به‌تنهایی بهزیستی نمی‌سازد و نقشش وقتی مؤثر است که در دل شبکه‌ای از روابط انسانی و گفت‌وگوی ساختارمند قرار گیرد. ارزش این فصل در تغییر زاویه‌ی نگاه است: به‌جای پرسش

از اثر فناوری بر عملکرد دانش‌آموزان، به رفاه روانی خود معلمان توجه می‌کند و هوش مصنوعی را بخشی از زیست حرفه‌ای آنان می‌بینند.

۸ .فصل هشتمکاوش نقش بازخورد تولیدشده با هوش مصنوعی در بار و خستگی ادراک‌شده‌ی معلمان زبان انگلیسی ایرانی در آموزش نوشتن: دیدگاه مدل الزامات و منابع شغلی (هانیه سیری و فرهاد غیاثوند)

این فصل از مدل «الزامات و منابع شغلی» (JD R) بهره می‌گیرد، چارچوبی که فرسودگی و بهره‌وری را حاصل توازن میان فشارهای شغلی و منابع در دسترس می‌داند. نویسندگان می‌پرسند بازخورد تولیدشده با هوش مصنوعی مولد چه نقشی در احساس بار و خستگی معلمان زبان انگلیسی ایرانی هنگام آموزش نوشتن دارد، موضوعی که به گفته‌ی چکیده تا اینجا شکاف پژوهشی بوده است. نمونه‌ی هدفمند پانزده معلم باتجربه را شامل می‌شد که یک چارچوب روایی الکترونیکی را تکمیل کردند و در مصاحبه‌ی نیمه‌ساختارمند شرکت کردند. تحلیل مضمونی با نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. انتخاب آموزش نوشتن معنادار است، چون تصحیح و بازخورد دادن به نوشته‌های زبان‌آموزان از سنگین‌ترین بخش‌های کار معلم زبان به‌شمار می‌آید.

نتایج نشان می‌دهد بازخورد تولیدشده با هوش مصنوعی از چند راه بار و خستگی معلمان را کاهش می‌دهد. شرکت‌کنندگان گزارش دادند بار کاری از راه کاهش حجم کار، افزایش کارایی و عینیت، ساده‌شدن فرایند ارزشیابی و تشویق به آموزش فردی‌شده سبک می‌شود. در بُعد خستگی، بازخورد هوش مصنوعی به کاهش فشار شناختی و عاطفی، صرفه‌جویی در انرژی جسمی و برقراری توازن بهتر میان کار و زندگی کمک می‌کرد. فصل هر یک از این مضمون‌ها را به تفصیل بحث می‌کند و پیامدهای عملی را برای معلمان و مربیان معلم درباره‌ی سهم بازخورد هوش مصنوعی در هیجان‌مندی معلم ارائه می‌دهد. توجه کنید که یافته‌ها بر ادراک معلمان استوارند و نه اندازه‌گیری مستقیم کیفیت بازخورد، و نویسندگان خود تأکید می‌کنند پژوهش کیفی است. در چارچوب کتاب، این فصل بُعد کار و رفاه معلم را به بحث امکان‌پذیری‌های مشروط می‌افزاید.

۹ .فصل نهم: از قالبی تا بیانگر: پرورش خلاقیت در گفتار زبان‌آموزان ایرانی از راه همکاری با هوش مصنوعی (موسی نوشی و مهران حسین‌خانی)

نوشی و حسین‌خانی بررسی می‌کنند چت‌جی‌پی‌تی چگونه می‌تواند به رشد کاربرد خلاقانه‌ی زبان در عملکرد شفاهی زبان‌آموزان ایرانی انگلیسی کمک کند. پایه‌ی نظری پژوهش نظریه‌ی فرهنگی اجتماعی و پژوهش‌های خلاقیت است و طرح آن مداخله‌ای چهارده‌هفته‌ای بود. در این مداخله هوش مصنوعی

به‌عنوان «شریک خلاق» در یک برنامه‌ی مرحله‌ای بازگویی داستان قرار گرفت که برای تقویت چهار مؤلفه‌ی روانی، انعطاف، اصالت و پرداخت طراحی شده بود. سی‌ودو دانشجوی کارشناسی در بازگویی‌های با واسطه‌ی هوش مصنوعی شرکت کردند و در پایان یک تکلیف انتقال خودانگیخته انجام دادند. داده‌ها شامل رونوشت گفت‌وگوی دانشجویان با هوش مصنوعی و ضبط‌های شفاهی بود که با تحلیل مضمونی و یک معیار ارزیابی متمرکز بر خلاقیت بررسی شد. ضمیمه‌های فصل نشان می‌دهند نویسندگان نقش‌های عملیاتی هوش مصنوعی را در تعامل بازگویی ثبت کرده‌اند و اصول طراحی پرسش (prompt) را در مرحله‌ی توجیهی به دانشجویان آموخته‌اند.

یافته‌ها محتاطانه گزارش شده‌اند. در درون گروه، گفتار قالبی و خطی به بازگویی‌هایی بیانگرتر و از نظر سبک متنوع‌تر تغییر کرد، اما چون گروه کنترل وجود نداشت، نویسندگان این تغییرها را الگوهای رشد می‌دانند و نه اثر علّی. پیشرفت در روانی و پرداخت بیشتر از انعطاف دیده شد و برخی زبان‌آموزان در تکلیف خودانگیخته به ساختارهای قالبی بازگشتند. نتیجه‌ی کلی این است که ذخیره‌ی بیانی زبان‌آموزان ممکن است از راه تعامل با هوش مصنوعی، وقتی در یک آموزش داربست‌بندی‌شده قرار گیرد، گسترش یابد. اما این پتانسیل با استقبال ناهمگون، وابستگی به نوع تکلیف و احتمال تقلید محدود می‌شود. فصل روایتی فرایندمحور از آموزش گفتار زبان دوم با میانجی‌گری هوش مصنوعی می‌دهد و اصول طراحی قابل‌انطباق برای تکلیف‌های داربست‌بندی‌شده و ارزیابی کیفی را پیشنهاد می‌کند.

۱۰ .فصل نهم: مقایسه‌ی بازخورد تولیدشده با چت‌جی‌پی‌تی و بازخورد معلم بر پیامدهای نوشتن انگلیسی: مطالعه‌ی شبه‌آزمایشی در ایران (زهرا جعفرآبادی و مصطفی مرادی مقدم)

این فصل تأثیر بازخورد تولیدشده با چت‌جی‌پی‌تی را بر مهارت نوشتن زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسط، در مقایسه با بازخورد سنتی معلم، بررسی می‌کند. طرح پژوهش شبه‌آزمایشی بود و ۳۲ زبان‌آموز از یک مؤسسه‌ی خصوصی آموزش زبان به‌طور تصادفی در دو گروه قرار گرفتند: گروه آزمایشی که بازخورد مبتنی بر چت‌جی‌پی‌تی دریافت می‌کرد و گروه کنترل که بازخورد معلم می‌گرفت. مداخله در هشت جلسه انجام شد. مهارت نوشتن با مقاله‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون سنجیده شد و نمره‌دهی بر اساس معیار هایلند صورت گرفت که چهار حوزه‌ی محتوا، سازمان‌دهی و انسجام، واژگان و کاربرد زبان را در بر می‌گیرد. ضمیمه‌ی فصل قالب پرسشی را نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به کار می‌بردند: از چت‌جی‌پی‌تی می‌خواستند درباره‌ی نشانه‌گذاری، واژگان، دستور و ساختار بازخورد مفصل بدهد و بهبودهای مشخص پیشنهاد کند، اما کل متن را بازنویسی نکند.

نتایج تفاوت معناداری میان دو گروه نشان داد: $t(23.56) = 5.02$ با p کمتر از ۰/۰۰۱. اندازه‌ی اثر بسیار بزرگ بود (g هجز برابر ۱/۶۷ با بازه‌ی اطمینان ۹۵ درصد از ۰/۹۸ تا ۲/۳۵)، یعنی گروه آزمایشی پس از

دریافت بازخورد چت‌جی‌پی‌تی در نوشتن عملکرد بهتری داشت. نویسندگان همچنین تحلیل کوواریانس را برای مقایسه‌ی چهار خرده‌مقیاس با کنترل نمره‌ی پیش‌آزمون انجام دادند، هرچند چکیده نتیجه‌ی آن را گزارش نمی‌کند. جمع‌بندی فصل این است که چت‌جی‌پی‌تی می‌تواند مکملی مقیاس‌پذیر برای بازخورد معلم باشد، به‌ویژه در زمینه‌های آموزشی با منابع محدود، اما نقش میانجی معلم برای پرداختن به عوامل زمینه‌ای و فرهنگی همچنان مهم است. این احتیاط دوپاره با خوش‌بینی مشروط کتاب هم‌خوان است.

۱۱ .فصل یازدهم: مسیرهای رشد توانایی گفتار در زبان‌آموزان انگلیسی با استفاده از ELSA Speak: بینش‌هایی از مدل‌سازی منحنی رشد نهفته (ماجد الهی شیروان، صدیقه کریم‌پور، سهیلا وفایی قهرمانلو و طاهره طاهریان)

این فصل ادغام تشخیص گفتار مبتنی بر هوش مصنوعی و چت‌بات‌های صوتی را در آموزش انگلیسی ایران بررسی می‌کند و تأثیر ELSA Speak، یک اپلیکیشن موبایلی مبتنی بر هوش مصنوعی، را بر رشد توانایی گفتار ۱۲۴ زبان‌آموز سطح متوسط در دوره‌های خصوصی زبان می‌سنجد. طرح پژوهش طولی فشرده بود و در چهار هفته پیشرفت هفتگی را با معیارهای گفتار آیلتس دنبال می‌کرد. تحلیل با مدل‌سازی منحنی رشد نهفته (LGCM) انجام شد و داده‌های کیفی گروه‌های کانونی و دفترچه‌های بازاندیشانه آن را تکمیل کردند. مدل‌های بدون شرط رشد خطی مثبت معناداری را در هر چهار معیار نشان دادند (همه با p کمتر از ۰/۰۰۱) و تلفظ بیشترین شیب پیشرفت را داشت. مدل‌های شرطی نیز نشان دادند توانایی اولیه و میزان تعامل روزانه با اپلیکیشن، با میانگین ۱۸ دقیقه در روز، رشد سریع‌تر را پیش‌بینی می‌کنند.

بخش کیفی پژوهش به پنج راهبرد آموزشی برخاسته از داده رسید: اجرای ترکیبی مبتنی بر تکلیف، هدف‌گذاری داربست‌بندی‌شده با بازخورد هوش مصنوعی، تمرین ترکیبی همتا و هوش مصنوعی، تحلیل خطای با میانجی‌گری معلم و پایش پیشرفت با عناصر بازی‌وار. این پنج راهبرد نشان می‌دهند نویسندگان هوش مصنوعی را جایگزین معلم نمی‌دانند و آن را در شبکه‌ای از تمرین‌های انسانی و آموزشی به کار می‌گیرند. یافته‌ها پتانسیل ELSA Speak را به‌عنوان ابزاری مکمل در زمینه‌های آموزش زبان با منابع محدود برجسته می‌کنند و رهنمودهای عملی برای به کار گرفتن فناوری‌های گفتاری هوش مصنوعی در آموزش خصوصی زبان در ایران می‌دهند، در حالی که سواد هوش مصنوعی معلم و آموزش ترکیبی را نیز پیش می‌برند. اما باید به یاد داشت که مدت پژوهش فقط چهار هفته است و تعمیم نتایج به رشد بلندمدت نیازمند پژوهش بیشتر است.

۱۲ .فصل دوازدهم: روندهای کنونی و نوظهور هوش مصنوعی مولد در بافت آموزش انگلیسی ایران (سید پدرام الله‌ویسی)

الله‌ویسی با این مشاهده شروع می‌کند که هوش مصنوعی مولد به بخشی مهم از آموزش زبان در بافت آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران تبدیل شده است. با این حال، به گفته‌ی او کمتر پژوهشی کوشیده است یافته‌های مقاله‌های منتشرشده در این زمینه را به‌شکلی نظام‌مند گردآوری کند. پژوهش او از نوع «مرور گستره‌ای» است، یعنی روشی که به‌جای پاسخ دادن به یک پرسش دقیق درباره‌ی اثر یک مداخله، نقشه‌ای از وضعیت یک حوزه‌ی پژوهشی می‌کشد. منابع فصل نشان می‌دهند نویسنده بر چارچوب مرور گستره‌ای آرکسی و اومالی و رهنمود گزارش‌دهی پریزما تکیه کرده است. جست‌وجو در پایگاه اسکوپوس انجام شد و مقاله‌های منتشرشده در نشریه‌های نمایه‌شده در این پایگاه بررسی شدند. از میان آن‌ها ۲۷ مطالعه معیارهای ورود را داشتند. ضمیمه‌ی فصل فهرست این مطالعات را ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد دامنه‌ی موضوعی آن‌ها از بازخورد نوشتاری و بازاندیشی معلمان تا پذیرش چت‌جی‌پی‌تی و اضطراب هوش مصنوعی گسترده است.

تحلیل داده‌ها چهار الگو را آشکار کرد. نخست، چت‌جی‌پی‌تی پرکاربردترین ابزار هوش مصنوعی مولد در این مطالعات بود. دوم، بیشتر پژوهش‌ها بر متغیرهای روانی عاطفی تمرکز داشتند. سوم، دامنه‌ی بررسی هم معلمان را در بر می‌گرفت و هم زبان‌آموزان. چهارم، هر دو رویکرد کیفی و کمّی به کار رفته بود. نویسنده بر اساس این یافته‌ها پیامدهای آموزشی را بحث می‌کند. چنین نقشه‌ای برای فهم وضعیت پژوهش اهمیت دارد، چون نشان می‌دهد توجه پژوهشگران ایرانی به کجا رفته است و کجا کمتر رفته است. برای نمونه، غلبه‌ی چت‌جی‌پی‌تی احتمالاً با دسترسی نابرابر به ابزارهای دیگر در ارتباط است. محدودیت آشکار این مرور نیز در طرح آن نهفته است: فقط یک پایگاه داده جست‌وجو شده و بنابراین پژوهش‌های منتشرشده در نشریه‌های خارج از آن، از جمله نشریه‌های محلی، در تصویر نهایی نیامده‌اند. فصل خواننده را برای فصل جمع‌بندی آماده می‌کند.

۹ .فصل نهم: امکان‌های انتقادی و جهت‌گیری‌های آینده برای آموزش زبان با میانجی‌گری هوش مصنوعی در ایران (داراب تفضلی)

فصل پایانی بینش‌های مرکزی برخاسته از کل کتاب را جمع‌بندی می‌کند. تفضلی استدلال می‌کند هوش مصنوعی را نباید راه‌حلی جهانی یا تهدیدی بدیهی برای آموزش دانست. به نظر او آموزش زبان با میانجی‌گری هوش مصنوعی در ایران باید به‌عنوان یک امکان آموزشی «مشروط، میانجی‌گری‌شده و ناهمگون» فهمیده شود. چکیده می‌گوید کتاب نشان داده است ارزش آموزشی هوش مصنوعی به برهم‌کنش چند عامل بستگی دارد: دسترسی، زیرساخت، میانجی‌گری معلم، عاملیت زبان‌آموز، عدالت

زبانی، پادمان‌های اخلاقی، سیاست نهادی و هدف آموزشی. این فهرست هشت‌گانه خلاصه‌ی منطق کتاب است. چون فصل‌های پیشین هر کدام یکی از این عوامل را بررسی کرده‌اند، از محدودیت‌های دسترسی و سانسور گرفته تا ایدئولوژی‌های زبانی، بازاندیشی معلمان و عملکرد زبان‌آموزان. تفضلی با این سازوکار، چارچوب «امکان‌پذیری‌های مشروط» فصل نخست را در پایان به نتیجه‌ی کلی تبدیل می‌کند.

بخش دوم فصل به سه کار می‌پردازد. نخست، با تکیه بر فصل‌های مفهومی، تجربی و مروری، پنج بینش مشترک را شناسایی می‌کند. چکیده آن‌ها را برنمی‌شمارد و برای شناختشان باید به متن کامل رجوع کرد. دوم، تنش‌هایی را بررسی می‌کند که هنوز حل نشده‌اند. سوم، جهت‌گیری‌های آینده را برای پژوهش، آموزش معلم، رویه‌ی کلاسی، حکمرانی نهادی و توسعه‌ی هوش مصنوعی پاسخ‌گو به زمینه‌ی محلی ترسیم می‌کند. ادعای پایانی فصل جسورانه است: ایران فقط یک بافت ملی برای مطالعه‌ی هوش مصنوعی در آموزش زبان نیست و عدسی انتقادی‌ای هم فراهم می‌کند که می‌تواند فرض‌های حاکم بر بحث‌های جهانی درباره‌ی هوش مصنوعی و آموزش زبان را بازاندیشی کند. این ادعا، در عین حال، شرایطی را که کتاب توصیف می‌کند، یعنی دسترسی شکننده و محدودیت‌های نهادی، به منبع بینش نظری هم تبدیل می‌کند.

یافته‌های سیاستی:

از مجموع فصل‌ها می‌توان چشم‌اندازی را استنباط کرد که هوش مصنوعی را در آموزش زبان نه نجات‌دهنده و نه تهدیدی بدیهی می‌بیند. در این چشم‌انداز، ارزش آموزشی این فناوری مشروط است و به دسترسی، زیرساخت، میانجی‌گری معلم، عاملیت زبان‌آموز، عدالت زبانی و پادمان‌های اخلاقی بستگی دارد. سیاست‌گذار بنابراین نباید فقط ابزارها را وارد کلاس کند و باید شرایطی را بسازد که استفاده‌ی ایمن و معنادار از آن‌ها ممکن شود. شواهد کتاب نشان می‌دهد تقویت معلم، آموزش سواد انتقادی هوش مصنوعی و توجه به بافت محلی از ورود صرف فناوری مؤثرتر است. این نگاه برای هر نظام آموزشی با زیرساخت ناپایدار یا دسترسی نابرابر هم قابل‌انتقال است.

پنج نکته سیاست‌گذارانه:

1. **دسترسی را پیش‌شرط سیاست قرار دهید:** برنامه‌ها باید بر دسترسی پراکنده و ناپایدار به اینترنت و پلتفرم‌ها حساب کنند و راه‌حل‌های سبک و کم‌وابسته به شبکه طراحی کنند.
2. **سواد انتقادی هوش مصنوعی را در آموزش معلم بگنجانید:** دوره‌های تربیت معلم باید بازاندیشی همتایان و قضاوت حرفه‌ای انسانی را در کنار آموزش ابزار پرورش دهند.

3. **برنامه‌ی درسی و ارزشیابی را از سلطه‌ی هنجار گویشور بومی رها کنید:** بازخورد هوش مصنوعی نباید به‌عنوان معیار عینی درستی زبان تلقی شود و رویکرد آگاه از زبان فرانکای انگلیسی باید تقویت گردد.

4. **بازخورد هوش مصنوعی را مکمل کنید و نه جایگزین:** این بازخورد برای کاهش بار معلم و تقویت نوشتن مفید است، به شرط آنکه معلم اولویت‌بندی و ارزیابی را بر عهده داشته باشد.

5. **در هوش مصنوعی بومی و شواهد بلندمدت سرمایه‌گذاری کنید:** ارزیابی مدل‌های زبانی فارسی، پژوهش‌های طولی و ضوابط حریم خصوصی و شفافیت برای حکمرانی مسئولانه ضروری است.

نقدها:

1. **پایه‌ی شواهد تجربی کوچک و کوتاه‌مدت است:** مطالعه‌ی ELSA Speak چهار هفته طول کشیده، مربی‌گری همتایان شش هفته و فصل‌های دیگر با نمونه‌هایی در حدود پانزده تا سی‌ودو نفر بوده‌اند. فصل خلاقیت نیز گروه کنترل ندارد. بنابراین نتایج الگوهای امیدوارکننده‌اند و نه شواهد قطعی، و تعمیم آن‌ها نیازمند احتیاط است.

2. **اتکا به ادراک و خودگزارشی در بخشی از فصل‌ها:** فصل بار و خستگی معلمان بر روایت‌ها و مصاحبه‌های پانزده معلم استوار است و فصل بازاندیشی بر مصاحبه و دفترچه‌ها. ادراک معلم از کاهش بار با اندازه‌گیری مستقیم کیفیت یا پایداری اثر یکی نیست. اندازه‌ی اثر بسیار بزرگ در فصل بازخورد نوشتن هم در نمونه‌ای ۳۲ نفره و هشت جلسه نیازمند تکرار است.

3. **تمرکز بر چند ابزار و بافت محدود:** مرور فصل دوازدهم نشان می‌دهد چت‌جی‌پی‌تی پرکاربردترین ابزار است و چند فصل تجربی در مؤسسه‌های خصوصی انجام شده‌اند. از روی چکیده‌ها، مدارس دولتی، آموزش کودکان و آموزش زبان فارسی حضور برجسته‌ای ندارند. یک مرور گستره‌ای مستقل از ۴۸ مطالعه نیز همین خلأها را شناسایی کرده است.

4. **پیوند سست میان چارچوب مفهومی و مطالعات تجربی:** چارچوب «امکان‌پذیری‌های مشروط» در فصل نخست و فصل پایانی برجسته است، اما چکیده‌ی فصل‌های تجربی نامی از آن نمی‌برند. از روی چکیده‌ها معلوم نیست چارچوب در این مطالعات چگونه عملیاتی یا آزمون شده است. ممکن است مفهوم بیشتر پوششی نظری باشد تا ابزار تحلیل مشترک.

5. **هزینه‌ی دسترسی بالا برای مخاطب اصلی:** نسخه‌ی الکترونیکی ۱۵۹ دلار، نسخه‌ی چاپی ۱۹۹٫۹۹ دلار و هر فصل ۲۹٫۹۵ دلار است. کتابی که از برابری آموزشی و دسترسی نابرابر می‌گوید، برای معلمان و پژوهشگرانی که بیشتر به آن‌ها مربوط است گران است و این نقد را وارد می‌کند.

نقاط قوت:

1. **چارچوب فکری روشن و منسجم:** فصل نخست «خوش‌بینی انتقادی مشروط» را معرفی می‌کند و فصل پایانی آن را به هشت عامل پیوند می‌دهد. این قاب خواننده را از آغاز تا پایان همراه می‌برد و کتاب را از مجموعه‌ای از مقاله‌ها به اثری با خط فکری مشخص نزدیک می‌کند.

2. **تنوع نوع فصل‌ها و روش‌ها:** کتاب فصل‌های مفهومی، خودمردم‌نگارانه، نظریه‌ی زمینه‌ای، شبه‌آزمایشی، مدل‌سازی منحنی رشد و مرور گستره‌ای را کنار هم می‌گذارد. این تنوع نشان می‌دهد موضوع را می‌توان از زوایای مختلف بررسی کرد و برای پژوهشگران با ترجیح‌های روش‌شناختی گوناگون جذاب است.

3. **توجه به محدودیت‌هایی که بحث جهانی اغلب نادیده می‌گیرد:** پالایش، نظارت، تحریم، قطع اینترنت و نابرابری زبانی در چند فصل جدی گرفته شده‌اند. این رویکرد گفت‌وگوی جهانی درباره‌ی هوش مصنوعی در آموزش را به پرسش می‌کشد و نشان می‌دهد فرض‌های دسترسی همگانی همیشه برقرار نیست.

4. **محوریت معلم و میانجی‌گری انسانی:** بازاندیشی، بهزیستی، بار کاری و مربی‌گری همتایان در چند فصل بررسی می‌شوند و در بیشتر فصل‌ها نقش قضاوت انسانی حفظ می‌شود. این تأکید، هوش مصنوعی را ابزاری در خدمت رشد حرفه‌ای می‌بیند و از دوگانه‌ی «جایگزینی یا طرد» فراتر می‌رود.

5. **خروجی‌های عملی و صراحت درباره‌ی محدودیت‌ها:** کتاب فعالیت‌های آموزشی، راهبردهای پنج‌گانه، اصول طراحی تکلیف و پروتکل مربی‌گری ارائه می‌دهد. نویسندگان همچنین محدودیت‌های خود، مانند نبود گروه کنترل یا تک‌پایگاهی بودن مرور، را صریح بیان می‌کنند. این ترکیب کتاب را برای معلمان و سیاست‌گذاران قابل‌استفاده و قابل‌اعتماد می‌کند.



اندیشکده فرهنگ و توسعه

باشگاه کتاب فرتو