



From Tool to Intelligent Facilitator: Exploring the Role of ChatGPT in Transforming English Language Classrooms

Nafiseh Salehi¹

1. Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: n.salehii@cfu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research Article</p> <p>Article history: Received 2025-09-08 Received in revised form 2025-10-18 Accepted 2025-11-14 Published online 2026-03-05</p> <p>Keywords: ChatGPT, transformation, classroom, English language.</p>	<p>The use of artificial intelligence in language education is rapidly accelerating, introducing transformative innovations that are profoundly enriching and personalizing the learning experience. Through tools like adaptive intelligent systems and conversational chatbots, this technology is not only democratizing access to educational content but also facilitating interactive learning customized to the individual needs of each language learner. This qualitative study examines the role of ChatGPT, as one of the most advanced AI tools, in reshaping the English language classrooms. Using a purposive sampling method, the research engaged 15 upper-secondary English teachers from Semnan province, Iran. Data were gathered via semi-structured interviews and direct classroom observations, then analyzed using thematic analysis. To ensure validity, the study employed peer review, member check, and data triangulation. The findings indicate that the integration of ChatGPT fosters positive change in four key domains: enhanced student interaction and participation, personalized learning processes, optimized instructional time, and expanded access to resources. Nonetheless, several challenges were identified, including instructors' insufficient digital literacy, an over-reliance on ChatGPT by both teachers and students, concerns regarding the accuracy of AI-generated content, infrastructural and support limitations, and a lack of clear regulatory policies and frameworks. In response to these challenges, participants proposed solutions centered on three primary strategies: establishing regulatory guidelines, empowering educators through training, and implementing effective techno-pedagogical methods. The study concludes that while ChatGPT holds immense potential to redefine the language learning ecosystem, its successful integration hinges on empowering teachers, developing innovative pedagogical strategies, and maintaining a balanced, critical perspective on its capabilities.</p>

How To Cite: Salehi, N. (2026). From tool to intelligent facilitator: Exploring the role of ChatGPT in transforming English language classrooms, *Research in Instructional Methods*, 3 (5), 35-57. <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13838.1377>



© The Author(s)
DOI:<https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13838.1377>

Publisher: University of Qom

Introduction

Despite the undeniable role of English as a lingua franca in global interconnectivity, conventional English language teaching paradigms are fraught with significant challenges. These include rigid curricula, an inadequacy in addressing diverse learner needs, and a scarcity of teacher resources and time for delivering individualized feedback, ultimately culminating in diminished learner motivation and self-efficacy (Kefalaki et al., 2022; Kasneci et al., 2023; Huang & Li, 2024). Within this landscape, artificial intelligence and tools such as ChatGPT have surfaced as a promising avenue, potentially transforming language learning into a highly personalized and impactful endeavor (Slamet, 2024; Su & Yang, 2023). While extant scholarship (Alruwaili & Kianfar, 2025; Juan et al., 2024) indicates generally favorable perceptions among educators—recognizing the technology’s efficacy in instructional design, workload reduction, and linguistic skill enhancement (Karataş et al., 2024; Derakhshan & Ghiasvand, 2024)—substantial apprehensions persist. Foremost among these are the risks of fostering overreliance and the potential erosion of higher-order competencies, including critical thinking, learner autonomy, and emotional intelligence. Acknowledging a conspicuous void in the literature concerning the Iranian educational context, specifically from the vantage point of upper-secondary English instructors, this inquiry employs Davis’s (1989) Technology Acceptance Model as its theoretical foundation. It aims to meticulously examine EFL teachers’ experiences to delineate emergent opportunities, pinpoint inherent challenges, and propose contextually appropriate strategies for the efficacious integration of ChatGPT, thereby contributing to the augmentation of English language pedagogy.

Method

Grounded in a qualitative research framework and employing a descriptive phenomenological approach, this study was designed to conduct a profound examination of the lived experiences of English language instructors regarding the utilization of ChatGPT. Data collection was executed through semi-structured interviews with 15 upper-secondary English teachers in Semnan Province, Iran, complemented by direct non-participant observation of their instructional practices. The research instruments underwent rigorous validation by a panel of subject matter experts to ensure content and face validity. The resultant data were subjected to thematic analysis, adhering to the systematic six-phase methodology delineated by Braun and Clarke (2006). To bolster the trustworthiness and credibility of the findings, multiple validation strategies were deployed, including peer debriefing, member checking, and data triangulation. This comprehensive approach facilitated the identification of key themes related to the opportunities, challenges, and context-specific strategies for implementing ChatGPT within the Iranian educational context.

Results

A comprehensive analysis of qualitative data derived from semi-structured interviews with 15 English language teachers and systematic field observations revealed three principal themes concerning educators’ lived experiences with ChatGPT integration. The findings indicate that this technology generates significant opportunities across four key domains: enhanced student engagement and participation through dialogue-driven scenario design, personalized learning processes via adaptive educational content generation, optimization of instructional time through the elimination of redundant tasks, and expanded access to educational resources by transcending geographical barriers. Conversely, the study identified several substantial challenges, most notably insufficient digital literacy among instructors, overreliance leading to diminished independent thinking, concerns regarding content accuracy, infrastructural limitations, and the absence of transparent regulatory frameworks. In response to these challenges, optimization strategies were proposed across three dimensions: developing regulatory guidelines for ethical implementation, enhancing teacher capacity through AI literacy training programs, and designing educational-technological frameworks via the development of localized intelligent platforms. This

research demonstrates that the effective integration of ChatGPT in English language education necessitates adopting a balanced and systematic approach that simultaneously leverages the transformative potential of this technology while providing practical solutions to its inherent challenges.

Conclusions

Based on analyses conducted using Davis's Technology Acceptance Model, the successful integration of ChatGPT in English language education requires simultaneous attention to perceived usefulness and perceived ease of use. The findings reveal that while this technology holds significant potential through creating transformative opportunities in four key areas—enhancing interaction, personalizing learning, optimizing time, and expanding access to educational resources—its genuine adoption faces multiple challenges. These include insufficient digital literacy among teachers, overreliance, concerns regarding content accuracy, infrastructural barriers, and the absence of regulatory frameworks. These challenges negatively impact the two core components of Davis's model across three levels: human, technological, and structural. The proposed strategies focus on three pillars: empowering teachers, developing regulatory guidelines, and creating localized intelligent platforms, all directly aimed at enhancing perceived usefulness and perceived ease of use. These findings align with international research and demonstrate that educational transformation with ChatGPT necessitates a systematic, localized, and responsible approach that leverages the technology's transformative capabilities while providing practical solutions to its challenges.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

از ابزار تا تسهیل‌گر هوشمند: واکاوی نقش چت‌جی‌پی‌تی در تحول کلاس‌های درس زبان انگلیسی

نویسنده صالحی^۱

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: n.salehii@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۷</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۶</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۳</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴</p>	<p>کاربرد هوش مصنوعی در آموزش زبان، با شتابی فزاینده در حال پیشرفت است و با ارائه نوآوری‌های تحول‌آفرین، تجربه یادگیری را به‌طور چشمگیری غنی‌تر و شخصی‌تر می‌سازد. این فناوری با ابزارهایی مانند سیستم‌های هوشمند تطبیقی و چت‌بات‌های گفت‌وگومحور، نه تنها دسترسی به محتوای آموزشی را همگانی کرده، بلکه امکان یادگیری تعاملی و منطبق بر نیازهای فردی هر زبان‌آموز را فراهم می‌کند. پژوهش کیفی حاضر به واکاوی نقش چت‌جی‌پی‌تی، به عنوان یکی از پیشرفته‌ترین ابزارهای هوش مصنوعی، در تحول کلاس‌های درس زبان انگلیسی می‌پردازد. بدین منظور، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ مدرس زبان انگلیسی مقطع متوسطه دوم در استان سمنان انتخاب و اطلاعات از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده مستقیم کلاس‌های درس گردآوری شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل و به‌منظور تأمین اعتبار، از راهبردهای بازبینی همتایان، اعتبارسنجی مشارکت‌کنندگان و مثلث‌سازی داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که به‌کارگیری چت‌جی‌پی‌تی، موجب ایجاد تحول مثبت در چهار حوزه کلیدی: افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان، شخصی‌سازی فرآیند یادگیری، بهینه‌سازی زمان آموزشی و دسترسی گسترده به منابع شده است. با این حال، چالش‌های متعددی نیز شناسایی شد که از جمله آنها می‌توان به سواد دیجیتال ناکافی مدرسان، وابستگی بیش از حد مدرسان و زبان‌آموزان به چت‌جی‌پی‌تی، نگرانی درباره صحت و دقت محتوای تولیدی، محدودیت‌های زیرساختی و حمایتی، و فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف اشاره کرد. شرکت‌کنندگان برای مقابله با این چالش‌ها، راهکارهایی را در سه محور اصلی ارائه دادند: تدوین راهبردهای نظارتی، توانمندسازی مدرسان، و بهره‌گیری از راهبردهای آموزشی-فناورانه. این مطالعه نتیجه می‌گیرد که اگرچه چت‌جی‌پی‌تی پتانسیل فوق‌العاده‌ای برای بازتعریف اکوسیستم آموزش زبان دارد، موفقیت آن در گرو توانمندسازی مربیان، توسعه راهبردهای نوین تدریس و اتخاذ نگاهی متعادل و نقادانه به قابلیت‌های آن است.</p>
<p>کلیدواژه‌ها: چت‌جی‌پی‌تی، تحول، کلاس درس، زبان انگلیسی</p>	
<p>استناد: صالحی، نویسنده. (۱۴۰۴). از ابزار تا تسهیل‌گر هوشمند: واکاوی نقش چت‌جی‌پی‌تی در تحول کلاس‌های درس زبان انگلیسی، پژوهش در روش‌های آموزش، ۳ (۵)، ۳۵-۵۷. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13838.1377</p>	
<p>© نویسندگان. DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13838.1377</p>	

مقدمه

علی‌رغم اهمیت غیرقابل انکار زبان انگلیسی به عنوان پل ارتباطی جهانی در عرصه‌های تجارت، فناوری و دیپلماسی بین‌المللی، زبان‌آموزان با چالش‌های متعددی در فرایند یادگیری زبان انگلیسی مواجه هستند (Mavlonova & Morozova, 2025). همان‌گونه که کفالاکی و همکار (Kefalaki et al., 2022) اشاره کرده‌اند، رویکردهای سنتی آموزش زبان اغلب به برنامه‌درسی استاندارد و روش‌های تدریس یکنواخت محدود شده‌اند که قابلیت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان را ندارد. از سوی دیگر، معلمان در سیستم‌های سنتی فاقد زمان و ابزار لازم برای ارائه آموزش شخصی‌شده هستند. در نتیجه، بسیاری از زبان‌آموزان احساس عقب‌ماندگی کرده و انگیزه خود را از دست می‌دهند. ارائه بازخورد سازنده، به دلیل تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس معمولاً نادیده گرفته می‌شود. این امر زبان‌آموزان را از شناسایی و اصلاح اشتباهات خود بازمی‌دارد و به تدریج به ناامیدی و کاهش اعتمادبه‌نفس آنان می‌انجامد (Kasneji et al., 2023). علاوه بر این، چالش‌های ناشی از بی‌نظمی‌های کلاسی و الزامات سخت‌گیرانه برنامه درسی، ایجاد توازن بین محتوای ارائه‌شده توسط مدرس و جذب مؤثر آن توسط زبان‌آموز را با دشواری مواجه ساخته است. این وضعیت در نهایت به کاهش فرصت‌های تکرار و تمرین و در نتیجه ضعف در تثبیت و درونی‌سازی دانش زبانی در یادگیرندگان منجر می‌شود (Huang & Li, 2024). این چالش‌ها، نیاز به توسعه راهکارهای هوشمندانه‌ای که قادر به ارائه پشتیبانی آموزشی فردی باشند را بیش از پیش ضروری ساخته است (Chiu et al., 2023; du Boulay, 2022; Su & Yang, 2023). در چنین بستری، بهره‌گیری از هوش مصنوعی و ابزارهای نوینی مانند چت‌جی‌پی‌تی می‌تواند راهکاری امیدبخش برای غلبه بر چالش‌های دیرینه آموزش زبان باشد. ورود چت‌جی‌پی‌تی به دنیای آموزش زبان، پنجره‌ای به سوی شیوه‌های نوین آموزش می‌گشاید؛ چرا که این ابزار یادگیری زبان را برای هر دانش‌آموز به تجربه‌ای شخصی و اثرگذار تبدیل می‌کند (Slamet, 2024; Su & Yang, 2023).

اگرچه پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی ادغام فناوری در آموزش زبان انگلیسی در دوره پساکرونا پرداخته‌اند (Dehghani & Mashhadi, 2024; Firat, 2023; Kohnke & Zou, 2025; Moorhouse, 2023; Yang & Li, 2024)، اما پرسش‌های اساسی درباره شیوه به‌کارگیری ابزارهای نوظهوری مانند چت‌جی‌پی‌تی هنوز پابرجاست. پژوهش‌های روایی و کیفی (Alruwaili & Kianfar, 2025) حاکی از آن است که اگرچه نگرش کلی مدرسان نسبت به چت‌جی‌پی‌تی مثبت است و قابلیت‌های آن در طراحی برنامه درسی، ساماندهی فعالیت‌های آموزشی و توسعه ابزارهای ارزشیابی را مفید می‌دانند، اما این پذیرش با نگرانی‌های بنیادینی همراه است. به باور آنان، این فناوری علی‌رغم پتانسیل خود برای ارتقای بازدهی آموزشی، افزایش مشارکت و غنای تعاملات کلاسی، می‌تواند موجبات وابستگی فزاینده زبان‌آموزان را فراهم کرده و به تضعیف مهارت‌هایی از قبیل تفکر انتقادی، خودراهبری در یادگیری و هوش هیجانی بینجامد. این یافته‌ها بر ضرورت اتخاذ رویکردی متعادل و آگاهانه در ادغام این ابزار در فرایند آموزش تأکید می‌ورزد. همسو با این نتایج، مطالعات درخشان و قیاسوند (Derakhshan, & Ghiasvand, 2024) و نیز رضایی و همکاران (Rezai et al., 2024) نشان می‌دهند که این فناوری با کاهش حجم کاری معلمان و پاسخ‌گویی به نیازهای انفرادی دانش‌آموزان، به‌ویژه برای مدرسانی که با محدودیت منابع و یا کمبود اعتمادبه‌نفس در حوزه‌های تخصصی مواجه‌اند، امکان تولید و تطبیق تکالیف عملی با سطوح مختلف یادگیری را فراهم می‌آورد. خوان و همکاران (Juan et al., 2024) اصلی‌ترین نقطه قوت چت‌جی‌پی‌تی را در توانمندسازی معلمان برای طراحی آموزشی اثربخش و تسهیل یادگیری کاملاً شخصی‌شده می‌دانند؛ اما در مقابل، اصلی‌ترین نقطه ضعف آن را خطر ایجاد وابستگی مفرط عنوان می‌کنند که به‌طور بالقوه می‌تواند به فرسایش مهارت‌های تفکر مستقل و کمرنگ شدن ارتباطات بین‌فردی اصیل منجر شود. از سوی دیگر، یافته‌های کاراتاش و همکاران (Karataş et al., 2024) مؤید تأثیرات مثبت و معنادار این فناوری بر تجارب یادگیری، به‌ویژه در تقویت مهارت‌های نگارش، تسلط بر دستور زبان و غنی‌سازی واژگان زبان‌آموزان

است. همچنین، ذات انعطاف‌پذیر و دسترسی‌پذیر ابزار، از طریق خلق فرصت‌های یادگیری جذاب، سهم به‌سزایی در تقویت انگیزه و تعامل یادگیرندگان دارد. در این راستا، سلاک (Solak, 2024) بر ادغام هدفمند این فناوری در آموزش از طریق گنجاندن آن در برنامه درسی، دوره‌های تربیت معلم و برنامه‌های آموزش مادام‌العمر، همراه با ارتقای دانش مدرسان تأکید می‌ورزد.

با این حال، باید توجه داشت که اکثر پژوهش‌های پیشین در بافت آموزشی کشورهای دیگر انجام شده و بنابراین ابعاد خاص نظام آموزشی ایران را در نظر نمی‌گیرند؛ تا حدی که کمبود مطالعات نظام‌مند در زمینه بررسی استفاده از چت‌جی‌پی‌تی از منظر مدرسان زبان انگلیسی مقطع متوسطه دوم، به عنوان اصلی‌ترین عامل اجرایی در کلاس درس، احساس می‌شود. این خلأ پژوهشی با توجه به تحولات اخیر در حوزه هوش مصنوعی و نقش روزافزون ابزارهایی مانند چت‌جی‌پی‌تی، بیش از پیش نمایان شده است. این کاستی به ویژه در مقطع متوسطه دوم که دانش‌آموزان هم‌زمان برای کنکور و استفاده عملی از زبان انگلیسی آماده می‌شوند، مشهودتر است. از این رو، پژوهش حاضر با واکاوی تجارب معلمان زبان انگلیسی، در پی شناسایی فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارهای بومی کاربرد این فناوری است. نتایج این مطالعه می‌تواند مبنای مناسبی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی، طراحی دوره‌های تربیت معلم و توسعه راهبردهای نوین تدریس فراهم کند و زمینه را برای بهره‌گیری هوشمندانه از قابلیت‌های چت‌جی‌پی‌تی در جهت ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در ایران هموار سازد.

مطالعه حاضر با بهره‌گیری از الگوی پذیرش فناوری^۱ دیویس (Davis, 1989) انجام شد. مبنای نظری این الگو بر این گزاره کلیدی استوار است که نیت رفتاری فرد برای استفاده از یک فناوری که به استفاده بالفعل منتهی می‌شود، عمدتاً متأثر از دو باور اساسی است: سودمندی ادراک شده و سهولت استفاده ادراک شده. بر اساس این چهارچوب نظری، سودمندی ادراک شده به میزان باور کاربر مبنی بر اینکه استفاده از فناوری موردنظر به بهبود محسوس عملکرد وی منجر خواهد شد اشاره دارد، در حالی که سهولت استفاده ادراک شده بازتابنده این اعتقاد کاربر است که بهره‌گیری از این فناوری خاص، فرآیندی ساده و بدون نیاز به صرف وقت و تلاش فراوان خواهد بود. در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به سه پرسش اصلی است: (۱) از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، چت‌جی‌پی‌تی چه فرصت‌ها و مزایای کلیدی را برای تحول مثبت در محیط آموزش زبان انگلیسی ایجاد می‌کند؟ (۲) مهم‌ترین چالش‌ها و موانع به کارگیری چت‌جی‌پی‌تی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی از نگاه مدرسان چیست؟ (۳) برای بهره‌گیری اثربخش از چت‌جی‌پی‌تی و کاهش چالش‌های ناشی از آن، چه راهکارهای عملی را می‌توان پیشنهاد داد؟

روش شناسی

باتوجه به ماهیت مسأله پژوهش و اهداف تعیین‌شده، این مطالعه در چهارچوب روش تحقیق کیفی و با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی توصیفی طراحی و اجرا شد. هدف اصلی، واکاوی عمیق تجارب زیسته مدرسان زبان انگلیسی از کاربرد چت‌جی‌پی‌تی در فرآیند آموزش بود. داده‌ها به شیوه‌ای تلفیقی و از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته همراه با مشاهده مستقیم کلاس‌های درس گردآوری شد. این مشاهدات با هدف درک زمینه عینی کاربرد چت‌جی‌پی‌تی و مقایسه تطبیقی آن با اظهارات مدرسان در مصاحبه‌ها انجام شد.

جامعه پژوهش را مدرسان زبان انگلیسی مقطع متوسطه دوم استان سمنان تشکیل دادند که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت معیارهایی نظیر سابقه آشنایی و استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی در آموزش و تمایل به مشارکت در پژوهش، انتخاب شدند. با ارسال ایمیل، محقق از ۲۴ مدرس زبان انگلیسی دعوت کرد تا در این پژوهش شرکت کنند و در ایمیل ارسالی، هدف و شیوه اجرای مطالعه به طور کامل شرح داده شد. در نهایت، ۸ مرد (۳/۵۳٪) و ۷ زن (۷/۴۶٪) مجموعاً ۱۵ نفر با میانگین سنی ۳۸ و

سابقه تدریس ۱۵ سال موافقت خود را برای شرکت در پژوهش اعلام کردند. رشته تحصیلی بیشتر شرکت‌کنندگان آموزش زبان انگلیسی و سابقه آشنایی آنها با چت‌جی‌پی‌تی از یک تا سه سال متغیر بود (جدول ۱).

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	مصاحبه شونده	جنسیت	سن	سابقه تدریس (سال)	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	سابقه آشنایی با هوش مصنوعی چت‌جی‌پی‌تی (سال)
۱	کد ۱	زن	۳۲	۱۴	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۱
۲	کد ۲	زن	۴۵	۲۷	آموزش زبان انگلیسی	لیسانس	۲
۳	کد ۳	مرد	۲۹	۶	زبان و ادبیات انگلیسی	دکتری	۱
۴	کد ۴	مرد	۳۰	۱۰	مترجمی زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۳
۵	کد ۵	مرد	۴۴	۲۶	زبان و ادبیات انگلیسی	فوق لیسانس	۲
۶	کد ۶	مرد	۴۹	۱۲	مترجمی زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۱
۷	کد ۷	زن	۳۳	۳	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۳
۸	کد ۸	مرد	۴۰	۲۰	آموزش زبان انگلیسی	دکتری	۲
۹	کد ۹	زن	۳۸	۸	آموزش زبان انگلیسی	لیسانس	۱
۱۰	کد ۱۰	زن	۲۸	۹	مترجمی زبان انگلیسی	لیسانس	۱
۱۱	کد ۱۱	مرد	۴۸	۲۵	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۳
۱۲	کد ۱۲	مرد	۲۷	۷	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۲
۱۳	کد ۱۳	زن	۳۹	۱۴	مترجمی زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۳
۱۴	کد ۱۴	مرد	۵۰	۳۲	آموزش زبان انگلیسی	فوق لیسانس	۱
۱۵	کد ۱۵	زن	۴۷	۱۷	زبان و ادبیات انگلیسی	لیسانس	۱

به منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، فرم رضایت‌نامه آگاهانه در اختیار کلیه مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. پیش از آغاز فرآیند گردآوری داده‌ها، به هر یک از شرکت‌کنندگان به طور شفاهی و کتبی در مورد اهداف پژوهش، روش‌های مورد استفاده (شامل مصاحبه و مشاهده)، محرمانه ماندن هویت، داوطلبانه بودن مشارکت و حق انصراف از پژوهش در هر مرحله، توضیحات کامل ارائه شد. همچنین بر عدم نیاز به استفاده از نام واقعی و محرمانه ماندن داده‌ها تأکید گردید. پس از اطمینان از درک کامل این موارد توسط مشارکت‌کنندگان، رضایت‌نامه کتبی از ایشان اخذ گردید. سؤالات باز پاسخ مصاحبه و چک‌لیست مشاهده بر اساس مرور ادبیات تحقیق مربوط به کاربرد هوش مصنوعی چت‌جی‌پی‌تی در آموزش زبان انگلیسی طراحی شد (Derakhshan, & Ghiasvand, 2024; Kohnke & Zou, 2025; Slamet, 2024). سؤال اول مصاحبه با هدف شناسایی سوابق تحصیلی - حرفه‌ای مدرسان و سنجش همخوانی تخصص آنان با چهارچوب نظری پژوهش طراحی شد. سؤالات ۲، ۳، ۷ و ۸ به بررسی تأثیرات عملی چت‌جی‌پی‌تی بر روش‌های تدریس و افزایش بازدهی حرفه‌ای می‌پردازد. در مقابل، سؤالات ۴، ۵ و ۶ به کاوش در موانع اجرایی و همچنین فرصت‌های تحول‌زای ناشی از کاربست این فناوری در محیط‌های آموزشی اختصاص یافته است. راهکارهای عملی ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان نیز مستقیماً از تحلیل محتوای پاسخ‌های آنان به سؤالات ۴، ۵ و ۶ استخراج گردید. این طبقه‌بندی به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا به طور همزمان قابلیت‌های عملی و همچنین محدودیت‌های ساختاری به‌کارگیری چت‌جی‌پی‌تی را در بافت آموزشی ایران تحلیل کرده و در نهایت راهکارهای کاربردی برای یکپارچه‌سازی اثربخش این فناوری در نظام آموزشی ارائه دهد. چک‌لیست مشاهده در هفت بخش اصلی سازماندهی شد: اطلاعات پایه‌ای (سطح آشنایی با فناوری)، نحوه و زمینه‌های استفاده (دفعات و انواع کاربردها)، تمایزها و مزیت‌ها (شخصی‌سازی، سرعت تولید محتوا)، چالش‌ها و محدودیت‌ها (فنی، محتوایی و آموزشی)، مدیریت ریسک‌ها (راهکارهای عملیاتی)، کاربردهای ویژه (پاسخ به

نیازهای خاص یادگیرندگان) و ارزیابی نهایی (تأثیر کلی بر فرآیند تدریس). این چک‌لیست با پوشش ابعاد مختلف فنی، آموزشی و فرهنگی، امکان جمع‌آوری داده‌های کیفی غنی و شناسایی زمینه‌های بهبود را فراهم آورد (رجوع کنید به پیوست ۱ و ۲).

به منظور اعتباربخشی و اطمینان از روایی صوری و محتوایی ابزارهای پژوهش، نسخه اولیه آنها توسط سه متخصص حوزه آموزش زبان انگلیسی که بر اساس معیارهای مشخصی شامل سابقه پژوهشی در حیطه فناوری آموزشی زبان و تسلط بر روش‌شناسی تحقیقات کیفی انتخاب شده بودند، مورد بازبینی قرار گرفت. فرآیند اعتبارسنجی با تمرکز بر ارزیابی معیارهایی چون تناسب با اهداف پژوهش، شفافیت، قابلیت تولید داده‌های غنی و جامعیت انجام پذیرفت. نقطه نظرات تحلیلی متخصصان به صورت مکتوب دریافت و در قالب بازنگری‌های عینی اعمال گردید که از آن جمله می‌توان به اصلاح دو پرسش مصاحبه، افزودن دو محور جدید به چک‌لیست مشاهده و بهینه‌سازی روش ثبت داده‌های مشاهده‌ای اشاره نمود.

این پژوهش در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد. به منظور رعایت اصول اخلاقی و حقوقی انجام پژوهش، مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان سمنان و همچنین مدیریت مدارس منتخب اخذ گردید و مصاحبه‌ها در مدرسه محل کار مدرسان صورت گرفت. مشاهده مستقیم کلاسی نیز با تمرکز بر نحوه تعامل معلمان و دانش‌آموزان با این ابزار در محیط آموزشی مدرسه انجام شد. پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به شکل صوتی جمع‌آوری، پاده‌سازی، و به صورت نوشتاری درآمد. داده‌های حاصل از مشاهده کلاسی با استفاده از چک‌لیست ساختاریافته دقیق ثبت گردید. تصمیم به عدم فیلمبرداری از کلاس‌ها مبتنی بر ملاحظات اخلاقی و روش‌شناختی بود؛ چرا که حضور دوربین می‌توانست رفتار طبیعی معلم و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و به جمع‌آوری داده‌های غیرواقعی بینجامد. همچنین، با در نظرگیری حساسیت‌های فرهنگی و حقوقی مربوط به ضبط تصویر، اولویت بر استفاده از روش‌های غیرتجاهمی مانند مشاهده مستقیم و تکمیل چک‌لیست قرار گرفت که ضمن حفظ اصالت داده‌ها، امکان ثبت جزئیات کلیدی تعاملات را نیز فراهم می‌کرد.

داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها و یادداشت‌های میدانی مشاهدات، با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این تحلیل در شش گام ساختاریافته انجام پذیرفت: (۱) آشنایی عمیق با داده‌ها، (۲) ایجاد کدهای اولیه، (۳) جستجو برای یافتن مضامین پایه، (۴) بازبینی و پالایش مضامین شناسایی شده، (۵) تعریف و نام‌گذاری نهایی هر مضمون و (۶) تهیه گزارش نهایی از یافته‌ها. برخی از مضامین مانند افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان و شخصی‌سازی فرآیند یادگیری از مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش استخراج شدند (Ail, 2024; Bekou et al., 2024; Kohnke & Zou, 2025). در مقابل، بعضی همچون طراحی راهبردهای نظارتی و آموزشی-فناورانه مستقیماً از تحلیل داده‌های میدانی پژوهش حاضر به دست آمدند. به منظور تضمین صحت و پایایی یافته‌ها، سه راهکار اعتباریابی شامل بازبینی توسط هم‌تایان، اعتبارسنجی مشارکت‌کنندگان و مثلث‌سازی داده‌ها به کار گرفته شد. در بازبینی توسط هم‌تایان، فرآیند کدگذاری و استخراج مضامین در اختیار سه پژوهشگر مجرب قرار گرفت. در اعتبارسنجی مشارکت‌کنندگان، تفسیرهای اولیه در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و نظرات آنها اعمال گردید. همچنین از طریق مثلث‌سازی، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با داده‌های مشاهداتی مقایسه و تأیید شد. این رویکرد، امکان دستیابی به درکی همه‌جانبه و غنی از پدیده مورد مطالعه را فراهم آورد و به پژوهشگر کمک کرد تا از زوایای مختلف به بررسی موضوع مورد مطالعه بپردازد (Creswell & Creswell, 2017; Creswell & Miller, 2000).

یافته‌ها

تحلیل تلفیقی داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهدات میدانی، به استخراج سه مضمون اصلی از تجربیات زیسته مدرسان زبان انگلیسی در خصوص به‌کارگیری چت‌جی‌پی‌تی به عنوان یک تسهیل‌گر هوشمند آموزشی انجامید: فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها. این مضامین از طریق فرآیند کدگذاری باز و محوری شکل گرفتند و در قالب خرده‌مقوله‌های معنادار سازماندهی شدند.

۱. فرصت‌ها و مزایای استفاده از چت‌جی‌پی‌تی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی

با استناد به یافته‌های این پژوهش، جدول ۲ به طور مشخص به ارائه و تبیین فرصت‌ها و مزایای به‌کارگیری چت‌جی‌پی‌تی در کلاس‌های زبان انگلیسی می‌پردازد. این فرصت‌ها که از بررسی مصاحبه‌ها و نیز مشاهدات مستقیم کلاس‌های درس مدرسان استخراج شده‌اند، در چهار حوزه کلیدی شامل افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان، شخصی‌سازی فرآیند یادگیری، بهینه‌سازی زمان آموزشی و دسترسی گسترده به منابع یادگیری، تصویری گویا از پتانسیل‌های این ابزار هوشمند در غنی‌سازی و تسهیل فرآیند آموزش زبان ترسیم می‌کنند.

جدول ۲. فرصت‌ها و مزایا

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
فرصت‌ها	افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان	طراحی فعالیت‌های گفت‌وگو محور با استفاده از سناریوهای تولیدشده توسط چت‌جی‌پی‌تی؛ طراحی بازی‌های نقش‌آفرینی زبانی برای شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی؛ افزایش تعداد و کیفیت تعاملات کلاسی با استفاده از محرک‌های تولیدشده توسط چت‌جی‌پی‌تی؛ تقویت مشارکت فعال زبان‌آموزان در مباحث پیچیده از طریق سوالات هدفمند چت‌جی‌پی‌تی
	شخصی‌سازی فرآیند یادگیری	تولید محتوای آموزشی انطباقی بر اساس تحلیل سطح دانش و عملکرد فردی هر زبان‌آموز؛ طراحی تمرین‌های اختصاصی برای رفع مشکلات یادگیری شناسایی‌شده در هر دانش‌آموز؛ ایجاد مسیرهای یادگیری منعطف با قابلیت تنظیم بر اساس سرعت پیشرفت شخصی؛ ارائه محتوای چندرسانه‌ای متناسب با ترجیحات یادگیری هر فرد
	بهینه‌سازی زمان آموزشی	کاهش زمان تولید محتوای درسی با استفاده از قابلیت‌های تولید خودکار چت‌جی‌پی‌تی؛ حذف فرآیندهای دستی تصحیح تکالیف از طریق سیستم‌های بازخورد خودکار؛ استفاده بهینه از زمان کلاس از طریق جایگزینی فعالیت‌های تکراری با تمرین‌های تعاملی تولیدشده؛ افزایش زمان مفید تدریس با واگذاری وظایف تکراری و اداری به چت‌جی‌پی‌تی
	دسترسی گسترده به منابع آموزشی	رایگان بودن منابع آموزشی پایه؛ در دسترس بودن محتوا برای مناطق محروم و روستایی؛ از بین بردن مانع جغرافیایی برای دسترسی به آموزش با کیفیت؛ ایجاد فرصت یکسان برای اقشار کم‌درآمد؛ امکان دسترسی افراد با نیازهای ویژه؛ دسترسی به کتابخانه‌های دیجیتال بین‌المللی

الف. افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان

در رابطه با نقش چت‌جی‌پی‌تی در افزایش تعامل و مشارکت زبان‌آموزان، داده‌های مصاحبه و مشاهده نشان داد که این ابزار با خلق سناریوهای گفت‌وگو محور، زمینه‌ساز ایجاد موقعیت‌های ارتباطی واقعی^۱ شده است. در این زمینه، مصاحبه‌شونده کد ۸ چنین بیان داشت: «با چت‌جی‌پی‌تی، دیالوگ‌هایی خلق می‌کنیم که دانش‌آموزان را وارد گفت‌وگوهای واقعی می‌کند. همین امر نه تنها تعداد مکالمات، بلکه دقت دستوری و تنوع واژگانی آنان را هم به‌طور محسوس^۱ افزایش داده است». مصاحبه‌شونده کد ۱۰ با تأکید بر جنبه‌های روان‌شناختی افزود: «برای دانش‌آموزان کم‌حرف، سوالات هدفمند چت‌جی‌پی‌تی مانند پل عمل می‌کند. آنها حالا بدون ترس از قضاوت، در بحث‌ها شرکت می‌کنند و این یعنی شکوفایی اعتماد به نفس».

مشاهدات میدانی در کلاس‌های زبان انگلیسی نیز صحت این ادعاها را به طور ملموس تأیید کرد. برای نمونه، در کلاسی که معلم از چت‌جی‌پی‌تی برای تولید یک سناریوی گفت‌وگوی سفارشی در مورد «برنامه‌ریزی برای یک سفر فرهنگی» استفاده کرده بود، مشاهده شد که زمان مکالمه مؤثر و فعال دانش‌آموزان تا حدود زیادی نسبت به فعالیت‌های مشابه گذشته افزایش یافته بود. همچنین، تحلیل محتوای گفت‌وگوها نشان می‌داد که دانش‌آموزان از ساختارهای دستوری پیچیده‌تر و دامنه وسیع‌تری از واژگان استفاده می‌کنند. در مشاهده‌ای دیگر، تمرین «پرسش و پاسخ» با کمک چت‌جی‌پی‌تی طراحی شده بود. این سیستم، سؤالاتی را بر اساس سطح و علائق هر دانش‌آموز تولید می‌کرد. نتیجه این شد که حتی دانش‌آموزانی که سابقاً در تمام طول ترم سکوت اختیار می‌کردند، اکنون با اشتیاق در بحث شرکت می‌کردند. به نظر می‌رسید که ماهیت غیرقضاوتگرانه و تمرین در یک محیط کم‌ریسک، جرأت ابراز وجود را به آنان بخشیده است. بر این اساس، می‌توان دریافت که چت‌جی‌پی‌تی با ایجاد فضای آموزشی ایمن و جذاب، نه تنها زمینه‌ساز ارتقای مهارت‌های زبانی شده، بلکه با کاستن از اضطراب ارتباطی، امکان مشارکت فعال و معنادار زبان‌آموزان را در فرآیند یادگیری فراهم ساخته است. این تحول، نقش کلیدی فناوری هوش مصنوعی در نهادهای آموزشی و متعادل‌سازی فرصت‌های آموزشی را به وضوح نمایان می‌سازد.

ب. شخصی‌سازی فرآیند یادگیری

در حوزه شخصی‌سازی فرآیند یادگیری، یافته‌ها حاکی از آن بود که چت‌جی‌پی‌تی با ارائه قابلیت‌های پیشرفته، انقلابی در تطبیق فرآیند آموزش با ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان ایجاد کرده است. در این راستا، مصاحبه‌شونده کد ۱۴ چنین بیان داشت: «چت‌جی‌پی‌تی برای هر دانش‌آموز یک برنامه درسی سفارشی ایجاد می‌کند. حالا می‌توانم برای هر نفر تمرین‌هایی طراحی کنم که مستقیماً به رفع اشکالات شخصی خودش می‌پردازد، نه کل کلاس». مصاحبه‌شونده کد ۷ نیز در تکمیل این موضوع افزود: «دیگر نیاز نیست همه دانش‌آموزان را با یک معیار ثابت بسنجم. چت‌جی‌پی‌تی به من این توانایی را می‌دهد که برای هر دانش‌آموز بر اساس نقطه قوت و ضعفش، مسیر یادگیری منحصر به فردی تعریف کنم». مصاحبه‌شونده کد ۱۱ با ارائه مثالی عینی در مورد نقش چت‌جی‌پی‌تی در شخصی‌سازی فرآیند یادگیری خاطر نشان کرد:

«در یکی از کلاس‌هایم دیدم که سیستم متوجه شد یکی از زبان‌آموزان در استفاده صحیح از حروف ربط اما و ولی مشکل دارد، در حالی که دیگری با زمان‌های گذشته در انگلیسی دست و پنجه نرم می‌کرد. به جای اینکه همه یک تکلیف عمومی نوشتاری بفرستم، چت‌جی‌پی‌تی برای اولین تمرین‌هایی بر اساس تفاوت‌های معنایی این حروف ربط و برای دومی داستان‌نویسی هدایت‌شده با زمان گذشته تولید کرد. این یعنی درمان دقیق مشکلات یادگیری هر فرد».

از منظر مصاحبه‌شوندگان، قابلیت ایجاد مسیرهای یادگیری منعطف نیز از جمله نقاط قوت چت‌جی‌پی‌تی بود که به مدرسان این امکان را می‌داد تا با در نظر گیری سبک‌های مختلف یادگیری (بصری، شنیداری، حرکتی)، محتوای چندرسانه‌ای متناسب تولید کنند. برای زبان‌آموزان بصری، اینفوگرافیک‌ها و نمودارهای آموزشی، برای یادگیرندگان شنیداری، پادکست‌ها و تمرین‌های تلفظ، و برای افراد با سبک یادگیری حرکتی، فعالیت‌های تعاملی و ایفای نقش^۱ طراحی می‌شد. این سطح از شخصی‌سازی نه تنها مشارکت یادگیرندگان را افزایش می‌دهد، بلکه به درک عمیق‌تر و ماندگاری بیشتر مطالب آموزشی منجر می‌شود. یکی از مدرسان (کد ۱۲) با اشاره به این قابلیت منحصر به فرد بیان کرد: «با کمک چت‌جی‌پی‌تی، می‌توانم برای همه سبک‌های یادگیری در کلاس محتوای تولید کنم. دانش‌آموزان بصری اینفوگرافیک می‌گیرند، شنیداری‌ها پادکست و حرکتی‌ها ایفای نقش و این یعنی یادگیری واقعاً برای همه در دسترس شده است». مدرس دیگری (کد ۱) نیز در تأیید این موضوع افزود:

«قبلاً تولید محتوای متنوع برای هر سبک یادگیری غیرممکن به نظر می‌رسید. اما حالا چت‌جی‌پی‌تی در لحظه برای دانش‌آموز بصری یک نقشه مفهومی از درس تولید می‌کند، برای دانش‌آموز شنیداری همان محتوا را به یک داستان صوتی جذاب تبدیل می‌کند و برای یادگیرنده حرکتی، یک بازی آموزشی طراحی می‌کند که در آن مفاهیم را با حرکت و لمس کردن یاد می‌گیرد. این انعطاف، کلاس را از یک محیط یک‌سایز مناسب همه، به یک کارگاه پویای یادگیری تبدیل کرده است.»

بر اساس مشاهدات میدانی از کلاس‌های درس، نقش چت‌جی‌پی‌تی در شخصی‌سازی فرآیند یادگیری به طور عینی تأیید شد. در کلاس‌های مشاهده‌شده، مدرسان از این فناوری برای تولید محتوای آموزشی متناسب با سطوح مختلف یادگیری استفاده می‌کردند. برای نمونه، مشاهده شد که در یک کلاس، معلم با بهره‌گیری از چت‌جی‌پی‌تی، برای دانش‌آموزانی که در مهارت نوشتاری ضعف داشتند، تمرین‌های تکمیلی ویژه‌ای طراحی کرده بود، در حالی که برای زبان‌آموزان قوی‌تر، محتوای پیشرفته‌تری ارائه شده بود. همچنین، مشاهدات میدانی نشان داد که چت‌جی‌پی‌تی به مدرسان امکان می‌دهد تا با تشخیص سبک‌های مختلف یادگیری، محتوای آموزشی متنوعی تولید کنند. در عمل دیده شد که برای دانش‌آموزان بصری، از اینفوگرافیک و نمودار استفاده می‌شد، برای یادگیرندگان شنیداری، پادکست و فایل‌های صوتی آموزشی به کار می‌رفت، و برای دانش‌آموزان با سبک یادگیری حرکتی، فعالیت‌های عملی و بازی‌های آموزشی طراحی شده بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که شخصی‌سازی فرآیند یادگیری از طریق چت‌جی‌پی‌تی، نه تنها به بهبود نتایج آموزشی منجر شده، بلکه با ایجاد احساس موفقیت و اعتماد به نفس در زبان‌آموزان، انگیزه یادگیری را به طور قابل توجهی افزایش داده است.

پ. بهینه‌سازی زمان آموزشی

در حوزه بهینه‌سازی زمان آموزشی، یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که به‌کارگیری چت‌جی‌پی‌تی موجب کاهش چشمگیر زمان مورد نیاز برای تولید محتوا و حذف فرایندهای تکراری و زمان‌بر شده است. مصاحبه‌شونده کد ۹ در این زمینه تجربه خود را اینگونه شرح داد: «پیش از این، ساعت‌های متمادی از وقت صرف طراحی و تصحیح تکالیف می‌شد. اکنون چت‌جی‌پی‌تی این وظایف را در کسری از دقیقه انجام می‌دهد و این فرصت را به من می‌دهد تا بر طراحی فعالیت‌های خلاقانه و تعامل مستقیم با دانش‌آموزان تمرکز کنم.» مصاحبه‌شونده کد ۶ نیز با تأیید این موضوع افزود: «نیازی نیست هر هفته تمرین‌های تکراری طراحی کنم. چت‌جی‌پی‌تی با تولید خودکار محتوا، مرا از انجام کارهای اداری تکراری رها ساخته و انرژی مرا برای راهنمایی مؤثرتر دانش‌آموزان آزاد کرده است.» مصاحبه‌شونده کد ۱۲ نیز با اشاره به تأثیر این بهینه‌سازی بر کیفیت تدریس افزود:

«اکنون می‌توانم برای هر دانش‌آموز بر اساس نیازهای فردی‌اش بازخورد دقیق و شخصی‌شده ارائه دهم. در گذشته به دلیل حجم زیاد کارهای تکراری، این سطح از توجه فردی غیرممکن بود. چت‌جی‌پی‌تی نه تنها زمان من را آزاد کرده، بلکه کیفیت تعامل آموزشی من با دانش‌آموزان را نیز اساساً متحول ساخته است.»

مشاهدات میدانی از کلاس‌های درس، تحول معناداری در نقش و عملکرد مدرسان را آشکار می‌ساخت. برای نمونه، در یکی از کلاس‌های زبان انگلیسی، معلمی که پیش از این هفته‌ای پنج ساعت را صرف تصحیح تمرین‌های تکراری گرامر می‌کرد، با محول کردن این وظیفه به چت‌جی‌پی‌تی، توانسته بود زمان آزاد شده را به برگزاری یک کارگاه جذاب تحلیل فیلم اختصاص دهد. در این کارگاه، دانش‌آموزان صحنه‌هایی از انیمیشن‌های پر مخاطب را تماشا کرده و سپس به بحث و تحلیل درباره عناصر فرهنگی، پیام‌های اخلاقی و دیالوگ‌های آن به زبان انگلیسی می‌پرداختند. این تغییر نه تنها فضای کلاس را پویاتر کرده بود، بلکه انگیزه دانش‌آموزان برای مشارکت فعال و استفاده کاربردی از زبان را به‌طور چشمگیری افزایش داده بود. این مشاهدات نشان می‌دهد که آزادسازی زمان مدرسان از وظایف تکراری، امکان پرداختن به فعالیت‌های یادگیری کاربردی و معنادار را فراهم ساخته و نقش معلم را از انتقال‌دهنده محتوای ثابت به مربی طراح تجربیات یادگیری و تسهیل‌گر رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان تبدیل کرده است.

ت. دسترسی گسترده به منابع آموزشی

در خصوص دسترسی گسترده به منابع آموزشی، داده‌ها نشان داد که چت‌جی‌پی‌تی با شکستن مرزهای سنتی، نه تنها امکان دسترسی عادلانه به محتوای آموزشی را فراهم کرده، بلکه کیفیت و شخصی‌سازی آن را نیز متحول ساخته است. این تحول، نخست با از بین بردن شکاف دیجیتالی آغاز شده است، چنانکه مصاحبه‌شونده کد ۳ توضیح داد: «پیش از این، دانش‌آموزانم در مناطق محروم تنها به کتاب‌های محدود درسی دسترسی داشتند. اکنون با کمک چت‌جی‌پی‌تی می‌توانند به مطالب آموزشی روز جهان دسترسی پیدا کنند و این فرصت برابر، واقعاً تحول‌آفرین بوده است». این دسترسی برابر، پایه‌ای برای یک تحول کیفی بزرگتر شده است: شخصی‌سازی آموزش. مصاحبه‌شونده کد ۱۱ با بسط این ایده افزود:

«ویژگی منحصر به فرد چت‌جی‌پی‌تی در این است که می‌تواند همانند یک دستیار آموزشی هوشمند، محتوا را دقیقاً با سطح زبانی و علایق هر دانش‌آموز تطبیق دهد. برای مثال، دانش‌آموزی که به فوتبال علاقه دارد، می‌تواند متون و تمرین‌های مرتبط با این موضوع را دریافت کند، در حالی که دانش‌آموز دیگر با همان سطح زبانی، محتوایی درباره هنر و با تکنولوژی مطالعه می‌کند. این سطح از شخصی‌سازی پیش از این هرگز در دسترس نبود».

در نهایت، این دگرگونی، نقش مدرس را نیز ارتقاء داده است. مصاحبه‌شونده کد ۷ در تأیید این چرخه تحول گفت: «چت‌جی‌پی‌تی نه تنها به دانش‌آموزان، بلکه به خود من مدرس نیز امکان داده است تا از یک انتقال‌دهنده محتوای ثابت، به یک طراح تجربیات یادگیری تبدیل شوم. اکنون به جای صرف وقت برای جستجوی منابع پایه، می‌توانم بر طراحی فعالیت‌های خلاقانه و راهنمایی فردی دانش‌آموزان متمرکز شوم».

شواهد میدانی، مصداق عینی این تحول سه‌گانه بود. یک مدرس زبان انگلیسی با بهره‌گیری از چت‌جی‌پی‌تی، توانسته بود محتوای آموزشی را نه تنها با سطح زبانی، که با شرایط بومی و فرهنگی دانش‌آموزان نیز هماهنگ سازد. برای نمونه، به جای استفاده از متون کلیشه‌ای درباره زندگی در کلان‌شهرها، از این ابزار برای تولید محتوایی درباره «جاذبه‌های گردشگری استان سمنان همچون کویر حاج علی قلی» و «صنایع دستی شاخصی مانند نمدمالی و قالبیافی» استفاده کرده بود. این محتواهای بومی‌سازی شده، که به خوبی در زندگی روزمره دانش‌آموزان قابل لمس و کاربرد بود، با استقبال بالایی آنان روبرو شد. این رویکرد، علاوه بر افزایش محسوس انگیزه و مشارکت کلاسی، به تقویت هویت فرهنگی و بومی دانش‌آموزان نیز انجامید. مشاهدات حاکی از آن بود که دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی پیرامون این موضوعات محلی، با اعتماد به نفس و علاقه بیشتری به ابراز نظر می‌پرداختند. بنابراین، چت‌جی‌پی‌تی نه تنها با ایجاد دسترسی عادلانه، که از طریق معنادار و کاربردی ساختن محتوای آموزشی، گامی بلند در جهت کاهش شکاف آموزشی و تحقق عدالت کیفی برداشته است.

۲. چالش‌ها و موانع به کارگیری چت‌جی‌پی‌تی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی

در مقابل فرصت‌های شناسایی شده، یافته‌های این پژوهش چالش‌های پیش‌روی به کارگیری چت‌جی‌پی‌تی را نیز آشکار ساخته است. جدول ۳ به تبیین این موانع و دشواری‌ها می‌پردازد که مستقیماً از تجارب عملی مدرسان و مشاهدات کلاسی نشأت گرفته‌اند و زوایای دیگری از پیچیدگی‌های ادغام این فناوری در فرآیند آموزش زبان را روشن می‌سازند. این چالش‌ها در قالب پنج بُعد اصلی: (۱) سواد دیجیتالی ناکافی مدرسان، (۲) وابستگی بیش از حد مدرسان و زبان‌آموزان، (۳) نگرانی درباره صحت و دقت محتوای تولیدی، (۴) موانع زیرساختی و حمایتی و (۵) فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف دسته‌بندی شدند.

جدول ۳. چالش‌ها و موانع

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
------------	-------------	--------------

مقاومت در برابر تغییر روش‌های تدریس سنتی؛ ضعف در درک مفاهیم پایه هوش مصنوعی توسط مدرسان؛ فقدان مهارت‌های لازم برای ارزیابی انتقادی خروجی‌های چت‌جی‌پی‌تی	سواد دیجیتالی ناکافی مدرسان	چالش‌ها
کاهش تمایل مدرسان به طراحی شخصی فعالیت‌های آموزشی به خاطر اتکای روزافزون به خروجی‌های چت‌جی‌پی‌تی؛ کاهش توانایی زبان‌آموزان در تفکر مستقل در نتیجه استفاده زیاد از راه‌حل‌های ارائه‌شده توسط هوش مصنوعی؛ ایجاد اختلال در فرآیند یادگیری عمیق به دلیل جایگزینی تحلیل انسانی با پاسخ‌های سریع چت‌جی‌پی‌تی	وابستگی بیش از حد مدرسان و زبان‌آموزان	
مشاهده خطاهای محتوایی در خروجی‌های چت‌جی‌پی‌تی شامل اطلاعات نادرست فرهنگی، اشتباهات دستوری، و ارائه داده‌های علمی غیردقیق؛ نیاز به صرف زمان اضافی برای بازبینی و تصحیح محتوای ایجادشده توسط چت‌جی‌پی‌تی؛ کاهش اعتماد مدرسان به محتوای تولیدی به دلیل عدم انطباق با استانداردهای آموزشی بومی	نگرانی درباره صحت و دقت محتوای تولیدی	
کمبود دسترسی به فناوری‌های لازم و اینترنت پرسرعت؛ فقدان پشتیبانی فنی لازم برای حل مشکلات کاربردی	موانع زیرساختی و حمایتی	
فقدان راهنماهای روشن برای استفاده اخلاقی و حفظ حریم خصوصی؛ نبود چهارچوب‌های نوین ارزشیابی برای سنجش یادگیری واقعی؛ عدم وجود راهبردهای شفاف برای مدیریت سرقت علمی	فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف	

الف. سواد دیجیتالی ناکافی مدرسان

داده‌های پژوهش حاکی از وجود چالش‌های عمیق در زمینه سواد دیجیتالی مدرسان و مقاومت قابل توجه در برابر تغییر و به‌کارگیری فناوری‌های نوین بود. در این زمینه، مصاحبه‌شونده کد ۱۳ چنین بیان داشت: «متأسفانه بسیاری از همکارانم به دلیل عدم آگاهی از قابلیت‌های واقعی هوش مصنوعی، یا به طور کامل از چت‌جی‌پی‌تی می‌ترسند و یا بی‌محابا از آن استفاده می‌کنند. ما به آموزش عملی، نه صرفاً تئوری نیاز داریم». مدرس دیگری (کد ۱۰) به شکاف مهارتی خاص‌تری اشاره کرد:

«حتی وقتی همکارانم از این فناوری استقبال می‌کنند، یک شکاف عملی بزرگ وجود دارد. بسیاری نمی‌دانند چگونه یک دستورالعمل (پرامپت) مؤثر بنویسند تا خروجی دقیق و مرتبط بگیرند. در نتیجه، یا از نتیجه ناامید می‌شوند و آن را رها می‌کنند، و یا محتوای بی‌کیفیتی را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند که نیاز به بازبینی گسترده دارد».

مشاهدات میدانی نیز این چالش را به وضوح تأیید می‌کرد. در چندین کلاس مشاهده شد که مدرسان در حین استفاده از چت‌جی‌پی‌تی با مشکلات فنی پایه دست و پنجه نرم می‌کردند و در به‌کارگیری دستورالعمل‌های مؤثر برای تولید محتوای آموزشی دچار ضعف بودند. این ناکامی‌ها نه تنها باعث اتلاف وقت ارزشمند کلاس می‌شد، بلکه در مواردی به ارائه محتوای نامناسب و غیراستاندارد به زبان‌آموزان منجر شده بود. این یافته‌ها به خوبی نشان می‌دهد که فقدان دوره‌های آموزشی نظام‌مند و کاربردی برای ارتقای سواد دیجیتالی مدرسان، چگونه می‌تواند به عنوان مانعی جدی در مسیر بهره‌گیری مؤثر از فناوری‌های نوین آموزشی عمل کند و ضرورت توجه فوری به این حوزه را آشکار می‌سازد.

ب. وابستگی بیش از حد مدرسان و زبان‌آموزان به چت‌جی‌پی‌تی

از نظر مصاحبه‌شوندگان، وابستگی بیش از حد به چت‌جی‌پی‌تی، در مدرسان و زبان‌آموزان، منجر به کاهش خلاقیت در طراحی فعالیت‌های آموزشی و تضعیف توانایی تفکر مستقل شده است. مصاحبه‌شونده کد ۱ با تأیید این نگرانی افزود: «متوجه شده‌ام که خودم نیز به تدریج برای طراحی سؤالات و حتی ارائه مثال‌های ساده، به طور خودکار به چت‌جی‌پی‌تی مراجعه می‌کنم. این وابستگی، حس خلاقیت ذاتی ام را به عنوان معلم تحت تأثیر قرار داده است». در تأیید این موضوع، مصاحبه‌شونده کد ۵ نیز اظهار داشت:

«اخیراً درک کرده‌ام که حتی برای طراحی یک تمرین ساده و ازگان نیز بلافاصله به چت جی‌پی‌تی مراجعه می‌کنم. در گذشته، اینگونه فعالیت‌ها را بر اساس شناختم از علایق و سطح دانش آموزانم شخصاً طراحی می‌کردم که این خود بخشی از فرآیند خلاق تدریس محسوب می‌شد. اکنون نگرانم که این وابستگی روزافزون، به تدریج مهارت‌های طراحی آموزشی و درک عمیق مرا از نیازهای دانش‌آموزان کاهش دهد».

این وابستگی در میان مدرسان، به طور طبیعی و نگران‌کننده‌ای به دانش‌آموزان نیز تسری یافته است. در این زمینه، مصاحبه‌شونده کد ۴ با بیان نگرانی‌های خود اظهار داشت: «گاهی احساس می‌کنم داریم ربات‌های مطیع تربیت می‌کنیم، نه متفکران مستقل. دانش‌آموزان برای هر سؤالی به چت جی‌پی‌تی مراجعه می‌کنند و من نگران تضعیف مهارت‌های تحلیلی آنها هستم». مصاحبه‌شونده کد ۸ عمق این نگرانی را اینگونه بیان کرد:

«متأسفانه ما در حال از دست دادن عنصر انسانیت در آموزش هستیم. پیش از این، دانش‌آموزان برای حل یک مسئله زبانی با هم بحث می‌کردند، منابع مختلف را بررسی می‌کردند و حتی اشتباهات خلاقانه‌ای مرتکب می‌شدند که خود منجر به یادگیری عمیق‌تر می‌شد. حالا تنها پاسخ درست چت جی‌پی‌تی برایشان مهم است، نه فرآیند کشف و درک مطلب. این ابزار اگر به عنوان یک دستیار استفاده نشود، می‌تواند به یک جایگزین مضر برای تفکر تبدیل شود».

نگرانی‌های مطرح شده در مصاحبه‌ها، به وضوح در محیط کلاس درس نیز قابل مشاهده بود. در یکی از جلسات مشاهده‌شده، در حین تدریس یک مبحث گرامری پیچیده، هنگامی که یک دانش‌آموز سؤال غیرمنتظره‌ای پرسید، مدرس به جای ارائه توضیح خلاقانه و یا استفاده از مثال، بلافاصله سؤال دانش‌آموز را در چت جی‌پی‌تی تایپ کرد و پاسخ تولیدشده را بدون کم‌وکاست، برای همه دانش‌آموزان خواند. این واکنش، نه تنها فرصت یک تدریس خلاقانه و تعاملی را از بین برد، بلکه نشان داد چگونه وابستگی به فناوری می‌تواند توانایی مدرس در واکنش آنی و مدیریت پویای موقعیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. در مشاهده‌ای دیگر، هنگامی که مدرس از دانش‌آموزان خواست متنی خلاقانه بنویسند، واکنش فوری و همزمان بیش از ۷۰ درصد از کلاس، مراجعه به چت جی‌پی‌تی برای دریافت ایده اولیه بود. این عکس‌العمل خودکار، بدون هیچ تأملی برای تفکر شخصی صورت گرفت. تنها با اصرار مکرر مدرس بر تولید ایده توسط خود دانش‌آموزان بود که فرآیند نوشتن به آرامی آغاز شد. این صحنه، به طور عینی عمق وابستگی شناختی و کاهش تمایل به تفکر مستقل را در محیط آموزشی به نمایش گذاشت. این نتایج نشان می‌دهد که وابستگی به چت جی‌پی‌تی فراتر از یک ابزار کمکی، به عاملی برای تضعیف تدریجی مهارت‌های حرفه‌ای و شهود آموزشی مدرسان تبدیل شده و در مقابل، زمینه‌ساز شکل‌گیری نسلی از یادگیرندگان منفعل و کم‌انگیزه شده است.

پ. نگرانی درباره صحت و دقت محتوای تولیدی

یکی از چالش‌های برجسته‌ای که شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، نگرانی دوگانه از وجود خطاهای پنهان در محتوای تولیدشده توسط چت جی‌پی‌تی و صرف زمان و انرژی قابل توجه برای بازبینی و اعتبارسنجی این محتوا بود. مصاحبه‌شونده کد ۲ این دغدغه را اینگونه بیان کرد: «همیشه این استرس را دارم که مبدا محتوای تولیدشده اشتباه باشد و من متوجه نشوم». این نگرانی تنها به خطاهای سطحی محدود نبود. مصاحبه‌شونده کد ۳ با اشاره به جنبه‌های پیچیده‌تر مسئله هشدار داد:

«خطری که مرا واقعاً می‌ترساند، نهفته شدن خطاها در لابه‌لای متونی است که به ظاهر بی‌نقص هستند. وقتی یک منبع انسانی مرتکب اشتباه می‌شود، معمولاً می‌توان ردپای استدلال غلط را دنبال کرد. اما هوش مصنوعی می‌تواند با بیانی شیوا و منسجم، کاملاً منطقی به نظر برسد در حالی که در بطن خود حاوی پیش‌فرض‌های نادرست یا اطلاعات غلط است. این نوع خطاها برای دانش‌آموز مبتدی غیرقابل تشخیص است و ما را به سمتی می‌برد که زیبایی بیان جای دقت محتوایی را بگیرد».

مشاهدات میدانی، عینیت این نگرانی‌ها را به خوبی تأیید کرد. برای مثال، دانش‌آموزی متنی فصیح و روان از چت‌جی‌پی‌تی ارائه داد که در نگاه اول بی‌نقص به نظر می‌رسید، اما پس از بررسی دقیق مدرس، مشخص شد حاوی برداشت‌های نادرست از مفاهیم فرهنگی زبان مقصد است. در مشاهده‌ای دیگر، مدرس مجبور شد ۱۵ دقیقه از وقت کلاس را به تصحیح متنی اختصاص دهد که چت‌جی‌پی‌تی برای تمرین نگارش تولید کرده بود، اما حاوی اشتباهات دستوری پنهان بود. این موارد، لزوم توسعه سواد انتقادی در مواجهه با خروجی‌های هوش مصنوعی و بازتعریف نقش مدرس به عنوان یک فیلتر هوشمند و نه یک مقلد صرف را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

ت. موانع زیرساختی و حمایتی

در حوزه چالش‌های زیرساختی و حمایتی، موانعی مانند دسترسی ناکافی به اینترنت پرسرعت، فقدان پشتیبانی فنی مؤثر و نابرابری در دسترسی به دستگاه‌های هوشمند شناسایی شد. مصاحبه‌شونده کد ۱۱ با اشاره به این موانع تأکید کرد: «حتی بهترین ایده‌های آموزشی هم بدون دسترسی به اینترنت پرسرعت و پشتیبانی فنی محکوم به شکست هستند. ما برای تحول دیجیتال به چیزی بیش از یک نرم‌افزار نیاز داریم؛ به یک اکوسیستم حامی نیاز داریم». مصاحبه‌شونده کد ۶ نیز با بیان نمونه‌های عینی از این چالش‌ها گفت: «در منطقه‌ای که ما تدریس می‌کنیم، اینترنت آنقدر کند است که دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند از داده سیم‌کارت شخصی استفاده کنند، اما این هم برای همه میسر نیست. همین هفته گذشته، یک کلاس تعاملی با چت‌جی‌پی‌تی به دلیل مشکلات اتصال، به شکل کاملاً سنتی اداره شد». ایشان در ادامه به پیامدهای این شکاف دیجیتالی اشاره کردند:

«تصور کنید در یک کلاس ۳۰ نفره، تنها پنج دانش‌آموز به اینترنت پرسرعت و دستگاه‌های شخصی دسترسی دارند. چگونه می‌توان تکلیفی مبتنی بر چت‌جی‌پی‌تی تعریف کرد که برای همه عادلانه باشد؟ این نابرابری دیجیتالی نه تنها شکاف آموزشی را عمیق‌تر می‌کند، بلکه معلمان را نیز در اجرای روش‌های نوین دلسرد و منزوی می‌سازد».

شواهد میدانی از مشاهده کلاس‌های درس، گویای چالش‌های متعدد زیرساختی بود. در یکی از مدارس حاشیه شهر، نوسانات مداوم شبکه اینترنت به قدری جدی بود که مدرس نتوانست محتوای از پیش طراحی شده با چت‌جی‌پی‌تی را نمایش دهد و در میانه تدریس مجبور به تغییر کامل طرح درس شد. در کلاس دیگری با ۲۵ دانش‌آموز، تنها ۹ نفر امکان استفاده عملی از چت‌جی‌پی‌تی را داشتند که این وضعیت منجر به ایجاد شکاف محسوسی در مشارکت کلاسی و ناراضی‌مندی میان دانش‌آموزان فاقد دسترسی شد. همچنین مشاهدات نشان داد که حتی در مدارسی که به ظاهر مجهز به اینترنت پرسرعت هستند، محدودیت‌های پهنای باند باعث تأخیرهای مکرر در پاسخ‌گویی چت‌جی‌پی‌تی می‌شود که به نوبه خود موجب بی‌حوصلگی دانش‌آموزان و کاهش اثربخشی تدریس می‌گردد. این مشاهدات همگی گواهی آن هستند که نبود زیرساخت پایدار نه تنها بهره‌گیری مؤثر از فناوری را مختل می‌کند، بلکه نابرابری آموزشی را در بین دانش‌آموزان مناطق مختلف نیز تشدید می‌نماید. بر این اساس، تحول دیجیتال در حوزه آموزش نیازمند عزمی جدی برای تأمین سه رکن اساسی است: زیرساخت فنی پایدار، پشتیبانی فنی مؤثر، و دسترسی عادلانه برای همه ذی‌نفعان این عرصه.

ث. فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف

یکی از اساسی‌ترین چالش‌های شناسایی شده در این پژوهش، نبود سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف برای مدیریت هوش مصنوعی در محیط آموزشی بود. مصاحبه‌شونده کد ۱۱ با اشاره به این خلأ حیاتی اظهار داشت: «ما در فضای خاکستری و نامشخصی کار می‌کنیم. نه راهنمای مشخصی برای استفاده اخلاقی از چت‌جی‌پی‌تی وجود دارد و نه مرجع واضحی برای پیگیری موارد تخلف. این عدم شفافیت، هم برای مدرسان و هم برای دانش‌آموزان ایجاد ابهام می‌کند». مصاحبه‌شونده کد ۱۲ نیز با تأکید بر جنبه‌های ارزشیابی افزود: «سیستم‌های سنتی سنجش یادگیری در عصر هوش مصنوعی کارایی خود را از دست داده‌اند. ما به روش‌های نوینی نیاز داریم که بتوانند فرآیند تفکر و درک واقعی دانش‌آموزان را ارزیابی کنند، نه فقط توانایی تولید محتوای صحیح را». مصاحبه‌شونده کد ۱۵ با بیان

نگرانی درباره سرقت علمی گفتم: «هر روز با موارد مبهمی روبرو می‌شویم که نه می‌توانیم آنها را سرقت علمی محض بنامیم و نه کار اصیل. فقدان راهبردهای شفاف برای مدیریت این موارد، بار سنگینی بر دوش مدرسان گذاشته است».

شواهد میدانی از مشاهده کلاس‌های درس، عمق این چالش را به وضوح نشان می‌داد. برای مثال، هنگامی که معلم از دانش‌آموزان خواست متنی درباره «فواید سفر» بنویسند، مشاهده رفتاری همسان در بیش از نیمی از کلاس توجه را جلب کرد: دانش‌آموزان بدون ایجاد هیچ تغییر محسوس، متنی یکسان را ارائه دادند که از نظر ساختار زبانی، دایره واژگان و حتی مثال‌ها، کاملاً شبیه به هم و فراتر از سطح توانایی معمول آنان بود. با توجه به نبود دستورالعمل مشخص برای برخورد با چنین مواردی، معلم تنها به یک تذکر شفاهی بسنده کرد، اقدامی که به وضوح موجب دلسردی دانش‌آموزانی شد که تکلیف خود را به طور مستقل انجام داده بودند. این مشکل در حوزه مهارت‌های شفاهی نیز خود را نشان داد. در یک فعالیت گفت‌وگو، استفاده از فناوری منجر به تولید دیالوگ‌هایی^۱ با ساختارهای پیچیده و غیرواقعی شده بود که ارزیابی صحیح از توانایی‌های کلامی واقعی دانش‌آموزان را برای معلم بسیار دشوار می‌ساخت. برای مقابله با این چالش‌ها، معلمان به راهکارهای پیچیده‌ای روی آورده بودند. برای مثال، در پروژه تولید پادکست، یک معلم برای اطمینان از اصالت کار، فرآیندی چندمرحله‌ای شامل ارائه پیش‌نویس، مستندسازی مراحل تولید و ارائه گزارش نهایی را اجباری کرده بود. اگرچه این روش تا حدی مشکل را حل می‌کرد، اما حجم زیاد و زمان‌بر بودن آن، به اندازه قابل توجهی از زمان مفید آموزش و تمرین مهارت‌های اصلی زبان می‌کاست. این مشاهدات در کنار هم، چرخه معیوبی را نشان می‌دهند که در آن، فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف، هم به کیفیت آموزش آسیب می‌زند و هم بار کاری مضاعفی بر دوش معلمان قرار می‌دهد.

۳. راهکارهای بهینه‌سازی استفاده از چت‌جی‌بی‌تی

در نهایت، شرکت‌کنندگان با ترکیب تجربه عملی و درک چالش‌ها، مجموعه‌ای از راهکارهای بهینه‌سازی استفاده از چت‌جی‌بی‌تی را پیشنهاد دادند که حول سه محور کلیدی تدوین راهبردهای نظارتی، توانمندسازی مدرسان و طراحی راهبردهای آموزشی-فناورانه شکل گرفت (جدول ۴).

جدول ۴. راهکارها

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
راهکارها	تدوین راهبردهای نظارتی	توسعه دستورالعمل‌های شفاف برای استفاده اخلاقی و مسئولانه؛ طراحی چهارچوب‌های نظارتی برای پایش کیفیت محتوای تولیدشده؛ ایجاد سامانه اعتبارسنجی محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی
	توانمندسازی مدرسان	برگزاری دوره‌های آموزشی سواد هوش مصنوعی برای مدرسان؛ تدوین گنجینه‌ای از الگوهای کاربردی و اثربخش بهره‌گیری آموزشی از چت‌جی‌بی‌تی؛ ایجاد گروه‌هایی برای به‌اشتراک‌گذاری نظام‌مند تجربیات و چالش‌های کاربردی چت‌جی‌بی‌تی در امر آموزش
	طراحی راهبردهای آموزشی-فناورانه	طراحی سامانه‌های تلفیقی هوشمند برای بهینه‌سازی همکاری انسان و هوش مصنوعی در محیط آموزشی؛ توسعه پلتفرم‌های اختصاصی با قابلیت‌های تنظیم‌شده برای نیازهای آموزشی بومی؛ ایجاد مکانیزم‌های بازخورد هوشمند برای بهبود مستمر کیفیت خروجی‌ها

الف. تدوین راهبردهای نظارتی

در رابطه با ضرورت تدوین راهبردهای نظارتی، مشارکت‌کنندگان بر توسعه دستورالعمل‌های شفاف اخلاقی، ایجاد چهارچوب‌های پایش کیفیت و راه‌اندازی سامانه‌های اعتبارسنجی تأکید داشتند. مصاحبه‌شونده کد ۱ در این باره بیان کرد:

« هوش مصنوعی بدون چهارچوب اخلاقی و نظارتی، مانند کشتی بدون سکان است. ما به دستورالعمل‌های شفاف، مکانیزم‌های پایش کیفیت و سیستم اعتبارسنجی محتوا نیاز داریم تا چت‌جی‌پی‌تی از یک ابزار حاشیه‌ای به جزء قابل اعتماد سیستم آموزشی تبدیل شود.»

مصاحبه‌شونده کد ۱۲ نیز با اشاره به جنبه‌های عملیاتی افزود:

«راهبردهای نظارتی باید سه سطح را پوشش دهند: پیش از تولید محتوا (تدوین پروتکل‌های استفاده)، حین تولید (پایش کیفیت و رعایت اصول اخلاقی) و پس از تولید (اعتبارسنجی و بازبینی نهایی). تنها در این صورت است که می‌توانیم استفاده امن و اثربخش از این فناوری را تضمین کنیم.»

مصاحبه‌شونده کد ۱۰ نیز بر جنبه آموزشی راهبردها تأکید کرد: «نظارت مؤثر تنها به معنای کنترل نیست، بلکه باید همراه با آموزش باشد. ما به راهنمایی‌های عملی نیاز داریم که به مدرسان و دانش‌آموزان نشان دهد چگونه می‌توانند از چت‌جی‌پی‌تی به صورت مسئولانه و اثربخش استفاده کنند.»

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تدوین راهبردهای نظارتی جامع، نه تنها به عنوان یک ضرورت اخلاقی، بلکه به عنوان پیش‌نیازی اساسی برای یکپارچه‌سازی موفقیت‌آمیز چت‌جی‌پی‌تی در اکوسیستم آموزشی محسوب می‌شود. این چهارچوب‌ها با تعریف خط‌مشی‌های شفاف و ارائه راهنمایی‌های عملی، بستر لازم برای بهره‌گیری ایمن، مسئولانه و اثربخش از این فناوری را برای تمامی ذی‌نفعان فراهم می‌سازند.

ب. توانمندسازی مدرسان

در حوزه توانمندسازی مدرسان، داده‌ها بر ضرورت برگزاری دوره‌های سواد هوش مصنوعی، تدوین بانک الگوهای کاربردی و تشکیل گروه‌های تبادل تجربه اشاره داشتند. مصاحبه‌شونده کد ۵ در این رابطه توضیح داد: «آموزش هوش مصنوعی فقط یادگیری یک ابزار نیست؛ بلکه یادگیری تفکر انتقادی درباره نحوه، زمان و دلیل استفاده از آن است. دوره‌های عملی، نمونه‌های عینی هستند که به ما اعتماد به نفس می‌دهند». از سوی دیگر، مصاحبه‌شونده کد ۷ بر اهمیت تبادل تجربیات تأکید کرد: «هیچ چیز به اندازه تبادل تجربه با همکاران نمی‌تواند ترس ما از فناوری را کاهش دهد. وقتی ببینیم دیگران چگونه از چت‌جی‌پی‌تی برای حل چالش‌های کلاسی استفاده می‌کنند، جرات آزمایش پیدا می‌کنیم». مصاحبه‌شونده کد ۹ نیز با اشاره به جنبه‌های عملی افزود: «ما نه تنها به آموزش تئوری، بلکه به پشتیبانی مستمر نیاز داریم. تشکیل جامعه‌ای از مدرسان که به صورت مداوم در حال یادگیری و به اشتراک‌گذاری تجربیات خود هستند، می‌تواند تضمین‌کننده تداوم فرآیند توانمندسازی باشد.»

در حقیقت، توانمندسازی مدرسان را می‌توان کلید تحول آموزشی در عصر هوش مصنوعی دانست. سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مدرسان نه تنها مهارت‌های فنی آنان را ارتقا می‌دهد، بلکه با ایجاد اعتماد به نفس و کاهش مقاومت در برابر تغییر، زمینه را برای خلق محیط‌های یادگیری پویا و اثربخش فراهم می‌سازد. چنین سرمایه‌گذاری‌هایی در نهایت به ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان منجر خواهد شد.

پ. طراحی راهبردهای آموزشی-فناورانه

در خصوص طراحی راهبردهای آموزشی-فناورانه، مشارکت‌کنندگان بر طراحی سامانه‌های تلفیقی، توسعه پلتفرم‌های بومی و استقرار مکانیزم‌های بازخورد هوشمند تأکید کردند. مصاحبه‌شونده کد ۱۵ با اشاره به این موضوع بیان کرد: «پلتفرم‌های هوشمند باید مانند یک همکار آموزشی عمل کنند، نه یک جعبه سیاه. وقتی مکانیزم بازخورد هوشمند داشته باشیم، می‌توانیم به صورت پویا محتوا را بهبود دهیم و کیفیت خروجی را تضمین کنیم». در تکمیل این دیدگاه، مصاحبه‌شونده کد ۱۲ با تأکید بر ابعاد فرهنگی این پیوند هوشمند بیان کرد: «هدف ما نباید جایگزینی معلم با ماشین باشد، بلکه باید به دنبال ایجاد همکاری معنادار بین آنها باشیم. یک پلتفرم بومی هوشمند می‌تواند با تحلیل بازخوردهای معلم درباره محتوای تولیدشده، به تدریج سبک تدریس، نیازهای خاص کلاس و حتی فرهنگ آموزشی ما را درک کند. این یعنی تبدیل چت‌جی‌پی‌تی از یک ابزار عمومی به یک دستیار شخصی‌سازی شده که برای اکوسیستم آموزشی ما ساخته شده است».

بر اساس شواهد پژوهشی، تحول در آموزش زبان از مسیر همگرایی هوشمندانه بین تربیت و فناوری می‌گذرد. این مطالعه سه محور راهبردی را برای این تحول شناسایی کرده است: نخست، طراحی سامانه‌های تلفیقی که هوش مصنوعی را در ساختار آموزشی نهادینه کند؛ دوم، توسعه پلتفرم‌های بومی که با اقلیم فرهنگی و نیازهای بوم‌شناختی هر جامعه آموزشی همخوانی داشته باشد؛ و سوم، استقرار سامانه‌های بازخورد پویا که امکان بهینه‌سازی مستمر محتوا را فراهم آورند. درک عمیق مشارکت‌کنندگان از این همگرایی را می‌توان در این بینش خلاصه کرد: «رسالت فناوری، جایگزینی معلم نیست، بلکه اشراق بخشیدن به توانمندی‌های اوست». در این پارادایم، چت‌جی‌پی‌تی از یک ابزار عمومی به دستیاری هوشمند تحول می‌یابد که با درک سایه‌روشن‌های فرهنگی، نیازهای خاص هر کلاس و سبک منحصر به فرد هر مدرس، می‌تواند به عاملی برای اعتلای کیفیت آموزش و خلق اکوسیستم‌های یادگیری پویا تبدیل شود.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش که با بهره‌گیری از الگوی پذیرش فناوری دیویس (Davis, 1989) تحلیل شده است، نشان می‌دهد ادغام موفقیت‌آمیز چت‌جی‌پی‌تی در آموزش زبان انگلیسی نیازمند رویکردی نظام‌مند و چندبعدی است. بر اساس این الگو، پذیرش چت‌جی‌پی‌تی توسط مدرسان تابعی از دو عامل کلیدی سودمندی ادراک شده و سهولت استفاده ادراک شده است. علی‌رغم پتانسیل‌های تحول‌آفرین چت‌جی‌پی‌تی در افزایش تعامل، شخصی‌سازی یادگیری، بهینه‌سازی زمان آموزشی، و دسترسی گسترده به منابع آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهد چالش‌های متعددی در زمینه پذیرش واقعی این فناوری وجود دارد. در بعد انسانی، عواملی مانند مقاومت در برابر تغییر و سواد دیجیتال ناکافی، سودمندی ادراک شده را کاهش می‌دهد، در حالی که مسائل فنی پیچیده بر سهولت استفاده ادراک شده تأثیر منفی می‌گذارد. در بعد فناورانه، مسائل مربوط به صحت و دقت محتوای تولید شده و عدم تناسب فرهنگی، به طور مستقیم بر باور کاربران درباره سودمندی این چت‌بات تأثیر می‌گذارد. در بعد ساختاری، فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف و زیرساخت‌های پشتیبان، بر هر دو مؤلفه سودمندی و سهولت استفاده ادراک شده تأثیر منفی دارد. نکته امیدبخش آنکه، راهکارهای عملیاتی پیشنهادی شرکت‌کنندگان، مستقیماً بر بهبود این دو مؤلفه کلیدی در الگوی دیویس متمرکز است. آموزش مدرسان و توسعه پلتفرم‌های بومی، سودمندی ادراک شده را افزایش می‌دهد، در حالی که تدوین استانداردهای نظارتی و ایجاد رابط‌های کاربری ساده، به بهبود سهولت استفاده ادراک شده کمک می‌کند. با در نظر گرفتن چهارچوب الگوی پذیرش فناوری دیویس، می‌توان نتیجه گرفت که موفقیت چت‌جی‌پی‌تی در گرو توجه همزمان به بهبود سودمندی ادراک شده (از طریق بومی‌سازی محتوا و توانمندسازی مدرسان) و سهولت استفاده ادراک شده (از طریق توسعه رابط‌های کاربری و پشتیبانی فنی) است. این رویکرد دوجبهی، شرط لازم برای تبدیل چت‌جی‌پی‌تی از یک ابزار فناورانه به یک شریک تحول‌آفرین در اکوسیستم آموزشی ایران خواهد بود.

یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه مدرسان، نقش چت‌جی‌پی‌تی را در ارتقای اثربخشی تدریس از طریق افزایش تعامل و مشارکت زبان آموزان، شخصی‌سازی یادگیری، بهینه‌سازی زمان آموزشی، و دسترسی گسترده به منابع آموزشی مثبت ارزیابی می‌کنند و این امر در مشاهدات میدانی نیز تأیید شده است، اما چالش‌های عملیاتی از قبیل سواد دیجیتالی ناکافی مدرسان، وابستگی بیش از حد مدرسان و زبان‌آموزان به چت‌جی‌پی‌تی، نگرانی‌ها درباره صحت و دقت محتوای تولیدشده، موانع زیرساختی و حمایتی، و فقدان سیاست‌ها و چهارچوب‌های نظارتی شفاف، به‌عنوان موانع اصلی در مسیر به‌کارگیری این فناوری خودنمایی می‌کنند. در پاسخ به این چالش‌ها، شرکت‌کنندگان راهکارهایی را در سه محور طراحی راهبردهای نظارتی، توانمندسازی مدرسان و طراحی راهبردهای آموزشی-فناورانه پیشنهاد داده‌اند. این یافته‌ها با پژوهش‌های بین‌المللی همسو است. برای مثال، مطالعه علی (Ali, 2024) در عربستان سعودی و بکو و همکاران (Bekou et al., 2024) در مراکش نیز بر دیدگاه مثبت مدرسان نسبت به قابلیت‌های شخصی‌سازی و بازخورد سریع چت‌جی‌پی‌تی صحنه گذاشته‌اند، اما هم‌زمان هشدار داده‌اند که نگرانی‌هایی مانند کپی‌برداری غیراخلاقی، وابستگی زیاد و عدم تناسب فرهنگی، استفاده از آن را با چالش مواجه می‌کند. کونکه و زو (Kohnke & Zou, 2025) در هنگ‌کنگ نیز به تأثیر دوسویه این ابزار - در تسهیل برنامه‌ریزی درسی و نیز در ایجاد خطر وابستگی - اشاره کرده‌اند. در همین راستا، پژوهش‌های رضایی و همکاران (Rezai et al., 2024) در ایران و اسلامت (Slamet, 2024) در اندونزی بر نقش منحصربه‌فرد چت‌جی‌پی‌تی در ایجاد تعامل پویا و یادگیری شخصی‌شده تأکید کرده، اما خواستار پشتیبانی آموزشی، همسویی با برنامه درسی و رابط‌های کاربری آسان برای ادغام موفق آن شده‌اند. بنابراین، با وجود تفاوت در بسترهای فرهنگی و آموزشی، ماهیت تحول‌آفرین و درعین‌حال چالش‌برانگیز هوش مصنوعی در آموزش زبان، پدیده‌ای جهانی است و نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند به ایران کمک کند تا با بهره‌گیری از تجربیات بین‌المللی، مسیر بومی‌سازی هوشمندانه و ادغام مسئولانه چت‌جی‌پی‌تی را در اکوسیستم آموزشی خود طراحی نماید.

این پژوهش با وجود دستاوردهای ارزشمند، از چند محدودیت کلیدی برخوردار است. نخست، تمرکز بر مدرسان مقطع متوسطه دوم در استان سمنان، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی و یا بافت‌های جغرافیایی را محدود می‌کند. دوم، ماهیت کیفی مطالعه و حجم نمونه ۱۵ نفری، اگرچه برای اهداف اکتشافی مناسب است، اما شناسایی الگوهای گسترده‌تر را دشوار می‌سازد. سوم، وابستگی به خوداظهاری مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی ممکن است تحت تأثیر تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گرفته باشد. همچنین، این پژوهش پیامدهای بلندمدت استفاده از چت‌جی‌پی‌تی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و یا تحول حرفه‌ای معلمان را بررسی نکرده است.

پیشنهادها

برای تکمیل یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌های بزرگتر و متنوعتر (شامل مقاطع مختلف تحصیلی و مناطق جغرافیایی گوناگون) انجام پذیرد. به کارگیری روش‌های ترکیبی (کیفی-کمی) می‌تواند به درک عمیق‌تر و تعمیم‌پذیرتر نتایج بینجامد. همچنین، بررسی تأثیر نسخه‌های مختلف چت‌جی‌پی‌تی (مانند چت‌جی‌پی‌تی -۴ و مدل‌های پس از آن) بر تحول آموزش زبان ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش‌های طولی نیز می‌توانند به بررسی پیامدهای بلندمدت این فناوری بر مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان و تغییر نقش معلمان بپردازند. علاوه بر این، طراحی و اعتبارسنجی الگوهای آموزشی تلفیقی که هم‌زمان بر توانمندسازی فناورانه مدرسان و تدوین راهبردهای نظارتی هوشمند متمرکز باشند، می‌تواند گامی مؤثر به سوی بهینه‌سازی کاربرد چت‌جی‌پی‌تی در اکوسیستم آموزش زبان باشد.

منابع

- Ali, J. K. M. (2023). Benefits and challenges of using ChatGPT: An exploratory study on English language program. *University of Bisha Journal for Humanities*, 2(2), 629-641.
- Alphoso, G. (2023). *Why we need more collaboration between EdTech and AI developers*. Forbes.
- Alruwaili, A. R., & Kianfar, Z. (2025). Investigating EFL Female Saudi teachers' attitudes toward the use of ChatGPT in English language teaching. In *Forum for Linguistic Studies*, 7(2), 203-216. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.7937>
- Bekou, A., Mhamed, M. B., & Assissou, K. (2024). Exploring opportunities and challenges of using ChatGPT in English language teaching (ELT) in Morocco. *Focus on ELT Journal*, 6(1), 87-106. <https://doi.org/10.14744/felt.6.1.7>
- Biswas, S. S. (2023). Role of chat gpt in public health. *Annals of biomedical engineering*, 51(5), 868-869. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03172-7>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://psycnet.apa.org/buy/2021-45248-001>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on Generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, Z., Chi, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023). *Noam Chomsky: The false promise of ChatGPT*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Dehghani, H., & Mashhadi, A. (2024). Exploring Iranian English as a foreign language teachers' acceptance of ChatGPT in English language teaching: Extending the technology acceptance model. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19813-19834. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12660-9>
- Derakhshan, A., & Ghiasvand, F. (2024). Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(4), 1246-1264. <https://doi.org/10.1111/ijal.12561>
- du Boulay, B. (2022). Artificial intelligence in education and ethics. In *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 1-16). Springer Nature Singapore.
- Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning and Teaching* 6(1), 57-63. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>
- Hassani, H., & Silva, E. S. (2023). The role of ChatGPT in data science: how ai-assisted conversational interfaces are revolutionizing the field. *Big data and cognitive computing*, 7(2), 62. <https://doi.org/10.3390/bdcc7020062>
- Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *International Journal of Education and Social Science Research*, 6(4), 75-89.
- Juan, W., Qing, S., Yunus, M. M., Rafiqah, K., & Rafiq, M. (2023). Integrating ChatGPT into English language teaching and learning: Strengths and weaknesses. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 13, 12. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i12/20251>
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19343-19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kefalaki, M., Diamantidaki, F., & Rudolph, J. (2022). Technology and education. Innovation and hindrances. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 5(S1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.s1.1>
- Kohnke, L., & Zou, D. (2025). The role of ChatGPT in enhancing English teaching: A paradigm shift in lesson planning and instructional practices. *Educational Technology & Society*, 28(3), 4-20. [https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28\(3\).SP02](https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28(3).SP02)
- Mavlonova, S., & Morozova, A. (2025). The role of the English language in global communication and its importance in the education system. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(4), 702-705.
- Moorhouse, B. L. (2023). Teachers' digital technology use after a period of online teaching. *ELT Journal*, 77(4), 445-457. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac050>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2024). The effects of generative AI on initial language teacher education: The perceptions of teacher educators. *System*, 122, 103290. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103290>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue*. <https://openai.com/blog/chatgpt/>

- Rezai, A., Namaziandost, E., & Hwang, G. J. (2024). How can ChatGPT open promising avenues for L2 development? A phenomenological study involving EFL university students in Iran. *Computers in Human Behavior Reports*, 16, 100510. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100510>
- Slamet, J. (2024). Potential of ChatGPT as a digital language learning assistant: EFL teachers' and students' perceptions. *Discover Artificial Intelligence*, 4(1), 46. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00143-2>
- Solak, E. (2024). Revolutionizing language learning: How ChatGPT and AI Are changing the way we learn languages. *International Journal of Technology in Education*, 7(2), 353-372.
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Taecharunroj, V. (2023). "What can ChatGPT do"? Analyzing early reaction to the innovative AI chatbot on Twitter. *Big Data and Cognitive Computing*, 7(1), 35. <https://doi.org/10.3390/bdcc7010035>
- Yang, L., & Li, R. (2024). ChatGPT for L2 learning: Current status and implications. *System*, 124, 103351. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103351>

پیوست ۱

سؤالات مصاحبه

روز و تاریخ مصاحبه: نام مستعار مدرس:

۱. لطفاً در مورد سابقه تحصیلی و تجربه تدریس خود به عنوان مدرس زبان انگلیسی، به صورت خلاصه توضیح دهید.
۲. چه میزان از چت‌جی‌پی‌تی برای برنامه‌ریزی درسی خود استفاده می‌کنید و دقیقاً از آن در چه زمینه‌هایی کمک می‌گیرید؟
۳. استفاده از چت‌جی‌پی‌تی در کلاس‌های شما چه تمایزهایی با دیگر ابزارهای دیجیتال دارد که پیش از این به کار می‌گرفتید؟
۴. در به کارگیری چت‌جی‌پی‌تی در فرآیند تدریس، با چه چالش‌ها یا محدودیت‌هایی روبه‌رو شده‌اید؟
۵. آیا تاکنون با مواردی مواجه شده‌اید که محتوای تولیدشده توسط چت‌جی‌پی‌تی از نظر دقت یا کیفیت، باعث ایجاد چالش در تدریس شما شده باشد؟
۶. به نظر شما، استفاده زیاد از چت‌جی‌پی‌تی چه مشکلات و یا نگرانی‌هایی ممکن است برای مدرسان و یا دانش‌آموزان ایجاد کند؟ و چگونه می‌شود آن را مدیریت کرد؟
۷. آیا از چت‌جی‌پی‌تی برای دستیابی به اهداف آموزشی خاص و یا پاسخ‌گویی به نیازهای فردی دانش‌آموزان استفاده کرده‌اید؟
۸. لطفاً یک نمونه عینی از استفاده عملی از چت‌جی‌پی‌تی ارائه دهید (مثلاً طراحی آزمون سفارشی یا مسیر یادگیری شخصی‌شده).

پیوست ۲

چک‌لیست مشاهده و پایش استفاده از چت‌جی‌پی‌تی در آموزش زبان انگلیسی

روز و تاریخ مشاهده: نام مستعار مدرس:

✓ بخش اول: اطلاعات پایه‌ای

[] - میزان آشنایی با فناوری‌های آموزشی (مبتدی/متوسط/پیشرفته)

✓ بخش دوم: نحوه و زمینه‌های استفاده

[] - دفعات استفاده از چت‌جی‌پی‌تی برای برنامه‌ریزی درسی

زمینه‌های کاربرد:

[] - طراحی تمرین‌های شخصی‌سازی شده

[] - تولید محتوای درسی (متون، سؤالات، سناریوها)

[] - تصحیح خودکار تکالیف و ارائه بازخورد

[] - ایجاد نقشه‌های مفهومی و اینفوگرافیک

[] - تهیه سناریوهای مکالمه و ایفای نقش

✓ بخش سوم: تمایزها و مزیت‌ها

[] - شخصی‌سازی محتوا

[] - سرعت تولید محتوا

[] - تطبیق‌پذیری با سبک‌های یادگیری

[] - کاهش حجم کاری مدرس

✓ بخش چهارم: چالش‌ها و محدودیت‌ها

چالش‌های فنی:

[] - دسترسی به اینترنت پرسرعت

[] - مشکلات سخت‌افزاری/انرم‌افزاری

چالش‌های محتوایی:

[] - خطاهای فرهنگی/زبانی در خروجی‌ها

[] - نیاز به بازبینی و اصلاح محتوا

چالش‌های آموزشی:

[] - وابستگی بیش از حد زبان آموزان

[] - کاهش خلاقیت معلم در طراحی فعالیت‌ها

✓ بخش پنجم: مدیریت ریسک‌ها

راهکارهای مدیریت نگرانی‌ها:

[] - آموزش سواد دیجیتال به معلمان

[] - تعیین چهارچوب های شفاف برای استفاده

[] - تلفیق چت جی پی تی با روش های سنتی

✓ بخش ششم: کاربردهای ویژه

دستیابی به اهداف آموزشی خاص:

[] - پاسخ گویی به نیازهای دانش آموزان با سبک های یادگیری مختلف

[] - پشتیبانی از دانش آموزان با عملکرد پایین/عالی

نمونه عینی استفاده:

[] - طراحی مسیر یادگیری شخصی شده برای یک دانش آموز

[] - تولید آزمون سفارشی بر اساس سطح کلاس

[] - ایجاد سناریوهای مکالمه برای تمرین Speaking

✓ بخش هفتم: ارزیابی نهایی

تأثیر کلی بر فرآیند تدریس:

[] - افزایش کارایی مدرس

[] - بهبود مشارکت دانش آموزان

[] - ارتقای کیفیت محتوای آموزشی