

The Lived Experience of Preservice Guidance and Counseling Teachers Regarding the Use of Artificial Intelligence in Designing and Implementing Counseling Practice Scenarios: A Phenomenological Study

Amirreza Alimohammadi¹, Mohammad Azimi², Mohammadreza Noroozi Homayoon^{*,3}, Esmail Sadri Damirchi⁴

1. Department of Psychology and Counselling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: alimohammadi.cfu@gmail.com
2. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran. E-mail: mohammad_azimi@cfu.ac.ir
3. *Corresponding author*, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: Mohammadreza.noroozi1997@gmail.com
4. Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: e.sadri@uma.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Artificial Intelligence,
Guidance and
Counseling, Lived
Experience, Practice
Scenarios, Preservice
Teachers.

Background and Objectives: With the ever-increasing expansion of Artificial Intelligence (AI) in education, exploring the lived experiences of counseling student-teachers regarding the integration of this technology into educational processes specifically in designing and implementing counseling practice scenarios has gained paramount importance. The present study aimed to explain and understand the lived experiences of counseling student-teachers regarding the application of AI in this domain. **Methods:** This study was conducted using a qualitative approach within the framework of Colaizzi's descriptive phenomenology. The research population consisted of male counseling student-teachers at Farhangian University of Ardabil during the 2025–2026 academic year. Data were collected through 16 semi-structured interviews, utilizing purposeful sampling until theoretical saturation was achieved. Data analysis was performed using Colaizzi's (1978) seven-step coding method. **Findings:** The phenomenological analysis of the data led to the identification of 13 main themes and 34 sub-

themes. The results indicated that the student-teachers' experiences of AI application are organized into four key axes: 1. Emotional lived experience (fluctuating between technological enthusiasm and ambiguity); 2. Educational facilitating potentials versus communicative limitations (digital coldness); 3. Redefinition of professional identity (transitioning from a technical role to a human meaning-maker); and 4. The necessity of institutionalizing technology as a complementary component in the future educational structure. Ultimately, the results emphasized that despite enhancing practical self-efficacy, AI cannot replace intuitive understanding and emotional nuances in the counseling process. **Conclusion:** Student-teachers perceive AI as an effective tool for facilitating learning and practicing counseling skills; however, they emphasize the irreplaceable role of human, ethical, and relationship-oriented dimensions in counseling.

Cite this Article: Alimohammadi, Amirreza., Azimi, Mohammad., Noroozi Homayoon, Mohammadreza., & Sadri Damirchi, Esmail. (2026). The Lived Experience of Preservice Guidance and Counseling Teachers Regarding the Use of Artificial Intelligence in Designing and Implementing Counseling Practice Scenarios: A Phenomenological Study. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

Artificial intelligence (AI) has increasingly transformed contemporary education by supporting personalized learning, content generation, performance analysis, intelligent assessment, and professional competency development. Its applications now extend to counseling and mental health, supporting early identification of psychological problems, dialogue analysis, emotion detection, and decision support. However, AI use in counselor education raises concerns about emotional responsiveness, professional judgment, ethical responsibility, confidentiality, and the irreplaceable role of human relationships. Generative AI can create simulated counseling scenarios in which chatbots such as ChatGPT act as clients, enabling preservice counselors to practice active listening, empathy, questioning, clarification, and feedback. These simulations offer safe, accessible, repeatable, and nonjudgmental practice environments. Nevertheless, they may inadequately reproduce nonverbal communication, emotional nuance, cultural context, ambiguity, and authentic counseling relationships. Because limited research has examined Iranian preservice counseling teachers' lived experiences, this phenomenological study explored their experiences of using AI to design and implement counseling practice scenarios within Iranian counselor education.

Literature Review

Previous research suggests that AI can support personalized learning, provide immediate feedback, organize educational resources, and promote higher-order thinking and self-efficacy. In counselor education, AI-based simulations have been proposed as tools for increasing access to practice opportunities and reducing anxiety related to performing counseling skills. Studies by Maurya and Akkurt and colleagues have emphasized the potential of ChatGPT to simulate client interactions and facilitate repeated practice. Similarly, research by Jeong and colleagues and Lozoya and colleagues has indicated that AI-supported practice may strengthen students' confidence and reduce performance-related anxiety.

Nevertheless, the literature also identifies important limitations. AI systems may generate standardized, superficial, or contextually inappropriate responses. They may fail to reproduce emotional depth, nonverbal cues, cultural meanings, and the unpredictability of human clients. Consequently, AI may support the acquisition and rehearsal of counseling techniques, but it cannot independently replace empathy, ethical reasoning, situational understanding, or the relational presence of a human counselor. The present study addresses this gap by examining these issues through the first-person experiences of preservice guidance and counseling teachers in Iran.

Methodology

This qualitative study employed descriptive phenomenology based on Husserl's philosophical perspective. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step method. The participants were third-year male preservice guidance and counseling teachers at Farhangian University in Ardabil during the 2025–2026 academic year. Purposive sampling was used. The inclusion criteria were enrollment in the guidance and counseling program, third-year undergraduate status, direct experience of using AI in counseling practice scenarios, and informed consent. Sixteen students participated in the study. Their ages ranged from 21 to 23 years, with a mean age of 22 years. Theoretical saturation was reached by the thirteenth interview; however, three additional interviews were conducted to strengthen the stability of the findings. Data were collected through face-to-face, semi-structured interviews conducted at the university. Each interview lasted approximately 30 to 45 minutes and was audio-recorded and transcribed verbatim with the participants' consent. The practical exercises involved hypothetical situations such as academic problems, family conflicts, and emotional difficulties. In these exercises, AI assumed the role of a client or student, and the participants practiced active listening, empathy, questioning, and feedback. The interview questions explored participants' general experiences, initial emotional reactions, perceived learning opportunities, technical and relational challenges, and changing perceptions of the counselor's professional role. The data were analyzed through the following stages: repeated reading of the transcripts, extraction of significant statements, formulation of meanings, organization of meanings into thematic clusters, development of main themes, preparation of a comprehensive description, and verification of the

findings by participants. A summary of the themes was returned to four participants. They confirmed the general accuracy of the findings and suggested only a minor revision to one subtheme. Trustworthiness was enhanced through member checking, peer review of codes, rich description of the research context, documentation of the analytical process, review of coding by a third researcher, and evaluation of the themes by two experts in counseling and qualitative research.

Results

The analysis produced 13 main themes and 34 subthemes. Concerning the participants' initial encounters with AI, four themes emerged. The first was a dual emotional experience, combining curiosity and enthusiasm with uncertainty and limited trust. Participants recognized that AI could produce fluent responses but could not genuinely experience emotions. The second theme concerned AI's educational and professional-development functions, including the simulation of client interactions, organization of ideas, and compensation for the limited availability of face-to-face practice opportunities. The third theme involved challenges and limitations, particularly formulaic responses and the distance between simulated conversations and real counseling sessions. The fourth theme emphasized requirements for responsible use, including precise prompt writing, preservation of professional judgment, and recognition that final responsibility must remain with the counselor. Regarding learning opportunities and limitations, participants described AI as a safe, nonjudgmental, repeatable, and continuously accessible learning environment. They believed that AI enabled them to practice counseling responses without fear of criticism and to receive immediate feedback. However, they also identified communication and human limitations, including the absence of intuitive and emotional understanding, superficial responses, and inadequate representation of genuine counseling relationships. In addition, they reported technical and contextual challenges, such as the system's limited ability to respond appropriately to complex, culturally specific, or ambiguous situations and the repetitive nature of some scenarios. Three themes described changes in participants' professional identity. First, AI contributed to a redefinition of the counselor's professional identity, shifting the focus from memorizing techniques toward recognizing situations and selecting appropriate responses. Second, participants reported

higher scientific and ethical standards, including greater self-awareness and increased responsibility for the effects of a counselor's words. Third, they emphasized the boundary between humans and technology, maintaining that empathy, human presence, and ethical judgment cannot be replaced by AI. Finally, participants' expectations regarding the future of AI were represented by three themes: institutionalization within educational structures, enhancement of professional competence, and redefinition of educational relationships. They anticipated that AI could become a regular component of counselor education by supporting scenario-based practice, self-assessment, and immediate feedback. Nevertheless, they emphasized that AI should remain complementary to instructors and human counselors and should be used according to ethical principles and human agency.

Conclusion

The study concludes that AI can contribute meaningfully to the education of preservice guidance and counseling teachers by providing accessible, repeatable, and structured opportunities for practicing counseling skills. It can support self-assessment, immediate feedback, professional reflection, and practical confidence. However, AI should be regarded as a complementary educational resource rather than a replacement for instructors, human clients, or professional counselors. The responsible integration of AI into counselor education requires clear ethical guidelines, AI literacy, critical evaluation, professional supervision, and continued emphasis on empathy, confidentiality, cultural sensitivity, professional judgment, and human agency. Because this study was conducted with male third-year students at one Farhangian University campus and relied on self-reported experiences from a single academic year, its findings should be interpreted within these contextual limitations. Future research should use mixed-methods designs, examine objective changes in counseling competencies, include instructors and supervisors, and compare experiences across universities and regions. Developing a structured and ethically grounded framework for AI-supported counseling practice is strongly recommended.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The principles of research ethics were observed throughout this study. Before the interviews were conducted, the purpose of the research was explained to the participants, and their informed consent was obtained for participation and audio recording of the interviews. The participants were also assured that their information would remain confidential and that the data would be used solely for the purposes of this research.

Author Contributions

All authors of the present study contributed to the initial conceptualization of the research, manuscript preparation, and critical review of the manuscript.

Data Availability

The data are not publicly available due to ethical restrictions.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Acknowledgments

The authors would like to thank all interviewees for their valuable cooperation and assistance in conducting this study.

تجربه زیسته دانشجویان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربری هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای: یک مطالعه پدیدارشناسی

امیررضا علی محمدی^۱، محمد عظیمی^۲، محمدرضا نوروزی همایون^{۳*}، اسماعیل صدری دمیرچی^۴

۱. گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران. رایانامه: alimohammadi.cfu@gmail.com
۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران. رایانامه: mohammad_azimi@cfu.ac.ir
۳. نویسنده مسئول، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: Mohammadreza.noroozi1997@gmail.com
۴. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: e.sadri@uma.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: با گسترش روزافزون هوش مصنوعی در حوزه آموزش، توجه به تجربه زیسته دانشجویان رشته راهنمایی و مشاوره در کاربری این فناوری در فرایندهای آموزشی، به‌ویژه در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای، اهمیتی فزاینده یافته است. پژوهش حاضر با هدف تبیین و فهم تجربه زیسته دانشجویان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربرد هوش مصنوعی در این حوزه انجام شد. **روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد کیفی و در چارچوب پدیدارشناسی توصیفی کلایزی انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل دانشجویان (پسر) رشته راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. داده‌ها از طریق انجام ۱۶ مصاحبه نیمه ساختاریافته و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش کدگذاری هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) صورت گرفت. **یافته‌ها:** یافته‌های حاصل از تحلیل پدیدارشناسانه داده‌ها منجر به شناسایی ۱۳ مضمون اصلی و ۳۴ زیرمضمون گردید. نتایج نشان داد که تجربه دانشجویان از کاربری هوش مصنوعی در چهار محور کلیدی سازماندهی شده است: ۱. تجربه زیسته هیجانی (نوسان میان شوق فناوری و ابهام)؛ ۲. پتانسیل‌های تسهیل‌گر آموزشی در مقابل محدودیت‌های ارتباطی (سردی دیجیتال)؛ ۳. بازتعریف هویت حرفه‌ای (گذار از نقش تکنسین به معنای‌پرداز انسانی) و ۴. ضرورت نهادینه‌سازی فناوری به عنوان عضو مکمل در ساختار آموزشی آینده. در نهایت، نتایج بر این واقعیت تأکید داشت که هوش مصنوعی علی‌رغم تقویت خودکارآمدی عملی، نمی‌تواند جایگزین درک شهودی و ظرافت‌های عاطفی در فرآیند مشاوره شود. **نتیجه‌گیری:** دانشجویان، هوش مصنوعی را ابزاری

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تجربه زیسته، دانشجویان، راهنمایی و مشاوره، سناریوهای تمرینی، هوش مصنوعی.

مؤثر در تسهیل یادگیری و تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای می‌دانند، اما بر نقش غیرقابل جایگزین ابعاد انسانی، اخلاقی و رابطه‌محور مشاوره تأکید دارند.

۱. ستناد به این مقاله: علی محمدی، امیر رضا، عظیمی، محمد، نوروزی همایون، محمدرضا، صدیقی، ا. سماعیل. (۱۴۰۵). تجربه زیسته دانشجومعلمان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربرد هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای: یک مطالعه پدیدارشناسی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، $(X)X$.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، ظهور و گسترش هوش مصنوعی^۱ به‌عنوان یکی از انقلابی‌ترین و تأثیرگذارترین فناوری‌های قرن بیست‌ویکم، تحولات اساسی را در شیوه‌های زیست، یادگیری و فعالیت انسان‌ها رقم زده است. این فناوری که ریشه آن به دهه ۱۹۵۰ بازمی‌گردد، با هدف شبیه‌سازی فرایندهای شناختی انسان نظیر استدلال، تصمیم‌گیری، حل مسئله و یادگیری، به‌طور پیوسته گسترش یافته و امروزه در قالب مجموعه‌ای از الگوریتم‌ها، ماشین‌ها و سیستم‌های هوشمند در عرصه‌های گوناگون به کار گرفته می‌شود (Russell & Norvig, 2021؛ Jia et al., 2023؛ Lu et al., 2024؛ Trujillo-Cabezas, 2024؛ Hossaini, 2025). نفوذ فراگیر هوش مصنوعی به‌گونه‌ای است که حتی بدون آگاهی صریح افراد، تعامل با آن به بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره بدل شده (Davenport, & Ronanki, 2018) و این نفوذ گسترده، تجربه‌های زیسته انسان در عرصه‌های مختلف از جمله آموزش و حرفه‌های یاریگر را به‌طور معناداری دگرگون ساخته است (Ayanwale et al., 2024; Zhang et al., 2023; Ng et al., 2022). در این میان، هوش مصنوعی نه‌تنها به‌عنوان یک ابزار فناورانه، بلکه به‌مثابه پدیده‌ای اجتماعی و حرفه‌ای، پرسش‌ها، نگرانی‌ها و تفکرات نوینی را درباره نقش انسان در فرایندهای تخصصی برانگیخته است (Ng et al., 2021).

یکی از عرصه‌هایی که به‌طور جدی تحت تأثیر این تحولات قرار گرفته، حوزه آموزش و به‌ویژه آموزش حرفه‌ای است. استفاده از هوش مصنوعی در آموزش، نخستین‌بار در دهه ۱۹۸۰ با مفهوم «سیستم‌های آموزش هوشمند» مطرح شد، اما از دهه ۲۰۱۰ به‌واسطه پیشرفت یادگیری ماشین و داده‌کاوی، نقش آن در نظام‌های آموزشی به‌طور چشمگیری گسترش یافته است؛ به‌گونه‌ای که امروزه در زمینه‌هایی مانند معلم‌های مجازی، تحلیل عملکرد یادگیرندگان، طراحی محتوای شخصی‌سازی‌شده و ارزیابی‌های هوشمند به کار می‌رود (Kolhatin, 2025; Mirrahimi, 2026; Yaftian & Niknam oskoui, 2025; Chiu et al., 2023; Helms et al., 2019). یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های این فناوری، شخصی‌سازی تجربیات یادگیری بر اساس نیازها، توانمندی‌ها و ویژگی‌های فردی یادگیرندگان است؛ ظرفیتی که از طریق تحلیل داده‌های آموزشی، شناسایی نقاط قوت و ضعف و تنظیم مسیرهای یادگیری سفارشی، می‌تواند جذابیت و اثربخشی آموزش را افزایش دهد (Bajaj & Sharma, 2018; Huang et al., 2021). بااین‌حال، بهره‌گیری مؤثر از هوش مصنوعی مستلزم برخورداری یادگیرندگان و معلمان آینده از دانش، مهارت و نگرشی تأملی و مسئولانه نسبت به این فناوری است (Ng et al., 2024; Asio, 2024; Lan, 2024).

^۱ -Artificial Intelligence

et al., 2021 تجربه‌های میدانی در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که بخشی از دانشجوی معلمان نسبت به این فناوری‌ها با تردید، ترس یا مقاومت مواجه‌اند و گاه کاربرد آن را تهدیدی برای شأن حرفه‌ای معلمی تلقی می‌کنند (صالحی فراسانی ۱۴۰۳ به نقل از احمدی و زینلی، ۱۴۰۴)، امری که ضرورت واکاوی عمیق‌تر تجربه آنان را برجسته می‌سازد.

ظهور هوش مصنوعی به‌عنوان نیرویی تحول‌آفرین، پارادایم‌های سنتی آموزش را دگرگون ساخته و به‌ویژه نظام‌های تربیت معلم را با فرصت‌ها و چالش‌های نوین روبه‌رو کرده است (Karimi, 2025). در امتداد این تحولات، حوزه راهنمایی و مشاوره و سلامت روان نیز به‌طور فزاینده‌ای در معرض کاربردهای هوش مصنوعی قرار گرفته است. هوش مصنوعی به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین فناوری‌های عصر حاضر، امکان انجام وظایف شناختی را با دقت بالا و با حداقل‌سازی نقش عوامل انسانی فراهم می‌آورد (پور جمشیدی و مظفری، ۱۴۰۴؛ بلبلی قادیکلایی و پارسانیا، ۱۴۰۲؛ صادقی و نصر، ۱۳۹۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این فناوری می‌تواند در زمینه‌هایی همچون تشخیص زودهنگام اختلالات روانی، شخصی‌سازی درمان‌ها، بهبود تشخیص و پیش‌بینی روند درمان، توسعه مداخلات نوین و ابزارهای تشخیصی نقش‌آفرین باشد، هرچند تحقق کامل این ظرفیت‌ها در حوزه سلامت روان همچنان با چالش‌هایی همراه است (اسماعیلی و قاسمی نیائی، ۱۴۰۴؛ Simões et al., 2024). همچنین، ادغام هوش مصنوعی با روان‌درمانی این امکان را فراهم می‌سازد که در جلسات مشاوره، گفتگوها تحلیل شده، احساسات ضمنی استخراج گردد، روایت‌های پنهان شناسایی شود و پیشنهادهایی برای مداخلات آتی و جهت‌گیری‌های درمانی ارائه شود (Haber et al., 2024). این ظرفیت‌ها زمانی معنا و اثربخشی بیشتری می‌یابند که مشاوران آینده، پیش از ورود به میدان عمل حرفه‌ای، فرصت تمرین، خطا، بازاندیشی و اصلاح مهارت‌های خود را در محیط‌هایی ایمن و کنترل‌شده تجربه کرده باشند. سناریوهای تمرینی در این پژوهش به موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده مشاوره‌ای اشاره دارد که در آن دانشجوی معلمان از طریق چت‌بات مبتنی بر هوش مصنوعی مولد با نقش «مراجع» تعامل می‌کنند. در این سناریوها، چت‌بات گپ جی‌پی‌تی بر اساس یک موقعیت از پیش طراحی‌شده در نقش دانش‌آموز ظاهر می‌شود و دانشجوی معلم با استفاده از فنون مشاوره فرایند گفت‌وگوی مشاوره‌ای را تمرین می‌کند و بازخورد دریافت می‌کند. پژوهش (Lu et al., 2024) نشان داده است که استفاده از هوش مصنوعی مولد به عنوان یک همکار فکری می‌تواند به افراد در توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالا و افزایش خودکارآمدی در طراحی فعالیت‌های یادگیری خلاقانه کمک کند. پژوهش (Karimi & Naseri, 2023) نیز در خصوص کاربرست هوش مصنوعی در طراحی برنامه‌های درسی اشاره داشته و آموزش با آن را بسیار انطاف‌پذیر دانسته ا در نظام آموزش عالی ایران، رشته راهنمایی و مشاوره در دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت

مشاوران دارای شایستگی‌های اعتقادی، شخصیتی و حرفه‌ای طراحی شده است. در این میان، دروس «تمرین عملی فنون مشاوره ۱ و ۲» نقش مهمی در تقویت مهارت‌های عملی دانشجویان دارند و امکان تمرین فنون و راهبردهای مشاوره را در موقعیت‌های واقعی و شبه‌واقعی فراهم می‌کنند (Curriculum for the field of Guidance and Counseling, 2021). در چنین بستری استفاده از هوش مصنوعی در طراحی سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای می‌تواند فرصت تجربه موقعیت‌های متنوع، دریافت بازخورد سریع و تمرین تکرارشونده را ایجاد کند، اما تجربه زیسته دانشجومعلمان از این نوع تمرین فناورانه همچنان کمتر مورد بررسی پژوهشی قرار گرفته است.

مرور فوق از تحولات فناورانه، ظرفیت‌ها و چالش‌های هوش مصنوعی در آموزش و مشاوره نشان می‌دهد که این فناوری، در عین برخورداری از قابلیت‌های گسترده برای ارتقای یادگیری و کیفیت خدمات مشاوره‌ای، با نگرانی‌ها، ابهامات و تجربه‌های متفاوتی در میان دانشجومعلمان همراه است. از یک‌سو، هوش مصنوعی می‌تواند به شخصی‌سازی آموزش، غنای سناریوهای تمرینی و تعمیق یادگیری مهارت‌های مشاوره‌ای کمک کند و از سوی دیگر، نگرش‌ها، معانی ذهنی و تجربه‌های زیسته دانشجویان نسبت به ماهیت حرفه‌ای مشاوره را دستخوش تغییر سازد. با وجود گسترش کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش، تجربه زیسته دانشجومعلمان رشته راهنمایی و مشاوره از به‌کارگیری این فناوری در سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای، به‌ویژه در بستر تربیت مشاوران آموزش‌وپرورش ایران، هنوز به‌طور عمیق مورد بررسی قرار نگرفته است. بر این اساس، فهم عمیق تجربه زیسته دانشجومعلمان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربست هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای، ضرورتی اساسی برای بازاندیشی در برنامه‌های تربیت مشاوران آینده آموزش‌وپرورش به شمار می‌آید. هدف این پژوهش، واکاوی و توصیف تجربه زیسته دانشجومعلمان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربست هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای با رویکرد کیفی پدیدارشناسی است. با توجه به هدف پژوهش، سؤالات ذیل مطرح می‌شود.

۱- دانشجویان مشاوره در نخستین مواجهه با به‌کارگیری هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای چه احساسات، برداشت‌ها و ابهام‌هایی را تجربه می‌کنند؟

۲- دانشجویان مشاوره چه فرصت‌ها و چه محدودیت‌هایی را در فرایند یادگیری و تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای در نتیجه استفاده از هوش مصنوعی تجربه می‌کنند؟

۳- کاربست هوش مصنوعی چه تغییری در نگرش دانشجویان مشاوره نسبت به نقش، مسئولیت‌ها و ماهیت حرفه‌ای مشاور ایجاد کرده است؟

۴- دانشجویان مشاوره آینده کاربرد هوش مصنوعی را در آموزش و تربیت مشاوران آینده آموزش و پرورش چگونه معنا و پیش‌بینی می‌کنند؟

روش

رویکرد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی-کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی است. با توجه به اینکه هدف پژوهش، درک عمیق تجربه زیسته دانشجومعلمان از کاربست هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای بوده است، از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر دیدگاه هوسرل استفاده شد. پدیدارشناسی توصیفی بر توصیف دقیق تجربه‌های زیسته افراد از یک پدیده و کشف معناهای نهفته در آن تجربه‌ها تمرکز دارد و تلاش می‌کند ماهیت مشترک تجربه افراد از پدیده مورد مطالعه را آشکار سازد (Moustakas, 1994).

در این پژوهش، پدیده مورد مطالعه تجربه دانشجومعلمان از به‌کارگیری ابزارهای هوش مصنوعی در تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای بود. منظور از هوش مصنوعی در این مطالعه، ابزارهای مبتنی بر مدل‌های زبانی بزرگ و چت‌بات تعاملی چت جی بی تی^۱ است که امکان تولید سناریوهای گفت‌وگومحور، ایفای نقش مراجع و تعامل متنی برای تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای را فراهم می‌کنند. دانشجومعلمان از این ابزارها برای طراحی موقعیت‌های فرضی مشاوره، شبیه‌سازی گفت‌وگو با مراجع و تمرین پاسخ‌های مشاوره‌ای استفاده کرده‌اند.

شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش شامل دانشجومعلمان پسر سال سوم رشته راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد؛ بدین صورت که افرادی انتخاب شدند که تجربه مستقیم استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی در طراحی یا اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای داشتند و می‌توانستند اطلاعات غنی و مرتبط با پدیده مورد مطالعه ارائه دهند.

معیارهای ورود به پژوهش شامل دانشجو بودن در رشته راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان، تحصیل در سال سوم دوره کارشناسی، داشتن تجربه استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی در تمرین سناریوهای مشاوره‌ای، و تمایل آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. اشباع نظری زمانی حاصل شد که داده‌های جدید منجر به استخراج کد یا مفهوم

^۱ - ChatGPT

تازه‌ای نشود و مضامین تکرار شوند. در این پژوهش، آخرین کد جدید در مصاحبه سیزدهم استخراج شد. با این حال، برای اطمینان از تثبیت مضامین، سه مصاحبه دیگر نیز انجام شد که در آن‌ها مفهوم یا کد جدیدی به دست نیامد. بر این اساس، پس از انجام ۱۶ مصاحبه، فرایند نمونه‌گیری متوقف شد. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات افراد نمونه

متغیر	وضعیت
تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۶ نفر
جنسیت	مرد
رشته تحصیلی	راهنمایی و مشاوره
مقطع تحصیلی	دانشجو معلمان سال سوم
ترم تحصیلی	ترم ششم
دامنه سنی	۲۱ تا ۲۳ سال
میانگین سنی	۲۲ سال
تجربه استفاده از هوش مصنوعی	همه مشارکت‌کنندگان دارای تجربه استفاده در طراحی یا اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای بودند

روش گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. این نوع مصاحبه به پژوهشگر امکان می‌دهد ضمن پیروی از چارچوب کلی پرسش‌ها، تجربه‌های شخصی و عمیق مشارکت‌کنندگان را به‌صورت انعطاف‌پذیر بررسی کند. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در محیط دانشگاه انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان انجام و سپس به‌صورت کامل بعد از ضبط و نگارش، پیاده‌سازی شد.

پرسش‌های مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و مرور ادبیات حوزه هوش مصنوعی در آموزش مشاوره طراحی شد و به‌صورت باز و اکتشافی تنظیم گردید تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌های خود را آزادانه بیان کنند. نمونه‌ای از سؤالات مصاحبه عبارت بود از:

«لطفاً تجربه خود را از استفاده از هوش مصنوعی در طراحی یا اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای توضیح دهید.»

«در نخستین مواجهه با این فرایند چه احساسی داشتید؟»

«استفاده از هوش مصنوعی چه تأثیری بر تمرین و یادگیری مهارت‌های مشاوره‌ای شما داشت؟»

«در این تجربه با چه فرصت‌ها یا چالش‌هایی روبه‌رو شدید؟»

«این تجربه چه تغییری در نگرش شما نسبت به نقش مشاور ایجاد کرد؟»

برای تعمیق داده‌ها از پرسش‌های پیگیر مانند «ممکن است بیشتر توضیح دهید؟»، «می‌توانید مثالی بیان کنید؟» و «منظورتان از این موضوع دقیقاً چیست؟» استفاده شد.

در فرآیند تمرین سناریوهای مشاوره‌ای، دانشجو معلمان از ابزار هوش مصنوعی برای تولید موقعیت‌های فرضی مشاوره استفاده می‌کردند. این سناریوها معمولاً شامل موقعیت‌هایی مانند مشکلات تحصیلی، تعارض‌های خانوادگی یا مسائل هیجانی دانش‌آموزان بود. در بسیاری از موارد، هوش مصنوعی نقش «مراجع» را ایفاء می‌کرد و دانشجو در قالب گفت‌وگوی تعاملی به تمرین مهارت‌هایی مانند گوش دادن فعال، همدلی، طرح پرسش و ارائه بازخورد می‌پرداخت. تجربه این تعاملات مبنای اصلی داده‌های مصاحبه در پژوهش حاضر را تشکیل داد.

تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1978) تحلیل شد. در مرحله نخست، متن کامل مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر درک کلی و عمیقی از تجربه مشارکت‌کنندگان به دست آورد. در مرحله دوم، گزاره‌های معنادار مرتبط با تجربه استفاده از هوش مصنوعی در تمرین سناریوهای مشاوره‌ای از متن مصاحبه‌ها استخراج شد. در مرحله سوم، برای هر یک از گزاره‌های معنادار، معانی بنیادی تدوین گردید. در مرحله چهارم، معانی استخراج‌شده در قالب خوشه‌های موضوعی دسته‌بندی شد. در مرحله پنجم، خوشه‌های موضوعی در سطحی انتزاعی‌تر با یکدیگر تلفیق شدند و مضامین اصلی شکل گرفت. در مرحله ششم، توصیف جامع و منسجمی از ماهیت تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان تدوین شد. در مرحله هفتم، یافته‌های به‌دست‌آمده برای بررسی میزان انطباق با تجربه واقعی مشارکت‌کنندگان به آنان بازگردانده شد. در این مرحله، خلاصه‌ای از مضامین استخراج‌شده در اختیار چهار نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. آنان مضامین ارائه‌شده را با تجربه خود همسو ارزیابی کردند و تنها در بیان یکی از مضامین فرعی اصلاحات جزئی انجام شد.

اعتبار و اعتمادپذیری داده‌ها

برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). برای افزایش باورپذیری، پژوهشگر زمان کافی برای تعامل با داده‌ها صرف کرد، مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی و تحلیل شد و نتایج به برخی مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد (کنترل توسط اعضا). همچنین در طول فرایند تحلیل، کدها و مضامین با همکاران پژوهشی مورد بحث قرار گرفت. برای افزایش انتقال‌پذیری، تلاش شد توصیف دقیق و غنی از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند انجام مطالعه ارائه شود تا خوانندگان بتوانند درباره امکان کاربرد یافته‌ها در زمینه‌های مشابه قضاوت کنند. برای تقویت اتکاپذیری، تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت دقیق مستندسازی شد و فرایند کدگذاری توسط پژوهشگر سوم مورد بررسی قرار گرفت. برای احراز تأییدپذیری، کدها و مضامین استخراج‌شده در

اختیار دو نفر از متخصصان حوزه مشاوره و پژوهش کیفی قرار گرفت تا میزان انطباق آن‌ها با داده‌های خام بررسی شود. نتایج این بررسی نشان داد که مضامین استخراج‌شده با محتوای مصاحبه‌ها همخوانی دارد.

یافته‌ها

در این بخش، داده‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانشجومعلم‌ان مشاوره، پس از طی مراحل کدگذاری به روش کلایزی، به تفکیک چهار سؤال پژوهش ارائه می‌شود. جهت پاسخگویی به استانداردهای پژوهش کیفی، هر یک از مضامین اصلی استخراج‌شده به همراه زیرمضامین مربوطه به‌صورت مفصل تبیین شده و شواهد گفتاری عینی مشارکت‌کنندگان در متن ادغام شده است. در نهایت، جدول خلاصه کدها برای هر سؤال ارائه می‌گردد.

تحلیل تجربه‌زیسته دانشجومعلم‌ان مشاوره از نخستین مواجهه با هوش مصنوعی در فرایند طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی، منجر به شناسایی ۴ مضمون اصلی و ۱۱ زیرمضمون شد. این مضامین نشان‌دهنده واکنش‌های اولیه، ادراکات حسی و کارکردهای اولیه‌ای است که مشارکت‌کنندگان در نخستین برخوردها با این فناوری تجربه کرده‌اند. همچنین لازم به‌ذکر است مضامین این جدول ناظر بر تجربه اولیه و نخستین مواجهه مشارکت‌کنندگان با هوش مصنوعی است.

مضمون ۱: تجربه زیسته هیجانی (دوگانگی احساسی)

نخستین مواجهه با هوش مصنوعی در قالب یک دوگانگی هیجانی توصیف شده است؛ آمیزه‌ای از کشش و کنجکاوی در کنار ابهام و احتیاط.

شوق و کنجکاوی اولیه: در اولین گام‌ها، امکان گفتگو با ماشین برای تمرین مشاوره هیجان‌انگیز به نظر می‌رسید. مشارکت‌کننده شماره ۳ در این باره می‌گوید: «اوایل برایم خیلی جالب بود. کنجکاو بودم ببینم اصلاً چطور جواب می‌دهد و می‌شود باهاش تمرین مشاوره کرد یا نه.»

ادراک فقدان عاطفه: با این حال، بلافاصله پس از شروع کار، کاربران با سردی و بی‌پاسخی عاطفی ابزار مواجه شدند. مشارکت‌کننده شماره ۵ تجربه خود را این‌گونه توصیف می‌کند: «وقتی با هوش مصنوعی صحبت می‌کردم حس می‌کردم جواب می‌دهد ولی احساس ندارد. یعنی حرف می‌زند ولی آن حس واقعی که در جلسه مشاوره هست را ندارد.»

تردید در اعتماد: این کمبود عاطفی به همراه پاسخ‌های خودکار، نوعی بی‌اعتمادی اولیه را به همراه داشت؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۸ اشاره می‌کند: «اوایل نمی‌دانستم چقدر می‌شود به جواب‌هایش اعتماد کرد. بعضی وقت‌ها خوب جواب می‌داد ولی باز هم شک داشتم که درست باشد یا نه.»

مضمون ۲: کارکرد آموزشی و توسعه حرفه‌ای

با وجود ابهام‌های اولیه، دانشجومعلمان پتانسیل‌های یادگیری ارزشمندی را در این ابزار شناسایی کردند. **شبیه‌سازی عملی موقعیت مشاوره:** هوش مصنوعی توانست نقش یک مراجع فرضی را بازی کند و فرصتی برای تمرین فعال فراهم آورد. مشارکت‌کننده شماره ۳ در این خصوص می‌گوید: «بهش گفتم فرض کن تو مراجع هستی و من مشاور. بعد شروع کردیم گفت‌وگو کردن. اینطوری حس کردم یک جور تمرین عملی برایم شد.»

منسجم‌سازی و نظم‌دهی به ایده‌ها: این فناوری به دلیل ساختار منطقی خود به ذهن‌آشتگی‌های دانشجویان نظم داد؛ مشارکت‌کننده شماره ۱۲ بیان می‌دارد: «گاهی که سؤال می‌پرسیدم جواب‌های مرتب و مرحله‌ای می‌داد. همین باعث می‌شد ایده‌هایم برای جلسه مشاوره منظم‌تر شود.»

جبران خلأهای حضوری: در شرایطی که امکان دسترسی به مراجع واقعی یا کارگاه‌های حضوری وجود نداشت، این ابزار نقشی جبرانی ایفا کرد. همان مشارکت‌کننده (م ۱۲) می‌افزاید: «وقتی موقعیت تمرینی واقعی نداریم، تا حدی می‌شود با هوش مصنوعی تمرین کرد. البته کامل مثل جلسه واقعی نیست.»

مضمون ۳: چالش‌ها و محدودیت‌های ادراک‌شده

مشارکت‌کنندگان در همان تجربه‌های نخست به محدودیت‌های ساختاری و فنی ابزار پی بردند.

صلبیت و انعطاف‌ناپذیری: رفتار الگوریتمی هوش مصنوعی و تکرار پاسخ‌های مشابه، از انعطاف‌پذیری کار کاست. مشارکت‌کننده شماره ۹ اظهار می‌دارد: «بعضی وقت‌ها جواب‌هایش خیلی قالبی بود. یعنی اگر سؤال را کمی عوض می‌کردم باز تقریباً همان جواب را می‌داد.»

مرز میان واقعیت و مجازی: این صلبیت نشان داد که فاصله زیادی میان شبیه‌سازی و واقعیت وجود دارد؛ به تعبیر مشارکت‌کننده شماره ۵: «به نظرم در نهایت جای جلسه واقعی را نمی‌گیرد. فقط می‌تواند برای تمرین اولیه کمک کند.»

مضمون ۴: ملاحظات و الزامات کاربری

نخستین مواجهه، کاربران را متوجه اصول استفاده بهینه و خطرات احتمالی این فناوری ساخت.

لزم مهارت در پرسش‌گری (پرامپت‌نویسی): کیفیت خروجی ابزار، مستقیماً به توانایی دانشجو در طرح مسئله بستگی داشت. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «اگر سؤال را دقیق بپرسیم جواب‌های بهتری می‌دهد. وقتی درخواست کامل می‌نوشتیم جواب‌هایش خیلی بهتر می‌شد.»

بیم از زوال قضاوت حرفه‌ای: وابستگی به پاسخ‌های آماده ماشین، نگرانی‌هایی را درباره تنبلی ذهنی ایجاد کرد؛ مشارکت‌کننده شماره ۱۱ توضیح می‌دهد: «یک نگرانی داشتم که اگر زیاد از آن استفاده کنم شاید کم‌کم خودم کمتر فکر کنم.»

مسئولیت‌بخشی به مشاور: در نهایت، دانشجویان دریافتند که عاملیت نهایی با خود آنهاست. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ تأکید می‌کند: «در نهایت این من هستم که باید تصمیم بگیرم چه جوابی بدهم. هوش مصنوعی فقط پیشنهاد می‌دهد.»

جدول ۲. چگونگی تجربه و احساسات دانشجومعلم‌ان مشاوره از نخستین مواجهه با هوش مصنوعی

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه اظهارات کلیدی
تجربه زیسته هیجانی (دوگانگی احساسی)	شوق و کنجکاوی اولیه ادراک فقدان عاطفه تردید در اعتماد	«اوایل برایم خیلی جالب بود. کنجکاو بودم ببینم چطور جواب می‌دهد...» (م۳) - «حس می‌کردم جواب می‌دهد ولی احساس ندارد...» (م۵) - «اوایل نمی‌دانستم چقدر می‌شود به جواب‌هایش اعتماد کرد...» (م۸)
کارکرد آموزشی و توسعه حرفه‌ای	شبیه‌سازی عملی موقعیت مشاوره منسجم‌سازی و نظم‌دهی به ایده‌ها جبران خلأهای حضوری	«بهش گفتم فرض کن تو مراجع هستی... اینطوری تمرین عملی شد.» (م۳) - «جواب‌های مرتب و مرحله‌ای می‌داد... ایده‌هایم منظم‌تر شد.» (م۱۲) - «وقتی موقعیت واقعی نداریم، تا حدی

می‌شود با آن تمرین کرد...»
(م ۱۲)

صلبیت و انعطاف‌ناپذیری	چالش‌ها و محدودیت‌های ادراک شده
«بعضی وقت‌ها جواب‌هایش خیلی قالبی بود...» (م ۹) - «در نهایت جای جلسه واقعی را نمی‌گیرد. فقط برای تمرین اولیه است.» (م ۵)	مرز میان واقعیت و مجازی

لزوم مهارت در پرسش‌گری	ملاحظات و الزامات کاربست
«اگر سؤال را دقیق بپرسم جواب‌های بهتری می‌دهد...» (م ۱۰) - «نگران بودم که اگر زیاد استفاده کنم شاید کم‌کم خودم کمتر فکر کنم.» (م ۱۱) - «در نهایت این من هستم که باید تصمیم بگیرم چه جوابی بدهم...» (م ۱۴)	بیم از زوال قضاوت حرفه‌ای مسئولیت‌بخشی به مشاور

سؤال ۲: دانشجومعلمان مشاوره چه فرصت‌ها و چه محدودیت‌هایی را در فرایند یادگیری و تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای در نتیجه استفاده از هوش مصنوعی تجربه می‌کنند؟

تداوم کاربست هوش مصنوعی توسط دانشجومعلمان مشاوره منجر به درک عمیق‌تر از مزایا و معایب این ابزار شد که در قالب ۳ مضمون اصلی و ۹ زیرمضمون دسته‌بندی گردید. این یافته‌ها حاصل ارزیابی تدریجی مشارکت‌کنندگان در طول فرایند یادگیری است. همچنین مضامین این بخش عمدتاً به تجربه تدریجی مشارکت‌کنندگان و برداشت‌هایی مربوط می‌شود که در اثر تداوم کاربست هوش مصنوعی شکل گرفته است.

مضمون ۱: فرصت‌های یادگیری و تسهیل‌گری

دانشجومعلمان به جنبه‌های حمایتی و تسهیل‌کننده هوش مصنوعی در ارتقای مهارت‌های فردی اشاره کرده‌اند.

ایجاد فضای تمرین امن و بدون قضاوت: یکی از بزرگ‌ترین مزایا، کاهش اضطراب ناشی از اشتباه کردن بود. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «وقتی با هوش مصنوعی تمرین می‌کردم استرس نداشتم که کسی قضاوت کند. راحت‌تر می‌توانستم جواب‌های مختلف را امتحان کنم و ببینم چه می‌شود.»

تنوع، تکرارپذیری و استمرار: امکان آزمون و خطای بی‌نهایت، یادگیری را تعاملی‌تر کرد. مشارکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند: «می‌توانستم سناریوهای مختلف را چند بار تمرین کنم. اگر جایی اشتباه می‌کردم دوباره همان موقعیت را تکرار می‌کردم.»

بهینه‌سازی زمان و دسترسی: دسترسی شبانه‌روزی و بدون محدودیت مکانی، سرعت یادگیری را افزایش داد؛ به گفته مشارکت‌کننده شماره ۱۶: «یادگیری را در دسترس‌تر و سریع‌تر کرد. تنها فرصت آن برای من صرفه‌جویی در زمان بود.»

ساختاردهی به دانش حرفه‌ای: نظم‌بخشی به مراحل درمان و عیب‌یابی سریع، به سازماندهی ذهن مشاور کمک کرد. مشارکت‌کننده شماره ۶ توضیح می‌دهد: «کمک کرد ساختار جلسات مشاوره را بهتر بشناسم. روند یادگیری را برایم منظم‌تر کرد و نقاط ضعف مهارتی‌ام را سریع‌تر تشخیص دادم.»

مضمون ۲: محدودیت‌های ارتباطی و انسانی

در کنار تسهیل‌گری آموزشی، محدودیت‌های عمیقی در برقراری ارتباط انسانی مشاهده شد.

فقدان درک شهودی و عاطفی: هوش مصنوعی قادر به خوانش نشانه‌های غیرکلامی و حس درونی نبود. مشارکت‌کننده شماره ۱ اظهار می‌دارد: «حرف می‌زد ولی آن حس واقعی که در جلسه مشاوره هست را نداشت. یعنی نمی‌توانست واقعاً احساسات مراجع را درک کند.»

سطحی‌نگری در یادگیری: تحلیل‌های ابزار گاهی بیش از حد ساده‌انگارانه بود؛ به گفته مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «گاهی حس می‌کردم جواب‌ها کلی است. برای اینکه عمیق‌تر یاد بگیرم باز هم نیاز داشتم استاد راهنمایی‌ام کند.»

ضعف در بازنمایی پیوند انسانی: مکالمات فاقد پویایی و طبیعی بودن گفتگوهای انسانی بودند؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید: «بعضی جواب‌هایم خیلی قابل پیش‌بینی بود. حس می‌کردم شبیه گفت‌وگوی واقعی با مراجع نیست.»

مضمون ۳: چالش‌های فنی و زمینه‌ای

ناکامی ابزار در درک بافتار فرهنگی و پیچیدگی‌های مراجعان واقعی، از دیگر چالش‌ها بود.

عدم کفایت در موقعیت‌های پیچیده: هوش مصنوعی در تحلیل موارد چندوجهی یا مسائل بومی ضعیف عمل کرد. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ در این زمینه توضیح می‌دهد: «در موقعیت‌های پیچیده جواب‌هایش خیلی کمک‌کننده نبود. مخصوصاً وقتی موضوع به شرایط فرهنگی یا خانوادگی مربوط می‌شد.»

تقلیل‌گرایی و تکرار: پس از مدتی استفاده، الگوها تکراری شده و جذابیت خود را از دست دادند. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «بعضی وقت‌ها سناریوها شبیه هم می‌شد و تمرین کمی تکراری می‌شد.»

جدول ۳. فرصت‌ها و محدودیت‌های هوش مصنوعی در فرایند یادگیری و تمرین مهارت‌های مشاوره‌ای

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه اظهارات کلیدی
فرصت‌های یادگیری و تسهیل‌گری	ایجاد فضای تمرین امن و بدون قضاوت	«استرس نداشتم که کسی قضاوت کند...» (م ۱۰) - «می‌توانستم سناریوها را چند بار تمرین و تکرار کنم...» (م ۱) - «یادگیری را در دسترس‌تر و سریع‌تر کرد و وقتم ذخیره شد.» (م ۱۶) - «روند یادگیری‌ام منظم شد و ضعف‌هایم را زودتر فهمیدم.» (م ۶)
	تنوع، تکرارپذیری و استمرار	
	بهینه‌سازی زمان و دسترسی	
محدودیت‌های ارتباطی و انسانی	فقدان درک شهودی و عاطفی	«نمی‌توانست واقعاً احساسات مراجع را درک کند.» (م ۱) - «جواب‌ها کلی بود و برای عمق کار نیاز به استاد داشتم.» (م ۱۳) - «پاسخ‌ها قابل پیش‌بینی بود و شبیه مراجع واقعی نبود.» (م ۷)
	سطحی‌نگری در یادگیری	
	ضعف در بازنمایی پیوند انسانی	
چالش‌های فنی و زمینه‌ای	عدم کفایت در موقعیت‌های پیچیده	«وقتی موضوع به شرایط فرهنگی یا خانوادگی مربوط می‌شد، کمک نکرد.» (م ۱۶) - «بعضی وقت‌ها

تقلیل‌گرایی و تکرار سناریوها شبیه هم و تکراری می‌شد. (م ۱۰)

سؤال ۳: با استفاده از هوش مصنوعی، چگونه تغییری در نگاه دانشجومعلم‌ان به نقش مشاور ایجاد شده است؟

تجربه مستمر کاربری هوش مصنوعی، نگاه دانشجومعلم‌ان را به چپستی هویت مشاور دگرگون ساخت. تحلیل مصاحبه‌ها در این بخش به شناسایی ۳ مضمون اصلی و ۸ زیرمضمون منجر شد که بیانگر عبور دانشجویان از نگاه تکنسینی به نگاهی استعلایی و رابطه‌محور است. همچنین یافته‌های این بخش نیز ماهیتی تدریجی دارند و نشان‌دهنده تغییرات ادراکی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان پس از تکرار تجربه و تأمل در کاربری هوش مصنوعی‌اند.

مضمون ۱: بازتعریف هویت حرفه‌ای

این فناوری تعاریف سنتی از هویت مشاور را به چالش کشید و بازتعریف کرد.

تغییر از دانش محوری به موقعیت‌شناسی: دانشجویان دریافتند که حفظ کردن تکنیک‌ها کافی نیست، بلکه تشخیص بافتار اهمیت دارد. مشارکت‌کننده شماره ۴ بیان می‌دارد: «قبلاً فکر می‌کردم مشاور باید همیشه جواب آماده داشته باشد، ولی بعد از کار با هوش مصنوعی فهمیدم مهم‌تر از جواب دادن، این است که موقعیت را درست تشخیص بدهیم.»

تمایز میان تخصص انسانی و ماشینی: کار با ابزار، ارزش منحصر به فرد حضور انسان را برجسته کرد. مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: «وقتی با هوش مصنوعی کار کردم بیشتر فهمیدم فرق من با آن چیست. ما می‌توانیم احساس و شرایط طرف مقابل را بهتر بفهمیم.»

مشاور به مثابه تنظیم‌کننده رابطه: نقش مشاور از پاسخ‌دهنده صرف، به هدایت‌گر پویا ارتقا یافت؛ چنان‌که مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «به نظرم مشاور فقط جواب نمی‌دهد، بلکه مسیر گفت‌وگو را مدیریت می‌کند. این را وقتی با هوش مصنوعی مقایسه کردم بیشتر متوجه شدم.»

مضمون ۲: ارتقای استانداردهای علمی و اخلاقی

مواجهه با اطلاعات گسترده ماشین، استانداردهای خودسنجی دانشجویان را افزایش داد.

افزایش خودآگاهی علمی: مقایسه اطلاعات خود با هوش مصنوعی، انگیزه‌ای برای مطالعه بیشتر شد. مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره می‌کند: «وقتی جواب‌هایش را می‌دیدم فهمیدم بعضی چیزها را دقیق بلد نیستم. باعث شد بیشتر بروم سراغ منابع و جدی‌تر مطالعه کنم.»

حساسیت به مسئولیت و اخلاق حرفه‌ای: از آنجا که ماشین فاقد اخلاق است، بار اخلاقی تصمیمات مستقیماً بر دوش دانشجو قرار گرفت. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ می‌گوید: «احساس کردم در نهایت این من هستم که باید تصمیم بگیرم چه چیزی درست است. همین باعث شد بیشتر به مسئولیت حرفه‌ای‌ام فکر کنم.»

درک حساسیت و ظرافت‌های شغلی: دانشجویان دریافتند کلام مشاور تا چه حد حیاتی است؛ به تعبیر مشارکت‌کننده شماره ۱۴: «فهمیدم کار مشاوره خیلی حساس است و هر جمله‌ای که می‌گویم می‌تواند اثر داشته باشد.»

مضمون ۳: مرزبندی تعامل انسان و فناوری

در پایان، این تجربه به ایجاد مرزهای مشخص میان قلمرو انسان و ابزار یاری رساند.

غیرقابل جایگزین بودن همدلی: رابطه مراجع-مشاور امری فراتر از تبادل اطلاعات ارزیابی شد. مشارکت‌کننده شماره ۸ معتقد است: «به نظرم همدلی چیزی نیست که هوش مصنوعی بتواند واقعاً انجام بدهد. این بخش هنوز انسانی است.»

رابطه مکمل (نه حذفی): هوش مصنوعی نه به عنوان رقیب یا جایگزین، بلکه به عنوان دستیار مشاور تعریف شد؛ مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «الان فکر می‌کنم هوش مصنوعی می‌تواند کمک کند، ولی جای مشاور را نمی‌گیرد. بیشتر یک ابزار کمکی است.»

جدول ۴. چگونگی تغییر نگاه دانشجومعلمان مشاوره با کاربست هوش مصنوعی به نقش مشاور

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه اظهارات کلیدی
بازتعریف هویت حرفه‌ای	تغییر از دانش‌محوری به موقعیت‌شناسی	«فهمیدم مهم‌تر از جواب دادن، تشخیص درست موقعیت است.»
	تمایز میان تخصص انسانی و ماشینی	(۴م) - «فرق ما این است که ما احساس و شرایط مراجع را بهتر می‌فهمیم.» (۹م) - «مشاور مسیر

گفتگو را مدیریت می کند، نه اینکه فقط جواب بدهد.» (م ۲)	مشاور به مثابه تنظیم کننده رابطه
«فهمیدم بعضی چیزها را بلد نیستیم؛ رفتم سراغ منابع و مطالعه جدی.» (م ۱۱) - «این من هستم که باید تصمیم نهایی را بگیرم؛ مسئولیت بیشتر شد.» (م ۱۵) - «فهمیدم کار مشاوره چقدر حساس است و هر جمله اثر دارد.» (م ۱۴)	افزایش خودآگاهی علمی حساسیت به مسئولیت و اخلاق ارتقای استانداردهای علمی و اخلاقی حرفه ای درک حساسیت و ظرافت های شغلی
«همدلی چیزی نیست که هوش مصنوعی بتواند واقعاً انجام دهد.» (م ۸) - «می تواند کمک کند ولی جای مشاور را نمی گیرد؛ یک ابزار کمکی است.» (م ۱۲)	غیرقابل جایگزین بودن همدلی مرزبندی تعامل انسان و فناوری رابطه مکمل (نه حذفی)

سؤال ۴: استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و تربیت دانشجومعلمان مشاوره چه آینده ای دارد؟

در پاسخ به سوال چهارم، تحلیل نظرات تأملی و دوراندیشانه مشارکت کنندگان درباره آینده کاربری این فناوری، به استخراج ۳ مضمون اصلی و ۶ زیرمضمون انجامید که چشم انداز توسعه این ابزار در نظام تربیت مشاور را ترسیم می کند. همچنین تصورات مربوط به آینده کاربری هوش مصنوعی نیز از جنس تجربه تدریجی و ارزیابی تأملی مشارکت کنندگان است، نه واکنش اولیه آنان.

مضمون ۱: نهادهای سازی در ساختار آموزشی

دانشجویان آینده ای را متصورند که در آن فناوری به بخشی از برنامه های درسی رسمی و روتین تبدیل شده است.

تثبیت به عنوان ابزار کمکی استاندارد: پذیرش رسمی این ابزار در سرفصل‌های آموزشی، اولین گام چشم‌انداز آینده است. مشارکت‌کننده شماره ۴ بیان می‌کند: «فکر می‌کنم در آینده هوش مصنوعی به یک ابزار ثابت در آموزش مشاوران تبدیل شود و در برنامه‌های آموزشی بیشتر از آن استفاده شود.»

توسعه آموزش‌های منعطف و در دسترس: غیرمتمرکز کردن آموزش مشاوره و امکان تمرین در خارج از ساعات دانشگاه، از دیگر ویژگی‌های آینده است. مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: «احتمالاً استفاده از آن باعث می‌شود آموزش مشاوره راحت‌تر و در دسترس‌تر شود و دانشجویان بتوانند خارج از کلاس هم تمرین کنند.»

مضمون ۲: ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای

آینده کاربست فناوری، با توسعه مهارت‌های بالینی و عملی پیوند خورده است.

بهبود آمادگی عملی و مهارتی: استفاده نظام‌مند از شبیه‌سازها می‌تواند فاصله میان تئوری و عمل را کاهش دهد. مشارکت‌کننده شماره ۷ در این باره معتقد است: «به نظرم برای تمرین موقعیت‌های مختلف مشاوره خیلی مفید است و می‌تواند به آمادگی عملی دانشجویان کمک کند.»

ابزاری برای تمرین و خودسنجی (دریافت بازخورد): توانایی تحلیل گفتگوها و ارائه بازخوردهای اصلاحی‌آنی، آینده یادگیری خودراهن را رقم می‌زند. مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «فکر می‌کنم بیشتر به عنوان وسیله‌ای برای تمرین و گرفتن بازخورد استفاده شود و به بهتر شدن مهارت‌های مشاوره کمک کند.»

مضمون ۳: بازتعریف روابط آموزشی

در چشم‌انداز آینده، حضور فناوری الگوهای تعاملی میان استاد، دانشجو و مراجع را بازآرایی می‌کند.

نقش مکمل (نه حذفی): در آینده نیز مرز استاد و ابزار مشخص خواهد بود و فناوری دستیار استاد باقی می‌ماند. مشارکت‌کننده شماره ۶ توضیح می‌دهد: «به نظرم هوش مصنوعی می‌تواند در کنار استاد کمک کند، ولی جای استاد یا مشاور را نمی‌گیرد.»

مشروط‌سازی به اخلاق و عاملیت انسانی: پذیرش آینده فناوری منوط به حاکمیت اصول اخلاقی و حفظ روح انسانی مشاوره است. همان مشارکت‌کننده (م ۶) تأکید می‌کند: «اگر درست از آن استفاده شود می‌تواند مفید باشد، ولی باید حواسمان باشد که جنبه انسانی مشاوره حفظ شود.»

جدول ۵. آینده استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و تربیت دانشجومعلم‌ان مشاوره

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه اظهارات کلیدی
نهادینه‌سازی در ساختار آموزشی	تثبیت به‌عنوان ابزار کمکی	«در آینده هوش مصنوعی به یک
	استاندارد	ابزار ثابت در برنامه‌های درسی
	توسعه آموزش‌های منعطف و	تبدیل می‌شود.» (م۴) - «آموزش
	دردسترس	راحت‌تر می‌شود و دانشجویها
		بیرون از کلاس هم تمرین
		می‌کنند.» (م۹)
ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای	بهبود آمادگی عملی و مهارتی	«برای تمرین سناریوها و بالا بردن
	ابزاری برای تمرین و خودسنجی	آمادگی عملی خیلی مفید است.»
	(بازخورد)	(م۷) - «وسیله‌ای برای تمرین و
		گرفتن بازخورد و بهبود مهارت‌ها
		خواهد بود.» (م۱۰)
بازتعریف روابط آموزشی	نقش مکمل (نه حذفی)	«در کنار استاد کمک می‌کند ولی
	مشروط‌سازی به اخلاق و عاملیت	جایگزین استاد یا مشاور نیست.»
	انسانی	(م۶) - «مفید است اما باید
		حواسمان باشد جنبه انسانی
		مشاوره حفظ شود.» (م۶)

شبکه کلی از مضامین و زیرمضامین یافته‌های پژوهش در شکل ۱ مشخص است

نمودار ۱. تجربه زیسته دانشجویان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربرد هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان رشته راهنمایی و مشاوره از کاربست هوش مصنوعی در طراحی و اجرای سناریوهای تمرینی مشاوره‌ای انجام شد. تمرکز اصلی این مطالعه بر درک معنایی تجربه‌های مشارکت‌کنندگان از تعامل با این فناوری و تأثیر آن بر یادگیری مهارت‌های مشاوره‌ای، شکل‌گیری نگاه حرفه‌ای و ادراک آنان از نقش مشاور بود. یافته‌ها نشان داد که دانشجومعلم‌ان، هوش مصنوعی را صرفاً یک ابزار فنی نمی‌دانند، بلکه آن را محیطی برای تمرین موقعیت‌های مشاوره‌ای تجربه کرده‌اند که می‌تواند هم فرصت‌هایی برای یادگیری فراهم کند و هم محدودیت‌هایی در بازنمایی تعامل انسانی داشته باشد. به طور کلی نتایج پژوهش نشان داد که تجربه استفاده از هوش مصنوعی در تربیت مشاوران ماهیتی چندبعدی دارد و همزمان با تسهیل یادگیری مهارت‌های فنی، توجه دانشجومعلم‌ان را به اهمیت ابعاد انسانی رابطه مشاوره‌ای جلب می‌کند.

یافته‌های مربوط به سؤال نخست نشان داد که نخستین تجربه دانشجومعلم‌ان از کار با هوش مصنوعی با مجموعه‌ای از ادراکات شناختی و عاطفی همراه بوده است. مشارکت‌کنندگان در ابتدا این فناوری را به عنوان ابزاری جدید برای تمرین موقعیت‌های مشاوره‌ای تجربه کردند که امکان تعامل سریع و دریافت پاسخ‌های متنوع را فراهم می‌کرد. این تجربه برای برخی از آنان با احساس کنجکاوی و علاقه همراه بود، زیرا می‌توانستند بدون محدودیت زمانی سناریوهای مختلف را بررسی کنند. در عین حال، برخی از دانشجویان در مراحل اولیه استفاده، نوعی تردید نسبت به میزان کارآمدی این فناوری در درک موقعیت‌های واقعی مشاوره‌ای را نیز گزارش کردند. این یافته نشان می‌دهد که ورود فناوری‌های نوین به حوزه‌های انسانی مانند مشاوره، در کنار ایجاد فرصت‌های آموزشی، با نوعی احتیاط و ارزیابی تدریجی از سوی کاربران همراه است. از منظر تحلیلی، این تجربه اولیه را می‌توان مرحله‌ای از آشنایی و شکل‌گیری نگرش نسبت به فناوری در محیط‌های آموزشی دانست. در این مرحله، دانشجویان در حال مقایسه توانایی‌های فناوری با نیازهای واقعی حرفه مشاوره هستند و تلاش می‌کنند جایگاه آن را در فرایند یادگیری خود مشخص کنند. یافته اول پژوهش حاضر با نتایج دو مطالعه Maurya (2023) و Akkurt et al. (2025) همسو است. این همسویی از آن‌روست که هر دو پژوهش نشان داده‌اند استفاده اولیه از ChatGPT در شبیه‌سازی موقعیت‌های مشاوره‌ای، از یک سو به دلیل انعطاف‌پذیری، دسترس‌پذیری، و ایجاد فضای امن برای تمرین با استقبال و کنجکاوی یادگیرندگان همراه می‌شود، و از سوی دیگر، به علت پاسخ‌های بیش از حد موافق، فقدان ظرافت عاطفی، ایده‌آل‌سازی تعامل، و نبود نشانه‌های غیرکلامی نوعی تردید درباره میزان واقع‌نمایی آن در قیاس با موقعیت‌های واقعی مشاوره ایجاد می‌کند.

یافته‌های سؤال دوم نشان داد که استفاده از هوش مصنوعی در فرایند آموزش مشاوره، فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را به طور همزمان برای دانشجومعلمان ایجاد کرده است. در بخش فرصت‌ها، مشارکت‌کنندگان به مواردی مانند ایجاد فضای تمرین امن، امکان تکرار سناریوهای مشاوره‌ای، دسترسی آسان و کمک به سازماندهی بهتر یادگیری اشاره کردند. این تجربه باعث شده بود دانشجویان بتوانند بدون نگرانی از ارزیابی یا قضاوت دیگران، پاسخ‌های مختلف را در موقعیت‌های مشاوره‌ای امتحان کنند و مهارت‌های خود را تمرین دهند. در نتیجه، استفاده از هوش مصنوعی تا حدی اضطراب عملکرد آنان را کاهش داده و امکان تمرین بیشتر مهارت‌های مشاوره‌ای را فراهم کرده است. با وجود این مزایا، مشارکت‌کنندگان محدودیت‌هایی را نیز در تعامل با این فناوری تجربه کرده‌اند. مهم‌ترین محدودیت مطرح‌شده، نبود درک عاطفی واقعی و دشواری بازنمایی پیچیدگی‌های رابطه انسانی در تعامل با هوش مصنوعی بود. برخی از دانشجویان بیان کردند که پاسخ‌های هوش مصنوعی گاهی کلی یا قابل پیش‌بینی است و نمی‌تواند به طور کامل شرایط واقعی مراجعان را بازتاب دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که هرچند هوش مصنوعی می‌تواند در تمرین مهارت‌های فنی و ساختاری مشاوره مفید باشد، اما برای درک ابعاد عاطفی و ارتباطی فرایند مشاوره همچنان به تعامل انسانی نیاز است. این یافته با نتایج پژوهش‌های Jeong et al. (2025) و Lozoya et al. (2024) همسو است؛ زیرا هر دو نشان می‌دهند که هوش مصنوعی در آموزش مشاوره، به‌طور همزمان فرصت آموزشی و محدودیت عاطفی ایجاد می‌کند. از یک سو، تمرین با مراجع مجازی کم‌خطر، دسترسی‌پذیری آموزش را افزایش می‌دهد، خودکارآمدی را بالا می‌برد و تا حدی از اضطراب کارورزان می‌کاهد. از سوی دیگر، همین ابزارها هنوز فاقد عمق عاطفی و خودمختاری مراجع انسانی‌اند و در بازنمایی ظرافت‌های هیجانی و رابطه واقعی درمانی محدودیت دارند.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم نشان داد که تجربه کار با هوش مصنوعی موجب تغییر در نگاه دانشجومعلمان به نقش مشاور شده است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که پیش از این تصور می‌کردند نقش مشاور بیشتر بر داشتن اطلاعات و ارائه پاسخ مناسب متمرکز است، اما در جریان تمرین با سناریوهای مبتنی بر هوش مصنوعی متوجه شدند که تشخیص موقعیت، مدیریت گفت‌وگو و درک شرایط مراجع از اهمیت بیشتری برخوردار است. به بیان دیگر، استفاده از این فناوری باعث شد دانشجومعلمان توجه بیشتری به ابعاد ارتباطی و موقعیتی فرایند مشاوره داشته باشند و نقش مشاور را فراتر از انتقال دانش یا ارائه راه‌حل‌های آماده درک کنند. از سوی دیگر، مقایسه تعامل انسانی با پاسخ‌های تولیدشده توسط هوش مصنوعی سبب شد دانشجویان نسبت به اهمیت همدلی و حساسیت‌های اخلاقی در رابطه مشاوره‌ای آگاهی بیشتری پیدا کنند. آنان دریافتند که هرچند هوش مصنوعی می‌تواند در ارائه اطلاعات یا پیشنهاد راهکارها کمک‌کننده باشد، اما ایجاد ارتباط همدلانه و درک عمیق شرایط مراجع

همچنان به حضور انسانی مشاور وابسته است. یافته سوم پژوهش با پژوهش‌های Akkurt et al. (2025) و Gonzalez & Mccalla (2025) همسویی دارد. این دو پژوهش نیز نشان می‌دهند که هوش مصنوعی در آموزش مشاوره به طور همزمان فرصت آموزشی و محدودیت رابطه‌ای ایجاد می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده است که هوش مصنوعی با وجود ایجاد یک محیط امن و منعطف، گاهی بیش از حد موافق، فاقد ظرافت عاطفی و از نظر فرهنگی خنثی هستند مگر اینکه با راهنمایی دقیق هدایت شوند.

در پاسخ به سؤال چهارم، یافته‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان آینده استفاده از هوش مصنوعی در آموزش مشاوره را عمدتاً مثبت ارزیابی می‌کنند، اما این استفاده را در قالب یک ابزار مکمل در کنار آموزش انسانی در نظر می‌گیرند. دانشجومعلم‌ان معتقد بودند که هوش مصنوعی می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای تمرین سناریوهای مشاوره‌ای فراهم کند و به آنان کمک کند پیش از مواجهه با مراجعان واقعی، مهارت‌های فنی خود را تقویت کنند. همچنین برخی از آنان اشاره کردند که استفاده از این فناوری می‌تواند دسترسی به تمرین‌های آموزشی را افزایش دهد و فرایند یادگیری را انعطاف‌پذیرتر کند. با این حال، مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که استفاده از هوش مصنوعی در آموزش مشاوره باید همراه با هدایت استادان و توجه به اصول اخلاق حرفه‌ای باشد. آنان معتقد بودند که این فناوری می‌تواند در کنار آموزش سنتی به بهبود فرایند یادگیری کمک کند، اما جایگزین تعامل انسانی میان استاد، دانشجو و مراجع نخواهد شد. یافته چهارم پژوهش در مضمون ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای با نتایج پژوهش‌های Adewale et al. (2024) همسویی دارد. این پژوهش نیز نشان داده است که هوش مصنوعی می‌تواند در آموزش حرفه‌ای مبتنی بر مهارت، به عنوان یک ابزار مکمل برای تمرین، بازخورد و شبیه‌سازی موقعیت‌های حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرد.

با وجود غنای عمق تفسیری یافته‌ها، این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود؛ نخست آن که مطالعه صرفاً در میان دانشجومعلم‌ان رشته راهنمایی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان شهرستان اردبیل انجام شد که می‌تواند قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج به سایر دانشگاه‌ها و بافت‌های آموزشی را محدود سازد، و از آنجا که داده‌های این پژوهش مبتنی بر روایت‌های تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان است، تفسیر نتایج در چارچوب بافت اجتماعی و تجربه شخصی آنان انجام می‌شود و ممکن است در زمینه‌های آموزشی دیگر به شکل متفاوتی تجربه شود. همچنین به محدودیت در جنسیت و محدودیت زمانی سال تحصیلی اشاره می‌شود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با رویکردهای ترکیبی (کیفی-کمی) به بررسی تأثیر کاربرست هوش مصنوعی بر پیامدهای عینی یادگیری مهارت‌های مشاوره‌ای بپردازند، تجربه زیسته اساتید

و مربیان مشاوره در کنار دانشجومعلمان مورد مطالعه قرار گیرد، و مطالعات تطبیقی در میان دانشگاه‌های فرهنگیان در مناطق مختلف کشور انجام شود. از منظر کاربردی نیز، پیشنهاد می‌شود استفاده از هوش مصنوعی به صورت هدایت‌شده و مکمل در دروس «تمرین عملی فنون مشاوره» طراحی گردد، چارچوب‌های اخلاقی و حرفه‌ای مشخصی برای کاربری این فناوری در آموزش مشاوره تدوین شود، و توانمندسازی اساتید و دانشجومعلمان در زمینه سواد هوش مصنوعی و کاربری انتقادی آن در برنامه‌های تربیت مشاوران مورد توجه قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این پژوهش اصول اخلاق پژوهش رعایت شد. هدف پژوهش، پیش از انجام مصاحبه‌ها برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان برای مشارکت و ضبط مصاحبه‌ها اخذ گردید. همچنین به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند و داده‌ها صرفاً در چارچوب اهداف پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان پژوهش حاضر، در طراحی ایده اولیه، نوشتن مقاله و بررسی آن مشارکت داشته‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

از همه مصاحبه‌شوندگان که در اجرای پژوهش حاضر همکاری‌های لازم را انجام دادند، سپاسگزاری می‌شود.

ORCID

Amirreza Alimohammadi

 <https://orcid.org/0009-0006-7037-0180>

Mohammad Azimi

 <https://orcid.org/0000-0002-0679-1929>

**MohammadrezaNoroozi
Homayoon***

 <https://orcid.org/0000-0003-3242-7650>

Esmail Sadri Damirchi

 <https://orcid.org/0000-0003-0568-052X>

منابع

- اعرابی، سید محمد، بودلایی، حسن. (۱۳۹۰). استراتژی تحقیق پدیدارشناسی. روش شناسی علوم انسانی، ۱۷ (۶۸)، ۵۸-۳۱. http://method.rihu.ac.ir/article_382.html
- اسمعیلی، معصومه، و قاسمی نیائی، فاطمه. (۱۴۰۴). مطالعه مروری چالش‌ها و فرصت‌های استفاده از هوش مصنوعی در مشاوره و روان‌درمانی. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۱۲ (۵)، ۱۶۷-۱۸۳.
- احمد حسینی، سید نصیراحمد. (۱۴۰۴). سامانه‌های هوش مصنوعی و چالش‌های اخلاقی. فصلنامه مطالعات اخلاقی، ۱ (۳)، ۶۷-۹۴. <https://doi.org/10.22091/jes.2025.14121.1038>
- بلبلی قادیکلایی، سمیه و پارسانیا، حمید. (۱۴۰۲). مروری نظام مند بر دلالت‌های اخلاقی استفاده از هوش مصنوعی در فناوری‌های دیجیتال و نسبت آن با اخلاق شکوفایی. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۱۲ (۳)، ۷۷۱-۷۹۸. <https://doi.org/10.22034/scs.2022.160772>
- پورجمشیدی، مریم، و مظفری، امید. (۱۴۰۳). کاربرد فناوری‌های هوش مصنوعی در برنامه آموزشی استیم. مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۱۳ (۲۶)، ۳۴-۵۶. <https://doi.org/10.22080/eps.2025.28359.2303>
- زینلی، بهروز، و احمدی، کیومرث. (۱۴۰۴). معلم فکور در عصر هوش مصنوعی: پدیدارشناسی تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان در کارورزی. تجارب معلمی، ۳ (۴)، ۸۴-۹۷. <https://doi.org/10.48310/istt.2025.19585.1154>
- صادقی، حسین، و ناصر، مهدی. (۱۳۹۹). چالش‌های اخلاقی و حقوقی آیین‌نامه اتحادیه اروپا در سازوکارهای هوش مصنوعی در حوزه سلامت. اخلاق زیستی، ۱۰ (۳۵)، ۱-۱۴.
- میررحیمی، مهدیه السادات. (۱۴۰۴). تحلیل و شناسایی ابعاد سواد هوش مصنوعی معلمان دوره ابتدایی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸ (۱)، ۹۰-۱۱۲. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.20902.1754>
- یافتیان، نرگس و نیکنام، ریحانه. (۱۴۰۴). هوش مصنوعی، هموارکننده مسیر تدریس ریاضیات. نشریه ریاضی و جامعه، ۱۰ (۲)، ۸۵-۱۱۳. <https://doi.org/10.22108/msci.2025.142998.1699>

Reference

- Akkurt, M., Maurya, R., & Brown, T. (2025). Learning Through Simulation: Counselor Trainees' Interactions with ChatGPT as a Client. *Behavioral Sciences*, 15. <https://doi.org/10.3390/bs15121660>
- Aerabi, S. M., & Boudlaie, H. (2011). Phenomenology research strategy. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 17(68), 31–58. (In Persian).
- Adewale, M. D., Azeta, A., Abayomi-Alli, A., & Sambo-Magaji, A. (2024). Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>
- Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*, 6, 100179. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024+.100179>
- Asio, J. M. R. (2024). AI literacy, self-efficacy, and self-competence among college students: Variances and interrelationships among variables. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 44–60. <https://doi.org/10.22452/aldad>
- Bolboli Qadikolaei, S. & Parsania, H. (2023). A systematic review of the ethical implications of using artificial intelligence in digital technologies and its relationship with the ethics of flourishing. *Socio-Cultural Strategy*, 12(3), 771-798. <https://doi.org/10.22034/scs.2022.160772> (In Persian).
- Bajaj, R., & Sharma, V. (2018). *Smart education with artificial intelligence based determination of learning styles*. *Procedia Computer Science*, 132, 834–842. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.05.095>
- Chiu, T. K. F. Xia, Q. Zhou, X. Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48–71). New York: Oxford University Press

- Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). *Artificial intelligence for the real world*. Harvard Business Review, 96(1), 108–116. <https://www.sciepub.com/reference/420998>
- Esmaily., M, Ghaseminaei., F. A review of the challenges and opportunities of using artificial intelligence in counseling and psychotherapy. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry* 2025; 12 (5) :167-183. (In Persian).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117).
- Gonzalez, L., & Mccalla, D. (2025). Counselor-in-training perceptions of artificial intelligence: Implications for counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*. <https://doi.org/10.70013/qmr6nxtl>
- Haber, Y., Levkovich, I., Hadar-Shoval, D., & Elyoseph, Z. (2024). The artificial third: A broad view of the effects of introducing generative artificial intelligence on psychotherapy. *JMIR Mental Health*, 11, e54781.
- Helms, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. *Center for Curriculum Redesign*.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 206–217. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hossaini, S. N. A. (2025). Artificial Intelligence Systems and Ethical Challenges. *Journal of Ethical Studies*, 1(3), 67-94. <https://doi.org/10.22091/jes.2025.14121.1038> (In Persian).
- Jia, F., Sun, D., & Looi, C. K. (2023). Artificial intelligence in science education (2013–2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- Jeong, D., Lee, H., Yang, H., Park, J. C., & Lee, S. M. (2025). AI Integration in Counseling Training: Aiding Counselors-in-Training in Self-Efficacy Enhancement and Anxiety Reduction. *Journal of Counseling & Development*. <https://doi.org/10.1002/jcad.12560>
- Kolhatin, A. (2025). Generative artificial intelligence in teacher training: a narrative scoping review. *CTE Workshop Proceedings*. <https://doi.org/10.55056/cte.920>

- Karimi, R. (2025). Artificial Intelligence in Teacher Education: A Comparative Perspective. *Comparative Studies of Teacher Education*, 3(1), 67-83. <https://doi.org/10.48310/mtt.2025.20849.1061>
- Karimi, B., & Naseri, M. (2023). Application of Artificial Intelligence in Educational Management and Smart Curriculum Design. *Intelligent Learning and Management Transformation*, 1(2), 1-8.
- Lan, Y. (2024). Through tensions to identity-based motivations: Exploring teacher professional identity in Artificial Intelligence-enhanced teacher training. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104736>
- Lozoya, D. C., Conway, M., De Duro, E. S., & D'Alfonso, S. (2024). Leveraging Large Language Models for Simulated Psychotherapy Client Interactions: Development and Usability Study of Client101. *JMIR Medical Education*, 11. <https://doi.org/10.2196/68056>
- Lu, J., Zheng, R., Gong, Z., & Xu, H. (2024). Supporting Teachers' Professional Development With Generative AI: The Effects on Higher Order Thinking and Self-Efficacy. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1279-1289. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3369690>
- Ministry of Science, Research and Technology. (2021). *Curriculum for the field of Guidance and Counseling*. Council for the Expansion and Planning of Higher Education.
- Mirrahimi, M. S. (2026). Analyzing and Identifying the Dimensions of AI Literacy among Elementary School Teachers. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(1), 90-112. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.20902.1754>. (In Persian).
- Maurya, R. (2023). A qualitative content analysis of ChatGPT's client simulation role-play for practising counselling skills. *Counselling and Psychotherapy Research*. <https://doi.org/10.1002/capr.12699>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). *AI literacy in K-16 classrooms*. Switzerland: Springer.

- Pourjamshidi, M. , & Mazafari, O. (2025). Use of Artificial Intelligence Technologies in STEM Educational Programs. *Journal of Educational Planning Studies*, 13(26), 34-56. <https://doi.org/10.22080/eps.2025.28359.2303>(In Persian).
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Simões, J. P., Ten Klooster, P., Neff, P. K., Niemann, U., & Kraiss, J. (2024). *Artificial intelligence and mental health care*. *Frontiers in Public Health*, 12, 1461446.
- Sadeghi, H., & Naser, M. (2020). Ethical and legal challenges of the European Union regulation in artificial intelligence mechanisms in the health sector. *Bioethics Journal*, 10(35), 1–14. (In Persian).
- Trujillo-Cabezas, R. (2024). Investigating the relationship between foresight methods and artificial intelligence to strengthen collective future-building in areas of social instability. *Foresight*, 27 (2), 267– 305. <https://doi.org/10.1108/FS-11-2023-0231>
- Yaftian, N., & Niknam, R. (2025). Artificial intelligence, smoothing the path of mathematics teaching. *Mathematics and Society*, 10(2), 85–113. <https://doi.org/10.22108/msci.2025.142998.1699>(In Persian).
- Zhang, C., Schießl, J., Plöchl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023). Acceptance of artificial intelligence among preservice teachers: A multigroup analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(49), 1–22. 023) 20:49 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>
- Zeinali, B. & Ahmadi, K. (2025). The Reflective Teacher in the Age of Artificial Intelligence: A Phenomenological Study of Preservice Teachers' Lived Experiences in Practicum. *Teaching Experiences*, 4(2), 84-97. <https://doi.org/10.48310/istt.2025.19585.1154>(In Persian).