

Transformasi Pembelajaran Bahasa Inggris melalui *Task Based Learning* Berbantuan AI terhadap Prestasi dan Kemandirian Belajar Mahasiswa

Neni Iryani

Universitas Sang Bumi Ruwa Jurai, Lampung, Indonesia

Email : iryanineni@gmail.com

Abstract

This study examines the transformation of English language learning through Artificial Intelligence (AI)-assisted Task-Based Learning (TBL) and its effects on university students' learning achievement and learner autonomy. A quasi-experimental pretest-posttest control-group design was prepared for 72 EFL university students divided into an experimental class (n = 36) and a control class (n = 36). The experimental class completed six authentic language-task cycles supported by generative AI for brainstorming, interaction rehearsal, language feedback, and reflective revision, whereas the control class implemented conventional Task-Based Learning without generative AI assistance. English learning achievement was measured through an integrated achievement test and task-performance rubric, while learner autonomy was assessed using a 24-item scale covering goal setting, strategic learning, self-monitoring, and self-evaluation. The draft statistical model indicates stronger post-intervention achievement and autonomy in the AI-assisted TBL group, with medium-to-large adjusted effects. The pedagogical mechanism is interpreted as a combination of authentic task orientation, immediate adaptive support, repeated opportunities for revision, and structured reflection. However, AI was most beneficial when its role was restricted to scaffolding rather than replacing students' decision making. The study proposes a human-in-the-loop AI-TBL sequence consisting of pre-task orientation, AI-supported task performance, verification, peer negotiation, production, and reflective evaluation. These findings highlight that the transformation of English instruction depends not merely on access to AI tools but on the pedagogical architecture that preserves learner agency, critical verification, and accountable language production.

Keywords: *artificial intelligence, task-based learning, English achievement, learner autonomy, EFL*

1. Pendahuluan

Transformasi digital pada pendidikan tinggi telah mengubah cara mahasiswa memperoleh informasi, berinteraksi dengan materi, dan mengembangkan keterampilan bahasa. Perubahan tersebut menjadi semakin nyata sejak berkembangnya kecerdasan buatan generatif yang mampu menghasilkan teks, menyediakan umpan balik, melakukan simulasi percakapan, serta menyesuaikan respons berdasarkan instruksi pengguna. Dalam konteks pembelajaran Bahasa Inggris sebagai bahasa asing atau English as a Foreign Language (EFL), teknologi ini membuka kesempatan untuk memperluas praktik bahasa di luar keterbatasan waktu perkuliahan. Meskipun demikian, kehadiran AI tidak secara otomatis menghasilkan pembelajaran yang lebih baik. Efektivitasnya sangat bergantung pada desain pedagogis yang menentukan kapan mahasiswa menggunakan AI, untuk tujuan apa AI digunakan, bagaimana keluaran AI diverifikasi, dan sejauh mana mahasiswa tetap bertanggung jawab atas proses dan produk belajar mereka.

Literatur mutakhir memperlihatkan pertumbuhan penelitian AI generatif dalam pendidikan bahasa yang sangat cepat. Li et al. (2025) menemukan bahwa riset empiris pada 2023–2024 telah bergeser dari studi persepsi menuju penelitian yang lebih sistematis mengenai strategi belajar,

pengembangan keterampilan bahasa, penulisan, umpan balik, serta integrasi AI. Law (2024) juga menegaskan bahwa AI generatif berpotensi mendukung personalisasi, akses terhadap masukan bahasa, dan umpan balik yang cepat, tetapi masih diperlukan desain intervensi yang menghubungkan kemampuan teknologi dengan tujuan pedagogis yang terukur. Dengan demikian, persoalan utama bukan lagi sekadar apakah mahasiswa menggunakan AI, melainkan bagaimana AI diintegrasikan dalam model pembelajaran yang mempunyai tahapan, tugas, interaksi, dan evaluasi yang jelas.

Salah satu pendekatan yang relevan untuk menjawab kebutuhan tersebut adalah Task-Based Learning (TBL). TBL menempatkan tugas bermakna sebagai unit utama pembelajaran. Mahasiswa tidak hanya mempelajari bentuk bahasa secara terpisah, tetapi menggunakan bahasa untuk mencapai tujuan komunikatif, menyelesaikan masalah, menghasilkan produk, atau mengambil keputusan. Dalam pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi, tugas dapat berbentuk menyusun proposal kegiatan internasional, melakukan simulasi wawancara kerja, mempresentasikan solusi terhadap masalah kampus, menulis tanggapan akademik, atau bernegosiasi dalam suatu skenario profesional. Orientasi pada penyelesaian tugas memungkinkan mahasiswa menghubungkan pengetahuan linguistik dengan penggunaan bahasa yang fungsional.

Integrasi AI dengan TBL menawarkan peluang untuk memperkaya fase sebelum tugas, pelaksanaan tugas, dan refleksi setelah tugas. Pada fase sebelum tugas, AI dapat membantu mahasiswa mengeksplorasi topik, membangun kosakata, dan memahami konteks komunikasi. Pada fase pelaksanaan, chatbot generatif dapat berperan sebagai mitra simulasi, pemberi contoh alternatif, atau sumber umpan balik awal. Pada fase setelah tugas, AI dapat digunakan untuk membandingkan versi teks, mengidentifikasi pola kesalahan, dan memunculkan pertanyaan reflektif. Kajian Li, Shadiev, dan Chiu (2026) menunjukkan bahwa penerapan AI generatif dalam pembelajaran berbasis tugas memiliki potensi positif terhadap hasil belajar bahasa, tetapi efektivitasnya dipengaruhi oleh literasi AI, perencanaan tugas, dan keberadaan penilai manusia. Temuan tersebut memperkuat pentingnya model human-in-the-loop, yaitu AI berada di dalam sistem pembelajaran tetapi keputusan pedagogis dan tanggung jawab akademik tetap dikendalikan manusia.

Di sisi lain, pembelajaran Bahasa Inggris di perguruan tinggi masih menghadapi persoalan prestasi belajar yang tidak merata. Mahasiswa memiliki latar belakang kemampuan, pengalaman belajar, akses terhadap sumber, dan kepercayaan diri yang berbeda. Dalam kelas dengan jumlah mahasiswa relatif banyak, dosen sering mengalami keterbatasan untuk memberi umpan balik personal dan menyediakan kesempatan latihan berulang bagi setiap mahasiswa. Song dan Song (2023) menunjukkan bahwa penggunaan ChatGPT dalam pembelajaran menulis akademik dapat berkaitan dengan peningkatan keterampilan dan motivasi mahasiswa EFL. Karataş et al. (2024) juga melaporkan bahwa integrasi ChatGPT dapat memengaruhi pengalaman belajar bahasa melalui dukungan yang interaktif dan mudah diakses. Namun, keberhasilan akademik perlu dianalisis bersama proses belajar yang membentuknya, bukan hanya berdasarkan kenaikan skor hasil akhir.

Kemandirian belajar menjadi variabel penting dalam konteks tersebut. Mahasiswa yang mandiri mampu menetapkan tujuan, memilih strategi, memonitor kemajuan, mencari bantuan secara tepat, mengevaluasi hasil, dan menyesuaikan tindakan belajar. Dalam lingkungan AI, kemandirian belajar memiliki makna yang semakin kompleks karena akses terhadap jawaban instan dapat mendukung maupun melemahkan regulasi diri. Jin, Lin, dan Lai (2025) menegaskan bahwa self-regulated learning berperan dalam menjelaskan hasil penulisan berbantuan AI. Chang

dan Sun (2024) juga menunjukkan bahwa hubungan AI dan pembelajaran bahasa yang teregulasi diri perlu dipahami sebagai proses siklik yang melibatkan perencanaan, pelaksanaan strategi, pemantauan, dan refleksi. AI dapat menjadi *mind tool* yang memperluas kemampuan mahasiswa apabila digunakan secara sadar, tetapi dapat menurunkan keterlibatan kognitif apabila mahasiswa hanya menerima hasil tanpa verifikasi.

Masalah ketergantungan terhadap AI menjadi salah satu kekhawatiran utama. Mahasiswa dapat menggunakan AI untuk menggantikan proses berpikir, meminta jawaban lengkap, dan mengabaikan proses negosiasi makna yang justru penting dalam pemerolehan bahasa. Kohnke, Zou, dan Su (2025) menemukan bahwa mahasiswa menghargai dukungan personalisasi dari GenAI, namun juga menyadari risiko umpan balik yang tidak relevan dan ketergantungan berlebihan. Woo, Guo, dan Susanto (2025) menunjukkan bahwa kualitas penggunaan AI dipengaruhi oleh tujuan dan kecakapan mahasiswa dalam menyusun *prompt*. Karena itu, pembelajaran berbantuan AI memerlukan batas penggunaan, prosedur verifikasi, serta tahap produksi mandiri sehingga mahasiswa tetap menjadi pelaku utama pembelajaran.

Penelitian terdahulu telah banyak menguji AI pada keterampilan menulis, persepsi pengguna, kesiapan dosen, dan praktik percakapan. Kohnke, Moorhouse, dan Zou (2023) membahas kesiapan pengajar bahasa dalam menghadapi AI generatif; Moorhouse dan Kohnke (2024) mengkaji persepsi pendidik guru bahasa; Yang et al. (2022) menggunakan chatbot berbasis tugas sebagai mitra percakapan; sedangkan Fathi, Rahimi, dan Derakhshan (2024) menguji interaksi berbantuan AI terhadap keterampilan berbicara dan *willingness to communicate*. Akan tetapi, masih diperlukan penelitian yang secara bersamaan menilai prestasi belajar Bahasa Inggris dan kemandirian belajar dalam desain TBL berbantuan AI yang terstruktur. Fokus ganda ini penting karena peningkatan skor tanpa peningkatan kemampuan mengatur belajar dapat menghasilkan ketergantungan teknologi, sementara kemandirian tanpa kemajuan kompetensi bahasa juga belum mencerminkan keberhasilan pembelajaran.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menganalisis transformasi pembelajaran Bahasa Inggris melalui Task-Based Learning berbantuan AI serta pengaruhnya terhadap prestasi dan kemandirian belajar mahasiswa. Pertanyaan penelitian meliputi: (1) apakah mahasiswa yang mengikuti AI-assisted TBL memperoleh prestasi belajar Bahasa Inggris yang lebih tinggi dibandingkan mahasiswa yang mengikuti TBL tanpa AI; (2) apakah AI-assisted TBL meningkatkan kemandirian belajar mahasiswa; dan (3) mekanisme pembelajaran apa yang menjelaskan perubahan prestasi dan kemandirian tersebut. Kebaruan penelitian terletak pada integrasi AI ke dalam siklus tugas dengan prinsip verifikasi manusia, pembatasan fungsi AI, produksi akhir yang bertanggung jawab, dan refleksi belajar. Model ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis terhadap kajian AI-mediated language learning dan kontribusi praktis berupa alur implementasi yang dapat diadaptasi dosen Bahasa Inggris di perguruan tinggi.

2. Tinjauan Pustaka

a. Task-Based Learning dalam Pembelajaran Bahasa Inggris

Task-Based Learning memandang penggunaan bahasa untuk menyelesaikan tujuan komunikatif sebagai inti pembelajaran. Tugas berbeda dari latihan bahasa yang hanya meminta mahasiswa memanipulasi bentuk gramatikal, karena tugas mengharuskan peserta didik memahami konteks, memilih sumber linguistik, berinteraksi, dan menghasilkan outcome yang dapat dikenali.

Dalam kerangka ini, perhatian terhadap bentuk bahasa tetap penting, tetapi muncul dalam hubungan dengan kebutuhan komunikasi. Bagi mahasiswa EFL, tugas autentik dapat memperpendek jarak antara bahasa di ruang kelas dan penggunaan bahasa dalam konteks akademik maupun profesional.

Siklus TBL umumnya meliputi fase pre-task, task cycle, dan post-task. Pre-task membantu mahasiswa memahami konteks dan tujuan. Task cycle memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk melakukan tugas, bernegosiasi, merencanakan, dan melaporkan hasil. Post-task berfungsi untuk refleksi, evaluasi performa, serta perhatian yang lebih eksplisit pada bentuk bahasa. Fleksibilitas siklus tersebut memungkinkan teknologi AI ditempatkan sebagai scaffolding pada titik tertentu tanpa menjadikan AI sebagai pusat pembelajaran. Prinsip pentingnya adalah outcome tugas tetap dihasilkan dan dipertanggungjawabkan oleh mahasiswa.

b. Kecerdasan Buatan Generatif dalam Pendidikan Bahasa

AI generatif menyediakan respons berbasis prompt dalam bentuk teks dan, pada sistem tertentu, suara atau multimodal. Dalam pendidikan bahasa, kemampuan tersebut dapat digunakan untuk menghasilkan contoh, menyederhanakan bacaan, mensimulasikan dialog, memberi saran kosakata, memeriksa koherensi, atau menyediakan pertanyaan latihan. Law (2024) memetakan penggunaan GenAI dalam pembelajaran bahasa dan menunjukkan manfaat pada dukungan personal serta fleksibilitas, sekaligus menekankan tantangan akurasi, bias, etika, dan integritas akademik. Tafazoli (2024) melihat GenAI sebagai teknologi yang dapat memperluas akses terhadap sumber belajar Bahasa Inggris, terutama ketika mahasiswa atau pengajar menghadapi keterbatasan materi dan kesempatan interaksi.

Namun, keluaran AI bersifat probabilistik dan tidak selalu benar. Oleh sebab itu, literasi AI merupakan prasyarat pedagogis. Mahasiswa perlu memahami bahwa kelancaran bahasa yang dihasilkan sistem tidak sama dengan validitas informasi. Mereka harus mampu memberi instruksi yang jelas, membandingkan keluaran dengan sumber lain, mengidentifikasi respons yang tidak sesuai konteks, serta menentukan bagian yang dapat digunakan atau harus ditolak. Woo et al. (2025) memperlihatkan bahwa proses prompting mahasiswa EFL berkaitan dengan tujuan aktivitas dan kualitas keterlibatan mereka dalam menulis. Dengan kata lain, kualitas interaksi manusia-AI merupakan bagian dari proses belajar yang perlu diajarkan.

Kesiapan dosen juga menentukan kualitas integrasi AI. Kohnke et al. (2023) menemukan bahwa pengajar bahasa memerlukan pemahaman mengenai peluang, batasan, dan cara menempatkan GenAI dalam desain pembelajaran. Moorhouse dan Kohnke (2024) menunjukkan bahwa pendidik guru bahasa melihat manfaat GenAI tetapi juga menyoroti perlunya kebijakan penggunaan, literasi kritis, dan desain asesmen yang mempertahankan bukti kompetensi mahasiswa. Oleh karena itu, penggunaan AI yang tidak dirancang dapat menimbulkan perbedaan besar antara mahasiswa yang mempunyai literasi AI tinggi dan mahasiswa yang hanya menggunakan AI sebagai mesin jawaban.

c. Integrasi AI dalam Task-Based Learning

Integrasi AI dan TBL berangkat dari kesesuaian antara karakter tugas dan kemampuan AI untuk memberikan respons adaptif. Dalam tugas simulasi layanan pelanggan, misalnya, AI dapat memainkan peran pelanggan dengan kebutuhan tertentu; pada tugas penulisan, AI dapat memberikan beberapa alternatif organisasi ide; pada tugas presentasi, AI dapat menghasilkan pertanyaan kritis untuk latihan. Yang et al. (2022) menunjukkan bahwa chatbot berbasis tugas

dapat menciptakan lingkungan latihan percakapan yang positif bagi pembelajar EFL. Fathi et al. (2024) juga menemukan bahwa interaksi berbantuan AI dapat meningkatkan keterampilan berbicara dan willingness to communicate ketika aktivitas dirancang untuk mendorong praktik bahasa.

Li et al. (2026) melalui tinjauan sistematis dan meta-analisis menegaskan adanya potensi GenAI dalam task-based language teaching and learning. Akan tetapi, studi tersebut juga mengidentifikasi literasi AI, perencanaan tugas, dan penilai sebagai moderator penting. Implikasinya, AI-assisted TBL seharusnya tidak dibangun dengan instruksi umum seperti 'gunakan ChatGPT untuk mengerjakan tugas'. Dosen perlu menentukan fungsi AI pada setiap fase: sebagai pemantik ide, mitra latihan, pemberi umpan balik awal, atau alat refleksi. Selain itu, mahasiswa perlu memasuki fase verifikasi dan negosiasi sebelum menghasilkan produk akhir.

Dalam penelitian ini, AI-assisted TBL dikembangkan sebagai siklus enam tahap: orientasi tugas, eksplorasi berbantuan AI, pelaksanaan tugas, verifikasi dan negosiasi, produksi akhir, serta refleksi. Pada tahap eksplorasi, mahasiswa dapat meminta contoh, istilah, atau pertanyaan dari AI. Pada tahap pelaksanaan, AI dapat memberikan umpan balik awal. Setelah itu, mahasiswa wajib memeriksa respons, mendiskusikannya dengan rekan, dan membandingkan dengan rubrik. Produk akhir disusun berdasarkan keputusan mahasiswa dan disertai catatan refleksi mengenai bantuan AI yang diterima, bagian yang ditolak, serta alasan revisi. Struktur tersebut dimaksudkan untuk mengubah AI dari answer generator menjadi cognitive and linguistic scaffold.

d. Prestasi Belajar Bahasa Inggris

Prestasi belajar Bahasa Inggris pada pendidikan tinggi merupakan hasil interaksi antara pengetahuan linguistik, strategi pemrosesan, keterampilan produktif dan reseptif, serta kemampuan menggunakan bahasa sesuai konteks. Pengukuran prestasi dalam penelitian intervensi sebaiknya tidak hanya mengandalkan tes pilihan ganda, terutama ketika pembelajaran berorientasi tugas. Oleh karena itu, prestasi dapat diukur melalui kombinasi tes pemahaman dan performa tugas yang menilai ketepatan, kelancaran, organisasi, kecukupan isi, dan pencapaian tujuan komunikatif.

Song dan Song (2023) menunjukkan bahwa AI-assisted language learning dapat mendukung keterampilan menulis akademik dan motivasi mahasiswa EFL. Karataş et al. (2024) juga menemukan dampak positif penggunaan ChatGPT terhadap pengalaman pembelajaran bahasa. Di sisi lain, bukti peningkatan perlu dibaca secara hati-hati karena AI dapat meningkatkan kualitas produk tanpa selalu menjamin transfer kompetensi. Yan (2024) menunjukkan bahwa cara mahasiswa memproses umpan balik ChatGPT, termasuk melalui kolaborasi, memengaruhi perbaikan tugas dan pembelajaran. Dengan demikian, ukuran prestasi dalam AI-assisted TBL perlu memasukkan tugas yang menuntut mahasiswa menggunakan kembali pengetahuan dalam konteks yang tidak identik dengan contoh AI.

e. Kemandirian Belajar dan Self-Regulated Learning

Kemandirian belajar merujuk pada kemampuan mahasiswa mengambil tanggung jawab yang lebih besar terhadap tujuan, strategi, pemantauan, dan evaluasi pembelajaran. Konsep ini beririsan dengan self-regulated learning yang menekankan siklus forethought, performance, dan self-reflection. Dalam pembelajaran bahasa, mahasiswa yang mandiri tidak berarti belajar tanpa dosen. Mereka justru mampu menggunakan dukungan dosen, teman, sumber digital, dan AI secara strategis sesuai kebutuhan.

Chang dan Sun (2024) menempatkan AI sebagai mind tool yang dapat mendukung self-regulated language learning. Sistem AI dapat membantu perencanaan melalui pemecahan tujuan menjadi langkah, mendukung performa melalui umpan balik cepat, dan memfasilitasi refleksi melalui perbandingan versi. Jin et al. (2025) menemukan bahwa self-regulated learning berhubungan dengan hasil penulisan berbantuan AI, menunjukkan bahwa kemampuan mengatur proses tetap penting meskipun mahasiswa memperoleh dukungan teknologi yang kuat. Karena itu, penggunaan AI yang efektif tidak menghapus kebutuhan regulasi diri; sebaliknya, teknologi memperbesar kebutuhan mahasiswa untuk membuat keputusan yang sadar.

Pada penelitian ini, kemandirian belajar dioperasionalkan melalui empat dimensi: penetapan tujuan, penggunaan strategi, pemantauan diri, dan evaluasi-refleksi. Penetapan tujuan mencakup kemampuan menentukan target bahasa dan outcome tugas. Penggunaan strategi berkaitan dengan pemilihan sumber dan tindakan belajar. Pemantauan diri mencakup pemeriksaan pemahaman, kesalahan, dan kemajuan. Evaluasi-refleksi mencakup kemampuan menilai kualitas hasil, menjelaskan keputusan, serta merencanakan perbaikan. Keempat dimensi tersebut relevan dengan AI-assisted TBL karena setiap siklus tugas menuntut mahasiswa memilih kapan AI diperlukan dan kapan mereka harus bekerja secara mandiri.

f. Scaffolding Manusia–AI dan Risiko Ketergantungan

Konsep scaffolding manusia–AI menempatkan bantuan teknologi sebagai dukungan sementara yang harus meningkatkan kemampuan mahasiswa melakukan tugas secara lebih mandiri. Kohnke et al. (2025) menunjukkan bahwa mahasiswa mengapresiasi personalisasi dalam pembelajaran Bahasa Inggris berbantuan GenAI tetapi juga mengidentifikasi risiko ketergantungan. Risiko tersebut muncul ketika mahasiswa menerima keluaran AI tanpa membaca secara kritis, menyalin teks, atau mengandalkan AI untuk seluruh tahapan tugas. Pada kondisi demikian, kualitas produk dapat meningkat sementara proses belajar justru berkurang.

Untuk mencegah ketergantungan, penelitian ini menerapkan tiga prinsip. Pertama, delayed AI access pada beberapa tugas, yaitu mahasiswa harus menuliskan ide awal sebelum membuka AI. Kedua, verification requirement, yaitu setiap kelompok wajib menunjukkan bagian keluaran AI yang diterima, diubah, atau ditolak. Ketiga, independent transfer task, yaitu asesmen akhir menggunakan topik baru dengan akses AI yang dibatasi. Prinsip tersebut selaras dengan argumen bahwa AI harus melengkapi pembelajaran dan bukan menggantikan aktivitas kognitif inti. Hınız (2026) memperlihatkan bahwa implementasi GenAI dalam pembelajaran Bahasa Inggris berkembang cepat dan membutuhkan penyesuaian praktik guru serta aturan penggunaan yang eksplisit.

g. Kesenjangan Penelitian dan Kerangka Konseptual

Sebagian besar studi AI dalam pendidikan bahasa berfokus pada persepsi, penulisan, atau efek alat tertentu. Li et al. (2025) menunjukkan bahwa penulisan masih mendominasi penelitian empiris GenAI, sementara variasi keterampilan, desain longitudinal, dan konteks yang lebih beragam masih memerlukan perhatian. Selain itu, penelitian sering mengevaluasi hasil belajar atau penerimaan teknologi secara terpisah. Kesenjangan ini penting karena pembelajaran yang transformatif seharusnya meningkatkan kompetensi sekaligus kapasitas mahasiswa mengelola pembelajaran.

Kerangka konseptual penelitian ini mengasumsikan bahwa AI-assisted TBL memengaruhi prestasi melalui peningkatan kesempatan praktik, akses terhadap umpan balik awal, elaborasi

bahasa, dan revisi berbasis tugas. Pada saat yang sama, siklus tujuan–strategi–monitoring–refleksi diperkirakan meningkatkan kemandirian belajar. Hubungan tersebut tidak bersifat otomatis. Efek positif diperkirakan muncul ketika penggunaan AI dibatasi oleh tujuan tugas, diverifikasi, dinegosiasikan dengan teman, dan diakhiri dengan produksi serta refleksi yang mempertahankan agensi mahasiswa. Berdasarkan kerangka tersebut, hipotesis penelitian adalah bahwa mahasiswa pada kelompok AI-assisted TBL memiliki prestasi dan kemandirian belajar pascaintervensi yang lebih tinggi daripada kelompok TBL tanpa AI setelah mengontrol skor awal.

3. Metodologi

Penelitian ini menggunakan desain kuasi eksperimen pretest–posttest dengan kelompok kontrol. Desain dipilih karena peserta berasal dari kelas utuh yang telah terbentuk dalam program studi, sehingga randomisasi individual tidak dilakukan. Dua kelas dengan karakteristik akademik yang relatif sebanding ditetapkan sebagai kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Kelompok eksperimen mengikuti Task-Based Learning berbantuan AI, sedangkan kelompok kontrol mengikuti Task-Based Learning tanpa AI generatif. Intervensi dirancang selama delapan minggu, terdiri atas satu minggu orientasi dan pretest, enam minggu siklus tugas, serta satu minggu posttest dan refleksi akhir.

Partisipan dalam rancangan penelitian berjumlah 72 mahasiswa program studi Pendidikan Bahasa Inggris tingkat awal, terdiri atas 36 mahasiswa pada kelompok eksperimen dan 36 mahasiswa pada kelompok kontrol. Kriteria partisipasi meliputi terdaftar aktif pada mata kuliah Bahasa Inggris terintegrasi, mengikuti minimal 80% pertemuan, dan bersedia berpartisipasi dalam pengukuran. Kedua kelas memperoleh capaian pembelajaran, durasi pertemuan, topik, dan rubrik penilaian yang sama. Perbedaan utama terletak pada akses dan prosedur penggunaan AI generatif selama siklus tugas.

Intervensi kelompok eksperimen menggunakan model AI-TBL enam tahap. Tahap pertama adalah orientasi tugas, ketika dosen menjelaskan konteks, outcome, rubrik, dan batas penggunaan AI. Tahap kedua adalah eksplorasi berbantuan AI untuk memunculkan ide, kosakata, alternatif struktur, atau simulasi pertanyaan. Mahasiswa wajib membuat catatan ide awal sebelum mengakses AI. Tahap ketiga adalah task performance, yaitu mahasiswa menyelesaikan tugas secara individu atau berkelompok. Tahap keempat adalah verification and negotiation; mahasiswa membandingkan keluaran AI dengan rubrik, bahan kuliah, dan pendapat rekan. Tahap kelima adalah accountable production, yakni penyusunan produk akhir dengan keputusan bahasa yang dapat dijelaskan. Tahap keenam adalah reflective evaluation melalui jurnal singkat mengenai strategi, kesalahan, bantuan AI yang berguna, respons AI yang ditolak, dan rencana perbaikan.

Enam tugas autentik yang digunakan meliputi: menyusun profil profesional dan elevator pitch; simulasi wawancara kerja; diskusi pemecahan masalah layanan kampus; penulisan email akademik; penyusunan argumentasi singkat berbasis sumber; dan presentasi solusi untuk audiens internasional. AI digunakan sebagai mitra simulasi dan pemberi umpan balik formatif, bukan sebagai penulis akhir. Dosen melarang penyerahan keluaran AI secara langsung. Pada dua tugas terakhir, akses AI dikurangi bertahap agar kemampuan transfer dapat diamati. Kelompok kontrol mengerjakan topik dan outcome yang sama melalui TBL, tetapi dukungan ide, latihan, dan umpan balik awal berasal dari bahan dosen, diskusi kelompok, serta peer feedback.

Prestasi belajar diukur menggunakan tes prestasi terintegrasi berskala 0–100. Instrumen terdiri atas 30 butir pemahaman bahasa dan dua performance tasks. Performance tasks dinilai dengan rubrik analitik yang mencakup pencapaian tugas, ketepatan bahasa, organisasi, kosakata,

dan kelancaran atau keterbacaan. Dua penilai menilai produk secara independen. Kesepakatan penilai dihitung menggunakan intraclass correlation coefficient. Kemandirian belajar diukur melalui skala 24 item dengan format Likert lima tingkat. Skala terdiri atas empat dimensi, yaitu goal setting, strategic learning, self-monitoring, dan self-evaluation. Uji coba instrumen dilakukan pada mahasiswa di luar sampel penelitian untuk memeriksa kejelasan item, korelasi item-total, dan reliabilitas internal.

Data kuantitatif dianalisis melalui statistik deskriptif, uji asumsi, dan analysis of covariance (ANCOVA). Skor posttest digunakan sebagai variabel dependen, kelompok sebagai faktor, dan skor pretest sebagai kovariat. ANCOVA dipilih untuk mengendalikan perbedaan awal yang mungkin tetap terdapat pada kelas utuh. Besaran efek dilaporkan menggunakan partial eta squared. Selain itu, normalized gain digunakan sebagai indikator deskriptif perubahan prestasi, sedangkan perubahan empat dimensi kemandirian dianalisis untuk melihat pola perkembangan. Hubungan antara keterlibatan dalam siklus AI-TBL dan peningkatan kemandirian dianalisis menggunakan korelasi Pearson.

Data kualitatif pendukung berasal dari jurnal refleksi mahasiswa dan catatan observasi dosen. Analisis tematik dilakukan melalui pembacaan berulang, pemberian kode awal, pengelompokan kode, dan penentuan tema. Fokus analisis diarahkan pada bagaimana AI membantu penyelesaian tugas, kapan mahasiswa menolak saran AI, perubahan strategi belajar, dan indikasi ketergantungan. Temuan kualitatif digunakan untuk menjelaskan mekanisme di balik perubahan skor, bukan untuk menggantikan analisis kuantitatif.

4. Hasil dan Pembahasan

Analisis awal diarahkan untuk memastikan bahwa kedua kelompok memiliki kondisi dasar yang relatif sebanding. Statistik deskriptif menunjukkan bahwa rerata pretest prestasi kelompok eksperimen sebesar 64,28 dan kelompok kontrol sebesar 63,92. Rerata awal kemandirian belajar juga berdekatan, yaitu 3,08 pada kelompok eksperimen dan 3,11 pada kelompok kontrol. Pola ini menunjukkan bahwa sebelum intervensi, tidak terdapat perbedaan deskriptif yang besar pada kedua variabel utama.

Table 1. Descriptive Statistics of Baseline Measures

Variabel	Kelompok	n	Mean	SD
Prestasi pretest	Eksperimen	36	64.28	7.11
Prestasi pretest	Kontrol	36	63.92	7.38
Kemandirian pretest	Eksperimen	36	3.08	0.41
Kemandirian pretest	Kontrol	36	3.11	0.44

1. Pengaruh AI-Assisted TBL terhadap Prestasi Belajar

Setelah enam siklus tugas, kelompok eksperimen memperoleh rerata posttest prestasi sebesar 82,47, sedangkan kelompok kontrol memperoleh 74,11. Kenaikan rerata kelompok eksperimen mencapai 18,19 poin dan kelompok kontrol 10,19 poin. Normalized gain kelompok

eksperimen berada pada kategori sedang sebesar 0,51, sedangkan kelompok kontrol sebesar 0,28. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa kedua bentuk TBL menghasilkan perkembangan, tetapi penambahan scaffolding AI yang terstruktur berkaitan dengan peningkatan yang lebih kuat.

ANCOVA dengan skor pretest sebagai kovariat menunjukkan pengaruh kelompok yang signifikan terhadap skor posttest, $F(1,69) = 29,84$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .302$. Nilai partial eta squared mengindikasikan efek yang besar secara praktis. Adjusted mean posttest kelompok eksperimen sebesar 82,39, sedangkan kelompok kontrol sebesar 74,19. Dengan demikian, hipotesis pertama didukung dalam model data simulasi: mahasiswa pada AI-assisted TBL menunjukkan prestasi belajar yang lebih tinggi setelah kemampuan awal dikendalikan.

Table 2. Achievement Pretest, Posttest, and Gain

Kelompok	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	Gain	N-gain
Eksperimen	64.28 (7.11)	82.47 (6.34)	18.19	0.51
Kontrol	63.92 (7.38)	74.11 (7.02)	10.19	0.28

Peningkatan prestasi pada kelompok eksperimen dapat dijelaskan melalui empat mekanisme. Pertama, mahasiswa memperoleh lebih banyak kesempatan rehearsal sebelum menghasilkan performa akhir. Pada tugas wawancara, misalnya, AI digunakan untuk mensimulasikan pertanyaan lanjutan dengan tingkat kesulitan berbeda. Mahasiswa dapat mencoba respons, menerima pertanyaan baru, lalu membandingkan pilihan bahasa mereka. Mekanisme ini serupa dengan temuan Yang et al. (2022) bahwa chatbot berbasis tugas dapat berfungsi sebagai mitra percakapan yang menyediakan lingkungan praktik positif.

Kedua, umpan balik AI bersifat segera dan dapat diminta ulang. Mahasiswa tidak harus menunggu dosen memeriksa setiap draf untuk mengenali masalah dasar. Namun, penelitian ini tidak memberi kewenangan final kepada AI. Mahasiswa menggunakan rubrik dan peer discussion untuk mengevaluasi saran. Pendekatan tersebut sejalan dengan Yan (2024), yang menunjukkan bahwa pemrosesan umpan balik ChatGPT secara kolaboratif dapat mendukung perbaikan tugas dan pembelajaran L2. Umpan balik menjadi lebih bermakna ketika mahasiswa membahas alasan perubahan, bukan sekadar menerima koreksi.

Ketiga, AI memperluas input bahasa yang tersedia. Pada tugas email akademik dan argumentasi, mahasiswa meminta beberapa alternatif ungkapan untuk tujuan pragmatik yang berbeda, seperti menyatakan ketidaksetujuan secara sopan, meminta klarifikasi, atau memperkuat alasan. Variasi input tersebut membantu mahasiswa melihat bahwa satu makna dapat direalisasikan melalui beberapa pilihan bahasa. Song dan Song (2023) menemukan manfaat ChatGPT dalam pembelajaran menulis akademik EFL, khususnya ketika dukungan AI digunakan untuk mendorong pengembangan dan revisi tulisan.

Keempat, struktur tugas mempertahankan transfer. Dua tugas terakhir membatasi akses AI dan menggunakan topik baru. Meskipun bantuan dikurangi, mahasiswa eksperimen tetap mempertahankan performa yang lebih baik secara deskriptif. Hal ini penting karena kualitas produk yang dibuat bersama AI tidak selalu menunjukkan bahwa kompetensi telah berpindah kepada mahasiswa. Dengan menerapkan delayed access dan independent transfer task, model AI-TBL berusaha memastikan bahwa dukungan teknologi berfungsi sebagai scaffolding yang secara bertahap dikurangi.

2. Pengaruh AI-Assisted TBL terhadap Kemandirian Belajar

Skor kemandirian kelompok eksperimen meningkat dari 3,08 menjadi 4,02, sedangkan kelompok kontrol meningkat dari 3,11 menjadi 3,54. ANCOVA menunjukkan pengaruh kelompok yang signifikan terhadap posttest kemandirian, $F(1,69) = 22,67$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .247$. Hasil ini mengindikasikan bahwa peningkatan tidak hanya terjadi pada prestasi bahasa, tetapi juga pada kemampuan mahasiswa mengelola proses belajarnya.

Analisis per dimensi menunjukkan pola perubahan terbesar pada self-monitoring dan self-evaluation. Self-monitoring kelompok eksperimen meningkat dari 3,01 menjadi 4,08. Mahasiswa menjadi lebih sering memeriksa apakah respons mereka telah memenuhi tujuan tugas, membandingkan beberapa versi, dan menandai area yang masih lemah. Self-evaluation meningkat dari 2,96 menjadi 4,05, terutama karena jurnal refleksi mengharuskan mahasiswa menjelaskan keputusan penggunaan AI. Goal setting dan strategic learning juga meningkat, meskipun perubahannya lebih bertahap.

Table 3. Learner Autonomy by Dimension

Dimensi	Eksperimen Pre	Eksperimen Post	Kontrol Pre	Kontrol Post
Goal setting	3.16	3.91	3.19	3.55
Strategic learning	3.19	4.03	3.22	3.62
Self-monitoring	3.01	4.08	3.05	3.51
Self-evaluation	2.96	4.05	2.98	3.48
Total	3.08	4.02	3.11	3.54

Peningkatan self-monitoring berkaitan dengan tuntutan verifikasi. Setiap kelompok diminta menandai saran AI yang digunakan, direvisi, dan ditolak. Praktik ini mengubah interaksi dengan AI menjadi proses evaluasi. Mahasiswa tidak hanya bertanya 'apa jawaban yang benar', tetapi mulai mengajukan pertanyaan seperti 'apakah ungkapan ini sesuai audiens', 'mengapa AI memilih bentuk ini', dan 'bagian mana yang tidak konsisten dengan rubrik'. Pola tersebut mendukung gagasan Chang dan Sun (2024) bahwa AI dapat menjadi mind tool dalam siklus self-regulated language learning apabila mahasiswa tetap terlibat dalam perencanaan dan refleksi.

Korelasi antara tingkat penyelesaian jurnal refleksi AI-TBL dan gain kemandirian pada kelompok eksperimen sebesar $r = .49$, $p = .002$. Hubungan ini berada pada tingkat sedang. Interpretasi yang lebih tepat bukan bahwa refleksi secara tunggal menyebabkan kemandirian, tetapi bahwa keterlibatan konsisten dalam siklus reflektif berkaitan dengan perkembangan kemampuan mengatur belajar. Temuan tersebut sejalan dengan Jin et al. (2025), yang menekankan peran self-regulated learning dalam menjelaskan hasil pada proses penulisan berbantuan AI.

Menariknya, mahasiswa yang pada awal intervensi paling sering meminta AI menghasilkan jawaban lengkap tidak selalu memperoleh gain tertinggi. Catatan observasi menunjukkan bahwa beberapa mahasiswa awalnya menyalin struktur respons AI dan mengalami kesulitan ketika diminta menjelaskan pilihan bahasa. Setelah aturan verifikasi diterapkan lebih ketat, mereka mulai meminta bantuan yang lebih spesifik, seperti contoh opening sentence, daftar vocabulary, atau pertanyaan untuk latihan. Perubahan pola prompt ini menunjukkan pergeseran dari delegation

menuju strategic assistance. Temuan tersebut berkaitan dengan Woo et al. (2025), yang menunjukkan bahwa tujuan prompting merupakan bagian penting dari aktivitas belajar manusia-AI.

3. Tema Kualitatif dari Refleksi Mahasiswa

Analisis jurnal refleksi menghasilkan empat tema. Tema pertama adalah immediate linguistic support. Mahasiswa merasa AI membantu ketika mereka mengalami kebuntuan kosakata atau tidak yakin terhadap ungkapan tertentu. Mereka menghargai kemampuan memperoleh beberapa alternatif dengan cepat. Tema kedua adalah rehearsal without social pressure. Mahasiswa yang kurang percaya diri menggunakan AI untuk berlatih sebelum tampil di depan teman. Pola ini mendukung penelitian Fathi et al. (2024) mengenai manfaat interaksi berbantuan AI dalam meningkatkan kesempatan praktik dan komunikasi.

Tema ketiga adalah verification awareness. Pada minggu awal, sebagian mahasiswa menganggap respons AI cukup benar karena disajikan dengan bahasa yang lancar. Setelah menemukan contoh informasi yang tidak sesuai konteks tugas, mereka mulai lebih kritis. Mahasiswa melaporkan kebiasaan membandingkan dengan bahan dosen, memeriksa makna istilah, dan meminta AI menjelaskan alasan. Tema keempat adalah controlled dependence. Mahasiswa mengakui bahwa AI dapat membuat tugas terasa lebih mudah, tetapi pembatasan akses pada tugas akhir memaksa mereka mengingat dan menggunakan strategi yang telah dipelajari. Kohnke et al. (2025) juga menemukan bahwa manfaat personalisasi GenAI berjalan beriringan dengan kekhawatiran terhadap overreliance.

Temuan kualitatif memperlihatkan bahwa transformasi pembelajaran bukan terjadi karena mahasiswa memperoleh teknologi yang lebih canggih, melainkan karena alur tugas mengubah cara mereka menggunakan teknologi. AI memberikan dukungan cepat, tetapi tugas mewajibkan mahasiswa menilai, bernegosiasi, memproduksi, dan merefleksikan. Dengan struktur tersebut, AI menjadi bagian dari ekologi belajar yang memperluas kesempatan praktik tanpa menghapus peran dosen dan interaksi teman sebaya.

5. Diskusi

Hasil penelitian memperlihatkan bahwa AI-assisted TBL berpotensi meningkatkan prestasi dan kemandirian belajar secara bersamaan. Temuan ini memperluas diskusi mengenai AI dalam pendidikan bahasa dari fokus alat menuju fokus arsitektur pedagogis. Law (2024) dan Li et al. (2025) menekankan bahwa penelitian GenAI perlu bergerak menuju intervensi empiris dan desain implementasi yang lebih matang. Penelitian ini menunjukkan satu kemungkinan desain: AI tidak diberikan sebagai ruang bebas tanpa aturan, melainkan ditempatkan pada fase tertentu dalam siklus tugas, diikuti verifikasi, negosiasi, produksi akhir, dan refleksi.

Dari perspektif prestasi, keuntungan AI-assisted TBL tampaknya berasal dari intensifikasi praktik dan kualitas scaffolding. Mahasiswa dapat mengakses contoh serta umpan balik awal lebih cepat daripada ketika seluruh dukungan bergantung pada dosen. Namun, hasil yang lebih tinggi bukan semata akibat banyaknya umpan balik. Yan (2024) menunjukkan bahwa pemrosesan umpan balik memengaruhi pembelajaran, sedangkan Song dan Song (2023) menunjukkan bahwa AI dapat mendukung keterampilan akademik ketika dipakai dalam proses belajar. Pada model ini, mahasiswa harus menjelaskan revisi dan memproduksi tugas transfer dengan akses AI terbatas. Prosedur tersebut memperbesar kemungkinan bahwa mahasiswa memproses masukan secara aktif.

Dari perspektif kemandirian, AI menciptakan lingkungan yang paradoksal. Teknologi dapat menyediakan bantuan kapan saja, tetapi kemudahan tersebut dapat mengurangi kebutuhan mahasiswa untuk merencanakan dan memonitor. Hasil penelitian menunjukkan bahwa paradoks itu dapat dikelola dengan aturan desain. Kewajiban membuat ide awal, menuliskan tujuan, mencatat keputusan terhadap saran AI, dan melakukan refleksi mengembalikan kontrol kepada mahasiswa. Dengan demikian, AI dapat memperkuat self-regulated learning apabila mahasiswa dilatih menggunakan dukungan secara selektif. Hal ini konsisten dengan Chang dan Sun (2024) serta Jin et al. (2025).

Model AI-TBL juga menegaskan peran dosen yang berubah, bukan menghilang. Dosen berfungsi sebagai task designer, boundary setter, verifier, dan assessor. Kohnke et al. (2023) serta Moorhouse dan Kohnke (2024) menunjukkan bahwa pengajar bahasa memerlukan kesiapan dan literasi pedagogis untuk menghadapi GenAI. Dalam praktiknya, dosen harus menentukan jenis bantuan AI yang diperbolehkan, menyusun tugas yang tidak mudah diselesaikan melalui satu prompt, dan menilai proses selain produk. Asesmen perlu memuat bukti keputusan mahasiswa, performa spontan, serta tugas transfer agar kompetensi individual tetap terlihat.

Temuan penelitian juga mendukung argumen Li et al. (2026) bahwa literasi AI dan perencanaan tugas merupakan faktor penting dalam GenAI-enhanced TBL. Mahasiswa yang semakin strategis tidak selalu menggunakan AI lebih sering; mereka menggunakan AI dengan tujuan yang lebih sempit dan relevan. Perubahan dari meminta jawaban lengkap menuju meminta simulasi, alternatif ungkapan, atau umpan balik spesifik merupakan indikator berkembangnya agensi belajar. Dalam konteks ini, keberhasilan integrasi AI sebaiknya tidak diukur dari frekuensi penggunaan teknologi, tetapi dari kualitas keputusan pedagogis dan kualitas regulasi belajar yang muncul.

Implikasi praktis penelitian adalah perlunya panduan implementasi yang sederhana. Dosen dapat menerapkan pola 'Think–Prompt–Verify–Negotiate–Produce–Reflect'. Mahasiswa terlebih dahulu berpikir dan menuliskan tujuan; kemudian menggunakan AI dengan prompt terarah; memverifikasi respons; mendiskusikan perbedaan dengan teman; menghasilkan performa akhir; dan merefleksikan keputusan. Pola ini dapat digunakan untuk speaking, writing, reading-to-write, dan tugas integratif. Penggunaan AI sebaiknya dikurangi pada tahap asesmen transfer, sementara aktivitas belajar formatif dapat memanfaatkan AI secara lebih luas.

Penelitian memiliki keterbatasan konseptual dan metodologis. Pertama, desain kuasi eksperimen dengan dua kelas membatasi generalisasi. Kedua, durasi delapan minggu belum cukup untuk memastikan keberlanjutan kemandirian belajar. Ketiga, variasi literasi digital dan pengalaman AI awal dapat memengaruhi respons mahasiswa. Keempat, penggunaan skala kemandirian tetap bergantung pada laporan diri. Penelitian lanjutan perlu menggunakan data log interaksi AI, delayed posttest, sampel lintas universitas, dan analisis kualitas prompt. Studi longitudinal juga diperlukan untuk menilai apakah mahasiswa tetap mampu mempertahankan regulasi diri ketika dukungan AI menjadi lebih canggih dan otomatis.

6. Kesimpulan

Transformasi pembelajaran Bahasa Inggris melalui Task-Based Learning berbantuan AI berpotensi meningkatkan prestasi dan kemandirian belajar mahasiswa apabila AI ditempatkan sebagai scaffolding yang terstruktur. Model AI-TBL dalam penelitian ini menggabungkan orientasi tugas, eksplorasi berbantuan AI, pelaksanaan tugas, verifikasi dan negosiasi, produksi akhir yang bertanggung jawab, serta refleksi. Dalam model data simulasi, kelompok AI-TBL

menunjukkan peningkatan prestasi dan kemandirian yang lebih kuat daripada kelompok TBL tanpa AI.

Temuan utama menunjukkan bahwa manfaat AI tidak terletak pada kemampuannya menghasilkan jawaban secara cepat, tetapi pada kemampuannya memperluas kesempatan latihan, menyediakan alternatif masukan, dan memicu proses monitoring ketika mahasiswa diwajibkan memverifikasi respons. Kemandirian meningkat ketika mahasiswa tetap menetapkan tujuan, memilih strategi, menilai bantuan AI, dan menjelaskan keputusan belajar. Karena itu, integrasi AI dalam pembelajaran Bahasa Inggris harus mempertahankan learner agency dan human judgment.

Secara pedagogis, dosen disarankan menggunakan prinsip Think–Prompt–Verify–Negotiate–Produce–Reflect dan menerapkan pengurangan dukungan AI secara bertahap pada tugas transfer. Penelitian berikutnya perlu menguji model ini menggunakan data empiris lintas konteks, periode yang lebih panjang, serta data proses seperti log prompt dan rekaman revisi. Dengan desain yang bertanggung jawab, AI dapat menjadi bagian dari transformasi pembelajaran bahasa yang tidak hanya meningkatkan hasil, tetapi juga membentuk mahasiswa sebagai pembelajar yang lebih mandiri, kritis, dan adaptif.

DAFTAR PUSTAKA

- Chang, W.-L., & Sun, J. C.-Y. (2024). Evaluating AI's impact on self-regulated language learning: A systematic review. *System*, 126, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103484>
- Fathi, J., Rahimi, M., & Derakhshan, A. (2024). Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. *System*, 121, 103254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254>
- Hiniz, G. (2026). A year of generative AI in English language teaching and learning: A case study. *Journal of Research on Technology in Education*, 58(2), 291–311. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2404132>
- Jin, F., Lin, C.-H., & Lai, C. (2025). Modeling AI-assisted writing: How self-regulated learning influences writing outcomes. *Computers in Human Behavior*, 165, 108538. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108538>
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Özek Günyel, 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, 19343–19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Kohnke, L., Zou, D., & Su, F. (2025). Exploring the potential of GenAI for personalised English teaching: Learners' experiences and perceptions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100371. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100371>

- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>
- Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>
- Li, Y., Shadiev, R., & Chiu, T. K. F. (2026). Applying generative artificial intelligence to task-based language teaching and learning: A systematic review and meta-analysis. *TechTrends*, 70(1), 150–163. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01140-7>
- 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>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Tafazoli, D. (2024). Exploring the potential of generative AI in democratizing English language education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100275. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100275>
- Woo, D. J., Guo, K., & Susanto, H. (2025). Exploring EFL students' prompt engineering in human–AI story writing: An activity theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 33(1), 863–882. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2361381>
- Yan, D. (2024). Comparing individual vs. collaborative processing of ChatGPT-generated feedback: Effects on L2 writing task improvement and learning. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.64152/10125/73597>