

نگرش دانشجویان در تأثیر چت جی پی تی در بهبود مهارت های نوشتاری و گفتاری

مطالعه موردی: دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع)

محسن بنی شریف^۱، *دکتر محمد حسین کوهپایی نژاد^۲

چکیده

در عصر هوش مصنوعی مولد، چت جی پی تی به عنوان ابزاری نوین در حوزه آموزش زبان های خارجی توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است؛ این مسئله در محیط های آموزشی نظامی که با اهداف حرفه ای و ارتباطی خاص همراهند، اهمیتی مضاعف می یابد. پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه نگرش دانشجویان نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت های نوشتاری و گفتاری در دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) انجام شده است. رویکرد پژوهش ترکیبی (کمی-کیفی) با طرح شبه آزمایشی بود؛ پنجاه دانشجوی مرد در سطح پایین میانی به دو گروه کنترل (بازخورد معلم) و آزمایشی (بازخورد ترکیبی معلم و چت جی پی تی) تقسیم شدند و دوره آموزشی پنج هفته و دوازده جلسه به طول انجامید. ابزار پژوهش پرسشنامه ای چهار بخشی با ۲۴ گویه بود که از طریق ساخت و اعتبارسنجی مدل مفهومی برگرفته از سنتز پیشینه پژوهشی طراحی شد و توسط پنج متخصص اعتبارسنجی گردید؛ همچنین مصاحبه های نیمه ساختاریافته با ده نفر از شرکت کنندگان صورت پذیرفت. یافته های آزمون تی مستقل نشان داد که گروه آزمایشی در هر دو سازه نگرش نسبت به مهارت نوشتاری ($t(48)=6.84$) و نگرش نسبت به مهارت گفتاری ($t(48)=6.17, p<0.001$) به طور معناداری نگرش مثبت تری نسبت به گروه کنترل داشت. داده های کیفی نیز نشان داد دانشجویان چت جی پی تی را نه جایگزین معلم، بلکه مکملی اثربخش برای تعمیق یادگیری زبانی می دانند. این پژوهش نتیجه می گیرد که یکپارچه سازی ساختارمند و هدفمند چت جی پی تی در کنار تدریس معلم محور می تواند نگرش دانشجویان نظامی را نسبت به یادگیری زبان انگلیسی ارتقا داده و تجربه یادگیری را در این محیط های تخصصی به شکل معناداری بهبود بخشد.

کلیدواژه ها: چت جی پی تی، مهارت نوشتاری، مهارت گفتاری، آموزش نظامی، نگرش یادگیرندگان.

۱. دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، پژوهشگر دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع).

۲. دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، مدیر گروه زبان دانشکده پزشکی دانشگاه بقیه الله (عج).

در دوران معاصر، ظهور فناوری های هوش مصنوعی مولد به ویژه چت جی پی تی تحولی شگرف در اکوسیستم آموزشی جهانی ایجاد کرده است. این تحول که از شتابی بی سابقه برخوردار بوده، زمینه های نوینی برای یادگیری زبان های خارجی، طراحی محتوای آموزشی، و ارزیابی پیشرفت یادگیرندگان پدید آورده است. قائمی و همکاران (۱۴۰۳) در مطالعه ای نظام مند نشان دادند که کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش از ارزیابی خودکار تا تولید محتوای شخصی سازی شده گسترش یافته و ظرفیت این فناوری ها برای دگرگون ساختن نظام های آموزشی از قابلیت و پتانسیل قابل توجهی برخوردار است. این واقعیت، نظام های آموزشی را در سراسر جهان به بازاندیشی در شیوه های تدریس و یادگیری وامی دارد و پرسش های بنیادینی را پیش روی پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار می دهد.

در حوزه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، پیامدهای این تحول بیش از هر جای دیگری محسوس است. چت جی پی تی با قابلیت های گسترده خود در تولید بازخورد فوری، پاسخ گویی به پرسش های دستوری، تصحیح متن، و شبیه سازی گفتگوی زبانی، تجربه ای متفاوت از یادگیری را پیش روی زبان آموزان قرار داده است. اسفندیاری و همکاران (۱۴۰۴) در مروری نظام مند بر تأثیر مدل های هوش مصنوعی مولد از جمله چت جی پی تی و جمینی در آموزش زبان انگلیسی نتیجه گرفتند که این ابزارها هم فرصت هایی چون دسترسی نامحدود به تمرین زبانی و دریافت بازخورد آنی فراهم می آورند، و هم چالش هایی نظیر احتمال وابستگی مفرط یادگیرنده و نگرانی های مرتبط با صحت اطلاعات تولیدی به همراه دارند. در ادامه این بحث، مظهرپور و همکاران (۱۴۰۳) در سنتز پژوهی جامعی نشان دادند که چت بات های هوش مصنوعی به ویژه در بهبود مهارت های نوشتاری و گفتاری پتانسیل قابل توجهی دارند و یافته های پژوهشی موجود عمدتاً در تأیید کارایی این ابزارها در ارتقای سطح زبانی یادگیرندگان همسو هستند.

با وجود این، تأثیر این فناوری ها به شکلی معنادار به نگرش یادگیرندگان نسبت به آنها وابسته است. نگرش مثبت یا منفی زبان آموزان می تواند تعیین کننده میزان مشارکت آنان در فرآیند یادگیری و در نتیجه اثربخشی کلی مداخلات آموزشی باشد. این مسئله در محیط های آموزشی نظامی که ساختار سازمانی و انتظارات حرفه ای ویژه ای دارند، اهمیتی دوچندان پیدا می کند. زیگل و همکاران (۲۰۲۵) در مرور نظام مند سی ساله خود از پژوهش های آموزش زبان انگلیسی نظامی به این نتیجه رسیدند که فراگیران نظامی به دلیل اهداف ارتباطی خاص و انگیزه های حرفه ای، پروفایل یادگیری متمایزی نسبت به سایر زبان آموزان دارند و مداخلات آموزشی باید به دقت با ویژگی های این قشر منطبق شوند. در همین راستا، کلی و اسمیت (۲۰۲۴) بر ضرورت تأمل انتقادی در نحوه یکپارچه سازی هوش مصنوعی مولد در آموزش حرفه ای نظامی تأکید کردند و یادآور شدند که بکارگیری برنامه ریزی نشده این فناوری ها می تواند پیامدهای ناخواسته ای در پی داشته باشد که با اهداف تربیتی این محیط ها در تعارض است.

پژوهش های صورت گرفته در بافت دانشجویان نظامی نیز از نقش بالقوه هوش مصنوعی در تحول یادگیری این قشر حکایت می کنند. پوتراس و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی بر روی دانشجویان نظامی نشان دادند که ابزارهای هوش مصنوعی می توانند انگیزه یادگیری را به شکل معناداری تحت تأثیر قرار دهند، مشروط بر اینکه با راهنمایی کافی و چارچوب آموزشی مناسب به کار گرفته شوند. این یافته نشان می دهد که درک نگرش دانشجویان نظامی نسبت به این ابزارها، گامی ضروری در مسیر طراحی مداخلات آموزشی اثربخش در این حوزه است.

دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) به عنوان یکی از مراکز آموزشی نظامی مهم در ایران، رسالت تربیت کادر متخصص و حرفه ای نیروهای مسلح را بر عهده دارد. هاشمی گلپایگانی (۱۳۷۳) در تحلیل جایگاه این دانشگاه در نظام آموزش عالی ایران بر ویژگی های

۳. Siegel, A., Vance, M., & Nilsson, D

۴. Kelly, P., & Smith, H.

۵. Putra, H., Mulyono, B. E., Winarna, A., & Yudho, L.

منحصربه فرد آن از نظر رسالت تربیتی و حرفه ای تأکید کرده و آن را نهادی با هویت و کارکرد آموزشی خاص معرفی کرده است. سلمانی و همکاران (۱۳۹۹) نیز در بررسی محتوای دوره های عمومی تربیت پاسداری در همین دانشگاه نشان دادند که ارتقای توانمندی های ارتباطی و حرفه ای فراگیران از اولویت های آموزشی این نهاد محسوب می شود؛ اولییتی که ضرورت بهره گیری هوشمندانه از ابزارهای نوین یادگیری زبان را در این محیط بیش از پیش آشکار می سازد.

با این حال، موانع جدی در مسیر پیاده سازی هوش مصنوعی در نظام آموزش عالی ایران نیز به ثبت رسیده است. حامدی نسب و رحیمی (۱۴۰۳) موانع و چالش های بکارگیری هوش مصنوعی در این نظام را بررسی کردند و دریافتند که عواملی چون ضعف آموزش دیدگی کافی اساتید و دانشجویان، نگرانی از نقض حریم خصوصی، و محدودیت های زیرساختی همچنان به عنوان موانعی جدی مطرح هستند. این چالش ها در محیط های نظامی که از مقررات امنیتی و ساختارهای سلسله مراتبی ویژه ای برخوردارند، می توانند پیچیدگی های بیشتری به خود بگیرند و اجرای مداخلات فناورانه را با دشواری های بیشتری همراه سازند.

مرور پژوهش های موجود حکایت از آن دارد که با وجود رشد چشمگیر مطالعات درباره هوش مصنوعی در آموزش زبان، پژوهش هایی که به صورت مقایسه ای نگرش گروه هایی با تجربه های متفاوت از بازخورد هوش مصنوعی و بازخورد انسانی را در بافت نظامی بررسی کنند، به ندرت یافت می شوند. نظری و همکاران (۱۴۰۴) در یکی از معدود پژوهش های داخلی اخیر به بررسی تفاوت تأثیر بازخورد چت جی پی تی با بازخورد معلم بر درگیری یادگیرندگان و بازده های شناختی آنها پرداختند؛ اما این مطالعه به بافت خاص دانشجویان نظامی و تحلیل مقایسه ای نگرش این دو گروه اختصاص نیافته است. پژوهش حاضر با بهره گیری از طرح شبه آزمایشی و رویکرد ترکیبی می کوشد این خلأ پژوهشی را پر کند و درکی عمیق تر و دقیق تر از نگرش دانشجویان نظامی نسبت به کارایی چت جی پی تی در بهبود مهارت های نوشتاری و گفتاری فراهم آورد.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ گویی به سؤالات زیر است:

سؤال پژوهشی اول: نگرش دانشجویانی که از بازخورد ترکیبی (معلم و چت جی پی تی) بهره گرفته اند در مقایسه با دانشجویانی که تنها بازخورد معلم دریافت کرده اند نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت نوشتاری چگونه است؟

سؤال پژوهشی دوم: نگرش دانشجویانی که از بازخورد ترکیبی بهره گرفته اند در مقایسه با دانشجویانی که تنها بازخورد معلم دریافت کرده اند نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت گفتاری چگونه است؟

پیشینه پژوهش

چارچوب نظری

پژوهش حاضر بر پایه سه چارچوب نظری مکمل استوار است که در کنار یکدیگر، زمینه مفهومی لازم برای تحلیل نگرش دانشجویان نظامی نسبت به چت جی پی تی را فراهم می آورند. نخستین چارچوب، نظریه پذیرش فناوری است که در اصل توسط دیویس مطرح شد و بر دو سازه محوری «سهولت استفاده درک شده» و «سودمندی درک شده» تأکید دارد. بر اساس این نظریه، نگرش کاربران نسبت به یک فناوری جدید عمدتاً از برداشت آنها درباره میزان دشواری یا سهولت کار با آن فناوری و نیز مفید بودن آن برای رسیدن به اهداف مورد نظرشان شکل می گیرد. چنگ ۶ (۱۴۰۴) در پژوهشی به روز درباره چت بات های مبتنی بر هوش مصنوعی در بستر زبان آموزی نشان داد که ادراکات اجتماعی یادگیرندگان و فراوانی استفاده از این ابزارها نقش میانجی و تعدیل گر مهمی در شکل دهی به عملکرد یادگیری ایفا می کنند؛ یافته ای که ارتباط مستقیم نظریه پذیرش فناوری با پژوهش حاضر را تأیید می کند.

دومین چارچوب نظری، رویکرد یادگیری خودتنظیم است که بر توانایی یادگیرنده در برنامه ریزی، پایش، و ارزیابی فرآیند یادگیری خود تأکید می کند. هائو و همکاران ۷ (۱۴۰۴) در پژوهشی نشان دادند که چت بات های مبتنی بر مدل های زبانی بزرگ از طریق تأثیر بر بار شناختی و نیازهای روان شناختی بنیادین یادگیرندگان، یادگیری خودتنظیم را به شکل معناداری تحت تأثیر قرار می دهند. این چارچوب به ویژه در تبیین تفاوت نگرشی میان گروه هایی که تجربه متفاوتی از نوع بازخورد دارند اهمیت دارد؛ زیرا دریافت بازخورد ترکیبی از معلم و هوش مصنوعی می تواند میزان خودمختاری و استقلال یادگیری دانشجویان را دگرگون سازد. در همین راستا، نظریه سوم یعنی رویکرد بازخورد اصلاحی در آموزش زبان، چارچوب تکمیلی این پژوهش را شکل می دهد. این رویکرد بر این فرض استوار است که بازخورد اصلاحی به ویژه در مهارت های نوشتاری و گفتاری نقشی محوری در توسعه شایستگی زبانی دارد و نگرش یادگیرندگان نسبت به منبع و کیفیت این بازخورد بر اثربخشی آن تأثیر مستقیم می گذارد. نظری و همکاران (۱۴۰۴) در مطالعه ای که مستقیماً با این چارچوب همسو است، تأکید کردند که تفاوت ماهوی میان بازخورد معلم و بازخورد چت جی پی تی از منظر یادگیرندگان، پیامدهای شناختی و انگیزشی متمایزی را رقم می زند.

با تلفیق این سه چارچوب، پژوهش حاضر دو سازه محوری را عملیاتی می کند: نگرش نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت نوشتاری، که از طریق ارزیابی کارایی بازخورد در بهبود دستور زبان، انسجام متن و سطح واژگانی سنجیده می شود؛ و نگرش نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت گفتاری، که از طریق ادراک دانشجویان از کارایی تعاملات صوتی و بازخورد دریافتی در بهبود تلفظ، روان بودن گفتار و دقت زبانی ارزیابی می شود. این چارچوب مفهومی، سؤالات پژوهشی را هدایت کرده و طراحی ابزار پژوهش را تعیین نموده است.

مرور پیشینه تجربی

بررسی پیشینه پژوهشی در حوزه کاربرد هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی نشان می دهد که این حوزه در دهه گذشته رشدی شتابان داشته است. در نخستین موج پژوهش ها که عمدتاً پیش از ظهور مدل های زبانی بزرگ شکل گرفت، تمرکز بر چت بات های پایه و سیستم های آموزشی هوشمند بود. در این دوره، صزابادفولدی ۸ (۲۰۲۱) در تحلیل جامعی از کاربردهای هوش مصنوعی در محیط های نظامی نشان داد که این فناوری ها می توانند هم در حوزه های عملیاتی و هم در حوزه های آموزشی نقش مؤثری ایفا کنند، مشروط بر آنکه یکپارچه سازی آنها با

6. Cheng, Y. M.

7. Hao, C., Ma, N., Saad, M. R. B. M., et al.

8. Szabadföldi,.

برنامه ریزی دقیق و با آگاهی از محدودیت ها انجام شود. این پژوهش یکی از پایه های اولیه مباحث نظری در خصوص تلفیق هوش مصنوعی با آموزش نظامی محسوب می شود که پژوهش های بعدی بر آن بنا شده اند.

در ادامه این مسیر، پژوهش ها به سمت بررسی تأثیر ابزارهای هوش مصنوعی بر محیط های آموزشی تخصصی تر حرکت کردند. الناقبی^۹ (۲۰۲۰) در مطالعه ای بر دانشجویان نظامی نشان داد که یادگیری الکترونیکی مبتنی بر هوش مصنوعی می تواند تجربه آموزشی این قشر را ارتقا دهد، به ویژه زمانی که ابزارهای دیجیتال با اهداف آموزشی حرفه ای هماهنگ شوند. این پژوهش از معدود مطالعاتی است که پیش از عصر چت جی پی تی به صراحت بر بافت نظامی متمرکز شده و راه را برای پژوهش های بعدی هموار ساخته است. در همین حوزه، چوانگ و چنگ^{۱۰} (۲۰۲۲) در تحقیقی نشان دادند که هوش مصنوعی مکالمه محور می تواند در سناریوهای نظامی برای آموزش زبان به کار گرفته شود، به ویژه از طریق تشخیص قصد و تولید پاسخ های زبانی متناسب با بافت نظامی.

پس از ظهور چت جی پی تی، موج جدیدی از پژوهش ها درباره تأثیر این ابزار بر مهارت های زبانی آغاز شد. بالغ زاده و سعیدی^{۱۴۰۳} در پژوهشی که در بافت ایران انجام شد نشان دادند که چت هوشمند می تواند بازخورد مؤثری برای بهبود مهارت نوشتاری ارائه دهد و این رویکرد نوآورانه پتانسیل قابل توجهی در محیط آموزشی ایرانی دارد. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که نشان می دهد تأثیر مثبت چت جی پی تی در بهبود نوشتار محدود به بافت های آموزشی غربی نیست و در زمینه ایرانی نیز قابل تأیید است. در مرحله بعد، غلامی و همکاران^{۱۴۰۴} در پژوهشی ترکیبی توصیفی که بر زبان آموزان ایرانی انجام شد، نشان دادند که استفاده از چت بات ها با در نظر گرفتن سطح سواد دیجیتالی یادگیرندگان می تواند مهارت مکالمه آنان را بهبود بخشد. این پژوهش از آن جهت که هم بر مهارت گفتاری متمرکز است و هم عامل سواد دیجیتالی را وارد تحلیل می کند، با پژوهش حاضر همسویی قابل توجهی دارد.

در حوزه نگرش سنجی، احمدپور کاسگری و احمدپور^{۱۴۰۴} در تحلیل سوات خود از فناوری هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی در ایران نشان دادند که علی رغم فرصت های فراوان این فناوری، نگرش های متفاوتی میان معلمان و یادگیرندگان ایرانی وجود دارد. این پژوهش بر ضرورت شناخت زمینه ای نگرش ها و تفاوت های بافتی تأکید می کند؛ نکته ای که در مطالعه بافت نظامی اهمیت ویژه ای دارد. فتحعلی^{۱۴۰۴} نیز در پژوهشی کیفی بر مشارکت زبان آموزان ایرانی در تمرین نوشتار آکادمیک به وسیله هوش مصنوعی تمرکز کرد و نشان داد که چت جی پی تی و مایکروسافت کوپایلت از نظر دانشجویان ابزارهایی مفید اما نیازمند راهنمایی آموزشی تلقی می شوند؛ یافته ای که لزوم آموزش پیش از استفاده از این ابزارها را در هر محیط آموزشی از جمله محیط های نظامی تأیید می کند. در بعد بین المللی، سانچز بخارانو^{۱۱} (۱۴۰۴) در پژوهشی که در دانشگاه ایستینه ترکیه انجام شد، کاربرد چت جی پی تی در آموزش زبان انگلیسی دیجیتال را بررسی کرد و نشان داد که دانشجویان این ابزار را عامل اثربخشی در بهبود سطح نوشتاری و مهارت های ارتباطی ارزیابی می کنند. این پژوهش از آن جهت که در بستر کشوری با ویژگی های فرهنگی نزدیک به ایران انجام شده، امکان مقایسه بافتی را فراهم می آورد. در همین مسیر، عبدالرزاقو^{۱۲} (۲۰۲۴) با تأکید بر روش های ارتباطی نوین در آموزش زبان انگلیسی نظامی نشان داد که رویکردهای نوآورانه زبانی می توانند توانمندی های ارتباطی دانشجویان نظامی را به نحو چشمگیری ارتقا دهند؛ به ویژه اگر با نیازهای حرفه ای این قشر همسو باشند.

9. Alnaqbi, A. M.

10. Chuang, H. M., & Cheng, D. W.

11. Sánchez-Bejerano, L.

12. Abdurazakova, S.

از منظر چالش های بکارگیری هوش مصنوعی در محیط های نظامی، خودایی و همکاران ۱۳ در پژوهشی که بر مقاصد خاص زبان نظامی متمرکز بود، چارچوب انطباقی ای برای بکارگیری هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی برای مأموریت های حافظان صلح سازمان ملل پیشنهاد دادند. این چارچوب بر ضرورت تناسب ابزارهای هوش مصنوعی با نیازهای خاص آموزش نظامی تأکید می کند و می تواند مبنایی برای توسعه برنامه های آموزشی مشابه در بافت ایران باشد. در سطح کلان تر، کاراج ۱۱۴ (۱۴۰۴) در پژوهشی درباره رقابت هوش مصنوعی نظامی میان قدرت های بزرگ بر این نکته تأکید کرد که فناوری های هوش مصنوعی به یکی از محورهای اصلی قدرت ملی تبدیل شده و آموزش نظامی مدرن بدون یکپارچه سازی این فناوری ها قادر به پاسخ گویی به نیازهای عصر حاضر نیست.

در پژوهش های اخیرتر، توجه به ابعاد اخلاقی و امنیتی بکارگیری هوش مصنوعی در محیط های نظامی نیز افزایش یافته است. کوخ ۱۵ (۱۴۰۴) در بررسی مسائل اخلاقی هوش مصنوعی در پزشکی نظامی به صراحت بر این نکته تأکید کرد که بکارگیری هوش مصنوعی در هر حوزه نظامی باید با معیارهای اخلاقی دقیق همراه باشد. در همین راستا، قنبری و کریمی (۱۴۰۲) کاربرد هوش مصنوعی در حوزه نظامی ایران را بررسی کردند و نشان دادند که علی رغم فرصت های موجود، چالش ها و نگرانی های امنیتی قابل توجهی در بکارگیری این فناوری ها وجود دارد که نیازمند توجه جدی سیاست گذاران است. گندمی و همکاران (۱۴۰۴) نیز در پژوهشی جامع تر، تأثیر فناوری های نوین بر راهبردهای نظامی جمهوری اسلامی ایران را تحلیل کردند و بر لزوم توازن میان بهره گیری از این فناوری ها و مراعات ملاحظات امنیت ملی تأکید ورزیدند.

در زمینه چالش های سازمانی و مدیریتی، اسدی و نوری الموتی (۱۴۰۴) در پژوهشی بر نقش هوش مصنوعی در رهبری آموزشی تمرکز کردند و نشان دادند که بکارگیری هوش مصنوعی در نظام های آموزشی نه تنها به ابزارهای فناورانه، بلکه به تغییر در رویکردهای مدیریتی و رهبری آموزشی نیاز دارد. مولائی و پیرهادی (۱۴۰۴) در بررسی موانع تحول در دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) نشان دادند که عوامل سازمانی و فرهنگی نقشی مهم در سهولت یا دشواری پذیرش نوآوری های آموزشی در این محیط دارند؛ یافته ای که برای درک زمینه پژوهش حاضر اهمیت اساسی دارد. نجات پور و همکاران (۱۴۰۳) نیز در تحلیل جایگاه هوش مصنوعی در توسعه سازمان نظامی بر این نکته تأکید کردند که توسعه منابع انسانی از طریق آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی می تواند یکی از محورهای اصلی توسعه سازمانی در ارتش های مدرن باشد.

در پیشرفته ترین مطالعات انجام شده در این حوزه، کجکسرود و همکاران ۱۶ (۱۴۰۴) در پژوهشی نوآورانه نشان دادند که ترکیب هوش مصنوعی و واقعیت مجازی در آموزش نظامی می تواند یادگیری مفاهیم پیچیده ای مانند جنگ ترکیبی را به شکلی مؤثر ممکن سازد. این پژوهش افقی جدید از امکانات هوش مصنوعی در آموزش نظامی را نشان می دهد که هم جهت با رویکرد پژوهش حاضر در بررسی کاربردهای آموزشی این فناوری است. در سطح داخلی نیز، غلامی (۱۴۰۴) در پژوهشی درباره ارزیابی کیفیت پایگاه های داده علمی با الگوریتم های هوش مصنوعی نشان داد که هوش مصنوعی ظرفیت هایی فراتر از آموزش مستقیم دارد و می تواند زیرساخت های پژوهشی و آموزشی را به صورت گسترده تری متحول سازد. در ادامه، دی آلمیدا و همکاران ۱۷ (۱۴۰۴) در پژوهشی نشان دادند که کاربرد هوش مصنوعی برای طبقه بندی داده ها در ناوگان هواپیماهای نظامی یکی از موفق ترین مصادیق تلفیق هوش مصنوعی با ساختارهای نظامی است؛ یافته ای که حاکی از پذیرش روزافزون این فناوری در محیط های نظامی به صورت کلی است.

13. Khudai, U., Sandaran, S. C., Manivannan, M. L., & Shad, M. R. N.

14. Karaca, U.

15. Koch, B.

16. Kjeksrud, S., Engdal, S. A., Hokstad, L. M., Grassini, S., & Lindqvist, P. H.

17. de Almeida, Y. H., Aros, S. K., & Cherobini, D.

بررسی جامع پیشینه پژوهشی ارائه شده نشان می دهد که علی رغم رشد قابل توجه مطالعات درباره تأثیر چت جی پی تی بر مهارت های زبانی و همچنین مطالعات مرتبط با کاربرد هوش مصنوعی در محیط های نظامی، شکافی اساسی در تقاطع این دو حوزه وجود دارد. به عبارت دیگر، پژوهشی که به صورت مستقیم نگرش دانشجویان نظامی را نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت های نوشتاری و گفتاری آنان، آن هم در قالب مقایسه تجربی میان گروهی که از بازخورد ترکیبی بهره گرفته و گروهی که تنها بازخورد معلم دریافت کرده، بررسی کند، در ادبیات موجود یافت نمی شود. پژوهش حاضر با بهره گیری از طرح شبه آزمایشی، ابزار پرسشنامه ای معتبر شده، و مصاحبه های تکمیلی، درصدد است این خلأ پژوهشی را پر کرده و شواهد تجربی بومی ارزشمندی را در اختیار پژوهشگران و متخصصان آموزش زبان در محیط های نظامی قرار دهد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب پارادایم پراگماتیستی و با رویکرد ترکیبی (کمی-کیفی) طراحی شده است. طرح پژوهشی شبه آزمایشی با گروه کنترل و گروه آزمایشی انتخاب شد، زیرا این طرح امکان مقایسه نظام مند نگرش دو گروه با تجربه های متفاوت از نوع بازخورد را در یک محیط آموزشی واقعی فراهم می آورد. داده های کمی از طریق پرسشنامه و داده های کیفی از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته گردآوری شدند تا تصویری جامع تر و عمیق تر از نگرش دانشجویان به دست آید. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش از طریق ستنز پیشینه پژوهشی و بر اساس دو منبع معتبر علمی استخراج و تدوین شد (بالغ زاده و سعیدی، ۱۴۰۳؛ نظری و همکاران، ۱۴۰۴)، سپس توسط متخصصان اعتبارسنجی گردید.

شرکت کنندگان و جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان مرد دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) در سطح پایین میانی زبان انگلیسی تشکیل می دهند که در نیمسال مورد مطالعه ثبت نام کرده بودند. نمونه پژوهش شامل پنجاه دانشجو بود که به صورت در دسترس هدفمند انتخاب شدند و بر اساس گروه بندی کلاسی از پیش موجود به دو گروه بیست و پنج نفره تقسیم شدند: گروه کنترل که تنها بازخورد معلم را دریافت کرد و گروه آزمایشی که از بازخورد ترکیبی معلم و چت جی پی تی بهره گرفت. برای اطمینان از همگنی اولیه، همه دانشجویان در ابتدای ترم آزمون تعیین سطح دادند و نتایج تأیید کرد که هر دو گروه از نظر توانش زبانی در سطح همسانی قرار دارند. هر دو گروه توسط همان مدرس تدریس شدند تا متغیر مدرس در تفسیر نتایج کنترل شود. علاوه بر این، دو ارزیاب دیگر (یک دارنده مدرک کارشناسی ارشد و یک دارنده مدرک دکترا) در ارزیابی کیفیت بازخوردهای ارائه شده مشارکت داشتند تا اعتبار ارزیابی ها تضمین شود.

ابزار پژوهش

ابزار اصلی پژوهش پرسشنامه ای بود که از منابع معتبر علمی استخراج شد و دارای دو بخش اصلی بود: بخش نخست ویژگی های جمعیت شناختی (سن، رشته، سابقه استفاده از هوش مصنوعی) را می سنجید، و بخش دوم شامل ۲۴ گویه در قالب مقیاس لیکرت پنج درجه ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) بود که نگرش دانشجویان را در چهار سازه اندازه گیری می کرد: نگرش نسبت به تأثیر بر مهارت نوشتاری (۶ گویه)، نگرش نسبت به تأثیر بر مهارت گفتاری (۶ گویه)، نگرش نسبت به کارایی بازخورد دستوری (۶ گویه)، و نگرش کلی نسبت به چت جی پی تی به عنوان ابزار یادگیری (۶ گویه). برای اعتبارسنجی محتوایی، پرسشنامه در اختیار پنج متخصص (سه عضو هیئت علمی آموزش زبان انگلیسی و دو متخصص فناوری آموزشی) قرار گرفت. نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی گویه ها بالای ۰.۶۲ و شاخص روایی محتوا (CVI) در سطح ۰.۸۹ محاسبه شد که نشان دهنده روایی محتوایی مطلوب است. برای سنجش پایایی، پرسشنامه در مرحله آزمایشی بر روی هشت دانشجو اجرا شد و ضریب آلفای کرونباخ برای سازه مهارت نوشتاری ۰.۸۴، مهارت گفتاری ۰.۸۱، کارایی بازخورد دستوری ۰.۷۹، و نگرش کلی ۰.۸۷ به دست آمد که همگی در سطح قابل قبولی قرار دارند.

روش گردآوری داده ها

گردآوری داده ها در دوره پنج هفته ای و طی دوازده جلسه آموزشی انجام شد. در هفته اول، گروه آزمایشی با ساختار دوره و نحوه استفاده از چت جی پی تی آشنا شد. در جلسات بعدی، دانشجویان گروه آزمایشی متن های نوشتاری خود را با پرامپت های مشخص در اختیار چت جی پی تی قرار می دادند و بازخورد دریافت می کردند؛ همچنین برای مهارت گفتاری از ویژگی میکروفن چت جی پی تی برای تبدیل گفتار به متن و دریافت بازخورد اصلاحی استفاده کردند. پرسشنامه در جلسه دوازدهم به صورت حضوری توزیع و جمع آوری شد. نرخ بازگشت پرسشنامه صد درصد بود. مصاحبه های نیمه ساختاریافته با پنج نفر از هر گروه (جمعاً ده نفر) به صورت انفرادی پس از جلسه آخر انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در انجام این پژوهش، اصول اخلاق پژوهشی به دقت رعایت شد. پیش از شروع مطالعه، توضیحات کاملی درباره اهداف پژوهش و نحوه استفاده از داده ها به شرکت کنندگان ارائه گردید و رضایت آگاهانه کتبی از آنان اخذ شد. مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و دانشجویان از این حق برخوردار بودند که در هر مرحله ای از ادامه مشارکت انصراف دهند. اطلاعات شخصی شرکت کنندگان محرمانه تلقی شد و داده ها به صورت ناشناس پردازش گردید. تمامی فایل های داده ها در سیستم های امن نگهداری شدند. همچنین تأییدیه لازم از مقامات دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) برای انجام پژوهش دریافت شد.

روش تحلیل داده ها

داده های کمی با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. برای پاسخ به سؤال پژوهشی اول (نگرش نسبت به مهارت نوشتاری)، از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین دو گروه استفاده شد. برای سؤال پژوهشی دوم (نگرش نسبت به مهارت گفتاری) نیز از همین آزمون بهره گرفته شد. پیش از اجرای آزمون تی، پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها با آزمون شاپیرو-ویلک و پیش فرض همگنی واریانس ها با آزمون لون بررسی شد. سطح معناداری برای تمامی آزمون ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد. داده های کیفی حاصل از مصاحبه ها نیز با روش تحلیل مضمون کدگذاری و تفسیر شدند.

جدول ۱: آمار توصیفی نگرش دانشجویان در دو گروه

متغیر	گروه	N	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
نگرش نسبت به مهارت نوشتاری	آزمایشی	۲۵	۴.۲۱	۰.۵۳	۳.۱۰	۵.۰۰
نگرش نسبت به مهارت نوشتاری	کنترل	۲۵	۳.۱۴	۰.۶۱	۲.۱۰	۴.۲۰
نگرش نسبت به مهارت گفتاری	آزمایشی	۲۵	۴.۰۸	۰.۵۸	۳.۰۰	۵.۰۰
نگرش نسبت به مهارت گفتاری	کنترل	۲۵	۳.۰۲	۰.۶۴	۱.۹۰	۴.۱۰
نگرش نسبت به بازخورد دستوری	آزمایشی	۲۵	۴.۱۵	۰.۴۹	۳.۲۰	۵.۰۰
نگرش نسبت به بازخورد دستوری	کنترل	۲۵	۳.۲۱	۰.۵۷	۲.۳۰	۴.۳۰
نگرش کلی نسبت به چت جی پی تی	آزمایشی	۲۵	۴.۳۲	۰.۴۷	۳.۴۰	۵.۰۰
نگرش کلی نسبت به چت جی پی تی	کنترل	۲۵	۲.۸۹	۰.۶۸	۱.۸۰	۴.۰۰

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل برای سؤال پژوهشی اول (مهارت نوشتاری)

متغیر	t	df	Sig. (2-tailed)	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ (پایین)	فاصله اطمینان ۹۵٪ (بالا)
نگرش نسبت به مهارت نوشتاری	۶.۸۴	۴۸	۰.۰۰۱	۱.۰۷	۰.۷۵	۱.۳۹
آزمون لون (همگنی واریانس)	۱.۲۳=F	—	۰.۲۷	—	—	—

در ارتباط با سؤال پژوهشی اول، نتایج نشان می دهد که تفاوت معناداری میان میانگین نگرش گروه آزمایشی ($M=4.21$, $SD=0.53$) و گروه کنترل ($M=3.14$, $SD=0.61$) نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت نوشتاری وجود دارد ($t(48)=6.84$, $p<0.001$). این یافته نشان می دهد دانشجویانی که از بازخورد ترکیبی معلم و چت جی پی تی بهره مند شدند نگرش مثبت تری نسبت به تأثیر این فناوری بر بهبود نوشتارشان دارند. آزمون لون عدم تخطی از پیش فرض همگنی واریانس ها را تأیید کرد ($F=1.23$, $p=0.27$)، از این رو تفسیر نتایج آزمون تی معتبر است.

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای سؤال پژوهشی دوم (مهارت گفتاری)

متغیر	t	df	Sig. (2-tailed)	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ (پایین)	فاصله اطمینان ۹۵٪ (بالا)
نگرش نسبت به مهارت گفتاری	۶.۱۷	۴۸	۰.۰۰۱	۱.۰۶	۰.۷۱	۱.۴۱

—	—	—	۰.۲۴	—	۱.۴۱=F	آزمون لون (همگنی واریانس)
---	---	---	------	---	--------	---------------------------

در ارتباط با سؤال پژوهشی دوم، نتایج نشان می دهد که تفاوت معناداری میان میانگین نگرش گروه آزمایشی ($M=4.08, SD=0.58$) و گروه کنترل ($M=3.02, SD=0.64$) نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت گفتاری وجود دارد ($t(48)=6.17, p<0.001$). دانشجویانی که تجربه مستقیم کار با چت جی پی تی برای تمرین گفتاری را داشتند، به طور معناداری این ابزار را در ارتقای مهارت گفتاری مؤثرتر ارزیابی کردند. آزمون لون پیش فرض همگنی واریانس ها را تأیید کرد ($F=1.41, p=0.24$) که اعتبار نتایج را تضمین می کند.

بحث

یافته های این پژوهش به طور کلی نشان داد که دانشجویانی که تجربه مستقیم استفاده از چت جی پی تی را در کنار بازخورد معلم داشتند، نگرش معناداری مثبت تری نسبت به تأثیر این فناوری بر هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری ابراز کردند. گروه آزمایشی در هر دو سازه نگرشی میانگین بالاتری از گروه کنترل داشت و این تفاوت از نظر آماری معنادار بود. علاوه بر این، داده های کیفی حاصل از مصاحبه ها نشان داد که دانشجویان گروه آزمایشی چت جی پی تی را نه جایگزین معلم، بلکه مکملی مؤثر برای تعمیق و تمرین مهارت های زبانی ارزیابی می کنند؛ در حالی که دانشجویان گروه کنترل که تجربه مستقیم کار با این ابزار نداشتند، نگرش های محتاطانه تر و در برخی موارد تردیدآمیزتری داشتند. این تصویر کلی، بستر مناسبی برای تحلیل تفصیلی تر یافته ها در ارتباط با هر یک از سؤالات پژوهشی فراهم می آورد.

در ارتباط با سؤال پژوهشی اول، نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان گروه آزمایشی نگرش معناداری مثبت تری نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت نوشتاری خود در مقایسه با گروه کنترل دارند ($M=4.21$ در برابر $M=3.14$). این یافته با نتایج بالغ زاده و سعیدی (۱۴۰۳) کاملاً همسو است که در پژوهش خود در بافت ایرانی نشان دادند چت هوشمند می تواند بازخورد مؤثری برای بهبود نوشتار ارائه دهد و یادگیرندگانی که این ابزار را تجربه کرده اند، کارایی آن را مثبت تر ارزیابی می کنند. در تبیین این یافته می توان گفت که دانشجویان گروه آزمایشی در طول دوره پنج هفته ای با ارسال متن های خود به چت جی پی تی و دریافت بازخورد فوری درباره اشکالات دستوری، واژگانی و انسجام متنی، امکان اصلاح مستمر نوشتار خود را داشتند؛ این تجربه عملی و مستقیم، نگرش مثبتی نسبت به کارایی این فناوری در آنها شکل داده است. مظهرپور و همکاران (۱۴۰۳) نیز در سنتز پژوهی خود تأکید کردند که بازخورد آنی و در دسترس چت بات های هوش مصنوعی یکی از مهم ترین عوامل ارتقای مهارت نوشتاری زبان آموزان است، چرا که این بازخورد در زمان واقعی و بدون تأخیر به یادگیرنده می رسد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با برخی یافته های احتیاطی موجود در ادبیات نیز در تعامل است. اسفندیاری و همکاران (۱۴۰۴) در مرور نظام مند خود هشدار دادند که وابستگی مفرط به بازخورد هوش مصنوعی می تواند استقلال نوشتاری یادگیرنده را تضعیف کند. با این حال، یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که زمانی که بازخورد چت جی پی تی در کنار بازخورد معلم و نه به جای آن به کار می رود، نگرش یادگیرندگان مثبت و سازنده است؛ به این معنا که دانشجویان گروه آزمایشی چت جی پی تی را نه جایگزین معلم، بلکه ابزاری تکمیلی می دانند. فتحعلی (۱۴۰۴) نیز در تحقیق کیفی خود بر همین نکته تأکید کرده که چت جی پی تی در چشم دانشجویان ایرانی ابزاری مفید اما نیازمند راهنمایی آموزشی است، که با الگوی آموزشی این پژوهش که هفته نخست را به آموزش نحوه استفاده اختصاص داده همسویی کامل دارد.

از منظر نظری، این یافته به خوبی در چارچوب نظریه پذیرش فناوری قابل تبیین است. دانشجویانی که تجربه مستقیم کار با چت جی پی تی داشتند، «سودمندی درک شده» بالاتری نسبت به این ابزار برای بهبود نوشتار گزارش کردند. چنگ (۱۴۰۴) در پژوهش خود نشان داد که فراوانی استفاده از چت بات ها متغیر تعدیل گر مهمی در شکل گیری نگرش مثبت یادگیرندگان است؛ یافته ای که نتایج پژوهش حاضر را از منظر تجربه مستقیم دوازده جلسه ای گروه آزمایشی تأیید می کند. از بعد کاربردی، این یافته پیشنهاد می کند که معرفی ابزارهای هوش مصنوعی در کلاس

های زبان انگلیسی نظامی نباید به صورت اختیاری یا حاشیه ای باشد؛ بلکه باید به عنوان بخشی ساختارمند و هدفمند از برنامه درسی گنجانده شود.

در ارتباط با سؤال پژوهشی دوم، یافته ها حاکی از آن بود که دانشجویان گروه آزمایشی نگرش معناداری مثبت تری نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر مهارت گفتاری خود در مقایسه با گروه کنترل دارند ($M=4.08$ در برابر $M=3.02$). این یافته با پژوهش غلامی و همکاران (۱۴۰۴) که نشان دادند چت بات ها می توانند مهارت مکالمه زبان آموزان ایرانی را بهبود بخشند، همخوانی کامل دارد. روش مورد استفاده در این پژوهش که شامل استفاده از ویژگی میکروفن چت جی پی تی برای تبدیل گفتار به متن، دریافت بازخورد اصلاحی، و سپس تقاضا برای نسخه سطح بالاتر گفتار بود، رویکردی چندمرحله ای و اثربخش را برای تمرین گفتاری فراهم آورده که نگرش مثبت دانشجویان را توجیه می کند. احمدپور کاسگری و احمدپور (۱۴۰۴) نیز در بررسی خود تأکید کردند که دسترسی نامحدود به تمرین زبانی یکی از قوت های اصلی هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی در ایران است، و این دسترسی در حوزه مهارت گفتاری که به فرصت تمرین مکرر نیاز دارد، اهمیتی دوچندان می یابد.

یافته مثبت پژوهش درباره مهارت گفتاری با نتایج عبدالرزاقووا (۲۰۲۴) نیز همسو است که نشان داد روش های ارتباطی نوین می توانند توانمندی های گفتاری دانشجویان نظامی را ارتقا دهند. این همسویی از آن جهت اهمیت دارد که هر دو پژوهش در بافت آموزشی نظامی انجام شده و تأیید می کنند که دانشجویان نظامی نیز همچون سایر یادگیرندگان زبان از ابزارهای هوش مصنوعی در بهبود مهارت های ارتباطی سود می برند. با این حال، باید توجه داشت که میانگین نگرش نسبت به مهارت گفتاری ($M=4.08$) اندکی پایین تر از میانگین نگرش نسبت به مهارت نوشتاری ($M=4.21$) است. این تفاوت اندک ممکن است به این دلیل باشد که استفاده از ویژگی گفتاری چت جی پی تی پیچیدگی فنی بیشتری داشته و برخی دانشجویان در ابتدا با آن آشنایی کافی نداشتند. سیگل و همکاران (۲۰۲۵) نیز در مرور نظام مند خود تأکید کردند که فراگیران نظامی پروفایل یادگیری متمایزی دارند که ممکن است پاسخ متفاوتی به ابزارهای گفتاری هوش مصنوعی نشان دهند. از منظر نظری، یافته های مربوط به مهارت گفتاری چارچوب یادگیری خودتنظیم را تأیید می کند. هائو و همکاران (۱۴۰۴) نشان دادند که چت بات های هوش مصنوعی از طریق کاهش بار شناختی و تأمین نیاز به شایستگی، یادگیری خودتنظیم را تقویت می کنند. این فرآیند در مهارت گفتاری به خوبی قابل مشاهده است: دانشجو گفتار خود را ضبط می کند، نسخه اصلاح شده را می بیند، نسخه سطح بالاتر را می خواند، و سپس در ارائه حضوری آن را به کار می بندد. این چرخه چندمرحله ای خودتنظیمی در واقع ماهیت یادگیری مهارت گفتاری از طریق هوش مصنوعی را توضیح می دهد و پیامدهای آموزشی عمیقی دارد.

از بعد مقایسه ای، پوترا و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود بر دانشجویان نظامی اندونزی نشان دادند که هوش مصنوعی انگیزه یادگیری را در این قشر ارتقا می دهد، مشروط به ارائه راهنمایی کافی. پژوهش حاضر این یافته را در بافت ایران و با تمرکز بر نگرش دانشجویان تأیید می کند و نشان می دهد که نگرش مثبت تر گروه آزمایشی ناشی از همان آموزش ساختارمند هفته نخست است که دانشجویان را برای استفاده هدفمند از چت جی پی تی آماده ساخت. قائمی و همکاران (۱۴۰۳) نیز در مرور نظام مند خود بر ضرورت توجه به زمینه سازی آموزشی پیش از بکارگیری هوش مصنوعی تأکید کردند؛ نکته ای که طراحی این پژوهش به خوبی آن را لحاظ کرده است. در سطح سازمانی، مولائی و پیرهادی (۱۴۰۴) بر وجود موانع تحول در دانشگاه افسری اشاره کردند؛ با این حال، نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که وقتی نوآوری آموزشی با حمایت نهادی مناسب همراه باشد، مقاومت دانشجویان در برابر فناوری های جدید به طور قابل توجهی کاهش می یابد و نگرش مثبت قابل دستیابی است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نگرش دانشجویان نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت های نوشتاری و گفتاری در دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) انجام شد. یافته های این مطالعه نشان داد که تجربه مستقیم و ساختارمند با چت جی پی تی در کنار بازخورد معلم، نگرش دانشجویان را نسبت به کارایی این فناوری در هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری به طور معناداری ارتقا می بخشد. دانشجویانی که از بازخورد ترکیبی بهره مند شدند نه تنها نگرش مثبت تری داشتند، بلکه چت جی پی تی را به عنوان مکملی ارزشمند برای تعمیق یادگیری زبانی تلقی کردند؛ نه جایگزینی برای معلم. این یافته ها در انسجام با چارچوب نظری پژوهش، یعنی نظریه پذیرش فناوری، رویکرد یادگیری خودتنظیم، و نظریه بازخورد اصلاحی قرار دارند و از اعتبار نظری کافی برخوردارند.

از منظر پیامدهای آموزشی، این پژوهش پیشنهاد می کند که طراحان برنامه درسی در دانشگاه های نظامی باید استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی را به عنوان بخشی رسمی و ساختارمند از دوره های زبان انگلیسی در نظر بگیرند. الگوی آموزشی به کار رفته در این پژوهش که هفته نخست را به آشنایی دانشجویان با نحوه صحیح استفاده از چت جی پی تی اختصاص داد، نقشی کلیدی در شکل گیری نگرش مثبت آنان ایفا کرد. این یافته با تأکید کلی و اسمیت (۲۰۲۴) بر لزوم تأمل انتقادی در نحوه یکپارچه سازی هوش مصنوعی در آموزش حرفه ای نظامی همسو است؛ یعنی صرف در اختیار گذاشتن ابزار کافی نیست، بلکه آموزش هدفمند و راهبردی درباره کاربرد صحیح آن ضروری است. از این رو، توصیه می شود که مدرسان زبان انگلیسی در محیط های نظامی، پروتکل های آموزشی روشنی برای استفاده از چت جی پی تی در کلاس طراحی کنند و این ابزار را در قالب تکالیف ساختارمند و هدفمند به برنامه درسی خود بیفزایند.

از منظر نظری، این پژوهش به ادبیات موجود با ارائه شواهد تجربی بومی از یک محیط آموزشی نظامی در ایران کمک می کند؛ حوزه ای که در پژوهش های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نتایج این مطالعه نظریه پذیرش فناوری را در بافت نظامی-زبانی تأیید می کند و نشان می دهد که سودمندی درک شده فناوری، که از تجربه مستقیم ناشی می شود، محرک اصلی نگرش مثبت دانشجویان است. علاوه بر این، این پژوهش نشان می دهد که چارچوب یادگیری خودتنظیم در تبیین چرایی تفاوت نگرش دو گروه قدرت تفسیری بالایی دارد؛ زیرا دانشجویان گروه آزمایشی از طریق چرخه چندمرحله ای دریافت بازخورد، مقایسه، و بهبود، فرآیندهای خودتنظیمی را به شکل عملی تجربه کردند.

از نظر پیامدهای عملی و سازمانی، یافته های این پژوهش برای مدیران و سیاست گذاران آموزشی دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) دلالت های کاربردی روشنی دارد. اول آنکه، سرمایه گذاری در زیرساخت های فناوری لازم برای دسترسی پایدار دانشجویان به ابزارهای هوش مصنوعی ضروری است. دوم آنکه، آموزش مدرسان زبان در استفاده اخلاقانه و هدفمند از این ابزارها باید در اولویت برنامه های توسعه حرفه ای قرار گیرد. سوم آنکه، با توجه به نگرانی های امنیتی موجود در محیط های نظامی که قنبری و کریمی (۱۴۰۲) و نجات پور و همکاران (۱۴۰۳) بر آنها تأکید کرده اند، باید دستورالعمل های امنیتی روشنی برای استفاده از هوش مصنوعی در این محیط ها تدوین شود تا از افشای اطلاعات حساس جلوگیری گردد و در عین حال از مزایای آموزشی این ابزارها بهره گرفته شود.

با این حال، این پژوهش از محدودیت هایی برخوردار است که باید در تفسیر یافته ها مد نظر قرار گیرند. نخست، حجم نمونه پنجاه نفری نسبتاً محدود است و تعمیم نتایج به سایر دانشگاه های نظامی یا سایر سطوح زبانی را با احتیاط همراه می سازد. دوم، تمامی دانشجویان مرد بودند و این ویژگی امکان تحلیل تفاوت های جنسیتی را از بین می برد و احتمالاً تعمیم پذیری یافته ها به محیط های دانشگاهی مختلط را محدود می کند. سوم، دوره آموزشی تنها پنج هفته به طول انجامید و این مدت کوتاه ممکن است برای شکل گیری نگرش های تثبیت شده کافی نباشد؛ نگرش هایی که ماهیتی پایدارتر دارند نیازمند تجربه های یادگیری طولانی تری هستند. چهارم، در این پژوهش صرفاً بر نگرش تمرکز شده و عملکرد واقعی زبانی دانشجویان به عنوان متغیر وابسته بررسی نشده است؛ بنابراین نمی توان به طور مستقیم از نگرش مثبت، بهبود واقعی مهارت ها را استنتاج کرد. پنجم، آشنایی قبلی دانشجویان با فناوری های هوش مصنوعی به عنوان متغیر مستقل کنترل نشد، در حالی که این متغیر می توانست بر نگرش اولیه آنان تأثیر گذار باشد.

در راستای پر کردن خلأهای موجود، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود. پژوهشگران آینده می‌توانند با بهره‌گیری از طرح‌های طولی و نمونه‌های بزرگ‌تر، تغییرات نگرش دانشجویان را در بازه‌های زمانی طولانی‌تر دنبال کنند. همچنین توصیه می‌شود پژوهش‌هایی طراحی شوند که علاوه بر نگرش، عملکرد واقعی زبانی دانشجویان را نیز قبل و بعد از مداخله اندازه‌گیری کنند تا رابطه میان نگرش و پیشرفت زبانی واقعی آشکار شود. بررسی تأثیر سطوح مختلف سواد دیجیتالی بر نگرش دانشجویان نظامی نسبت به هوش مصنوعی، موضوع دیگری است که می‌تواند درک عمیق‌تری از این پدیده فراهم آورد. علاوه بر این، پژوهش‌های تطبیقی میان دانشگاه‌های مختلف نظامی در ایران می‌توانند به شناسایی عوامل سازمانی و فرهنگی مؤثر بر پذیرش هوش مصنوعی در این محیط‌ها کمک کنند. سرانجام، توسعه مطالعات بیشتر در ایران که هم نگرش و هم عملکرد واقعی را بسنجند می‌تواند شواهد قوی‌تری برای سیاست‌گذاران آموزشی نظامی فراهم آورد و مسیر یکپارچه‌سازی هدفمندتر هوش مصنوعی در آموزش زبان انگلیسی نظامی را هموار سازد.

منابع منابع فارسی

۱. احمدپور کاسگری، و احمدپور. (۱۴۰۴). فناوری هوش مصنوعی و آموزش زبان انگلیسی در ایران: بررسی نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و تهدیدات بر اساس مدل سوات. مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۱۴(۲۸)، ۲۳۵-۲۵۶.
۲. اسدی، و نوری الموتی. (۱۴۰۴). کاربرد هوش مصنوعی در رهبری آموزشی. پژوهش‌های رهبری آموزشی.
۳. اسفندیاری، قمری، و پرهام. (۲۰۲۵). مروری نظام‌مند بر تأثیر مدل‌های هوش مصنوعی مولد (ChatGPT و Gemini)، در آموزش زبان انگلیسی (ELT): فرصت‌ها و چالش‌ها. پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۴(۴)، ۶۱۱-۶۴۱.
۴. حامدی نسب، و رحیمی. (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی در نظام آموزش عالی. مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۱۳(۲۶)، ۵۷-۷۳.
۵. ساسان بالغی زاده، و مروارید سعیدی. (۲۰۲۴). تأثیر چت هوشمند در بهبود فرایند بازخورد و آموزش مهارت نگارش زبان انگلیسی در ایران یک رویکرد نوآورانه. Journal of Language Research/Pizhuhishha-yi Zabani, 14, ۲).
۶. سلمانی، دکتر عباسعلی، مهربان، و شجاعی. (۱۳۹۹). بررسی محتوای دوره عمومی تربیت پاسداری از دیدگاه فرماندهان و مربیان (مورد مطالعه: دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع)). تربیت پاسدار انقلاب اسلامی، ۹(۱۹)، ۱۳۱-۱۵۸.
۷. غلامی، ا.، اباذر، و طاهری. (۲۰۲۵). بررسی بهبود مهارت مکالمه زبان آموزان ایرانی با استفاده از چت بات‌ها و با در نظر گرفتن سواد دیجیتال آنها: تحقیق به روش توصیفی ترکیبی. Journal of Language Horizons, 9(3), 7-31.
۸. غلامی. (۱۴۰۴). ارزیابی کیفیت پایگاه‌های داده علمی با استفاده از الگوریتم‌های هوش مصنوعی: مطالعه موردی پایگاه‌های فارسی و بین‌المللی. علوم و فنون مدیریت اطلاعات.
۹. فتحعلی. (۱۴۰۴). مشارکت زبان‌آموزان انگلیسی در تمرین نوشتار آکادمیک به وسیله هوش مصنوعی: کاوشی کیفی درباره چت جی پی تی و مایکروسافت کوپایلت. فناوری آموزش.
۱۰. قائمی، آقازاده، و صالحی. (۱۴۰۳). تحول آموزش با هوش مصنوعی: مرور نظام‌مند کاربردها، ظرفیت‌ها و دستاوردها. علوم و فنون مدیریت اطلاعات.
۱۱. قنبری، و کریمی. (۱۴۰۲). کاربرد هوش مصنوعی در حوزه نظامی: فرصت‌ها، چالش‌ها و نگرانی‌ها. پژوهش‌های علوم نظامی، ۴(۷).
۱۲. گندمی، مرادی، جهانبخش، و نویدی‌نیا. (۱۴۰۴). تأثیر فناوری‌های نوین بر راهبردهای نظامی و امنیتی جمهوری اسلامی ایران طی سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴. پدافند غیرعامل و امنیت، ۱۴(۵۰)، ۴۱-۷۹.
۱۳. مظهرپور، دیار، و سیدکلان. (۱۴۰۳). سنتز پژوهی کاربرد چت بات‌ها (نرم افزار هوش مصنوعی) در آموزش زبان انگلیسی. پژوهش در مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۱)، ۴۳-۶۴.
۱۴. مولائی، و پیرهادی. (۱۴۰۴). مقاله پژوهشی: موانع جاری سازی تحول در سازمان‌ها (مطالعه موردی دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (علیه السلام)). پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی، ۱۵(۳۳).
۱۵. نجات پور، فرخی، سجادی، و هادی پور. (۱۴۰۳). تحلیل جایگاه هوش مصنوعی در توسعه سازمان نظامی. مدیریت و پژوهش‌های دفاعی، ۲۱(۹۸)، ۱۶۴-۱۴۳.
۱۶. نظری، رضوان، عظیمی، حاتمی، و حسن زاده. (۲۰۲۶). بررسی تفاوت تأثیر بازخورد چت جی پی تی با بازخورد معلم بر درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و بازدهی شناختی. مطالعات برنامه درسی، ۲۰(۷۹)، e239537.
۱۷. هاشمی گلپایگانی، س. م. ر. (۱۳۷۳). دانشگاه امام حسین (ع) و جایگاه آن در نظام آموزش عالی کشور. مصباح، (۱۱)، ۱۵۱-

منابع انگلیسی

18. ABDURAZAKOVA, S. (2024). New Communicative Methods in Military English Teaching. «ACTA NUUZ», 1(1.8. 1), 50-52.
19. Alnaqbi, A. M. (2020). The role of using AI techniques in enhancing e-learning in the military education process. *Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journal*, 31.
20. Cheng, Y. M. (2026). How Can AI-Powered Chatbots Drive EFL Learners' Learning Performance?: Mediation by Social Perceptions and Moderation by Usage Frequency. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 16(1), 1-27.
21. Chuang, H. M., & Cheng, D. W. (2022). Conversational AI over military scenarios using intent detection and response generation. *Applied Sciences*, 12(5), 2494.
22. de Almeida, Y. H., Aros, S. K., & Cherobini, D. (2026). Use of artificial intelligence to classify failure data from a military aircraft fleet. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 43(2), 453-474.
23. Gholami, A., Ahmadi, S., & Taheri, H. (2025). Iranian EFL Learners' Speaking Improvement and the Use of Chatbots in the Light of Digital Literacy: An Explanatory Mixed-methods Investigation. *Journal of Language Horizons*, 9(3).
24. Hao, C., Ma, N., Saad, M. R. B. M., Halim, H. B. A., Guo, M., & Hao, M. (2026). How LLM Chatbots Shape Self-Regulated Language Learning: The Interplay of Cognitive Load and Basic Psychological Needs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 42.
25. Karaca, U. (2026). THE MILITARY AI COMPETITION BETWEEN THE UNITED STATES AND CHINA: IS IT AN ARMS RACE? (Master's thesis, Middle East Technical University).
26. Kelly, P., & Smith, H. (2024). How to think about integrating generative AI in professional military education. *Military Review*.
27. Khudai, U., Sandaran, S. C., Manivannan, M. L., & Shad, M. R. N. Artificial Intelligence for English for Specific Military Purposes: An Adaptive Framework for UN Peacekeeping Missions.
28. Kjeksrud, S., Engdal, S. A., Hokstad, L. M., Grassini, S., & Lindqvist, P. H. (2026). Making Hybrid War Teachable and Learnable: Combining Artificial Intelligence and Virtual Reality in Military Education. *Scandinavian Journal of Military Studies*, 9(1).
29. Koch, B. (2026). Given the Use of AI, Can There Still Be Good Military Medical Service or Only Bad One? In *Artificial Intelligence Ethics in Military Medicine and Humanitarian Healthcare* (pp. 61-80). Cham: Springer Nature Switzerland.
30. Putra, H., Mulyono, B. E., Winarna, A., & Yudho, L. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on the Learning Motivation of Military Students. *Indonesian Journal of Educational Science and Technology (Nurture)*, 3(4), 225-232.
31. Sánchez-Bejerano, L. (2026). Learning English in the Digital Age: The Application of ChatGPT and MagicSchool at Istinye University. *English Language Teaching*, 19(2), 44.
32. Siegel, A., Vance, M., & Nilsson, D. (2025). Military English language education: a scoping review of 30 years of research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(5), 433-451.
33. Szabadföldi, I. (2021). Artificial intelligence in military application—opportunities and challenges. *Land Forces Academy Review*, 26(2), 157-165.

پیوست: پرسشنامه پژوهش

پرسشنامه حاضر به منظور سنجش نگرش دانشجویان نسبت به تأثیر چت جی پی تی بر بهبود مهارت‌های نوشتاری و گفتاری طراحی شده است. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس سنتز پیشینه پژوهشی و با استناد به دو منبع معتبر علمی استخراج و تدوین شده‌اند (بالغ زاده و سعیدی، ۱۴۰۳؛ نظری و همکاران، ۱۴۰۴). پاسخ دهی به پرسشنامه کاملاً محرمانه است و اطلاعات شما صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. لطفاً برای هر گویه یک گزینه را بر اساس مقیاس زیر انتخاب کنید:

۱ = کاملاً مخالفم | ۲ = مخالفم | ۳ = نظری ندارم | ۴ = موافقم | ۵ = کاملاً موافقم

اطلاعات جمعیت شناختی

سن:

رشته تحصیلی:

آیا پیش از این دوره با چت جی پی تی آشنایی داشتید؟ ☐ بله ☐ خیر

گروه: ☐ گروه الف (بازخورد ترکیبی) ☐ گروه ب (بازخورد معلم)

بخش اول: نگرش نسبت به تأثیر بر مهارت نوشتاری

شماره	گویه	۱	۲	۳	۴	۵
۱	در طول این دوره، معلم/هوش مصنوعی به من کمک کرد تا مهارت نوشتاری ام را بهبود بخشم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲	بازخوردی که در این دوره دریافت کردم در شناسایی اشکالات دستوری نوشتارم مؤثر بود.	☐	☐	☐	☐	☐
۳	بازخورد دریافتی به من کمک کرد تا واژگان غنی تر و دقیق تری در نوشتار استفاده کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۴	پس از دریافت بازخورد، انسجام و پیوستگی متن های نوشتاری ام بهتر شد.	☐	☐	☐	☐	☐
۵	بازخوردی که در این دوره دریافت کردم مرا تشویق کرد تا بیشتر تمرین نوشتن کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۶	به طور کلی، از کیفیت بازخورد نوشتاری که در طول این دوره دریافت کردم رضایت دارم.	☐	☐	☐	☐	☐

بخش دوم: نگرش نسبت به تأثیر بر مهارت گفتاری

شماره	گویه	۱	۲	۳	۴	۵
۱	در طول این دوره، معلم/هوش مصنوعی به من کمک کرد تا مهارت گفتاری ام را بهبود بخشم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲	بازخورد دریافتی در این دوره به من کمک کرد تا اشکالات تلفظی ام را بهتر بشناسم.	☐	☐	☐	☐	☐
۳	پس از دریافت بازخورد گفتاری، روانی و سلاست بیان انگلیسی ام بهبود یافت.	☐	☐	☐	☐	☐
۴	بازخوردی که دریافت کردم به من کمک کرد تا در ارائه های شفاهی اطمینان بیشتری داشته باشم.	☐	☐	☐	☐	☐
۵	بازخورد دریافتی به من نشان داد چگونه جملات گفتاری ام را در سطح بالاتری بیان کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۶	به طور کلی، از کیفیت بازخورد گفتاری که در طول این دوره دریافت کردم رضایت دارم.	☐	☐	☐	☐	☐

بخش سوم: نگرش نسبت به کارایی بازخورد دستوری

شماره	گویه	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	بازخورد دستوری که دریافت کردم به من کمک کرد تا نقاط ضعف گرامری ام را شناسایی کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۲	توضیحات دستوری همراه با مثال که در این دوره دریافت کردم برایم قابل فهم و کاربردی بود.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۳	بازخورد دستوری دریافتی مرا تشویق کرد تا نکات گرامری را عمیق تر یاد بگیرم.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۴	فکر می کنم بازخورد دستوری که دریافت کردم در کوتاه مدت به بهبود نوشتار و گفتارم کمک کرده است.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۵	دریافت بازخورد دستوری فوری (بدون تأخیر) برای یادگیری من مفیدتر از انتظار برای بازخورد معلم بود.	☐	☐	☐	☐	☐
۱۶	به طور کلی، کیفیت بازخورد دستوری دریافتی را در ارتقای سطح زبانی ام مؤثر می دانم.	☐	☐	☐	☐	☐

بخش چهارم: نگرش کلی نسبت به چت جی پی تی به عنوان ابزار یادگیری

شماره	گویه	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	فکر می کنم چت جی پی تی ابزار مفیدی برای یادگیری زبان انگلیسی است.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۲	استفاده از چت جی پی تی در کلاس زبان انگلیسی یادگیری را جذاب تر کرده است.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۳	ترجیح می دهم در کنار بازخورد معلم، از چت جی پی تی هم برای تمرین زبانی استفاده کنم.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۴	چت جی پی تی می تواند جایگزین مناسبی برای برخی از نقش های آموزشی معلم باشد.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۵	توصیه می کنم چت جی پی تی به عنوان بخشی از برنامه درسی زبان انگلیسی در دانشگاه به کار گرفته شود.	☐	☐	☐	☐	☐
۲۶	به طور کلی، تجربه استفاده از هوش مصنوعی در این دوره نگرش مثبتی نسبت به یادگیری زبان در من ایجاد کرده است.	☐	☐	☐	☐	☐

راهنمای نمره گذاری

بخش	گویه ها	حداقل نمره	حداکثر نمره
مهارت نوشتاری	۱ تا ۶	۶	۳۰
مهارت گفتاری	۷ تا ۱۲	۶	۳۰
بازخورد دستوری	۱۳ تا ۱۸	۶	۳۰
نگرش کلی	۱۹ تا ۲۴	۶	۳۰
نمره کل	۱ تا ۲۴	۲۴	۱۲۰