

TÍCH HỢP CÔNG CỤ HỌC TẬP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ CHỦ CỦA SINH VIÊN HỌC TIẾNG ANH

Nguyễn Thị Thùy Dương

Học viện Chính sách và Phát triển, Hà Nội, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Thùy Dương, e-mail: thuyduongnguyenapd@gmail.com

Ngày nhận bài: 18/3/2026. Ngày sửa bài: 7/5/2026. Ngày nhận đăng: 19/6/2026.

Tóm tắt. Việc tích hợp trí tuệ nhân tạo (AI) vào dạy học ngoại ngữ đang mở rộng cơ hội luyện tập ngoài lớp nhờ khả năng phản hồi nhanh, cá nhân hóa nhiệm vụ và tạo thêm môi trường thử nghiệm ngôn ngữ. Nghiên cứu khảo sát việc sử dụng ChatGPT và Call Annie trong can thiệp kéo dài tám tuần với 80 sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Anh, theo thiết kế hỗn hợp kết hợp bảng hỏi và phỏng vấn bán cấu trúc. Kết quả định lượng cho thấy mức độ sử dụng công cụ và tham gia cảm xúc đều cao, trong khi điểm ở cấu phần tự chủ tự điều chỉnh thấp hơn tự chủ hành vi. Dữ liệu phỏng vấn giúp lý giải sự chênh lệch này: nhiều sinh viên cho biết họ luyện tập thường xuyên và tự tin hơn, nhưng chưa duy trì ổn định việc kiểm chứng, đối chiếu và giải thích phản hồi do AI tạo ra. Từ đó, nghiên cứu cho rằng AI nên được xem là công cụ trung gian hỗ trợ phát triển tự chủ học tập; hiệu quả phụ thuộc vào chiến lược sử dụng của người học và cách giảng viên thiết kế các hoạt động kiểm chứng, phản tư.

Từ khóa: năng lực tự chủ học tập, trí tuệ nhân tạo, ChatGPT, Call Annie, học tiếng Anh.

HARNESSING ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED LEARNING TOOLS TO FOSTER LEARNER AUTONOMY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOMS

Nguyen Thi Thuy Duong

Academy of Policy and Development, Hanoi, Viet Nam

*Corresponding author: Nguyen Thi Thuy Duong, e-mail: thuyduongnguyenapd@gmail.com

Received March 18, 2026. Revised May 7, 2026. Accepted June 19, 2026.

Abstract. The integration of artificial intelligence into foreign language education is expanding opportunities for out-of-class practice through rapid feedback, personalized tasks, and flexible language experimentation. This study examined the use of ChatGPT and Call Annie in an eight-week intervention with 80 first-year English-major students, using a mixed-methods design that combined a questionnaire with semi-structured interviews. The quantitative results showed high levels of tool use and emotional engagement, whereas self-regulatory autonomy scored lower than behavioral autonomy. Interview data helped explain this gap: many students reported practicing more frequently and feeling more confident, but they did not consistently verify, compare, or justify AI-generated feedback. The findings suggest that AI is best understood as a mediating resource for developing learner autonomy; its educational value depends on learners' strategies and teachers' design of verification and reflective activities.

Keywords: learner autonomy, artificial intelligence, ChatGPT, Call Annie, English language learning.

1. Mở đầu

Trong vài năm gần đây, quá trình chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã thúc đẩy việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) vào nhiều hoạt động dạy và học ngoại ngữ. Đối

với người học tiếng Anh, ChatGPT và các chatbot hội thoại như Call Annie mở rộng cơ hội luyện tập ngoài giờ chính khóa nhờ khả năng cung cấp phản hồi nhanh, gợi ý nhiều phương án diễn đạt và điều chỉnh nhiệm vụ theo nhu cầu cá nhân (Arif & Naeem, 2025, pp. 2264 - 2265; Jegadeesan và nnk, 2025, p. 34). Những đặc điểm này đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh học tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL), nơi cơ hội sử dụng tiếng Anh ngoài lớp thường hạn chế và sinh viên cần thêm tình huống thực hành để hình thành thói quen học chủ động (Holec, 1981; Benson, 2011).

Trong giáo dục ngôn ngữ, tự chủ học tập không chỉ phản ánh việc sinh viên học nhiều hay ít mà còn thể hiện ở khả năng lập kế hoạch, theo dõi và điều chỉnh quá trình học của mình (Zimmerman, 2000). Các công trình gần đây cho thấy AI có thể hỗ trợ những quá trình này thông qua việc tăng động lực, cho phép học theo nhịp độ cá nhân và cung cấp phản hồi liên tục (Phosa, 2024, pp. 332, 339; Zulkefli & Ismail, 2025, p. 1; Abdelhalim & Almaneea, 2025, pp. 953, 961 - 964). Chẳng hạn, ChatGPT thường được sử dụng để phát triển ý tưởng, chỉnh sửa bài viết và luyện tập diễn đạt (Arif & Naeem, 2025, pp. 2264 - 2266; Al-Atrash, 2024, pp. 58 - 59); tuy nhiên, sự hỗ trợ nhanh và sẵn có cũng có thể làm giảm nhu cầu tự đánh giá nếu người học thiếu định hướng sư phạm và thói quen kiểm chứng (Abdelhalim & Almaneea, 2025, pp. 954, 963 - 964; Reeve & Tseng, 2011).

Vấn đề chưa được làm rõ đầy đủ là cơ chế AI tác động đến tự chủ học tập. Một số nghiên cứu có xu hướng mô tả mối quan hệ này theo hướng tuyến tính, như thể sử dụng công cụ nhiều hơn sẽ trực tiếp dẫn đến mức tự chủ cao hơn; cách hiểu đó chưa tách bạch mức độ tham gia hoạt động học với năng lực tự điều chỉnh trong quá trình học. Mavlanova (2025, pp. 190 - 193) gợi ý rằng AI trước hết làm thay đổi cách người học tham gia vào nhiệm vụ, còn sự tham gia chỉ có thể góp phần phát triển tự chủ khi đi kèm các hoạt động giám sát, đánh giá và điều chỉnh. Vì vậy, việc người học luyện tập thường xuyên hơn chưa đủ để kết luận rằng họ kiểm soát quá trình học tốt hơn (Zulkefli & Ismail, 2025, p. 1; Mohebbi, 2025).

Tại Việt Nam, nghiên cứu về ChatGPT và các công cụ AI trong học tiếng Anh ngày càng nhiều; tuy vậy, phần lớn vẫn tập trung vào thái độ, nhận thức hoặc hiệu quả hỗ trợ từng kỹ năng. Huynh (2024, pp. 30 - 31) cho rằng công cụ AI có thể hỗ trợ tự chủ và tự điều chỉnh của người học EFL, nhưng nguy cơ phụ thuộc vẫn đáng lưu ý khi thiếu hướng dẫn của giáo viên. Ho (2024, pp. 55, 58) khảo sát 120 sinh viên công nghệ thông tin tại Việt Nam và ghi nhận ChatGPT hữu ích cho từ vựng chuyên ngành, dịch thuật, kiểm tra ngữ pháp và diễn đạt lại; đồng thời, vai trò của giảng viên và lớp học trực tiếp vẫn được nhấn mạnh (Ho, 2024, pp. 55, 65 - 66). Pham và Le (2024, pp. 59, 64 - 68) cho thấy sinh viên Việt Nam đang học tại các trường ở Việt Nam và Hoa Kỳ đánh giá ChatGPT là công cụ hỗ trợ học ngôn ngữ, nhưng cũng nhận thấy nguy cơ hạn chế tư duy phân biện và sáng tạo. Lai và Trinh (2025, pp. 102 - 106) ghi nhận các lợi ích của ChatGPT đối với vốn từ học thuật, cấu trúc ngữ pháp, phát triển ý tưởng và động lực viết. Nguyễn và nnk (2026, p. 406) cũng nhấn mạnh nhu cầu ban hành hướng dẫn sử dụng AI rõ ràng để bảo đảm liêm chính học thuật và hạn chế sự lệ thuộc vào công cụ.

Từ các kết quả trên, khoảng trống đáng chú ý nằm ở cách sinh viên xử lý đầu ra của AI sau khi nhận phản hồi. Vấn đề cốt lõi không chỉ là sinh viên có sử dụng công cụ hay không mà còn là họ có đọc phản hồi một cách phê phán, đối chiếu với mục tiêu học tập, phát hiện sai lệch và điều chỉnh sản phẩm của mình hay không. Khoảng trống này đặc biệt quan trọng đối với sinh viên năm nhất, những người đang chuyển từ lối học phụ thuộc ở bậc phổ thông sang yêu cầu tự quản lý việc học ở đại học (Olsson, 2025; Al-Atrash, 2024).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này khảo sát việc sử dụng ChatGPT và Call Annie trong quá trình phát triển năng lực tự chủ học tập của sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Anh. Trong nghiên cứu, AI không được giả định là nguyên nhân trực tiếp tạo ra tự chủ mà được xem là công cụ hỗ trợ, với hiệu quả khác nhau tùy theo cách sinh viên sử dụng, kiểm chứng và phản tư về phản hồi của công cụ. Nghiên cứu trả lời hai câu hỏi sau:

1. Việc sử dụng các công cụ AI có liên hệ như thế nào với năng lực tự chủ học tập của sinh viên trong quá trình học tiếng Anh?

2. Sinh viên xử lý và đánh giá đầu ra của AI như thế nào, và cách xử lý đó liên quan ra sao đến mức độ tự chủ học tập của họ?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Tự chủ học tập: từ tham gia hành vi đến tự điều chỉnh

Tự chủ học tập đã được diễn giải theo nhiều cách, từ quan niệm khái quát về trách nhiệm của người học đến các mô hình có thể cụ thể hóa thành chỉ báo trong nghiên cứu thực nghiệm. Holec (1981) đặt nền tảng khi xem tự chủ là khả năng người học chịu trách nhiệm về việc học của mình, còn Benson (2011) mở rộng khái niệm bằng cách nhấn mạnh quyền kiểm soát của người học đối với mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá. Trong môi trường có AI hỗ trợ, khái niệm này cần tiếp tục được cụ thể hóa theo các hành vi có thể quan sát và đánh giá. Zulkefli và Ismail (2025, p. 1) cho rằng tự chủ có thể biểu hiện qua đặt mục tiêu, chỉnh sửa độc lập, ra quyết định và phản tư. Các biểu hiện này cho thấy tự chủ không phải là một trạng thái đồng nhất: người học có thể tích cực tham gia hoạt động học nhưng vẫn chưa đủ khả năng giám sát hoặc đánh giá chất lượng phản hồi nhận được từ công cụ.

Từ cách tiếp cận trên, nghiên cứu phân tích tự chủ học tập theo hai phương diện: tự chủ hành vi, thể hiện ở việc sinh viên chủ động học ngoài giờ, luyện tập thường xuyên và tự tìm thêm cơ hội sử dụng tiếng Anh; và tự chủ tự điều chỉnh, thể hiện ở khả năng kiểm tra phản hồi, nhận diện lý do đúng - sai, lựa chọn phản hồi phù hợp và điều chỉnh chiến lược học. Sự phân biệt này giúp tránh đồng nhất việc sử dụng AI thường xuyên với sự phát triển tự chủ. Sinh viên có thể luyện tập nhiều hơn nhờ AI, nhưng nếu chỉ chấp nhận phản hồi sẵn có thì năng lực tự điều chỉnh chưa chắc được cải thiện (Mavlanova, 2025, pp. 190 - 193; Mohebbi, 2025).

2.2. AI (ChatGPT và Call Annie) như công cụ trung gian hỗ trợ phát triển tự chủ trong học ngoại ngữ

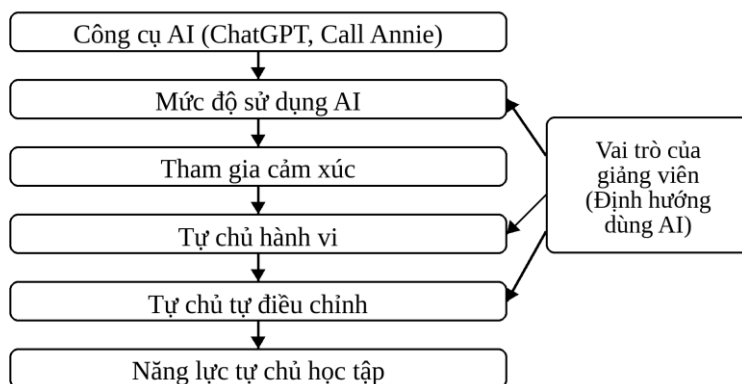
AI có thể mở rộng không gian học ngoại ngữ bằng cách đưa hoạt động luyện tập ra ngoài giới hạn về thời gian và địa điểm của lớp học (Mavlanova, 2025). Trong nghiên cứu này, ChatGPT và Call Annie được xem là hai dạng hỗ trợ bổ sung: ChatGPT thiên về xử lý văn bản và phản hồi ở cấp độ diễn ngôn, còn Call Annie thiên về hội thoại và phản xạ nói. Việc kết hợp hai công cụ cho phép quan sát vai trò của AI trong cả hoạt động viết và nói thay vì chỉ giới hạn ở một kỹ năng.

ChatGPT có thể hỗ trợ sinh viên ở cấp độ diễn ngôn, từ việc triển khai ý, tổ chức đoạn, điều chỉnh từ vựng đến rà soát cấu trúc câu (Arif & Naeem, 2025, pp. 2264-2266; Faizhal và nnk, 2025, pp. 1359-1360; Al-Atrash, 2024, pp. 58-59). Call Annie tạo môi trường luyện nói ít áp lực hơn, qua đó tăng cơ hội thực hành và củng cố sự tự tin của người học (Nguyen và nnk, 2025, p. 344; Olsson, 2025, pp. 11, 14). Tuy nhiên, giá trị sư phạm của các công cụ này không nằm ở khả năng tạo câu trả lời tức thời mà phụ thuộc vào việc người học có sử dụng chúng như nguồn tham khảo để suy nghĩ lại, sửa đổi và tự đánh giá hay không. Khi thiếu phản tư, AI có thể làm giảm mức độ chủ động kiến tạo ý nghĩa của người học và gia tăng nguy cơ phụ thuộc vào công cụ (Arif & Naeem, 2025, pp. 2266-2269; Faizhal và nnk, 2025, pp. 1361, 1364).

2.3. Khung lý thuyết của nghiên cứu

Khung phân tích của nghiên cứu dựa trên ba nền tảng lý thuyết. Thứ nhất, quan điểm văn hóa - xã hội của Vygotsky (1978) cho phép xem AI là công cụ trung gian, chỉ phát huy ý nghĩa khi được đặt trong tương tác và các nhiệm vụ có định hướng sư phạm. Thứ hai, thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2000) giúp lý giải vì sao phản hồi nhanh, cơ hội luyện tập linh hoạt và cảm giác ít bị đánh giá có thể tăng động lực và cảm nhận năng lực; tuy nhiên, động lực không tự động chuyển hóa thành tự chủ nếu người học thiếu khả năng kiểm soát quá trình học. Thứ ba, mô hình học tập

tự điều chỉnh (self-regulated learning) của Zimmerman (2000) được dùng để phân tích các hoạt động lập kế hoạch, giám sát, đánh giá và điều chỉnh. Trên cơ sở đó, nghiên cứu phân biệt tự chủ hành vi với tự chủ tự điều chỉnh và xem khoảng cách giữa hai phương diện là điểm then chốt để giải thích vai trò của AI trong học tiếng Anh.



Hình 1. Mô hình khung nghiên cứu

Khung trên định hướng ba khâu chính của nghiên cứu: xây dựng bảng hỏi theo các câu phần lý thuyết; lựa chọn mẫu phỏng vấn theo mức sử dụng AI và mức tự chủ; và diễn giải kết quả dựa trên mối quan hệ giữa tham gia học tập, tự điều chỉnh và vai trò trung gian của giảng viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng thiết kế hỗn hợp tuần tự giải thích: khảo sát định lượng được thực hiện trước để nhận diện xu hướng chung, sau đó phỏng vấn được dùng để giải thích khác biệt giữa các nhóm người học (Creswell, 2014). Mẫu gồm 80 sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Anh tại Học viện Chính sách và Phát triển, có trình độ đầu vào khoảng A2-B1 theo CEFR, được xác định bằng bài kiểm tra xếp lớp (placement test) đầu khóa. Mẫu được chọn theo phương pháp thuận tiện trong bối cảnh lớp học thực tế. Trước khi tham gia, sinh viên được cung cấp thông tin về mục đích nghiên cứu, nguyên tắc ẩn danh dữ liệu và quyền rút lui.

Can thiệp được triển khai trong học kì 2 năm học 2025-2026, thuộc học phần tiếng Anh thực hành của sinh viên năm nhất. Các nhiệm vụ dựa trên giáo trình Q. Skills for Success 4 và gắn với hoạt động nói, viết của từng chủ đề; sinh viên sử dụng phiên bản miễn phí của ChatGPT và Call Annie trên điện thoại cá nhân. Trong tám tuần, mỗi tuần gồm khoảng 50 phút hoạt động AI có hướng dẫn trên lớp và một nhiệm vụ tự học ngoài lớp. Mỗi nhiệm vụ theo trình tự: giới thiệu mục tiêu, thực hành với công cụ, đối chiếu phản hồi, ghi nhận phản được chấp nhận hoặc bác bỏ và viết phản tư ngắn. Cách tổ chức này nhằm chuyển dần quyền kiểm soát học tập từ giảng viên sang sinh viên (Zimmerman, 2000; Vygotsky, 1978).

Bảng 1. Các giai đoạn của khung dạy học tích hợp AI trong 8 tuần

Tuần	Chủ đề	Trọng tâm	Vai trò của AI	Mục tiêu tự chủ
1	Định hướng AI; business; analysis essay	Giới thiệu ChatGPT, Call Annie, nguyên tắc đạo đức, cách đặt prompt và kiểm chứng phản hồi.	Lập dàn ý về “What makes a good leader?” bằng ChatGPT; luyện nói với Call Annie.	Nhận thức về AI; lập kế hoạch học tập.
2	Business; analysis essay	Thực hành dùng ChatGPT phản hồi bản nháp và Call Annie luyện bài nói ngắn.	Sửa bài analysis essay; ghi lại phản hồi AI được chấp nhận/từ chối.	Chọn lọc và đánh giá phản hồi AI.

3	Behavioral science; descriptive essay	Dùng AI mở rộng từ vựng miêu tả; luyện xác nhận/làm rõ thông tin khi hội thoại.	Viết descriptive essay; luyện hội thoại về appearance and success.	Tăng luyện tập ngoài lớp; tự điều chỉnh ngôn ngữ.
4	Developmental psychology; narrative essay	Dùng ChatGPT kiểm tra trình tự sự kiện, thì và cấu trúc câu; luyện kể chuyện với Call Annie.	Viết narrative essay; luyện nói về adulthood skills.	Nhận diện lỗi cá nhân; điều chỉnh cách học.
5	Science/technology; compare-contrast essay	Dùng ChatGPT lập bảng so sánh và kiểm tra transitions; Call Annie luyện Q&A.	Viết compare-contrast essay; luyện trình bày và trả lời câu hỏi.	Kiểm chứng thông tin; kiểm soát nội dung.
6	Nutritional science; cause-effect essay	Dùng ChatGPT kiểm tra quan hệ nguyên nhân-kết quả; Call Annie luyện debate.	Viết cause-effect essay; luyện tranh luận về food science.	Xây dựng lập luận; học tập chủ động.
7	Education; summary writing	Hướng dẫn paraphrase, summary và tránh sao chép AI; luyện thảo luận với Call Annie.	Viết summary; kiểm tra tính nguyên bản và độ chính xác của phản hồi AI.	Tự đánh giá; kiểm soát tính nguyên bản.
8	Tổng hợp 6 chủ đề	Trình bày sản phẩm cuối; thảo luận lợi ích, hạn chế và nguy cơ phụ thuộc AI.	Hoàn thiện bài nói/bài viết; nộp prompt log và nhật ký phản tư.	Tự định hướng; sử dụng AI có chọn lọc.

Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi gồm 20 mục theo thang Likert 5 mức và phỏng vấn bán cấu trúc. Bảng hỏi được xây dựng trên ba mảng lí thuyết: học tập có AI hỗ trợ, học tập tự điều chỉnh và vai trò trung gian của giảng viên (Arif & Naeem, 2025, pp. 2264 - 2269; Zimmerman, 2000; Vygotsky, 1978). Trong đó, các mục Q13-Q16 được xem là nhóm mục cốt lõi vì đo cách sinh viên xử lí phản hồi của AI: kiểm tra, đối chiếu, giải thích và điều chỉnh. Thang đo được rà soát thông qua thử nghiệm sơ bộ và đạt độ tin cậy chấp nhận được, với Cronbach's alpha từ 0,70 trở lên.

Sau khảo sát, sinh viên được phân nhóm theo hai chỉ số tổng hợp: chỉ số sử dụng AI (AI usage index) và chỉ số tự chủ (autonomy index). Mỗi chỉ số được tính bằng trung bình cộng của các mục tương ứng; ngưỡng 3,50 được dùng để phân biệt mức cao và thấp. Việc phân nhóm nhằm phục vụ chọn mẫu phỏng vấn có chủ đích, đặc biệt để so sánh các trường hợp có mức sử dụng AI cao nhưng mức tự chủ khác nhau (Creswell, 2014).

Bảng 2. Tiêu chí phân nhóm phục vụ chọn mẫu phỏng vấn

Chỉ số	Thành phần	Cách tính	Ngưỡng phân loại
AI usage index	Q1-Q4	Trung bình cộng 4 mục	Cao nếu $\geq 3,50$; thấp nếu $< 3,50$
Autonomy index	Q9-Q16	Trung bình cộng 8 mục	Cao nếu $\geq 3,50$; thấp nếu $< 3,50$

Bảng 3. Mã hóa người tham gia phỏng vấn

Mã người tham gia	Nhóm	Trình độ	Ghi chú phân tích	Phỏng vấn (n)
P01-P06	G1	A2/B1	AI cao, tự chủ cao	6
P07-P12	G2	A2/B1	AI cao, tự chủ thấp	6
P13-P16	G3	A2/B1	AI thấp, tự chủ cao	4
P17-P20	G4	A2/B1	AI thấp, tự chủ thấp	4

Trên cơ sở dữ liệu của 80 sinh viên, nghiên cứu xác định bốn nhóm người học và chọn có chủ đích 20 sinh viên để phỏng vấn. Hai nhóm G1 và G2 được ưu tiên vì cùng có mức sử dụng AI cao nhưng khác nhau về mức tự chủ; việc đối chiếu hai nhóm giúp làm rõ vì sao cùng tiếp cận công cụ nhưng biểu hiện tự chủ khác nhau. Nội dung phỏng vấn tập trung vào ba vấn đề: cách sinh viên dùng ChatGPT và Call Annie, cách họ xử lý đầu ra của công cụ và cách họ điều chỉnh chiến lược học sau khi nhận phản hồi. Vai trò hướng dẫn của giảng viên cũng được xem xét như một điều kiện trung gian trong quá trình sử dụng AI.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Độ tin cậy của thang đo

Bảng 4. Độ tin cậy của các thang đo

Thang đo	Số biến	Cronbach's alpha	Đánh giá
Mức độ sử dụng AI	4	0,83	Tốt
Tham gia cảm xúc	4	0,85	Tốt
Tự chủ hành vi	4	0,79	Chấp nhận được
Tự chủ tự điều chỉnh	4	0,74	Chấp nhận được
Hỗ trợ của giảng viên	4	0,81	Tốt

Độ tin cậy nội tại của các thang đo được kiểm định bằng Cronbach's alpha. Như trình bày ở Bảng 4, các hệ số dao động từ 0,74 đến 0,85. Các hệ số này đều vượt ngưỡng 0,70 thường được chấp nhận trong nghiên cứu khoa học xã hội, cho thấy các mục hỏi trong từng cấu phần có tính nhất quán đủ để sử dụng cho phân tích mô tả và diễn giải tiếp theo.

4.2. Kết quả khảo sát tổng hợp theo cấu phần lí thuyết

Bảng 5. Thống kê mô tả các cấu phần nghiên cứu

Cấu phần	Mean	SD	Min	Max
Mức độ sử dụng AI	3,87	0,71	2,10	4,90
Tham gia cảm xúc	3,79	0,68	2,20	4,80
Tự chủ hành vi	3,54	0,74	2,00	4,70
Tự chủ tự điều chỉnh	3,18	0,81	1,90	4,60
Hỗ trợ của giảng viên	3,72	0,66	2,30	4,80

Bảng 5 cho thấy một xu hướng đáng chú ý: mức độ sử dụng AI đạt $M = 3,87$ và tham gia cảm xúc đạt $M = 3,79$, đều cao hơn hai cấu phần phản ánh trực tiếp năng lực tự chủ. Tự chủ hành vi đạt $M = 3,54$, trong khi tự chủ tự điều chỉnh chỉ đạt $M = 3,18$. Khoảng cách này cho thấy mức độ tham gia học tập với AI cao hơn mức độ người học thực hiện các thao tác kiểm soát chất lượng học tập.

Bảng 6. Kết quả tổng hợp theo cấu phần

Cấu phần	Các mục hỏi	Tỉ lệ đồng thuận trung bình (%)	Diễn giải
Mức độ sử dụng AI	Q1-Q4	80,0	Cao
Tham gia cảm xúc	Q5-Q8	77,2	Cao
Tự chủ hành vi	Q9-Q12	70,3	Khá cao
Tự chủ tự điều chỉnh	Q13-Q16	50,1	Trung bình thấp
Hỗ trợ của giảng viên	Q17-Q20	73,8	Cao

Tỉ lệ đồng thuận ở Bảng 6 cũng có xu hướng trên. Mức đồng thuận với các mục sử dụng AI đạt 80,0% và tham gia cảm xúc đạt 77,2%, trong khi tự chủ tự điều chỉnh chỉ đạt 50,1%. Nói cách khác, sinh viên sẵn sàng sử dụng công cụ và dễ cảm thấy tự tin hơn khi luyện tập, nhưng chưa thường xuyên thực hiện các thao tác giám sát, đánh giá và điều chỉnh phản hồi. Kết quả này cho thấy cần phân biệt rõ sự tham gia học tập với năng lực tự chủ học tập.

Khoảng cách giữa tự chủ hành vi và tự chủ tự điều chỉnh cho thấy việc “học nhiều hơn” chưa đồng nghĩa với “học có kiểm soát hơn”. AI cung cấp phản hồi nhanh, dễ tiếp cận và thường có hình thức trôi chảy, thuyết phục; vì vậy, sinh viên có thể tiếp nhận đầu ra mà không đặt câu hỏi về độ chính xác, sự phù hợp với ngữ cảnh hoặc mục tiêu của nhiệm vụ. Trong trường hợp đó, AI chủ yếu hỗ trợ hành vi tham gia học tập nhưng chưa bảo đảm hoạt động phản tư.

Diễn giải theo Zimmerman (2000), AI chủ yếu hỗ trợ giai đoạn thực hiện nhiệm vụ nhưng không tự động bảo đảm các hoạt động tự giám sát và tự đánh giá. Theo Ryan và Deci (2000), mức tham gia cảm xúc cao có thể phản ánh cảm giác năng lực và hứng thú tăng lên, song động lực này chưa đủ để hình thành năng lực tự điều chỉnh. Do đó, mối quan hệ giữa AI và tự chủ không nên được hiểu theo mô hình tuyến tính. Kết quả của nghiên cứu này phù hợp với nhận định của Zulkefli và Ismail (2025, p. 1) và Mohebbi (2025): mức độ tham gia chỉ chuyển hóa thành tự chủ khi người học biết kiểm tra và điều chỉnh quá trình học của mình.

4.3. Kết quả phỏng vấn và thảo luận

Phỏng vấn 20 sinh viên giúp giải thích sâu hơn các kết quả định lượng. Dữ liệu định tính tập trung vào bốn vấn đề: mục đích sử dụng AI trong nhiệm vụ học tập, vai trò của AI đối với hành vi luyện tập, cách sinh viên xử lý phản hồi của công cụ và vai trò của giảng viên trong việc định hướng sử dụng AI có kiểm soát.

4.3.1. Cách người học sử dụng AI trong học tập

Qua phỏng vấn, sinh viên cho biết họ dùng AI chủ yếu cho các nhiệm vụ ngoài lớp, đặc biệt là tìm ý tưởng, chỉnh sửa bài viết, luyện phát âm và chuẩn bị bài nói. Ở nhóm sử dụng AI cao (G1 và G2), ChatGPT thường được nhắc đến như một công cụ gợi ý ý tưởng, chỉnh lỗi ngữ pháp hoặc làm rõ cách diễn đạt, trong khi Call Annie chủ yếu được dùng để luyện phản xạ hội thoại vì sinh viên cảm thấy ít áp lực hơn so với nói trực tiếp trước lớp.

Sự khác biệt giữa G1 và G2 không nằm ở tần suất sử dụng công cụ mà ở cách sử dụng. Ở G1, một số sinh viên mô tả AI như một bước trong quy trình chuẩn bị bài: P03 thường lập ý trước rồi mới dùng AI để chỉnh từ ngữ, trong khi P05 dùng công cụ để sắp xếp ý trước khi nói. Ngược lại, G2 có xu hướng ưu tiên đầu ra nhanh; P09 cho biết em “thường dùng luôn vì nhanh và tiện”, còn P11 dùng AI để có bài nói “trôi chảy hơn”.

Ở G3 và G4, AI được sử dụng ít thường xuyên hơn và chủ yếu khi sinh viên gặp khó khăn cụ thể, chẳng hạn bí ý hoặc cần kiểm tra một lỗi ngữ pháp. Xu hướng này phù hợp với chỉ số sử dụng AI trong khảo sát nhưng cũng cho thấy tần suất dùng công cụ chỉ phản ánh một phần của vấn đề. Đánh giá tự chủ học tập vì vậy cần xem xét liệu sinh viên sử dụng phản hồi như một nguồn học liệu để suy nghĩ lại hay như đầu ra có thể dùng ngay.

4.3.2. AI và tự chủ hành vi

Xét ở phương diện tự chủ hành vi, sinh viên nhìn nhận AI như một nguồn hỗ trợ cho việc học ngoài giờ. Công cụ giúp họ bắt đầu nhiệm vụ nhanh hơn, luyện tập thường xuyên hơn và chuẩn bị kĩ hơn trước khi vào lớp. Xu hướng này xuất hiện ở cả G1 và G2, cho thấy việc sử dụng AI có thể mở rộng hoạt động học tập ngay cả khi mức tự chủ tổng thể của hai nhóm khác nhau.

Nhiều sinh viên nhấn mạnh tính sẵn có của công cụ. P02 cho biết việc luyện nói trước với AI giúp em giảm căng thẳng khi vào lớp, còn P08 cho rằng chuẩn bị trước với AI làm em tự tin hơn khi trình bày. Ở một số trường hợp, AI còn gắn với thời lượng luyện tập tự nguyện nhiều hơn; P06 cho biết trước đây em thường chỉ học khi có bài tập, còn sau can thiệp có thể tự luyện thêm với công cụ.

Những bằng chứng này cho thấy việc sử dụng AI hỗ trợ rõ ở phương diện tự chủ hành vi: sinh viên tham gia nhiệm vụ nhiều hơn, có thêm không gian luyện tập và chủ động hơn trong khâu chuẩn bị. Tuy nhiên, theo khung học tập tự điều chỉnh của Zimmerman (2000), những biểu hiện đó mới phản ánh mức tham gia trong quá trình học; chúng chưa đủ để kết luận về tự chủ nếu không đi kèm hoạt động tự giám sát và tự đánh giá.

4.3.3. Xử lý và đánh giá phản hồi của AI: điểm phân hóa giữa các nhóm

Ở phương diện tự chủ tự điều chỉnh, dữ liệu phỏng vấn cho thấy sự phân hóa rõ giữa các nhóm, qua đó giải thích trực tiếp khác biệt giữa G1 và G2: hai nhóm đều sử dụng AI ở mức cao nhưng không xử lý đầu ra của công cụ theo cùng một cách.

G1 sử dụng AI theo một quy trình có kiểm soát. Sinh viên trong nhóm này thường kiểm tra lại phản hồi, đối chiếu với yêu cầu nhiệm vụ và chỉ giữ những gợi ý mà họ hiểu được lý do. Các trường hợp P01 và P04 cho thấy AI được xem như nguồn tham khảo để cải thiện diễn đạt chứ không thay thế phán đoán của người học. Ngược lại, G2 có xu hướng sử dụng đầu ra trực tiếp và ít kiểm chứng hơn. Phát biểu của P09 về việc dùng ngay vì nhanh cho thấy công cụ chủ yếu được xem như phương tiện tạo đầu ra. Sự khác biệt này cho thấy tần suất sử dụng cao không đồng nghĩa với mức tự chủ cao.

G3 cho thấy một xu hướng trung gian. Dù dùng AI ít hơn, một số sinh viên như P14 và P15 vẫn chọn lọc gợi ý và chỉ dùng công cụ khi cần mở rộng ý tưởng hoặc kiểm tra một điểm ngôn ngữ cụ thể. Dữ liệu từ G4 cho thấy ít bằng chứng hơn về cả tần suất sử dụng lẫn hành vi phản tư. Nhìn chung, yếu tố phân biệt các nhóm không phải là số lần dùng AI mà là mức độ người học kiểm soát phản hồi. Phát hiện này phù hợp với Zimmerman (2000) và Mohebbi (2025), theo đó tự chủ phát triển khi người học chủ động giám sát và đánh giá quá trình học.

4.3.4. Cơ chế điều tiết việc sử dụng AI: giới hạn, nguy cơ phụ thuộc và vai trò giảng viên

Sinh viên nhận thức được một số giới hạn của AI, chẳng hạn phản hồi quá chung, hiểu sai ngữ cảnh hoặc đề xuất cách diễn đạt chưa phù hợp với trình độ của người viết. Tuy nhiên, việc nhận biết những hạn chế này không đồng nghĩa với kiểm chứng thường xuyên. Ở G1, chính các hạn chế đó khiến sinh viên thận trọng hơn: P03 có xu hướng sửa lại đầu ra và đối chiếu với yêu cầu của bài. Ở G2, dù người học nhận ra phản hồi chưa chắc đúng, việc kiểm chứng vẫn không diễn ra thường xuyên; vì vậy, mức tham gia học tập cao chưa đi kèm khả năng kiểm soát ổn định chất lượng sản phẩm.

Dữ liệu cũng cho thấy một nghịch lý sự phạm: AI có thể giúp sinh viên tự tin hơn và diễn đạt trôi chảy hơn, nhưng nếu được sử dụng như nguồn tạo đáp án sẵn có, công cụ có thể làm giảm nhu cầu tự suy nghĩ. Các trường hợp P11 và P05 minh họa hai hướng sử dụng khác nhau, một bên nghiêng về lấy đầu ra nhanh và bên kia dùng công cụ để sắp xếp, điều chỉnh ý tưởng. Trong bối cảnh đó, giảng viên giữ vai trò điều tiết thông qua các hoạt động như yêu cầu sinh viên ghi lại câu lệnh (prompt), giải thích lý do chấp nhận hoặc bác bỏ phản hồi và thảo luận về độ chính xác của AI, từ đó giúp người học chuyển từ sử dụng thụ động sang sử dụng có kiểm soát.

Diễn giải theo Vygotsky (1978), AI chỉ phát huy giá trị khi được đặt trong bối cảnh hoạt động có định hướng sự phạm, nơi sinh viên tương tác với công cụ, nhiệm vụ và tiêu chí đánh giá. Vì vậy, vai trò của giảng viên không phải là thay thế hoặc cấm đoán AI mà là thiết kế điều kiện để công cụ trở thành phương tiện học sâu thay vì phương tiện tạo sản phẩm nhanh.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy việc sử dụng ChatGPT và Call Annie thể hiện rõ nhất ở phương diện tự chủ hành vi. Sinh viên báo cáo rằng họ luyện tập ngoài lớp thường xuyên hơn, có thêm cơ hội chuẩn bị bài nói và bài viết, đồng thời tự tin hơn khi tham gia nhiệm vụ học tiếng Anh. Tuy nhiên, các biểu hiện của tự chủ tự điều chỉnh còn hạn chế: nhiều sinh viên chưa thường xuyên kiểm tra, đối chiếu và giải thích phản hồi của AI trước khi sử dụng.

Đóng góp chính của nghiên cứu là làm rõ rằng AI không tự động tạo ra tự chủ học tập. Hiệu quả của công cụ phụ thuộc vào cách sinh viên xử lý đầu ra: những người biết kiểm chứng, chọn lọc và điều chỉnh phản hồi có mức tự chủ cao hơn so với những người dùng AI như nguồn đáp án nhanh. Trong bối cảnh sinh viên năm nhất tại Học viện Chính sách và Phát triển, AI nên được xem là công cụ trung gian hỗ trợ quá trình chuyển từ học phụ thuộc sang học tự chủ nhưng không thể thay thế vai trò hướng dẫn sư phạm của giảng viên.

Về hàm ý thực tiễn, các học phần tiếng Anh năm nhất nên tích hợp AI theo nguyên tắc sử dụng có kiểm soát. Sinh viên có thể được yêu cầu nộp nhật ký câu lệnh (prompt log), bản nháp trước và sau khi sử dụng AI, cùng phần giải trình ngắn về lý do chấp nhận hoặc bác bỏ phản hồi của công cụ. Ở cấp chương trình, nội dung về năng lực hiểu biết và sử dụng AI (AI literacy), kiểm chứng thông tin, đạo đức học thuật và kỹ năng phản tư nên được đưa vào các học phần kỹ năng học đại học hoặc tiếng Anh cơ sở. Ở cấp cơ sở đào tạo, cần có hướng dẫn chính thức về phạm vi sử dụng AI, tiêu chí đánh giá sản phẩm có AI hỗ trợ và cơ chế bảo đảm liên chính học thuật.

Nghiên cứu còn một số hạn chế: mẫu được chọn thuận tiện tại một cơ sở đào tạo, thời gian can thiệp chỉ kéo dài tám tuần và dữ liệu khảo sát dựa trên tự báo cáo của sinh viên. Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng sang nhiều nhóm ngành, kéo dài thời gian can thiệp và bổ sung dữ liệu quan sát hoặc sản phẩm học tập trước - sau can thiệp để đo trực tiếp sự phát triển của tự chủ tự điều chỉnh trong môi trường học có AI hỗ trợ.

Ghi chú về tác giả: ThS. Nguyễn Thị Thùy Dương là giảng viên tại Khoa Cơ bản và Ngoại ngữ Kinh tế, Học viện Chính sách và Phát triển, Hà Nội, Việt Nam.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Lời cảm ơn: Tác giả trân trọng cảm ơn các sinh viên đã tham gia nghiên cứu này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Abdelhalim, S. M., & Almaneea, M. O. (2025). Generative AI-supported project-based learning in EFL: Impacts on student engagement and learner agency. *Forum for Linguistic Studies*, 7(9), 953 - 971. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i9.10855>
- Al-Atrash, A. N. F. (2024). *Exploring EFL students' perspectives of the role of ChatGPT-aided personalized learning in enhancing autonomous learning in Palestinian higher education* (Master's thesis, An-Najah National University).
- Arif, H., & Naeem, J. (2025). The impact of generative AI on learner autonomy and critical thinking in English as a foreign language (EFL) writing classrooms. *Journal of Applied Linguistics and TESOL*, 8(3), 2264 - 2275. <https://doi.org/10.63878/jalt1249>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Faizhal, R., Ilham, I., Irwandi, I., & Rahmaniah, R. (2025). The role of AI in supporting independent writing: A qualitative case study. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 13(3), 1354 - 1366. <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i3.14555>
- Ho, P. X. P. (2024). Using ChatGPT in English language learning: A study on I.T. students' attitudes, habits, and perceptions. *International Journal of TESOL & Education*, 4(1), 55 - 68. <https://doi.org/10.54855/ijte.24414>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Huynh, Q. Q. (2024). A literature review on EFL students' integration of AI-based tools in English learning and the perceived impact on autonomy. *International Journal of AI in Language Education*, 1(2), 30 - 51. <https://doi.org/10.54855/ijaile.24123>

- Jegadeesan, R. P., Priya, G. A. R., & Thampi, A. K. S. (2025). Fostering independence through technology: Enhancing learner autonomy in teaching English as a second language. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research*, 4(1), 34 - 36. <https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2025.v4i1n04>
- Lai, T. K. L., & Trinh, H. L. (2025). The effects of ChatGPT on academic writing proficiency among English-majored undergraduates at a university. *VNU Journal of Foreign Studies*, 41(3), 92 - 109. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5514>
- Mavlanova, F. Z. (2025). The impact of AI chatbots (like ChatGPT) on learner autonomy in EFL writing. *American Journal of Philological Sciences*, 5(6), 190 - 193. <https://doi.org/10.37547/ajps/volume05issue06-51>
- Mohebbi, A. (2025). Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: A systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2433814. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2433814>
- Nguyen, L. A. D., Dang, V. M. T., & Le, M. T. (2025). An investigation into students' perception of using Call Annie as a virtual conversational partner. *Proceedings of the AsiaCALL International Conference*, 6, 344 - 364. <https://doi.org/10.54855/paic.24624>
- Nguyễn, T. H. H., Phạm, T. Q. H., Nguyễn, T. H., & Lê, T. N. D. (2026). Ứng dụng ChatGPT khi viết học thuật của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh trong các học phần giảng dạy bằng tiếng Anh: Nghiên cứu tại Đại học Kinh tế Quốc dân. *Tạp chí Giáo dục*, 25(số đặc biệt 10), 406 - 411. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/4566>
- Olsson, J. (2025). *Should we Call Annie? A mixed-methods intervention study examining the impact of one chatbot on the vocabulary acquisition of upper secondary students in Sweden* [Master's thesis, University of Gothenburg]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/items/1477dbea-a087-4040-9dee-0f00146f6d31>
- Pham, V. P. H., & Le, A. Q. (2024). ChatGPT in language learning: Perspectives from Vietnamese students in Vietnam and the USA. *International Journal of Language Instruction*, 3(2), 59 - 72. <https://doi.org/10.54855/ijli.24325>
- Phosa, S. (2024). The study of EFL students' attitudes and behaviors toward using ChatGPT in English language learning. *Journal of English Language and Linguistics*, 5(3), 332 - 344. <https://doi.org/10.62819/jel.2024.65>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257 - 267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68 - 78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zulkefli, N. H., & Ismail, H. H. (2025). The impact of AI on ESL writing autonomy: A systematic review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(8), e003555. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v10i8.3555>