TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI
Khoa học Giáo dục 2026, Tập 71, Số 7, tr. 32-41
ISSN 2354-1075; https://hnuejs.edu.vn/es
DOI: 10.18173/2354-1075.2026-0099

ẢNH HƯỞNG CỦA VIỆC SỬ DỤNG AI CHATBOT ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH: NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN KINH TẾ

Phạm Lan Anh[*1], Huỳnh Thị Mỹ Duyên[2], Võ Thị Ánh Nguyệt[1] và Nguyễn Thị Lương[1]
[1]*Trường Kinh tế, Đại học Cần Thơ, Cần Thơ, Việt Nam*
[2]*Trường Đại học Tây Đô, Cần Thơ, Việt Nam*
[*]Tác giả liên hệ: Phạm Lan Anh, e-mail: planh@ctu.edu.vn
Ngày nhận bài: 19/5/2026. Ngày sửa bài: 1/7/2026. Ngày nhận đăng: 20/10/2026.

Tóm tắt. Nghiên cứu này xây dựng và kiểm định mô hình tích hợp dựa trên Lí thuyết hợp nhất về chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT), nhận thức về rủi ro, và học tập tự định hướng nhằm làm rõ cơ chế ảnh hưởng của việc sử dụng AI chatbot đến kết quả học tiếng Anh chuyên ngành (TACN) thông qua nhận thức của sinh viên kinh tế. Dữ liệu được thu thập từ 408 sinh viên có sử dụng AI chatbot hỗ trợ việc học TACN và được phân tích bằng phương pháp PLS-SEM. Kết quả nghiên cứu cho thấy kì vọng hiệu suất và ảnh hưởng xã hội có ảnh hưởng tích cực đến ý định sử dụng AI chatbot, trong khi kì vọng nỗ lực và nhận thức về rủi ro không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê. Bên cạnh đó, ý định sử dụng và điều kiện hỗ trợ góp phần phát huy khả năng học tập tự định hướng của sinh viên; học tập tự định hướng có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập và giữ vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng, điều kiện hỗ trợ và kết quả học TACN. Nghiên cứu góp phần kiểm định mô hình tích hợp giữa UTAUT, nhận thức về rủi ro, và học tập tự định hướng trong bối cảnh ứng dụng AI chatbot vào học TACN tại Việt Nam, đồng thời làm rõ vai trò trung gian của học tập tự định hướng trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng, điều kiện hỗ trợ và kết quả học tập.
Từ khóa: AI chatbot, học tập tự định hướng, tiếng Anh chuyên ngành, kết quả học tập, PLS-SEM.

THE IMPACT OF AI CHATBOT USE ON ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING OUTCOMES: BUSINESS STUDENTS' PERCEPTIONS

Pham Lan Anh[*1], Huynh Thi My Duyen[2], Vo Thi Anh Nguyet[1] and Nguyen Thi Luong[1]
[1]*School of Economics, Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
[2]*Tay Do University, Can Tho, Vietnam*
[*]Corresponding author: Pham Lan Anh, e-mail: planh@ctu.edu.vn
Received May 19, 2026. Revised June 1, 2026. Accepted October 20, 2026.

Abstract. This study aims to develop and validate an integrated model based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), perceived risk and self-directed learning in order to clarify the mechanism through which AI chatbot use influences English for Specific Purposes learning outcomes as perceived by economics students. Data were collected from 408 economics students who used AI chatbots in their English for Specific Purposes learning activities and analyzed using the PLS-SEM approach. The findings indicated that performance expectancy and social influence positively affected students' intention to use AI chatbots, whereas effort expectancy and perceived risk had no significant effects on behavioral intention. In addition, behavioral intention and facilitating conditions helped foster students' self-directed learning. Self-directed learning was also found to have a positive effect on learning outcomes and to mediate the relationships between behavioral intention, facilitating conditions, and English for Specific Purposes learning outcomes. The study contributes to validating an integrated model of

UTAUT, perceived risk, and self-directed learning in the context of AI chatbot adoption for English for Specific Purposes learning in Vietnam, while clarifying the mediating role of self-directed learning in the relationships between behavioral intention, facilitating conditions, and learning outcomes.

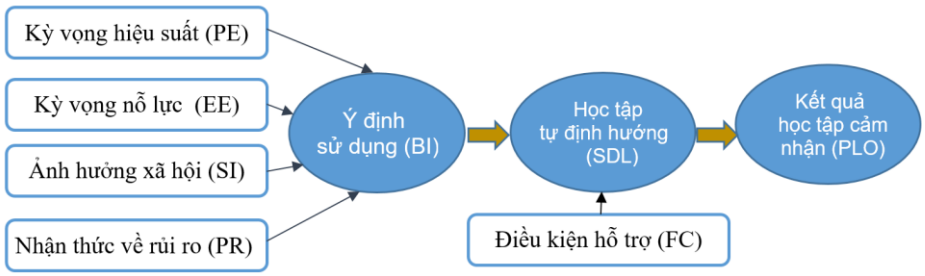
Keywords: AI chatbot, self-directed learning, English for Specific Purposes, learning outcomes, PLS-SEM.

1. Mở đầu

Sự bùng nổ của AI tạo sinh như ChatGPT, Gemini hay DeepSeek đang thay đổi cách sinh viên học đại học trong bối cảnh hiện nay. Thay vì chỉ tra cứu thông tin đơn thuần, người học giờ đây dùng chatbot như một bạn đồng hành để giải đáp thắc mắc, xin phản hồi và tự thiết kế lộ trình học riêng (Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Dwivedi & nnk, 2023; Farrokhnia & nnk, 2024). Trong lĩnh vực học ngoại ngữ, AI chatbot được ghi nhận có khả năng hỗ trợ luyện tập ngôn ngữ, tạo ngữ liệu và thúc đẩy tính chủ động của người học thông qua tương tác liên tục (Kohnke, 2023; Koraishi, 2023). Đặc biệt trong môn Tiếng Anh chuyên ngành (TACN), AI chatbot đóng vai trò như một gia sư riêng: hỗ trợ giải thích báo cáo tài chính, gỡ rối thuật ngữ kinh doanh phức tạp theo ngữ cảnh và tự tạo bài tập vừa sức, giúp sinh viên đỡ bớt áp lực (Kohnke, 2023; Kasneci & nnk, 2023). Nhờ khả năng sửa lỗi ngữ pháp tức thì, sinh viên có thể chủ động củng cố kiến thức mà không cần phụ thuộc quá nhiều vào giảng viên (Farrokhnia & nnk, 2024), từ đó rèn luyện tư duy phản biện và động lực tự học (Ahmed, 2023; Biyiri & nnk, 2025).

Về phía lí thuyết chấp nhận công nghệ, mô hình UTAUT của Venkatesh & nnk (2003) giải thích khá rõ hành vi người dùng dựa trên kì vọng hiệu suất, kì vọng nỗ lực, ảnh hưởng xã hội và điều kiện hỗ trợ. Khi áp dụng vào AI tạo sinh, hầu hết nghiên cứu đều chỉ ra rằng ba yếu tố đầu thúc đẩy mạnh mẽ ý định sử dụng (Wu & nnk, 2022), và ý định này chính là yếu tố dự báo chính cho hành vi thực tế (Strzelecki, 2024). Tuy nhiên, bức tranh công nghệ không chỉ toàn màu hồng. Việc lo ngại về các rủi ro như tin sai sự thật, thiên lệch dữ liệu hay mất quyền riêng tư thường kéo lùi quyết định dùng AI của sinh viên (Farrokhnia & nnk, 2024; Martins & nnk, 2014; Wu & nnk, 2022). Song song đó, các nhà nghiên cứu cũng bắt đầu chú ý đến năng lực học tập tự định hướng như khả năng sinh viên tự chủ điều chỉnh quá trình học của mình (Zimmerman, 2002). Trong môi trường số, năng lực này ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập (Broadbent & Poon, 2015). Thực chất, AI chatbot không tự sinh ra năng lực tự học; nó chỉ đóng vai trò đòn bẩy, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận học liệu, chủ động thực hành và nhận phản hồi (Ahmed, 2023; Biyiri & nnk, 2025; Roe & Perkins, 2024; Sümuer, 2018). Từ đó, AI tác động gián tiếp đến kết quả học tập thông qua việc thúc đẩy sinh viên tích cực hơn trong học tập (Giray & nnk, 2025).

Ở Việt Nam, các nghiên cứu về AI trong giáo dục bắt đầu tăng lên nhưng chủ yếu dừng lại ở việc đánh giá mức độ chấp nhận công nghệ hoặc khả năng ứng dụng chung chung (Đặng, 2024; Phạm & Cao, 2025). Đáng chú ý là kết quả giữa các nghiên cứu trong nước còn khá phân tán: ảnh hưởng xã hội và điều kiện hỗ trợ thường thể hiện tác động rõ rệt, trong khi vai trò của kì vọng hiệu suất và nỗ lực lại chưa thực sự thống nhất (Huỳnh & nnk, 2025; Nguyễn & nnk, 2024).



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nhìn chung, phần lớn các bài báo hiện nay chỉ tập trung tìm hiểu sinh viên "có muốn dùng AI hay không", chứ chưa giải thích được cơ chế mà việc chấp nhận AI giúp sinh viên phát huy

tính tự học và cải thiện điểm số ra sao. Việc kết hợp đồng thời UTAUT, nhận thức rủi ro, học tập tự định hướng và kết quả học tập vào cùng một mô hình vẫn còn rất thưa thớt, nhất là ở mảng học TACN. Xuất phát từ khoảng trống trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm xây dựng và kiểm định mô hình tích hợp giữa UTAUT, nhận thức về rủi ro, và học tập tự định hướng nhằm làm rõ vai trò của học tập tự định hướng như cơ chế trung gian trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng AI chatbot, điều kiện hỗ trợ và kết quả học TACN của sinh viên kinh tế.

Trên cơ sở mô hình nghiên cứu đề xuất (Hình 1), nghiên cứu tập trung trả lời hai câu hỏi sau:

(1) Những yếu tố nào ảnh hưởng đến ý định sử dụng AI chatbot trong học tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên kinh tế?

(2) Học tập tự định hướng đóng vai trò như thế nào trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng AI chatbot, điều kiện hỗ trợ và kết quả học tiếng Anh chuyên ngành sinh viên kinh tế cảm nhận?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng nhằm kiểm định mô hình đề xuất về ảnh hưởng của AI chatbot đến kết quả học TACN của sinh viên kinh tế.

2.1 Thiết kế thang đo và quy trình khảo sát

Bảng hỏi được phát triển dựa trên việc kế thừa và điều chỉnh thang đo từ các nghiên cứu trước về UTAUT, nhận thức rủi ro, học tập tự định hướng và kết quả học tập (Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Giray & nnk, 2025; Martins & nnk, 2014; Venkatesh & nnk, 2003). Để thuận tiện cho người tham gia, hai giảng viên TACN đã dịch bảng hỏi sang tiếng Việt, sau đó nhờ một chuyên gia góp ý thêm. Nhóm cũng thực hiện khảo sát thử nghiệm với 39 sinh viên để đánh giá độ rõ ràng của cách diễn đạt và ước lượng thời gian hoàn thành khảo sát. Dựa trên kết quả thử nghiệm, một số câu hỏi và cách diễn đạt đã được điều chỉnh trước khi phát hành bản chính thức.

2.2. Mẫu nghiên cứu và thu thập dữ liệu

Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Kinh tế thuộc một trường đại học công lập lớn ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long. Khảo sát hướng đến đối tượng sinh viên đang học các học phần Tiếng Anh chuyên ngành (TACN) để phát triển kỹ năng đọc tài liệu, viết báo cáo và giao tiếp kinh doanh như Tài chính - Kế toán, Kinh tế, Thương mại và Du lịch.

Nhóm nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện có chủ đích và triển khai khảo sát qua Google Forms vào tháng 02/2026. Sinh viên tham gia cần đáp ứng ba tiêu chí: đang theo học tại trường, đang học môn TACN và có sử dụng AI chatbot (như ChatGPT, Gemini) để hỗ trợ học tập. Trong số 410 phiếu thu về, có 408 bản hợp lệ để phân tích. Nữ giới chiếm đa số với 80,15%, còn lại là nam (19,85%). Về năm học, sinh viên năm 3 đông nhất (57,1%), kế đến là năm 2 (34,1%) và năm 4 (8,8%). Phần lớn sinh viên tự đánh giá trình độ tiếng Anh ở mức B1 (72,3%), cho thấy nền tảng của các em ở mức trung cấp.

Trước khi tham gia, tất cả sinh viên được giải thích rõ mục đích bài khảo sát và tham gia hoàn toàn tự nguyện bằng cách nhấn chọn "Tôi đồng ý tham gia". Mọi thông tin thu thập đều được giữ ẩn danh và chỉ dùng cho mục đích nghiên cứu.

2.3. Kiểm soát sai lệch phương pháp chung (CMB)

Do dữ liệu được thu thập tại cùng một thời điểm thông qua hình thức tự báo cáo, nghiên cứu đã chủ động kiểm soát sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias - CMB) bằng cả biện pháp thủ tục và thống kê. Về mặt thủ tục, bảng câu hỏi được thiết kế với hướng dẫn rõ ràng, đảm bảo tính ẩn danh và nhấn mạnh không có câu trả lời đúng/sai để giảm thiểu tâm lí trả lời theo ý muốn xã hội. Về mặt thống kê, nghiên cứu thực hiện kiểm tra đa cộng tuyến đầy đủ (Full Collinearity VIF) trong SmartPLS; nếu tất cả các chỉ số VIF đều nhỏ hơn 3, sai lệch phương pháp chung được coi là không đáng kể (Hair & nnk, 2019).

2.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lí bằng phần mềm SmartPLS với mô hình cấu trúc tuyến tính bình phương tối thiểu riêng phần (PLS-SEM). Quá trình phân tích bao gồm đánh giá mô hình đo lường và mô hình cấu trúc. Nghiên cứu có đánh giá hệ số tải ngoài (outer loading), Cronbach's Alpha (CA), độ tin cậy tổng hợp (CR), phương sai trích trung bình (AVE) và hệ số HTMT để kiểm định độ tin cậy và giá trị phân biệt. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng kiểm định mô hình cấu trúc thông qua hệ số VIF (tra đa cộng tuyến), hệ số xác định (R^2), hệ số tác động (f^2), hệ số dự báo (Q^2) và kỹ thuật Bootstrapping (5.000 mẫu lặp lại) để đánh giá ý nghĩa thống kê của các giả thuyết nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng sử dụng AI chatbot của sinh viên trong học tập TACN

Kết quả khảo sát thể hiện sinh viên có mức độ sử dụng AI chatbot rất cao. Hơn 80% cho biết bản thân dùng chatbot thường xuyên hoặc rất thường xuyên trong học tập, và phần lớn đã quen thuộc với các công cụ này trên một năm. Đa số sinh viên vẫn duy trì tần suất sử dụng đều đặn hỗ trợ việc học TACN. Trong đó, ChatGPT được dùng thường nhất với mức 99,5% (406 sinh viên), theo sau là Gemini với 89% (363 sinh viên). Các công cụ khác như Copilot (18,9%), Deepseek (15,9%), Grok (9,8%), Claude (5,6%) và Perplexity (3,7%) chiếm tỷ lệ ít hơn, cho thấy sinh viên vẫn ưu tiên những nền tảng quen thuộc và dễ tiếp cận nhất.

Về mục đích sử dụng, AI chatbot chủ yếu được sinh viên sử dụng để tra cứu từ vựng và thuật ngữ chuyên ngành (85,5%), dịch thuật (75,7%), kiểm tra ngữ pháp và chỉnh sửa câu (73,8%). Ngoài ra, sinh viên còn sử dụng AI chatbot để phát triển ý tưởng cho các tình huống giao tiếp TACN (68,9%) và tìm kiếm tài liệu (64,5%). Bên cạnh đó, 218 sinh viên (53,4%) sử dụng AI chatbot để tóm tắt tài liệu và 210 sinh viên (51,5%) sử dụng để hỗ trợ viết học thuật. Có thể thấy rằng AI chatbot đang được tích hợp tương đối đa dạng vào hoạt động học TACN của sinh viên. Kết quả phản ánh xu hướng sinh viên đại học đang ngày càng chủ động đưa công cụ AI vào hoạt động học tập hàng ngày.

3.2. Đánh giá mô hình đo lường

Bảng 1. Tổng hợp hệ số tải ngoài và độ tin cậy của thang đo

Thang đo	Biến quan sát	Hệ số tải ngoài ≥0,70	CA ≥0,70	CR ≥0,70	AVE ≥0,50
Kì vọng hiệu suất (PE)	4	0,829 – 0,864	0,869	0,911	0,718
Kì vọng nỗ lực (EE)	4	0,800 – 0,885	0,862	0,906	0,707
Ảnh hưởng xã hội (SI)	3	0,782 – 0,860	0,760	0,862	0,676
Nhận thức về rủi ro (PR)	5	0,728 – 0,832	0,835	0,883	0,602
Ý định sử dụng (BI)	3	0,816 – 0,892	0,832	0,899	0,749
Điều kiện hỗ trợ (FC)	3	0,758 – 0,778	0,651	0,811	0,589
Học tập tự định hướng (SDL)	6	0,733 – 0,817	0,868	0,901	0,603
Kết quả học tập cảm nhận (PLO)	6	0,784 – 0,829	0,896	0,920	0,658

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả bằng SmartPLS (2026)

Kết quả đánh giá mô hình đo lường tại Bảng 1 cho thấy các biến quan sát đều có hệ số tải ngoài lớn hơn 0,70. Đồng thời, các thang đo đều đạt độ tin cậy với giá trị Cronbach's Alpha (CA) và Composite Reliability (CR) phần lớn lớn hơn 0,70. Giá trị AVE của các thang đo đều lớn hơn 0,50, cho thấy mô hình đạt giá trị hội tụ theo đề xuất của Hair & nnk (2019).

Riêng thang đo điều kiện hỗ trợ có CA đạt 0,651, thấp hơn ngưỡng khuyến nghị 0,70. Tuy nhiên, giá trị CR và AVE vẫn đạt yêu cầu nên thang đo này vẫn được chấp nhận được trong nghiên

cứu khám phá (Hair & nnk, 2019). Giá trị CA thấp có thể do các biến quan sát phản ánh nhiều khía cạnh của điều kiện hỗ trợ, làm giảm mức độ nhất quán nội tại của thang đo.

Bảng 2. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt theo hệ số HTMT

Khái niệm	PE	EE	SI	PR	BI	FC	SDL	PLO
Kì vọng hiệu suất (PE)								
Kì vọng nỗ lực (EE)	0,656							
Ảnh hưởng xã hội (SI)	0,713	0,529						
Nhận thức về rủi ro (PR)	0,388	0,411	0,341					
Ý định sử dụng (BI)	0,729	0,505	0,770	0,276				
Điều kiện hỗ trợ (FC)	0,677	0,724	0,593	0,451	0,737			
Học tập tự định hướng (SDL)	0,632	0,579	0,558	0,406	0,705	0,821		
Kết quả học tập cảm nhận (PLO)	0,704	0,611	0,613	0,257	0,669	0,760	0,793	

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả bằng SmartPLS (2026)

Kết quả kiểm định giá trị phân biệt tại Bảng 2 cho thấy các giá trị HTMT đều nhỏ hơn ngưỡng 0,85 theo đề xuất của Hair & nnk (2019). Như vậy, các thang đo trong mô hình nghiên cứu đạt giá trị phân biệt.

3.3 Đánh giá mô hình cấu trúc

Bảng 3. Kết quả đánh giá hiện tượng đa cộng tuyến thông qua hệ số VIF

Biến phụ thuộc	Biến độc lập	VIF
Ý định sử dụng (BI)	Kì vọng hiệu suất (PE)	1,895
	Kì vọng nỗ lực (EE)	1,588
	Ảnh hưởng xã hội (SI)	1,555
	Nhận thức về rủi ro (PR)	1,181
Học tập tự định hướng (SDL)	Ý định sử dụng (BI)	1,413
	Điều kiện hỗ trợ (FC)	1,413
Kết quả học tập cảm nhận (PLO)	Học tập tự định hướng (SDL)	1,000

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả bằng SmartPLS (2026)

Kết quả kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến tại Bảng 3 cho thấy tất cả các giá trị VIF đều nhỏ hơn 3, với giá trị lớn nhất là 1,895. Theo Hair & nnk (2019), các biến độc lập trong mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến và đáp ứng yêu cầu để tiếp tục phân tích mô hình cấu trúc.

Bảng 4. Tổng hợp kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số tác động (β)	Giá trị t	Giá trị p	Kết luận
H1	PE → BI	0,378	6,149	<0,001	Chấp nhận
H2	EE → BI	0,061	1,011	0,312	Bác bỏ
H3	SI → BI	0,373	8,194	<0,001	Chấp nhận
H4	PR → BI	-0,013	0,306	0,759	Bác bỏ
H5	BI → SDL	0,373	7,546	<0,001	Chấp nhận
H6	FC → SDL	0,421	9,352	<0,001	Chấp nhận
H7	SDL → PLO	0,707	18,928	<0,001	Chấp nhận
H8a	BI → SDL → PLO	0,263	6,408	<0,001	Chấp nhận
H8b	FC → SDL → PLO	0,297	7,968	<0,001	Chấp nhận

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả bằng SmartPLS (2026)

Kết quả Bootstrapping tại Bảng 4 cho thấy kì vọng hiệu suất ($\beta = 0,378$; $p < 0,001$) và ảnh hưởng xã hội ($\beta = 0,373$; $p < 0,001$) có ảnh hưởng tích cực đến ý định sử dụng AI chatbot, do đó giả thuyết H1 và H3 được chấp nhận. Ngược lại, kì vọng nỗ lực ($\beta = 0,061$; $p = 0,312$) và nhận thức về rủi ro ($\beta = -0,013$; $p = 0,759$) không có ý nghĩa thống kê đối với ý định sử dụng AI chatbot, nên giả thuyết H2 và H4 bị bác bỏ.

Kết quả cũng phản ánh rằng ý định sử dụng ($\beta = 0,373$; $p < 0,001$) có ảnh hưởng tích cực đến học tập tự định hướng, do đó giả thuyết H5 được chấp nhận. Tương tự, điều kiện hỗ trợ ($\beta = 0,421$; $p < 0,001$) cũng có tác động tích cực đến học tập tự định hướng, qua đó chấp nhận giả thuyết H6. Bên cạnh đó, học tập tự định hướng ($\beta = 0,707$; $p < 0,001$) có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học TACN của sinh viên, nên giả thuyết H7 được chấp nhận.

Ngoài ra, kết quả kiểm định tác động gián tiếp cho thấy học tập tự định hướng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng, điều kiện hỗ trợ và kết quả học TACN cảm nhận ($p < 0,001$), do đó giả thuyết H8a và H8b được chấp nhận. Kết quả này cho thấy hiệu quả của AI chatbot trong học tập không chỉ phụ thuộc vào mức độ chấp nhận công nghệ mà còn gắn với khả năng tự học và tính chủ động của người học.

Bảng 5. Tổng hợp kết quả đánh giá mức độ phù hợp và khả năng dự báo của mô hình

Biến nội sinh	R^2	R^2 hiệu chỉnh	Q^2	Mức độ giải thích	Khả năng dự báo
Ý định sử dụng (BI)	0,490	0,485	0,356	Trung bình	Trung bình
Học tập tự định hướng (SDL)	0,486	0,483	0,288	Trung bình	Trung bình
Kết quả học tập cảm nhận (PLO)	0,500	0,498	0,323	Trung bình	Trung bình

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả bằng SmartPLS (2026)

Theo Hair & nnk (2019), các giá trị R^2 khoảng 0,75, 0,50 và 0,25 lần lượt phản ánh mức giải thích đáng kể, trung bình và yếu; đồng thời, giá trị Q^2 lớn hơn 0 cho thấy mô hình có khả năng dự báo đối với các biến nội sinh. Kết quả tại Bảng 5 cho thấy các giá trị R^2 của ý định sử dụng (BI), học tập tự định hướng (SDL) và kết quả học tập cảm nhận (PLO) lần lượt đạt 0,490; 0,486 và 0,500, cho thấy mô hình có khả năng giải thích ở mức trung bình. Đồng thời, các giá trị Q^2 của BI, SDL và PLO lần lượt đạt 0,356; 0,288 và 0,323, phản ánh mô hình có khả năng dự báo đối với các biến nội sinh.

Bên cạnh đó, theo Cohen (1988), giá trị $f^2 \geq 0,35$ thể hiện mức ảnh hưởng lớn; $0,15 \leq f^2 < 0,35$ thể hiện mức ảnh hưởng trung bình; $0,02 \leq f^2 < 0,15$ thể hiện mức ảnh hưởng nhỏ; và $f^2 < 0,02$ thể hiện mức ảnh hưởng không đáng kể. Kết quả cho thấy ảnh hưởng xã hội ($f^2 = 0,176$), ý định sử dụng ($f^2 = 0,191$) và điều kiện hỗ trợ ($f^2 = 0,244$) có mức ảnh hưởng trung bình; kì vọng hiệu suất ($f^2 = 0,148$) có mức ảnh hưởng nhỏ; trong khi kì vọng nỗ lực ($f^2 = 0,005$) và nhận thức về rủi ro ($f^2 = 0,000$) có mức ảnh hưởng không đáng kể. Đáng chú ý, học tập tự định hướng có mức ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập cảm nhận ($f^2 = 0,998$).

4. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu góp phần trả lời hai câu hỏi chính: những yếu tố nào ảnh hưởng đến ý định sử dụng AI chatbot trong học TACN của sinh viên kinh tế, và học tập tự định hướng đóng vai trò như thế nào trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng AI chatbot, điều kiện hỗ trợ và kết quả học tập cảm nhận. Nhìn chung, kết quả cho thấy ý định sử dụng AI chatbot chịu ảnh hưởng chủ yếu bởi kì vọng hiệu suất và ảnh hưởng xã hội, trong khi học tập tự định hướng là cơ chế quan trọng giúp chuyển hóa việc sử dụng công nghệ thành kết quả học tập tích cực.

Kết quả nghiên cứu cho thấy kì vọng hiệu suất có ảnh hưởng tích cực đến ý định sử dụng AI chatbot, phù hợp với mô hình UTAUT của Venkatesh & nnk (2003) và tương đồng với Wu & nnk (2022) và Strzelecki (2024). Điều này cho thấy sinh viên có xu hướng sử dụng AI chatbot khi

nhận thấy công cụ này hỗ trợ hiệu quả cho việc học TACN, đặc biệt trong các hoạt động như tra cứu thuật ngữ, dịch thuật, luyện viết, phát triển ý tưởng và tìm kiếm tài liệu. Khi học TACN, sinh viên kinh tế thường gặp phải các cấu trúc diễn đạt mang tính chuẩn tắc và các thuật ngữ đa nghĩa trong ngữ cảnh kinh tế - tài chính. AI chatbot có thể giúp người học không chỉ hiểu nghĩa từ vựng mà còn nắm bắt được văn phong học thuật và các mẫu câu kinh doanh thường gặp trong các tình huống thực tế.

Ảnh hưởng xã hội cũng có tác động tích cực đến ý định sử dụng AI chatbot, tương đồng với Nguyễn & nnk (2024) và Huỳnh & nnk (2025). Kết quả này cho thấy sự khuyến khích từ giảng viên, bạn bè và môi trường học tập có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sinh viên tiếp cận và sử dụng AI chatbot. Tuy nhiên, ảnh hưởng xã hội không chỉ đơn thuần là sự khuyến khích từ bạn bè, mà ở Việt Nam, ảnh hưởng này còn có thể nhận thấy qua sự cộng hưởng giữa môi trường học tập chú trọng thi cử và vai trò dẫn dắt của giảng viên. Sinh viên có xu hướng sử dụng AI như một công cụ tối ưu hóa điểm số trong các kì thi hoặc bài kiểm tra trên lớp, thay vì thuần túy là để khám phá tri thức. Điều này vô hình trung tạo ra một áp lực xã hội vô hình: nếu các bạn cùng lớp sử dụng AI để đạt kết quả tốt hơn, cá nhân sinh viên sẽ cảm thấy áp lực phải làm điều tương tự để duy trì sự cạnh tranh trong học tập. Vì thế việc định hướng phương pháp và mục đích sử dụng AI chatbot một cách đúng đắn từ giảng viên và nhà trường là điều cần thiết giúp hạn chế những tiêu cực học thuật có thể phát sinh.

Ngược lại, kì vọng nỗ lực không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến ý định sử dụng AI chatbot, khác với Wu & nnk (2022). Điều này có thể được lí giải bởi việc AI chatbot đã trở nên quen thuộc đối với sinh viên, với giao diện đơn giản và khả năng hỗ trợ tiếng Việt ngày càng hoàn thiện. Kết quả mô tả mẫu cũng cho thấy phần lớn sinh viên đã sử dụng AI chatbot trên một năm và thường xuyên sử dụng trong học TACN. Trong bối cảnh đó, khả năng sử dụng công nghệ có thể không là rào cản và việc chấp nhận công nghệ không còn phụ thuộc vào mức độ dễ sử dụng mà phụ thuộc nhiều hơn vào giá trị học tập mà người học kì vọng đạt được.

Tương tự, nhận thức về rủi ro cũng không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến ý định sử dụng AI chatbot, khác với Martins & nnk (2014), Baidoo-Anu và Ansah (2023) và Farrokhnia & nnk (2024). Kết quả này cho thấy đối với nhóm sinh viên đã sử dụng AI chatbot thường xuyên, lợi ích học tập được cảm nhận có xu hướng vượt trội hơn những lo ngại về độ chính xác thông tin, tính bảo mật hoặc các vấn đề đạo đức học thuật. Dù kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức rủi ro không ảnh hưởng đáng kể đến ý định sử dụng, nhưng đây có thể là một điểm mù trong nhận thức. Việc quá phụ thuộc vào chatbot để dịch thuật hay sửa ngữ pháp có thể dẫn đến sự suy giảm tư duy phản biện đối với ngôn ngữ. Sinh viên có nguy cơ rơi vào trạng thái học tập hời hợt khi quá tin vào kết quả đầu ra từ AI mà không thực sự hiểu các cấu trúc ngôn ngữ. Mối lo ngại về đạo đức học thuật không còn nằm ở việc sao chép đơn thuần, mà là sự bào mòn khả năng tự tạo câu chữ một cách độc lập khi giao tiếp.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy ý định sử dụng AI chatbot và điều kiện hỗ trợ đều có ảnh hưởng tích cực đến học tập tự định hướng, phù hợp với Ahmed (2023), Biyiri & nnk (2025), Strzelecki (2024) và Sümuer (2018). Kết quả này không hàm ý AI chatbot tạo ra năng lực học tập tự định hướng mà phản ánh vai trò của công cụ trong việc hỗ trợ người học phát huy năng lực này thông qua quá trình chủ động tìm kiếm tài liệu, luyện tập kỹ năng và tự điều chỉnh hoạt động học tập. Cách lí giải này phù hợp với quan điểm của Knowles (1975) và Garrison (1997), theo đó học tập tự định hướng là năng lực cốt lõi của người học trưởng thành. Bên cạnh đó, học tập tự định hướng được xác nhận có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học TACN sinh viên cảm nhận, tương đồng với Broadbent và Poon (2015). Kết quả này cho thấy AI chatbot chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi được sử dụng như một công cụ hỗ trợ quá trình tự học, thay vì thay thế vai trò chủ động của người học.

Đáng chú ý, nghiên cứu xác nhận vai trò trung gian của học tập tự định hướng trong mối quan hệ giữa ý định sử dụng AI chatbot, điều kiện hỗ trợ và kết quả học TACN cảm nhận. Kết

quả này phù hợp với Roe và Perkins (2024), Giray & nnk (2025) và Đinh & nnk (2025), khi cho rằng tác động của công nghệ đến kết quả học tập thường được thực hiện gián tiếp qua các hành vi học tập tích cực của người học. Tuy nhiên, vai trò trung gian của học tập tự định hướng cần được nhìn nhận như một yếu tố bảo vệ người học khỏi sự phụ thuộc vào công nghệ. Khi sinh viên thiếu năng lực tự chủ, AI chatbot có thể dễ dàng biến thành một công cụ làm hộ thay vì là một đối tác tư duy. Do đó, tác động tích cực của chatbot đến kết quả học tập chỉ thực sự bền vững khi người học có đủ bản lĩnh để kiểm chứng đầu ra của AI và duy trì tư duy chủ động trước các đề xuất công nghệ.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho việc vận dụng mô hình UTAUT mở rộng trong bối cảnh ứng dụng AI chatbot vào học TACN tại Việt Nam, đồng thời làm rõ vai trò của học tập tự định hướng như một cơ chế quan trọng giúp chuyển hóa ý định sử dụng AI chatbot và điều kiện hỗ trợ thành kết quả học tập tích cực.

5. Kết luận

Nghiên cứu xây dựng và kiểm định mô hình tích hợp giữa UTAUT, nhận thức rủi ro và học tập tự định hướng nhằm giải thích ảnh hưởng của AI chatbot đến kết quả học Tiếng Anh chuyên ngành (TACN) do sinh viên tự cảm nhận. Kết quả nghiên cứu cho thấy kì vọng hiệu suất và ảnh hưởng xã hội thúc đẩy rõ rệt ý định dùng AI chatbot, trong khi kì vọng nỗ lực và nhận thức rủi ro chưa cho thấy ý nghĩa thống kê. Đáng chú ý, ý định sử dụng cùng điều kiện hỗ trợ đều tác động tích cực đến năng lực tự học. Học tập tự định hướng không chỉ cải thiện trực tiếp kết quả học TACN mà còn đóng vai trò trung gian cốt lõi nối giữa ý định dùng AI, điều kiện hỗ trợ và kế quả học TACN sinh viên cảm nhận được.

Điều này góp phần quan trọng vào việc thúc đẩy tính chủ động và khả năng học tập tự định hướng trong môi trường học tập số. Đặc biệt, AI chatbot hỗ trợ sinh viên xây dựng chiến lược học tập cá nhân hóa, giúp khắc phục những hạn chế về khả năng tự quản lí lộ trình học tập vốn là một thách thức lớn trong bối cảnh học tập chuyên ngành đòi hỏi tính hệ thống cao. Tuy nhiên, hiệu quả của AI chatbot phụ thuộc đáng kể vào mức độ tự định hướng và khả năng khai thác công nghệ của người học. Công nghệ chỉ thực sự phát huy giá trị khi sinh viên có khả năng tự quản lí học tập và sử dụng AI chatbot như một công cụ hỗ trợ thay vì phụ thuộc hoàn toàn vào công nghệ. Song song đó, kết quả cũng đặt ra một cảnh báo về điểm mù trong nhận thức rủi ro của người học: việc sử dụng chatbot thường xuyên mà thiếu sự kiểm chứng có thể dẫn đến nguy cơ suy giảm tư duy phản biện và bào mòn khả năng tạo lập ngôn ngữ độc lập trong học TACN.

Về đóng góp học thuật, nghiên cứu mở rộng mô hình UTAUT trong bối cảnh giáo dục số tại Việt Nam bằng cách bổ sung biến rủi ro và học tập tự định hướng, đồng thời làm sáng tỏ cơ chế trung gian của năng lực tự học. Về mặt thực tiễn, kết quả nghiên cứu là cơ sở tham khảo cho nhà trường, giảng viên và sinh viên trong việc định hướng ứng dụng AI chatbot vào dạy và học TACN trong bối cảnh chuyển đổi số trong giáo dục. Nhà trường cần ban hành hướng dẫn sử dụng AI chatbot có trách nhiệm, tổ chức các hoạt động tập huấn cho giảng viên và sinh viên, đồng thời bảo đảm các điều kiện hỗ trợ nhằm phục vụ việc khai thác AI trong học tập; giảng viên cần hướng dẫn sinh viên ứng dụng AI chatbot vào các hoạt động học TACN, lồng ghép các nhiệm vụ học tập khuyến khích tự học, tự đánh giá và kiểm chứng thông tin; đồng thời sinh viên cần chủ động tìm hiểu và học hỏi cách ứng dụng AI chatbot vào học TACN, sử dụng công cụ này một cách có chọn lọc, biết kiểm chứng thông tin và tự điều chỉnh quá trình học nhằm phát huy năng lực học tập tự định hướng.

Bên cạnh những đóng góp đạt được, nghiên cứu vẫn còn hạn chế do chỉ khảo sát cắt ngang tại một trường đại học. Ngoài ra, nghiên cứu chủ yếu tập trung vào vai trò của học tập tự định hướng mà chưa xem xét các yếu tố khác như động cơ học tập, năng lực số hoặc mức độ sẵn sàng công nghệ của người học. Mô hình nghiên cứu cũng chỉ tập trung kiểm định cơ chế tác động gián tiếp thông qua học tập tự định hướng mà chưa xem xét đồng thời các tác động trực tiếp đến kết

quả học tập. Các nghiên cứu sau có thể mở rộng quy mô, đồng thời bổ sung các yếu tố như năng lực số, động cơ học tập hay tư duy phản biện để đánh giá toàn diện hơn cơ chế tác động của AI.

Ghi chú về tác giả: *ThS. Phạm Lan Anh và TS. Võ Thị Ánh Nguyệt là giảng viên tại Khoa Kinh tế học; TS. Nguyễn Thị Lương là giảng viên tại Khoa Tài chính – Ngân hàng, Trường Kinh tế, Đại học Cần Thơ, Việt Nam. ThS. Huỳnh Thị Mỹ Duyên là giảng viên tại Khoa Ngoại ngữ – Xã hội Nhân văn & Truyền thông, Trường Đại học Tây Đô, Việt Nam. Phạm Lan Anh chủ trì nghiên cứu, tổng quan tài liệu, thiết kế mô hình, xây dựng bảng khảo sát và viết bản thảo. Các tác giả còn lại tham gia thu thập, xử lí và phân tích dữ liệu, trình bày kết quả, giám sát, phản biện và chỉnh sửa bản thảo.*

Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.*

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu được tài trợ bởi Đại học Cần Thơ, mã số: T2026-108.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Ahmed, W. (2023). *Understanding self-directed learning behavior towards digital competence among business research students: SEM-neural analysis*. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4173–4202. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11384-y

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). *Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning*. *Journal of AI, 7*(1), 52–62.

Biyiri, E. W., Dahanayake, S. N. S., Dassanayake, D. M. C., Nayyar, A., Dayangana, K. T. L. U. S., & Jayasinghe, J. A. P. M. (2025). *ChatGPT in self-directed learning: Exploring acceptance and utilization among undergraduates of state universities in Sri Lanka*. *Education and Information Technologies, 30*(8), 10381–10409. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13269-8

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). *Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education*. *Internet and Higher Education, 27*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Đặng, T. P. (2024). *Empirical research trends in the use of AI chatbots in EFL teaching and learning in Vietnam: A systematic review. Proceedings of the AsiaCALL International Conference, 6*, 325–343. https://doi.org/10.54855/paic.24623

Đinh, N. N. T., Đỗ, H. M., & Trần, Q. T. K. (2025). *The impact of chatbots on EFL students' English reading comprehension*. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science – Social Sciences, 15*(3), 35–52.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., et al. (2023). *So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative AI*. *International Journal of Information Management, 71*, 102642. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). *A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research*. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460–474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Giray, L., Nemeño, J., & Edem, J. (2025). *Self-directed learning using ChatGPT positively affects student engagement*. *International Journal of Technology in Education, 8*(3), 667–680. https://doi.org/10.46328/ijte.1162

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). *When to use and how to report the results of PLS-SEM*. *European Business Review, 31*(1), 2–24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

Huỳnh, T. T. T., Huỳnh, T. T. N., & Đào, L. K. O. (2025). *Factors influencing the decision to use artificial intelligence technology (ChatGPT – AI) in learning at colleges and universities in Vinh Long province*. *Journal of Finance – Marketing Research, 3*(1), 15–30.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). *ChatGPT for language teaching and learning*. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Koraishi, O. (2023). *Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment*. *Language Education and Technology, 3*(1), 55–72.

Martins, C., Oliveira, T., & Popovič, A. (2014). *Understanding the Internet banking adoption: A unified theory of acceptance and use of technology and perceived risk application*. *International Journal of Information Management, 34*(1), 1–13. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.06.002

Nguyễn, T. T. T., Nguyễn, T. H., Huỳnh, T. T., Lê, T. H. T., Nguyễn, T. T. V., Nguyễn, L., & Phan H. L. (2024). *Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định sử dụng ChatGPT trong học tập và nghiên cứu của sinh viên Đại học Đà Nẵng*. *Tạp chí Khoa học Kinh tế – Đại học Đà Nẵng, 11*(4), 102–117.

Phạm, M. T., & Cao, T. X. T. (2025). *The practice of ChatGPT in English teaching and learning in Vietnam: A systematic review*. *International Journal of TESOL & Education, 5*(1), 50–70. https://doi.org/10.54855/ijte.25513

Roe, J., & Perkins, M. (2025). Generative AI in Self-Directed Learning: a thematic scoping review. *Interactive Learning Environments*, 1–12. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2603431

Strzelecki, A. (2024). *To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance*. *Interactive Learning Environments, 32*(9), 5142–5155. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881

Sümuer, E. (2018). *Factors related to college students' self-directed learning with technology*. *Australasian Journal of Educational Technology, 34*(4), 29–43. https://doi.org/10.14742/ajet.3142

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). *User acceptance of information technology: Toward a unified view*. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). *Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology*. *MIS Quarterly, 36*(1), 157–178. https://doi.org/10.2307/41410412

Wu, W., Zhang, B., Li, S., & Liu, H. (2022). *Exploring factors of willingness to accept AI-assisted learning environments*. *Frontiers in Psychology, 13*, 870777. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870777

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2