

THE USE OF CHATGPT IN VIETNAMESE LITERATURE TEACHING: TEACHERS' READINESS, TASK-BASED ADOPTION, AND PERCEIVED RISK IN DA NANG

Le Thi Thanh Tinh^{*1}, Vo Phuong Uyen²,
Nguyen Thi Nguyen Giang³

* Corresponding author
Email: ltttinh@ued.udn.vn

^{1,2} Email: puyen24022003@gmail.com
University of Science and Education -
The University of Danang
459 Ton Duc Thang street, Hoa Khanh ward,
Da Nang City, Vietnam.

³ Email: nggiangnt912@gmail.com
Nguyen Van Thoai High school
132 Do Doc Lan road, Hoa Xuan ward,
Da Nang, Vietnam

Received: 04/4/2026

Revised: 08/6/2026

Accepted: 10/7/2026

Published: 20/8/2026

Abstract: The rapid development of generative artificial intelligence, particularly ChatGPT, is creating both opportunities and challenges for Vietnamese Literature teaching. However, empirical evidence remains limited regarding the relationships among teachers' readiness, task-based adoption, and perceived risk in this subject at the upper secondary level. Using a cross-sectional design, this study surveyed 269 upper secondary Literature teachers in Da Nang and tested a three-construct model (R-TA-PR) through path analysis with 5,000-iteration percentile bootstrap. Teachers reported a high level of readiness but only moderate task-based adoption; ChatGPT was used mainly for searching materials and lesson preparation, while its use in core pedagogical tasks remained low. Perceived risk was high, concentrating on academic dishonesty and student dependence. Readiness strongly predicted task-based adoption and had a direct inverse association with perceived risk; however, task-based adoption did not significantly predict perceived risk and did not mediate the relationship between readiness and perceived risk. These findings suggest that increasing the frequency of ChatGPT use does not automatically change teachers' risk perception.

Keywords: ChatGPT, generative AI, Vietnamese Literature teaching, teachers' readiness, task-based adoption, perceived risk.

ỨNG DỤNG CHATGPT TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN: SỰ SẴN SÀNG, MỨC ĐỘ TÍCH HỢP THEO TÁC VỤ VÀ NHẬN THỨC RỦI RO CỦA GIÁO VIÊN TẠI ĐÀ NẴNG

Lê Thị Thanh Tịnh^{*1}, Võ Phương Uyên²,
Nguyễn Thị Nguyễn Giang³

* Tác giả liên hệ
Email: ltttinh@ued.udn.vn

² Email: puyen24022003@gmail.com
^{1,2} Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng
459 Tôn Đức Thắng, phường Hòa Khánh,
Thành phố Đà Nẵng, Việt Nam.

³ Email: nggiangnt912@gmail.com
Trường Trung học phổ thông Nguyễn Văn Thoại
132 đường Đỗ Đốc Lân, phường Hòa Xuân,
Đà Nẵng, Việt Nam.

Nhận bài: 04/4/2026

Chỉnh sửa xong: 08/6/2026

Chấp nhận đăng: 10/7/2026

Xuất bản: 20/8/2026

Tóm tắt: Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo tạo sinh, đặc biệt là ChatGPT, đang đặt ra nhiều cơ hội và thách thức đối với dạy học Ngữ văn. Tuy nhiên, vẫn còn thiếu bằng chứng thực nghiệm về cơ chế tác động giữa sự sẵn sàng của giáo viên, mức độ tích hợp công cụ theo tác vụ sư phạm và nhận thức rủi ro trong bối cảnh môn học này ở trường phổ thông. Sử dụng thiết kế cắt ngang, nghiên cứu khảo sát 269 giáo viên Ngữ văn trường trung học phổ thông tại Đà Nẵng và kiểm định mô hình ba cấu trúc R – TA – PR bằng path analysis kết hợp bootstrap percentile 5.000 lần lặp. Kết quả cho thấy, giáo viên có mức sẵn sàng cao nhưng mức tích hợp theo tác vụ chỉ ở mức trung bình; ChatGPT chủ yếu được dùng cho tìm kiếm tư liệu và chuẩn bị bài, ít được dùng ở các tác vụ phân tích như phân tích, diễn giải tác phẩm và đánh giá học sinh. Nhận thức rủi ro ở mức cao, tập trung vào gian lận học thuật và sự phụ thuộc của học sinh. Sự sẵn sàng dự báo mạnh mức tích hợp theo tác vụ và có liên hệ ngược chiều trực tiếp với nhận thức rủi ro. Tuy nhiên, mức tích hợp theo tác vụ không dự báo có ý nghĩa nhận thức rủi ro và không trung gian hóa quan hệ giữa sự sẵn sàng và nhận thức rủi ro. Phát hiện này gợi ý rằng, việc tăng tần suất sử dụng không làm thay đổi cảm nhận rủi ro về việc ChatGPT của giáo viên Ngữ văn.

Từ khóa: ChatGPT, trí tuệ nhân tạo tạo sinh, dạy học Ngữ văn, sự sẵn sàng của giáo viên, mức độ tích hợp theo tác vụ, nhận thức rủi ro.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển nhanh của trí tuệ nhân tạo tạo sinh (Generative Artificial Intelligence - GenAI) và các mô hình ngôn ngữ lớn đang làm thay đổi cách con người tiếp cận tri thức, tạo lập văn bản và hỗ trợ ra quyết định trong nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Các hệ thống như ChatGPT cho phép tương tác bằng ngôn ngữ tự nhiên để tìm ý tưởng, tóm tắt thông tin, lập kế hoạch, viết và chỉnh sửa nội dung. Tuy nhiên, cùng với lợi ích là các rủi ro về “Ảo tưởng đúng” (Hallucination), thiên lệch thông tin và đạo đức học thuật nếu công cụ được sử dụng thiếu kiểm soát (Bender, Gebru, McMillan-Major & Shmitchell, 2021).

Ở Việt Nam, nghiên cứu về GenAI trong giáo dục đã bắt đầu được quan tâm (Phan Thị Gấm & Nguyễn Quốc Dũng, 2026). Trong bối cảnh dạy học Ngữ văn ở phổ thông, việc tích hợp ChatGPT cần được xem xét thận trọng do đặc trưng của môn học. Ngữ văn không chỉ hướng đến tiếp nhận thông tin mà còn gắn với năng lực diễn giải, cảm thụ thẩm mỹ, tư duy phản biện và hình thành tiếng nói cá nhân của học sinh. ChatGPT có thể hỗ trợ giáo viên ở các khâu như tóm tắt bối cảnh, gợi ý câu hỏi, xây dựng dàn ý hoặc chuẩn bị học liệu nhưng cũng có thể làm gia tăng sự lệ thuộc, làm mờ dấu ấn cá nhân trong bài làm của học sinh và đặt ra thách thức đối với đánh giá. Một số nghiên cứu đăng trên Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam đã đề cập đến dạy học Ngữ văn trong bối cảnh chuyển đổi số (Nguyễn Thị Hào, 2022; Nguyễn Thị Thanh Nga, 2022; Phạm Thị Giao Liên, 2025); tuy nhiên chưa có nghiên cứu nào đi sâu vào cơ chế tác động giữa mức độ sẵn sàng của giáo viên, hành vi tích hợp ChatGPT theo các tác vụ sư phạm cụ thể và nhận thức rủi ro của giáo viên trong dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông.

Nghiên cứu này dự kiến đóng góp vào khoảng trống đó ở ba mặt: Làm rõ mức độ sẵn sàng của giáo viên Ngữ văn Trung học phổ thông đối với ChatGPT; lập bản đồ mức tích hợp theo từng loại tác vụ và giai đoạn dạy học; kiểm định mô hình ba cấu trúc Sự sẵn sàng - Mức độ tích hợp theo tác vụ - Nhận thức rủi ro trong bối cảnh sư phạm đặc thù tại Việt Nam. Từ đó, nghiên cứu này được thiết kế để trả lời ba câu hỏi sau đây: 1) Giáo viên Ngữ văn Trung học phổ thông sẵn sàng đến mức nào trong việc tích hợp ChatGPT vào dạy học? 2) ChatGPT đang được sử dụng ở những tác vụ nào trong chu trình dạy học? 3) Mức độ tích hợp ChatGPT theo tác vụ có làm trung gian mối quan hệ giữa Sự sẵn sàng và Nhận thức rủi ro của giáo viên hay không?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu này huy động nhiều khung lý thuyết để giải thích quan hệ giữa Sự sẵn sàng, Mức độ tích hợp theo tác vụ và Nhận thức rủi ro của giáo viên đối với ChatGPT. Các khung này không được xem là nền lý thuyết song song; mỗi khung đóng góp một mắt xích cụ thể trong mô hình ba cấu trúc.

a. Sự sẵn sàng (Readiness - R)

Sự sẵn sàng được hiểu là khuynh hướng tâm lý và mức chuẩn bị ban đầu giúp cá nhân sẵn lòng tiếp nhận, thử nghiệm và khai thác công nghệ mới (Parasuraman, 2000). Trong bối cảnh GenAI, sự sẵn sàng của giáo viên gồm thái độ cởi mở với công nghệ, tự tin sử dụng và ý định tích hợp công cụ vào thực hành nghề nghiệp; ba thành tố này được dùng làm chỉ báo cho cấu trúc R. TAM, UTAUT và TPB chỉ ra ý định sử dụng là tiền đề gần nhất của hành vi và niềm tin về tính hữu ích, tính dễ sử dụng cùng chuẩn chủ quan có vai trò quan trọng (Davis, 1989; Venkatesh và cộng sự, 2003; Ajzen, 1991). Self-efficacy giải thích vì sao cùng thái độ tích cực nhưng các cá nhân khác nhau ở khả năng bắt đầu, duy trì và điều chỉnh hành vi (Bandura, 1997; Compeau & Higgins, 1995). Với ChatGPT, sự tự tin không chỉ ở thao tác mà còn ở khả năng đặt lệnh, đánh giá đầu ra, nhận diện sai lệch và xác định giới hạn sử dụng trong tình huống sư phạm, phù hợp với khung năng lực số dành cho nhà giáo (Redecker, 2017; UNESCO, 2023).

b. Mức độ tích hợp theo tác vụ (Task-Based Adoption - TA)

Trong nhiều nghiên cứu chấp nhận công nghệ, hành vi sử dụng thường được đo bằng các chỉ báo khái quát như tần suất. Cách đo này chưa đủ để phản ánh việc ứng dụng ChatGPT trong dạy học, nơi điều quan trọng là họ dùng cho nhiệm vụ nào, ở khâu nào và với mức độ ra sao. Vì vậy, mức độ tích hợp theo tác vụ được khái niệm hóa như mức độ giáo viên tích hợp ChatGPT vào các tác vụ sư phạm gắn với chuẩn bị bài, tổ chức hoạt động học tập và đánh giá. Cách tiếp cận này phù hợp với góc nhìn Task-Technology Fit, theo đó mức chấp nhận công nghệ phụ thuộc vào sự phù hợp giữa đặc tính công cụ và yêu cầu nhiệm vụ (Goodhue & Thompson, 1995; Alyoussef, 2023). Đồng thời, khung TPACK cung cấp lăng kính bổ sung: Việc đưa ChatGPT vào dạy học Ngữ văn không chỉ là dùng công nghệ, mà phải đặt nó trong mối quan hệ với tri thức nội dung môn học và tri thức sư phạm (Koehler & Mishra, 2009). Với môn Ngữ văn, các tác vụ hỗ trợ thường dễ được tích hợp

hơn các tác vụ phần lõi đòi hỏi diễn giải, phản hồi và đánh giá chuyên môn (Asadi và cộng sự, 2025).

c. Nhận thức rủi ro (Perceived Risk - PR)

Nhận thức rủi ro là mức độ cá nhân dự đoán những hệ quả bất lợi có thể phát sinh khi sử dụng một công nghệ (Featherman & Pavlou, 2003). Với GenAI trong dạy học Ngữ văn, rủi ro không chỉ nằm ở khía cạnh kỹ thuật mà còn mở rộng sang phương diện sự phạm, đạo đức và văn hóa, do việc sử dụng công nghệ liên quan trực tiếp đến tính đúng đắn của tri thức, toàn vẹn học thuật và quá trình hình thành tiếng nói cá nhân của người học. Nghiên cứu này tiếp cận PR như một cấu trúc nhiều chiều: rủi ro sai lệch thông tin và “Ảo tưởng đúng” (Bender và cộng sự, 2021); rủi ro gian lận học thuật và lệ thuộc của học sinh; rủi ro lệch chuẩn văn hóa, không phù hợp bối cảnh giáo dục địa phương (UNESCO, 2023); và rủi ro hạ tầng, kết nối.

d. Mô hình giả thuyết

Từ các luận điểm trên, nghiên cứu đề xuất một mô hình trong đó Sự sẵn sàng vừa tác động trực tiếp đến Mức độ tích hợp theo tác vụ và Nhận thức rủi ro, vừa có thể tác động gián tiếp đến Nhận thức rủi ro qua Mức độ tích hợp theo tác vụ. Bốn giả thuyết được đặt ra (xem Hình 1).

H1: Sự sẵn sàng có tác động cùng chiều đến Mức độ tích hợp theo tác vụ.

H2: Sự sẵn sàng có tác động ngược chiều đến Nhận thức rủi ro. Cơ sở: niềm tin năng lực bản thân và quen thuộc với công nghệ thường đi cùng cảm nhận rủi ro thấp hơn (Bandura, 1997; Featherman & Pavlou, 2003).

H3: Mức độ tích hợp theo tác vụ có liên hệ với Nhận thức rủi ro (giả thuyết không định hướng). Cơ sở: lý thuyết cho phép hai hướng đối ngược - trải nghiệm sử dụng có thể giảm cảm nhận rủi ro qua sự quen thuộc (Bhattacharjee, 2001), hoặc tăng cảm nhận

rủi ro qua việc nhận diện rõ hơn các vấn đề sự phạm và đạo đức. Nghiên cứu để ngỏ chiều tác động.

H4: Mức độ tích hợp theo tác vụ đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa Sự sẵn sàng và Nhận thức rủi ro.

2.2. Thiết kế nghiên cứu

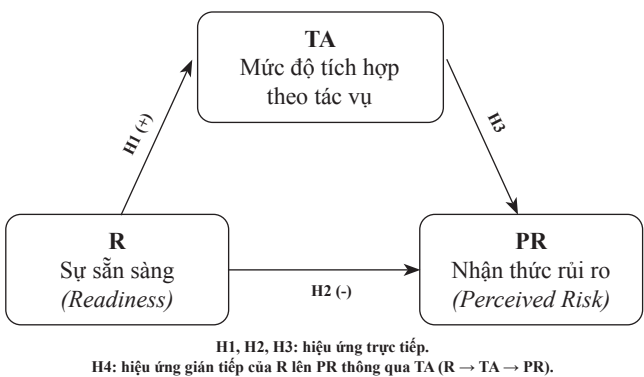
Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế cắt ngang nhằm mô tả thực trạng và kiểm định mô hình lý thuyết về mối quan hệ giữa Sự sẵn sàng (Readiness - R), Mức độ tích hợp ChatGPT theo tác vụ sự phạm (Task-Based Adoption - TA) và Nhận thức rủi ro (Perceived Risk - PR). Khảo sát được thực hiện trong tháng 01/2026 dưới hình thức bảng hỏi trực tuyến qua Google Forms; mẫu được chọn theo phương pháp thuận tiện thông qua mạng lưới chuyên môn của nhóm nghiên cứu. Đối tượng khảo sát là 269 giáo viên Ngữ văn Trung học phổ thông tại Đà Nẵng. Việc tham gia là tự nguyện, ẩn danh và chỉ phục vụ mục đích nghiên cứu. Phần giới thiệu phiếu nêu rõ mục đích và phạm vi sử dụng dữ liệu; bảng hỏi không thu thập thông tin định danh. Sau khi loại các phiếu thiếu mục bắt buộc, mẫu phân tích cuối cùng gồm 269 phiếu hợp lệ.

2.3. Đặc điểm mẫu

Bảng 1 mô tả đặc điểm nền của mẫu. Về thâm niên giảng dạy, gần một nửa giáo viên có 11-20 năm kinh nghiệm (49,4%), tiếp đến là nhóm 5-10 năm (31,2%) và nhóm dưới 5 năm (17,1%); nhóm trên 20 năm chiếm 2,2%. Về trình độ đào tạo, 56,5% đã hoàn thành chương trình sau đại học, 43,5% có trình độ cử nhân. Về trải nghiệm với ChatGPT, 92,9% giáo viên đã từng sử dụng công cụ này cho công việc chuyên môn, 7,1% chưa từng sử dụng.

Bảng 1: Đặc điểm mẫu khảo sát (N = 269)

Biến nền	Nhóm	n	%
Thâm niên giảng dạy	Dưới 5 năm	46	17,1
	5-10 năm	84	31,2
	11-20 năm	133	49,4
	Trên 20 năm	6	2,2
Trình độ đào tạo	Đại học	117	43,5
	Sau đại học	152	56,5
Trải nghiệm dùng ChatGPT	Đã từng sử dụng	250	92,9
	Chưa từng sử dụng	19	7,1



Hình 1: Mô hình giả thuyết đề xuất

2.4. Công cụ đo lường

Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi cấu trúc sử dụng thang Likert 5 mức độ. Bảng hỏi gồm ba nhóm biến: Sự sẵn sàng (R) đo bằng 3 mục (sẵn sàng học hỏi, tự tin sử dụng, ý định tích hợp); Mức độ tích hợp theo tác vụ (TA) đo bằng 7 mục (4 mục về loại nhiệm vụ, 3 mục về giai đoạn sử dụng); Nhận thức rủi ro (PR) đo bằng 6 mục (thông tin sai lệch, lệch chuẩn văn hóa, thiếu kỹ năng, gian lận học thuật, học sinh phụ thuộc, hạ tầng).

Các mục đo được xây dựng dựa trên các khung lý thuyết tham chiếu, sau đó điều chỉnh cho phù hợp bối cảnh dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông Việt Nam. R kế thừa thành tố trong Technology Readiness Index (Parasuraman, 2000), computer self-efficacy (Compeau & Higgins, 1995) và ý định sử dụng trong TAM/UTAUT (Davis, 1989; Venkatesh và cộng sự, 2003). TA xây dựng theo khung Task-Technology Fit (Goodhue & Thompson, 1995; Alyoussef, 2023). PR phát triển dựa trên Perceived Risk Facets của Featherman và Pavlou (2003), bổ sung các chiều rủi ro đặc thù với GenAI (Bender và cộng sự, 2021; UNESCO, 2023). Trước khi phát phiếu, các mục được rà soát bởi nhóm chuyên môn về phương pháp giảng dạy Ngữ văn và đánh giá giáo dục. Nội dung đầy đủ 16 mục đo được trình bày trong bảng hỏi đính kèm. Do giới hạn về thời gian thu dữ liệu, nghiên cứu không thực hiện thử nghiệm sơ bộ độc lập với mẫu chính thức.

2.5. Đánh giá tâm trắc thang đo

Độ tin cậy của các thang đo được kiểm tra bằng Cronbach's alpha. Kết quả: Sự sẵn sàng ($\alpha = 0,639$), Loại nhiệm vụ sử dụng ($\alpha = 0,609$), Giai đoạn sử dụng ($\alpha = 0,830$), Mức độ tích hợp theo tác vụ tổng hợp ($\alpha = 0,758$) và Nhận thức rủi ro ($\alpha = 0,720$). Các giá trị này đạt mức chấp nhận được trong nghiên cứu khám phá với thang đo ít mục; tuy nhiên, độ tin cậy của R và tiểu thang Loại nhiệm vụ sử dụng chưa đạt ngưỡng 0,70 cho nghiên cứu xác định và được nêu là một giới hạn.

Phân tích EFA bằng Principal Axis Factoring với phép xoay Promax cho thấy: R có KMO = 0,711, Bartlett có ý nghĩa, nhân tố đầu giải thích 91,2% phương sai; TA có KMO = 0,897; $p < 0,001$; phương sai giải thích 71,2%; PR có KMO = 0,623; $p < 0,001$; phương sai giải thích 47,6%, với mục về hạ tầng (PR6) có hệ số tải thấp hơn các mục còn lại. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) cho thấy, hệ số tải chuẩn hóa đều $\geq 0,52$ và đa số $\geq 0,80$; Composite Reliability lần lượt R (CR = 0,956), TA (CR = 0,960), PR (CR = 0,855); Average Variance Extracted lần lượt R (AVE = 0,881), TA (AVE = 0,774), PR (AVE = 0,509), ủng hộ giá trị hội tụ. Kết quả tổng hợp trình bày trong Bảng 2.

Chỉ số HTMT: HTMT(R, PR) = 0,612 và HTMT(TA, PR) = 0,604, đáp ứng tiêu chí phân biệt ($< 0,85$); HTMT(R, TA) = 0,996 cho thấy mức trùng lặp đo lường cao giữa R và TA trong mẫu, được nêu ở phần thảo luận như một giới hạn. Harman single-factor test trên 16 mục đo cho thấy nhân tố không xoay đầu tiên giải thích 61,59% phương sai tổng, gợi ý hiện diện common method bias cũng được lưu ý ở phần hạn chế.

2.6. Quy trình phân tích dữ liệu

Dữ liệu được làm sạch, mã hóa và xử lý bằng phần mềm JASP. Sau khi xác nhận độ tin cậy và cấu trúc của thang đo, nghiên cứu sử dụng path analysis kết hợp bootstrap không tham số (5.000 lần lặp, khoảng tin cậy 95% theo phương pháp percentile) để kiểm định bốn giả thuyết. Mô hình kiểm định: (H1) tác động của R lên TA; (H2) tác động của R lên PR; (H3) tác động của TA lên PR; (H4) vai trò trung gian của TA. Hiệu ứng tổng của R lên PR được tính bằng tổng đại số của hiệu ứng trực tiếp và hiệu ứng gián tiếp, với khoảng tin cậy bootstrap tương ứng. Để kiểm soát common method bias, nghiên cứu thực hiện Harman single-factor test trên toàn bộ 16 mục đo; mức CMB được lưu ý ở phần thảo luận. Đối với thống kê mô tả, điểm trung bình được diễn giải theo thang phân loại thông dụng cho thang Likert 5 mức: 1,00–1,80 rất

Bảng 2: Chỉ số tâm trắc của thang đo (N = 269)

Cấu trúc	Số mục	α	KMO	% phương sai NT1	CR	AVE
Sự sẵn sàng (R)	3	0,639	0,711	91,2	0,956	0,881
Tích hợp theo tác vụ (TA)	7	0,758	0,897	71,2	0,960	0,774
Nhận thức rủi ro (PR)	6	0,720	0,623	47,6	0,855	0,509

(Ghi chú: Bartlett's test có ý nghĩa cho cả ba thang ($p < 0,001$); NT1 = nhân tố không xoay đầu tiên)

thấp; 1,81–2,60 thấp; 2,61–3,40 trung bình; 3,41–4,20 cao; 4,21–5,00 rất cao.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng Sự sẵn sàng - Mức độ tích hợp theo tác vụ - Nhận thức rủi ro

Kết quả thống kê mô tả ban đầu cho thấy giáo viên Ngữ văn được khảo sát ở Đà Nẵng có mức sẵn sàng khá cao và đã tiếp xúc tương đối nhiều với ChatGPT. Tuy nhiên, việc đưa công cụ này vào dạy học vẫn mang tính chọn lọc; đồng thời, mối lo của giáo viên tập trung nhiều hơn vào cách học sinh sử dụng AI hơn là vào độ tin cậy của chính công nghệ. Các kết quả cụ thể được trình bày ở Bảng 3. Theo đó, mức độ sẵn sàng của giáo viên đạt mức cao ($M = 3,88$; $SD = 0,63$), nhưng điểm trung bình này cho thấy một độ lệch đáng chú ý giữa thái độ tiếp nhận và năng lực sử dụng. Giáo viên thể hiện sự sẵn sàng học hỏi rất cao ($M = 4,31$) và có ý định tích hợp ChatGPT ở mức cao ($M = 4,02$), trong khi mức độ tự tin khi sử dụng công cụ này trong dạy học chỉ ở mức trung bình ($M = 3,31$). Nói cách khác, nhiều giáo viên đã mở ra với công nghệ trước khi thật sự làm chủ nó.

Bảng 3: Thống kê mô tả các nhóm biến R, TA, PR ($N = 269$)

Biến	M	SD
Sự sẵn sàng (R)	3,88	0,63
R1 Sẵn sàng học hỏi và nâng cao kĩ năng	4,31	0,59
R2 Tự tin sử dụng	3,31	0,61
R3 Ý định tích hợp	4,02	0,78
Mức độ tích hợp theo tác vụ (TA)	3,15	0,57
TA1 Tìm kiếm, tổng hợp tài liệu	4,46	0,63
TA2 Soạn thảo, điều chỉnh giáo án	3,59	0,78
TA3 Thiết kế hoạt động học tập	3,06	0,62
TA4 Phân tích, diễn giải tác phẩm	2,19	0,54
TA5 Chuẩn bị trước giờ lên lớp	4,25	0,63
TA6 Trên lớp	2,37	0,71
TA7 Đánh giá, phản hồi	2,17	0,53
Nhận thức rủi ro (PR)	3,71	0,40
PR1 Thông tin sai lệch	3,35	0,48

Biến	M	SD
PR2 Lệnh chuẩn văn hóa, giáo dục VN	3,52	0,61
PR3 Thiếu kĩ năng bản thân	3,26	0,47
PR4 Gian lận, đạo đức học thuật	4,59	0,49
PR5 Học sinh phụ thuộc	4,59	0,49
PR6 Hạ tầng, kết nối	2,93	0,69

Mức độ tích hợp ChatGPT theo tác vụ chỉ đạt mức trung bình ($M = 3,15$; $SD = 0,57$) nhưng các chỉ báo thành phần cho thấy sự phân hóa rõ. Giáo viên sử dụng ChatGPT gần như thường xuyên cho việc tìm kiếm, tổng hợp tài liệu ($M = 4,46$) và chuẩn bị trước giờ lên lớp ($M = 4,25$). Ngược lại, mức sử dụng giảm đáng kể ở các tác vụ thuộc phần lõi môn học: sử dụng ngay trong giờ dạy ($M = 2,37$), đánh giá kết quả học tập ($M = 2,17$) và đặc biệt là phân tích, diễn giải tác phẩm ($M = 2,19$). Điều này cho thấy, giáo viên đón nhận ChatGPT ở những khâu công cụ có thể hỗ trợ tiết kiệm công sức nhưng vẫn giữ khoảng cách với các nhiệm vụ đòi hỏi thẩm quyền chuyên môn về văn chương.

Nhận thức rủi ro của giáo viên ở mức cao ($M = 3,71$; $SD = 0,40$), với độ phân tán nhỏ, cho thấy mức độ đồng thuận tương đối lớn. Hai mối lo nổi bật nhất đều liên quan đến học sinh: Gian lận và đạo đức học thuật ($M = 4,59$) và sự phụ thuộc vào công cụ ($M = 4,59$). Cả hai chỉ báo đều ở mức rất cao và có độ phân tán nhỏ nhất ($SD = 0,49$), cho thấy đây là những quan ngại được đồng tình rộng rãi. Trong khi đó, các rủi ro kĩ thuật như thông tin sai lệch ($M = 3,35$) hay hạ tầng, kết nối ($M = 2,93$) chỉ ở mức trung bình. Nói cách khác, trọng tâm lo ngại của giáo viên không nằm chủ yếu ở bản thân công nghệ, mà ở cách học sinh sử dụng công nghệ trong học tập.

3.2. Kiểm định mô hình cấu trúc và các giả thuyết nghiên cứu

Mô hình kiểm định bốn giả thuyết về quan hệ giữa Sự sẵn sàng, Mức độ tích hợp theo tác vụ và Nhận thức rủi ro (xem Bảng 4). Có thể tóm gọn thành ba điểm như sau:

Thứ nhất, mức sẵn sàng dự báo gần như hoàn toàn mức tích hợp theo tác vụ ($\beta = 0,95$; $SE = 0,02$; 95% CI $[0,92; 0,99]$; $p < 0,001$). Giáo viên càng tự tin, càng có ý định và càng chủ động học hỏi thì càng tích hợp ChatGPT vào các tác vụ dạy học. H1 được ủng hộ rõ.

Thứ hai, mức sẵn sàng còn có tác động trực tiếp

ngược chiều đến nhận thức rủi ro: giáo viên càng sẵn sàng thì cảm nhận rủi ro càng thấp ($\beta = -0,70$; $SE = 0,15$; 95% CI $[-1,00; -0,40]$; $p < 0,001$). Sự sẵn sàng không chỉ đẩy hành vi sử dụng đi lên, nó còn làm dịu cách giáo viên nhìn rủi ro của công nghệ. H2 được ủng hộ với chiều âm.

Thứ ba, cũng là điểm bất ngờ của nghiên cứu: mức sử dụng ChatGPT trong các tác vụ dạy học lại không dự báo có ý nghĩa thống kê đối với nhận thức rủi ro ($\beta = 0,12$; $SE = 0,16$; 95% CI $[-0,19; 0,42]$; $p = 0,44$). Nói cách khác, việc tiếp xúc với ChatGPT nhiều không khiến các giáo viên này bớt lo âu về việc dùng chính công cụ này. Hiệu ứng gián tiếp của R lên PR thông qua TA cũng không có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,11$; $SE = 0,15$; 95% CI $[-0,18; 0,40]$; $p = 0,44$). H3 và H4 đều không được ủng hộ.

Hiệu ứng tổng của Sự sẵn sàng lên Nhận thức rủi ro đạt $\beta = -0,59$; $SE = 0,04$; 95% CI $[-0,65; -0,51]$; $p < 0,001$, nhỏ hơn đôi chút so với hiệu ứng trực tiếp. Điều này cho thấy quan hệ ngược chiều giữa Sự sẵn sàng và Nhận thức rủi ro chủ yếu đi qua đường trực tiếp, thay vì thông qua hành vi tích hợp ChatGPT. Nói cách khác, mức nhận thức rủi ro của giáo viên được dự báo rõ hơn bởi sự sẵn sàng nghề nghiệp hơn là bởi tần suất sử dụng công cụ. Vì mô hình là path analysis trên ba biến tổng hợp với đầy đủ đường dẫn, tức mô hình just-identified ($df = 0$), các chỉ số phù hợp mô hình truyền thống như CFI, TLI, RMSEA và SRMR không được ước lượng. Độ phù hợp tâm trắc của ba thang đo đã được kiểm chứng riêng ở Bảng 2. Harman single-factor test ($NT1 = 61,59\%$) cho thấy khả năng sai lệch phương pháp chung cần được lưu ý trong phần hạn chế.

Như vậy, kết quả này đặt Sự sẵn sàng vào vị trí một biến nền quan trọng: Vừa dự báo mức tích hợp ChatGPT cao hơn vừa gắn với mức nhận thức rủi ro

thấp hơn. Việc tăng tần suất sử dụng công cụ đơn thuần không tự động đi kèm với nhận thức rủi ro thấp hơn.

4. Thảo luận

Ba phát hiện của nghiên cứu gợi ra một cách nhìn rõ hơn về việc giáo viên sử dụng ChatGPT. Vấn đề không chỉ là công nghệ đã đi vào dạy học hay chưa, mà là nó đi vào khâu nào, trong điều kiện nào và đến giới hạn nào. Với giáo viên môn Ngữ văn cấp Trung học phổ thông ở Đà Nẵng, việc tiếp nhận ChatGPT không đơn giản là nhanh hay chậm. Đó là một sự thận trọng có cơ sở chuyên môn.

Điểm thứ nhất là khoảng cách giữa mong muốn học hỏi và sự tự tin khi sử dụng. Giáo viên không thiếu động lực hay ý định dùng ChatGPT. Điều họ thiếu là cảm giác làm chủ công cụ trong các tình huống dạy học cụ thể, chẳng hạn biết cách đặt yêu cầu để ChatGPT gợi ý tốt cho một bài đọc hiểu thơ trữ tình, kiểm chứng thông tin về tác giả và bối cảnh tác phẩm, hoặc thiết kế nhiệm vụ học tập để học sinh không thể để AI làm thay. Đây là năng lực gắn với phán đoán nghề nghiệp của giáo viên Ngữ văn, nhưng các chương trình bồi dưỡng hiện nay chưa chú ý đầy đủ.

Phát hiện thứ hai cho thấy, giáo viên sử dụng ChatGPT rất khác nhau tùy theo loại tác vụ. Với các việc hỗ trợ như tìm tài liệu, soạn giáo án và chuẩn bị bài, mức sử dụng khá cao. Ở những khâu này, ChatGPT giúp giáo viên tiết kiệm thời gian và giảm bớt công việc kỹ thuật. Ngược lại, ở các nhiệm vụ cốt lõi như phân tích tác phẩm, đánh giá kết quả học tập và tổ chức hoạt động trên lớp, mức sử dụng giảm rõ rệt. Điều này không nhất thiết cho thấy, giáo viên dè dặt trước công nghệ mới. Nó có thể phản ánh một cách phân vai rõ ràng hơn giữa công cụ và người thầy. Với môn Ngữ văn, các nhiệm vụ liên quan đến

Bảng 4: Ước lượng đường dẫn trong mô hình cấu trúc (path analysis; bootstrap percentile, 5.000 lần lặp; $N = 269$)

Giả thuyết	β	SE	95% CI	p	Kết luận
H1: $R \rightarrow TA$	0,95	0,02	[0,92; 0,99]	< 0,001	Ủng hộ
H2: $R \rightarrow PR$ (trực tiếp)	-0,70	0,15	[-1,00; -0,40]	< 0,001	Ủng hộ, ngược chiều
H3: $TA \rightarrow PR$	0,12	0,16	[-0,19; 0,42]	0,44	Không ủng hộ
H4: $R \rightarrow TA \rightarrow PR$ (gián tiếp)	0,11	0,15	[-0,18; 0,40]	0,44	Không ủng hộ
$R \rightarrow PR$ (tổng)	-0,59	0,04	[-0,65; -0,51]	< 0,001	Có ý nghĩa

(Ghi chú: β là hệ số chuẩn hóa. Hiệu ứng tổng là tổng đại số của hiệu ứng trực tiếp và hiệu ứng gián tiếp, kiểm định bằng bootstrap percentile).

đọc hiểu, cảm thụ, diễn giải và hình thành tiếng nói cá nhân vẫn cần vai trò trung tâm của giáo viên và học sinh. Cách sử dụng này phù hợp với góc nhìn Task-Technology Fit (Alyoussef, 2023) và gần với một số nghiên cứu gần đây, trong đó giáo viên dùng ChatGPT một cách chọn lọc, như công cụ hỗ trợ đối thoại hơn là thay thế tư duy của người học (Asadi và cộng sự, 2025; Kohnke và cộng sự, 2023).

Phát hiện thứ ba cho thấy một điểm đáng lưu ý: Việc sử dụng thường xuyên không làm giáo viên bớt lo hơn về rủi ro đối với ChatGPT. Kết quả này khác với kì vọng thông thường rằng càng quen dùng công nghệ thì càng ít e ngại. Một cách giải thích phù hợp với dữ liệu là giáo viên hiện chủ yếu dùng ChatGPT cho các tác vụ hỗ trợ, trong khi mối lo lớn nhất của họ lại nằm ở hành vi học sinh. Giáo viên dùng ChatGPT để soạn bài không vì thế mà bớt lo việc học sinh nộp bài do AI tạo. Nói cách khác, trải nghiệm cá nhân với công cụ và lo ngại sư phạm trong lớp học có thể đang nằm ở hai mặt phẳng khác nhau: Một bên liên quan đến công cụ, một bên liên quan đến người học. Nhận thức rủi ro có thể không chỉ là kết quả của Sự sẵn sàng và Hành vi tích hợp mà còn ảnh hưởng ngược lại đến cách giáo viên sử dụng ChatGPT. Những giáo viên vốn cảnh giác cao có thể chủ động giới hạn phạm vi sử dụng ngay từ đầu.

Đặt ba phát hiện cạnh nhau, có thể thấy rằng, chỉ tăng tỉ lệ giáo viên đã dùng ChatGPT là chưa đủ để đánh giá quá trình thích ứng với GenAI trong giáo dục. Mức sử dụng có thể tăng, nhưng nếu năng lực nghề nghiệp không được bồi dưỡng tương ứng, các lo ngại sư phạm và đạo đức của giáo viên chưa chắc sẽ giảm. Đặc biệt, hai rủi ro được đánh giá cao và có mức đồng thuận lớn nhất là gian lận học thuật và sự phụ thuộc AI của học sinh. Cả hai đều liên quan trực tiếp đến năng lực tư duy và biểu đạt cá nhân, vốn là phần cốt lõi của giáo dục Ngữ văn. Vì vậy, đây là mối lo có cơ sở sư phạm và đạo đức, không phải phản ứng cảm tính trước công nghệ mới. Những vấn đề này cần được xử lí ở cấp trường và cấp ngành chứ không thể chỉ đặt lên vai từng giáo viên (Bender và cộng sự, 2021; UNESCO, 2023). Từ các kết quả trên, nghiên cứu gợi ra ba hàm ý thực tiễn sau:

Thứ nhất, vì giáo viên sẵn sàng học hỏi ở mức cao nhưng tự tin sử dụng chỉ ở mức trung bình, các chương trình bồi dưỡng nên chuyển từ giới thiệu công cụ sang luyện tập trong tình huống dạy học cụ thể. Nội dung bồi dưỡng cần bao gồm cách viết yêu cầu, kiểm chứng đầu ra, đánh giá chất lượng nội dung do AI tạo ra và lựa chọn tác vụ phù hợp với đặc

trung môn Ngữ văn.

Thứ hai, vì các rủi ro lớn nhất liên quan đến hành vi học sinh, nhà trường cần có quy định rõ ràng về việc khai báo sử dụng AI trong bài làm, đồng thời đổi mới đánh giá theo hướng coi trọng quá trình, đối thoại và phản hồi cá nhân hóa. Khi đó, việc để AI làm thay sẽ ít có lợi hơn. Thứ ba, vì giáo viên còn ít dùng ChatGPT ở các nhiệm vụ cốt lõi, tài liệu nghiệp vụ nên đưa ra các ví dụ cụ thể về cách dùng ChatGPT như công cụ đối thoại phản biện, chẳng hạn hỏi lại học sinh, gợi mở so sánh hoặc thử các góc độ khác nhau, thay vì dùng công cụ để tạo sẵn đáp án.

Nghiên cứu này có bốn giới hạn chính:

Thứ nhất, dữ liệu cắt ngang chưa cho phép kết luận về quan hệ nhân quả; thang đo tự báo cáo cũng có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch xã hội.

Thứ hai, mẫu nghiên cứu chỉ gồm giáo viên Ngữ văn Trung học phổ thông tại một địa phương; một số biến nền như giới tính, loại hình trường, khu vực và mức tập huấn AI chưa được đưa vào mô hình.

Thứ ba, kiểm định Harman single-factor cho thấy, common method bias cần được lưu ý ($NT1 = 61,59\%$) và độ tin cậy của hai thang đo có ít mục (R , ACT) chưa đạt ngưỡng 0,70 cho nghiên cứu xác định.

Thứ tư, HTMT giữa R và TA gần ngưỡng 1, có thể phản ánh đặc điểm của giai đoạn đầu tiếp nhận GenAI, nhưng cần được kiểm tra lại khi giáo viên đã sử dụng ổn định hơn. Các nghiên cứu tiếp theo nên dùng thiết kế dọc, kết hợp quan sát lớp học hoặc phỏng vấn sâu, đồng thời mở rộng sang các môn học khác để hiểu rõ hơn mối quan hệ giữa mức sẵn sàng, kiểu sử dụng và nhận thức rủi ro trong tích hợp GenAI (Alfarwan, 2025; Prilop và cộng sự, 2025).

5. Kết luận

Nghiên cứu trên 269 giáo viên môn Ngữ văn cấp Trung học phổ thông tại Đà Nẵng cho thấy Sự sẵn sàng giữ vai trò như một biến nền: Vừa dự báo mạnh Mức độ tích hợp theo tác vụ ($\beta = 0,95$), vừa có quan hệ ngược chiều trực tiếp với Nhận thức rủi ro ($\beta = -0,70$). Trong khi đó, đường dẫn từ TA đến PR và vai trò trung gian của TA trong quan hệ giữa R và PR đều không được dữ liệu ủng hộ. Đóng góp chính của nghiên cứu vì vậy không nằm ở việc chứng minh giáo viên đã, hoặc nên, dùng ChatGPT nhiều hơn. Điểm quan trọng hơn là nghiên cứu cho thấy, việc tăng tần suất hay phạm vi sử dụng công cụ không tự động làm thay đổi nhận thức rủi ro. Sự sẵn sàng nghề nghiệp, hiểu theo nghĩa rộng là động lực học hỏi, niềm tin năng lực và ý định tích hợp có cân nhắc,

mới là điều kiện nền giúp giáo viên vừa sử dụng công cụ một cách chọn lọc, vừa định vị rủi ro có trách nhiệm. Hàm ý chính sách vì thế cần chuyển từ khẩu

hiệu “Tăng cường ứng dụng AI trong dạy học” sang bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp và năng lực phán đoán sự phạm khi sử dụng AI.

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp.179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Alfarwan, A. (2025). Generative AI use in K-12 education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1647573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647573>.
- Alyoussef, I. Y. (2023). Acceptance of e-learning in higher education: The role of task-technology fit with the information systems success model. *Heliyon*, 9(3), Article e13751. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13751>.
- Asadi, M., Ebadi, S. & Mohammadi, L. (2025). The impact of integrating ChatGPT with teachers' feedback on EFL writing skills. *Thinking Skills and Creativity*, 56, p.101766. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101766>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, pp.610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: An expectation-confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), pp.351–370. <https://doi.org/10.2307/3250921>.
- Compeau, D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), pp.189–211. <https://doi.org/10.2307/249688>.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), pp.319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>.
- Featherman, M. S. & Pavlou, P. A. (2003). Predicting e-services adoption: A perceived risk facets perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(4), pp.451–474. [https://doi.org/10.1016/S1071-5819\(03\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S1071-5819(03)00111-3).
- Goodhue, D. L. & Thompson, R. L. (1995). Task-technology fit and individual performance. *MIS Quarterly*, 19(2), pp.213–236. <https://doi.org/10.2307/249689>.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp.60–70.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>.
- Nguyễn Thị Hào. (2022). Thiết kế kế hoạch bài dạy trong dạy học kết hợp trực tuyến và trực tiếp môn Ngữ văn cấp trung học cơ sở trên địa bàn quận Thanh Xuân, Thành phố Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(11), tr.47–53. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12211108>.
- Nguyễn Thị Thanh Nga. (2022). Phát triển năng lực số cho học sinh trung học qua môn Ngữ văn. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(11), tr.6–12. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12211102>.
- Parasuraman, A. (2000). Technology readiness index (TRI): A multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research*, 2(4), pp.307–320. <https://doi.org/10.1177/109467050024001>.
- Phạm Thị Giao Liên. (2025). Vận dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học đọc hiểu văn bản kịch lớp 11. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 21(S3), tr.81–89.
- Phan Thị Gấm & Nguyễn Quốc Dũng. (2026). Nghiên cứu thực trạng và đề xuất giải pháp ứng dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh trong dạy học lập trình tại một số trường đại học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 22(1), tr.37–46. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12610105>.
- Prilop, C. N., Mah, D.-K., Jacobsen, L. J., Hansen, R. R., Weber, K. E. & Hoya, F. (2025). Generative AI in teacher education: Educators' perceptions of transformative potentials and the triadic nature of AI literacy explored through AI-enhanced methods. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, Article 100471. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100471>.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.; EUR 28775 EN). *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- 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), pp.425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>.