

TRÒ CHƠI HÓA KẾT HỢP TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG DẠY HỌC KỸ NĂNG MỀM: KHẢO SÁT TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG

TIÊU MINH SƠN

Trường Đại học Văn Lang

ĐẶNG QUỐC PHONG

Trường Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh

NGUYỄN HỮU PHÚC

Trường Đại học Văn Lang

Nhận bài ngày 09/9/2026. Sửa chữa xong 05/10/2026. Duyệt đăng 09/10/2026.

Abstract

This study examines lecturers' and students' perceptions of integrating gamification and artificial intelligence (AI) into soft skills education at Van Lang University. A cross-sectional descriptive survey was conducted with a convenience sample of 205 participants, including 32 lecturers and 173 students. A five-point Likert-scale questionnaire assessed four dimensions: perceived educational value, interest and participation, support for learning and skills practice, and implementation barriers. Descriptive analysis showed that interest and participation received the highest mean score ($M = 3.75$), followed by perceived educational value ($M = 3.72$) and support for learning and skills practice ($M = 3.66$). Barriers were rated at a moderate level ($M = 3.27$), particularly concerns about the accuracy and reliability of AI-generated content and difficulties related to devices and internet access. The study recommends aligning gamified activities with soft skills learning outcomes, verifying AI-generated content, and guiding students in the responsible use of AI tools. As the survey reflects participants' perceptions at a single institution, it does not establish the effects of these technologies on students' skill development.

Keywords: Artificial intelligence; gamification; higher education; instructional design; soft skills.

1. Đặt vấn đề

Trong học phần kỹ năng mềm, sinh viên (SV) học cách giao tiếp, phối hợp và giải quyết vấn đề qua thực hành. Phản hồi sau mỗi tình huống giúp người học xem lại cách ứng xử và điều chỉnh ở lần luyện tập tiếp theo. Giảng viên (GV) phải dành thời gian tổ chức nhiệm vụ và nhận xét quá trình thực hiện. Trò chơi hóa và trí tuệ nhân tạo (AI) có thể hỗ trợ chuẩn bị tình huống, khuyến khích SV tham gia. Bài viết tìm hiểu đánh giá của người dạy và người học về sự hỗ trợ này trong học phần kỹ năng mềm.

Các yếu tố trò chơi như điểm số, thử thách, huy hiệu và bảng xếp hạng có thể được đưa vào hoạt động học tập theo cách tiếp cận trò chơi hóa (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Các nghiên cứu tổng hợp ghi nhận ảnh hưởng tích cực đối với nhận thức, động lực và hành vi, với mức độ thay đổi theo bối cảnh, nhiệm vụ và cách phản hồi (Sailer & Homner, 2020; Bai et al., 2020). Trong giáo dục đại học, Khaldi et al. (2023) ghi nhận việc dùng trò chơi hóa để tăng tương tác và duy trì sự tham gia trong môi trường số. Khi áp dụng vào từng học phần, yếu tố trò chơi cần phù hợp với nội dung và mục tiêu học tập.

AI tạo sinh có thể giúp GV chuẩn bị học liệu, xây dựng tình huống và gợi ý phản hồi theo nhu cầu luyện tập. UNESCO khuyến nghị cách tiếp cận lấy con người làm trung tâm, chú ý đến độ tin cậy, quyền riêng tư, công bằng và trách nhiệm khi sử dụng dữ liệu (Miao & Holmes, 2023). Trong học phần kỹ năng

(*) Bài viết được phát triển từ báo cáo tham luận tại Hội thảo khoa học “Ứng dụng nâng cao năng lực số và trí tuệ nhân tạo”, Trường Đại học Yersin Đà Lạt, năm 2026; toàn văn bài báo chưa được xuất bản trong kỷ yếu hội thảo.

Email: son.tm@vlu.edu.vn

mềm, GV cần xem xét gợi ý AI theo tình huống cụ thể và nhận xét cách SV vận dụng gợi ý đó. Việc phản hồi về hành vi của người học vẫn đòi hỏi đánh giá sự phạm của GV.

Bài viết khảo sát GV và SV tại Trường Đại học Văn Lang với ba mục tiêu: 1) Mô tả nhận thức về vai trò của AI và trò chơi hóa trong dạy học kỹ năng mềm; 2) Tìm hiểu mức độ hỗ trợ được cảm nhận đối với hứng thú, sự tham gia, tiếp thu và rèn luyện kỹ năng; 3) Nhận diện các rào cản khi triển khai. Dữ liệu tự báo cáo cung cấp đánh giá của người tham gia về việc sử dụng công nghệ tại trường. Những đánh giá này có thể được tham khảo khi thiết kế hoạt động và xác định vấn đề cho nghiên cứu thực nghiệm hoặc bán thực nghiệm tiếp theo.

2. Cơ sở lý luận và khung phân tích

2.1. Trò chơi hóa và yêu cầu phát triển kỹ năng mềm

Theo Deterding et al. (2011), trò chơi hóa (gamification) sử dụng các yếu tố thiết kế trò chơi trong bối cảnh không phải trò chơi. Trong lớp học, mục tiêu, thử thách, điểm số, tiến trình và phần thưởng giúp tổ chức nhiệm vụ. Phản hồi giúp người học theo dõi kết quả thực hiện. Kapp (2012) nhấn mạnh sự kết hợp giữa động lực và thiết kế hoạt động dạy học. Điểm, huy hiệu và bảng xếp hạng gắn liền với nhiệm vụ tạo cơ hội suy nghĩ, thực hành và nhận phản hồi. Các nghiên cứu trong nước cũng ghi nhận việc vận dụng trò chơi và trò chơi hóa trong tổ chức hoạt động dạy học (Nguyễn Thị Bích Hồng, 2014; Hà Văn Thắng và cộng sự., 2024).

Phân tích tổng hợp của Sailer và Homner (2020) ghi nhận hiệu ứng tích cực của trò chơi hóa đối với nhận thức, động lực và hành vi, với kích thước hiệu ứng khác nhau giữa các nhóm kết quả. Bai et al. (2020) nhận thấy mức cải thiện kết quả học tập phụ thuộc vào thời lượng, bối cảnh và cách triển khai. Tổng quan của Khaldi et al. (2023) về giáo dục đại học ghi nhận việc dùng điểm, huy hiệu, bảng xếp hạng và thử thách để tăng tương tác, đồng thời lưu ý cơ sở sự phạm của thiết kế. Các kết quả tổng hợp này gợi ý phân biệt hứng thú và mức độ tham gia với khả năng thực hiện kỹ năng. Trong học phần kỹ năng mềm, sự thay đổi về kỹ năng cần được đánh giá qua hành vi khi luyện tập. Tổng quan của Tan và Chong (2023) cũng xem xét tiềm năng của học tập dựa trên trò chơi đối với phát triển kỹ năng mềm (Sailer và Homner, 2020; Bai et al., 2020; Khaldi et al., 2023; Tan, Chong, 2023).

2.2. Trí tuệ nhân tạo trong dạy học và yêu cầu sử dụng có trách nhiệm

AI trong giáo dục được ứng dụng vào gợi ý học tập, phân tích dữ liệu, chấm bài và phản hồi. Các mô hình tạo sinh có thể tạo văn bản, hình ảnh và hội thoại. Với học phần kỹ năng mềm, GV có thể dùng AI để soạn tình huống mô phỏng, thay đổi độ khó, tạo vai đối thoại hoặc chuẩn bị câu hỏi phản tư. SV có thể thử cách xử lý tình huống và so sánh cách diễn đạt trước khi làm việc nhóm, thuyết trình. GV lựa chọn nội dung phù hợp với mục tiêu bài học.

UNESCO đề nghị bảo vệ quyền chủ động của con người, bảo đảm tính minh bạch, quyền riêng tư, công bằng và an toàn khi triển khai AI tạo sinh (Miao & Holmes, 2023). Trong dạy học, GV kiểm chứng học liệu và quy định phạm vi sử dụng công cụ. Tiêu chí đánh giá phải thể hiện phần tư duy và đóng góp của SV. Người học có trách nhiệm đối chiếu nguồn, nhận diện hạn chế của gợi ý AI và giải thích cách sử dụng chúng trong sản phẩm của mình.

2.3. Sự kết hợp AI - trò chơi hóa và khung phân tích của nghiên cứu

Khi kết hợp hai công cụ, GV dùng cơ chế trò chơi để tổ chức nhiệm vụ và khuyến khích tham gia, đồng thời dùng AI để tạo nội dung, gợi ý phản hồi, điều chỉnh nhiệm vụ hoặc phân tích dữ liệu. Gómez Niño et al. (2025) đề cập khả năng hỗ trợ các kỹ năng thế kỷ XXI qua sự kết hợp giữa động lực từ trò chơi hóa và chức năng cá nhân hóa của AI. Marengo et al. (2025) xem xét hoạt động tương tác và đánh giá kỹ năng mềm trong giáo dục đại học. Khả năng tiếp cận công nghệ và cách tổ chức học tập là các điều kiện ảnh hưởng đến việc vận dụng. Tổng quan hệ thống của Bulut và Ulusoy (2026) cũng xem xét việc tích hợp AI trong các mô hình trò chơi hóa.

Khung phân tích gồm bốn phương diện: 1) Nhận thức về vai trò của AI và trò chơi hóa; 2) Hứng thú và

sự tham gia học tập; 3) mức độ hỗ trợ được cảm nhận đối với tiếp thu và rèn luyện kỹ năng; 4) khó khăn và rào cản. Mỗi phương diện tương ứng với một nhóm nội dung trong bảng hỏi, dùng để mô tả đánh giá của người tham gia. Phân tích giới hạn ở các đánh giá này, không kiểm định tác động trực tiếp hoặc vai trò điều tiết của các biến đối với sự phát triển kỹ năng mềm.

Bảng 1: Khung phân tích của nghiên cứu

Phương diện	Nội dung	Ý nghĩa phân tích
Nhận thức về vai trò	Mức độ người tham gia nhìn nhận AI và trò chơi hóa là hữu ích, hấp dẫn, hỗ trợ cá nhân hóa và nâng cao chất lượng tổ chức dạy học.	Điều kiện nhận thức ban đầu đối với việc chấp nhận và sử dụng công nghệ.
Hứng thú và sự tham gia	Hứng thú, thi đua, động lực hoàn thành nhiệm vụ, mong muốn sử dụng công nghệ và giám thụ động.	Phản ánh trải nghiệm học tập ở tầng quá trình.
Hỗ trợ tiếp thu và rèn luyện	Hiểu bài, tìm kiếm - giải quyết nhiệm vụ, ghi nhớ, giao tiếp - làm việc nhóm - tư duy, kết quả học tập được cảm nhận.	Phản ánh kết quả được người tham gia tự đánh giá.
Khó khăn và rào cản	Khó sử dụng AI, thiết bị - internet, thiếu hướng dẫn, thời gian thiết kế, độ chính xác - độ tin cậy của AI.	Xác định điều kiện cần được xử lý khi triển khai.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế và khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát mô tả cắt ngang để tìm hiểu nhận thức và đánh giá của người tham gia tại một thời điểm. Dữ liệu tự báo cáo phản ánh mức độ hỗ trợ mà người trả lời cảm nhận khi sử dụng AI và trò chơi hóa. Thiết kế này không cho phép xác định quan hệ nhân quả giữa việc sử dụng công nghệ và sự phát triển kỹ năng mềm.

Khảo sát được thực hiện trong giai đoạn tháng 01-3/2026 với GV và SV đang giảng dạy, học tập học phần kỹ năng mềm tại Trường Đại học Văn Lang. Mẫu thuận tiện gồm 205 người: 32 GV (15,6%) và 173 SV (84,4%). SV thuộc nhiều năm học và nhóm ngành. Kết quả được phân tích chung cho hai nhóm, trong đó SV chiếm phần lớn; vì vậy, kết quả tổng hợp chưa thể hiện riêng đánh giá của GV và SV.

Người tham gia được thông tin về mục đích nghiên cứu, tham gia trên tinh thần tự nguyện và được bảo đảm tính bảo mật của thông tin. Dữ liệu thu thập chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu và không sử dụng thông tin nhận diện cá nhân trong phân tích, báo cáo kết quả.

Bảng 2: Cơ cấu mẫu khảo sát

Đối tượng	Số lượng	Tỉ lệ (%)
GV	32	15,6
Sinh viên	173	84,4
Tổng cộng	205	100,0

3.2. Công cụ và phân tích dữ liệu

Bảng hỏi gồm 20 nội dung thuộc bốn nhóm: nhận thức về vai trò; hứng thú và sự tham gia; hỗ trợ tiếp thu và rèn luyện; khó khăn và rào cản. Mỗi nhóm có 5 nội dung, được đánh giá bằng thang Likert 5 mức, từ 1 - hoàn toàn không đồng ý đến 5 - hoàn toàn đồng ý. Hệ số tin cậy và giá trị cấu trúc của thang đo chưa được báo cáo; việc xác định các chỉ số này cần phân tích lại dữ liệu gốc.

Dữ liệu được phân tích bằng tần số, tỉ lệ phần trăm, điểm trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) của từng nội dung. ĐTB nhóm mô tả xu hướng đánh giá của năm nội dung trong cùng phương diện. Nghiên cứu chỉ báo cáo ĐLC cho từng nội dung; ĐLC của thang tổng hợp cần được tính từ điểm của từng người tham gia. Các khoảng ĐTB được phân chia theo bước 0,80 để hỗ trợ mô tả: 1,00-1,80 rất

thấp; 1,81-2,60 thấp; 2,61-3,40 trung bình; 3,41-4,20 cao; 4,21-5,00 rất cao. Các mức này được dùng trong phần diễn giải, không thay thế kiểm định thống kê.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Nhận thức về vai trò của AI và trò chơi hóa

Bảng 3: Nhận thức về vai trò của AI và trò chơi hóa trong dạy học

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC
1	AI và trò chơi hóa làm giờ học hấp dẫn hơn	3,74	1,28
2	AI và trò chơi hóa tăng hứng thú học tập	3,71	1,34
3	Trò chơi giúp người học chủ động tham gia	3,80	1,30
4	AI hỗ trợ cá nhân hóa học tập hiệu quả	3,64	1,24
5	Kết hợp AI và trò chơi hóa nâng cao chất lượng dạy học	3,73	1,28
ĐTB nhóm		3,72	—

Ở nhóm nhận thức về vai trò, ĐTB đạt 3,72, thuộc mức cao (Bảng 3). “Trò chơi giúp người học chủ động tham gia” có điểm cao nhất (ĐTB = 3,80; ĐLC = 1,30). Hai nội dung về sự hấp dẫn của giờ học và chất lượng tổ chức dạy học lần lượt đạt ĐTB = 3,74 và ĐTB = 3,73.

“AI hỗ trợ cá nhân hóa học tập hiệu quả” đạt 3,64 (ĐLC = 1,24), thấp nhất ở Bảng 3 nhưng vẫn thuộc mức cao. Điểm các nội dung khá gần nhau. Khảo sát chỉ ghi nhận đánh giá của người trả lời nên chưa giải thích được chênh lệch này. Mức độ cá nhân hóa thực tế có thể được tìm hiểu thêm theo loại công cụ, cách giao nhiệm vụ và khả năng sử dụng AI của người học.

4.2. Hứng thú và sự tham gia học tập

Bảng 4: Hứng thú và sự tham gia học tập

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC
1	Hứng thú hơn khi bài học có trò chơi	3,76	1,35
2	Tích cực hơn khi có thi đua, xếp hạng	3,84	1,31
3	AI và trò chơi hóa tăng động lực hoàn thành nhiệm vụ	3,64	1,27
4	Mong muốn giờ học sử dụng công nghệ nhiều hơn	3,79	1,25
5	Giảm cảm giác nhàm chán, thụ động	3,74	1,36
ĐTB nhóm		3,75	—

Hứng thú và sự tham gia có ĐTB nhóm 3,75, cao nhất trong bốn phương diện khảo sát (bảng 4). “Tích cực hơn khi có thi đua, xếp hạng” đạt 3,84, tiếp đến là “Mong muốn giờ học sử dụng công nghệ nhiều hơn” (3,79) và “Hứng thú hơn khi bài học có trò chơi” (3,76). Điểm số thể hiện đánh giá tích cực của người trả lời về thi đua và trò chơi trong giờ học; mức độ thay đổi hành vi tham gia chưa được đo trực tiếp.

Nội dung về động lực hoàn thành nhiệm vụ đạt 3,64, thấp nhất nhóm và thấp hơn các nội dung về thi đua, hứng thú. Khảo sát không theo dõi động lực theo thời gian nên chưa xác định được khả năng duy trì nỗ lực của người học. Độ khó của nhiệm vụ, thời điểm phản hồi và cách ghi nhận tiến bộ là những vấn đề cần xem xét khi thiết kế hoạt động luyện tập.

4.3. Mức độ hỗ trợ được cảm nhận đối với tiếp thu và rèn luyện kỹ năng mềm

Bảng 5: Mức độ hỗ trợ đối với tiếp thu và rèn luyện kỹ năng

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC
1	Hiểu bài nhanh hơn với trò chơi	3,71	1,27
2	AI hỗ trợ tìm kiếm và giải quyết nhiệm vụ	3,77	1,27
3	Trò chơi hóa giúp ghi nhớ kiến thức lâu hơn	3,59	1,23
4	Phát triển kỹ năng nhóm, giao tiếp, tư duy	3,60	1,25
5	Nâng cao kết quả học tập rõ rệt	3,60	1,24
ĐTB nhóm		3,66	—

ĐTB nhóm hỗ trợ tiếp thu và rèn luyện kỹ năng đạt 3,66, thuộc mức cao (Bảng 5). “AI hỗ trợ tìm kiếm và giải quyết nhiệm vụ” được đánh giá cao nhất (3,77; ĐLC = 1,27), tiếp theo là “Hiểu bài nhanh hơn với trò chơi” (3,71; ĐLC = 1,27).

“Trò chơi hóa giúp ghi nhớ kiến thức lâu hơn” đạt ĐTB 3,59. Hai nội dung “Phát triển kỹ năng nhóm, giao tiếp, tư duy” và “Nâng cao kết quả học tập rõ rệt” cùng đạt 3,60. Các điểm này thấp hơn đánh giá về tìm kiếm, giải quyết nhiệm vụ và hiểu bài. Chênh lệch mô tả gợi ý sự hỗ trợ được cảm nhận rõ hơn ở quá trình xử lý bài học; tiến bộ về kỹ năng vẫn cần được kiểm tra bằng đánh giá thực hành và đo trước, sau quá trình luyện tập.

4.4. Khó khăn và rào cản trong quá trình triển khai

Bảng 6: Khó khăn và rào cản khi triển khai

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC
1	Khó khăn trong sử dụng công cụ AI	3,13	1,21
2	Thiết bị và internet gây trở ngại	3,38	1,22
3	Chưa được hướng dẫn đầy đủ về AI và trò chơi hóa	3,21	1,27
4	Thiết kế hoạt động trò chơi hóa tốn thời gian	3,22	1,27
5	Lo ngại tính chính xác và độ tin cậy của AI	3,40	1,29
ĐTB nhóm		3,27	—

Nhóm rào cản có ĐTB 3,27, thuộc mức trung bình (Bảng 6). Lo ngại về tính chính xác và độ tin cậy của AI có điểm cao nhất (3,40; ĐLC = 1,29), ở giới hạn trên của mức trung bình. Trở ngại về thiết bị và internet đạt 3,38 (ĐLC = 1,22), đứng thứ hai.

Khó khăn khi sử dụng công cụ AI đạt 3,13, thấp nhất nhóm. Thiếu hướng dẫn đạt 3,21, còn thời gian thiết kế hoạt động trò chơi hóa đạt 3,22. Cả ba nội dung đều nằm trong mức trung bình. Dù điểm thấp hơn hai rào cản về độ tin cậy và hạ tầng, hướng dẫn sử dụng và thời gian chuẩn bị vẫn cần được tính đến khi tổ chức hoạt động.

5. Thảo luận

5.1. Hứng thú học tập và yêu cầu rèn luyện kỹ năng

Điểm trung bình về hứng thú, sự tham gia và tính chủ động cao hơn điểm về ghi nhớ, kết quả học tập và phát triển kỹ năng mềm. Sự khác nhau giữa các đánh giá chưa được kiểm định ý nghĩa thống kê. Sailer và Homner (2020) ghi nhận mức hiệu ứng khác nhau đối với nhận thức, động lực và hành vi; Bai et al. (2020) cho thấy hiệu quả thay đổi theo bối cảnh và thiết kế. Khi đối chiếu những nghiên cứu này với khảo sát tại Văn Lang, cần phân biệt đánh giá tích cực về giờ học với bằng chứng về năng lực thực hiện kỹ năng. Cách tổ chức nhiệm vụ có thể được tìm hiểu thêm để lý giải chênh lệch trong các đánh giá.

Tiêu chí tính điểm trong học phần kỹ năng mềm nên phản ánh kỹ năng đang luyện tập. Nếu xếp

hạng chủ yếu theo tốc độ trả lời, hoạt động có thể dành ít thời gian cho giao tiếp và hợp tác. Với thử thách theo nhóm, GV có thể yêu cầu phân tích tình huống, phân vai, trình bày phương án rồi xem lại cách phối hợp. GV nhận xét dựa trên quá trình thực hiện nhiệm vụ. Người học qua đó có cơ hội phản tư và khái quát hóa từ trải nghiệm, phù hợp với quan điểm học tập trải nghiệm của Dewey (1938) và Kolb (1984).

5.2. Kiểm chứng nội dung AI và phản hồi của giảng viên

Trong khảo sát, AI được đánh giá cao ở khả năng hỗ trợ tìm kiếm và giải quyết nhiệm vụ, còn độ chính xác và độ tin cậy là mối lo ngại lớn nhất trong nhóm rào cản. Người trả lời có thể nhận thấy công cụ hữu ích mà vẫn băn khoăn về nội dung được cung cấp. Babu và Moorthy (2024), Gómez Niño et al. (2025) cũng đề cập khả năng tạo nội dung, phản hồi nhanh và điều chỉnh trải nghiệm học tập của AI. Khi vận dụng những chức năng này, GV cần kiểm chứng học liệu và các gợi ý phản hồi trước khi dùng trong lớp.

Hướng dẫn của UNESCO đề nghị bảo vệ quyền chủ động của người học và người dạy, chú ý đến dữ liệu, tính minh bạch và trách nhiệm (Miao & Holmes, 2023). Để vận dụng trong học phần kỹ năng mềm, GV có thể cho SV đối chiếu gợi ý AI với tài liệu, trao đổi trong nhóm và giải thích phương án đã chọn. Phần nhận xét sau trình bày giúp người học xem lại lập luận và cách xử lý tình huống. Hiệu quả của hình thức tổ chức này cần được kiểm tra khi triển khai.

5.3. Hàm ý cho thiết kế dạy học kỹ năng mềm

GV nên xác định kỹ năng cần đạt và tiêu chí đánh giá trước khi chọn công cụ. Với nhiệm vụ luyện giao tiếp thuyết phục, có thể yêu cầu SV xử lý một tình huống nghề nghiệp. GV dùng AI để chuẩn bị các biến thể cho lần luyện tập tiếp theo và tính điểm dựa vào lập luận, khả năng lắng nghe, phản hồi của SV.

Các rào cản trong khảo sát liên quan đến thiết bị, Internet, hướng dẫn sử dụng, thời gian thiết kế và độ tin cậy của AI. Khi chuẩn bị bài học, GV cần có phương án xử lý nếu công cụ gặp lỗi và quy định dữ liệu được phép đưa vào AI. Hướng dẫn cho SV bao gồm cách kiểm chứng nội dung và ghi nhận việc sử dụng công cụ. Ở cấp trường, tập huấn, nền tảng dùng chung và kho tình huống đã kiểm tra có thể giúp giảm thời gian chuẩn bị của GV.

5.4. Giới hạn nghiên cứu và hướng nghiên cứu tiếp theo

Mẫu thuận tiện tại một trường đại học giới hạn khả năng khái quát kết quả. Nghiên cứu sử dụng dữ liệu tự báo cáo nên chưa đo trực tiếp sự thay đổi kỹ năng. GV và SV được tổng hợp chung, dù vai trò và góc nhìn khác nhau; các nghiên cứu sau nên phân tích riêng hai nhóm và kiểm định khi so sánh. Độ tin cậy và cấu trúc nhân tố của thang đo cũng chưa được báo cáo. Việc phân tích lại dữ liệu gốc là cần thiết trước khi diễn giải sâu hơn mối liên hệ giữa các biến.

Nghiên cứu tiếp theo có thể xây dựng mô-đun kỹ năng mềm sử dụng AI và trò chơi hóa, rồi đánh giá bằng thiết kế thực nghiệm hoặc bán thực nghiệm. Đánh giá trước và sau nên kết hợp dữ liệu tự báo cáo với quan sát hành vi, sản phẩm nhiệm vụ và nhận xét của GV. Việc theo dõi sau một khoảng thời gian giúp kiểm tra khả năng duy trì kỹ năng và tìm hiểu mối liên hệ giữa hứng thú trong giờ học với kết quả rèn luyện.

6. Kết luận

GV và SV trong mẫu khảo sát tại Trường Đại học Văn Lang đánh giá tích cực AI và trò chơi hóa trong dạy học kỹ năng mềm. Hứng thú và sự tham gia đạt ĐTB 3,75; nhận thức về vai trò đạt 3,72, còn hỗ trợ tiếp thu và rèn luyện kỹ năng đạt 3,66. Rào cản có ĐTB 3,27, với điểm cao nhất ở lo ngại về độ chính xác, độ tin cậy của AI và trở ngại về thiết bị, internet. Các đánh giá này phản ánh nhận thức của người tham gia. Sự thay đổi về kỹ năng cần được xác định bằng đánh giá thực hành.

Việc vận dụng vào học phần kỹ năng mềm nên bắt đầu từ nhiệm vụ luyện tập, tiêu chí tính điểm và cách phản hồi. GV cần kiểm tra nội dung AI, dành thời gian cho SV xem lại quá trình thực hiện. Các hỗ

trợ từ nhà trường gồm hạ tầng, tập huấn sư phạm số, hướng dẫn sử dụng AI và kho tình huống cùng tiêu chí đánh giá kỹ năng. Những đề xuất này là căn cứ để lựa chọn hoạt động phù hợp; hiệu quả cần được đánh giá qua triển khai trong lớp học.

Tài liệu tham khảo

- Babu, S. S., & Moorthy, A. D. (2024). Application of artificial intelligence in adaptation of gamification in education: A literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 32, e22683. <https://doi.org/10.1002/cae.22683>.
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>.
- Bulut, A., & Ulusoy, F. (2026). Artificial intelligence in gamification: A systematic review. *Entertainment Computing*, 57, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2026.101112>.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9-15.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Gómez Niño, J. R., Arias Delgado, L. P., Chiappe, A., & Ortega González, E. (2025). *Gamifying learning with AI: A pathway to 21st-century skills*. *Journal of Research in Childhood Education*, 39(4), 735-750. <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2421974>.
- Hà Văn Thắng, Nguyễn Thị Liên Khương, Phạm Thị Thu Hằng, & Vũ Xuân Nam. (2024). Vận dụng phương pháp trò chơi hóa (gamification) để thiết kế và tổ chức dạy học môn Địa lí lớp 12. *Tạp chí Giáo dục*, 24(10), 24-29.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Marengo, A., Pagano, A., Lund, B., & Santamato, V. (2025). Research AI: Integrating AI and gamification in higher education for e-learning optimization and soft skills assessment through a cross-study synthesis. *Frontiers in Computer Science*, 7, 1587040. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1587040>.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Nguyễn Thị Bích Hồng. (2014). Phương pháp sử dụng trò chơi trong dạy học. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 54, 174-183.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>.
- Tan, B. S., & Chong, K. S. (2023). Unlocking the potential of game-based learning for soft skills development: A comprehensive review. *Journal of ICT in Education*, 10(2), 29-54.