

KHÁM PHÁ TRẢI NGHIỆM HỌC TẬP VỚI TRÒ CHƠI HỌC TẬP TRONG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN CHUYÊN NGÀNH QUẢN TRỊ KINH DOANH: NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGUYỄN TẤT THÀNH

**Cần Hoàng Nguyên Khánh¹,
Trần Hoàng Cẩm Tú^{2,*},
Trần Thanh Tuyền²**

¹Công ty cổ phần giáo dục HCX Coaching, Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học Nguyễn Tất Thành

+ Tác giả liên hệ • Email: thctu@ntt.edu.vn

Article history

Received: 14/8/2025

Accepted: 23/9/2025

Published: 20/12/2025

Keywords

Learning games, learning experiences, business education, higher education, educational innovation, Vietnam

ABSTRACT

The application of learning games in university Business Administration courses requires special considerations due to the diverse and complex nature of business knowledge. The study aims to deeply explore the experience of applying gamification in teaching the subject of Business Administration in the context of Vietnamese higher education. Using a qualitative research method with a multi-data source design, the researcher conducted in-depth interviews with lecturers, semi-structured interviews with 7 students, and analyzed feedback from 110 students at Nguyen Tat Thanh University. The results showed that lecturers' primary motivation stems from progressive educational philosophies, aiming to transform from "teacher on the stage" to "accompanying facilitator". Gamification creates a complex emotional flow in students from "surprise to satisfaction", significantly improving academic motivation from 4-5/10 to 8/10, enhancing concentration and critical thinking through "station running" activities. Design factors creating positive impacts include "station running" method, group debate activities, and "win-win" philosophy, while main barriers include initial anxiety due to hierarchical culture and expectations for deeper specialized knowledge. The study contributes to the theory of learning games by revealing the specific socio-cultural impact mechanism in the context of Vietnam, especially the transition from the traditional hierarchical education model to the modern cooperative model.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh cách mạng giáo dục số, gamification (trò chơi học tập - TCHT) đã nỗi lên như một xu hướng tạo ra sự chuyển đổi căn bản trong cách thức dạy và học thông qua việc tích hợp các yếu tố như điểm số, bảng xếp hạng, huy hiệu và phản hồi tức thì (Zeng và cộng sự, 2024). Tuy nhiên, tại Việt Nam, việc ứng dụng TCHT trong giáo dục đại học vẫn đang trong giai đoạn thử nghiệm và gặp nhiều thách thức về văn hóa, kỹ thuật và phương pháp luận (Nguyễn Thị Dung Nghĩa và cộng sự, 2023). Đặc biệt, phần lớn các nghiên cứu trong nước về TCHT thường tập trung trong lĩnh vực ngôn ngữ, trong khi việc vận dụng cho các môn học chuyên ngành Quản trị kinh doanh (QTKD) còn hạn chế. Những môn học này có tính lý thuyết cao, đòi hỏi sinh viên (SV) tiếp thu lượng lớn khái niệm trừu tượng và mô hình phức tạp, tạo ra thách thức lớn trong việc duy trì sự tham gia của SV thế hệ Z (Schulz và cộng sự, 2015). Bên cạnh đó, nghiên cứu định tính trở nên đặc biệt quan trọng để hiểu sâu về cơ chế tác động và trải nghiệm thực tế, đặc biệt trong bối cảnh văn hóa Việt Nam nơi các yếu tố Nho giáo và cấu trúc phân cấp có thể ảnh hưởng đến sự chấp nhận TCHT (Hofstede, 2001; Duong và Vo, 2024).

Xuất phát từ những "khoảng trống" nêu trên, nghiên cứu này nhằm khám phá sâu sắc việc ứng dụng TCHT trong giảng dạy môn học chuyên ngành QTKD tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành thông qua phương pháp định tính đa nguồn dữ liệu. Nghiên cứu nhằm trả lời các câu hỏi: (1) Động cơ, mong đợi và thách thức nào thúc đẩy giảng viên (GV) áp dụng TCHT?; (2) TCHT tác động như thế nào đến cảm xúc, nhận thức và động lực học tập của SV?; (3) yếu tố nào trong thiết kế TCHT tạo ra tác động tích cực đến người học và rào cản nào cần khắc phục trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam? Nghiên cứu đóng góp vào lý thuyết TCHT bằng cách khám phá các cơ chế tâm lý - xã hội trong bối cảnh văn hóa Việt Nam và cung cấp khung hướng dẫn thực tiễn cho việc thiết kế "TCHT cân bằng" phù hợp với đặc thù môn học lý thuyết và văn hóa giáo dục Việt Nam.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận

2.1.1. Trò chơi học tập trong giáo dục đại học

TCHT trong giáo dục đại học đã phát triển thành một khung lý thuyết phức tạp và đa chiều. Theo Kirchner-Krath và cộng sự (2021), TCHT là “việc biến đổi toàn bộ quá trình học tập thành một trải nghiệm giống như trò chơi”, khác biệt căn bản với khái niệm học tập dựa trên trò chơi (game-based learning). Trong TCHT, một bài giảng vẫn diễn ra bình thường nhưng SV được tích điểm, cạnh tranh trên bảng xếp hạng và nhận huy hiệu, thay vì chơi trò chơi hoàn chỉnh để học tập (Zeng và cộng sự, 2024). Chapman và cộng sự (2023) chỉ ra rằng TCHT tận dụng các động lực nội sinh như cạnh tranh, thành tựu và công nhận, tạo ra chiến lược hữu hiệu trong môi trường giảng dạy. Nghiên cứu của Neerupa (2024) khẳng định TCHT sử dụng các nguyên tắc tâm lí để thúc đẩy động lực nội sinh, chuyển đổi sự tập trung và cải thiện hiểu biết nội dung học tập. Tuy nhiên, Luo (2022) cảnh báo hiệu quả TCHT khác biệt đáng kể tùy thuộc vào thiết kế và bối cảnh ứng dụng, đòi hỏi cách tiếp cận “có tùy chỉnh” phù hợp với đặc điểm nhóm người học cụ thể.

2.1.2. Trò chơi học tập trong giảng dạy các môn học chuyên ngành Quản trị kinh doanh

Việc áp dụng TCHT trong các môn học chuyên ngành QTKD đòi hỏi cân nhắc đặc biệt do tính chất đa dạng và phức tạp của kiến thức kinh doanh. Li (2023) chứng minh TCHT có tác động mạnh hơn đối với ngành khoa học-công nghệ so với khoa học xã hội, đặt ra câu hỏi về hiệu quả trong lĩnh vực kinh doanh. Khaldi và cộng sự (2023) khám phá tác động của TCHT lên động lực và hiệu suất SV, chỉ ra rằng phản hồi tức thì và thử thách tiến bộ đặc biệt hiệu quả trong phát triển tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Như vậy, trong bối cảnh giáo dục kinh doanh, TCHT cần cân bằng giữa yếu tố “vui chơi” và tính “chuyên nghiệp”. Campillo-Ferrer và cộng sự (2020) cho thấy, TCHT không chỉ tác động đến động lực học tập mà còn phát triển kỹ năng xã hội và công dân, đặc biệt quan trọng đối với chương trình QTKD nhằm đào tạo nhà lãnh đạo tương lai.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp định tính với thiết kế nghiên cứu tình huống để khám phá trải nghiệm ứng dụng TCHT trong giảng dạy học phần chuyên ngành QTKD. Phương pháp này phù hợp để hiểu sâu cơ chế tác động và những sắc thái phức tạp mà nghiên cứu định lượng không nắm bắt được (Lavoué và cộng sự, 2021; Leitão và cộng sự, 2022; Yin, 2023). Đặc biệt trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu định tính cho phép khám phá yếu tố văn hóa Nho giáo và cấu trúc phân cấp ảnh hưởng đến việc chấp nhận phương pháp giảng dạy hiện đại (Duong và Vo, 2024). Nghiên cứu được thiết kế theo mô hình nhận thức xây dựng-diễn giải (Creswell và Poth, 2018) với chiến lược tam giác hóa dữ liệu thông qua ba nguồn: (1) phỏng vấn sâu với GV; (2) phỏng vấn bán cấu trúc với 7 SV; và (3) phân tích nội dung phản hồi viết tay của 110 SV.

2.2.2. Thu thập và phân tích

Dữ liệu được thu thập theo nguyên tắc chọn mẫu có mục đích. Trong đó, (1) phỏng vấn sâu với GV khám phá động cơ, kì vọng và thách thức khi áp dụng TCHT và (2) phỏng vấn bán cấu trúc với 7 SV đại diện cho các mức độ tham gia và thành tích học tập khác nhau. Dữ liệu được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề quy nạp của Braun và Clarke (2022) thông qua mã hóa thủ công các bản ghi phỏng vấn.

- *Bối cảnh nghiên cứu:* Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành trong học phần chuyên ngành QTKD, từ tháng 02 đến tháng 4/2025. Môn học được chọn do tính chất lý thuyết cao và sự phức tạp của khái niệm chuyên môn, tạo thách thức đặc thù cho việc duy trì sự tham gia của SV thế hệ Z. Bối cảnh nghiên cứu là hai lớp học song song có 110 SV đang theo học học phần này (tổng số SV 2 lớp là 111, nhưng 01 SV bị cấm thi nên bị loại khỏi nghiên cứu).

- *Thông tin chung về đối tượng khảo sát.* Về giới tính, SV nữ chiếm đa số với 61,8% (68 SV), trong khi SV nam chiếm 38,2% (42 SV). Về kết quả học tập, phân bố điểm khá đều với hai nhóm B (Khá) và C (Trung bình) mỗi nhóm

Bảng 1. Đặc điểm và kết quả học tập của đối tượng nghiên cứu

Đặc điểm	Phân loại	Tần số	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nam	42	38,2%
	Nữ	68	61,8%
Kết quả học tập	A (Giỏi): 8,5-10,0	8	7,3%
	B (Khá): 7,0-8,4	47	42,7%
	C (Trung bình): 5,5-6,9	47	42,7%
	D (Trung bình yếu): 4,0-5,4	3	2,7%
	F (Kém): < 4,0	5	4,6%
Tình trạng	Đậu ($\geq 4,0$)	105	95,4%
	Rớt (< 4,0)	5	4,6%

chiếm 42,7%, trong khi tỉ lệ SV đạt loại A (Giỏi) chỉ chiếm 7,3%. Tỉ lệ đậu tổng thể đạt 95,4% (105/110 SV), cho thấy hầu hết SV đã hoàn thành môn học. Đáng chú ý là sự chênh lệch giữa điểm thường kì ($9,18 \pm 1,02$), điểm giữa kì ($8,12 \pm 1,15$) và điểm cuối kì ($5,41 \pm 1,68$) cho thấy SV có thành tích tốt trong các hoạt động lớp học nhưng gặp khó khăn với bài thi cuối kì tổng hợp. Điều này có thể liên quan đến đặc thù của môn học chuyên ngành đòi hỏi khả năng tích hợp và áp dụng kiến thức lí thuyết vào phân tích tình huống thực tế.

2.3. Kết quả và phân tích

2.3.1. Góc nhìn và trải nghiệm của giảng viên đối với việc áp dụng trò chơi học tập

2.3.1.1. Ý định và chủ đích áp dụng trò chơi học tập

Động cơ chính thúc đẩy GV áp dụng TCHT xuất phát từ mong muốn nâng cao chất lượng trải nghiệm học tập và tạo ra môi trường học tập năng động hơn. Quan điểm “không bao giờ ngồi, trừ lúc mở máy”, thể hiện cam kết tạo ra không gian học tập tích cực và tương tác, sự thay đổi từ mô hình “người thầy trên bục giảng” sang “người hướng dẫn bên cạnh”, nơi GV đóng vai trò hỗ trợ và tạo điều kiện cho quá trình học tập của SV. Đặc biệt, GV tích hợp triết lí huấn luyện (coaching) vào thiết kế TCHT, tạo ra phương pháp giảng dạy độc đáo, nơi người học được khuyến khích tự mình xây dựng kiến thức thông qua trải nghiệm và tương tác.”... không chủ động đưa ra kiến thức ... Trong kĩ năng huấn luyện, một điểm rất khó và xa xỉ là để tự người được huấn luyện khám phá ra kiến thức hoặc giải pháp, đó là điều thú vị và xứng đáng”.

Tâm nhìn của GV vượt ra ngoài việc thay đổi phương pháp để hướng đến việc tạo ra sự đột phá trong văn hóa giảng dạy, thể hiện qua ý tưởng đem những phương pháp giảng dạy của ngành Y sang ngành QTKD: “mang một luồng gió qua môi trường kinh doanh... thỉnh thoảng mình out of the box”; hay tạo ra tác động dài hạn đến thái độ học tập của SV, nuôi dưỡng niềm đam mê học tập suốt đời như bày tỏ: “rất thích một ý tưởng là, nhờ môn học này, mà SV có niềm tin vào việc học”.

2.3.1.2. Kì vọng và kết quả thực tế

Kì vọng của GV tập trung vào việc tạo ra môi trường học tập năng động, nơi SV chủ động khám phá kiến thức thông qua trải nghiệm thực tế. Khẳng định: “dù môn nào, tự nhiên xã hội, thì mình cũng nên tạo ra các hoạt động để các em tự khám phá” đã cho thấy sự nhất quán trong triết lí giảng dạy. Đặc biệt, GV còn thể hiện tâm nhìn dài hạn về việc tạo ra sự thay đổi trong văn hóa giảng dạy và hi vọng truyền cảm hứng cho thế hệ GV tương lai: “biết đâu các em trở thành một người giống mình trong tương lai... sẽ tổ chức nhiều trò chơi hơn nữa...”.

Về mặt kết quả, GV ghi nhận những thay đổi tích cực đáng kể trong động lực và sự tham gia của SV, bằng chứng không chỉ thông qua tỉ lệ điểm danh được “được cải thiện theo tiến trình 6 buổi” (bảng 2), và quan trọng hơn là sự tham gia tích cực: “không yêu cầu bỏ điện thoại ra ngoài hay tắt điện thoại, nhưng không thấy em nào sử dụng điện thoại... tức là SV bị cuốn vào hoạt động, tự nguyện không dùng điện thoại, dù mình không ép, không bắt”. Kết quả này không chỉ phản ánh hiệu quả về mặt học thuật, cảm xúc và xã hội, tạo ra mối quan hệ tích cực giữa GV và SV.

2.3.1.3. Thách thức và chiến lược vượt qua

Thách thức về quản lý lớp học được GV nhận thức rõ ràng. Về mặt tài nguyên và thời gian “thời gian chuẩn bị về nội dung khá là mất thời gian... đi rong ruổi những nơi trong thành phố, chụp các biển quảng cáo ở khắp nơi, rồi in ấn... phải in, ép plastic, chuẩn bị bảng trả lời” được GV thực nhận khi triển khai TCHT. Bên cạnh đó, việc tổ chức các hoạt động TCHT đòi hỏi kỹ năng điều phối phức tạp, khác biệt so với phương pháp giảng dạy truyền thống, như “... tự chọn nhóm ... nêu cao vấn đề trách nhiệm, chủ đề thảo luận quen thuộc, ép... vào một khoảng thời gian”.

Trong việc đổi mới với thách thức đó, động lực để duy trì được tìm thấy từ triết lí “cùng có lợi” (win-win). Quan điểm này được chia sẻ: “dù mình có ý tưởng, có nội dung, hình thức và ý tưởng, nhưng không có lớp, đám đông, thì đâu triển khai được...”. Nói cách khác sự hài lòng và phản hồi tích cực từ SV, tạo ra một chu trình tích cực thúc đẩy sự đổi mới liên tục: “mình cho đi, là mình được nhận lại, mình trải nghiệm, mình cải tiến liên tục”.

Bảng 2. Bảng chi tiết tỉ lệ tham dự 6 buổi học

Buổi học	Có mặt	Vắng có phép	Vắng không phép	Tỉ lệ tham dự	Xu hướng
Buổi 1	100/111	1	10	90.1%	
Buổi 2	99/111	12	0	89.2%	- 0.9%
Buổi 3	101/111	6	4	91.0%	+1.8%
Buổi 4	106/111	3	2	95.5%	+4.5%
Buổi 5	106/111	3	3	94.6%	-0.9%
Buổi 6	108/111	0	3	97.3%	+2.7%

Kết quả phân tích này tiết lộ rằng thành công của TCHT không chỉ phụ thuộc vào thiết kế hoạt động mà còn vào triết lí giáo dục, kĩ năng quản lí và động lực cá nhân của GV, gợi ý nhu cầu chương trình đào tạo toàn diện cho GV về tư duy và kĩ năng mềm cần thiết để triển khai TCHT hiệu quả.

2.3.2. Góc nhìn và trải nghiệm của sinh viên về trò chơi học tập

2.3.2.1. Dòng cảm xúc: từ bất ngờ đến thỏa mãn

Giai đoạn Bất ngờ và Lo lắng - Trải nghiệm ban đầu của SV với TCHT được đặc trưng bởi sự bất ngờ khi tiếp xúc với phương pháp “chạy trạm” như SV001 chia sẻ: “*Tại vì tụi em là SV Kinh tế ... chạy trạm đó là một trải nghiệm mới, thường thì mình chỉ thấy ở SV Y khoa mới có*”. Tuy nhiên, sự bất ngờ tích cực này nhanh chóng được thay thế bởi lo lắng, SV002 thừa nhận: “*em rất là lo... giống như chị em nói, nó đáng sợ...*”, phản ánh sự căng thẳng tự nhiên khi rời khỏi vùng an toàn của các phương pháp học tập quen thuộc.

Giai đoạn Phản khích và Chuyên tâm - Khi thực tế trải nghiệm, lo lắng được thay thế bởi sự phản khích và nhận thức về khả năng thích ứng: “*khi tụi em là SV Kinh tế thì sẽ thoải mái ... sẽ được sáng tạo suy nghĩ*” (SV002). Sự phản khích này dẫn đến trạng thái chuyên tâm đáng chú ý, thể hiện qua việc SV không vắng buổi học nào vì “*sợ mất kiến thức*” (SV003) và “*sợ bỏ lỡ hoạt động*” (SV004). Đặc biệt, hiện tượng tập trung tự nhiên được quan sát qua hành vi “*không bấm điện thoại*” (SV005) - một dấu hiệu của sự tham gia chủ động hiếm thấy.

Giai đoạn Thỏa mãn sâu sắc - Đỉnh cao của dòng cảm xúc là sự thỏa mãn sâu sắc, đặc biệt thể hiện qua tác động của hoạt động phản biện, như hồi tưởng của SV003: “*... làm cho em đi về suy nghĩ rất nhiều... em suy nghĩ lại những điều phản biện của người ta... mới cảm thấy đúng là cái buổi đó làm cho mình “võ” từ bên trong...*” Trải nghiệm này cho thấy TCHT tạo ra tác động kéo dài sau giờ học, kích hoạt quá trình phản tư và tư duy phản biện.

2.3.2.2. Hiệu quả Nhận thức và Học tập

Đầu tiên, SV ghi nhận những cải thiện đáng kể về mặt nhận thức thông qua TCHT. Khả năng ghi nhớ được đánh giá cao hơn so với phương pháp truyền thống (8-8.5/10 so với 7/10), đặc biệt là dự đoán kết quả học tập tăng từ 7/10 lên 9/10, được giải thích qua việc “*được nâng cao kiến thức*” (SV007) thông qua các hoạt động chủ động.

Đối với các khái niệm phức tạp, mức độ hiểu cũng được SV đánh giá, tăng từ 4/10 lên 6/10. Hoạt động “chạy trạm” được đánh giá hiệu quả trong việc “*giúp mình nhớ các qui tắc ra quyết định khi mua hàng*” (SV006) và “*vì các bài tập... liên quan đến các khái niệm này*” (SV005). Điều này cho thấy TCHT tạo ra môi trường học tập chủ động, nơi SV phải vận dụng kiến thức để giải quyết tình huống cụ thể.

Tuy nhiên, nghiên cứu phát hiện khoảng cách quan trọng giữa kì vọng và thực tế: “*các hoạt động trò chơi... là chỉ giúp củng cố kiến thức ở mức độ cơ bản.*” Dù vậy, SV001 cũng thể hiện sự hiểu biết về những ràng buộc thực tiễn: “*Mặc dù kì vọng của em như vậy, nhưng nếu em là Thủ... em vẫn giữ nguyên như vậy*”.

2.3.2.3. Thách thức và đề xuất cải thiện

SV đưa ra những đề xuất cải thiện cụ thể như tăng tần suất hoạt động để “đỡ nhảm chán” (SV003) và nhận thức vai trò quyết định của GV trong trải nghiệm học tập (đánh giá 9/10 với GV đóng góp 8 điểm, TCHT 1 điểm). SV cũng thể hiện sự hiểu biết về đặc thù áp dụng TCHT khi xác định môn học thích hợp (chuyên ngành) và không thích hợp (tính toán, khoa học tự nhiên), phản ánh sự trưởng thành trong tư duy học thuật. Kết quả cho thấy thành công của TCHT phụ thuộc vào sự cân bằng giữa tính mới lạ, thách thức phù hợp và ý nghĩa học thuật. Dòng cảm xúc từ bất ngờ đến thỏa mãn không chỉ phản ánh quá trình thích ứng mà còn cho thấy tiềm năng biến đổi của TCHT, giúp SV cải thiện hiệu quả học tập và phát triển tư duy phản biện cùng siêu nhận thức về quá trình học tập.

2.3.2.4. Phân tích nội dung phản hồi của sinh viên

Nghiên cứu phân tích nội dung phản hồi viết tay từ 110 SV qua phiếu đánh giá cuối khóa học với hai câu hỏi mở về những điều thích nhất và đề xuất thay đổi trong học phần. Dữ liệu được mã hóa thủ công để xác định các từ khóa và chủ đề chính. Kết quả cho thấy, 4 nhóm từ khóa nổi bật: (1) Cảm xúc tích cực với các biểu đạt “thân thiện”, “vui vẻ”, “dễ thương” và “thích hơn”, phản ánh sự thay đổi tích cực trong mối quan hệ giữa GV và SV; (2) Đổi mới giảng dạy thể hiện qua “thay thế phương pháp cũ” và đổi chiếu với “cách dạy truyền thống”, cho thấy SV đánh giá cao sự đổi mới; (3) Tương tác xã hội qua “làm việc nhóm” và các hoạt động hợp tác; (4) Sự hài lòng cao thể hiện qua phản hồi “không có gì cần thay đổi”. Những phát hiện này nhất quán với kết quả phỏng vấn sâu, khẳng định tác động tích cực của TCHT đối với mức độ tham gia và sự hài lòng của SV.

2.4. Thảo luận

Phân tích đa dữ liệu từ ba nguồn tiết lộ bức tranh phức tạp về việc ứng dụng TCHT trong giảng dạy học phần chuyên ngành QTKD tại Việt Nam, đồng thời làm sáng tỏ những cơ chế tâm lí và xã hội tiềm ẩn đằng sau hiệu quả của TCHT. Nghiên cứu cho thấy động cơ chính thúc đẩy GV áp dụng TCHT xuất phát từ triết lí giáo dục tiến bộ,

với mong muốn chuyển đổi từ mô hình “người thầy trên bục giảng” sang “người hướng dẫn bên cạnh”. Điều này phù hợp với lý thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2000), khi GV tìm cách thỏa mãn nhu cầu tự chủ, năng lực và kết nối xã hội của SV.

Cả ba nguồn dữ liệu đều cho thấy sự đồng thuận về tác động cảm xúc và nhận thức của người học từ TCHT. Sự chuyển đổi cảm xúc tích cực từ “bất ngờ đến thỏa mãn” của SV, quan sát của GV về việc SV “tự nguyện không sử dụng điện thoại” và phản hồi viết tay thể hiện các từ khóa cảm xúc như “thân thiện”, “vui vẻ” đều khẳng định rằng TCHT có thể thỏa mãn ba nhu cầu tâm lí cơ bản: tự chủ, năng lực và kết nối xã hội. Đặc biệt, nghiên cứu phát hiện tác động tích cực đến tỉ lệ tham dự (từ 89.2% lên 97.3%) và động lực học tập (từ 4-5/10 lên 8/10).

Một phát hiện đáng chú ý là khả năng của TCHT trong việc kích hoạt quá trình siêu nhận thức của SV. Trải nghiệm “vỡ từ bên trong mình ra luôn” sau hoạt động phản biện không chỉ thể hiện sự hiểu biết sâu sắc về nội dung mà còn về quá trình học tập của chính mình, phù hợp với nghiên cứu của Khaldi và cộng sự (2023) về tác động của TCHT lên tư duy phản biện, nhưng đi sâu hơn bằng cách tiết lộ cơ chế tâm lí cụ thể. Cuối cùng, tam giác dữ liệu tiết lộ tiềm năng bền vững của TCHT thông qua động lực nội sinh được tạo ra. Mong muốn của GV “truyền cảm hứng cho thế hệ GV tương lai” và phản hồi của SV “không có gì cần thay đổi” cho thấy TCHT không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà có thể trở thành một triết lí giáo dục có tiềm năng chấp nhận rộng rãi trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam.

Tuy nhiên, tam giác dữ liệu cũng tiết lộ những thách thức đáng kể mà các nghiên cứu định lượng trước đây chưa nắm bắt được. GV phải đổi mới với “thời gian chuẩn bị khá mất thời gian” và kỹ năng quản lí lớp học phức tạp, trong khi SV mong muốn “được đào sâu hơn về mặt kiến thức” và nhận thức rằng TCHT “chỉ giúp củng cố kiến thức ở mức độ cơ bản”. Điều này phản ánh nghịch lí mà Luo (2022) đã chỉ ra: hiệu quả của TCHT phụ thuộc mạnh mẽ vào thiết kế cụ thể và bối cảnh ứng dụng. Nghiên cứu cũng cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng về cách thức các giá trị Nho giáo ảnh hưởng đến trải nghiệm TCHT. Phản ứng ban đầu “lo lắng” của SV khi đổi mới với phương pháp “chạy trampus” từ lĩnh vực Y khoa phản ánh tính “khoảng cách quyền lực” cao trong văn hóa Việt Nam. Tuy nhiên, sự chuyển đổi sau đó sang “phản kháng” và “thỏa mãn sâu sắc” cho thấy TCHT có thể vượt qua những rào cản văn hóa ban đầu thông qua thiết kế phù hợp. Việc GV áp dụng triết lí “cùng có lợi” và vai trò “người hướng dẫn bên cạnh” thay vì “người thầy trên bục giảng” cho thấy sự dịch chuyển từ mô hình giáo dục phân cấp truyền thống sang mô hình hợp tác hiện đại.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã khám phá sâu sắc trải nghiệm ứng dụng TCHT trong giảng dạy môn học chuyên ngành QTKD tại bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam thông qua thiết kế nghiên cứu định tính đa nguồn dữ liệu. Về động cơ, kì vọng và thách thức thúc đẩy GV áp dụng TCHT, kết quả cho thấy động cơ chính xuất phát từ triết lí giáo dục tiên bộ với mong muốn chuyển đổi vai trò từ “người thầy trên bục giảng” sang “người hướng dẫn bên cạnh”. Mong đợi tập trung vào việc tạo ra môi trường học tập năng động và phát triển tư duy phản biện của SV. Tuy nhiên, GV phải đổi mới với thách thức về thời gian chuẩn bị, tài nguyên và kỹ năng quản lí lớp học phức tạp. Về tác động của TCHT đến cảm xúc, nhận thức và động lực học tập của SV, kết quả nghiên cứu khẳng định TCHT có tác động tích cực đáng kể đến cả trải nghiệm cảm xúc và hiệu quả nhận thức của SV. Dòng cảm xúc từ “bất ngờ đến thỏa mãn” không chỉ phản ánh quá trình thích ứng mà còn cho thấy khả năng của TCHT trong việc vượt qua những rào cản văn hóa ban đầu trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Nghiên cứu cũng phát hiện mối quan hệ nhân quả giữa thiết kế TCHT phù hợp và sự cải thiện về tỉ lệ tham dự (từ 89.2% lên 97.3%), động lực học tập (từ 4-5/10 lên 8/10) và khả năng tập trung (tự nguyện không sử dụng điện thoại). Về các yếu tố thiết kế tạo ra tác động tích cực và rào cản cần khắc phục, nghiên cứu xác định phương pháp “chạy trampus”, hoạt động phản biện nhóm và triết lí “cùng có lợi” là những yếu tố then chốt. Rào cản chính bao gồm phản ứng lo lắng ban đầu do văn hóa phân cấp và kì vọng về độ sâu kiến thức chuyên môn. Nghiên cứu đóng góp vào lý thuyết TCHT bằng cách tiết lộ cơ chế tác động văn hóa - xã hội cụ thể trong bối cảnh Việt Nam, đặc biệt là sự chuyển đổi từ mô hình giáo dục phân cấp truyền thống sang mô hình hợp tác hiện đại.

Nghiên cứu tồn tại hai hạn chế chính về phạm vi (chỉ một học phần tại một trường) và thời gian theo dõi ngắn (6 buổi học). Dựa trên những hạn chế này, nghiên cứu đề xuất ba hướng phát triển: (1) Nghiên cứu dài hạn 1-2 học kì để đánh giá tính bền vững; (2) Nghiên cứu so sánh đa trường và đa ngành; (3) Nghiên cứu thực nghiệm có nhóm đối chứng để đo lường chính xác hiệu quả TCHT. Nghiên cứu gợi ý nhu cầu phát triển chương trình đào tạo toàn diện cho GV về việc ứng dụng TCHT, không chỉ tập trung vào kỹ thuật mà còn về triết lí giáo dục và kỹ năng quản lí cần thiết để triển khai TCHT hiệu quả trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam (Duong và Vo, 2024).

Tài liệu tham khảo

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in higher education: Impact on student motivation and the acquisition of social and civic key competencies. *Sustainability*, 12(12), 4822. <https://doi.org/10.3390/su12124822>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Chapman, J. R., & Rich, P. J. (2023). Identifying motivational styles in educational gamification. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13). ACM.
- Chapman, J. R., & Rich, P. J. (2023). Identifying motivational styles in educational gamification. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13). ACM.
- Duong, H. L., & Vo, T. K. O. (2024). Exploring the factors influencing lecturers' reluctance to integrate tailored digital gamification. *Psychological Science and Education*, 29(6), 67-80. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290605>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Kirchner-Krath, J., Morschheuser, B., & Hamari, J. (2021). The gamification of education: A systematic mapping review. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 841-865. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09963-5>
- Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Lavoué, E., Monerrat, B., Desmarais, M., & George, S. (2021). Adaptive gamification for learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(1), 16-28. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2823710>
- Leitão, R., Maguire, M., Turner, S., & Guimarães, L. (2022). A systematic evaluation of game elements effects on students' motivation. *Education and Information Technologies*, 27, 1081-1103. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10651-8>
- Li, M., Ma, S. & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, p.1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Li, M., Ma, S. and Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, p.1253549.. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Luo, Z. (2022). Gamification for educational purposes: What are the factors contributing to varied effectiveness?. *Education and Information Technologies*, 27(1), 891-915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10642-9>
- Neerupa, C., Naveen Kumar, R., Pavithra, R., & John William, A. (2024). Game on for learning: a holistic exploration of gamification's impact on student engagement and academic performance in educational environments. *Management Matters*, 21(1), 38-53. <https://doi.org/10.1108/MANM-01-2024-0001>
- Nguyễn Thị Dung Nghĩa, Trần Hoàng Cầm Tú, Võ Thị Ngọc Hà (2023). Khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến ý định sử dụng trò chơi học tập của giảng viên Trường Đại học Nguyễn Tất Thành. *Tạp chí Giáo dục*, 23(số đặc biệt 9), 361-368. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1246>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schulz, R., Isabwe, G. M., & Reichert, F. (2015). Investigating teachers' motivation to use ICT tools in higher education. In *Proceedings of the 2015 Internet Technologies and Applications* (pp. 62-67). IEEE.
- Yin, R. K. (2023). *Case study research and applications: Design and methods* (7th ed.). SAGE Publications.
- Zeng, J., Sun, D., Looi, C. K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478-2502. <https://doi.org/10.1111/bjet.13471>