

XÂY DỰNG BỘ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI CỦA GIÁO VIÊN

Trịnh Thị Cẩm Tuyền
Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tóm tắt: Nghiên cứu năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên đang được các nhà khoa học trên thế giới quan tâm bởi nó có ảnh hưởng lớn đến sức khỏe tâm thần và sự hài lòng trong công việc. Hiện tại, nước ta chưa có nghiên cứu nào về năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên công tác ở các cơ sở giáo dục phổ thông. Do đó, trên cơ sở đề xuất mô hình nghiên cứu cấu trúc năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên, chúng tôi tiến hành xây dựng bộ công cụ đo lường năng lực cảm xúc - xã hội. Trên dữ liệu thu được từ 246 giáo viên đang công tác tại tỉnh Bình Dương, kết quả của kỹ thuật phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích nhân tố khẳng định (CFA) đã chứng minh độ tin cậy và độ hiệu lực của bộ công cụ là phù hợp để đánh giá năng lực cảm xúc - xã hội trên nhóm khách thể này.

Từ khóa: Độ hiệu lực; Độ tin cậy; Giáo viên; Năng lực cảm xúc - xã hội; Xây dựng bộ công cụ.

Ngày nhận bài: 30/08/2024; Gửi phản biện: 5/9/2024; Ngày duyệt đăng bài: 25/12/2025.

1. Mở đầu

Trong những năm gần đây, năng lực cảm xúc - xã hội (Social Emotional Competence - SEC) ngày càng thu hút sự quan tâm của các nhà giáo dục và nghiên cứu trên toàn thế giới, trong đó có Việt Nam. Theo Tổ chức Hợp tác về Học tập các môn Văn hóa học đường, Xã hội và Cảm xúc (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL), năng lực cảm xúc - xã hội là tập hợp các năng lực giúp cá nhân ứng xử hiệu quả với chính mình, với người khác và trong các mối quan hệ xã hội. Năng lực này bao gồm năm thành tố cốt lõi: nhận thức bản thân; quản lý bản thân; nhận thức xã hội; kỹ năng quan hệ và ra quyết định có trách nhiệm (CASEL, 2003). Năng lực cảm xúc - xã hội không chỉ là nền tảng cho sự phát triển toàn diện của mỗi cá nhân, mà còn đóng vai trò như một nguồn lực tâm lý quan trọng giúp con người thích ứng linh hoạt và duy trì sức khỏe tinh thần bền vững (Saarikallio, 2019).

Trong bối cảnh giáo dục, giáo viên là lực lượng đặc biệt cần được chú trọng phát triển năng lực cảm xúc - xã hội. Họ không chỉ là người truyền đạt tri thức mà còn đóng vai trò then chốt trong việc xây dựng môi trường học tập tích cực và định hướng phát triển cảm xúc - xã hội cho học sinh. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng giáo viên có năng lực cảm xúc - xã hội cao thường quản lý cảm xúc cá nhân hiệu quả, đối mặt tích cực với áp lực nghề nghiệp, tạo dựng được môi trường lớp học tích cực và duy trì các mối quan hệ tích cực với học sinh (Brackett và cộng sự, 2010; Jennings, 2011; Mérida-López và Extremera, 2017; Cece và cộng sự, 2022). Họ cũng có xu hướng hài lòng với công việc hơn, ít gặp phải tình trạng kiệt sức và duy trì động lực giảng dạy lâu dài (Rey và cộng sự, 2016; Lester và cộng sự, 2020; D'Amico và cộng sự, 2020). Tổng quan hệ thống của Lozano-Peña và cộng sự (2021) đã cung cấp một cái nhìn toàn diện về sự phát triển khái niệm năng lực cảm xúc -

xã hội của giáo viên từ năm 1920 đến nay. Nghiên cứu này giới thiệu năm mô hình lý thuyết chính gồm: mô hình điều tiết cảm xúc, lớp học thân thiện, mô hình CASEL, trí tuệ cảm xúc Bar-On và trí tuệ cảm xúc tổng thể. Đồng thời, nhóm tác giả cũng đề xuất các công cụ đo lường năng lực cảm xúc - xã hội và nhấn mạnh sự cần thiết của việc tích hợp năng lực cảm xúc - xã hội vào chương trình đào tạo giáo viên như một chiến lược nâng cao chất lượng giáo dục. Tương tự, nghiên cứu của Lee (2024) tại Malawi cho thấy giáo viên có năng lực cảm xúc - xã hội cao, đặc biệt trong khả năng quản lý cảm xúc và xây dựng các mối quan hệ, thường tích cực hơn trong việc tích hợp giáo dục cảm xúc - xã hội (SEL) vào hoạt động giảng dạy hàng ngày. Điều này khẳng định vai trò của giáo viên như những hình mẫu cảm xúc tích cực cho học sinh noi theo. Bổ sung thêm góc nhìn thực tiễn, Ahmad và Ismail (2024) thông qua một tổng quan hệ thống từ 22 nghiên cứu giai đoạn 2019 - 2023 đã chỉ ra rằng việc lồng ghép giáo dục cảm xúc - xã hội vào chương trình đào tạo giáo viên giúp cải thiện năng lực quản lý lớp học, giảm căng thẳng nghề nghiệp và nâng cao hiệu quả giảng dạy. Tuy nhiên, nhiều chương trình hiện hành vẫn chưa xây dựng được một khung năng lực cảm xúc - xã hội rõ ràng, khiến giáo viên gặp khó khăn trong việc đối phó với áp lực cảm xúc trong lớp học.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên vẫn còn hạn chế, chủ yếu dừng lại ở khía cạnh lý thuyết hoặc chuyển hướng nghiên cứu sang đối tượng học sinh, sinh viên. Trần Thị Tú Anh và cộng sự (2019) nghiên cứu thực trạng năng lực cảm xúc - xã hội của 1.250 học sinh lớp 8 và lớp 9 của 8 trường trung học cơ sở thuộc 4 tỉnh, gồm Ninh Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và Tiền Giang (trước đây), kết quả cho thấy, trẻ vị thành niên trên địa bàn nghiên cứu có năng lực cảm xúc - xã hội phát triển ở mức trên trung bình và không đồng đều giữa các thành tố của năng lực. Kết quả nghiên cứu đã cung cấp những thông tin hữu ích, định hướng cho việc xây dựng các chương trình phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho trẻ vị thành niên trong thời gian tới. Hoàng Thu Huyền (2023) đã tổng quan một số hướng nghiên cứu trên thế giới về năng lực cảm xúc - xã hội trong giáo dục mầm non, từ đó đưa ra khuyến nghị có liên quan cho giáo dục mầm non ở Việt Nam. Cùng hướng nghiên cứu này, Trần Thị Thảo (2024) đã tiến hành tổng quan nghiên cứu về phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh trung học cơ sở. Nguyễn Diệp Ngọc và cộng sự (2023) đã đưa ra ba giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh tiểu học là: (1) Giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm; (2) Giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh tiểu học thông qua tương tác trong các mối quan hệ xã hội; (3) Vận dụng một số mô hình cụ thể trong việc giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh tiểu học. Các nghiên cứu này cho thấy năng lực cảm xúc - xã hội hiện đang được quan tâm chủ yếu ở đối tượng học sinh.

Ở góc độ giáo viên, nghiên cứu của Do Thi Dung và cộng sự (2021) phân tích bốn khía cạnh ảnh hưởng của năng lực cảm xúc - xã hội đối với giáo viên: sức khỏe tinh thần và động lực nghề nghiệp, mối quan hệ giáo viên - học sinh, quản lý lớp học và hiệu quả triển khai giáo dục cảm xúc - xã hội. Tác giả đề xuất tích hợp năng lực cảm xúc - xã hội vào chương trình đào tạo giáo viên tại Việt Nam để đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới. Như vậy, có thể thấy, trong khi các nghiên cứu quốc tế đã tiếp cận năng lực cảm xúc - xã hội một cách toàn diện, kết hợp giữa lý thuyết và thực nghiệm, thì ở Việt Nam, các nghiên cứu về năng lực này ở giáo viên vẫn còn rời rạc, chủ yếu mang tính lý luận hoặc tập trung vào đối tượng học sinh. Hiện nay, chưa có một bộ công cụ đo lường năng lực

cảm xúc - xã hội nào được xây dựng một cách bài bản, có độ tin cậy cao và phù hợp với đặc điểm nghề nghiệp, văn hóa - xã hội trong nước. Do đó, việc phát triển một thang đo năng lực cảm xúc - xã hội dành riêng cho giáo viên là hết sức cần thiết, không chỉ nhằm lấp đầy khoảng trống nghiên cứu mà còn phục vụ thiết thực cho công tác đào tạo, bồi dưỡng và đánh giá năng lực đội ngũ nhà giáo trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Quy trình xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên

Quy trình xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên được chúng tôi triển khai theo các bước như sau:

Bước 1: Xác định cơ sở lý luận về mô hình nghiên cứu

Trên cơ sở phân tích và tổng hợp 23 tài liệu, trong đó 18 tài liệu liên quan trực tiếp đến năng lực cảm xúc - xã hội và 5 tài liệu liên quan đến kiểm chứng độ tin cậy, độ hiệu lực của thang đo, chúng tôi xác định khái niệm năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên, xây dựng mô hình nghiên cứu và đề xuất bộ công cụ đo lường năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên. Các tài liệu được lựa chọn đều là các công trình có giá trị học thuật cao, được công bố trên các tạp chí khoa học có phản biện, sách chuyên khảo hoặc nguồn chính thống có uy tín trong các lĩnh vực khoa học. Mô hình cấu trúc năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên gồm 5 thành phần cốt lõi (xem hình 1).

Bước 2: Xây dựng thang đo

Mỗi thành phần cốt lõi của năng lực cảm xúc - xã hội ở giáo viên được đánh giá trên 9 mệnh đề. Như vậy, thang đo này ban đầu gồm 45 mệnh đề. Mỗi mệnh đề được trình bày dưới dạng phát biểu để người trả lời tự đánh giá mức độ đồng thuận theo thang Likert 5 mức độ, 1 điểm tương ứng với Hoàn toàn không đúng với tôi; 2 điểm tương ứng với Phần lớn là không đúng với tôi; 3 điểm là Phần lớn là đúng với tôi; 4 điểm Phần lớn là đúng với tôi và 5 điểm tương ứng với Hoàn toàn đúng với tôi.

Bước 3: Khảo sát thử và điều chỉnh thang đo

Thang đo sau khi xây dựng được thử nghiệm trên một nhóm nhỏ giáo viên nhằm đánh giá mức độ dễ hiểu của các mệnh đề, thời gian hoàn thành bảng hỏi và khả năng phân biệt của các mục hỏi. Kết quả khảo sát thử nghiệm cho thấy các mục hỏi có tính rõ nghĩa và phù hợp với đối tượng giáo viên tham gia nghiên cứu; không có mục hỏi nào cần điều chỉnh thêm trước khi triển khai khảo sát diện rộng.

Bước 4: Khảo sát chính thức và kiểm định công cụ

Thang đo hoàn chỉnh được sử dụng trong khảo sát chính thức với 246 giáo viên đang giảng dạy tại các trường tiểu học, trung học cơ sở (THCS) và trung học phổ thông (THPT) trên địa bàn tỉnh Bình Dương. Mẫu được chọn theo phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên thuận tiện, nhằm đảm bảo tính khả thi và phù hợp với điều kiện triển khai khảo sát thực tế.

Tổng số phiếu khảo sát được phát ra là 250, trong đó có 246 phiếu được thu về và đều hợp lệ, đạt tỷ lệ phản hồi 98,4%. Cụ thể, mẫu khảo sát bao gồm: 84 giáo viên tiểu học,

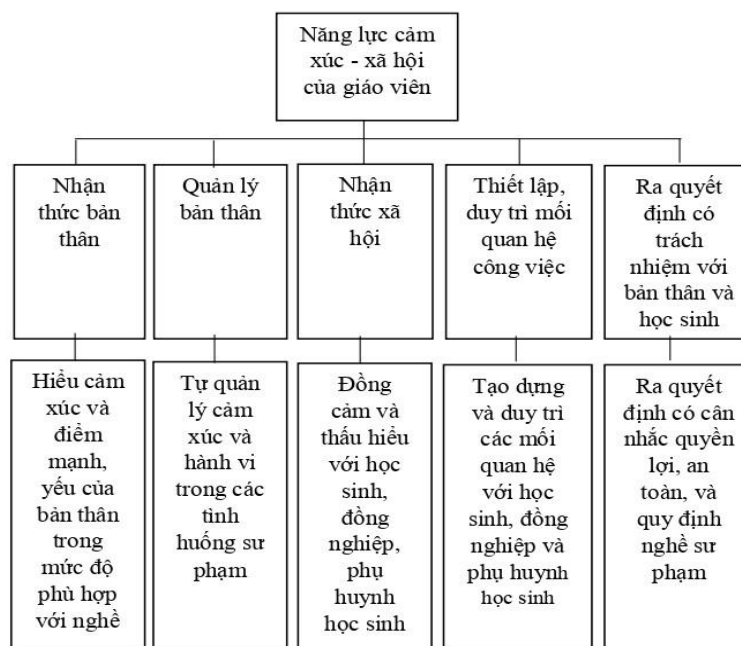
79 giáo viên THCS và 83 giáo viên THPT. Thời gian khảo sát được tiến hành từ tháng 4 đến tháng 6 năm 2024.

2.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS 25.0 và AMOS 20.0 để xử lý số liệu, sử dụng hệ số tin cậy Alpha của Cronbach, phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích nhân tố khẳng định (CFA) nhằm xác định khả năng đo lường của bộ công cụ đánh giá được đề xuất.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mô hình năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên



Hình 1: Mô hình cấu trúc năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên

Theo CASEL (2003), năng lực cảm xúc - xã hội bao gồm năm năng lực cơ bản: (1) Nhận thức bản thân, (2) quản lý bản thân, (3) nhận thức xã hội, (4) kỹ năng quan hệ, và (5) ra quyết định có trách nhiệm. Kế thừa mô hình CASEL và điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh nghề nghiệp của giáo viên Việt Nam, chúng tôi vận dụng định nghĩa của Hoàng Thu Huyền (2023) về năng lực cảm xúc - xã hội như là “*tập hợp các biểu hiện hành vi của cá nhân trong việc nhận thức, xúc cảm và hành động ý chí với tư cách là một chủ thể với các đối tượng tương tác, với hoạt động chủ đạo và với bối cảnh nhằm đưa ra các quyết định đúng đắn, có trách nhiệm và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả, phù hợp*” (tr.45). Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất cấu trúc năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên gồm 5 thành phần: (1) Nhận thức bản thân: Hiểu rõ cảm xúc và giá trị của bản thân cũng như xác định được thế mạnh và hạn chế của mình trong bối cảnh giảng dạy; (2) Quản lý bản thân: Là khả năng quản lý cảm xúc và hành vi của chính mình trước các tình huống sư phạm nảy sinh; (3) Nhận thức xã hội: Là khả năng lắng nghe, chấp nhận sự khác biệt, thể hiện sự đồng cảm và thấu hiểu với học; (4) Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc: Là khả năng tạo dựng và duy

trì các mối quan hệ với học sinh, đồng nghiệp, phụ huynh học sinh cũng như việc giải quyết các mâu thuẫn; và (5) Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh: Là khả năng xem xét đến quyền lợi, sự an toàn, tính phù hợp với chuẩn mực đạo đức và quy định của nhà trường. Như vậy, mô hình này vừa bảo đảm tính kế thừa lý thuyết quốc tế, vừa đáp ứng yêu cầu thực tiễn khi vận dụng vào môi trường sư phạm tại Việt Nam, cụ thể như hình 1.

3.2. Thang đo đánh giá năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên

Dựa trên mô hình cấu trúc năng lực cảm xúc - xã hội gồm 5 thành phần đã trình bày, chúng tôi xây dựng hệ thống các biểu hiện cụ thể (items) cho từng năng lực cốt lõi. Việc hình thành các biểu hiện dựa trên: (1) tổng quan các nghiên cứu trên thế giới và trong nước về năng lực cảm xúc xã hội; (2) chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT; và (3) đặc trưng lao động sư phạm của giáo viên ở các trường phổ thông. Trước hết, chúng tôi tiến hành lập bảng mô tả làm rõ mối liên hệ giữa từng thành phần năng lực cảm xúc - xã hội với các yêu cầu nghề nghiệp của giáo viên. Trên cơ sở đó, các biểu hiện hành vi cụ thể được xây dựng cho từng thành phần, phản ánh mức độ biểu hiện năng lực này trong hoạt động dạy học và giáo dục học sinh. Sau đó, bản thảo thang đo được hoàn thiện gồm 5 tiểu thang đo: (1) Nhận thức bản thân; (2) Quản lý bản thân; (3) Nhận thức xã hội; (4) Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc và (5) Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh. Mỗi tiểu thang đo gồm 9 items với phương án trả lời cho từng items là: 1 điểm tương ứng với Hoàn toàn không đúng với tôi; 2 điểm tương ứng với Phần lớn là không đúng với tôi; 3 điểm là Phân vân; 4 điểm Phần lớn là đúng với tôi và 5 điểm tương ứng với Hoàn toàn đúng với tôi. Trong thang đo, gồm 41 item theo chiều thuận thể hiện hành vi tích cực và 4 item nghịch đảo nhằm kiểm soát xu hướng trả lời máy móc của khách thể nghiên cứu. Cụ thể các item nghịch đảo này là: Tôi thường xuyên bức bối trong lớp và không hiểu tại sao - NTBT4; Tôi thường xuyên khó chịu khi học sinh mất trật tự, không vâng lời - QL6; Tôi thường đưa ra quyết định mà không cân nhắc đến ảnh hưởng của nó đối với học sinh, đồng nghiệp - QL8; Khi tôi gặp những rắc rối trong công việc, tôi cho rằng do hoàn cảnh hoặc do ai đó gây ra - RQD8. Khi xử lý dữ liệu, những items này sẽ được mã hóa ngược lại để cùng chiều điểm với các item thuận.

Bảng 1: Thang đo năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên

Nhân tố	Mệnh đề	Mã hóa
Nhận thức bản thân (NTBT)	Tôi luôn sử dụng những cảm xúc tích cực như vui vẻ, thân thiện để giao tiếp với học sinh, đồng nghiệp, phụ huynh học sinh.	NTBT1
	Tôi biết chính xác loại tình huống nào ở trường, ở lớp học khiến tôi khó chịu.	NTBT2
	Tôi hiểu rõ cảm xúc của tôi có ảnh hưởng đến kết quả dạy học và giáo dục học sinh.	NTBT3
	Tôi thường xuyên bức bối trong lớp và không hiểu tại sao.	NTBT4
	Tôi dễ dàng bày tỏ cảm xúc của mình với học sinh, đồng nghiệp và phụ huynh học sinh	NTBT5
	Tôi sẵn sàng điều chỉnh bản thân để phù hợp với các quy định của nghề giáo viên.	NTBT6

	Tôi phấn đấu trở thành giáo viên giỏi.	NTBT7
	Tôi hiểu rõ bản thân có ưu điểm và nhược điểm gì phù hợp với nghề giáo viên.	NTBT8
	Tôi biết những biểu hiện cảm xúc của mình ảnh hưởng như thế nào đến sự tương tác của tôi với học sinh, đồng nghiệp.	NTBT9
Quản lý bản thân (QL)	Tôi suy nghĩ trước khi hành động.	QL1
	Tôi biết cách bộc lộ cảm xúc phù hợp với từng đối tượng giao tiếp, với từng hoàn cảnh cụ thể.	QL2
	Tôi thường sử dụng thời gian rảnh rỗi để trò chuyện với học sinh, đồng nghiệp.	QL3
	Tôi giữ bình tĩnh khi xử lý các hành vi vi phạm nội quy lớp học của học sinh.	QL4
	Tôi có thể không đồng ý với ý kiến của đồng nghiệp, phụ huynh học sinh mà không tranh cãi.	QL5
	Tôi thường xuyên khó chịu khi học sinh mất trật tự, không vâng lời.	QL6
	Khi gặp khó khăn trong công việc, tôi luôn chủ động tìm cách khắc phục các khó khăn đó.	QL7
	Tôi thường đưa ra quyết định mà không cân nhắc đến ảnh hưởng của nó đối với học sinh, đồng nghiệp.	QL8
	Tôi chấp nhận những lời chỉ trích từ đồng nghiệp, phụ huynh học sinh mà không tức giận.	QL9
Nhận thức xã hội (NTXH)	Tôi dễ dàng hiểu được những quan điểm khác với quan điểm của mình.	NTXH1
	Tôi quan tâm đến suy nghĩ và cảm xúc của học sinh, đồng nghiệp...	NTXH2
	Tôi tôn trọng sự khác biệt cá nhân của những người mà tôi giao tiếp như học sinh, đồng nghiệp,...	NTXH3
	Tôi luôn tin tưởng vào sự tiến bộ của học sinh trong lớp.	NTXH4
	Tôi hiểu rõ học sinh trong lớp như về hoàn cảnh gia đình, sở thích, tính cách,...	NTXH5
	Tôi đã tiếp thu và vận dụng các kinh nghiệm từ đồng nghiệp để giải quyết công việc của mình.	NTXH6
	Học sinh trong lớp rất quý mến tôi.	NTXH7
	Tôi được đồng nghiệp tôn trọng.	NTXH8
	Khi giao tiếp với tôi, tôi hiểu được vì sao học sinh, đồng nghiệp có biểu hiện cảm xúc như vậy.	NTXH9
Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc (TL)	Tôi dành nhiều thời gian để lắng nghe suy nghĩ, mong muốn, cảm xúc của học sinh trong lớp.	TL1
	Tôi duy trì mối quan hệ tích cực với gia đình học sinh của mình.	TL2
	Tôi rất vui khi giúp đỡ học sinh, đồng nghiệp.	TL3

	Đối với học sinh, tôi vừa thể hiện sự yêu thương nhưng cũng nghiêm khắc trong dạy học, quản lý lớp học.	TL4
	Tôi cảm thấy thoải mái khi trò chuyện với học sinh, đồng nghiệp và phụ huynh học sinh.	TL5
	Tôi có thể làm quen, bắt chuyện dễ dàng với những học sinh mới, đồng nghiệp mới.	TL6
	Mục tiêu trong tiết dạy của tôi là duy trì bầu không khí lớp học sôi nổi, thân thiện, tạo sự gắn kết giữa các thành viên.	TL7
	Đồng nghiệp xem tôi là nơi tin cậy để tìm kiếm lời khuyên.	TL8
	Tôi thường cân nhắc đến cảm xúc của học sinh, của đồng nghiệp trước khi đưa ra quyết định của mình.	TL9
Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh (RQD)	Tôi thường đưa ra quyết định đúng đắn trong xử lý tình huống sư phạm trong và ngoài lớp học.	RQD1
	Tôi chủ động nâng cao kỹ năng sư phạm và rèn luyện phẩm chất cần thiết để đáp ứng yêu cầu của nghề giáo viên.	RQD2
	Tôi luôn cân nhắc đến yếu tố tình cảm và nội quy nhà trường trước khi đưa ra quyết định xử lý học sinh.	RQD3
	Tôi cho rằng thành tích học tập của học sinh cũng như xếp loại của lớp bị giảm sút trước hết là do lỗi của tôi.	RQD4
	Tôi biết cách tìm kiếm các thông tin có liên quan đến công việc.	RQD5
	Tôi nỗ lực trong việc đối xử công bằng cho tất cả học sinh trong lớp.	RQD6
	Tôi chủ động liên lạc với gia đình học sinh để cùng nhau giải quyết các vấn đề liên quan đến học sinh.	RQD7
	Khi tôi gặp những rắc rối trong công việc, tôi cho rằng do hoàn cảnh hoặc do ai đó gây ra.	RQD8
	Tôi chịu trách nhiệm về các quyết định của mình đối với học sinh.	RQD9

Về cách tính điểm, điểm của từng tiểu thang đo được tính bằng điểm trung bình của các items thuộc tiểu thang đó sau khi đã mã hóa ngược các item nghịch đảo. Điểm năng lực cảm xúc - xã hội tổng thể của giáo viên được tính bằng điểm trung bình của toàn bộ 45 items trong thang đo. Điểm trung bình càng cao phản ánh mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên càng cao. Điểm trung bình của các tiểu thang đo và của thang đo năng lực cảm xúc - xã hội tổng thể được diễn giải theo năm mức: rất thấp, thấp, trung bình, khá và cao. Cụ thể: từ 1,00 đến 1,80 là mức rất thấp; từ 1,81 đến 2,60 là mức thấp; từ 2,61 đến 3,40 là mức trung bình; từ 3,41 đến 4,20 là mức khá; và từ 4,21 đến 5,00 là mức cao.

3.3. Độ tin cậy của thang đo Năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên

Chúng tôi tiến hành kiểm định độ tin cậy lần lượt của năm tiểu thang đo tương ứng là: Nhận thức bản thân (NTBT); Nhận thức xã hội (NTXH); Quản lý bản thân (QL); Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc (TL); Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học

sinh (RQD); mỗi tiểu thang đo có 9 mục hỏi (9 biến quan sát). Theo Cristobal và cộng sự (2007), một thang đo tốt khi các biến quan sát có giá trị tương quan biến - tổng (Corrected Item - Total Correlation) từ 0,3 trở lên (Cristobal và cộng sự, 2007), do đó chúng tôi đã loại bỏ các biến có tương quan biến - tổng dưới 0,3. Sau đó, chúng tôi tiến hành kiểm tra độ tin cậy lần thứ 2, kết quả được thể hiện ở bảng sau đây:

Bảng 2: Độ tin cậy toàn thang đo và các tiểu thang đo
năng lực cảm xúc - xã hội của giáo viên (lần 2)

Thang đo và tiểu thang đo	Các biến quan sát bị loại	Tương quan biến - tổng	Alpha của Cronbach	Tổng các biến quan sát
NTBT	NTBT3, NTBT6	Từ 0,67 đến 0,80	0,92	7
NTXH	NTXH1, NTHX5, NTHX9	Từ 0,65 đến 0,80	0,90	6
QL	QL7, QL8	Từ 0,75 đến 0,83	0,94	7
TL	TL1, TL3, TL9	Từ 0,65 đến 0,79	0,90	6
RQD	RQD2, RQD5, RQD6	Từ 0,71 đến 0,82	0,91	6
Toàn thang đo	-	-	0,86	32

Ghi chú: NTBT: Nhận thức bản thân; NTXH: Nhận thức xã hội; QL: Quản lý bản thân; TL: Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc; RQD: Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh.

Như vậy, từ thang đo đề xuất có 45 biến quan sát, sau khi thực hiện kiểm tra độ tin cậy lần hai thì thang đo còn lại 32 biến quan sát. Trong từng tiểu thang đo, các biến quan sát đều có giá trị tương quan biến - tổng trên 0,3, hệ số Alpha của Cronbach từ 0,9 trở lên. Độ tin cậy của toàn thang đo là 0,86. Do đó, chúng tôi đi đến kết luận rằng độ tin cậy của thang đo và năm tiểu thang đo là có thể chấp nhận được trong đo lường trên mẫu nghiên cứu.

3.4. Đánh giá thang đo bằng phân tích nhân tố khám phá EFA

Thực hiện phân tích EFA ở lần 1, cho kết quả là: hệ số KMO là $0,76 > 0,5$, giá trị kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa ($\text{Sig.} = 0,000 < 0,05$) cho thấy phân tích nhân tố là phù hợp. Chúng tôi sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0,5 với mong muốn chọn ra các biến quan sát chất lượng. Kết quả cho thấy 32 biến quan sát được phân thành 6 nhân tố, trong đó nhân tố thứ 6 chỉ gồm biến NTBT5 và NTBT9. Do đó, chúng tôi đã loại bỏ hai biến này và tiếp tục thực hiện phân tích EFA lần thứ 2, kết quả như sau: hệ số KMO là $0,76 > 0,5$, giá trị kiểm định Bartlett's có mức ý nghĩa ($\text{Sig.} = 0,000 < 0,05$). Các mức giá trị Eigenvalues lớn hơn 1 và với phương pháp rút trích Principal components và phép xoay Varimax, phân tích nhân tố đã trích được 5 nhân tố từ 30 biến quan sát và với phương sai trích là 70,8% ($> 50\%$) đạt yêu cầu. Sau khi phân tích nhân tố lần 2, chúng tôi thu được kết quả thể hiện trong bảng 3.

Tóm lại, bộ công cụ ban đầu được xây dựng với 45 biến quan sát. Sau kiểm định độ tin cậy, thang đo còn lại 32 biến quan sát, 13 biến bị loại gồm: NTBT3, NTBT6, NTXH1, NTHX5, NTHX9, QL7, QL8, TL1, TL3, TL9, RQD2, RQD5 và RQD6. Tiếp đó, kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho thấy từ 32 biến quan sát tiếp tục rút gọn còn 30 biến, loại bỏ thêm hai biến NTBT5 và NTBT9. Cấu trúc cuối cùng của thang đo bao gồm: (1) Nhận

thức bản thân (5 item); (2) Nhận thức xã hội (6 item); (3) Quản lý bản thân (7 item); (4) Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc (6 item); và (5) Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh (6 item).

Bảng 3: Bảng ma trận phân tích nhân tố khám phá

Tên nhân tố		Nhân tố				
		1	2	3	4	5
Quản lý bản thân (QL)	QL9	0,90				
	QL3	0,89				
	QL4	0,88				
	QL6	0,87				
	QL2	0,86				
	QL5	0,84				
	QL1	0,79				
Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh (RQD)	RQD8		0,89			
	RQD7		0,87			
	RQD4		0,82			
	RQD1		0,81			
	RQD9		0,81			
	RQD3		0,80			
Nhận thức xã hội (NTXH)	NTXH3			0,87		
	NTXH8			0,87		
	NTXH7			0,86		
	NTXH2			0,82		
	NTXH4			0,75		
	NTXH6			0,72		
Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc (TL)	TL5				0,86	
	TL6				0,85	
	TL7				0,85	
	TL4				0,80	
	TL8				0,79	
	TL2				0,75	
Nhận thức bản thân (NTBT)	NTBT8					0,91

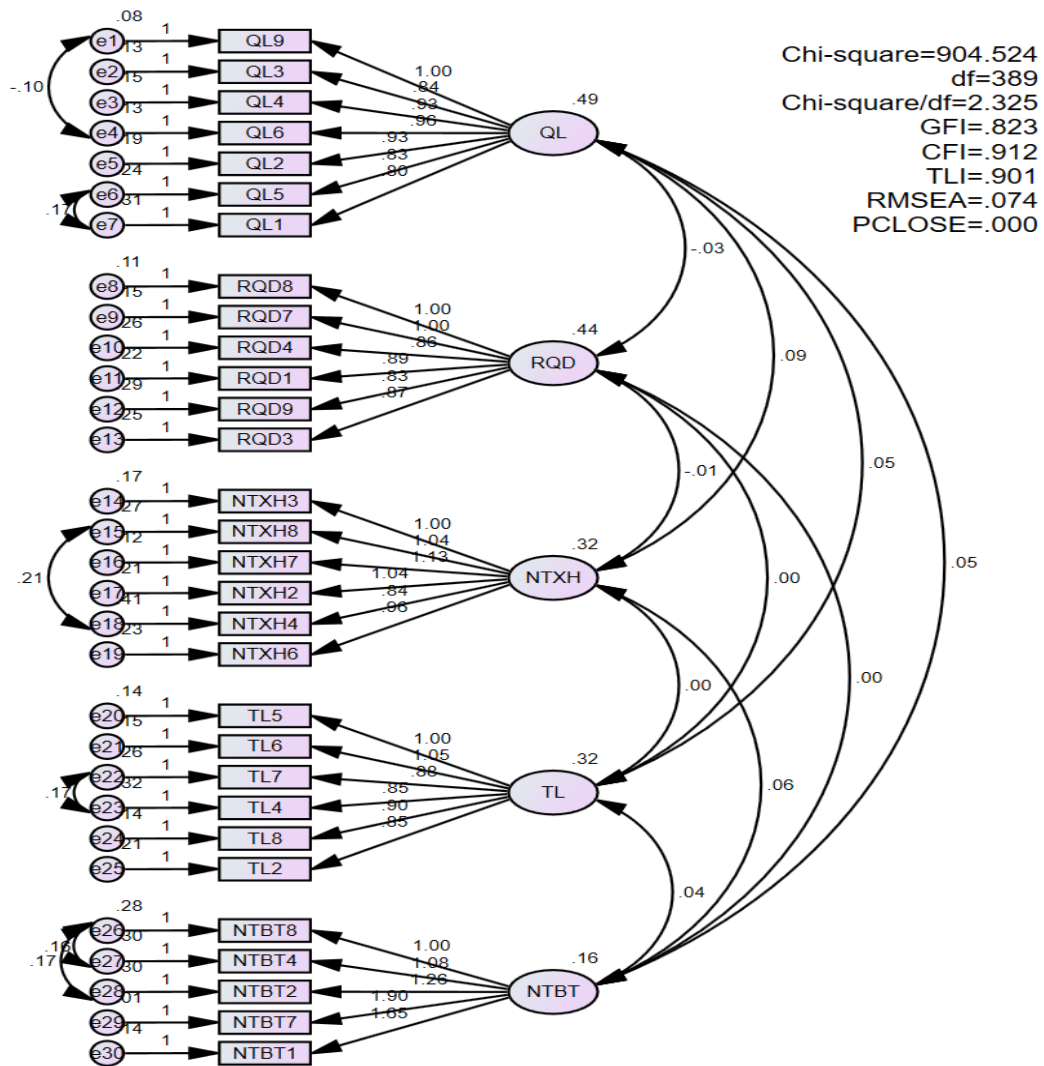
	NTBT4					0,87
	NTBT2					0,85
	NTBT7					0,83
	NTBT1					0,78

3.5. Đánh giá thang đo bằng phân tích nhân tố khẳng định CFA

Thực hiện phân tích nhân tố khẳng định với mô hình năm nhân tố, ta thấy sự phù hợp của mô hình được thể hiện thông qua các chỉ số sau đây: $GFI = 0,82 > 0,8$ vì ngưỡng 0,8 được chấp nhận (Baumgartner và cộng sự, 1996); (Doll và cộng sự, 1994); $TLI = 0,90 > 0,9$; $CFI = 0,91 > 0,9$; $CMIN/df = 2,33 < 3$; $RMSEA = 0,07 < 0,08$. Như vậy, mô hình năm nhân tố được xem là ở ngưỡng chấp nhận tốt của nghiên cứu (hình 2).

Theo Hair và cộng sự (2010), Fornell & Larcker (1981), thang đo đạt yêu cầu khi độ tin cậy tổng hợp (Composite Reliability - CR) lớn hơn 0,7, giá trị phương sai trích trung bình (Average Variance Extracted - AVE) lớn hơn 0,5 và AVE lớn hơn phương sai chia sẻ tối đa (Maximum Shared Variance - MSV). Từ bảng 4, giá trị CR của các nhân tố dao động từ 0,873 đến 0,942, đều vượt ngưỡng 0,7, cho thấy thang đo có tính nhất quán nội tại cao. Đồng thời, độ tin cậy tiềm năng tối đa của thang đo (Maximum Reliability H - MaxR(H)) dao động từ 0,905 đến 0,988, đều vượt ngưỡng 0,7 đã củng cố thêm bằng chứng về độ tin cậy. Bên cạnh đó, giá trị AVE của các nhân tố đều lớn hơn 0,5, khẳng định thang đo đạt giá trị hội tụ. Đồng thời, giá trị AVE của từng nhân tố đều lớn hơn giá trị MSV, cho thấy các nhân tố phân biệt rõ ràng với nhau. Do đó, sau khi tinh gọn còn 30 mệnh đề, thang đo vẫn đảm bảo độ tin cậy và giá trị đo lường trên mẫu 246 giáo viên.

Như vậy, kết quả trên không chỉ khẳng định tính hợp lệ của thang đo về mặt thống kê mà còn tạo cơ sở cho việc vận dụng công cụ vào nghiên cứu thực tiễn. Trong nghiên cứu này, điểm của các nhân tố được tính bằng điểm trung bình của các mệnh đề cấu thành, nhằm chuẩn hóa thang điểm và loại trừ ảnh hưởng của sự khác biệt về số lượng mệnh đề giữa các nhân tố. Do đó, điểm nhân tố phản ánh mức độ biểu hiện tương đối của năng lực cảm xúc - xã hội, không phụ thuộc vào số lượng items cấu thành từng nhân tố. Điểm nhân tố càng cao phản ánh mức độ biểu hiện của năng lực tương ứng càng rõ nét; ngược lại, điểm thấp cho thấy mức độ biểu hiện còn hạn chế. Tuy nhiên, do mỗi nhân tố đại diện cho một cấu trúc tâm lý riêng và đã được khẳng định giá trị phân biệt thông qua CFA ($AVE > MSV$), điểm số của các nhân tố không được sử dụng để so sánh tuyệt đối giữa các nhân tố trong cùng một thang đo. Việc diễn giải điểm số trong nghiên cứu này được giới hạn ở so sánh giữa các cá nhân hoặc nhóm nghiên cứu trên cùng một nhân tố.



Hình 2: Mô hình năm nhân tố

Bảng 4: Độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ, phân biệt của thang đo

Tên nhân tố	CR	AVE	MSV	MaxR(H)
QL	0,942	0,699	0,048	0,952
RQĐ	0,912	0,635	0,003	0,925
NTXH	0,895	0,590	0,082	0,911
TL	0,894	0,585	0,026	0,905
NTBT	0,873	0,589	0,082	0,988

Ghi chú: QL: Quản lý bản thân; RQD: Ra quyết định có trách nhiệm với bản thân và học sinh; NTXH: Nhận thức xã hội; TL: Thiết lập, duy trì mối quan hệ công việc; NTBT: Nhận thức bản thân.

4. Kết luận

Trên cơ sở hệ số tin cậy Alpha của Cronbach, kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định CFA, từ mô hình nghiên cứu về năng lực - cảm xúc xã hội của giáo viên ban đầu bao gồm 45 biến quan sát hội tụ thành năm nhân tố sau khi hiệu chỉnh còn lại 30 biến quan sát đạt chất lượng. Kết quả nghiên cứu đã xác nhận mô hình năm nhân tố trên mẫu giáo viên tại các cơ sở giáo dục phổ thông. Vì thế, có thể sử dụng bộ công cụ đánh giá này gồm 30 mục hỏi tương ứng với 30 biến quan sát để đo lường năng lực cảm xúc - xã hội trên khách thể giáo viên. Tuy nhiên, khi áp dụng thang đo, người dùng cần lưu ý một số điểm là:

(1) Bộ công cụ hiện mới được kiểm định trên mẫu 246 giáo viên thuộc các trường tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông tại tỉnh Bình Dương. Với quy mô mẫu còn tương đối nhỏ và chỉ tập trung ở một địa phương nên kết quả đo lường có thể chịu ảnh hưởng bởi tính đặc thù của vùng miền, do đó cần thận trọng khi khái quát hóa cho các bối cảnh khác.

(2) Người tham gia tự đánh giá theo thang Likert 5 mức độ (1 = Hoàn toàn không đúng với tôi đến 5 = Hoàn toàn đúng với tôi) nên kết quả có thể chịu sai số chủ quan do ảnh hưởng từ cảm nhận cá nhân của người tham gia.

Chính vì vậy, để tăng độ tin cậy và giá trị thực tiễn của công cụ, các nghiên cứu tiếp theo cần tiến hành khảo sát trên mẫu rộng hơn, đa dạng về quy mô khách thể và trên các vùng miền khác. Đồng thời, việc kết hợp thang đo với các phương pháp bổ trợ như phỏng vấn sâu và quan sát sẽ giúp kiểm chứng tốt hơn độ hiệu lực, giá trị ứng dụng của bộ công cụ. Nói cách khác, nghiên cứu này bước đầu khẳng định tính khả thi của thang đo năng lực cảm xúc - xã hội dành cho giáo viên phổ thông đồng thời mở ra hướng nghiên cứu tiếp theo là chuẩn hóa công cụ nhằm phục vụ thiết thực cho công tác đào tạo, bồi dưỡng và đánh giá năng lực đội ngũ nhà giáo trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Ahmad, A. S., & Ismail, H. N. (2024). Social-emotional learning and teacher competency: A systematic review of emotional resilience. *Journal of Contemporary Social Science & Education Studies*, 4(3, Special Issue). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13883420>.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ban hành ngày 22/08/2018 quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>.
- CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. CASEL. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>.

- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year: The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 589-606. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>.
- Cristobal, E., Flavián, C., & Guinalíu, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and website loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), 317-340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>.
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske Teme*, 29(1), 63-84.
- Do Thi Dung, Anikó Zsolnai. (2021). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam, *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2), 131-144, DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2021.00050>.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A Confirmatory Factor Analysis of the End-User Computing Satisfaction Instrument. *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461. <https://doi.org/10.2307/249524>.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th ed.)*. Pearson.
- Hoàng Thu Huyền. (2023). Nghiên cứu về năng lực cảm xúc - xã hội trong giáo dục mầm non trên thế giới và khuyến nghị cho Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(3), 41-47.
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (pp. 133-143). Rowman & Littlefield.
- Lee, Jeongmin. (2024). The role of teachers' social and emotional competence in implementing social and emotional learning (SEL) curriculum in Malawi. *School Psychology International*, 45(6), 681-698, <https://doi.org/10.1177/01430343241247221>.
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(2), 1-22, <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 1-26. <https://doi.org/10.3390/su132111910>.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Nguyễn Diệp Ngọc, Nguyễn Hạnh Linh. (2023). Giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội (SEL) cho học sinh tiểu học. *Tạp chí Giáo dục (2023)*, 23(7), 42-46.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *Peer J.*, 4, e2087, <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>.

- Saarikallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) model of music-based social-emotional competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>.
- Trần Thị Thảo. (2024). Tổng quan nghiên cứu về phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20(S1), 119-125.
- Trần Thị Tú Anh, Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Phước Cát Tường, Đậu Minh Long. (2019). Thực trạng năng lực cảm xúc - xã hội của lứa tuổi vị thành niên. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 21, 39-43.