MỐI LIÊN HỆ GIỮA TỰ NHẬN THỨC NĂNG LỰC BẢN THÂN, CẢM XÚC, TỰ ĐỊNH HƯỚNG HỌC TẬP VÀ BỒI DƯỠNG CHUYÊN MÔN CỦA GIẢNG VIÊN

ĐÀO VÂN VY
Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn
Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 02/11/2025. Sửa chữa xong 20/12/20225. Duyệt đăng 28/12/2025.

Abstract

Self-directed learning (SDL) plays a crucial role in teachers' professional development and lifelong learning, particularly in relation to social-emotional learning (SEL). This article synthesizes selected research on the interrelationships among teachers' self-concept, emotions, and SDL within the context of professional development aimed at strengthening SEL competencies for teachers in Vietnam. Findings from the review indicate that both self-concept and emotions contribute to intrinsic motivation, which drives teachers' engagement in SDL concerning SEL. The article recommends that professional development programs designed to enhance teachers' SEL competencies should align with the three criteria proposed by Darling-Hammond et al. (2017): (1) collaboration, (2) reflection and feedback, and (3) sustained practice over time. Institutional support from training institutions is essential to ensure that such professional development can be effectively implemented in practice.

Keywords: *Professional development, self-concept, self-directed learning, social-emotional learning (SEL), teachers' emotions, teachers' motivation.*

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu trong nước và quốc tế đồng thuận rằng sinh viên (SV) đại học cần sở hữu năng lực cảm xúc-xã hội (CXXH) để phát triển toàn diện và thích ứng cao trong kỷ nguyên số sau đại dịch. Các nghiên cứu cho rằng để năng lực CXXH của SV được thúc đẩy, không ai khác ngoài giảng viên (GV) đại học - những người có thể sở hữu năng lực sư phạm và năng lực giáo dục CXXH phù hợp đảm đương tốt trọng trách [5, tr. 387], [6, tr. 491]. Năng lực giáo dục CXXH của GV gồm năng lực phương pháp sư phạm và 5 nhóm năng lực CXXH gồm hiểu bản thân, quản lý bản thân, nhận thức xã hội, điều tiết và xây dựng các mối quan hệ và ra quyết định một cách có trách nhiệm [1, tr. 15]. Các nghiên cứu khẳng định năng lực giáo dục CXXH của GV không tự nhiên hình thành và khó có thể có chỉ thông qua các khóa tập huấn ngắn hạn mà cần được thúc đẩy một cách có hệ thống thông qua bồi dưỡng chuyên môn (BDCM) [13, tr. 137]. Nếu như BDCM cho GV nói chung chỉ được coi là có hiệu quả khi nó không chỉ cung cấp cho GV cách thức hành động mà còn tạo động lực nội tại thúc đẩy hành động một cách bền vững thông qua tự định hướng học tập (TĐHHT) của GV [3, tr. 15] thì BDCM về giáo dục CXXH cho GV cũng không ngoại lệ. TĐHHT của GV theo đó được cho là mục đích tối cao của BDCM hướng tới học tập suốt đời, trong đó có BDCM về giáo dục CXXH được các nhà nghiên cứu đặc biệt nhấn mạnh. Luận điểm này phản ánh Luật Giáo dục 2019 xác định mục tiêu phát triển toàn diện người học về phẩm chất, năng lực và yêu cầu đổi mới vai trò, năng lực GV, trong đó có năng lực tự học, tự bồi dưỡng và năng lực hỗ trợ sự phát triển toàn diện của người học.

Nghiên cứu hiện tại về TĐHHT của GV ở Việt Nam chủ yếu tập trung vào xây dựng công cụ đánh giá năng lực TĐHHT của GV, theo đó, bỏ qua các yếu tố nội tại cấu thành động lực tự học lâu dài và bền

Email: daovanvy@hcmussh.edu.vn

vững như tự nhận thức năng lực (TNTNL) của bản thân và cảm xúc của GV. Tác giả bài báo tập trung giải quyết khoảng trống này từ góc nhìn tổng quan nghiên cứu nhằm trả lời 2 câu hỏi: Các nghiên cứu hiện tại cho thấy TNTNL của bản thân GV có liên quan gì đến TĐHHT? Các nghiên cứu hiện tại cho thấy cảm xúc của GV có liên quan gì đến TĐHHT của GV? Tham chiếu những kết quả nghiên cứu hiện tại này giúp đưa ra khuyến nghị đối với BDCM về giáo dục CXXH cho GV ở các cơ sở đào tạo đại học Việt Nam, hướng tới hỗ trợ GV phát triển chuyên môn bền vững và học tập suốt đời, từ đó, mang lại sự phát triển toàn diện của SV trong thập kỷ mới.

2. Tổng quan nghiên cứu về mối liên hệ giữa tự nhận thức năng lực của bản thân, cảm xúc và tự định hướng học tập của giảng viên

2.1. Nghiên cứu về tự định hướng học tập của giảng viên

Khái niệm TĐHHT chuyên môn (self-directed learning) là quá trình người học chủ động xác định nhu cầu, mục tiêu, nguồn lực và chiến lược học tập của mình, đồng thời tự giám sát và đánh giá kết quả đạt được, lần đầu được đưa ra bởi Knowles [7, tr. 1]. TĐHHT về bản chất hướng vào "self-learning" - "tự học" là trạng thái xuất phát từ nỗ lực tự thân của GV học tập chuyên môn nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp. Khái niệm về TĐHHT này ra đời đã xác định sự xuất hiện của dòng chảy học thuật về lý thuyết học tập của người lớn và học tập để thay đổi quan điểm của bản thân. TĐHHT có mối quan hệ với và được biểu hiện ở các thuộc tính cá nhân, quá trình học tập và mối quan hệ với bối cảnh xã hội. *Thuộc tính cá nhân*: Người học có động cơ học tập, tự chủ, tự quản lý việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, sử dụng nguồn lực học tập, niềm tin vào học tập, tự kiến tạo kiến thức, có hoặc không có sự hỗ trợ của người khác trong quá trình học tập. *Quá trình học tập*: Người học chủ động học tập và kiểm soát việc học tập, giám sát quá trình học và đánh giá, điều chỉnh học tập. Khi xem xét TĐHHT từ góc độ thuộc tính cá nhân và quá trình học tập như vậy, người học được coi là người học tự chủ (autonomous learners). *Bối cảnh học tập:* TĐHHT còn diễn ra trong cơ sở đào tạo hoặc nhà trường, các môi trường học tập có sự tương tác, có vai trò của tổ chức và chính sách hoặc môi trường học tập tự định hướng - ở đây, học tập của người học mang màu sắc xã hội theo nghĩa TĐHHT giúp cá nhân phát triển một cách độc lập, tự chủ, đồng thời thể hiện nhu cầu thay đổi, thích nghi với môi trường xung quanh cũng như đóng góp trở lại cho sự thay đổi và phát triển của môi trường, không chỉ một thời điểm nhất định mà trong suốt sự phát triển nghề nghiệp lâu dài của GV [3, tr. 5] [10, tr. 376].

Christopher Day phát triển khái niệm TĐHHT trong mối quan hệ với vấn đề phát triển nghề nghiệp và quá trình BDCM của GV như là quá trình học tập suốt đời [5, tr. 1]. Quan niệm rằng BDCM là "Tất cả các trải nghiệm học tập tự nhiên và các hoạt động có chủ đích, có kế hoạch nhằm mang lại lợi ích trực tiếp hoặc gián tiếp cho cá nhân, tập thể hoặc nhà trường, qua đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục" [5, tr. 8] tác giả nhấn mạnh vai trò của TĐHHT trong quá trình phát triển nghề nghiệp và BDCM thúc đẩy học tập bền vững và lâu dài. Theo đó, TĐHHT là GV liên tục tự suy xét lại, làm mới và mở rộng hơn về việc cam kết nghề nghiệp, đồng thời phát triển kỹ năng, kiến thức, cảm xúc và bản sắc nghề nghiệp để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của nghề dạy học. Ông cũng nhấn mạnh rằng, BDCM chỉ thực sự hiệu quả khi xuất phát từ tính tự chủ của GV; những chương trình đào tạo áp đặt từ bên ngoài, thiếu không gian phản tư và lựa chọn cá nhân sẽ khó tạo động lực và duy trì cam kết nghề nghiệp. Nếu BDCM thúc đẩy TĐHHT của GV như khuyến khích phản tư, xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân và hợp tác chuyên môn với đồng nghiệp, GV sẽ thể hiện mức độ tự tin, sẵn sàng đương đầu với sự phức tạp nghề nghiệp và có khả năng nâng cao chất lượng chuyên môn của họ ở mức cao hơn những GV không có nỗ lực TĐHHT.

Các tác giả khác cũng tái khẳng định vai trò của TĐHHT, mở rộng phân tích của tác giả về mối liên hệ giữa TĐHHT và BDCM sang bối cảnh tổ chức và chính sách của cơ sở đào tạo, ở đó, TĐHHT được xem là nhân tố điều tiết trung tâm, giúp GV nhận diện, lựa chọn và duy trì các hoạt động học tập nghề nghiệp phù hợp trong mô hình ba hệ thống tương tác bao gồm cá nhân, tổ chức và chính sách [10, tr. 380]. GV có năng lực TĐHHT cao thường xác định rõ nhu cầu phát triển chuyên môn của bản thân, xây dựng kế

hoạch phát triển cá nhân, chủ động tìm kiếm cơ hội học tập thực tiễn, phản tư về quá trình giảng dạy và điều chỉnh chiến lược nghề nghiệp một cách linh hoạt. Các nghiên cứu gần đây cũng khẳng định mối liên hệ giữa TĐHHT và BDCM trong bối cảnh chuyên môn của cơ sở đào tạo, chứng minh rằng quá trình TĐHHTcủa GV liên quan đến yếu tố hỗ trợ của tổ chức và đặc điểm của văn hóa tổ chức, cho thấy năng lực TĐHHT và cam kết BDCM nghề nghiệp bền vững có mối tương quan đáng chú ý.

Tại Việt Nam, Nguyễn Hoàng Đoan Huy và Phạm Thị Thanh Hải [9, tr. 99] nhận định rằng BDCM cho GV hiện nay vẫn mang tính chất hình thức và tình thế, thiếu cơ chế khuyến khích tự học, phản tư và phản hồi liên tục. Cùng quan điểm này, Huỳnh Văn Sơn và cộng sự [5, tr. 387] chỉ ra rằng GV gặp nhiều trở ngại trong BDCM, đặc biệt BDCM về năng lực giáo dục CXXH, nguyên nhân chính là thiếu môi trường học tập hợp tác và cơ hội TĐHHT. Cùng lúc, các nghiên cứu hiện tại về TĐHHT chủ yếu tập trung vào xây dựng công cụ đánh giá năng lực TĐHHT, cho thấy có sự mặc nhiên chấp nhận sự sẵn có của năng lực TĐHHT ở GV mà bỏ qua những yếu tố liên quan đến sự hình thành và thúc đẩy chúng. Thực tế này cũng cho thấy mặc dù TĐHHT bước đầu đã được quan tâm trong các nghiên cứu về đào tạo và bồi dưỡng GV ở Việt Nam nhưng chưa được tham chiếu một cách đầy đủ dựa vào khung lý thuyết và khái niệm vững vàng về TĐHHT của GV. Thực tế này cũng tạo nên bối cảnh có tính mở đường cho sự diễn ra một cách có hệ thống các nghiên cứu hướng tới hỗ trợ phát triển chuyên môn cho GV, với trọng tâm đặt vào phát hiện, hỗ trợ và thúc đẩy TĐHHT như tiềm năng nội tại của người GV trong thực tiễn giáo dục, trong đó có giáo dục CXXH, khắc phục tình trạng BDCM dựa vào các hướng dẫn kỹ thuật có tính ngắn hạn, tình thế và nhất thời.

2.2. Nghiên cứu về mối liên hệ giữa tự nhận thức về năng lực của bản thân và tự định hướng học tập của giảng viên

Tự nhận thức năng lực của bản thân (self-concept) được Shavelson et al. [14, tr. 407] phát triển lần đầu và được xem như một cấu trúc đa chiều, phản ánh niềm tin và đánh giá cá nhân về chính mình trong các lĩnh vực khác nhau trong đời sống. TNTNL của bản thân có mô hình phân tầng, trong đó TNTNL của bản thân được thể hiện ở nhiều lĩnh vực, gồm lĩnh vực học thuật, nghề nghiệp, trong đó có giảng dạy và lĩnh vực xã hội.

Sau này các tác giả khác mở rộng thêm các chiều kích quan trọng của TNTNL của bản thân GV, gồm: - Năng lực chuyên môn (professional competence): mức độ GV nhìn nhận bản thân như một chuyên gia trong lĩnh vực giảng dạy; - Năng lực sư phạm (pedagogical competence): bao gồm năng lực triển khai phương pháp, tổ chức hoạt động, hỗ trợ người học; - Năng lực đổi mới và sáng tạo (innovative teaching): mức độ sẵn sàng áp dụng phương pháp mới, công nghệ giáo dục, chiến lược giảng dạy tích cực; - Quan hệ với SV (teacher - student relationships): niềm tin vào khả năng xây dựng kết nối tích cực, hỗ trợ CXXH của người học; - Năng lực phản tư nghề nghiệp (reflective capacity): khả năng tự đánh giá, phân tích điểm mạnh - điểm hạn chế trong hoạt động giảng dạy và phát triển chuyên môn.

Những năng lực này còn được các tác giả phân loại thành các năng lực thành phần liên quan trực tiếp đến giảng dạy của GV, gồm TNTNL về chuyên môn, phương pháp sư phạm, đổi mới giảng dạy, quan hệ với SV và năng lực phản tư. Các nghiên cứu khẳng định rằng TNTNL của bản thân của GV có tương quan đa chiều với các năng lực nội tại khác trở thành động lực nội tại thúc đẩy các hoạt động chuyên môn của GV. Nghiên cứu còn cho thấy TNTNL của bản thân GV liên quan đến khả năng GV đồng cảm, giàu cảm thông và dễ xây dựng quan hệ xã hội tích cực với người học và khẳng định TNTNL liên hệ mật thiết với sự tự tin về năng lực bản thân (self-efficacy) và cho biết TNTNL của bản thân liên quan đến năng lực học tập tự điều chỉnh của GV. Có thể nói rằng TNTNL của bản thân của GV càng rõ ràng và tích cực thì càng tạo điều kiện cho GV phát huy động lực nội tại, khả năng thích ứng và sẵn sàng cho học tập chuyên môn của bản thân. Nói cách khác, TNTNL của bản thân của GV là một yếu tố dự báo mạnh mẽ cho động lực nghề nghiệp, sự hài lòng và hiệu quả sư phạm.

Trong các nghiên cứu gần đây, TNTNL của bản thân được khẳng định rằng nó không phải cấu trúc tĩnh mà biến đổi theo trải nghiệm, phản hồi và môi trường tổ chức. Đối với GV, TNTNL của bản thân có

thể tái cấu trúc khi họ được tham gia các chương trình tập huấn BDCM; trải nghiệm các phương pháp dạy học mới; nhận phản hồi từ đồng nghiệp, SV và lãnh đạo khoa hoặc chịu ảnh hưởng từ bối cảnh thể chế, chính sách, văn hóa sư phạm của nhà trường. Ví dụ: TNTNL của bản thân của GV gắn với quá trình học tập xã hội (social learning) và có thể được hình thành, rèn luyện và điều chỉnh thông qua: phản tư có hướng dẫn; tư vấn hoặc đồng hành về chuyên môn của các chuyên gia; mô hình hóa hành vi nghề nghiệp (professional modeling); trải nghiệm thành công (mastery experiences) hoặc quan sát đồng nghiệp. Điều này có nghĩa TNTNL của bản thân của GV về giáo dục CXXH không cố định mà có thể được nâng cao thông qua quá trình BDCM và môi trường sư phạm hỗ trợ. Đồng thời, TNTNL của bản thân còn có thể thay đổi và điều chỉnh vì nó chịu chi phối và ảnh hưởng của các động đến từ bên ngoài như nhận xét của SV, đồng nghiệp, chính sách từ thể chế và các hoạt động BDCM. Nói cách khác như Roche và Marsh [12, tr. 439] nhấn mạnh, TNTNL của bản thân có bản chất đa chiều, thể hiện ở nhiều khía cạnh khác nhau trong sự phát triển chuyên môn của GV. TNTNL của bản thân tích cực của GV được xem là tiền đề để hình thành bản sắc nghề nghiệp và khả năng thích ứng nghề. Ngoài ra, TNTNL của bản thân có vai trò dự báo và điều tiết năng lực TĐHHT của GV. Theo mô hình Reciprocal Effects Model của Marsh & Craven, TNTNL của bản thân không chỉ chịu tác động từ thành công nghề nghiệp mà còn dự báo trực tiếp mức độ chủ động của cá nhân trong các hoạt động học tập và phát triển chuyên môn. Khi GV có TNTNL của bản thân tích cực thì tin rằng bản thân có năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm và khả năng cải thiện. Họ có xu hướng chủ động tham gia tập huấn, thiết kế kế hoạch phát triển nghề nghiệp và tìm kiếm cơ hội đổi mới dạy học. Ngược lại, TNTNL của bản thân thấp làm suy giảm động lực nội tại, từ đó hạn chế hành vi tự định hướng và sự tham gia vào các hoạt động nâng cao năng lực chuyên môn. Các nghiên cứu sau tiếp tục củng cố quan hệ này.

Yeung et al. [15, tr. 305] chỉ ra rằng TNTNL của bản thân về chuyên môn nghề nghiệp có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ tham gia chuyên môn (professional engagement) và mức độ nỗ lực đổi mới (innovation efforts). Những GV có TNTNL của bản thân cao thể hiện khả năng tự giám sát, tự đặt mục tiêu nghề nghiệp, phản tư sâu về thực hành dạy học và theo đuổi những chiến lược phát triển lâu dài. Đây chính là những yếu tố cốt lõi của TĐHHT. Ở góc độ nền tảng tâm lý học học tập, Guglielmino, tác giả thang đo Sự sẵn sàng tự định hướng học chuyên môn/Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) đã khẳng định mức độ sẵn sàng TĐHHT chịu sự chi phối mạnh mẽ từ TNTNL của bản thân, sự tự tin, tinh thần trách nhiệm và niềm tin vào khả năng học tập suốt đời. Điều này đặt TNTNL của bản thân ở vị trí trung tâm của TĐHHT: người có TNTNL của bản thân rõ ràng và tích cực thường: xác định nhu cầu học tập chính xác hơn; chủ động lựa chọn chiến lược và nguồn lực học tập, kiên trì hơn trong việc đạt mục tiêu nghề nghiệp; sẵn sàng thử nghiệm và đổi mới thực hành sư phạm. Có thể thấy TNTNL của bản thân và TĐHHT không tồn tại tách biệt mà vận hành như một hệ thống hai chiều: TNTNL của bản thân tạo nền tảng tâm lý cho sự tự tin và động lực nội tại để GV chủ động học tập. Ngược lại, quá trình TĐHHT thành công giúp củng cố TNTNL của bản thân tích cực qua trải nghiệm thành công, phản hồi tích cực và sự cải thiện năng lực nghề nghiệp. TNTNL của bản thân GV là điểm khởi đầu và cũng chính là kết quả của quá trình TĐHHT của họ. Mối quan hệ này vừa phụ thuộc, vừa được điều tiết bởi động lực nội tại về học tập chuyên môn và môi trường công việc cũng như môi trường thể chế, trong đó có các hoạt động BDCM dành cho GV.

Ở Việt Nam, các công trình nghiên cứu về TNTNL của bản thân chủ yếu tập trung vào học sinh và SV trong khi TNTNL của bản thân của GV mà đặc biệt là trong mối quan hệ với năng lực giáo dục CXXH và học tập chuyên môn nhằm phát triển nghề nghiệp vẫn là khoảng trống đáng kể. Việc hiểu rõ TNTNL của bản thân của GV có ý nghĩa quan trọng, bởi vì nó chi phối cách họ nhận thức vai trò, động lực, cảm xúc và hành vi trong quá trình giảng dạy và bồi dưỡng chuyên môn. Các nghiên cứu [9, tr. 99] đã chỉ ra mối liên hệ chặt chẽ giữa TNTNL của bản thân, khả năng TĐHHT và năng lực giáo dục CXXH của GV ở Việt Nam. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu mới tập trung phân tích từng yếu tố riêng lẻ hoặc ở những bối cảnh giáo dục khác, chưa khai thác sâu cơ chế tương tác và tác động qua lại giữa các yếu tố này trong môi trường giáo dục đại học, đặt ra sự cần thiết của một dòng nghiên cứu khác, tập trung

khai thác mối quan hệ giữa TNTNL bản thân GV với TĐHHT của họ, trong bối cảnh BDCM về giáo dục CXXH cho GV.

2.3. Nghiên cứu về mối liên hệ giữa cảm xúc và tự định hướng học chuyên môn của giảng viên

Có nhiều cách hiểu về khái niệm cảm xúc tùy theo lăng kính mà các nhà khoa học lựa chọn, dẫn đến một dải định nghĩa: từ cảm xúc như cơ chế sinh học - thần kinh học khi bộ não con người thiết lập các thói quen cảm xúc phản ứng lại tác nhân kích thích từ bên ngoài đến cảm xúc như quá trình nhận thức ở đó cá nhân có khả năng đánh giá, biểu đạt và điều chỉnh cảm xúc của bản thân và người khác và sử dụng cảm xúc để giải quyết vấn đề đến cảm xúc như quá trình tương tác xã hội giúp người học hiểu bản thân và người khác như là một thứ "vốn liếng" sử dụng để thương lượng với bản thân, người khác và môi trường xung quanh nhằm điều chỉnh và quản lý hành vi cũng như các mối quan hệ xã hội, thúc đẩy cam kết hành động "vì xã hội-vì người khác - vì bản thân/prosocial skills" dựa trên xem xét tình huống hoặc hoàn cảnh nhất định. Dù định nghĩa phức tạp và chưa thống nhất, có một luận điểm đã thống nhất về mặt học thuật, đó là, cảm xúc là yếu tố quan trọng thúc đẩy học tập, đặc biệt trong quá trình GV đại học - xem xét bản thân như là người học - cam kết với TĐHHT [4, tr. 89] [11, tr. 22].

Khi được nghiên cứu dưới góc nhìn sinh học - thần kinh học, cảm xúc được cho là nền tảng của học tập tự định hướng, được giải thích rằng cơ chế sinh hóa của cảm xúc diễn ra bằng cách điều chỉnh sức mạnh phát tín hiệu của mỗi tế bào thần kinh khi những tế bào này chịu tác động từ hành vi cam kết với học tập của người học. Điều này đặc biệt rõ ràng khi người học ở trạng thái người học tự chủ (autonomous learners) của quá trình TĐHHT [11, tr. 22]. Các tác giả kết luận rằng không có sự phân biệt giữa não bộ, tâm trí và cảm xúc trong quá trình con người TĐHHT. Bộ não con người, cảm xúc và TĐHHT có mối liên quan chặt chẽ với nhau.

Khi được nghiên cứu dưới góc nhìn nhận thức, cảm xúc được cho là hỗ trợ và xúc tác động lực đối với TĐHHT. Người học với xu hướng TĐHHT có khả năng nhận thức rõ ràng các "biến/varriables" ảnh hưởng đến quá trình học tập, tự tạo động lực học tập cho bản thân, tất cả dựa trên ý thức rõ ràng của họ về trạng thái cảm xúc và khả năng quản lý cảm xúc - những thuộc tính được biết đến ở khái niệm quen thuộc "trí tuệ cảm xúc" [8, tr. 3]. Cảm xúc, theo đó là nguồn động lực đẩy mạnh học tập hoặc ngăn cản học tập. Đối với người học tự chủ, khi họ phát triển khả năng nhận thức và siêu nhận thức về chủ đề hoặc nội dung kiến thức thông qua xử lý, lập kế hoạch và điều chỉnh hoạt động học tập cũng là lúc họ điều chỉnh cảm xúc và động lực học tập. Nếu người học tự chủ muốn thực sự tự chủ hiệu quả trong học tập, họ cần khởi tạo nguồn cảm xúc tích cực dẫn đến động lực học tập phù hợp đối với các nhiệm vụ học tập cũng như duy trì một cách hiệu quả các nỗ lực tự học. Theo Mayer & Salovey [8, tr. 33], người học thông minh về cảm xúc thường sử dụng cảm xúc để tạo động lực cho chính họ đạt đến đích cuối cùng của tự học. Tham chiếu sang lĩnh vực TĐHHT về giáo dục CXXH của GV, họ có thể tận dụng cảm xúc tích cực như là công cụ để đẩy mạnh động lực nội tại trong quá trình tự học và nâng cao sự tự tin vào khả năng của họ trong việc đạt mục tiêu tự học về giáo dục CXXH.

Đi xa hơn vai trò của cảm xúc như là kết quả của cơ chế sinh học - thần kinh học và công cụ làm nên động lực nhận thức là cách nhìn nhận cảm xúc như là yếu tố cá nhân đóng vai trò trung gian điều tiết TĐHHT của người học trong bối cảnh môi trường học tập cụ thể (ví dụ: cơ sở đào tạo hoặc các chương trình bồi dưỡng chuyên môn) [8, tr. 25]. Ở đây, cảm xúc đóng vai trò động lực thúc đẩy cá nhân hiểu bản thân cũng như cân nhắc, phản tư, và tự thương lượng với bản thân, người khác cũng như các yếu tố tác động từ thể chế chứa trong chính sách của cơ sở đào tạo hoặc yếu tố hỗ trợ chuyên môn từ các chương trình bồi dưỡng để đưa ra lựa chọn TĐHHT phù hợp. Những yếu tố từ môi trường thường mang theo sức nặng cảm xúc/emotional weight của nó vào quá trình cá nhân, ảnh hưởng đến quá trình cá nhân hiểu bản thân cũng như quá trình cá nhân cân nhắc và thương lượng các khả năng tự học, theo đó, có thể đẩy mạnh hoặc làm suy yếu nỗ lực tự học của cá nhân [8, tr. 25]. Khi sức nặng cảm xúc này đi vào cá nhân người học như là yếu tố đóng vai trò thúc đẩy, nó không chỉ là công cụ đẩy mạnh nhận thức của người học TĐHHT mà còn tạo nên trong họ động lực nội tại đối với những hành động có ý nghĩa xã hội.

Tham chiếu sang lĩnh vực BDCM về giáo dục CXXH của GV, nếu sức nặng cảm xúc chuyên chở vào GV một cách tích cực, nó có thể tạo nên nội lực để GV cam kết và có trách nhiệm với tự nỗ lực học tập về năng lực giáo dục CXXH trong các chương trình BDCM, đồng thời cam kết hiện thực hóa chúng trong thực tiễn giảng dạy, như kiến tạo môi trường lớp học an toàn và tôn trọng SV, thúc đẩy năng lực CXXH của SV, đồng thời là hình mẫu đối với SV về những vấn đề này. Điều đó trở lại hỗ trợ GV trở thành người có sự sẵn sàng và khả năng tự học tập suốt đời về giáo dục CXXH.

Các trình bày trên đây cho thấy mối quan hệ chặt chẽ giữa TNTNL của bản thân, cảm xúc và TĐHHT của GV đặt trong sự xem xét ảnh hưởng của BDCM về năng lực giáo dục CXXH cho GV. TNTNL của bản thân và cảm xúc tích cực tạo nền tảng cho động lực nội tại, từ đó thúc đẩy khả năng TĐHHT của GV. Đồng thời, BDCM về năng lực giáo dục CXXH lại góp phần định hình và củng cố TNTNL của bản thân và cảm xúc làm nghề của GV. Như vậy, đây là mối quan hệ đa chiều, tác động qua lại và bổ trợ lẫn nhau. TNTNL của bản thân tích cực giúp GV hiểu rõ giá trị, cảm xúc và năng lực của bản thân, từ đó hình thành động lực nội tại thúc đẩy quá trình TĐHHT chuyên môn và phát triển nghề nghiệp. Ngược lại, TĐHHT có thể giúp GV điều chỉnh, củng cố hoặc thay đổi TNTNL của bản thân và cảm xúc của họ. Mối quan hệ này có thể điều tiết thông qua BDCM và sự hỗ trợ từ thể chế của cơ sở đào tạo, làm nên chu trình phát triển nghề nghiệp bền vững, trong đó TNTNL bản thân và cảm xúc tác động đến TĐHHT về giáo dục CXXH, tiếp theo tác động đến năng lực giáo dục CXXH của GV, đây là quá trình tác động nối tiếp và phản hồi lẫn nhau cùng hỗ trợ GV phát triển chuyên môn nghề nghiệp và cam kết học tập suốt đời.

3. Khuyến nghị đối với bồi dưỡng năng lực giáo dục cảm xúc xã hội cho giảng viên

Thông qua các kết quả nghiên cứu đã phân tích ở trên, tác giả bài viết đưa ra hai khuyến nghị đối với BDCM về năng lực giáo dục CXXH cho GV nhằm thúc đẩy sự phát triển toàn diện của SV đại học tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam như sau:

Đối với cơ sở giáo dục đại học có ý định cam kết BDCM hướng tới hỗ trợ năng lực giáo dục CXXH cho GV: Nghiên cứu chỉ ra BDCM có thể tạo tác động tích cực lên TNTNL, cảm xúc cũng như khả năng TĐHHT của GV khi nó được thiết kế dựa trên 03 tiêu chí: "Hỗ trợ hợp tác/Supports Collaboration", "Cung cấp phản hồi và phản tư/Offers feedback and reflection" và "Tạo cơ hội để người tham gia có đủ thời gian ngấm bồi dưỡng chuyên môn và đưa ra phản tư từ áp dụng vào thực tiễn lớp học/Is of sustained duration" [2, tr. 1]. Do đó, chương trình BDCM về năng lực giáo dục CXXH cho GV ở cơ sở giáo dục đại học Việt Nam cân nhắc thiết kế BDCM dựa trên 3 tiêu chí này. Cách tiếp cận này cần được ủng hộ bởi lãnh đạo các cơ sở đào tạo và sự cam kết tham gia của GV vì nó không chỉ cung cấp dữ liệu thực chứng giúp soi sáng cơ chế phát triển năng lực giáo dục CXXH của GV, tạo cơ hội để GV vừa đáp ứng yêu cầu chính sách, vừa hỗ trợ đội ngũ GV gắn bó trong quá trình học tập suốt đời, đồng thời khả thi ngay cả khi điều kiện nguồn lực và tài nguyên của cơ sở đào tạo hạn chế.

Đối với các nhà nghiên cứu: Cần có những nghiên cứu đánh giá nhu cầu và sự sẵn sàng của GV đối với các chương trình BDCM về năng lực giáo dục CXXH. Khi chương trình đi vào thực tiễn cần có nghiên cứu đánh giá ảnh hưởng của chương trình BDCM về năng lực giáo dục CXXH cho GV tới TNTNL bản thân, cảm xúc và TĐHHT của GV giảng dạy các ngành học khác nhau và ở nhiều cơ sở đào tạo để cung cấp thông tin cho GV và cơ sở đào tạo thúc đẩy và cải thiện chất lượng học tập tự định hướng để học tập suốt đời của GV về năng lực giáo dục CXXH ở nhiều lĩnh vực chuyên ngành, đồng thời mở rộng ảnh hưởng của chương trình BDCM đến cộng đồng học tập chuyên môn giữa các ngành học và các cơ sở đào tạo.

4. Kết luận

Đã có nhiều nghiên cứu tìm hiểu mối quan hệ giữa TNTNL của bản thân, cảm xúc và TĐHHT của GV. Các nghiên cứu này được coi là cơ sở để xây dựng các chương trình BDCM cho GV Việt Nam phục vụ mục đích phát triển nghề nghiệp và học tập suốt đời của họ, trong đó có lĩnh vực giáo dục CXXH. Tổng quan một số kết quả lựa chọn từ nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam, tác giả kết luận rằng TNTNL, cảm xúc và TĐHHT của GV có mối quan hệ qua lại đa chiều, trong đó TNTNL và cảm xúc cùng tạo nên động lực bên trong đối với TĐHHT của GV về giáo dục CXXH. Tác giả đưa ra một số khuyến nghị đối với thiết

kế và triển khai BDCM nhằm thúc đẩy mối quan hệ đa chiều này và kiến tạo nội lực bên trong cho GV, hướng tới phát triển năng lực giáo dục CXXH cho GV một cách bền vững. Cụ thể, tác giả khuyến nghị rằng bồi dưỡng chuyên môn về giáo dục CXXH cho GV nên được thiết kế và triển khai dựa vào 3 tiêu chí do Darling-Hammond và cộng sự [2, tr. 1] đưa ra: 1) Hợp tác; 2) Phản tư và phản hồi; 3) Thực hành liên tục theo thời gian. Để các chương trình BDCM như vậy đi vào thực tiễn một cách hiệu quả và lâu dài cần sự thay đổi nhận thức về sự cần thiết của giáo dục CXXH và BDCM về giáo dục CXXH từ hệ thống quản lý và thể chế của các cơ sở đào tạo cũng như những hỗ trợ thiết thực liên quan. Tác giả cũng khuyến nghị các nghiên cứu tiếp cần được triển khai tiếp nối theo hướng vừa nâng cao vừa duy trì bền vững chất lượng các chương trình BDCM về năng lực giáo dục CXXH cho GV đại học Việt Nam. Mục đích cao nhất là nhằm thúc đẩy sự phát triển chuyên môn nghề nghiệp và học tập suốt đời của GV về giáo dục CXXH cũng như sự phát triển toàn diện của SV đại học trong kỷ nguyên số của thế kỷ 21 sau đại dịch.

Lời cảm ơn:

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, mã số B2025-18b-01.

Tài liệu tham khảo

[1] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *SEL competencies framework*.

[2] Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

[3] Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

[4] Dirkx, J. M. (2001). *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning.* New Directions in Adult and Continuing Education, No 89, pp. 63-72.

[5] Huynh, V., Giang, T., Nguyen, V., Nguyen, C., & Bui, H. (2023). *The possibility of applying the social-emotional learning model in teaching of primary teachers: A Vietnamese case study*. European Journal of Educational Research, 12(1), 387-395.

[6] Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Review of Educational Research, 79(1), 491-525.

[7] Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press. Jossey-Bass.

[8] Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds) Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (New York, Basic Books), pp. 3-31.

[9] Nguyễn Hoàng Đoan Huy, Phạm Thị Thanh Hải (2023). *Đánh giá phát triển chuyên môn giáo viên: Kinh nghiệm quốc tế và thực tiễn Việt Nam*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 19(5), 99-106.

[10] Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. Review of Educational Research, 81(3), 376-407.

[11] Rager, K. B. (2009). *I feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning*. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 23(2), 22-33.

[12] Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2000). *Multiple dimensions of university teacher self-concept*. Instructional Science, 28(5), 439-468.

[13] Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and emotional learning and teachers*. The Future of Children, 27(1), 137-155.

[14] Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. Review of Educational Research, 46(3), 407-441.

[15] Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). *Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, *42*(3), 305-320.