

HIỆU QUẢ CỦA CHƯƠNG TRÌNH PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG QUẢN LÝ CẢM XÚC NHẪM GIẢM STRESS HỌC TẬP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

NGUYỄN TRỌNG NHÂN
NGUYỄN THỊ ĐỖ QUYÊN
Trường Đại học Văn Hiến
PHAN THỊ CẨM GIANG
Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn

Nhận bài ngày 22/6/2026. Sửa chữa xong 10/7/2026. Duyệt đăng 18/7/2026.

Abstract

Academic stress is a common psychological issue among lower secondary school students, particularly ninth graders. This study evaluated the effectiveness of an emotion regulation skills development program in reducing academic stress. A mixed-methods design was employed, including a survey of 253 students at Ly Thuong Kiet Secondary School and an intervention with four students experiencing very high academic stress. The ESSA and ERQ scales demonstrated high reliability (Cronbach's Alpha = 0.890 and 0.888). Results indicated that students experienced relatively high academic stress ($M = 3.70$; $SD = 0.514$). After a seven-session intervention based on Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Gross's Emotion Regulation Model, and the Social and Emotional Learning (SEL) framework, academic stress decreased, cognitive reappraisal improved, and emotional suppression declined. The findings support the feasibility of the program in promoting school mental health.

Keywords: Academic stress, CBT, emotion regulation, lower secondary school students, SEL.

1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn từ năm 2020 đến nay, bối cảnh hậu đại dịch Covid-19 cùng áp lực từ sự bùng nổ công nghệ số và chương trình cải cách giáo dục mới đã đặt học sinh (HS) trung học cơ sở (THCS) tại Việt Nam trước những biến động tâm lý sâu sắc. HS lớp 9 thường xuyên quá tải, kiệt sức vì lịch học dày đặc và kỳ vọng quá sức từ gia đình trước kỳ thi vào lớp 10. Stress kéo dài làm suy giảm động cơ học tập (Lazarus & Folkman, 1984), đòi hỏi HS cần có kỹ năng quản lý cảm xúc để tự bảo vệ (Gross, 1998). Tuy nhiên, tổng quan tài liệu để lộ khoảng trống nghiên cứu lớn khi hầu hết các công bố chỉ dừng ở khảo sát thực trạng, thiếu vắng các chương trình can thiệp thực nghiệm tích hợp CBT và SEL. Nhằm lấp đầy khoảng trống đó, nghiên cứu triển khai chương trình can thiệp thực nghiệm ngắn hạn (07 buổi) để hỗ trợ HS. Bài báo xác định, làm rõ hai nội dung cốt lõi: 1- Thực trạng stress học tập và kỹ năng quản lý cảm xúc; 2- Thực nghiệm đánh giá hiệu quả chương trình phát triển kỹ năng quản lý cảm xúc nhằm giảm stress học tập.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận về stress học tập và quản lý cảm xúc

Stress học tập là trạng thái căng thẳng tâm lý xuất hiện khi HS nhận thấy các yêu cầu trong học tập vượt quá khả năng hoặc nguồn lực mà bản thân có thể đáp ứng. Theo Lazarus và Folkman (1984), stress không chỉ phụ thuộc vào tác nhân gây áp lực mà còn chịu ảnh hưởng bởi cách cá nhân đánh giá tình huống và khả năng ứng phó của bản thân. Trong môi trường học đường, các nguồn gây stress thường bao gồm áp lực thi cử, khối lượng bài tập lớn, yêu cầu về thành tích học tập, mối quan hệ với giáo viên,

Email: ntnhan.psy@gmail.com

bạn bè và kỳ vọng từ gia đình. Nếu kéo dài, stress học tập có thể làm giảm động lực học tập, ảnh hưởng đến kết quả học tập và sức khỏe tâm thần của HS (Lazarus & Folkman, 1984).

Đối với HS THCS, đặc biệt là HS lớp 9, stress học tập có xu hướng gia tăng do áp lực chuẩn bị cho kỳ thi tuyển sinh vào lớp 10. Những thay đổi về tâm sinh lý cùng với kỳ vọng từ gia đình và nhà trường khiến nhiều HS cảm thấy lo âu, quá tải và khó thích nghi với các yêu cầu học tập. Vì vậy, việc tìm kiếm các biện pháp hỗ trợ nhằm giảm stress học tập có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của HS.

Một trong những yếu tố bảo vệ được nhiều nghiên cứu đề cập là kỹ năng quản lý cảm xúc. Theo Gross (1998), quản lý cảm xúc là quá trình cá nhân nhận diện, điều chỉnh và kiểm soát cảm xúc nhằm đạt được mục tiêu thích ứng. Hai chiến lược điều chỉnh cảm xúc được nghiên cứu phổ biến là tái đánh giá nhận thức và ức chế cảm xúc. Trong đó, tái đánh giá nhận thức giúp cá nhân thay đổi cách nhìn nhận tình huống theo hướng tích cực trước khi cảm xúc tiêu cực hình thành, còn ức chế cảm xúc là việc kìm nén biểu hiện cảm xúc sau khi cảm xúc đã xuất hiện (Gross, 1998).

Nghiên cứu của Gross và John (2003) cho thấy việc sử dụng chiến lược tái đánh giá nhận thức thường liên quan đến sức khỏe tâm lý tích cực hơn, trong khi việc thường xuyên ức chế cảm xúc có thể làm gia tăng căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực đến các mối quan hệ xã hội. Bên cạnh đó, các chương trình phát triển năng lực cảm xúc – xã hội trong trường học cũng được chứng minh có tác động tích cực đến sức khỏe tâm thần, hành vi và kết quả học tập của HS (Durlak et al., 2011).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được xây dựng dựa trên mô hình stress – ứng phó của Lazarus và Folkman (1984), mô hình điều chỉnh cảm xúc của Gross (1998), kết hợp với Liệu pháp Nhận thức – Hành vi (CBT) và khung Học tập cảm xúc – xã hội (SEL) nhằm giúp HS nâng cao khả năng quản lý cảm xúc và giảm stress học tập.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp nghiên cứu định lượng và định tính. Giai đoạn thứ nhất tiến hành khảo sát thực trạng stress học tập và kỹ năng quản lý cảm xúc của HS. Giai đoạn thứ hai triển khai chương trình thực nghiệm nhằm đánh giá hiệu quả can thiệp.

2.2.2 Khách thể nghiên cứu

Khảo sát được thực hiện trên 253 HS Trường THCS Lý Thường Kiệt (Bình Trị Đông, TP. Hồ Chí Minh). Trên cơ sở kết quả khảo sát, nhóm nghiên cứu lựa chọn 4 HS lớp 9 có mức độ stress học tập rất cao để tham gia chương trình thực nghiệm.

2.2.3. Công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng kết hợp nhiều công cụ thu thập dữ liệu nhằm đảm bảo tính khách quan và độ tin cậy của kết quả. Dữ liệu định lượng được thu thập thông qua hai công cụ chính: thang đo Stress học tập ESSA (Educational Stress Scale for Adolescents) gồm 18 biến và thang đo Điều chỉnh cảm xúc ERQ (Emotion Regulation Questionnaire) gồm 10 biến. Kết quả kiểm định cho thấy cả hai thang đo đều đạt độ tin cậy nội tại rất cao với hệ số Cronbach's Alpha lần lượt là 0.890 (đối với ESSA) và 0.888 (đối với ERQ). Mức độ tin cậy này đều vượt ngưỡng 0.80, đáp ứng hoàn toàn các tiêu chuẩn khoa học để đưa vào sử dụng trong nghiên cứu khoa học xã hội và giáo dục. Bên cạnh đó, các phương pháp định tính như phiếu quan sát, nhật ký can thiệp và phỏng vấn bán cấu trúc được phối hợp sử dụng đồng thời nhằm ghi nhận sâu sắc những thay đổi về nhận thức, cảm xúc và hành vi của HS trong suốt quá trình triển khai thực nghiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng stress học tập và kỹ năng quản lý cảm xúc của học sinh

Để có cơ sở thực tiễn xây dựng chương trình can thiệp, nghiên cứu đã tiến hành khảo sát thực trạng trên 253 HS Trường THCS Lý Thường Kiệt. Đối với thực trạng stress học tập, kết quả đo lường bằng thang đo ESSA (sử dụng định dạng Likert từ 1 đến 5 điểm, với điểm số tỉ lệ thuận với mức độ nghiêm

trọng của stress) cho thấy điểm trung bình chung đạt mức tương đối cao với $M = 3.70$ và độ lệch chuẩn $SD = 0.514$. Điểm số này phản ánh một thực tế đáng lo ngại khi phần lớn HS khảo sát đang phải trải qua những áp lực tâm lý nặng nề liên quan đến hoạt động học tập. Đi sâu vào phân tích điểm số của các tiểu thang đo thành phần trong ESSA, nguồn gây stress lớn nhất được ghi nhận là áp lực từ các kỳ thi chuyển cấp khốc liệt và kỳ vọng quá sức từ phía gia đình về thành tích học tập. HS thường xuyên rơi vào trạng thái lo âu cực độ trước các buổi kiểm tra, lo sợ việc không đạt được điểm số như kỳ vọng sẽ làm cha mẹ thất vọng, đồng thời lịch học tập dày đặc cùng thời gian học thêm kéo dài liên tục từ sáng đến tối muộn khiến các em luôn trong trạng thái kiệt sức, mệt mỏi về thể chất lẫn tinh thần, dẫn đến suy giảm rõ rệt hứng thú và động cơ học tập.

Đối với thực trạng kỹ năng quản lý cảm xúc, dữ liệu thu thập từ thang đo ERQ (sử dụng định dạng Likert từ 1 đến 5 điểm, điểm càng cao thể hiện xu hướng sử dụng chiến lược đó càng nhiều) chỉ ra rằng HS mẫu khảo sát sở hữu năng lực điều chỉnh cảm xúc ở mức độ trung bình. Cụ thể, điểm trung bình của chiến lược tái đánh giá nhận thức đạt $M = 3.60$ ($SD = 0.453$), trong khi điểm trung bình của chiến lược ức chế cảm xúc đạt $M = 3.51$ ($SD = 0.417$). Chỉ số này cho thấy một bộ phận HS đã bước đầu biết cách áp dụng chiến lược tái đánh giá nhận thức để chủ động thay đổi lăng kính nhìn nhận khó khăn theo hướng tích cực hơn nhằm xoa dịu các rung cảm tiêu cực. Tuy nhiên, khoảng cách điểm số rất nhỏ giữa hai chiến lược cũng phản ánh một thực trạng là khi đối diện với các áp lực học tập dồn dập, HS vẫn giữ xu hướng kìm nén, che giấu và chịu đựng cảm xúc tiêu cực một mình (ức chế cảm xúc) thay vì tìm cách giải tỏa hoặc chia sẻ với những người xung quanh.

Sự kết hợp giữa mức độ stress học tập cao và năng lực quản lý cảm xúc chỉ ở ngưỡng trung bình trong kết quả khảo sát đã phác họa rõ nét bức tranh khó khăn tâm lý của HS cuối cấp THCS. Khi các áp lực học tập từ môi trường khách quan vượt quá khả năng tự điều hòa và kiểm soát cảm xúc nội tại, HS rất dễ rơi vào vòng xoáy căng thẳng kéo dài mà không tìm thấy lối thoát. Thực trạng này không chỉ làm gia tăng nguy cơ tổn thương sức khỏe tinh thần của các em mà còn là minh chứng thực tế, đặt ra yêu cầu cấp bách về việc cần phải thiết kế một chương trình can thiệp chuyên biệt nhằm trang bị cho HS các kỹ thuật điều chỉnh cảm xúc mang tính thích ứng cao hơn.

3.2. Chương trình can thiệp phát triển kỹ năng quản lý cảm xúc

Chương trình can thiệp được thiết kế dưới dạng tiến trình thực nghiệm tâm lý học đường ngắn hạn gồm 07 buổi sinh hoạt nhóm, dành riêng cho 04 HS lớp 9 có mức độ stress học tập rất cao. Khung chương trình được xây dựng trên sự tích hợp giữa ba nền tảng: Liệu pháp Nhận thức – Hành vi (CBT), mô hình điều chỉnh cảm xúc của Gross và khung năng lực Học tập cảm xúc – xã hội (SEL). Sự kết hợp này hướng tới tác động đồng bộ lên nhận thức, cảm xúc và hành vi, giúp HS xây dựng cơ chế tự điều hòa cảm xúc bền vững trước áp lực học đường (CASEL, 2020; Gross, 1998).

Tiến trình can thiệp được triển khai có hệ thống theo logic từ nhận thức đến hành động thực tế trong đời sống học tập:

Giai đoạn khởi động (Buổi 1 và 2): Tập trung thiết lập mối quan hệ an toàn, giúp HS nhận diện các dấu hiệu stress và cảm xúc tiêu cực. Dưới sự định hướng của kỹ thuật CBT, các em học cách bóc tách mối liên hệ giữa suy nghĩ - cảm xúc - hành vi, đồng thời nhận diện và thay đổi các suy nghĩ tự động tiêu cực (Gross, 1998).

Giai đoạn rèn luyện chuyên sâu (Buổi 3, 4 và 5): Trang bị các công cụ điều chỉnh cảm xúc thích ứng. HS thực hành kỹ thuật hít thở thư giãn khi căng thẳng cấp tính, áp dụng chiến lược tái đánh giá nhận thức theo mô hình Gross, kết hợp rèn luyện kỹ năng quản lý thời gian, giải quyết vấn đề và chủ động tìm kiếm sự hỗ trợ xã hội (CASEL, 2020; Gross & John, 2003).

Giai đoạn chuyển giao và duy trì (Buổi 6 và 7): Sử dụng các hoạt động đóng vai để tập dượt ứng phó với các tình huống áp lực thực tế (như khi nhận điểm kém hoặc đối diện với kỳ vọng của cha mẹ).

Buổi cuối cùng hướng đến việc tổng kết, lượng giá và xây dựng kế hoạch hành động cá nhân lâu

dài. Mỗi HS tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân và xây dựng một “bản đồ ứng phó stress” để tiếp tục duy trì, củng cố năng lực tự quản lý cảm xúc nhằm vững vàng vượt qua kỳ thi chuyển cấp sắp tới (CA-SEL, 2020; Durlak et al., 2011).

3.3. Hiệu quả của chương trình can thiệp

Để đánh giá hiệu quả của chương trình can thiệp phát triển kỹ năng quản lý cảm xúc, nghiên cứu tiến hành phân tích sự thay đổi các chỉ số trước và sau thực nghiệm của nhóm khách thể trên cả hai phương diện định lượng và định tính.

Về mặt định lượng ở cấp độ nhóm, kết quả so sánh trung bình tổng thể cho thấy có sự chuyển biến rõ rệt theo hướng tích cực ở tất cả các biến số đo lường.

Bảng 1: So sánh trước và sau can thiệp

Biến số	Trước	Sau	Z	p	ΔM
Stress học tập	4.73	2.35	-1.826	0.068	-2.38
Tái đánh giá nhận thức	3.00	4.15	-1.841	0.066	+1.15
Ức chế cảm xúc	3.80	2.35	-1.841	0.066	-1.45

Để có cái nhìn sâu sắc và toàn diện hơn, nghiên cứu tiếp tục phân tích sự thay đổi chi tiết trên từng trường hợp khách thể cụ thể nhằm kiểm chứng mức độ đồng đều về hiệu quả của chương trình.

Kết quả ở từng khách thể đều cho thấy sự cải thiện tích cực (Bảng 2)

Bảng 2: So sánh từng khách thể trước và sau can thiệp

Khách thể	Stress trước	Stress sau	Tái đánh giá trước	Tái đánh giá sau	Ức chế trước	Ức chế sau
KT1	4.8	2.2	3.0	4.4	3.6	2.4
KT2	4.9	2.5	3.0	4.2	3.6	2.2
KT3	4.6	2.3	3.0	4.0	3.6	2.2
KT4	4.6	2.4	3.0	4.0	4.4	2.6

Phân tích định tính cho thấy HS đã biết nhận diện cảm xúc, thay đổi suy nghĩ tiêu cực, chủ động lập kế hoạch học tập và tìm kiếm sự hỗ trợ từ gia đình, giáo viên hoặc bạn bè. Các biểu hiện lo âu, quá tải và né tránh giảm rõ rệt sau chương trình.

Tóm lại, kết quả can thiệp cho thấy chương trình phát triển kỹ năng quản lý cảm xúc đã góp phần giảm mức độ stress học tập và cải thiện khả năng điều chỉnh cảm xúc của nhóm HS tham gia thực nghiệm. Sau can thiệp, điểm stress học tập giảm từ 4.73 xuống 2.35, trong khi điểm tái đánh giá nhận thức tăng từ 3.00 lên 4.15 và điểm ức chế cảm xúc giảm từ 3.80 xuống 2.35. Mặc dù số lượng khách thể thực nghiệm còn hạn chế, xu hướng thay đổi tích cực được ghi nhận ở cả bốn HS, cho thấy chương trình can thiệp có tính khả thi và mang lại hiệu quả bước đầu.

3.4. Thảo luận

Kết quả khảo sát thực trạng chỉ ra mức độ stress học tập của HS lớp 9 ở mức tương đối cao ($M = 3.70$). Kết quả này có sự đồng thuận mạnh mẽ với nghiên cứu của Sun và cộng sự (2011) khi cho rằng áp lực thi cử và kỳ vọng thành tích học tập từ gia đình là những nguồn gây stress phổ biến nhất ở HS THCS. Tại bối cảnh Việt Nam, điểm số này cũng tương đồng với các nghiên cứu khảo sát cắt ngang trước đây về áp lực học đường của HS cuối cấp THCS, phản ánh tính chất khốc liệt của kỳ thi tuyển sinh vào lớp 10 công lập.

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu này ghi nhận điểm không đồng thuận (khác biệt) đối với một số nghiên cứu tại các quốc gia phương Tây về khía cạnh kỹ năng quản lý cảm xúc. Trong khi các nghiên cứu phương Tây sử dụng thang đo ERQ thường chỉ ra sự chênh lệch rất lớn giữa chiến lược tái đánh giá nhận thức (rất cao) và chiến lược ức chế cảm xúc (thấp), thì dữ liệu trong nghiên cứu này lại cho thấy hai chỉ số này của HS Việt Nam gần như tương đương nhau ($M = 3.60$ so với $M = 3.51$). Sự khác biệt này có thể lý giải bằng đặc thù văn hóa Á Đông nói chung và Việt Nam nói riêng, nơi HS có xu hướng kìm

né, che giấu cảm xúc tiêu cực (ức chế cảm xúc) để giữ hòa khí hoặc tránh làm cha mẹ lo lắng, thay vì cởi mở bộc lộ. Điều này vô tình tạo ra một "khoảng trống" lớn về năng lực giải tỏa cảm xúc lành mạnh, làm gia tăng mức độ tổn thương tinh thần khi đối diện với stress học tập.

Đối với kết quả can thiệp, việc suy giảm điểm stress học tập (từ 4.73 xuống 2.35) cùng sự chuyển biến tích cực trong xu hướng điều chỉnh cảm xúc sau 07 buổi đã chứng minh tính hiệu quả của mô hình can thiệp. Kết quả này hoàn toàn phù hợp với mô hình stress – ứng phó của Lazarus và Folkman (1984) khi khẳng định rằng mức độ stress không chỉ phụ thuộc vào tác nhân kích thích bên ngoài mà quan trọng hơn là cách cá nhân đánh giá tình huống và lựa chọn chiến lược ứng phó. Khi HS được hướng dẫn thay đổi lăng kính nhìn nhận các áp lực học tập theo hướng tích cực và thực tế hơn thông qua chiến lược tái đánh giá nhận thức, cảm giác căng thẳng và quá tải tự khắc được giải tỏa.

Sự gia tăng đáng kể của chiến lược tái đánh giá nhận thức và việc kéo giảm xu hướng ức chế cảm xúc sau can thiệp cũng tương thích với lý thuyết của Gross (1998) và Gross & John (2003). Việc chuyển dịch từ cơ chế phòng vệ thụ động (kìm nén cảm xúc) sang cơ chế chủ động thích ứng (tái đánh giá nhận thức) đã giúp HS giải phóng năng lượng tiêu cực trước khi nó tích tụ thành stress cấp tính.

Bên cạnh đó, việc kết hợp đồng thời giữa Liệu pháp Nhận thức – Hành vi (CBT) và khung Học tập cảm xúc – xã hội (SEL) chính là chìa khóa tạo nên sự thay đổi toàn diện này. CBT đóng vai trò tái cấu trúc nhận thức, giúp bóc tách các suy nghĩ tự động tiêu cực. Trong khi đó, khung SEL cung cấp các kỹ năng thực hành xã hội thiết thực như điều hòa hơi thở, quản lý thời gian và chủ động tìm kiếm sự nâng đỡ từ mạng lưới xã hội như cha mẹ, thầy cô, bạn bè. Sự tương tác bổ trợ này giúp các thay đổi của HS không chỉ dừng lại trên điểm số thang đo mà còn chuyển hóa thành các hành vi thích ứng tích cực trong đời sống học đường hàng ngày, hoàn toàn nhất quán với các nghiên cứu thực nghiệm SEL trên thế giới (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011).

Mặc dù đạt được những kết quả khả quan, nghiên cứu thực nghiệm này vẫn tồn tại một số điểm cần tiếp tục hoàn thiện. Do điều kiện khách quan, số lượng khách thể tham gia thực nghiệm còn hạn chế ($N = 4$), thời gian can thiệp tương đối ngắn và phạm vi triển khai mới chỉ giới hạn tại một trường THCS. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô mẫu thực nghiệm, kéo dài thời gian theo dõi sau can thiệp để đánh giá tính bền vững của hiệu quả chương trình, đồng thời đa dạng hóa bối cảnh bộc lộ để tăng khả năng khái quát hóa của kết quả nghiên cứu.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát thực trạng trên 253 HS Trường THCS Lý Thường Kiệt (Bình Trị Đông, TP. Hồ Chí Minh) và chỉ ra rằng mức độ stress học tập của các em đang ở ngưỡng tương đối cao ($M = 3.70$; $SD = 0.514$). Những nguồn gây stress chủ yếu được xác định bao gồm áp lực nặng nề từ các kỳ thi chuyển cấp, khối lượng bài vở quá tải và những kỳ vọng lớn lao từ phía gia đình. Trong khi đó, kết quả đánh giá kỹ năng quản lý cảm xúc cho thấy dù HS đã có năng lực điều chỉnh ở mức độ trung bình, các em vẫn có xu hướng lạm dụng chiến lược ức chế, kìm nén cảm xúc tiêu cực khi phải đối diện với các áp lực học đường. Thực trạng này đặt ra yêu cầu cấp bách về việc xây dựng các chương trình hỗ trợ tâm lý chuyên biệt cho HS.

Trên cơ sở đó, chương trình can thiệp thực nghiệm gồm 07 buổi tích hợp các nguyên lý của liệu pháp Nhận thức – Hành vi (CBT) và khung Học tập cảm xúc – xã hội (SEL) đã được thiết kế và triển khai thành công cho nhóm 04 HS lớp 9 có mức độ stress rất cao. Kết quả thực nghiệm cho thấy chương trình mang lại những chuyển biến tích cực và đồng bộ. Cụ thể, mức độ stress học tập trung bình của nhóm giảm mạnh từ 4.73 xuống còn 2.35; khả năng tái đánh giá nhận thức thích ứng tăng từ 3.00 lên 4.15; đồng thời xu hướng ức chế cảm xúc có hại giảm sâu từ 3.80 xuống còn 2.35. Bên cạnh các số liệu định lượng, dữ liệu quan sát và phỏng vấn định tính cũng ghi nhận sự tiến bộ rõ rệt về mặt nhận thức, cảm xúc và hành vi ứng phó thực tế của HS. Những kết quả này bước đầu khẳng định tính khả thi và hiệu quả vượt trội của mô hình can thiệp tích hợp CBT và SEL trong việc giảm stress và nâng cao năng lực thích ứng tâm lý học đường cho HS THCS.

Kiến nghị đối với nhà trường: Cần chú trọng đầu tư và nâng cao hiệu quả hoạt động của phòng tham vấn tâm lý học đường để kịp thời hỗ trợ HS. Nhà trường nên chủ động lồng ghép các nội dung giáo dục kỹ năng quản lý cảm xúc vào chương trình chính khóa lẫn ngoại khóa, đồng thời tổ chức định kỳ các chuyên đề về quản lý stress và kỹ năng ứng phó với áp lực học tập nhằm giúp HS chủ động bảo vệ sức khỏe tinh thần.

Kiến nghị đối với giáo viên: Cần nâng cao sự nhạy cảm sư phạm để kịp thời nhận diện các biểu hiện stress, kiệt sức ở HS, từ đó phối hợp với gia đình hỗ trợ các trường hợp có nguy cơ cao. Bên cạnh nhiệm vụ truyền thụ kiến thức, giáo viên cần tích cực thay đổi phương pháp giảng dạy, xây dựng môi trường lớp học an toàn, thân thiện và giảm thiểu tối đa các áp lực thành tích không cần thiết cho HS.

Tài liệu tham khảo

- CASEL (2020). *CASEL framework for social and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>.
-

THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC DẠY HỌC DỰA TRÊN DỰ ÁN...

Tiếp theo trang 51

Điểm nổi bật của nghiên cứu là xây dựng đồng bộ một mô hình tổ chức DH DTDA gồm dự án HT, kế hoạch bài dạy, hệ thống hồ sơ tổ chức và các công cụ đánh giá quá trình, đánh giá sản phẩm. Việc triển khai đồng bộ các thành tố này góp phần bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp tổ chức và đánh giá, đồng thời cung cấp thêm cơ sở thực tiễn cho việc vận dụng DH DTDA trong môn GDKTPL ở trường trung học phổ thông.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã thiết kế và tổ chức thực hiện dự án HT trong DH môn GDKTPL lớp 11 theo PPDH DTDA. Kết quả thực nghiệm cho thấy phương pháp này góp phần nâng cao kết quả HT, đồng thời phát triển tính chủ động, tinh thần trách nhiệm và NL hợp tác của HS. Việc triển khai đồng bộ dự án HT cùng hệ thống công cụ đánh giá đã góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức DH và bảo đảm tính khách quan trong đánh giá kết quả HT. Kết quả nghiên cứu khẳng định tính khả thi của PPDH DTDA và là cơ sở tham khảo cho việc vận dụng phương pháp này trong DH môn GDKTPL ở trường trung học phổ thông.

Tài liệu tham khảo

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông: Môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Cao Thành Tấn, Đỗ Nguyễn Bình Giang, Phan Thị Hải Ninh, Nguyễn Thị Cẩm Hiền, & Nguyễn Châu Minh Tú (2023). Vận dụng dạy học dựa trên dự án trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật 10 tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục Việt Nam*, 35–42.
- Phạm Mạnh Thắng (2018). Vận dụng phương pháp dạy học dựa trên dự án đối với môn Giáo dục công dân khối 11 tại Trường Trung học Thực hành – Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 15(6), 162–172.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.