



Kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên giáo dục đặc biệt: Nghiên cứu tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân – phường Thủy Nguyên – thành phố Hải Phòng

Phan Thị Hiền¹, Nguyễn Phước Cát Tường²

¹Lớp Mầm non Happy Kids, Tổ 3, khu Bí Trung 1, phường Yên Tử, tỉnh Quảng Ninh

²Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 06/10/2025

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 27/11/2025

Ngày nhận đăng: 29/11/2025

Ngày xuất bản: 20/02/2026

Từ khóa:

Kỹ năng quản lý cảm xúc;

Giáo viên mầm non;

Giáo dục đặc biệt.

TÓM TẮT

Nghiên cứu khảo sát kỹ năng quản lý cảm xúc của 60 giáo viên giáo dục đặc biệt tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân (Hải Phòng), tập trung vào hai chiến lược điều chỉnh cảm xúc gồm thay đổi nhận thức và kìm nén cảm xúc. Công cụ Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) được sử dụng để đo lường; dữ liệu được phân tích bằng thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy và phép kiểm Mann–Whitney U.

Kết quả cho thấy điểm trung bình thay đổi nhận thức tương đối cao, cho thấy giáo viên có xu hướng điều chỉnh cảm xúc theo hướng tích cực. Tuy nhiên, kìm nén cảm xúc vẫn được sử dụng ở mức đáng kể, phản ánh việc giáo viên thường xuyên che giấu hoặc kìm chế cảm xúc trong môi trường làm việc. Điều này cho thấy kỹ năng quản lý cảm xúc của họ còn nhiều hạn chế, bởi việc phụ thuộc vào kìm nén có thể gây ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tâm lý và hiệu quả giảng dạy.

Phân tích theo nhóm cho thấy áp lực công việc và chất lượng quan hệ với đồng nghiệp, cấp trên có ảnh hưởng đáng kể đến việc sử dụng chiến lược thay đổi nhận thức; trong khi đó, độ tuổi liên quan đến khuynh hướng tăng mức độ kìm nén. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết của các biện pháp can thiệp ở cả cấp cá nhân và tổ chức, nhằm giảm sự phụ thuộc vào kìm nén cảm xúc và tăng cường sử dụng các chiến lược điều chỉnh cảm xúc hiệu quả, bền vững hơn.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo Bách khoa toàn thư về nhân cách và khác biệt cá nhân (Zeigler-Hill & Shackelford, 2020), “kỹ năng” được hiểu là một phổ rộng các hành vi thành thạo hoặc xuất sắc gắn với nhiệm vụ, được hình thành thông qua vận dụng tri thức và rèn luyện thường xuyên. Trong bối cảnh đó, kỹ năng (KN) quản lý cảm xúc (QLCX) thể hiện qua việc cá nhân thường xuyên và thuận thực sử dụng các chiến lược điều chỉnh cảm xúc. Theo mô hình của Gross và John (2003), có hai chiến lược cốt lõi: (1) thay đổi nhận thức (cognitive reappraisal) – điều chỉnh cách diễn giải tình huống để tác động đến trải nghiệm cảm xúc; và (2) kìm nén cảm xúc (expressive suppression) – hạn chế thể hiện cảm xúc ra bên ngoài. Thay đổi nhận thức (TĐNT) được xem là chiến lược thích nghi, có liên hệ tích cực với sức khỏe tâm lý và chất lượng quan hệ xã hội; ngược lại, kìm nén cảm xúc (KNCX) thường kém thích nghi và gắn với nhiều hệ quả tâm lý – xã hội bất lợi. Vì vậy, một cá nhân được đánh giá là có KN QLCX tốt khi họ sử dụng thành thạo TĐNT và hạn chế phụ thuộc vào KNCX (Gross &

Tác giả liên hệ: Phan Thị Hiền;

Địa chỉ e-mail: phanhienub2023@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.025.2026>

John, 2003).

Trong lĩnh vực giáo dục, nhiều báo cáo và nghiên cứu cho thấy KN QLCX của giáo viên mầm non Giáo dục Đặc biệt (GDĐB) tại Việt Nam còn hạn chế. Giáo viên thường gặp khó khăn trong kiểm soát cảm xúc khi đối diện áp lực công việc và các tình huống căng thẳng (Lê Thị Thanh Huyền, 2018). Nghiên cứu của Lê Thị Thanh Huyền (2021) tiếp tục khẳng định một số giáo viên có xu hướng sử dụng biện pháp kỷ luật cứng rắn khi mất kiểm soát cảm xúc, ảnh hưởng tiêu cực đến môi trường học tập và sự phát triển tâm lý của trẻ. Việc không quản lý tốt cảm xúc dẫn đến hàng loạt hệ quả: đối với trẻ — môi trường thiếu an toàn, dễ gây sợ hãi, giảm khả năng tiếp thu; đối với giáo viên — dễ gặp stress, kiệt sức và giảm sức khỏe tinh thần lẫn thể chất.

Tuy nhiên, các nghiên cứu về kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên mầm non tại Việt Nam còn khá khiêm tốn. Luận án tiến sĩ của Lê Thị Thanh Huyền (2021) là một trong số ít công trình chuyên sâu, cho thấy giáo viên tại nhiều địa phương gặp khó khăn trong kiểm soát cảm xúc khi làm việc với trẻ có nhu cầu đặc biệt. Dù tác giả đã đề xuất các biện pháp bồi dưỡng, những khuyến nghị này vẫn cần được kiểm chứng bằng thực nghiệm sâu rộng hơn trong bối cảnh thực tế. Một số công trình khác về trí tuệ cảm xúc và năng lực cảm xúc – xã hội của giáo viên (Nguyễn et al., 2016) cũng khẳng định vai trò quan trọng của kỹ năng điều chỉnh cảm xúc đối với hiệu quả giảng dạy và chất lượng tương tác thầy – trò; song nhìn chung, vẫn thiếu vắng các nghiên cứu có quy mô lớn, cập nhật và phản ánh đặc thù của đội ngũ giáo viên GDĐB. Khoảng trống đó cho thấy cần có thêm các nghiên cứu khảo sát thực trạng QLCX ở giáo viên mầm non GDĐB, nhằm cung cấp bằng chứng khoa học phục vụ cho công tác đào tạo và hỗ trợ nghề nghiệp.

Trước thực trạng và nhu cầu cấp thiết nêu trên, “Kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên giáo dục đặc biệt: một nghiên cứu tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân _ huyện Thủy Nguyên_ thành phố Hải Phòng ra đời nhằm đóng góp một phần cơ sở và thực tiễn dưới góc nhìn của một nghiên cứu nhỏ, có tính khám phá. Nghiên cứu góp phần khảo sát thực trạng làm cơ sở xây dựng và đề xuất các giải pháp cụ thể, ứng dụng vào thực tế, giúp giáo viên giáo dục đặc biệt tại Trung tâm này nâng cao KNQLCX, từ đó cải thiện chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của trẻ.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Đối tượng khảo sát

Nghiên cứu được thực hiện với phương pháp khảo sát trực tiếp vào tháng 4 năm 2025. Tổng số mẫu khảo sát 60 GV GDĐB đang công tác tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân - phường Thủy Nguyên - thành phố Hải Phòng Đặc điểm nhân khẩu học - xã hội của khách thể nghiên cứu được trình bày ở bảng 1 bên dưới

Bảng 1. Đặc điểm nhân khẩu học – xã hội của nhóm mẫu nghiên cứu (n= 60)

Đặc điểm khách thể		N	%
Giới tính	Nam	0	0
	Nữ	60	100
Độ tuổi	Dưới 40 tuổi	34	56,64
	Trên 40 tuổi	26	43,36
Trình độ	Trung cấp và Cao đẳng	31	51,67
	Đại học và trên đại học	29	48,33
Thâm niên nghề nghiệp	< 10 năm	33	55
	Trên 10 năm	27	45
Quá tải với công việc	Không thể quản lý được	20	33,33
	Có thể quản lý được	40	66,67
Đánh giá về mối quan hệ đồng nghiệp	Tiêu cực và trung tính	28	46,64
	Tích cực	32	53,36
Đánh giá về mối quan hệ với cấp trên	Tiêu cực và trung tính	26	43,36
	Tích cực	34	56,64

2.2. Công cụ khảo sát

2.2.1. Bảng câu hỏi đánh giá kỹ năng quản lý cảm xúc

Để thực hiện khảo sát về kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân, chúng tôi sử dụng Bảng câu hỏi đánh giá kỹ năng quản lý cảm xúc (Emotion Regulation Questionnaire - ERQ) do Gross và John (2003) phát triển, bao gồm 10 câu hỏi nhằm đánh giá sự khác biệt cá nhân trong việc sử dụng các chiến lược quản lý cảm xúc. Trong ERQ, có hai tiểu thang đo chính: (1) Thay đổi nhận thức (Cognitive Reappraisal): Đo lường khả năng cá nhân điều chỉnh cảm xúc thông qua việc thay đổi

cách nghĩ về tình huống (bao gồm 5 câu hỏi); (2) Kìm nén biểu cảm (Expressive Suppression): Đánh giá khả năng kiểm soát và hạn chế việc thể hiện cảm xúc ra bên ngoài (bao gồm 5 câu hỏi). Mỗi câu hỏi trong bảng ERQ sử dụng thang đo Likert 7 mức độ, từ 1 (“Hoàn toàn không đồng ý”) đến 7 (“Hoàn toàn đồng ý”). Hai tiểu thang đo này được tính điểm trung bình riêng biệt (Gross & John, 2003). Thang đo này phản ánh mức độ thường xuyên và xu hướng ưu tiên dùng các chiến lược QLCX. Tuy nhiên, dựa trên quan điểm rằng kỹ năng gắn liền với sự lặp đi lặp lại và thành thạo trong hành vi (Zeigler-Hill & Shackelford, 2020), việc thường xuyên lựa chọn TĐNT và hạn chế KNCX có thể được xem như một chỉ báo gián tiếp về sự thành thạo trong KN QLCX. Theo đó, trong nghiên cứu này, cá nhân được coi là có KN QLCX tốt hơn khi họ có điểm trung bình cao hơn ở thang đo TĐNT và điểm trung bình thấp hơn ở thang đo KNCX. Cách tiếp cận này bảo đảm phù hợp với quan điểm lý thuyết ban đầu của Gross và John (2003) cũng như các nghiên cứu tiếp nối (Kashdan et al., 2006).

Do công cụ này chưa từng được sử dụng trong các nghiên cứu tại Việt Nam, nhóm nghiên cứu đã tiến hành dịch thuật, điều chỉnh ngữ cảnh văn hóa và kiểm định các chỉ số tâm trắc. Cỡ mẫu nghiên cứu gồm 60 giáo viên. Quy mô này được xem là đủ để kiểm định độ tin cậy thang đo bằng Cronbach's Alpha, vì theo Bonett (2002) và Nunnally và Bernstein (1994), tối thiểu cần từ 30–50 quan sát để ước lượng Cronbach's Alpha một cách ổn định, đồng thời nên đạt ít nhất 5–10 người tham gia cho mỗi biến quan sát (Everitt, 1975). Với 10 biến quan sát và $n = 60$, nghiên cứu này đáp ứng yêu cầu đó, và kết quả Cronbach's Alpha thu được đều vượt ngưỡng chấp nhận ($> 0,70$), trung bình tương quan giữa các items với nhau cho các tiểu thang đo (0,35) và trung bình tương quan giữa các items với tổng cho các tiểu thang (0,48 và 0,50) đều tương đối thỏa mãn điều kiện cho phép (bảng 2). Các chỉ số này cho thấy công cụ nghiên cứu đạt tiêu chuẩn về tính ổn định bên trong (Clark & Watson, 1995), đảm bảo độ tin cậy của các kết quả thu được.

Bảng 2. Độ tin cậy ổn định bên trong của thang đo

Tiểu thang đo	Số lượng items	Chỉ số Cronbach's alpha	Trung bình tương quan giữa các items	Trung bình tương quan items với tổng thể
Thay đổi nhận thức	6	0,75	0,35	0,50
Kìm nén cảm xúc	4	0,70	0,35	0,48

2.3. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được từ phiếu khảo sát được xử lý theo phương pháp thống kê toán học (thông qua chương trình phần mềm SPSS phiên bản 25.0). Các chỉ số thống kê mô tả được sử dụng trong nghiên cứu này là: tần suất, điểm trung bình, độ lệch chuẩn, và tỷ lệ phần trăm.

Đối với so sánh nhóm để tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến KN QLCX của giáo viên, do dữ liệu Likert có thể không chuẩn và phương sai giữa các nhóm không đồng nhất, chúng tôi sử dụng kiểm định phi tham số Mann–Whitney U. Kiểm định này cho phép so sánh sự khác biệt về phân bố thứ hạng giữa hai nhóm, qua đó xác định xem nhóm nào có xu hướng đạt giá trị cao hơn trên các biến quan tâm. Trong quá trình phân tích, chúng tôi báo cáo giá trị U và mức ý nghĩa p, với $n = 60$ được xem là phù hợp miễn số lượng quan sát trong mỗi nhóm không quá nhỏ (< 5) (Field, 2013; Conover, 1999).

Bên cạnh đó, để khảo sát mối quan hệ tuyến tính giữa các thành tố của KN QLCX (thay đổi nhận thức và kìm nén cảm xúc), chúng tôi tiến hành phân tích tương quan Pearson. Chỉ số hệ số tương quan r cùng với mức ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) được sử dụng để xác định mức độ và hướng quan hệ giữa hai biến này.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

3.1. Kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân

Kết quả từ bảng 3 phản ánh rằng giáo viên có điểm trung bình ở thang TĐNT khá cao (ĐTB = 5,00; ĐLC = 0,93). Mức sử dụng TĐNT cao này nhìn chung phù hợp với bức tranh quốc tế về nghề dạy học: nhiều nghiên cứu trên giáo viên phổ thông ghi nhận tái đánh giá là chiến lược được vận dụng tương đối thường xuyên và gắn với kết cục nghề nghiệp – sức khỏe tinh thần tích cực (Taxer & Gross, 2018; Yin et al., 2016). Tuy nhiên, độ lệch chuẩn ở từng mục trong thang đo này nhìn chung đều ở mức khá cao, cho thấy sự khác biệt lớn giữa các giáo viên trong việc vận dụng chiến lược tái diễn giải. Biến thiên nội nhóm lớn cũng đã được ghi nhận trong các mẫu giáo viên khác, phản ánh “tính linh hoạt điều chỉnh” tùy theo tình huống lớp học và chuẩn mực biểu lộ cảm xúc (Hagenauer & Volet, 2014; Taxer & Gross, 2018). Đặc biệt, mục có điểm cao nhất là “Khi muốn cảm thấy tích cực hơn, tôi thay đổi cách nghĩ về tình huống” (ĐTB = 5,53), cho thấy giáo viên thường xuyên áp dụng tái diễn giải để cải thiện trạng thái cảm xúc, một chiến lược đã được chứng minh mang lại lợi ích về mặt an sinh và hiệu quả công việc (Gross & John, 2003). Các bằng chứng trên giáo viên cũng nhất quán với điều này: sử dụng tái đánh giá dự báo mức kiệt sức cảm xúc thấp hơn và cảm nhận quan hệ thầy–trò tích

cực hơn (Yin et al., 2016). Một mục khác cũng đạt điểm nổi bật là “Khi đối mặt với khó khăn, tôi nghĩ theo nhiều cách khác nhau để hiểu vấn đề” (ĐTB = 5,20), phản ánh khả năng linh hoạt trong tư duy, vốn được xem là nền tảng quan trọng của sự kiên cường tâm lý trong nghề dạy học (Aldrup et al., 2023). Tổng quan gần đây về điều chỉnh cảm xúc trong dạy học cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của linh hoạt chiến lược (regulatory flexibility) thay vì chỉ “dùng nhiều” một kỹ thuật bất biến (Taxer & Gross, 2018). Tuy nhiên, vẫn có một số mục có điểm thấp hơn, chẳng hạn như “Tôi thay đổi cách nhìn về những trải nghiệm tiêu cực” ĐTB = 4,08, cho thấy không phải trong mọi tình huống giáo viên đều có thể sử dụng TĐNT một cách hiệu quả, đặc biệt là với những trải nghiệm gây căng thẳng mạnh mẽ hoặc lặp lại. Điều này phù hợp với bằng chứng cho thấy hiệu quả của tái đánh giá phụ thuộc vào “độ khớp chiến lược–tình huống” trong bối cảnh lớp học vốn mang tính kiểm soát được ở mức độ nhất định (Taxer & Gross, 2018).

Bảng 3. Mức độ kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân

STT	Các khía cạnh	M	SP
1	Khi tôi muốn cảm thấy nhiều cảm xúc tích cực hơn (ví dụ: vui vẻ hoặc thích thú), tôi thay đổi điều tôi đang nghĩ đến.	4,08	1,670
2	Khi tôi muốn cảm thấy ít cảm xúc tiêu cực hơn (ví dụ: buồn bã hoặc tức giận), tôi thay đổi điều tôi đang nghĩ đến.	4,45	1,431
3	Khi đối mặt với tình huống căng thẳng, tôi cố gắng suy nghĩ theo cách giúp tôi giữ bình tĩnh.	5,32	1,321
4	Khi tôi muốn cảm thấy nhiều cảm xúc tích cực hơn, tôi thay đổi cách tôi suy nghĩ về tình huống đó.	5,53	1,334
5	Tôi kiểm soát cảm xúc bằng cách thay đổi suy nghĩ của mình về tình huống tôi đang gặp phải.	5,38	1,354
6	Khi tôi muốn cảm thấy ít cảm xúc tiêu cực hơn, tôi thay đổi cách tôi suy nghĩ về tình huống đó.	5,28	1,209
Thay đổi nhận thức		5,00	0,93
1	Tôi giữ cảm xúc của mình cho riêng mình.	3,97	1,42
2	Khi tôi cảm thấy cảm xúc tích cực, tôi cẩn thận không bộc lộ chúng.	4,82	1,61
3	Tôi kiểm soát cảm xúc bằng cách không thể hiện chúng	5,40	1,46
4	Khi tôi cảm thấy cảm xúc tiêu cực, tôi chắc chắn không thể hiện chúng ra ngoài.	4,83	1,54
Kìm nén cảm xúc		4,75	1,08

Ở chiều ngược lại, thang đo kìm nén biểu cảm có điểm trung bình cũng tương đối cao ($M = 4,75$; $SD = 1,08$). Mức kìm nén tương đối cao này tương đồng với nhiều khảo sát ở giáo viên phổ thông, nơi “chuẩn mực biểu lộ cảm xúc” nghề nghiệp thường khuyến khích che giấu giận dữ/khó chịu trước học sinh (Hagenauer & Volet, 2014; Taxer & Frenzel, 2015; Chang, 2020). Độ lệch chuẩn lớn hơn ở thang này cho thấy có sự khác biệt khá đáng kể giữa các giáo viên: một số thường xuyên che giấu cảm xúc, trong khi những người khác ít dùng đến. Mục nổi bật nhất là “Tôi kiểm soát cảm xúc bằng cách không thể hiện chúng” ($M = 5,40$), cho thấy nhiều giáo viên lựa chọn che giấu cảm xúc như một cách để duy trì sự chuyên nghiệp trong giao tiếp. Một mục khác đạt điểm cao là “Khi cảm thấy tức giận, tôi cố gắng không để người khác nhận ra” ($M = 5,10$), phản ánh xu hướng che giấu cảm xúc tiêu cực thay vì xử lý trực tiếp. Đây là một kết quả vừa tích cực vừa đáng lưu ý: tích cực ở chỗ giáo viên giữ được sự bình tĩnh bề ngoài, nhưng đồng thời cũng mang đến hệ quả bất lợi. Nghiên cứu đã chứng minh rằng kìm nén thường xuyên có thể gây ra những hệ lụy lâu dài như gia tăng phản ứng sinh lý (tăng huyết áp, căng thẳng thần kinh), suy giảm khả năng đồng cảm trong quan hệ xã hội và dẫn tới kiệt sức cảm xúc, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả nghề nghiệp (Butler et al., 2003). Trên mẫu giáo viên, các phân tích hồi quy cũng cho thấy kìm nén có liên hệ với kiệt sức cảm xúc cao hơn, trong khi tái đánh giá liên hệ với kiệt sức thấp hơn—một khuôn hình lặp lại ở nhiều bối cảnh trường học khác nhau (Chang, 2020). Vì vậy, dù KNCX có thể tạo ra sự chuyên nghiệp nhất thời, chiến lược này không giúp giáo viên QLCX một cách thực sự hiệu quả và bền vững. Đáng chú ý, một số nghiên cứu định tính/khảo sát còn ghi nhận giáo viên có xu hướng “giả vờ tích cực” (faking/hoặc thể hiện tích cực chân thực) theo chuẩn mực hiển lộ—điều này cho thấy kìm nén cảm xúc có thể được củng cố bởi các kỳ vọng nghề nghiệp chứ không chỉ bởi sở thích cá nhân (Taxer & Frenzel, 2015; Hagenauer & Volet, 2014).

Bên cạnh đó, kết quả phân tích tương quan Pearson cho thấy mối liên hệ thuật tương đối chặt chẽ giữa TĐNT và KNCX ở giáo viên ($r(58) = 0,64$, $p < 0,001$). Điều này có nghĩa là những giáo viên có xu hướng sử dụng tái đánh giá nhiều cũng đồng thời thường xuyên sử dụng kìm nén. Mức tương quan khá cao phản ánh thực trạng điều chỉnh cảm xúc mang tính “hỗn hợp”, trong đó hai chiến lược thường được sử dụng song song

thay vì thay thế nhau. Trong bối cảnh nghiên cứu trước, kết quả này tương đồng với phát hiện rằng giáo viên vừa sử dụng tái đánh giá để duy trì tương tác tích cực, vừa áp dụng kìm nén theo “chuẩn mực thể hiện” của nghề nghiệp (Taxer & Gross, 2018). Tuy nhiên, một lần nữa kết quả này khẳng định tiềm ẩn rủi ro: trong khi tái đánh giá liên quan đến các kết quả nghề nghiệp tích cực, kìm nén lại có liên hệ với kiệt sức cảm xúc và giảm chất lượng tương tác (Gross & John, 2003; Yin et al., 2016). Do vậy, sự đồng tồn tại của hai chiến lược trong mẫu giáo viên nhấn mạnh nhu cầu can thiệp nhằm khuyến khích tăng cường tái đánh giá, đồng thời giảm phụ thuộc vào kìm nén.

Tóm lại, kết quả cho thấy năng lực quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm Thiện Nhân còn nhiều điểm cần củng cố. Điểm TĐNT ở mức cao phản ánh một xu hướng điều chỉnh tích cực, song việc đồng thời sử dụng kìm nén ở mức cao lại cho thấy sự phụ thuộc vào một cơ chế ít thích nghi và tiềm ẩn rủi ro lâu dài. Hồ sơ “tái đánh giá cao – kìm nén cao” này tương ứng với bức tranh đã được nhiều nghiên cứu quốc tế mô tả, trong đó giáo viên vừa triển khai chiến lược tái đánh giá mang tính bảo vệ, vừa phải duy trì kìm nén hoặc diễn cảm bề mặt để đáp ứng các quy chuẩn nghề nghiệp và kỳ vọng xã hội (Taxer & Gross, 2018; Chang, 2020; Hagenauer & Volet, 2014). Trong bối cảnh giáo viên hòa nhập, đặc biệt khi phải đối diện với áp lực quản lý hành vi của học sinh có nhu cầu đặc biệt và yêu cầu giữ thái độ điềm tĩnh với phụ huynh, hiện tượng này càng trở nên rõ nét.

Dựa trên bằng chứng so sánh, có thể khẳng định rằng việc nâng cao kỹ năng điều chỉnh cảm xúc cho đội ngũ giáo viên ở đây là cần thiết. Hướng can thiệp được khuyến nghị không chỉ dừng lại ở việc tăng cường tái đánh giá và phát triển tính linh hoạt chiến lược, mà còn phải nhấn mạnh sự chuyển hóa bên trong – nghĩa là giúp giáo viên học cách bộc lộ cảm xúc một cách phù hợp, chân thực và xây dựng, thay vì dồn nén. Đồng thời, cần cung cấp các kỹ thuật để chuyển hóa cảm xúc tiêu cực (ví dụ: mindfulness, tái diễn giải theo hướng tích cực, hoặc chia sẻ cảm xúc trong môi trường an toàn) thành động lực và sự đồng cảm trong tương tác sư phạm (Yin et al., 2016). Những định hướng này phù hợp với các nghiên cứu cho thấy các hình thức điều chỉnh “chuyển hóa – biểu lộ phù hợp” có liên hệ tích cực với an sinh nghề nghiệp và khả năng chống lại kiệt sức cảm xúc, trong khi kìm nén lại thường mang hệ quả tiêu cực lâu dài (Taxer & Gross, 2018; Chang, 2020).

3.2 Các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng quản lý cảm xúc giáo viên tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân

3.2.1 Các yếu tố nhân khẩu học

Kiểm định phi tham số Mann–Whitney U được tiến hành nhằm so sánh sự khác biệt trong hai lĩnh vực QLCX, bao gồm TĐNT và KNCX, giữa các nhóm khách thể phân loại theo độ tuổi, trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp. Kết quả tại bảng 4 cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về TĐNT giữa các nhóm tuổi, trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp. Tuy nhiên, đối với KNCX, có một khác biệt có ý nghĩa ở yếu tố độ tuổi ($U=4,62$; $p=0,03$). Cụ thể, nhóm trên 40 tuổi có điểm trung bình hạng về KNCX cao hơn đáng kể so với nhóm dưới 40 tuổi, phản ánh xu hướng sử dụng KNCX nhiều hơn. Ngược lại, trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp không tạo ra sự khác biệt đáng kể trong cả TĐNT và KNCX. Như vậy, trong nghiên cứu này, chỉ có yếu tố độ tuổi ảnh hưởng đến KN QLCX ở khía cạnh KNCX.

Bảng 4. Ảnh hưởng của giới, độ tuổi và thâm niên nghề nghiệp đến kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm Hỗ trợ Phát triển Giáo dục Hòa nhập Thiện Nhân

Đặc điểm khách thể		N	Thứ hạng trung bình		U		p	
			TĐNT	KNCX	TĐNT	KNCX	TĐNT	KNCX
Độ tuổi	Dưới 40 tuổi	34	28,26	26,29	365,8	517,9	0,26	0,03
	Trên 40 tuổi	26	33,42	36,00				
Trình độ	Trung cấp và Cao đẳng	31	29,77	28,38	426,9	471,8	0,73	0,39
	Đại học và trên đại học	29	31,27	32,76				
Thâm niên nghề nghiệp	< 10 năm	33	29,71	27,22	419,4	471,4	0,69	0,10
	Trên 10 năm	27	31,46	34,50				

Phát hiện nổi bật là sự gia tăng KNCX ở nhóm trên 40 tuổi. Điều này phần nào phù hợp với các bằng chứng trước đây cho thấy tuổi tác có thể liên quan đến việc gia tăng kiểm soát biểu hiện trong các bối cảnh xã hội hoặc nghề nghiệp (Shiota & Levenson, 2009). Tuy nhiên, kết quả lại trái ngược với một số lập luận từ lý thuyết chọn lọc cảm xúc theo tuổi (Socioemotional Selectivity Theory – SST), vốn nhấn mạnh rằng người lớn tuổi có xu hướng ưu tiên điều chỉnh cảm xúc tích cực và giảm các chiến lược kém hiệu quả như kìm nén (Carstensen, 1999). Một cách lý giải khả dĩ là trong bối cảnh văn hóa và nghề nghiệp tại Việt Nam, KNCX ở người lao động lớn tuổi có thể phản ánh chuẩn mực xã hội và vai trò nghề nghiệp, chẳng hạn như duy trì sự tôn trọng

với cấp trên, tránh mâu thuẫn trực diện và giữ gìn thể diện. Điều này cho thấy sự khác biệt về tuổi tác trong việc sử dụng KNCX có thể gắn chặt với yếu tố văn hóa – xã hội chứ không chỉ thuần túy là sự thay đổi theo tiến trình phát triển. Một nghiên cứu gần đây cũng khẳng định rằng tác động của tuổi đối với TĐNT và KNCX phụ thuộc nhiều vào ngữ cảnh và nền văn hóa, và đôi khi người trẻ lại thể hiện mức độ tái đánh giá cao hơn trong các tình huống cụ thể (Isaacowitz et al., 2024).

Việc không tìm thấy sự khác biệt theo trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp là phù hợp với các kết quả trước đó về đặc tính tâm trắc của thang đo ERQ, vốn cho thấy công cụ này có tính bất biến đo lường giữa các nhóm học vấn và kinh nghiệm nghề nghiệp khác nhau, và chênh lệch trung bình thường không đáng kể. Điều này củng cố giả định rằng các khuynh hướng điều chỉnh cảm xúc, đặc biệt là tái đánh giá và kìm nén, mang tính đặc điểm cá nhân tương đối ổn định, ít phụ thuộc vào yếu tố đào tạo hay thời gian công tác, trong khi độ tuổi mới là biến nhân khẩu học cho thấy ảnh hưởng rõ rệt hơn.

Tóm lại, nghiên cứu này chỉ ra rằng độ tuổi có vai trò nhất định trong việc phân biệt khuynh hướng KNCX, khi nhóm trên 40 tuổi có xu hướng sử dụng chiến lược này nhiều hơn. Trong khi đó, trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp không tạo ra khác biệt đáng kể trong cả tái đánh giá và kìm nén. Kết quả này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc chú ý đến yếu tố tuổi tác trong các chương trình hỗ trợ và huấn luyện QLCX. Đặc biệt, nhóm lao động lớn tuổi có thể cần được khuyến khích và đào tạo thêm để sử dụng nhiều hơn các chiến lược TĐNT – vốn được chứng minh có hiệu quả tích cực đối với sức khỏe tâm lý và sự hài lòng nghề nghiệp (Gross & John, 2003; Webb et al., 2012). Về mặt ứng dụng, các chương trình can thiệp trong môi trường làm việc nên được thiết kế theo hướng thúc đẩy khả năng tái đánh giá và giảm sự phụ thuộc vào KNCX, nhằm tăng cường phúc lợi tinh thần và hiệu suất công việc, đặc biệt cho nhóm nhân viên trung niên và lớn tuổi.

3.2.2 Các yếu tố tâm lý-xã hội

Kiểm định phi tham số Mann–Whitney U cho thấy áp lực công việc và chất lượng mối quan hệ trong môi trường làm việc có ảnh hưởng đáng kể đến KN QLCX theo hướng TĐNT Cụ thể, những cá nhân cảm thấy có thể kiểm soát được áp lực công việc và đánh giá mối quan hệ với đồng nghiệp cũng như cấp trên là tích cực đều có xu hướng sử dụng TĐNT nhiều hơn. Trong khi đó, không có sự khác biệt có ý nghĩa đối với KNCX theo ba yếu tố này.

Bảng 5. Ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý-xã hội đến kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên tại Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập Thiện Nhân

Đặc điểm khách thể		N	Thứ hạng trung bình		U		p	
			TĐNT	KNCX	TĐNT	KNCX	TĐNT	KNCX
Quá tải với công việc	Có thể quản lý được	20	34,50	29,27	360,4	439,6	0,02	0,69
	Không thể quản lý được	40	26,20	31,11				
Đánh giá về mối quan hệ đồng nghiệp	Tiêu cực và trung tính	28	27,00	32,03	244,0	652,0	0,03	0,52
	Tích cực	32	33,50	29,15				
Đánh giá về mối quan hệ với cấp trên	Tiêu cực và trung tính	26	25,80	30,18	400,8	495,2	0,01	0,90
	Tích cực	34	34,40	30,708				

Kết quả bảng 5 phù hợp với các nghiên cứu trước đây khẳng định rằng TĐNT là chiến lược điều chỉnh cảm xúc có tính thích nghi, giúp cá nhân đối diện tốt hơn với các tình huống căng thẳng nghề nghiệp (Gross & John, 2003). Khi giáo viên cảm thấy áp lực công việc trong tầm kiểm soát, họ có nhiều khả năng sử dụng TĐNT để tái cấu trúc nhận thức và giảm tác động tiêu cực của căng thẳng. Ngược lại, khi áp lực bị xem là vượt quá khả năng quản lý, sự thiếu hụt niềm tin kiểm soát có thể làm suy giảm việc huy động TĐNT, dẫn đến trải nghiệm căng thẳng mạnh mẽ hơn (Lazarus & Folkman, 1984).

Mối quan hệ tích cực với đồng nghiệp và cấp trên cũng liên quan đến mức độ TĐNT cao hơn. Điều này có thể lý giải từ lý thuyết về sự hỗ trợ xã hội: các mối quan hệ xã hội chất lượng cung cấp cảm giác an toàn tâm lý và nguồn lực tinh thần, qua đó khuyến khích cá nhân áp dụng các chiến lược điều chỉnh cảm xúc mang tính chủ động, đặc biệt là TĐNT (Gross et al., 2006). Hülshager và Schewe (2011) cho thấy khi nhận được sự hỗ trợ từ đồng nghiệp và cấp trên, nhân viên sẽ ít phải KNCX và có xu hướng sử dụng nhiều hơn những cách điều chỉnh cảm xúc tích cực.

Không tìm thấy sự khác biệt có ý nghĩa trong KNCX giữa các nhóm cho thấy kìm nén cảm xúc là một khuynh hướng điều chỉnh mang tính ổn định hơn, ít chịu ảnh hưởng từ áp lực công việc hay chất lượng quan

hệ xã hội tại nơi làm việc. Điều này phù hợp với các nghiên cứu trước đây cho rằng kìm nén thường mang tính đặc điểm cá nhân hơn là bị chi phối mạnh bởi yếu tố bối cảnh (Gross & John, 2003).

Kết quả nhấn mạnh rằng áp lực công việc và chất lượng các mối quan hệ trong môi trường làm việc có ảnh hưởng trực tiếp đến việc sử dụng chiến lược TDNT. Người lao động có quan hệ tích cực với đồng nghiệp và cấp trên, đồng thời cảm thấy có thể kiểm soát được áp lực, sẽ có xu hướng áp dụng TDNT nhiều hơn. Đây là cơ chế quan trọng giúp duy trì sức khỏe tâm lý và nâng cao hiệu quả làm việc. Do đó, các chương trình can thiệp trong tổ chức cần chú trọng không chỉ vào huấn luyện KN QLCX cá nhân, mà còn vào việc xây dựng môi trường làm việc tích cực, giảm áp lực quá tải và tăng cường sự hỗ trợ xã hội tại nơi làm việc.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy một mô hình QLCX “hỗn hợp” ở mẫu giáo viên giáo dục đặc biệt tại Trung tâm Thiện Nhân: mức sử dụng TDNT tương đối cao song song với mức KN CX cũng ở mức đáng lưu ý. Sự song hành này ám chỉ rằng, mặc dù nhiều giáo viên chủ động điều chỉnh nhận thức để duy trì trạng thái tinh thần tích cực và kiểm soát cảm xúc trong lớp, họ đồng thời vẫn thường xuyên che giấu hoặc KN CX - một phản ứng có thể bắt nguồn từ chuẩn mực nghề nghiệp và yêu cầu duy trì “bề ngoài chuyên nghiệp” trong bối cảnh làm việc với trẻ có nhu cầu đặc biệt. Về các yếu tố tác động, kết quả phân tích chỉ rõ rằng cảm nhận về áp lực công việc và chất lượng quan hệ với đồng nghiệp và cấp trên liên quan chặt chẽ đến việc huy động tái đánh giá; khi giáo viên cảm thấy áp lực nằm trong tầm kiểm soát và được hỗ trợ xã hội tốt, họ có xu hướng sử dụng TDNT nhiều hơn. Ngược lại, yếu tố độ tuổi có liên hệ với khuynh hướng kìm nén - giáo viên trên 40 tuổi báo cáo kìm nén cao hơn - trong khi trình độ học vấn và thâm niên nghề nghiệp không cho thấy ảnh hưởng đáng kể. Các phát hiện này nhấn mạnh vai trò vừa của năng lực cá nhân vừa của môi trường tổ chức trong hình thành và duy trì các chiến lược QLCX.

Kết quả nghiên cứu chỉ ra hai định hướng can thiệp bổ trợ. Thứ nhất, ở cấp độ cá nhân, cần triển khai các chương trình đào tạo ngắn hạn và liên tục nhằm nâng cao KN TDNT và tăng cường tính linh hoạt trong việc lựa chọn chiến lược điều chỉnh cảm xúc (regulatory flexibility). Các nội dung tập huấn không chỉ bao gồm thực hành kịch bản lớp học, kỹ thuật tái nhận thức (reframing), bài tập chú tâm (mindfulness) và hoạt động phản tư chuyên môn, mà còn cần chú trọng sự chuyển hóa bên trong: giúp giáo viên học cách bộc lộ cảm xúc một cách phù hợp, chân thực và mang tính xây dựng, thay vì lệ thuộc vào kìm nén hay che giấu. Bên cạnh đó, cần giới thiệu những kỹ thuật chuyển hóa cảm xúc tiêu cực thành trải nghiệm tích cực và giàu ý nghĩa hơn, qua đó nuôi dưỡng khả năng đồng cảm và duy trì năng lượng cảm xúc trong nghề... Thứ hai, ở cấp tổ chức cần chú trọng giảm thiểu quá tải công việc thông qua điều chỉnh phân công, tăng cường nguồn lực hỗ trợ (trợ giảng, tài liệu chuyên môn) và xây dựng chính sách rõ ràng về cân bằng công việc và cuộc sống. Đồng thời, cải thiện văn hóa hỗ trợ nội bộ (hỗ trợ của người cấp trên, của đồng nghiệp) bằng các chương trình mentoring, họp đồng nghiệp định kỳ và can thiệp phát triển lãnh đạo góp phần gia tăng cảm giác an toàn tâm lý, từ đó khuyến khích sử dụng chiến lược điều chỉnh cảm xúc thích ứng hơn. Về chính sách giáo dục, các cơ quan quản lý và trung tâm nên cân nhắc tích hợp nội dung quản lý cảm xúc vào chương trình bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên GDDB.

Nghiên cứu có một số hạn chế nhất định: Thứ nhất, thiết kế khảo sát cắt ngang và kích thước mẫu nhỏ nên hạn chế khả năng khái quát hoá; cần mở rộng mẫu theo đa trung tâm để tăng tính đại diện. Thứ hai, công cụ ERQ dựa trên tự báo cáo có thể chịu ảnh hưởng của thành kiến đáp lời và chuẩn mực nghề nghiệp; các nghiên cứu tiếp theo nên bổ sung phương pháp quan sát hành vi trong lớp hoặc đo lường sinh lý để kiểm chứng. Thứ ba, mối quan hệ nhân quả giữa bối cảnh tổ chức và chiến lược QLCX cần được kiểm tra bằng thiết kế theo dõi (longitudinal) hoặc can thiệp thực nghiệm. Cuối cùng, nghiên cứu sâu về vai trò của yếu tố văn hóa và các chuẩn mực biểu lộ cảm xúc trong bối cảnh giáo dục Việt Nam sẽ giúp hiểu rõ hơn tại sao kìm nén vẫn phổ biến ngay cả khi tái đánh giá được sử dụng rộng rãi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2023). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 123456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.123456>
- Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27(4), 335–340. <https://doi.org/10.3102/10769986027004335>
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48–67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Carstensen, L. L. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181.

- Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3rd ed.). Wiley.
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237–240. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.3.237>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- 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>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). “I don’t hide my feelings, even though I try to”: Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41, 261–281. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5>
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Isaacowitz, D. M., Livingstone, K. M., & Stinson, E. A. (2024). Beyond strategies: The when and why of emotion regulation in aging. *Current Opinion in Psychology*, 56, 101763. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101763>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301–1320. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lê, T. T. H. (2018). Báo cáo về khó khăn trong kiểm soát cảm xúc của giáo viên mầm non. *Báo Giáo dục & Thời đại*.
- Lê, T. T. H. (2021). *Kỹ năng quản lý cảm xúc của giáo viên mầm non* (Luận án tiến sĩ, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, Học viện Khoa học Xã hội).
- Nguyễn, T. M. L., Nguyễn, T. M. H., & Trần, V. T. (2016). Trí tuệ cảm xúc và sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên. *Tạp chí Tâm lý học*, (1), 25–34.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Shiota, M. N., & Levenson, R. W. (2009). Effects of aging on experimentally instructed detached reappraisal, positive reappraisal, and emotional behavior suppression. *Psychology and Aging*, 24(4), 890–900. <https://doi.org/10.1037/a0017896>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers’ emotional lives: A quantitative investigation of teachers’ genuine, faked, and suppressed emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C.-K. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Zeigler-Hill, V., & Shackelford, T. K. (Eds.). (2020). *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3>
-

Emotion regulation skills of special education teachers: A study at Thien Nhan Inclusive Education Support Center – Thuy Nguyen District – Hai Phong City

Phan Thi Hien¹, Nguyen Phuoc Cat Tuong²

¹Happy Kids Kindergarten, Group 3, Bi Trung 1 Area – Yen Tu Ward – Quang Ninh Province

²University of Education, Hue University.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 06 October 2025

Received in revised form: 27 November 2025

Accepted: 29 November 2025

Published: 20 February 2026

Keywords:

Emotion regulation skills;

Teachers;

Special education.

Corresponding author:

Phan Thi Hien

E-mail address:

phanhienub2023@gmail.com

ABSTRACT

This study investigates the emotion regulation skills of 60 special education preschool teachers at the Thien Nhan Inclusive Education Support Center (Hai Phong), focusing on two strategies: cognitive reappraisal (TĐNT) and expressive suppression (KNCX). The Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) was employed as the measurement tool; data were analyzed using descriptive statistics, reliability testing, and the Kruskal–Wallis test. Findings indicate that the mean score for cognitive reappraisal was relatively high, yet expressive suppression was also used to a considerable extent, reflecting teachers' frequent tendency to conceal and inhibit their emotions. This suggests that their emotion regulation skills remain limited, as heavy reliance on suppression may negatively affect psychological well-being and teaching effectiveness. Group analyses revealed that work pressure and the quality of relationships with colleagues and supervisors significantly influenced the use of cognitive reappraisal, while age was associated with a stronger tendency toward suppression. The results highlight the need for simultaneous interventions at both individual and organizational levels to reduce dependence on suppression and enhance the use of more effective emotion regulation strategies.
