



Mối quan hệ giữa học tập hợp tác và đồng cảm ở sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Trần Nguyên Cát Tiên, Nguyễn Phước Cát Tường

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 14/6/2026

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 13/8/2026

Ngày nhận đăng: 24/8/2026

Ngày xuất bản: 20/10/2026

Từ khóa:

Học tập hợp tác;

Đồng cảm;

Sinh viên;

Trường Đại học Sư phạm;

Đại học Huế.

TÓM TẮT

Trong bối cảnh giáo dục đại học, học tập hợp tác và đồng cảm là những năng lực cốt lõi có mối quan hệ mật thiết, giúp nâng cao chất lượng tương tác và hiệu quả đào tạo. Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu mối quan hệ giữa học tập hợp tác và đồng cảm ở sinh viên. 247 sinh viên hệ chính quy tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế đã tham gia vào nghiên cứu và hoàn thành bảng hỏi gồm Bảng hỏi Học tập hợp tác (CLQ) và Thang đo Đồng cảm Cơ bản dành cho người lớn (BES-A). Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ học tập hợp tác của sinh viên đạt mức cao ($\bar{DTB} = 4,33$), sinh viên có mức độ đồng cảm nhận thức cao hơn đồng cảm cảm xúc. Đồng thời, kết quả chỉ ra có mối tương quan thuận chiều giữa học tập hợp tác (nổi bật là trách nhiệm cá nhân) và mức độ đồng cảm cảm xúc của sinh viên. Từ đó, một số đề xuất sư phạm nhằm nâng cao hiệu quả làm việc nhóm và phát triển năng lực đồng cảm cho sinh viên đã được đưa ra.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong giai đoạn hiện nay, giáo dục Việt Nam đang bước vào kỷ nguyên phát triển mới, hướng tới mục tiêu đột phá chất lượng để đáp ứng yêu cầu khắt khe của xã hội tri thức và hội nhập quốc tế sâu rộng. Kế thừa và phát triển tinh thần đổi mới toàn diện, Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị ban hành ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo đã nhấn mạnh định hướng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học nhằm đưa giáo dục nước nhà đạt chuẩn tiên tiến của khu vực. Trong bối cảnh đó, các mô hình dạy học tích cực được xem là xu hướng tất yếu, trong đó học tập hợp tác (cooperative learning) giữ vai trò quan trọng trong việc hình thành năng lực xã hội, tư duy phản biện và khả năng làm việc nhóm - những năng lực cốt lõi của công dân thế kỷ XXI (OECD, 2018).

Theo Johnson và Johnson (2009), học tập hợp tác (cooperative learning) là hình thức tổ chức dạy học trong đó người học làm việc trong các nhóm nhỏ dựa trên sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực, trách nhiệm cá nhân, tương tác hỗ trợ và các kỹ năng xã hội cần thiết. Nhiều nghiên cứu quốc tế đã khẳng định học tập hợp tác không chỉ góp phần nâng cao thành tích học tập mà còn thúc đẩy sự phát triển các năng lực cảm xúc - xã hội, như giao tiếp, hợp tác và trí tuệ cảm xúc (Johnson & Johnson, 2013; Slavin, 2014). Trong các năng lực này, đồng cảm (empathy) - khả năng thấu hiểu và chia sẻ cảm xúc, quan điểm của người khác - được xem là yếu tố nền tảng giúp các tương tác hợp tác diễn ra hiệu quả và bền vững.

Theo Davis (1983), đồng cảm bao gồm hai thành phần chính là đồng cảm nhận thức (perspective-taking) và đồng cảm cảm xúc (empathic concern), cho phép cá nhân hiểu và phản ứng phù hợp trong các mối quan hệ xã hội. Các nghiên cứu của Batson và cộng sự (2011), Van Ryzin và Roseth (2019) cho thấy các hoạt động học tập hợp tác (cooperative learning) có liên quan đến sự gia tăng mức độ đồng cảm, đồng thời làm giảm các hành vi tiêu cực trong nhóm học tập. Những kết quả này gợi ý mối quan hệ tương hỗ giữa đồng cảm và học tập hợp tác, trong đó đồng cảm vừa có thể đóng vai trò là điều kiện thuận lợi cho sự hợp tác, vừa là kết quả của các tương tác hợp tác tích cực.

Tác giả liên hệ: Trần Nguyên Cát Tiên;

Địa chỉ e-mail: trannguyencattien1903@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.144.2026>

Mối quan hệ giữa học tập hợp tác và đồng cảm được giải thích rõ nét thông qua Lý thuyết Tương tác xã hội và Phụ thuộc tích cực (Johnson & Johnson, 1989, 2005) cùng Khung năng lực Cảm xúc – Xã hội (CASEL). Theo đó, trạng thái "phụ thuộc lẫn nhau tích cực" và "tương tác thúc đẩy" trong nhóm yêu cầu các cá nhân phát triển năng lực chấp nhận quan điểm, từ đó kích hoạt sự quan tâm thấu cảm và động lực vị tha (Batson, 1991; Hoffman, 2000). Nhiều nghiên cứu trên thế giới đã xem xét mối quan hệ này. Các thử nghiệm ngẫu nhiên theo cụm của Van Ryzin và Roseth (2019, 2022) chứng minh học tập hợp tác có mối liên hệ tích cực đến sự phát triển đồng cảm (đặc biệt là đồng cảm cảm xúc) và làm giảm các tương tác tiêu cực. Tương tự, Winarni và Rutan (2020) xác nhận mô hình này hiệu quả vượt trội so với phương pháp truyền thống trong việc nâng cao mức độ đồng cảm.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu chủ yếu tiếp cận học tập hợp tác dưới góc độ phương pháp dạy học nhằm tối ưu hóa kết quả kiến thức hoặc kỹ năng làm việc nhóm (Lê, 2025). Khía cạnh tâm lý – cảm xúc xã hội, đặc biệt là cơ chế tâm lý thúc đẩy sự đồng cảm trong làm việc nhóm, chưa được khảo sát một cách hệ thống. Thêm vào đó, phần lớn các bằng chứng thực nghiệm quốc tế tập trung vào học sinh phổ thông (Rivera-Pérez et al., 2020, 2021; Low & Van Ryzin, 2024). Việc thiếu hụt dữ liệu trên đối tượng sinh viên sư phạm – đội ngũ nòng cốt giáo dục giá trị tương lai – tạo ra một khoảng trống nghiên cứu lớn. Dựa trên khung lý thuyết và các bằng chứng thực chứng, nghiên cứu này đặt ra hai giả thuyết: (1) Có mối tương quan thuận chiều giữa các thành tố của học tập hợp tác và mức độ đồng cảm ở sinh viên; (2) Các thành tố của học tập hợp tác có khả năng dự báo sự biến thiên về mức độ đồng cảm của sinh viên.

2. PHƯƠNG PHÁP

2.1. Đối tượng khảo sát

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện, tiếp cận nhóm sinh viên hệ chính quy đang theo học tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. Việc thu thập dữ liệu được tiến hành trực tiếp tại các lớp học. Trước khi bắt đầu khảo sát, toàn bộ khách thể đều được cung cấp thông tin minh bạch về mục đích nghiên cứu, thời lượng dự kiến, quyền tự nguyện tham gia cũng như các cam kết bảo mật dữ liệu. Việc sinh viên hoàn thành và nộp lại phiếu khảo sát cho nhà nghiên cứu cho thấy sự đồng thuận của họ trong việc trung cầu ý kiến này. Số phiếu điều tra phát ra là 272 phiếu, sau khi loại bỏ 25 phiếu không hợp lệ (chiếm 9,19%), cuối cùng có 247 bảng câu hỏi hợp lệ với tỷ lệ là 90,81%. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0 và Mplus 8.8. Về đặc điểm nhân khẩu học, độ tuổi của khách thể trải dài từ 18 đến 24 tuổi. Các đặc điểm nhân khẩu khác như giới tính, khối ngành, niên khóa được trình bày cụ thể trong bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Đặc điểm khách thể nghiên cứu (n=247)

Đặc điểm	Nam		Nữ		Tổng	
	SL	%	SL	%	SL	%
Khối ngành						
Tự nhiên	32	66,7	74	37,2	106	42,9
Xã hội	16	33,3	125	62,8	141	57,1
Niên khóa						
Năm 2	32	66,7	77	38,7	109	44,1
Năm 3	12	25,0	84	42,2	96	38,9
Năm 4	4	8,3	38	19,1	42	17,0

*Chú thích. SL: Số lượng; %: Phần trăm.

2.2. Công cụ khảo sát

2.2.1. Bảng hỏi Học tập hợp tác (Cooperative Learning Questionnaire - CLQ) (Fernandez-Rio et al., 2017)

Nghiên cứu đã sử dụng thang đo Cooperative Learning Questionnaire (CLQ) của Fernandez-Rio và cộng sự (2017) để đánh giá mức độ thực hiện học tập hợp tác của sinh viên. Thang đo CLQ gồm có 20 items, được chia đều thành 05 nhóm nhân tố (mỗi nhóm nhân tố gồm 4 items) phản ánh 5 thành tố cơ bản của học tập hợp tác: Kỹ năng xã hội, Xử lý nhóm, Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực, Tương tác thúc đẩy lẫn nhau, và Trách nhiệm cá nhân. Các item được thiết kế theo dạng Likert-5, với mức điểm từ 1 đến 5: 1 = Hoàn toàn không đồng ý; 2 = Không đồng ý; 3 = Phân vân; 4 = Đồng ý; 5 = Hoàn toàn đồng ý. Nội dung mẫu của các item như sau: "Không thể hoàn thành nhiệm vụ nếu thiếu sự đóng góp của các thành viên" (sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực) và "Thảo luận để mọi thành viên đều nắm tiến trình công việc" (xử lý nhóm). Thang đo này không bao gồm các item được mã hóa nghịch, điểm trung bình càng cao thể hiện kỹ năng và thái độ học tập hợp tác càng tốt.

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 từ ngữ cho phù hợp với ngữ cảnh văn hóa và xin ý kiến thẩm định của 03 chuyên gia

trong lĩnh vực tâm lý học và giáo dục học. Qua quá trình đánh giá và kiểm định bằng mô hình phân tích nhân tố khẳng định (CFA) bậc hai, 3 biến quan sát (item 8, item 15, item 17) đã bị loại bỏ do có hệ số tải quá thấp (dưới 0,5) không đảm bảo giá trị đóng góp vào cấu trúc chung. Sau khi loại biến, mô hình CFA bậc hai (gồm 17 biến quan sát) đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu: Chi-square (χ^2) = 060227,347*; df = 114; $p < 0,001$; RMSEA = 0,050; CI 90% [0,049; 0,066]; CFI = 0,932; TLI = 0,904; SRMR = 0,049). Theo Kline (2011), các kết quả này cho thấy thang đo đạt giá trị hội tụ và giá trị cấu trúc.

Bảng 2. Độ tin cậy của thang đo Học tập hợp tác

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
Kỹ năng xã hội	4	0,633	0,306	0,418
Xử lý nhóm	3	0,702	0,445	0,523
Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực	3	0,625	0,357	0,434
Tương tác thúc đẩy lẫn nhau	4	0,714	0,403	0,514
Trách nhiệm cá nhân	3	0,737	0,492	0,567

Về độ tin cậy, hệ số Cronbach's alpha của 5 tiểu thang đo nằm trong khoảng từ 0,625 đến 0,737 (bảng 2), chứng tỏ tính nhất quán nội tại đạt từ mức chấp nhận được đến mức tốt (Hoàng & Chu, 2008). Mặc dù tiểu thang đo Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực có hệ số khiêm tốn nhất ($\alpha = 0,625$), độ nhất quán nội tại này vẫn có thể chấp nhận được trong bối cảnh tiểu thang đo chỉ bao gồm 3 biến quan sát. Thêm vào đó, việc kiểm định tính ổn định bên trong qua chỉ số trung bình tương quan giữa các item cũng cho kết quả khả quan, dao động từ 0,306 đến 0,492. Do tất cả các giá trị đều nằm trọn trong dải lý tưởng 0,15 – 0,50, có thể khẳng định nội dung các câu hỏi được thiết kế vừa vặn, bám sát trọng tâm đo lường mà không bị trùng lặp ý tưởng (Clark & Watson, 1995). Đồng thời, trung bình tương quan items với tổng thể của các nhân tố đều đạt từ 0,418 đến 0,567, vượt xa mức yêu cầu tối thiểu là 0,30. Điều này minh chứng cho sự gắn kết chặt chẽ và đồng bộ giữa các biến quan sát cấu thành (Cristobal et al., 2007). Từ những phân tích trên, thang đo Học tập hợp tác cơ bản đảm bảo được độ tin cậy để tiến hành đánh giá thực trạng trên mẫu khách thể nghiên cứu.

2.2.2. Thang đo Đồng cảm Cơ bản dành cho người lớn (Basic Empathy Scale in Adults - BES-A) của Carré và cộng sự (2013)

Để đánh giá mức độ đồng cảm của sinh viên, chúng tôi sử dụng Thang đo Đồng cảm Cơ bản dành cho người lớn (Basic Empathy Scale in Adults – BES-A) của Carré và cộng sự (2013). Thang đo được thiết kế dựa trên cấu trúc ba thành phần bao gồm: Đồng cảm cảm xúc, Đồng cảm nhận thức và Ngắt kết nối cảm xúc. Người tham gia sẽ tự đánh giá mức độ đồng tình của mình thông qua thang đo Likert 5 mức độ: 1 = Hoàn toàn không đồng ý; 2 = Không đồng ý; 3 = Không đồng ý cũng không phản đối; 4 = Đồng ý; 5 = Hoàn toàn đồng ý. Nội dung mẫu của các item bao gồm: “Sau khi ở cùng với một người bạn đang buồn vì chuyện gì đó, tôi cũng có cảm giác buồn theo” (đánh giá đồng cảm cảm xúc), “Cảm xúc của bạn bè không ảnh hưởng nhiều đến tôi” (đánh giá sự ngắt kết nối cảm xúc) và “Tôi có thể hiểu được niềm hạnh phúc của bạn tôi khi cô ấy/anh ấy làm tốt một điều gì đó” (đánh giá đồng cảm nhận thức). Các mục hỏi mã hóa nghịch sẽ được đảo chiều điểm số trước khi tính toán nhằm đảm bảo tính chính xác của kết quả đo lường.

Do thang đo BES-A chưa được chuẩn hóa rộng rãi tại Việt Nam, nghiên cứu sử dụng bản dịch tiếng Việt (20 mục hỏi) của Trương Thị Thu Thảo và cộng sự (2025) để tiến hành đánh giá lại. Dựa trên dữ liệu thu thập mới, nghiên cứu so sánh mô hình hai và ba nhân tố nhằm xác định cấu trúc phù hợp nhất với sinh viên Việt Nam.

Thông qua Phân tích nhân tố khẳng định (CFA), cấu trúc ba nhân tố cho thấy mức độ phù hợp với dữ liệu tốt hơn so với mô hình hai nhân tố gốc. Sau quá trình hiệu chỉnh (loại bỏ 4 mục hỏi có hệ số tải thấp gồm item 1, 3, 6, 20), mô hình đo lường chính thức gồm 16 biến quan sát đạt độ phù hợp rất tốt: $\chi^2(100) = 174,634$ ($p < 0,001$); RMSEA = 0,055; CFI = 0,923; TLI = 0,901 và SRMR = 0,063.

Bảng 3. Độ tin cậy của thang đo Đồng cảm

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
Đồng cảm cảm xúc	6	0,775	0,364	0,523
Đồng cảm nhận thức	5	0,797	0,439	0,577
Ngắt kết nối cảm xúc	5	0,662	0,282	0,415

Thang đo Đồng cảm chính thức được sử dụng bao gồm 16 biến quan sát, với hệ số Cronbach's alpha của các tiểu thang đo dao động trong khoảng từ 0,662 đến 0,797 (bảng 3). Nhìn chung, tính nhất quán nội tại của

các tiểu thang đo đều đạt mức có thể chấp nhận được (Hoàng & Chu, 2008). Trong đó, tiểu thang đo Ngắt kết nối cảm xúc ghi nhận hệ số Cronbach's alpha thấp nhất ($\alpha = 0,662$). Dù vậy, chỉ số này vẫn nằm trong ngưỡng an toàn về mặt thống kê. Bên cạnh đó, trung bình giá trị tương quan giữa các item của các tiểu thang đo dao động từ 0,282 đến 0,439. Các chỉ số này đều nằm trong khoảng lý tưởng (từ 0,15 đến 0,50), cho thấy cấu trúc nội hàm của thang đo đạt chuẩn (Clark & Watson, 1995). Đồng thời, chỉ số trung bình tương quan items với tổng thể cũng đạt mức rất tốt, từ 0,415 đến 0,577. Mức này vượt xa ngưỡng tiêu chuẩn ($> 0,30$), khẳng định các biến quan sát trong thang đo có sự tương quan và gắn kết ở mức độ tốt (Cristobal et al., 2007). Do đó, có thể kết luận rằng bộ công cụ hoàn toàn đảm bảo được độ tin cậy để đánh giá mức độ đồng cảm của sinh viên trong nghiên cứu này.

2.3. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được làm sạch, mã hóa và xử lý bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0. Các phương pháp thống kê mô tả bao gồm tần số, tỷ lệ phần trăm (%), điểm trung bình và độ lệch chuẩn được sử dụng nhằm phân tích đặc điểm mẫu khách thể cũng như thực trạng mức độ học tập hợp tác và đồng cảm của sinh viên.

Phân tích tương quan Pearson (r) được sử dụng nhằm đánh giá mức độ liên hệ tuyến tính giữa các thành tố của học tập hợp tác và các phương diện của đồng cảm. Giá trị r dương biểu thị mối tương quan thuận, trong khi giá trị r âm biểu thị mối tương quan nghịch.

Bên cạnh đó, phân tích hồi quy tuyến tính (hồi quy đa biến) được thực hiện nhằm đánh giá khả năng dự báo của các thành tố học tập hợp tác đối với đồng cảm. Trong các mô hình này, các thành phần của học tập hợp tác được đưa vào như cụm biến độc lập, trong khi các phương diện của đồng cảm lần lượt được xem là biến phụ thuộc. Mức độ dự báo được đánh giá thông qua hệ số hồi quy chuẩn hóa (β) và hệ số xác định (R^2). Hệ số β phản ánh mức độ dự báo của từng thành tố học tập hợp tác, còn hệ số R^2 cho biết tỷ lệ phương sai của đồng cảm được giải thích bởi mô hình.

Tất cả các kiểm định thống kê đều được thực hiện với độ tin cậy 95% (mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$). Các kết quả có giá trị $p < 0,05$ được xem là có ý nghĩa thống kê.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

3.1. Thực trạng học tập hợp tác và đồng cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

3.1.1. Thực trạng học tập hợp tác của sinh viên

Để tìm hiểu thực trạng học tập hợp tác của sinh viên, nghiên cứu đã tiến hành đánh giá 5 thành tố cấu trúc. Kết quả điểm trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) được trình bày cụ thể tại bảng 4.

Bảng 4. Thực trạng học tập hợp tác của sinh viên dưới lát cắt tổng quát

Thành tố	ĐTB	ĐLC
Kỹ năng xã hội	4,17	0,55
Xử lý nhóm	4,30	0,59
Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực	4,39	0,60
Tương tác thúc đẩy lẫn nhau	4,34	0,57
Trách nhiệm cá nhân	4,44	0,61
Học tập hợp tác	4,33	0,51

*Chú thích. ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn

Kết quả bảng 4 cho thấy mức độ học tập hợp tác của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế thuộc mức cao (bảng 4; ĐTB chung $\approx 4,33$). Trong năm thành tố của học tập hợp tác, trách nhiệm cá nhân của sinh viên là cao nhất (ĐTB = $4,44 \pm 0,61$), theo sau là sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực (ĐTB = $4,39 \pm 0,60$) và tương tác thúc đẩy lẫn nhau (ĐTB = $4,34 \pm 0,57$). Kỹ năng xử lý nhóm của sinh viên có phần thấp hơn (ĐTB = $4,30 \pm 0,59$), và xếp cuối cùng là kỹ năng xã hội (ĐTB = $4,17 \pm 0,55$). Kết quả này cho thấy thực trạng học tập hợp tác của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế nhìn chung rất tích cực và đồng đều. Điểm số cao nhất ở thành tố trách nhiệm cá nhân phản ánh việc sinh viên có ý thức tự giác và tinh thần trách nhiệm rất tốt đối với phần việc được giao khi hoạt động nhóm. Tuy nhiên, kỹ năng xã hội lại là phương diện có điểm số thấp nhất, điều này gợi ý rằng mặc dù sinh viên có thái độ hợp tác tốt, nhưng các kỹ năng mềm cốt lõi vẫn là khía cạnh cần được tiếp tục trau dồi để tối ưu hóa hiệu quả làm việc chung.

Khi sử dụng kiểm định Independent-Samples T-test và One-Way ANOVA để so sánh mức độ học tập hợp tác theo các biến nhân khẩu học, dữ liệu thu thập được cho thấy không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê giữa nam và nữ ($p = 0,715$), giữa khối ngành Tự nhiên và Xã hội ($p = 0,134$), cũng như giữa sinh viên các năm 2, năm 3 và năm 4 ($p = 0,243$). Điều này khẳng định năng lực làm việc nhóm của sinh viên là tương đối đồng đều, không bị chi phối đáng kể bởi giới tính, chuyên ngành hay thâm niên học tập.

3.1.2. Thực trạng đồng cảm của sinh viên

Năng lực đồng cảm của sinh viên được đo lường qua ba khía cạnh: đồng cảm cảm xúc, đồng cảm nhận thức và ngắt kết nối cảm xúc.

Bảng 5. Thực trạng đồng cảm của sinh viên

Thành tố	ĐTB	ĐLC
Đồng cảm cảm xúc	3,24	0,79
Đồng cảm nhận thức	3,69	0,70
Ngắt kết nối cảm xúc	3,77	0,66

**Chú thích. ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq ĐTB \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn*

Kết quả từ bảng 5 chỉ ra rằng năng lực đồng cảm nhận thức của sinh viên (ĐTB = 3,69; ĐLC = 0,70) cao hơn so với đồng cảm cảm xúc (ĐTB = 3,24; ĐLC = 0,79). Đối với phương diện "ngắt kết nối cảm xúc", ĐTB đạt 3,77 (ĐLC = 0,66). Do các biến quan sát thuộc phương diện này được mã hóa nghịch, điểm số thu được thực chất phản ánh mức độ gắn kết cảm xúc (điểm càng cao, ngắt kết nối cảm xúc càng thấp, tức gắn kết cảm xúc càng lớn). Vì vậy, mức ĐTB 3,77 cho thấy sinh viên có sự gắn kết tâm lý rất chặt chẽ với những người xung quanh.

Thực trạng đồng cảm của sinh viên có sự phân hóa theo giới tính và khối ngành đào tạo, nhưng lại bình ổn qua các năm học. Về giới tính, nam và nữ không có sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê về đồng cảm cảm xúc ($p = 0,056$) và đồng cảm nhận thức ($p = 0,890$); tuy nhiên, nam giới thể hiện khả năng ngắt kết nối cảm xúc tốt hơn nữ giới ($t = -2,21$; $p = 0,028$). Về khối ngành, kết quả kiểm định t-test chỉ ra rằng sinh viên khối Khoa học Xã hội có điểm số đồng cảm nhận thức cao hơn đáng kể so với sinh viên khối Khoa học Tự nhiên (ĐTB: 3,79 so với 3,55; $p = 0,006$). Đồng thời, sinh viên khối Xã hội cũng duy trì sự gắn kết cảm xúc mạnh hơn (điểm ngắt kết nối cảm xúc là 3,97 so với 3,51; $p < 0,001$). Cuối cùng, kết quả phân tích phương sai (ANOVA) cho thấy mức độ đồng cảm không có sự biến động mang ý nghĩa thống kê từ năm 2 đến năm 4 (tất cả $p > 0,05$), cho thấy đây là một đặc điểm tâm lý tương đối bền vững trong suốt quá trình học tập tại giảng đường.

3.2. Mối quan hệ giữa học tập hợp tác và đồng cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

3.2.1. Tương quan giữa học tập hợp tác và đồng cảm

Mối tương quan Pearson giữa học tập hợp tác và các phương diện đồng cảm được trình bày chi tiết ở bảng 6. Xét trên bình diện tổng thể, kết quả cho thấy chỉ số Học tập hợp tác có mối liên hệ thuận chiều với đồng cảm cảm xúc và phương diện ngắt kết nối cảm xúc ở mức độ yếu.

Đi sâu vào phân tích mối liên hệ giữa các thành tố, kết quả từ bảng 6 cho thấy Trách nhiệm cá nhân và Tương tác thúc đẩy lẫn nhau là hai yếu tố của học tập hợp tác có tương quan rõ rệt nhất với sự thấu cảm của sinh viên. Cụ thể, Đồng cảm cảm xúc có tương quan thuận chiều với Trách nhiệm cá nhân ($r = 0,212$; $p < 0,01$), Tương tác thúc đẩy ($r = 0,168$; $p < 0,01$), Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực ($r = 0,157$; $p < 0,05$) và Kỹ năng xã hội ($r = 0,131$; $p < 0,05$). Tương tự, phương diện Ngắt kết nối cảm xúc cũng ghi nhận tương quan thuận với Tương tác thúc đẩy ($r = 0,176$; $p < 0,01$), Kỹ năng xã hội ($r = 0,168$; $p < 0,01$), Sự phụ thuộc tích cực ($r = 0,167$; $p < 0,01$) và Trách nhiệm cá nhân ($r = 0,131$; $p < 0,05$). Ngược lại, Đồng cảm nhận thức chỉ có mối liên hệ duy nhất với thành tố Tương tác thúc đẩy lẫn nhau ($r = 0,127$; $p < 0,05$).

Bảng 6. Tương quan giữa học tập hợp tác và đồng cảm

	Đồng cảm cảm xúc	Đồng cảm nhận thức	Ngắt kết nối cảm xúc
1. Kỹ năng xã hội	0,131*	0,100	0,168**
2. Xử lý nhóm	0,068	0,035	0,068
3. Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực	0,157*	0,066	0,167**
4. Tương tác thúc đẩy lẫn nhau	0,168**	0,127*	0,176**
5. Trách nhiệm cá nhân	0,212**	0,120	0,131*
6. Học tập hợp tác	0,171**	0,103	0,164*

**Chú thích. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng các hệ số tương quan này nhìn chung ở mức thấp (dao động từ 0,127 đến 0,212), cho thấy mối liên hệ giữa các kỹ năng học tập hợp tác và năng lực đồng cảm là tương đối lỏng lẻo. Kết quả này phản ánh tính đa dạng trong trải nghiệm cá nhân của sinh viên sư phạm: sự gắn kết cảm xúc trong quá trình làm việc nhóm có thể biểu hiện rõ nét ở một số cá nhân nhạy cảm, nhưng không nhất thiết xảy ra đồng nhất ở mọi sinh viên. Điều này cho thấy đồng cảm là một cấu trúc tâm lý phức tạp, bên cạnh mối liên hệ với môi trường học tập nhóm, nó còn chịu sự chi phối mạnh mẽ của các đặc điểm nhân cách và vốn sống riêng

biệt của từng người học.

Dù mối liên hệ còn khiêm tốn, xu hướng tích cực này vẫn có thể được lý giải qua Giả thuyết Đồng cảm - Vị tha của Batson (1991): khi sinh viên cùng chia sẻ trách nhiệm và tương tác trực tiếp vì mục tiêu chung, họ có cơ hội nảy sinh sự quan tâm thấu cảm, từ đó làm giảm sự thờ ơ trong nhóm. Kết quả này cũng tương đồng với các nghiên cứu của Van Ryzin và Roseth (2019, 2022) khi khẳng định môi trường hợp tác có mối liên hệ tích cực nhất đến sự phát triển của đồng cảm cảm xúc.

Đáng chú ý, thành tố Xử lý nhóm hoàn toàn không có mối tương quan mang ý nghĩa thống kê với bất kỳ khía cạnh nào của đồng cảm ($p > 0,05$). Điều này phản ánh đúng bản chất lý thuyết của Johnson và Johnson (1994, 2009): xử lý nhóm vốn là một tiến trình phản tư, đòi hỏi tư duy phân tích khách quan và lý trí để đánh giá hiệu suất, do đó nó thường độc lập với những rung động cảm xúc hay sự thấu hiểu liên cá nhân.

Nhìn chung, các dữ liệu thực chứng chỉ ra rằng điểm tổng Học tập hợp tác có tương quan thuận chiều với Đồng cảm cảm xúc ($r = 0,171$; $p < 0,01$) và Ngắt kết nối cảm xúc ($r = 0,164$; $p < 0,05$), nhưng không tương quan với Đồng cảm nhận thức. Điều này gợi ý rằng học tập hợp tác đóng vai trò như một yếu tố bảo vệ, góp phần dự báo sự chia sẻ cảm xúc ở sinh viên ở một mức độ nhất định. Tuy nhiên, các kỹ năng làm việc nhóm hiện nay có lẽ vẫn chưa đủ tính chuyên sâu để tạo ra sự khác biệt mang tính đột phá đối với năng lực thấu hiểu góc nhìn (nhận thức) cho toàn bộ khách thể nghiên cứu.

3.2.2. Khả năng dự báo của học tập hợp tác đối với đồng cảm

Kết quả phân tích hồi quy đa biến nhằm đánh giá khả năng dự báo của các thành tố học tập hợp tác đối với đồng cảm của sinh viên được trình bày ở bảng 7.

Bảng 7. Phân tích hồi quy giữa học tập hợp tác và đồng cảm

	β	p	SE	Khoảng tin cậy 95%
Đồng cảm cảm xúc: $R^2 = 0,056$; $p = 0,015$				
Kỹ năng xã hội → Đồng cảm cảm xúc	0,026	0,810	0,155	[-0,269; 0,344]
Xử lý nhóm → Đồng cảm cảm xúc	-0,156	0,125	0,134	[-0,472; 0,058]
Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực → Đồng cảm cảm xúc	0,021	0,841	0,137	[-0,241; 0,296]
Tương tác thúc đẩy lẫn nhau → Đồng cảm cảm xúc	0,091	0,410	0,153	[-0,175; 0,427]
Trách nhiệm cá nhân → Đồng cảm cảm xúc	0,212	0,037	0,130	[0,017; 0,530]
Đồng cảm nhận thức: $R^2 = 0,030$; $p = 0,193$				
Kỹ năng xã hội → Đồng cảm nhận thức	0,078	0,474	0,140	[-0,175; 0,376]
Xử lý nhóm → Đồng cảm nhận thức	-0,140	0,175	0,121	[-0,403; 0,074]
Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực → Đồng cảm nhận thức	-0,091	0,391	0,123	[-0,347; 0,136]
Tương tác thúc đẩy lẫn nhau → Đồng cảm nhận thức	0,166	0,139	0,137	[-0,067; 0,475]
Trách nhiệm cá nhân → Đồng cảm nhận thức	0,100	0,330	0,117	[-0,116; 0,345]
Ngắt kết nối cảm xúc: $R^2 = 0,054$; $p = 0,020$				
Kỹ năng xã hội → Ngắt kết nối cảm xúc	0,199	0,067	0,131	[-0,017; 0,497]
Xử lý nhóm → Ngắt kết nối cảm xúc	-0,208	0,042	0,113	[-0,454; -0,009]
Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực → Ngắt kết nối cảm xúc	0,107	0,307	0,115	[-0,108; 0,343]
Tương tác thúc đẩy lẫn nhau → Ngắt kết nối cảm xúc	0,125	0,258	0,128	[-0,107; 0,398]
Trách nhiệm cá nhân → Ngắt kết nối cảm xúc	-0,041	0,685	0,109	[-0,260; 0,171]

Mô hình phân tích cho thấy các kỹ năng học tập hợp tác có khả năng dự báo có ý nghĩa thống kê đối với Đồng cảm cảm xúc ($R^2 = 0,056$; $p = 0,015$) và phương diện Ngắt kết nối cảm xúc ($R^2 = 0,054$; $p = 0,020$). Riêng đối với Đồng cảm nhận thức, mô hình hồi quy không đạt mức ý nghĩa thống kê ($R^2 = 0,030$; $p = 0,193$). Tổng thể, các kỹ năng làm việc nhóm có thể giải thích được 5,6% sự biến thiên của đồng cảm cảm xúc và 5,4% sự biến thiên của ngắt kết nối cảm xúc.

Cụ thể, kết quả cho thấy trong các nhân tố của học tập hợp tác, trách nhiệm cá nhân là yếu tố duy nhất có khả năng dự báo tích cực cho đồng cảm cảm xúc ($\beta = 0,212$; $p < 0,05$). Điều này cho thấy khi sinh viên càng có ý thức cao về vai trò và phần việc của mình trong nhóm, mức độ rung cảm và thấu hiểu cảm xúc của họ với các thành viên khác càng tăng lên.

Đáng chú ý, ở phương diện ngắt kết nối cảm xúc, kỹ năng xử lý nhóm lại ghi nhận khả năng dự báo mang chiều hướng nghịch ($\beta = -0,208$; $p < 0,05$). Tuy nhiên, do các biến quan sát đã được mã hóa nghịch, điểm số thu được ở phương diện này thực chất phản ánh mức độ gắn kết cảm xúc. Vì vậy, hệ số β mang giá trị âm chỉ ra rằng: sinh viên có kỹ năng xử lý nhóm càng tốt thì gắn kết cảm xúc càng giảm (tức mức độ ngắt kết nối cảm xúc càng cao). Các thành tố còn lại như kỹ năng xã hội, sự phụ thuộc tích cực và tương tác thúc đẩy không

cho thấy khả năng dự báo có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$).

Kết quả cho thấy trách nhiệm cá nhân là yếu tố dự báo tích cực cho kết nối cảm xúc, trong khi kỹ năng xử lý nhóm có chiều hướng dự báo ngược lại. Cụ thể, khả năng dự báo thuận chiều này có thể được lý giải thông qua việc cá nhân thường xuyên phải tương tác với tập thể để đảm bảo công việc trôi chảy, qua đó nuôi dưỡng lòng trắc ẩn như phát hiện của Van Ryzin và Roseth (2019, 2022). Ngược lại, kỹ năng xử lý nhóm càng cao, sinh viên càng có xu hướng phân tách và ngắt kết nối cảm xúc. Theo Johnson và Johnson (2009), do xử lý nhóm đòi hỏi tư duy lý trí và khách quan, điều này có thể tạo ra xu hướng khiến sinh viên tạm gác lại tình cảm cá nhân để đánh giá công việc.

Tuy nhiên, cần lưu ý khả năng dự báo của mô hình ở mức khá khiêm tốn ($R^2 = 0,054$ và $R^2 = 0,056$). Điều này phản ánh bản chất phức hợp của năng lực đồng cảm. Mặc dù học tập hợp tác cung cấp bối cảnh tương tác thuận lợi, nhưng đây không phải là yếu tố quyết định duy nhất. Sự biến thiên của đồng cảm còn chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác như đặc điểm nhân cách, môi trường giáo dục gia đình, trải nghiệm tâm lý tuổi thơ, sức khỏe tinh thần và nền tảng tiếp nhận văn hóa - nghệ thuật của từng cá nhân.

Như vậy, kết quả tìm được trong nghiên cứu này có ý nghĩa đóng góp thêm vào bức tranh toàn cảnh về khả năng dự báo của phương pháp học tập hợp tác. Nó vừa là môi trường an toàn để nuôi dưỡng sự đồng cảm thông qua trách nhiệm chung, nhưng đồng thời cũng rèn luyện cho sinh viên bản lĩnh duy trì sự độc lập, lý trí khi cần đánh giá công việc tập thể. Việc mô hình đồng cảm nhận thức không mang ý nghĩa thống kê cũng gợi ý rằng, có thể cần đến những can thiệp sự phạm chuyên sâu hơn, thay vì chỉ dựa vào làm việc nhóm đơn thuần, để cải thiện năng lực thấu hiểu góc nhìn ở sinh viên.

4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế có mức đồng cảm nhận thức cao hơn đồng cảm cảm xúc, trong khi mức độ ngắt kết nối cảm xúc tương đối thấp, phản ánh xu hướng duy trì sự gắn kết tâm lý trong quá trình tương tác với người khác. Phân tích mối quan hệ giữa học tập hợp tác và đồng cảm cho thấy các thành phần của học tập hợp tác có mối liên hệ không đồng nhất đến các chiều cạnh của đồng cảm. Cụ thể, trách nhiệm cá nhân và tương tác thúc đẩy lẫn nhau có mối liên hệ tích cực với đồng cảm cảm xúc và góp phần duy trì sự gắn kết giữa các thành viên trong nhóm. Ngược lại, kỹ năng xử lý nhóm không dự báo sự gia tăng đồng cảm mà lại dự báo khả năng ngắt kết nối cảm xúc, phản ánh yêu cầu duy trì tính khách quan, công bằng và định hướng nhiệm vụ trong quá trình đánh giá hiệu quả làm việc nhóm. Những phát hiện này cho thấy học tập hợp tác không chỉ góp phần nuôi dưỡng sự thấu hiểu và kết nối giữa các thành viên mà còn giúp hình thành khả năng điều tiết cảm xúc phù hợp với yêu cầu của hoạt động hợp tác chuyên nghiệp.

Từ các kết quả trên, nghiên cứu đề xuất một số định hướng can thiệp cụ thể. Đối với thiết kế học phần và hoạt động học tập, cần thiết kế môi trường học tập mạng tính cấu trúc cao bằng cách tích hợp các mô hình (như Jigsaw, Think-Pair-Share) và kỹ thuật sắm vai để sinh viên cọ xát, rèn luyện kỹ năng chấp nhận quan điểm, qua đó phát triển đồng cảm nhận thức. Bên cạnh đó, cần áp dụng cơ chế đánh giá kết hợp điểm nhóm với trách nhiệm cá nhân thông qua các bộ tiêu chí và nhật ký học tập rõ ràng. Trong công tác đào tạo giảng viên, cần tập huấn cho đội ngũ sư phạm cách lồng ghép Giáo dục Cảm xúc - Xã hội (SEL) vào chuyên môn giảng dạy, hướng dẫn sinh viên kỹ năng điều phối nhóm, giải quyết xung đột và biết cách cân bằng giữa sự thấu cảm với tính khách quan khoa học.

Nghiên cứu có một số hạn chế nhất định: Thứ nhất, thiết kế khảo sát cắt ngang và phương pháp chọn mẫu thuận tiện tại một cơ sở đào tạo duy nhất làm hạn chế khả năng khái quát hóa nhân quả; do đó cần mở rộng quy mô và đa dạng hóa mẫu khảo sát sang nhiều trường đại học, khối ngành khác nhau để tăng tính đại diện. Thứ hai, các nghiên cứu tiếp theo nên áp dụng thiết kế nghiên cứu dọc để theo dõi tiến trình biến thiên của năng lực đồng cảm qua các giai đoạn học tập và thực tập nghề nghiệp của sinh viên. Cuối cùng, cần triển khai các nghiên cứu can thiệp thực nghiệm đối với từng mô hình học tập hợp tác cụ thể để đo lường và kiểm chứng chính xác hiệu quả của chúng lên trí tuệ cảm xúc của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C. D., Ahmad, N. Y., & Stocks, E. L. (2011). Four forms of prosocial motivation: Egoism, altruism, collectivism, and principlism. In D. Dunning (Ed.), *Social motivation* (pp. 103–126). Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/279060791_Four_Forms_of_Prosocial_Motivation_Egoism_Altruism_Collectivism_and_Principlism
- Bộ Chính trị. (2025, 22 tháng 8). *Nghị quyết số 71-NQ/TW về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam.
- Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in adults

- (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, 25(3), 679–691. <https://doi.org/10.1037/a0032297>
- 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>
- Cristobal, E., Flavián, C., & Guinaliu, M. (2007). Perceived E-Service Quality (PeSQ) Measurement Validation and Effects on Consumer Satisfaction and Web Site Loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17, 317–340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Hoàng, T., & Chu, N. M. N. (2008). *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS (Tập 1–2)*. Nhà xuất bản Hồng Đức.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 372–374). Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Lê, T. H. N. (2025). Nâng cao kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên tại các trường đại học, cao đẳng trong bối cảnh hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 31(4), 109–112.
- Low, S., & Van Ryzin, M. J. (2024). Student-centered instruction can build social-emotional skills and peer relations: Findings from a cluster-randomized trial of technology-supported cooperative learning. *School Psychology*, 39(6), 672–681. <https://doi.org/10.1037/spq0000589>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Rivera-Pérez, S., Fernández-Río, J., & Iglesias-Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students' emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), Article 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernández-Río, J., González-Bernal, J. J., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Linking cooperative learning and emotional intelligence in physical education: Transition across school stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), Article 5090. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145090>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning in Elementary Schools. *Education 3-13*, 43, 5-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Sri Winarni & Rusli Rutan. (2020). Empathy and tolerance in physical education: Cooperative versus classical learning. *Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 623–633. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.31851>
- Trương, T. T. T., Nguyễn, T. H. Y., Võ, V. N., Nguyễn, T. T., Nguyễn, T. T. H., & Đậu Nguyễn, T. B. (2025). *Mối quan hệ giữa đồng cảm và sức khỏe tâm thần ở trẻ vị thành niên: Vai trò của lòng trắc ẩn tự thân* [Báo cáo tổng kết đề tài khoa học và công nghệ cấp trường, mã số T.22-XH.SV-01]. Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643–651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2022). The longitudinal relationship between peer relations and empathy and their joint contribution to reducing bullying in middle school: Findings from a randomized trial of cooperative learning. *Journal of Prevention & Health Promotion*, 3(2), 147–165. <https://doi.org/10.1177/26320770221094032>

The relationship between cooperative learning and empathy among students at the University of Education, Hue University

Tran Nguyen Cat Tien, Nguyen Phuoc Cat Tuong

University of Education, Hue University

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 14 June 2026

Received in revised form: 13 August 2026

Accepted: 24 August 2026

Published: 20 October 2026

Keywords:

Cooperative learning;

Empathy;

University students;

University of Education;

Hue University.

Corresponding author:

Tran Nguyen Cat Tien

E-mail address:

trannguyencattien1903@gmail.com

ABSTRACT

In the context of higher education, cooperative learning and empathy are interrelated core competencies that enhance interaction quality and educational effectiveness. The purpose of this study is to explore the relationship between cooperative learning and empathy among students. 247 full-time students at the University of Education, Hue University participated in the study and completed a questionnaire comprising the Cooperative Learning Questionnaire (CLQ) and the Basic Empathy Scale in Adults (BES-A). The results show that the students' level of cooperative learning is high ($M = 4.33$), and their cognitive empathy is higher than their affective empathy. Furthermore, the findings indicate a positive correlation between cooperative learning (notably individual accountability) and the students' level of affective empathy. Based on these findings, several pedagogical recommendations are proposed to enhance teamwork effectiveness and develop empathetic capacity for students.
