

NGHIÊN CỨU CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ BẰNG MÔ HÌNH HỒI QUY ĐA BIẾN

FACTORS INFLUENCING SOCIAL - EMOTIONAL COMPETENCE OF LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A MULTIPLE REGRESSION ANALYSIS

Trần Thị Thảo

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Email: ttthao@hnm.edu.vn

Article history

Received: 14/5/2026

Accepted: 27/6/2026

Published: 05/8/2026

Keywords

Lower secondary school students, social-emotional competence, influencing factors, exploratory factor analysis (EFA), multiple regression

ABSTRACT

Social-emotional competence plays an important role in the holistic development of lower secondary school students; however, empirical evidence on the factors influencing this competence in the Vietnamese educational context remains limited. This study aims to identify the factors affecting the social-emotional competence of lower secondary school students. The study surveyed 296 participants, including school administrators, teachers, and parents of lower secondary school students. Data were analyzed using descriptive statistics, Exploratory Factor Analysis (EFA), and multiple regression analysis. The findings identified eight significant groups of influencing factors classified into subjective and objective categories. Among these, subjective factors exerted stronger effects than objective factors, with students' psychological characteristics and personal experiences emerging as the strongest predictors of social-emotional competence. The school environment also demonstrated considerable influence, whereas family, peers, and media had moderate effects. The regression model explained 50.6% of the variance in students' social-emotional competence (Adjusted $R^2 = 0.506$). The findings highlight the central role of student-related factors in the development of social-emotional competence and provide empirical evidence for designing school-based interventions to support lower secondary school students.

1. Mở đầu

Năng lực cảm xúc - xã hội (CX-XH) ngày càng được xem là một trong những năng lực quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của HS. Năng lực này không chỉ giúp HS nhận thức và điều chỉnh cảm xúc mà còn hỗ trợ các em thích ứng với môi trường học tập, xây dựng quan hệ xã hội tích cực và duy trì sức khỏe tinh thần. Trong bối cảnh các vấn đề tâm lý học đường ở lứa tuổi vị thành niên có xu hướng gia tăng, phát triển năng lực CX-XH trở thành yêu cầu quan trọng của giáo dục phổ thông hiện nay (OECD, 2018, 2019; WHO, 2021; Đảng Cộng sản Việt Nam, 2021).

Đối với HS THCS, năng lực CX-XH có ý nghĩa đặc biệt do đây là giai đoạn diễn ra nhiều biến đổi về tâm lý, nhận thức và quan hệ xã hội. Sự phát triển chưa ổn định về cảm xúc cùng với áp lực học tập và nhu cầu khẳng định bản thân khiến HS dễ gặp khó khăn trong kiểm soát hành vi và thích ứng xã hội (Evans và cộng sự, 2005). Vì vậy, năng lực CX-XH của HS THCS chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau, từ đặc điểm cá nhân đến môi trường gia đình, nhà trường và xã hội. Các nghiên cứu trước đây đã đề cập đến ảnh hưởng của đặc điểm tâm lý cá nhân, môi trường gia đình, nhà trường và bạn bè đối với sự phát triển năng lực CX-XH của HS (Lawson và cộng sự, 2019; Zahid và cộng sự, 2021). Một số nghiên cứu cũng nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm học tập và môi trường giáo dục tích cực trong việc hình thành năng lực này (Eccles và Roeser, 2015; Collie, 2020). Tuy nhiên, tại Việt Nam, các nghiên cứu về năng lực CX-XH ở HS THCS còn chưa nhiều và thiếu các mô hình thực nghiệm xem xét đồng thời mức độ tác động của các nhóm yếu tố chủ quan và khách quan.

Từ khoảng trống nghiên cứu trên, bài báo xây dựng và kiểm định mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS. Nghiên cứu hướng tới trả lời hai câu hỏi: (1) Những yếu tố nào ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS?; (2) Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đó như thế nào? Trên cơ sở đó, nghiên cứu giả thuyết rằng cá nhân yếu tố chủ quan và nhóm yếu tố khách quan đều có ảnh hưởng có ý nghĩa đến năng lực CX-XH của HS THCS.

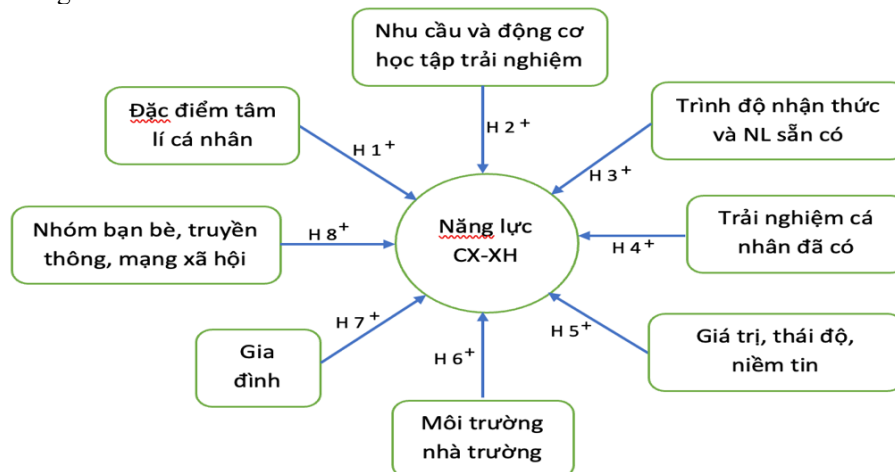
2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mô hình nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả kế thừa và vận dụng một số nền tảng lý thuyết quan trọng để xác định các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH cho HS THCS, từ đó xây dựng mô hình nghiên cứu. Cụ thể:

Trước hết, dựa trên mô hình của CASEL, năng lực CX-XH được hiểu là một năng lực phức hợp, bao gồm các năng lực: (1) nhận thức bản thân, (2) làm chủ bản thân, (3) nhận thức xã hội, (4) làm chủ các mối quan hệ, (5) ra quyết định có trách nhiệm. Đây là những thành tố giúp cá nhân hiểu và thể hiện bản thân, thấu cảm và xây dựng mối quan hệ với người khác, từ đó thích ứng hiệu quả với các tình huống sống cụ thể (CASEL, 2013).

Ảnh hưởng của các yếu tố đến năng lực CX-XH cho HS THCS có thể được xem xét dưới hai góc độ: Tác động đến từng thành phần năng lực (biến trung gian) hoặc tác động tổng thể. Nghiên cứu của Lawson và cộng sự (2019) chỉ ra rằng các yếu tố cá nhân, nhà trường và chính sách xã hội đều có tác động đáng kể đến sự phát triển năng lực CX-XH của HS; Zahid và cộng sự (2021) nhấn mạnh vai trò của môi trường gia đình, bạn bè và cơ sở giáo dục; Trong khi Eccles và Roeser (2015), Collie (2020) chỉ ra rằng trải nghiệm học tập và mối quan hệ tích cực trong nhà trường có tác động trực tiếp đến năng lực này. Từ các nghiên cứu này, có thể thấy nhiều yếu tố tác động đồng thời cả mức độ thành phần và tổng thể của năng lực CX-XH. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung phân tích các yếu tố thể hiện trong hình 1.



Hình 1. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS (Nguồn: Tác giả đề xuất)

Trong đó, nhóm yếu tố chủ quan phản ánh những điều kiện nội tại của HS, bao gồm đặc điểm tâm lý cá nhân, nhu cầu và động cơ học tập trải nghiệm, trình độ nhận thức và năng lực sẵn có, trải nghiệm cá nhân đã có và giá trị, thái độ, niềm tin. Đây là những yếu tố trực tiếp quyết định mức độ hiệu quả của HS trong việc rèn luyện, phát triển năng lực CX-XH. Còn nhóm các yếu tố khách quan liên quan đến môi trường giáo dục và xã hội, bao gồm môi trường nhà trường, gia đình, nhóm bạn bè, truyền thông và mạng xã hội. Đây là những điều kiện bên ngoài nhưng tác động mạnh mẽ đến cơ hội, cách thức và mức độ phát triển năng lực CX-XH thông qua trải nghiệm.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo hướng tiếp cận định lượng nhằm xác định các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS. Tổng quan tài liệu được sử dụng như cơ sở để xây dựng mô hình nghiên cứu và phát triển công cụ khảo sát. Quá trình tổng quan tập trung rà soát và phân tích các nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến năng lực CX-XH của HS THCS, đặc biệt là cấu trúc năng lực, các thành tố và những yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực này. Các tài liệu được lựa chọn dựa trên các tiêu chí: (1) liên quan trực tiếp đến năng lực CX-XH của HS THCS; (2) được công bố trong các tạp chí khoa học, sách chuyên khảo hoặc báo cáo nghiên cứu có độ tin cậy học thuật; (3) có nội dung đề cập đến các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực CX-XH ở lứa tuổi HS phổ thông. Kết quả tổng quan là cơ sở để đề xuất mô hình nghiên cứu, xây dựng các nhóm biến khảo sát và thiết kế bảng hỏi.

Công cụ khảo sát được xây dựng trên cơ sở kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu trước về năng lực CX-XH và các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực này. Các biến quan sát được điều chỉnh nhằm phù hợp với đặc điểm tâm lý và bối cảnh giáo dục của HS THCS Việt Nam. Trước khi khảo sát chính thức, bảng hỏi được tham khảo ý kiến của các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục và tâm lý học nhằm rà soát nội dung, mức độ phù hợp của các biến

quan sát và ngôn ngữ diễn đạt. Kết quả góp ý được sử dụng để hiệu chỉnh bảng hỏi trước khi triển khai khảo sát chính thức. Các biến quan sát được đo lường bằng thang Likert 5 mức độ (1 - Không ảnh hưởng đến 5 - Rất ảnh hưởng).

Nghiên cứu được tiến hành với 296 khách thể, gồm 80 GV, 16 CBQL và 200 cha mẹ HS tại bốn trường THCS đại diện cho các khu vực khác nhau: (1) Trường Phổ thông dân tộc Bán trú THCS Cao Thượng (khu vực miền núi, trường công lập); (2) Trường THCS Giao Hải (khu vực nông thôn ven biển, trường công lập); (3) Trường THCS & THPT Đào Duy Từ (khu vực ngoại thành gần khu công nghiệp, trường tư thục liên cấp); (4) Trường THCS Đông Thái (khu vực đô thị, trường công lập). Việc khảo sát GV, CBQL và cha mẹ HS xuất phát từ vai trò quan sát trực tiếp, thường xuyên của các lực lượng này đối với quá trình hình thành và phát triển năng lực CX-XH của HS. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa khảo sát trực tiếp HS, do đó kết quả chủ yếu phản ánh nhận thức của các chủ thể liên quan. Đây cũng là một giới hạn của nghiên cứu.

Theo yêu cầu của phân tích nhân tố, kích thước mẫu tối thiểu cần đạt 5 quan sát cho mỗi tham số ước lượng và tổng số quan sát không được dưới 50 (Hair và cộng sự, 2010). Với 296 quan sát, bộ dữ liệu của nghiên cứu bảo đảm đầy đủ điều kiện để thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA). Sau khi thu thập dữ liệu, nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS 26 để nhập liệu và chuyển đổi dữ liệu sang SPSS nhằm tiến hành xử lý và phân tích số liệu.

Dữ liệu được phân tích thông qua các phương pháp thống kê gồm: kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) với phép xoay Varimax và hồi quy tuyến tính đa biến nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến năng lực CX-XH của HS THCS. Các nhân tố được giữ lại theo các tiêu chí: hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5; Eigenvalue lớn hơn 1 và tổng phương sai trích lớn hơn 50%.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận về các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực cảm xúc - xã hội của học sinh trung học cơ sở

3.1.1. Các yếu tố chủ quan

Sự phát triển năng lực CX-XH của HS THCS không diễn ra đồng đều giữa các cá nhân mà chịu chi phối đáng kể bởi đặc điểm tâm lý, năng lực và trải nghiệm của người học. Các yếu tố chủ quan không chỉ ảnh hưởng đến khả năng tiếp nhận trải nghiệm mà còn quyết định cách HS nhận thức, điều chỉnh cảm xúc và ứng xử trong các mối quan hệ xã hội.

(1) Đặc điểm tâm lý cá nhân (tính cách, khí chất, xu hướng cảm xúc, sự tự nhận thức và lòng tự trọng) tạo nền tảng trong phát triển năng lực CX-XH của HS. Một mặt, tính cách, khí chất và xu hướng cảm xúc ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng hòa nhập, hợp tác và kiểm soát cảm xúc trong các tình huống xã hội. Mặt khác, sự tự nhận thức và lòng tự trọng giúp HS định hướng hành vi theo các giá trị và chuẩn mực phù hợp. Lawson và cộng sự (2019) cho rằng các đặc điểm tâm lý tích cực có liên hệ chặt chẽ với khả năng tự điều chỉnh cảm xúc và ứng xử xã hội hiệu quả.

(2) Trình độ nhận thức và các năng lực cá nhân sẵn có (năng lực tư duy, khả năng giao tiếp, năng lực đồng cảm và tự điều chỉnh hành vi) chi phối khả năng thích ứng xã hội của HS. Trong khi năng lực tư duy giúp HS phân tích tình huống và lựa chọn cách ứng xử phù hợp, khả năng giao tiếp và đồng cảm lại hỗ trợ xây dựng các mối quan hệ tích cực và hạn chế xung đột. Đồng thời, khả năng tự điều chỉnh hành vi giúp HS kiểm soát cảm xúc và hành động theo chuẩn mực xã hội. Sự phối hợp giữa các năng lực này phản ánh khả năng thích ứng xã hội của HS trong các bối cảnh trải nghiệm khác nhau. Lawson và cộng sự (2019) cho thấy những HS phát triển hài hòa các năng lực này thường có khả năng hợp tác và giải quyết vấn đề xã hội hiệu quả hơn.

(3) Động cơ tham gia trải nghiệm (mức độ hứng thú và mục tiêu cá nhân khi tham gia các hoạt động trải nghiệm) ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ chủ động của HS trong quá trình phát triển năng lực CX-XH. Những HS có hứng thú và mục tiêu cá nhân rõ ràng thường tích cực tham gia, chia sẻ và hợp tác trong các hoạt động trải nghiệm. Đồng thời, động cơ nội tại còn giúp duy trì sự kiên trì và khả năng tự phản tư sau trải nghiệm. Điều này cho thấy sự phát triển năng lực CX-XH không chỉ phụ thuộc vào cơ hội trải nghiệm mà còn chịu tác động từ mức độ sẵn sàng tham gia của người học. Elias (2006) nhấn mạnh rằng động cơ nội tại là yếu tố quan trọng thúc đẩy sự phát triển năng lực CX-XH bền vững.

(4) Trải nghiệm cá nhân (kinh nghiệm sống, trải nghiệm xã hội, quan hệ bạn bè và các tình huống từng đối diện) tác động đáng kể đến cách HS phản ứng và điều chỉnh hành vi trong môi trường xã hội. Những HS có kinh nghiệm sống và quan hệ xã hội tích cực thường dễ thích ứng, hợp tác và giải quyết xung đột hiệu quả hơn. Đồng thời, các tình huống từng trải qua cũng góp phần rèn luyện khả năng ra quyết định và quản lý cảm xúc. Đáng chú ý, sự khác biệt trong trải nghiệm cá nhân có thể tạo ra khác biệt rõ rệt về khả năng ứng xử xã hội giữa HS. Collie (2020) cho rằng trải nghiệm thực tiễn có vai trò quan trọng trong phát triển học tập xã hội và khả năng tự điều chỉnh cảm xúc của HS.

(5) Giá trị, thái độ và niềm tin (định hướng giá trị sống, quan điểm về bản thân và quan điểm về người khác) giữ vai trò định hướng hành vi xã hội của HS. Những HS có định hướng giá trị tích cực thường chủ động tham gia trải nghiệm, biết hợp tác và tôn trọng người khác. Ngược lại, sự thiếu định hướng giá trị có thể dẫn đến hành vi tiêu cực và khó kiểm soát cảm xúc. Điều này cho thấy hệ giá trị cá nhân không chỉ ảnh hưởng đến nhận thức mà còn chi phối cách HS lựa chọn và thực hiện hành vi trong các tình huống xã hội. Lawson và cộng sự (2019) cho rằng thái độ và giá trị tích cực góp phần phát triển năng lực tự điều chỉnh, đồng cảm và ra quyết định có trách nhiệm.

3.1.2. Các yếu tố khách quan

Bên cạnh các yếu tố thuộc về cá nhân, các yếu tố khách quan như môi trường giáo dục và xã hội cũng tạo ra những điều kiện thuận lợi hoặc rào cản đối với sự phát triển năng lực CX-XH của HS THCS. Các tác động này không chỉ định hình hành vi xã hội mà còn ảnh hưởng đến quá trình hình thành cảm xúc, giá trị và chuẩn mực ứng xử của HS.

(1) Môi trường nhà trường (văn hóa học đường, chương trình giáo dục, năng lực sư phạm, thái độ và khả năng tổ chức hoạt động trải nghiệm, tương tác CX-XH của GV, các chính sách hỗ trợ) có ảnh hưởng rõ rệt đến sự phát triển năng lực CX-XH của HS. Văn hóa học đường tích cực, chương trình giáo dục phù hợp tạo điều kiện để HS phát triển khả năng giao tiếp, đồng cảm và tự điều chỉnh hành vi. Đồng thời, năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của GV góp phần quyết định chất lượng trải nghiệm và mức độ tham gia của HS. Điều này cho thấy môi trường nhà trường không chỉ là nơi truyền thụ tri thức mà còn là không gian hình thành các hành vi xã hội tích cực. Eccles và Roeser (2015), Madhuri và Rama Krishna (2025) đều cho rằng môi trường nhà trường thuận lợi có tác động tích cực đến sự phát triển năng lực xã hội của HS.

(2) Gia đình (cách nuôi dạy, mối quan hệ tình cảm và mô hình ứng xử) là môi trường đầu tiên hình thành cảm xúc và hành vi xã hội của HS. Cách nuôi dạy tích cực và mối quan hệ tình cảm gắn bó giúp HS phát triển sự tự tin, khả năng kiểm soát cảm xúc và tinh thần hợp tác. Đồng thời, mô hình ứng xử của cha mẹ cũng trở thành khuôn mẫu để HS học cách đồng cảm và giải quyết xung đột. Zahid và cộng sự (2021) cho thấy HS được nuôi dạy trong môi trường gia đình hỗ trợ thường phát triển tốt hơn về tự điều chỉnh hành vi và quan hệ xã hội.

(3) Nhóm bạn bè, truyền thông và mạng xã hội (các mối quan hệ bạn bè, thông tin từ truyền thông và mạng xã hội) tạo nên môi trường tương tác xã hội mở rộng đối với HS THCS. Một mặt, các mối quan hệ bạn bè tích cực giúp HS rèn luyện khả năng hợp tác, đồng cảm và giải quyết xung đột. Mặt khác, ảnh hưởng tiêu cực từ truyền thông và mạng xã hội có thể gây căng thẳng cảm xúc và lệch chuẩn hành vi nếu thiếu sự định hướng phù hợp. Đáng chú ý, môi trường truyền thông số vừa mở rộng cơ hội trải nghiệm xã hội, vừa đặt ra yêu cầu cao hơn đối với khả năng tự điều chỉnh cảm xúc và hành vi của HS. Pasol và Ngag (2025), Portela-Pino và cộng sự (2021) đều cho rằng môi trường truyền thông số có tác động hai chiều đối với sự phát triển năng lực CX-XH của HS.

3.2. Kiểm định độ tin cậy và cấu trúc thang đo

Trước khi tiến hành phân tích hồi quy, nghiên cứu thực hiện kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm đánh giá mức độ nhất quán nội tại, tính hội tụ và cấu trúc của các biến quan sát trong mô hình nghiên cứu.

3.2.1. Kiểm định độ tin cậy thang đo bằng Cronbach's Alpha

Kiểm tra độ tin cậy của thang đo bằng Cronbach's Alpha: Kết quả kiểm định cho thấy toàn bộ các thang đo đều đạt yêu cầu với hệ số Cronbach's Alpha dao động từ 0,732 đến 0,886, lớn hơn ngưỡng chấp nhận 0,7.

Một số thang đo như “Đặc điểm tâm lý cá nhân”, “Môi trường nhà trường” và “Năng lực CX-XH” đạt hệ số cao, thể hiện mức độ nhất quán nội tại tốt. Đồng thời, các biến quan sát đều có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0,3, cho thấy các biến quan sát phù hợp để đưa vào phân tích nhân tố khám phá.

Riêng thang đo “Động cơ tham gia trải nghiệm” gồm hai biến quan sát phản ánh mức độ hứng thú và mục tiêu tham gia của HS trong các hoạt động trải nghiệm. Mặc dù số lượng biến quan sát còn hạn chế, hệ số Cronbach's Alpha của thang đo vẫn đạt ngưỡng chấp nhận được (0,732) và hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều lớn hơn 0,3 nên thang đo tiếp tục được giữ lại trong mô hình nghiên cứu. Việc số lượng biến quan sát còn hạn chế chủ yếu xuất phát từ phạm vi khái niệm tương đối hẹp của nhóm yếu tố này trong bối cảnh nghiên cứu.

Kết quả kiểm định độ tin cậy là cơ sở để tiếp tục đưa các biến quan sát vào phân tích nhân tố khám phá nhằm đánh giá cấu trúc thang đo.

Bảng 1. Kiểm định độ tin cậy thang đo (Cronbach's Alpha)

Biến	Mã hoá	Yếu tố	Cronbach's Alpha	N of Items
Yếu tố độc lập	Nhóm yếu tố chủ quan			
	TL	Đặc điểm tâm lý cá nhân	0,812	5

	NN	Trình độ nhận thức và năng lực sẵn có	0,784	4
	NC	Động cơ tham gia trải nghiệm	0,732	2
	TN	Trải nghiệm cá nhân đã có	0,801	4
	GT	Giá trị, thái độ và niềm tin	0,756	3
Nhóm các yếu tố khách quan				
	MT	Môi trường nhà trường	0,837	4
	GD	Gia đình	0,754	3
	XH	Nhóm bạn bè, truyền thông và mạng xã hội	0,793	3
Yếu tố phụ thuộc	NLCXXH	Năng lực CX-XH của HS THCS	0,886	5

3.2.2. Phân tích nhân tố khám phá

Sau khi kiểm định độ tin cậy của thang đo, nghiên cứu tiếp tục thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm đánh giá giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các thang đo trong mô hình nghiên cứu. Kết quả kiểm định KMO và Bartlett cho thấy dữ liệu phù hợp để thực hiện phân tích EFA ($KMO = 0,821 > 0,5$; Bartlett's Test có $Sig. = 0,000 < 0,05$). Nghiên cứu sử dụng phương pháp trích Principal Component Analysis kết hợp với phép xoay Varimax. Các nhân tố được giữ lại theo các tiêu chí: Eigenvalue lớn hơn 1, hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5 và không xuất hiện tải chéo đáng kể. Kết quả EFA trích được 8 nhân tố độc lập và 1 nhân tố phụ thuộc, phù hợp với mô hình nghiên cứu đề xuất ban đầu. Tổng phương sai trích đạt 67,84%, cho thấy các nhân tố giải thích được phần lớn sự biến thiên của dữ liệu khảo sát. Hệ số tải nhân tố của các biến quan sát dao động từ 0,587 đến 0,844, đều vượt ngưỡng yêu cầu và không có biến nào bị loại khỏi mô hình. Kết quả này cho thấy các thang đo đạt giá trị hội tụ và giá trị phân biệt tương đối tốt; đồng thời phản ánh cấu trúc các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS có tính ổn định và phù hợp với cơ sở lý luận đề xuất ban đầu.

3.2.3. Phân tích hồi quy đa biến

Phân tích hồi quy đa biến được thực hiện với biến phụ thuộc là năng lực CX-XH của HS THCS và tám nhóm yếu tố độc lập thuộc hai nhóm: chủ quan và khách quan. Kết quả tóm tắt mô hình (bảng 2) cho thấy hệ số $R = 0,720$; $R^2 = 0,518$ và R^2 hiệu chỉnh = 0,506. Như vậy, khoảng 50,6% sự biến thiên của năng lực CX-XH được giải thích bởi các yếu tố trong mô hình hồi quy. Giá trị Durbin-Watson = 1,912, nằm trong khoảng 1,5-2,5, cho thấy mô hình không vi phạm giả định tự tương quan.

Bảng 2. Tóm tắt kết quả mô hình hồi quy

Mô hình	R	R^2	R^2 hiệu chỉnh	Sai số chuẩn	Chỉ số thống kê					Durbin-Watson
					R^2	F	df1	df2	Sig. F	
1	0.720	0.518	0.506	0.612	0.544	38.566	8	287	0.000	1.912

Giá trị $F = 38,566$ ($Sig. = 0,000$) cho phép bác bỏ giả thuyết H_0 , khẳng định mô hình hồi quy phù hợp và có ý nghĩa thống kê. Kết quả này phản ánh các biến độc lập được đưa vào mô hình có khả năng giải thích tương đối tốt sự biến thiên của năng lực CX-XH của HS THCS trong bối cảnh nghiên cứu.

Bảng 3. Kiểm định độ phù hợp mô hình

ANOVA ^a						
Mô hình	Tổng bình phương	Df	Trung bình bình phương	F	Sig.	
1	Hồi quy	91.360	8	11.420	38.566	0.000
	Số dư	85.088	287	0.287		
	Tổng	176.448	295			

Kết quả hồi quy (bảng 4) cho thấy, tất cả các yếu tố đều có hệ số dương và có ý nghĩa ($Sig. < 0,05$). Điều này phản ánh mối quan hệ thuận chiều giữa các yếu tố nghiên cứu với năng lực CX-XH của HS THCS. Nói cách khác, khi các điều kiện liên quan đến tâm lý cá nhân, nhận thức, trải nghiệm và môi trường giáo dục được cải thiện thì năng lực CX-XH của HS cũng có xu hướng phát triển tích cực hơn.

Bảng 4. Kết quả hồi quy các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS

Mô hình	Yếu tố	Hệ số hồi quy không chuẩn hoá		Hệ số hồi quy chuẩn hoá				
		B	Sai số chuẩn	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF

1	<i>Chủ quan</i>							
	Đặc điểm tâm lý cá nhân	0.196	0.041	0.220	4.780	0.000	0.682	1.466
	Trình độ nhận thức và năng lực sẵn có	0.154	0.048	0.169	3.208	0.000	0.714	1.401
	Nhu cầu và động cơ học tập trải nghiệm	0.121	0.055	0.101	2.200	0.029	0.801	1.248
	Trải nghiệm cá nhân đã có	0.178	0.044	0.206	4.045	0.000	0.653	1.531
	Giá trị, thái độ và niềm tin	0.139	0.049	0.122	2.837	0.000	0.776	1.289
2	<i>Khách quan</i>							
	Môi trường nhà trường	0.172	0.042	0.196	4.095	0.000	0.844	1.185
	Gia đình	0.098	0.045	0.081	2.178	0.030	0.735	1.361
	Nhóm bạn bè, truyền thông và mạng xã hội	0.135	0.043	0.149	3.140	0.000	0.682	1.466

Xét theo hệ số Beta chuẩn hóa, mức độ ảnh hưởng giảm dần gồm: Đặc điểm tâm lý cá nhân ($\beta = 0,220$), Trải nghiệm cá nhân ($\beta = 0,206$), Môi trường nhà trường ($\beta = 0,196$), Trình độ nhận thức và năng lực sẵn có ($\beta = 0,169$), Nhóm bạn bè - truyền thông - mạng xã hội ($\beta = 0,149$), Giá trị và niềm tin ($\beta = 0,122$), Nhu cầu - động cơ ($\beta = 0,101$) và Gia đình ($\beta = 0,081$). Ngoài ra, nghiên cứu tiến hành kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập thông qua hệ số Tolerance và hệ số phóng đại phương sai (VIF). Kết quả cho thấy các biến độc lập đều có hệ số Tolerance lớn hơn 0,1 và hệ số VIF nhỏ hơn 2, chứng tỏ mô hình không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến và các biến độc lập bảo đảm yêu cầu đưa vào phân tích hồi quy đa biến.

Kết quả nghiên cứu cho thấy nhóm yếu tố chủ quan có ảnh hưởng mạnh hơn nhóm yếu tố khách quan đối với sự phát triển năng lực CX-XH của HS THCS. Trong đó, “Đặc điểm tâm lý cá nhân” và “Trải nghiệm cá nhân đã có” là hai yếu tố có tác động nổi bật nhất. Kết quả này phản ánh đặc trưng phát triển tâm lý ở lứa tuổi THCS, khi HS có sự gia tăng mạnh mẽ về ý thức bản thân, nhu cầu khẳng định cái tôi và năng lực tự điều chỉnh cảm xúc, hành vi trong các tương tác xã hội. Đồng thời, phát hiện này phù hợp với các tiếp cận nghiên cứu nhấn mạnh vai trò trung tâm của trải nghiệm cá nhân trong việc hình thành và củng cố năng lực CX-XH thông qua học tập trải nghiệm và tương tác thực tiễn (Collie, 2020). Theo đó, những HS có mức độ tự nhận thức tốt và được tham gia đa dạng hoạt động trải nghiệm thường có điều kiện thuận lợi hơn trong việc phát triển năng lực CX-XH.

“Môi trường nhà trường” cũng được xác định là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể trong mô hình nghiên cứu. Kết quả này cho thấy nhà trường không chỉ thực hiện chức năng truyền thụ tri thức mà còn đóng vai trò như một không gian xã hội quan trọng, nơi HS được tạo cơ hội thực hành các năng lực giao tiếp, hợp tác, giải quyết xung đột và điều chỉnh hành vi thông qua hoạt động học tập và trải nghiệm. Phát hiện này tương đồng với các nghiên cứu của Eccles và Roeser (2015), nhấn mạnh vai trò của môi trường học đường tích cực trong việc thúc đẩy sự phát triển năng lực CX-XH của HS.

Ngoài ra, “Nhóm bạn bè, truyền thông và mạng xã hội” có ảnh hưởng tương đối rõ đến năng lực CX-XH của HS THCS, phản ánh tác động ngày càng gia tăng của môi trường tương tác đồng đẳng và không gian truyền thông số đối với sự hình thành cảm xúc, thái độ và hành vi xã hội ở lứa tuổi vị thành niên. Trong bối cảnh hiện nay, môi trường số vừa mở rộng cơ hội tương tác xã hội, vừa đặt ra yêu cầu cao hơn đối với năng lực tự điều chỉnh và kiểm soát cảm xúc của HS, điều này cũng được ghi nhận trong các nghiên cứu gần đây về tác động hai chiều của truyền thông số (Portela-Pino và cộng sự, 2021). Trong khi đó, yếu tố “Gia đình” tuy có mức ảnh hưởng thấp hơn so với các yếu tố khác trong mô hình, nhưng vẫn giữ vai trò nền tảng trong việc hình thành hệ giá trị, thói quen ứng xử và hỗ trợ tâm lý cho HS trong quá trình phát triển năng lực CX-XH.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực CX-XH của HS THCS chịu tác động đồng thời của các yếu tố chủ quan và khách quan, trong đó nhóm yếu tố chủ quan có ảnh hưởng mạnh hơn. Đặc điểm tâm lý cá nhân và trải nghiệm cá nhân là hai yếu tố có tác động nổi bật nhất, tiếp đến là môi trường nhà trường. Các yếu tố như trình độ nhận thức, giá trị và niềm tin, nhu cầu - động cơ, gia đình, nhóm bạn bè và truyền thông đều có ảnh hưởng theo các mức độ khác nhau và đạt ý nghĩa thống kê. Kết quả cũng cho thấy sự phát triển năng lực CX-XH không chỉ phụ thuộc vào môi trường giáo dục mà còn gắn chặt với đặc điểm chủ thể và mức độ tham gia trải nghiệm của HS. Qua đó, nghiên cứu góp phần củng cố quan điểm xem năng lực CX-XH là cấu trúc được hình thành từ sự tương tác giữa yếu tố cá nhân và môi trường xã hội - giáo dục, trong đó yếu tố chủ thể giữ vai trò trung tâm. Đồng thời, nghiên cứu bổ sung thêm bằng chứng thực nghiệm về các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực CX-XH của HS THCS trong bối cảnh giáo dục Việt

Nam. Việc phát triển năng lực CX-XH cho HS THCS cần ưu tiên các hoạt động giáo dục trải nghiệm, hỗ trợ tâm lý học đường và xây dựng môi trường học tập tích cực. Nhà trường cần tạo nhiều cơ hội để HS tham gia hoạt động nhóm, xử lý tình huống thực tiễn, rèn luyện khả năng tự nhận thức, giao tiếp và điều chỉnh hành vi. Đồng thời, cần tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng xã hội trong hỗ trợ HS phát triển năng lực CX-XH.

Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế như mẫu khảo sát chưa đại diện cho toàn bộ vùng miền; dữ liệu chưa thu trực tiếp từ HS nên có thể chịu ảnh hưởng của nhận thức chủ quan; thiết kế cắt ngang chưa cho phép xác định quan hệ nhân quả giữa các biến; một số thang đo có số lượng biến quan sát còn hạn chế và nghiên cứu chưa thực hiện CFA để xác nhận cấu trúc thang đo. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi khảo sát, kết hợp phương pháp hỗn hợp và tiếp tục kiểm định mô hình bằng các phương pháp phân tích sâu hơn để tăng độ tin cậy và khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích với bất kỳ cá nhân, tổ chức nào.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*.
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII* (Tập 1). NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015). School and community influences on human development. In *Developmental science* (pp. 645-728). Psychology Press.
- Elias, M. J. (2006). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 53-63.
- Evans, D. L., Foa, E. B., Gur, R. E., Hendin, H., O'Brien, C. P., Seligman, M. E., & Walsh, B. T. (Eds.). (2005). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. Oxford University Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., Hoover, S. A., & Kaminski, J. W. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457-467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Madhuri, B., & Rama Krishna, A. S. (2025). The impact of emotional competence on secondary school pupils. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 14(1), 185-196.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-%20inclusive-world.pdf>
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework - Skills for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Pasol, F. D., & Ngag, J. B. U., Jr. (2025). *Socio-emotional well-being of young learners exposed to social media platforms: A case study analysis*. South Cotabato State College. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15221077>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence: Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Zahid, M. A., Hussain, S., & Abbas, Q. (2021). Factors effecting the development of social emotional competence of Muslim and Non-Muslim students at the secondary level in Pakistan. *Pakistan Social Sciences Review*, 5(4), 615-634.