Tạp chí Tâm lý học Việt Nam số 1 - Tháng 2 năm 2026

DOI: https://doi.org/10.66270/vap26.v14.n1.15

TOOLS FOR EMOTION EXPLORATION IN SCHOOL COUNSELING IN VIETNAM

Nguyen Thi Hong Xuan
Department of Psychology, Ho Chi Minh City University of Technology (HUTECH)
Received December 26,2025
Accepted January 20,2026

Abstract: *This article examined tools for emotion exploration in school counseling in Vietnam, where students often encounter cultural and psychological barriers when expressing their inner experiences. Using a theoretical review approach, the study synthesizes local and international research on the role of these tools in building counseling alliance and enhancing intervention effectiveness. The findings showed that these tools, comprising five main groups. They function as essential mediating instruments that help reduce defensiveness, make emotional experiences more concrete, and improve the professionalism and effectiveness of school counseling in Vietnam.*
Keywords: *School counseling; Emotion exploration; Emotion exploration tools.*

VAI TRÒ CỦA CÁC CÔNG CỤ HỖ TRỢ KHÁM PHÁ CẢM XÚC HỌC SINH TRONG THAM VẤN HỌC ĐƯỜNG TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Thị Hồng Xuân
Ngành Tâm lý học, Trường Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh

Ngày nhận bài: 26/12/2025;
Ngày duyệt đăng bài: 20/1/2026.

Tóm tắt: *Bài viết làm rõ vai trò của các công cụ khám phá cảm xúc trong tham vấn học đường tại Việt Nam, nơi học sinh thường gặp rào cản văn hóa và tâm lý khi biểu đạt nội tâm. Thông qua phương pháp tổng quan lý thuyết, nghiên cứu tổng hợp các công trình trong và ngoài nước nhằm phân tích vai trò của các công cụ trong việc hình thành liên minh tham vấn và nâng cao hiệu quả can thiệp. Kết quả cho thấy các công cụ này (gồm 5 nhóm chính) là phương tiện trung gian thiết yếu, giúp giảm phòng vệ, cụ thể hóa trải nghiệm cảm xúc và nâng cao tính chuyên nghiệp và hiệu quả của tham vấn học đường tại Việt Nam.*

Từ khóa: *Tham vấn học đường; Khám phá cảm xúc; Công cụ khám phá cảm xúc.*

1. Giới thiệu

1.1. Ý nghĩa và tầm quan trọng

Trong tham vấn học đường, khả năng tiếp cận và làm việc hiệu quả với cảm xúc của học sinh giữ vai trò then chốt trong việc thúc đẩy sự thích ứng và phát triển toàn diện của các em (NASP, 2006). Cảm xúc không chỉ là nguồn thông tin xã hội quan trọng (Van Kleef, 2016) mà còn là cầu nối giúp học sinh kết nối trải nghiệm nội tâm với nhận thức và hành động thực tiễn, tạo nền tảng cho sự thay đổi tâm lý bền vững (Peluso và Freund, 2018; Trần Thị Minh Đức, 2012). Tuy nhiên, cảm xúc cũng là một quá trình phức hợp bao gồm trải nghiệm chủ quan, phản ứng sinh lý và biểu hiện hành vi (Hockenbury, D. H. và Hockenbury, S. E., 2018), nên việc nắm bắt cảm xúc luôn khó khăn, nhất là với các em học sinh mang nhiều biến động đặc thù về lứa tuổi và áp lực học đường (Kail và Cavanaugh, 2016).

Thực tiễn triển khai tại Việt Nam cho thấy việc khám phá cảm xúc học sinh vẫn đang là một vướng mắc khó tháo gỡ. Do ảnh hưởng của văn hóa đề cao sự kiềm chế cảm xúc, kết hợp với hạn chế trong vốn từ vựng tâm lý, học sinh thường rơi vào trạng thái khó diễn đạt nội tâm và thiết lập các cơ chế phòng vệ mạnh mẽ (Nguyễn T. T. và cộng sự, 2024). Lúc này nếu chỉ dựa vào đối thoại thuần túy sẽ có thể dẫn đến bế tắc, khiến liên minh tham vấn rơi vào tính hình thức và thiếu chiều sâu can thiệp.

Để vượt qua các rào cản về ngôn từ và văn hóa, việc sử dụng các công cụ khám phá cảm xúc (từ kỹ thuật chuyên sâu đến công nghệ, hay các đồ vật trung gian như thẻ bài, tranh vẽ hay công nghệ) trở nên cấp thiết. Chúng đóng vai trò là cầu nối giúp học sinh cụ thể hóa những trải nghiệm trừu tượng, giúp nhà tham vấn hóa giải sự phòng vệ nơi học sinh và thúc đẩy năng lực tự nhận thức cho các em, điều vốn là cốt lõi của giáo dục cảm xúc xã hội - SEL (CASEL, 2020). Vì vậy, việc hệ thống hóa và làm rõ vai trò của các công cụ này là thiết yếu, hướng đến chuyên nghiệp hóa và nâng cao hiệu quả thực hành tham vấn học đường tại Việt Nam hiện nay.

1.2. Mục đích của bài viết

Bài viết này tập trung tổng hợp và phân tích các nghiên cứu trong và ngoài nước đã có, nhằm đạt được ba mục đích: Thứ nhất, lý giải tính cấp thiết của việc sử dụng công cụ khám phá cảm xúc trong tham vấn học đường tại Việt Nam, nơi văn hóa e ngại và sự hạn chế về ngôn từ là rào cản lớn khiến học sinh khó thể hiện cảm xúc chân thực. Thứ hai, hệ thống hóa các công cụ thành năm nhóm chủ đạo. Việc phân loại sẽ giúp làm rõ hình thức, cơ chế hoạt động và cách tiếp cận riêng biệt của từng loại công cụ trong việc khám phá cảm xúc học sinh. Thứ ba, phân tích sâu vai trò của các nhóm công cụ này đối với từng chủ thể và quá trình

tham vấn, qua đó hỗ trợ nhà tham vấn tiếp cận thế giới nội tâm của học sinh, tăng cường liên minh tham vấn và nâng cao hiệu quả can thiệp.

1.3. Tổng quan nghiên cứu trong và ngoài nước về các công cụ khám phá cảm xúc trong tham vấn học đường

1.3.1. Các hướng tiếp cận và thiết kế công cụ khám phá cảm xúc trên thế giới

Trong tâm lý học đường quốc tế, công cụ khám phá cảm xúc được thiết kế vừa để thu thập dữ liệu, vừa để hóa giải các trở ngại đặc thù của tiến trình tham vấn cho học sinh. Tiến trình phát triển các công cụ này diễn ra theo ba hướng chính sau: *Thứ nhất, tìm ra các kỹ thuật chuyên sâu nhằm giảm rào cản phòng vệ và hạn chế nhận thức*. Trước sự bất ổn và khó khăn trong việc gọi tên nội tâm của lứa tuổi học đường (Kail và Cavanaugh, 2016; Hockenbury, D. H. và Hockenbury, S. E., 2018), các kỹ thuật khám phá sâu giúp tiếp cận gián tiếp thế giới cảm xúc. Nghiên cứu của Anvari và cộng sự (2022) cùng Egozi và cộng sự (2023) nhấn mạnh việc thiết kế các công cụ dựa trên phong cách gắn bó, giúp nhà tham vấn điều chỉnh kỹ năng thấu cảm, thúc đẩy sự tự bộc lộ, yếu tố cốt lõi trong tiến trình thành nhân của học sinh (Rogers, 1994).

Thứ hai, thiết kế các thang đo chuẩn hóa nhằm khách quan hóa và sàng lọc sớm. Để khắc phục tính chủ quan của đối thoại, các công cụ như SDQ-25 (Goodman, 1997) và PHQ-9 (Kroenke và cộng sự, 2001) với độ nhạy cao giúp xác định chính xác mức độ căng thẳng tâm lý mà học sinh khó diễn đạt (Currier và cộng sự, 2024). Đồng thời, mô hình SEL của CASEL (2020) và các công cụ của Schonert-Reichl (2017) hỗ trợ đo lường năng lực xã hội và cảm xúc, xác lập tiêu chí đánh giá hiệu quả can thiệp. *Thứ ba, ứng dụng công nghệ và mô hình toán học.* Các mô hình toán học động lực giúp định lượng hóa sự thay đổi cảm xúc thời gian thực (Diaz và cộng sự, 2023; Baker và cộng sự, 2022). Việc cụ thể hóa các yếu tố bất ổn trong trị liệu thành dữ liệu quan trọng giúp nhà tham vấn điều chỉnh chiến lược, duy trì kết nối và tăng hiệu quả điều trị (Connolly, 2022).

Các hướng kể trên không hoạt động riêng lẻ mà cần được linh hoạt sử dụng, kết hợp phù hợp, đúng cách để đảm bảo tính sâu sắc và hiệu quả cho tiến trình tham vấn (Wampold và Imel, 2015; Norcross và Wampold, 2019).

1.3.2. Các nghiên cứu và ứng dụng công cụ khám phá cảm xúc tại Việt Nam

Tại Việt Nam, nghiên cứu về vai trò của các công cụ khám phá cảm xúc đang dần dịch chuyển từ mô tả thực trạng sang xây dựng công cụ bản địa hóa theo ba hướng: *Thứ nhất, các thiết kế công cụ nhằm vượt qua rào cản bộc lộ và giao tiếp.* Dù học sinh có nhu cầu tham vấn lớn (Phạm Thanh Bình, 2014, 2023), các em vẫn gặp trở ngại về mặt tâm lý như khó giao tiếp, khó bộc lộ cảm xúc khi kết nối với nhà tham vấn (Nguyễn T. T. và cộng sự, 2024). Và để giải quyết, các

hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022) và nghiên cứu của Nguyễn Thị Oanh (2010) đã thiết kế các quy trình, kỹ thuật nhằm tạo môi trường an toàn, giúp nhà tham vấn thâm nhập thế giới nội tâm của các em một cách nhẹ nhàng, trên nguyên tắc giảm phòng vệ và tăng tin tưởng (Trần Thị Minh Đức, 2012).

Thứ hai, các bộ công cụ sàng lọc giúp nhận diện khó khăn tâm lý nơi học sinh. Trần Văn Công và cộng sự (2019) tập trung vào nền tảng công nghệ và ứng dụng trực quan giúp học sinh dễ bộc lộ, giảm e ngại tiếp xúc trực tiếp. Hoàng Thị Tâm và Trần Thị Tú Anh (2012) nhấn mạnh các phiếu khảo sát nhu cầu chuyên biệt để phân loại khó khăn, giúp thiết lập lộ trình hỗ trợ chính xác. *Thứ ba, tiêu chuẩn hóa quy trình qua mô hình phòng tâm lý*. Nhằm khắc phục sự thiếu đồng bộ đội ngũ (Huỳnh Văn Sơn và cộng sự, 2019; Vũ Đình Bảy và cộng sự, 2019), các nghiên cứu của Lê Minh Công (2020) và Nguyễn Thị Bích Phượng (2021) tập trung hoàn thiện mô hình phòng tâm lý học đường. Việc chuẩn hóa hệ thống công cụ và quy trình từ tiếp nhận đến can thiệp giúp nâng cao năng lực chuyên môn và đảm bảo tính khách quan (Hoàng Anh Phước, 2012).

Nhìn chung, trong khi các nghiên cứu quốc tế đã khẳng định vai trò then chốt của công cụ khám phá cảm xúc trong việc vượt rào cản tâm lý học sinh. Thì tại Việt Nam vẫn còn thiếu vắng các nghiên cứu hệ thống và bản địa hóa về vấn đề này. Nghiên cứu nhằm lấp đầy khoảng trống này, thông qua tổng hợp, phân loại các nhóm công cụ và luận giải vai trò của chúng nhằm nâng cao hiệu quả tham vấn học đường trong nước.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp tổng quan lý thuyết hệ thống nhằm luận giải vai trò của các công cụ khám phá cảm xúc trong học đường. Nguồn dữ liệu được tuyển chọn khắt khe theo ba tiêu chí: (1) Tính thẩm quyền từ các tạp chí chuyên ngành và giáo trình uy tín; (2) Tính cập nhật trong 10 năm gần đây nhằm bắt kịp các xu hướng công cụ hiện đại (Diaz và cộng sự, 2023; Baker và cộng sự, 2022); (3) Tính phù hợp thông qua việc diễn giải trực diện cơ chế và chức năng của công cụ trong đánh giá tâm lý học sinh. Khung lý thuyết được xây dựng dựa trên sự phối hợp giữa Hệ thống các yếu tố chung (Wampold, 2015) và Thuyết cảm xúc là thông tin xã hội (Van Kleef, 2016). Bằng phương pháp phân tích nội dung, nghiên cứu tập trung nhận diện rào cản tâm lý, phân loại hệ thống công cụ và làm rõ vai trò của chúng trong thiết lập liên minh tham vấn. Đây là cơ sở để đề xuất các hàm ý khoa học cho đào tạo và thực hành tham vấn học đường tại Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Hệ thống hóa các nhóm công cụ hỗ trợ khám phá cảm xúc học sinh trong tham vấn học đường

Công cụ khám phá cảm xúc là phương tiện kỹ thuật có cấu trúc giúp học sinh nhận diện, điều hòa nội tâm và hỗ trợ nhà tham vấn vượt qua rào cản giao tiếp để thiết lập liên minh an toàn (Norcross và Wampold, 2019). Hệ thống này gồm năm nhóm chủ đạo:

Nhóm 1: Trắc nghiệm chuẩn hóa, gồm các thang đo tự báo cáo hoặc quan sát như SDQ-25 (Goodman, 1997), PHQ-9 (Kroenke và cộng sự, 2001) hay Vineland (Sparrow và cộng sự, 1984) giúp định lượng trạng thái tâm lý theo chuẩn quần thể. Nhờ đánh giá định lượng, công cụ này khách quan hóa các trạng thái tiềm ẩn, loại bỏ tính chủ quan và hạn chế xu hướng che giấu cảm xúc, hỗ trợ chuyên viên sàng lọc nguy cơ và ra quyết định dựa trên bằng chứng thực chứng.

Nhóm 2: Công cụ phóng chiếu, sử dụng kích thích mơ hồ như hình vẽ, kể chuyện giúp học sinh bộc lộ nội dung vô thức. Dựa trên lý thuyết phòng vệ, khi ngôn từ bị chặn lại, các kích thích này giúp giải tỏa xung đột nội tâm (Kazdin và cộng sự, 1995), tạo sự an tâm khi tiếp cận cảm xúc đau thương, đặc biệt hiệu quả với học sinh có mức phòng vệ cao.

Nhóm 3: Các công cụ trực quan, như thẻ cảm xúc, nhật ký cảm xúc theo mô hình SEL (CASEL, 2020) hỗ trợ học sinh định danh sắc thái nội tâm. Việc hình ảnh hóa giúp giảm kích thích vùng não sợ hãi và tăng cường kiểm soát của vỏ não trước trán, nâng cao năng lực điều hòa cảm xúc (Schonert-Reichl, 2017).

Nhóm 4: Công cụ dựa trên công nghệ, tích hợp nền tảng kỹ thuật số và AI (OECD, 2018; Diaz và cộng sự, 2023) giúp thiết lập quy trình phản hồi liên tục. Nhóm này hỗ trợ học sinh tự nhận diện hình mẫu cảm xúc theo bối cảnh thực tế thay vì hồi tưởng, tăng tính liên tục và năng lực tự quản lý cảm xúc của học sinh (Baker và cộng sự, 2022).

Nhóm 5 là các kỹ thuật chuyên sâu, như lắng nghe thấu cảm, phản ánh cảm xúc hoặc tập trung cảm giác cơ thể. Thông qua tương tác trực tiếp dựa trên trải nghiệm thực tại, nhà tham vấn khơi gợi, giúp học sinh bộc lộ được nhu cầu tâm lý chưa đáp ứng (Van Kleef, 2016) và phân tích tiến trình nội tâm qua biểu hiện phi ngôn ngữ để điều chỉnh chiến lược can thiệp phù hợp (Hayes và cộng sự, 2007).

3.2. Vai trò của công cụ khám phá cảm xúc trong việc hóa giải các rào cản và thiết lập liên minh tham vấn

Công cụ khám phá cảm xúc đóng vai trò then chốt trong việc hóa giải các rào cản đa diện và thiết lập liên minh tích cực trong công tác tham vấn học đường

tại Việt Nam. *Về mặt văn hóa*, học sinh thường gặp khó khăn định danh nội tâm do áp lực kiềm chế cảm xúc và hạn chế vốn từ (Nguyễn T. T. và cộng sự, 2024), dẫn đến cơ chế phòng vệ mạnh mẽ (Trần Thị Minh Đức, 2012). Việc ứng dụng công cụ phóng chiếu và trực quan như vật trung gian giúp cụ thể hóa trải nghiệm trừu tượng (Kazdin, 1995), cho phép các em bộc lộ nội dung vô thức gián tiếp, giảm cảm giác bị phán xét bởi nhà tham vấn ở vị thế quyền lực (Vũ Đình Bảy và cộng sự, 2019). Khi cảm xúc được hữu hình hóa, học sinh cảm thấy an toàn hơn để chia sẻ, giúp chuyên gia tiếp cận nội tâm một cách khoa học hơn (Nguyễn Thị Oanh, 2010; Rogers, 1994).

Với rào cản hệ thống, việc tích hợp các công cụ này giúp chuẩn hóa quy trình từ khâu tiếp nhận đến sàng lọc (Lê Minh Công, 2020), khắc phục sự thiếu đồng bộ về nguồn lực và pháp lý (Huỳnh Văn Sơn và cộng sự, 2019; Vũ Đình Bảy và cộng sự, 2019), tạo kết nối thông tin khách quan giữa các cơ sở giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022; Nguyễn Thị Bích Phượng, 2021). Đồng thời, hệ thống công cụ hỗ trợ nhà tham vấn ít kinh nghiệm ra quyết định dựa trên dữ liệu khách quan (Goodman, 1997; Kroenke và cộng sự, 2001), giảm áp lực chẩn đoán cảm tính và *nâng cao năng lực đáp ứng lâm sàng* (Norcross và Lambert, 2019). Điều này đảm bảo tính thực chứng và chuyên nghiệp ngay cả với các ca phức tạp (Coleman và cộng sự, 2024).

Về liên minh tham vấn, yếu tố quyết định 30% hiệu quả trị liệu (Wampold, 2015), công cụ khám phá cảm xúc là chất xúc tác xây dựng niềm tin. Kỹ thuật chuyên sâu giúp nhà tham vấn điều chỉnh mức độ đáp ứng phù hợp phong cách gắn bó của học sinh (Anvari và cộng sự, 2022; Norcross và Lambert, 2019). Đặc biệt với học sinh lo âu, công cụ trực quan giúp trung hòa áp lực từ câu hỏi trực diện, chuyển phiên tham vấn thành quá trình cộng tác đầy thấu cảm (Egozi và cộng sự, 2023; Connolly, 2022). Sự thấu cảm này giúp giảm rạn nứt trong gắn kết trị liệu (Fluckiger và cộng sự, 2019). Riêng tính minh bạch của trắc nghiệm chuẩn hóa và công nghệ củng cố niềm tin của học sinh vào tính khoa học của tiến trình (Levitt và cộng sự, 2007; Nguyễn Thị Bích Phượng, 2021), tạo động lực cho sự thay đổi tích cực từ phía học sinh (Peluso và Freund, 2018).

3.3. Vai trò của hệ thống công cụ đối với hiệu quả can thiệp của tham vấn học đường

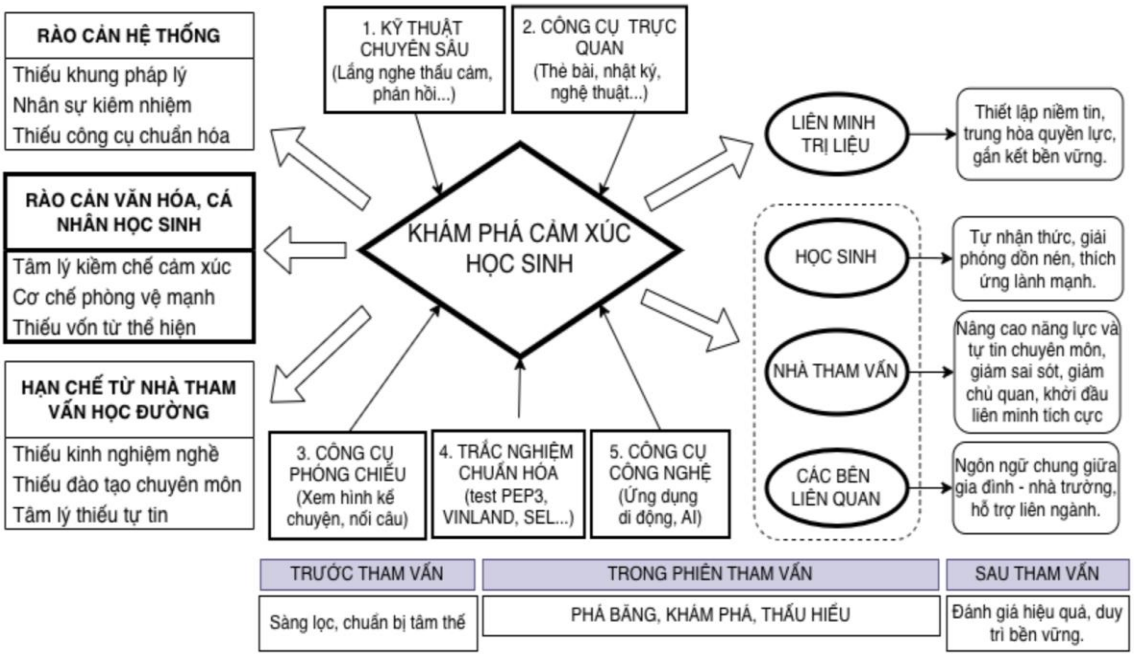
Việc sử dụng công cụ khám phá cảm xúc tạo ra những thay đổi thực, về hiệu quả và tối ưu hóa lộ trình tham vấn. *Với học sinh*, lợi ích lớn nhất là nâng cao năng lực tự nhận thức và điều hòa nội tâm; thông qua mô hình SEL, các em chuyển từ đối phó bị động sang chủ động thấu hiểu thông tin xã hội (CASEL,

2020; Van Kleef, 2016), tự mình làm chủ tiến trình phát triển và tăng khả năng thích ứng (Schonert-Reichl, 2017).

Với nhà tham vấn, hệ thống các công cụ hỗ trợ nâng cao tính chuyên nghiệp nhờ dữ liệu thực chứng, tăng cường độ nhạy bén chẩn đoán (Levitt và cộng sự, 2007) và hỗ trợ theo dõi sát sao sự thay đổi của học sinh, giảm thiểu sai sót cảm tính (Coleman và cộng sự, 2024). Vai trò cấu trúc hóa của công cụ trực quan và phóng chiếu còn giúp hóa giải phòng vệ, thiết lập liên minh trị liệu tích cực. *Với các bên liên quan*, công cụ là cầu nối thông tin lan tỏa; kỹ thuật chuyên sâu cung cấp bằng chứng cụ thể giúp phụ huynh phối hợp hỗ trợ trẻ hiệu quả (Hoàng Anh Phước, 2012; Nguyễn Thị Oanh, 2010), trong khi trắc nghiệm chuẩn hóa và công nghệ cung cấp số liệu khách quan để nhà trường đánh giá môi trường và xây dựng mạng lưới hỗ trợ đồng bộ (Levitt và cộng sự, 2007; Nguyễn Thị Bích Phượng, 2021), tạo nền tảng cho sự hợp tác liên ngành bền vững (CASEL, 2020).

Quan trọng hơn, không chỉ đóng góp trong phiên, hệ thống các công cụ khám phá cảm xúc còn thể hiện vai trò xuyên suốt các giai đoạn của tiến trình tham vấn học đường: *(1) Giai đoạn trước tham vấn*, trắc nghiệm chuẩn hóa giúp dự báo rào cản phòng vệ (Levitt và cộng sự, 2007; Norcross và Wampold, 2019), công nghệ đăng ký giúp học sinh giảm e ngại (Nguyễn Thị Bích Phượng, 2021), và công cụ trực quan thiết lập tiền đề cho liên minh trị liệu (Connolly, 2022; Peluso và Freund, 2018). *(2) Trong phiên tham vấn,* chúng phá tan sự im lặng, chuyển hóa bế tắc ngôn từ thành biểu đạt cụ thể; kỹ thuật chuyên sâu giúp duy trì sự nhạy bén (Norcross và Lambert, 2019; Rogers, 1994), còn phóng chiếu và công nghệ tạo an toàn để bộc lộ nội tâm và điều chỉnh chiến lược kịp thời (Diaz và cộng sự, 2023). *(3) Giai đoạn sau tham vấn*, công cụ đóng vai trò đo lường và duy trì kết quả; trắc nghiệm chuẩn hóa cung cấp bằng chứng thực chứng để đánh giá mục tiêu hoặc chuyển tuyến (Currier và cộng sự, 2024; Kazdin, 1995), nhật ký cảm xúc giúp học sinh duy trì kỹ năng tự điều chỉnh (Virtue và cộng sự, 2019; CASEL, 2020) và công nghệ hỗ trợ nhận diện sớm dấu hiệu tái phát (Nguyễn Thị Bích Phượng, 2021).

Một cách tổng quát, có thể tóm tắt như sau về toàn bộ vai trò của hệ thống các công cụ khám phá cảm xúc học sinh trong công tác tham vấn học đường tại Việt Nam:



Mô hình vai trò của công cụ khám phá cảm xúc trong tham vấn học đường tại Việt Nam

3.4. Đúc kết và kiến nghị

Hệ thống hóa chỉ ra năm nhóm công cụ chủ đạo gồm: trắc nghiệm chuẩn hóa, phóng chiếu, trực quan, công nghệ và kỹ thuật chuyên sâu, tạo thành hệ sinh thái toàn diện hỗ trợ khám phá cảm xúc học sinh. Kết quả luận giải khẳng định vai trò thực chứng của chúng trong việc hóa giải đồng thời ba rào cản: văn hóa phòng vệ của học sinh, sự thiếu đồng bộ nguồn lực hệ thống và hạn chế kinh nghiệm lâm sàng của chuyên viên. Quan trọng, các công cụ thúc đẩy liên minh tham vấn dựa trên thấu cảm; tối ưu hóa hiệu quả tham vấn trên mọi đối tượng và có vai trò mạnh mẽ xuyên suốt tiến trình tham vấn, từ giai đoạn sàng lọc, trong phiên, đến duy trì sau tham vấn, giúp học sinh chủ động quản lý năng lực cảm xúc xã hội theo định hướng SEL (CASEL, 2020).

Từ các kết quả trên, nghiên cứu đề xuất: (1) Cơ quan quản lý giáo dục cần ban hành danh mục công cụ chuẩn hóa, bản địa hóa các thang đo và đầu tư hạ tầng công nghệ cho phòng tâm lý học đường. (2) Chương trình đào tạo cần tích hợp học phần ứng dụng công cụ vào giảng dạy chính quy, rèn luyện kỹ năng kết hợp linh hoạt giữa đối thoại và vật trung gian. (3) Nhà tham vấn cần chủ động đa dạng hóa kỹ thuật, tránh phụ thuộc vào đối thoại đơn thuần và chú trọng dữ liệu từ công cụ chuẩn hóa (SDQ, PHQ-9) để tăng tính thực chứng cho kế hoạch can

thiệp. Việc thực hiện đồng bộ các kiến nghị này là cơ sở quan trọng để chuyên nghiệp hóa hoạt động tâm lý học đường tại Việt Nam.

4. Kết luận

Bài viết khẳng định tích hợp công cụ hỗ trợ khám phá cảm xúc là xu hướng tất yếu để nâng cao tính khoa học và năng lực đáp ứng trong tham vấn học đường Việt Nam. Kết quả đã hệ thống hóa năm nhóm công cụ, chứng minh vai trò của chúng như là phương tiện kỹ thuật và bước trung gian chiến lược nhằm chuyển hóa bế tắc ngôn từ thành dữ liệu trị liệu, hóa giải rào cản hệ thống và cá nhân, xây dựng liên minh tham vấn tích cực. Đây là tiền đề lý luận quan trọng để chuyển từ kinh nghiệm cảm tính sang thực hành thực chứng, bảo đảm quyền lợi hỗ trợ tâm lý chuyên sâu cho học sinh.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Vũ Đình Bảy, Đinh Thị Hồng Vân và Nguyễn Ngọc Quỳnh Anh (2019). Thực trạng hoạt động tham vấn học đường ở các trường trung học. *Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục, số 4*(24), tr. 27-36.

2. Phạm Thanh Bình (2014). Nhu cầu tham vấn tâm lý học đường của học sinh trung học cơ sở. *Luận án tiến sĩ Tâm lý học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

3. Phạm Thanh Bình (2023). Nhu cầu tham vấn tâm lý học đường của học sinh trung học cơ sở về vấn đề giao tiếp với người lớn. *Tạp chí Khoa học Học viện Phụ nữ Việt Nam, số 22*(2), tr. 66-75. https://vjol.info.vn/index.php/vwa/article/view/80980.

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Hướng dẫn xây dựng và triển khai hoạt động tư vấn tâm lý trong các cơ sở giáo dục phổ thông*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

5. Lê Minh Công (2020). Hiệu quả của mô hình phòng tâm lý học đường tại các trường phổ thông thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai. *Tạp chí Khoa học - Đại học Đồng Nai, 17,* tr. 95-104.

6. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hoài Phương và Trần Thành Nam (2019). Thực trạng khó khăn tâm lý của học sinh và nhu cầu sử dụng ứng dụng tư vấn tâm lý trong trường học. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam, số 61*(10), tr. 1-6.

7. Trần Thị Minh Đức (2012). *Giáo trình tham vấn tâm lý*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

8. Nguyễn Thị Oanh (2010). *Tư vấn tâm lý học đường*. Nhà xuất bản Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh.

9. Hoàng Anh Phước (2012). Kỹ năng tham vấn của cán bộ tham vấn học đường. *Luận án tiến sĩ Tâm lý học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
10. Nguyễn Thị Bích Phượng (2021). Tổng quan nghiên cứu về mô hình tham vấn học đường. *Tạp chí Giáo chức, số 8*, tr. 108-112.
11. Rogers, C. (1994). *Tiến trình thành nhân* (bản dịch). Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh.
12. Huỳnh Văn Sơn, Nguyễn Thị Tứ, Nguyễn Thị Diễm My và Đặng Hoàng An (2019). Thực trạng đội ngũ làm công tác tham vấn học đường hiện nay. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, số 1*(49), tr. 145-153.
13. Hoàng Thị Tâm và Trần Thị Tú Anh (2012). Nhu cầu tham vấn tâm lý của học sinh trung học phổ thông thành phố Đồng Hới - tỉnh Quảng Bình. *Tạp chí Khoa học và Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Huế, số 1*(21), tr. 76-84.
14. Nguyễn Thu Thủy, Đặng Thanh Trà My, Vũ Văn Nam, Phạm Thanh Tùng và Thiều Thị Diễm Quỳnh (2024). Những rào cản của học sinh trung học phổ thông khi tiếp xúc với các dịch vụ tham vấn trong trường học. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục, 31*(12), tr. 15-19.

Tài liệu tiếng Anh

15. Anvari, M. S., Dua, V., Lima-Rosas, J., Hill, C. E., & Kivlighan, D. M. (2022). Facilitating exploration in psychodynamic psychotherapy: Therapist skills and client attachment style. *Journal of Counseling Psychology, 69*(3), 348-360. https://doi.org/10.1037/cou0000582.
16. Baker, A., Peluso, P. R., Freund, R., Diaz, P., & Ghaness, A. (2022). Using dynamical systems mathematical modelling to examine the impact emotional expression on the therapeutic relationship: A demonstration across three psychotherapeutic theoretical approaches. *Psychotherapy Research, 32*(2), 223-237. https://doi.org/10.1080/10503307.2021.1921303.
17. Coleman, J. J., Freetly Porter, E., Musliu, S., Kopta, S. M., & Owen, J. (2024). Exploring therapist effectiveness across multiple domains over time. *Journal of Counseling Psychology, 71*(6), 633-643. https://doi.org/10.1037/cou0000763.
18. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *SEL framework*. https://casel.org.
19. Connolly, P. (2022). Instability and uncertainty are critical for psychotherapy: How the therapeutic alliance opens us up. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 784295. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784295.
20. Currier, J. M., McDermott, R. C., Sanders, P., Barkham, M., Owen, J., Saxon, D., & Richards, P. S. (2024). Practice-based evidence for spiritually integrated

psychotherapies: Examining trajectories of psychological and spiritual distress. *Journal of Counseling Psychology, 71*(4), 291-303. https://doi.org/10.1037/cou0000727.
21. Diaz, P., Peluso, P. R., Freund, R., Baker, A. Z., & Peña, G. (2023). Understanding the role of emotion and expertise in psychotherapy: An application of dynamical systems mathematical modeling to an entire course of therapy. *Frontiers in Psychiatry, 14*, Article 980739. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.980739.
22. Egozi, S., Talia, A., Wiseman, H., & Tishby, O. (2023). The experience of closeness and distance in the therapeutic relationship of patients with different attachment classifications: An exploration of prototypical cases. *Frontiers in Psychiatry, 14*, Article 1029783. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1029783.
23. Fluckiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., & Horvath, A. O. (2019). Alliance in adult psychotherapy. In J. C. Norcross & M. J. Lambert (Eds.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist contributions* (3rd ed., pp. 24-78). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843953.003.0002.
24. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.
25. Hayes, A., Laurenceau, J., Feldman, G., Strauss, J. L., & Cardaciotto, L. (2007). Change is not always linear: The study of nonlinear and discontinuous patterns of change in psychotherapy. *Clinical Psychology Review, 27*(6), 715-723. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.01.008.
26. Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2018). *Discovering psychology* (8th ed.). Worth Publishers.
27. Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2016). *Human development: A life-span view* (7th ed.). Cengage Learning.
28. Kazdin, A. E. (1995). Bridging child, adolescent, and adult psychotherapy: Directions for research. *Psychotherapy Research, 5*(3), 258-277. https://doi.org/10.1080/10503309512331331376.
29. Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine, 16*(9), 606-613. https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x.
30. Levitt, J. M., Saka, N., Romanelli, L. H., & Hoagwood, K. (2007). Early identification of mental health problems in schools: The status of instrumentation. *Journal of School Psychology, 45*(2), 163-191.
31. National Association of School Psychologists (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. NASP.

32. Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2019). Evidence-based psychotherapy relationships: The third task force. In J. C. Norcross & M. J. Lambert (Eds.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist contributions* (3rd ed., pp. 1-23). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843953.003.0001.
33. Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2019). Evidence-based psychotherapy responsiveness: The third task force. In J. C. Norcross & B. E. Wampold (Eds.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist responsiveness* (3rd ed., pp. 1-14). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843960.003.0001.
34. OECD (2018). *OECD school climate survey*. OECD Publishing.
35. Peluso, P. R., & Freund, R. R. (2018). Therapist and client emotional expression and psychotherapy outcomes: A meta-analysis. *Psychotherapy, 55*(4), 461-472. https://doi.org/10.1037/pst0000165.
36. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children, 27*(1), 137-155.
37. Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. American Guidance Service.
38. Van Kleef, G. A. (2016). Emotions as social information. In *The interpersonal dynamics of emotion: Toward an integrative theory of emotions as social information* (pp. 13-36). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107261396.
39. Virtue, S. M., Manne, S. L., Criswell, K., Kissane, D., Heckman, C. J., & Rotter, D. (2019). Levels of emotional awareness during psychotherapy among gynecologic cancer patients. *Palliative & Supportive Care, 17*(1), 87-94. https://doi.org/10.1017/S1478951518000263.
40. Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? *World Psychiatry, 14*(3), 270-277. https://doi.org/10.1002/wps.20238.
41. Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work* (2nd ed.). Routledge.