

Working Paper 2024.2.1.9
- Vol 2, No 1

ĐÁNH GIÁ MỐI QUAN HỆ GIỮA NĂNG LỰC TỰ KIỂM SOÁT VÀ HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG ĐỐI VỚI HỌC SINH TRUNG HỌC TẠI TP. HỒ CHÍ MINH

Trương Quang Huy¹, Đỗ Khánh Duy, Phùng Nguyễn Nhật Hoài, Trần Mai Khanh

Sinh viên Khóa 60 Kinh tế đối ngoại

Trường Đại học Ngoại thương Cơ sở II tại TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

Võ Hoàng Kim An

Giảng viên bộ môn Kinh doanh và Thương mại quốc tế

Trường Đại học Ngoại thương Cơ sở II tại TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

Tóm tắt

Bạo lực học đường (BLHD) là một trong những vấn đề bức bối của toàn xã hội và luôn được chú ý đặc biệt từ trước đến nay bởi những ảnh hưởng tiêu cực nghiêm trọng lên sự phát triển cả về thể chất lẫn tinh thần của những học sinh là nạn nhân của hành vi này, song còn ảnh hưởng đến gia đình và những người xung quanh. Ngoài các nhân tố dẫn đến hành vi BLHD, năng lực tự kiểm soát kém ngày càng được quan tâm nhiều hơn đến sự hình thành hành vi này. Do đó trong bài nghiên cứu, nhằm để kiểm định sâu sắc hơn về mối quan hệ giữa năng lực tự kiểm soát kém và hành vi BLHD, nhóm tác giả đã thực hiện khảo sát bằng bảng hỏi và thu về được 462 mẫu phản hồi của các học sinh trung học (THCS, THPT) trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh trong khoảng thời gian tháng 1 và tháng 2 năm 2024. Kết quả sau khi phân tích đã cho thấy có sự tác động của năng lực tự kiểm soát kém và nhóm nhân tố cơ hội đến hành vi BLHD ở học sinh trung học. Cuối cùng, nhóm tác giả đưa ra một số khuyến nghị nhằm phòng tránh và giảm thiểu tình trạng BLHD ở học sinh trung học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

Từ khóa: bạo lực học đường (BLHD), năng lực tự kiểm soát kém, nhân tố cơ hội....

EVALUATING THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONTROL AND SCHOOL BULLYING BEHAVIORS AMONG SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS IN HO CHI MINH CITY

Abstract

¹ Tác giả liên hệ, Email: k60.2111113094@ftu.edu.vn

School bullying is one of the most pressing problems of the entire society and has always received special attention because of its serious negative effects on both physical and mental development of students who are victims of this behavior, but it also affects their families and those around them. In addition to the factors that lead to violent behavior, low self-control is increasingly receiving more attention in the formation of this behavior. Therefore, in this research article, in order to more deeply examine the relationship between low self-control ability and school bullying behavior, the authors conducted a questionnaire survey and received 462 response samples from secondary school and high school students in Ho Chi Minh City over a period of time in January and February 2024. The results after analysis showed that there is an impact of low self-control and opportunity factors on bullying behavior in high school students... Finally, the authors provide some recommendations to prevent and reduce school bullying among secondary and high school students in Ho Chi Minh City.

Keywords: school bullying, low self-control, opportunity factors...

1. Giới thiệu chung

Bạo lực học đường (BLHD) đã và đang là một trong những vấn đề cấp thiết hiện nay được xã hội quan tâm đến rất nhiều, bởi những tác động hay ảnh hưởng của nó đem lại là rất nghiêm trọng và tiêu cực đến quá trình học tập, sự phát triển về thể chất và tinh thần của học sinh (Thị Xuân, 2018). Ước tính trung bình có xấp xỉ 150 triệu học sinh thuộc độ tuổi từ 13 đến 15 trên toàn thế giới cho biết mình đã từng bị BLHD từ chính các bạn bè đồng trang lứa của mình ngay tại khuôn viên trường học và các khu vực lân cận (UNICEF, 2018). Tuy giữa học sinh nam và nữ không có sự khác biệt hay chênh lệch quá lớn về nguy cơ mắc phải hành vi BLHD, nhưng ở các học sinh nam thì thường bị ảnh hưởng về thể chất nhiều hơn trong khi các học sinh nữ thì thường bị bắt nạt về tâm lý nhiều hơn (UNICEF, 2018).

Nói đến tác động hay ảnh hưởng của hành vi BLHD để lại cho các nạn nhân bị bắt nạt, thì UNESCO (2019) đã đưa ra một nhận định rằng những học sinh bị bắt nạt thường xuyên ở trường học hoặc các khu vực gần đó, thường sẽ có nguy cơ cao hơn về mắc các bệnh về tâm lý điển hình như thường cảm thấy cô đơn hay không hoà nhập được với các bạn bè ở trường (cao hơn gấp ba lần); không những vậy việc này còn ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập bị giảm đi và các học sinh này thường trốn hoặc nghỉ học nhiều hơn gấp đôi so với các học sinh khác không bị bắt nạt. Bên cạnh đó, những học sinh bị bắt nạt còn bị ảnh hưởng đến cả về sức khỏe tinh thần lẫn thể chất, làm cho chất lượng của cuộc sống bị giảm đi, dẫn đến các hành vi sai lệch của họ. Đặc biệt, những biểu hiện như trầm cảm, khó ngủ ở ban đêm hay có suy nghĩ đến việc tự tử ở những học sinh bị BLHD cao hơn gấp đôi so với những bạn khác (UNESCO, 2019).

Theo thống kê dữ liệu của Bộ Giáo dục và đào tạo, tổng con số của các vụ việc BLHD đã xảy ra ở Việt Nam trong khoảng thời gian từ tháng 09/2021 đến tháng 11/2023 đã có hơn 700 vụ việc BLHD xảy ra với hơn 2.000 học sinh tham gia trong đó số lượng học sinh nữ chiếm khoảng 40%; ước tính với tỷ lệ này thì trung bình cứ 50 trường học hay trung tâm giáo dục thì có 1 vụ BLHD xảy ra trên phạm vi cả nước (Báo Pháp Luật, 2023). Cụ thể hơn, trong một nghiên cứu được thực hiện tại Thành phố Hồ Chí Minh về hành vi BLHD, đã được đăng trên Báo điện tử Đại biểu Nhân dân, Nguyễn Liên (2023) đã chỉ ra rằng có đến hơn 75% học sinh có thực hiện hành vi bạo lực truyền thống và hơn 32% học sinh có hành vi bạo lực qua mạng ở nhiều mức độ khác nhau. Cũng trong một Hội nghị thường niên do Sở Giáo dục và đào tạo TP. Hồ Chí Minh tổ chức, Báo Tuổi trẻ (2019) đã công bố kết quả thống kê cuộc khảo sát về một số vấn đề của học sinh nói chung trong đó có hành vi BLHD, cụ thể

khảo sát đã thực hiện trên 150 cơ sở giáo dục tại địa bàn thành phố (bao gồm THPT, THCS, tiểu học, cơ sở giáo dục khác) chỉ ra rằng có hơn 24% số học sinh đã từng bị bắt nạt, khoảng 30% học sinh bị tấn công qua mạng dưới nhiều hình thức khác nhau (nói xấu, xúc phạm, hù dọa,...) và 20% học sinh cho biết rằng đã bị xâm hại về tinh thần. Từ đó có thể thấy được rằng, thực trạng BLHĐ tại Việt Nam nói chung và đặc biệt là tại TP. Hồ Chí Minh đang diễn ra rất phức tạp, do đó việc có một nghiên cứu sâu hơn về hành vi này là hết sức cần thiết.

Đã có rất nhiều nghiên cứu trước đây tìm hiểu về các nguyên nhân hay tác nhân ảnh hưởng đến tâm sinh lý của học sinh để dẫn đến hành vi BLHĐ, trong đó đã có một vài tác giả thực hiện một số công trình để kiểm định và khai thác sâu rộng hơn về mối quan hệ giữa năng lực tự kiểm soát và hành vi BLHĐ. Đặc biệt phải kể đến nghiên cứu của Baumeister và Boden (1998) - đây là một trong những công trình đầu tiên đưa ra kết luận là có mối tương quan giữa năng lực tự kiểm soát đến hành vi gây hấn và bạo lực, hay nói cụ thể hơn đây chính là nguyên nhân chủ yếu để gây ra hành vi này. Theo Unnever và Cornell (2003) biểu hiện của hành vi bạo lực gây ra bởi năng lực tự kiểm soát kém đó chính là triệu chứng rối loạn tăng động giảm chú ý (Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD) ở các học sinh có nguy cơ thể hiện hành động bạo lực. Vì vậy, một trong những tác nhân chính để dẫn đến hành vi BLHĐ đó chính là năng lực tự kiểm soát kém (Ando và cộng sự, 2005). Nhằm tìm hiểu sâu về nguồn gốc của BLHĐ, đã có nghiên cứu của Moon và cộng sự (2008) tiến hành kiểm tra khả năng ứng dụng của các lý thuyết tội phạm học hàng đầu và tìm ra được rằng năng lực tự kiểm soát có thể dẫn đến BLHĐ. Tác động của năng lực tự kiểm soát kém đến BLHĐ được làm rõ hơn thông qua những nghiên cứu của Chui và Chan (2013, 2015); Moon và Alarid (2015); Fenny (2021). Ngoài năng lực tự kiểm soát, vai trò tác động của nhân tố môi trường đến BLHĐ cũng được các nhà nghiên cứu quan tâm tìm hiểu. Các nghiên cứu nhận định nhân tố cơ hội cũng là một yếu tố dẫn đến BLHĐ Moon và Alarid (2015), Stults và You (2022), Fenny (2021).

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Năng lực tự kiểm soát

Năng lực tự kiểm soát là một phần đặc điểm tính cách, được hình thành trong giai đoạn đầu của quá trình phát triển của con người và có sự ảnh hưởng đến hành vi của con người trong đời sống hằng ngày. Năng lực tự kiểm soát là việc con người chống lại, kìm hãm những ham muốn, thôi thúc thực hiện những hành vi sai trái, hoặc hành vi phạm tội (Gottfredson và Hirschi, 1990).

Gottfredson và Hirschi (1990) đã phân chia năng lực tự kiểm soát thành hai loại: năng lực tự kiểm soát cao và năng lực tự kiểm soát thấp. Những người có khả năng tự kiểm soát kém có xu hướng thực hiện những hành động phạm tội, hoặc những hành vi sai trái có bản chất tương tự vì họ ít có khả năng chống lại sự kích thích tiêu cực, từ đó hành động ngay lập tức dẫn đến hậu quả xấu. Ngược lại, những người có khả năng tự kiểm soát cao có thể trì hoãn, kìm hãm lại sự ham muốn đặc biệt là những ham muốn tiêu cực từ đó tránh khỏi việc phạm phải những sai lầm.

2.2. Nhân tố cơ hội

Nhóm nhân tố cơ hội là những yếu tố thuộc về môi trường sống, đóng vai trò tạo cơ hội để con người phát triển, thể hiện ra bên ngoài những tính cách, hành vi của mình (Gottfredson và Hirschi, 1990). Tuy nhiên, những nhân tố cơ hội có sự đa dạng cao nên nhóm tác giả sau khi tham khảo từ các

nghiên cứu trước đã chọn được những nhân tố cơ hội có ảnh hưởng đến hành vi BLHĐ là môi trường học đường và gia đình.

Nhân tố gia đình được hiểu là việc nuôi dạy con cái của bậc cha mẹ nói chung nhằm giúp con phát triển đúng đắn. Việc nuôi dạy có thể được cụ thể thông qua các khía cạnh như đặt ra những quy định, kỷ luật; giám sát con trẻ; cách cha mẹ hành xử, xử lý trong các tình huống thường ngày. Nhân tố trường học được hiểu là một môi trường, hệ thống giáo dục thiên về học thuật và kỹ năng liên quan. Học sinh được giáo dục, rèn dũa ở trường thông qua sự giám sát, dạy học và các phản hồi của giáo viên (Gottfredson và Hirschi, 1990; Moon và Alarid, 2015).

2.3. Hành vi bạo lực học đường

Trong một bài viết đăng trên Thư Viện Pháp Luật, Tường Vy (2023) đã dẫn ra khái niệm của hành vi bạo lực học đường (BLHĐ) là một thuật ngữ nhằm diễn tả những hành động bắt nạt, hành hạ, tra tấn, đánh đập hay ngược đãi, thậm chí là tấn công về thân thể, sức khỏe hay sỉ nhục lăng mạ về phẩm chất, danh dự của người học,... Ngoài ra, BLHĐ không chỉ là các hành động mà còn là những ngôn từ, lời nói mang tính kỳ thị, hăm dọa, tra tấn cả về thể chất lẫn tinh thần,... có thể để lại các ảnh hưởng về tâm lý và thương tích trên người hoặc nghiêm trọng hơn là tử vong. Theo Lưu (2010), hành vi BLHĐ có thể ảnh hưởng tiêu cực đến suy nghĩ, hệ tư tưởng, tình cảm hay gây ra các cú sốc về tâm lý cho những nạn nhân. Đây được xem là một trong những hành vi nghiêm trọng, trái ngược đạo lý, ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe và tinh thần của những học sinh bị bắt nạt trong phạm vi trường học (UMS, 2020).

Vấn đề BLHĐ đã xảy ra từ rất lâu về trước và hiện nay vẫn đang diễn ra một cách phức tạp không chỉ tại Việt Nam mà còn là trên khắp thế giới và không chỉ dừng lại ở một cấp học mà nó xảy ra ở tất cả các cấp học khác nhau. Về đối tượng, BLHĐ không chỉ diễn ra ở các học sinh nam với nhau mà còn có cả các bạn nữ; không chỉ dừng lại ở việc học sinh và học sinh bắt nạt nhau mà còn là bạo lực giữa giáo viên và học sinh hoặc giáo viên với giáo viên. Với sự phát triển hiện nay, việc ngày càng xuất hiện thêm nhiều hình thức BLHĐ là chuyện tất yếu, có thể kể đến một số hình thức như bạo lực bằng lời nói, thể chất hay thậm chí là tâm lý, xã hội hoặc mới mẻ nhất là bạo lực mạng (thông qua các trang mạng xã hội).

2.4. Lý thuyết chung về tội phạm

Lý thuyết chung về tội phạm (General Theory of Crime - GTC) của Gottfredson và Hirschi (1990) định nghĩa hành vi tội phạm là các hành vi vũ lực, lừa đảo nhằm mục đích đạt lợi ích cá nhân. Lý thuyết đưa ra nhận định rằng bản chất của việc thực hiện những hành vi phạm tội giống với năng lực tự kiểm soát kém. Thứ nhất, những hành vi phạm tội tạo nên sự thỏa mãn ham muốn, hài lòng ngay lập tức, dễ dàng mà không chịu sự ràng buộc. Thứ hai, hành vi phạm tội đem đến sự kích thích, thôi thúc khiến cho người thực hiện cảm giác hào hứng, thích thú và thậm chí khiến họ bị nghiện. Thứ ba, bản chất của hành vi phạm tội đó chính là việc gây ra cho nạn nhân, người bị ảnh hưởng sự khó chịu, tổn thương. Thứ tư, các hành vi sai trái, không chuẩn mực, thiếu thận trọng mang bản chất giảm thiểu, xoa dịu cảm giác khó chịu về cảm xúc, tâm lý trong phút chốc.

2.4.1 Năng lực tự kiểm soát kém

Nhận thấy được sự tương đồng về bản chất của năng lực tự kiểm soát với hành vi phạm tội, Gottfredson và Hirschi (1990) đã đưa ra những biểu hiện đặc trưng của năng lực tự kiểm soát kém thông qua sáu khía cạnh tính cách: bốc đồng, né tránh sự phức tạp, tìm kiếm rủi ro, ưa thích các hoạt

động thể chất, vị kỷ và tính dễ nổi nóng. Về khía cạnh tính bốc đồng, những người có năng lực tự kiểm soát kém ít có khả năng kìm hãm trước kích thích, thôi thúc từ đó họ sẽ hành động ngay lập tức để thỏa mãn những ham muốn sai trái của mình. Về né tránh sự phức tạp, những người có năng lực tự kiểm soát kém chỉ quan tâm đến những gì bản thân muốn ở thời điểm hiện tại, ít quan tâm đến hậu quả sau đó và tìm cách thực hiện mong muốn ngay lập tức. Điều này được hiểu rằng những người như vậy thường muốn đạt được sự thỏa mãn, ham muốn dễ dàng, ngay lập tức hơn là dành thời gian cân nhắc thiết hơn về nó. Đối với tính cách thích tìm kiếm rủi ro, những người có tính cách như vậy có xu hướng thích những hành động mang tính chất tức thời mang lại cho họ cảm giác thích thú, gay cấn, mạo hiểm. Đối với đặc điểm ưa thích hoạt động thể chất, điều này có thể được suy ra từ việc những người có năng lực tự kiểm soát kém thiếu những kỹ năng liên quan đến học thuật, kiến thức nói chung và kỹ năng liên quan đến nhận thức, cảm xúc dẫn đến họ có xu hướng giải quyết vấn đề bằng hành động vật lý, thể chất. Đối với tính vị kỷ, đây là một tính cách của những người có năng lực tự kiểm soát kém khiến họ tự xem mình là trung tâm, thờ ơ, vô cảm trước nỗi đau khổ của người khác. Cuối cùng, tính dễ nổi nóng ở người có năng lực tự kiểm soát kém khiến họ không giữ được bình tĩnh và cảm xúc trở nên không kiểm soát được; không nhẫn nại và thường giải quyết xung đột bằng hành động, tác động vật lý.

2.4.2 Nhân tố cơ hội

Trong lý thuyết chung về tội phạm, Gottfredson và Hirschi (1990) khái quát những nhân tố cơ hội có vai trò quan trọng đối với việc hình thành nên những hành vi phạm tội hoặc những hành vi tương tự chính là nhân tố gia đình và trường học. Đối với nhân tố gia đình, việc cha mẹ nuôi dạy con cái có hiệu quả, đúng cách hay không sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng một con người có thực hiện những hành vi phạm tội, bạo lực hay lừa đảo ngoài xã hội hay không. Vai trò của gia đình đối với mỗi con người vô cùng quan trọng, chẳng hạn như trẻ em khi được nuôi dạy trong một môi trường gia đình độc hại, trẻ bị bỏ bê, không được quan tâm đúng cách sẽ dẫn đến khả năng trẻ phạm tội nhiều hơn. Ngược lại, những đứa trẻ có gia đình nơi cha mẹ luôn quan tâm, dạy dỗ con đúng mực, giám sát, chú ý đến hành vi, thái độ của con cái trong quá trình phát triển hằng ngày hoặc có những trừng phạt phù hợp để con cái hiểu được tính nghiêm trọng của vấn đề trong một số trường hợp thì khi đó xác suất phạm tội sẽ được giảm thiểu vì trẻ em đã được gia đình bảo vệ, răn dạy tránh xa những nguy cơ khiến trẻ có thể thực hiện, dấn vào hành vi phạm tội. Đối với nhân tố còn lại - nhân tố trường học cũng có vai trò quan trọng không kém nhân tố gia đình. Khi được học tập, phát triển ở môi trường học đường, trẻ em sẽ được các giáo viên quan tâm, giám sát, kiểm soát cũng như được dạy dỗ thông qua những quy định, kỹ năng, cách hành xử để giúp trẻ hình thành nhận thức về những điều sai trái, điều tốt đẹp để tránh việc phạm phải những sai lầm. Ngoài ra, trường học còn đóng vai trò là một xã hội thu nhỏ, do đó việc nhà trường quản lý, vận hành môi trường học đường như thế nào cũng sẽ có tác động trực tiếp đến việc liệu các em học sinh có cơ hội thực hiện hành vi phạm tội, hành vi sai trái, thiếu thận trọng hay không.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Xây dựng mô hình

Nhóm tác giả dựa trên ba công trình nghiên cứu Grasmick và cộng sự (1993); Moon và cộng sự (2015) và công trình nghiên cứu của Espelage và Holt (2001), từ đó xây dựng nên mô hình nghiên cứu để đánh giá được vai trò của năng lực tự kiểm soát kém đến hành vi bạo lực học đường ở học sinh trung học. Phương trình hồi quy có dạng như sau:

$$VIOL = \beta_0 + \beta_1*IMPU + \beta_2*PFST + \beta_3*RISK + \beta_4*PFPA + \beta_5*CENT + \beta_6*TEMP + \beta_7*EXPO + \beta_8*PARE + \beta_9*NEGA + \beta_{10}*TEAC + \varepsilon$$

Trong đó:

VIOL: biến phụ thuộc (Y) đo lường Bạo lực học đường ở học sinh trung học;

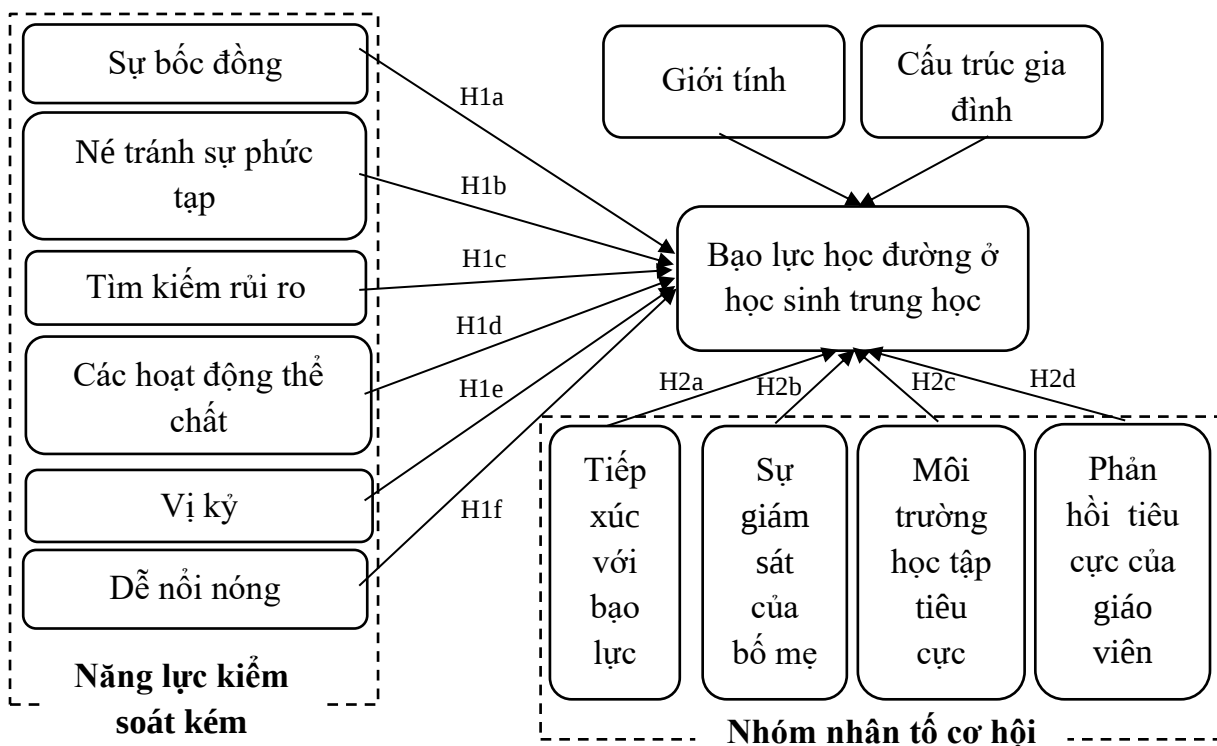
Các biến độc lập (Xi): bao gồm 10 biến;

β_0 : là hệ số chặn, có ý nghĩa là khi tất cả các biến độc lập bằng 0 thì biến phụ thuộc sẽ có giá trị trung bình là β_0 ;

β_i ($i = 1 \rightarrow 10$): là các hệ số hồi quy lần lượt cho IMPU, PFST, RISK, PFPA, CENT, TEMP, EXPO, PARE, NEGA VÀ TEAC; có ý nghĩa là khi các biến độc lập này thay đổi 1 đơn vị với điều kiện các yếu tố khác không thay đổi thì biến phụ thuộc sẽ thay đổi β_i đơn vị;

ε : phần dư ngẫu nhiên, thể hiện các yếu tố khác chưa được đưa vào mô hình.

Từ những cơ sở lý thuyết trên, nhóm tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu có dạng:



Sơ đồ 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp

3.2. Giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng lý thuyết chung về tội phạm để xây dựng khung nghiên cứu bao gồm hai nhóm biến độc lập: Năng lực tự kiểm soát kém, Nhân tố cơ hội và biến phụ thuộc là Bạo lực học đường ở học sinh trung học. Trong đó, nhóm biến độc lập Năng lực tự kiểm soát kém được đo lường thông qua sáu khía cạnh là Tính bốc đồng, Né tránh sự phức tạp, Tìm kiếm rủi ro, Tính vị kỷ, Tính dễ nổi nóng (Gottfredson và Hirschi, 1990; Grasmick, 1993; Chui và Chan, 2013, 2015; Moon và Alarid, 2015; Fenny, 2021). Nhóm biến độc lập Nhân tố cơ hội được đo lường thông qua bốn khía cạnh là

Tiếp xúc với bạo lực, Sự giám sát của bố mẹ, Môi trường học tập tiêu cực và Nhận xét tiêu cực của giáo viên (Gottfredson và Hirschi, 1990; Moon và Alarid, 2015).

Từ cơ sở lý thuyết của nghiên cứu, nhóm tác giả đề xuất những giả thuyết sau:

H_{1a}: Tính bốc đồng có tác động tích cực với Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{1b}: Né tránh sự phức tạp có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{1c}: Tìm kiếm rủi ro có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{1d}: Ưu thích các hoạt động thể chất có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{1e}: Tính vị kỷ có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{1f}: Tính dễ nổi nóng có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{2a}: Tiếp xúc với bạo lực có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{2b}: Sự giám sát của bố mẹ có tác động tiêu cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{2c}: Môi trường học tập tiêu cực có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

H_{2d}: Nhận xét tiêu cực của giáo viên có tác động tích cực đến Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

3.3. Dữ liệu nghiên cứu

3.3.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

Nhóm tác giả đã tiến hành xây dựng bảng hỏi, thu thập và tổng hợp mẫu khảo sát từ hai kênh: khảo sát trực tiếp tại các điểm trường THCS, THPT và khảo sát trực tuyến thông qua gửi đường dẫn Google biểu mẫu vào các trang, hội, nhóm dành cho học sinh THCS, THPT thuộc địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Trong khoảng thời gian từ tháng 1 đến tháng 2 năm 2024, nhóm nghiên cứu đã nhận về 483 phản hồi, thông qua quá trình lọc dữ liệu, nhận thấy có 462 phản hồi hợp lệ (bao gồm: 311 phản hồi trực tuyến và 151 bảng hỏi giấy) được giữ lại.

Bảng 1. Mô tả các biến trong mô hình nghiên cứu

Tên biến	Giải thích	Biến quan sát	Kỳ vọng dấu	Nguồn tham khảo	Vai trò
VIOL	Bạo lực học đường ở học sinh Trung học	1. Tôi thường trêu chọc những học sinh khác.		Espelage và Holt (2001)	Biến phụ thuộc
		2. Tôi thường là người bắt đầu những cuộc tranh cãi và xung đột.			
		3. Tôi đã từng tiếp tay cô lập những học sinh khác.			
		4. Tôi khá hứng thú khi cổ súy hành vi bạo lực giữa các học sinh.			

Tên biến	Giải thích	Biến quan sát	Kỳ vọng dấu	Nguồn tham khảo	Vai trò
		5. Tôi thường dễ bị nổi nóng dẫn đến hành động mất kiểm soát như tác động vật lý lên những học sinh khác.			
Nhóm I. Năng lực tự kiểm soát kém					
IMPU	Sự bốc đồng	1. Tôi thường hành động theo sự thôi thúc nhất thời mà không cần phải suy nghĩ. 2. Tôi không dành nhiều suy nghĩ và nỗ lực để chuẩn bị cho tương lai. 3. Tôi thường làm bất cứ điều gì mang lại cho tôi niềm vui ngay lập tức, thậm chí phải trả giá bằng một hậu quả nào đó. 4. Tôi quan tâm đến những gì xảy ra với mình trong ngắn hạn hơn là về lâu dài.	+		Biến độc lập
PFST	Né tránh sự phức tạp	1. Tôi thường cố gắng tránh những công việc mà tôi biết sẽ khó khăn. 2. Khi mọi thứ trở nên phức tạp, tôi có xu hướng bỏ cuộc hoặc rút lui. 3. Những điều dễ làm trong cuộc sống mang lại cho tôi niềm vui. 4. Tôi không thích những công việc thực sự khó khăn khiến khả năng của tôi bị giới hạn.	+	Harold G. Grasmick và cộng sự (1993)	Biến độc lập
RISK	Tìm kiếm rủi ro	1. Thỉnh thoảng tôi muốn thử thách bản thân bằng cách làm điều gì đó mạo hiểm một chút. 2. Đôi khi tôi sẽ mạo hiểm chỉ vì điều đó vui. 3. Đôi khi tôi thấy thú vị khi làm những việc mà tôi có thể gặp rắc rối. 4. Đối với tôi sự phấn khích và mạo hiểm quan trọng hơn sự an toàn.	+		Biến độc lập
PFPA	Các hoạt động thể chất	1. Nếu được lựa chọn, tôi hầu như luôn thích làm điều gì đó về thể chất hơn là làm điều gì đó về tinh	+		Biến độc

Tên biến	Giải thích	Biến quan sát	Kỳ vọng dấu	Nguồn tham khảo	Vai trò
		thần. 2. Tôi hầu như luôn cảm thấy dễ chịu hơn khi đang di chuyển hơn là khi tôi ngồi và suy nghĩ. 3. Tôi thích ra ngoài và làm nhiều việc hơn là thích đọc hoặc suy ngẫm về các ý tưởng. 4. Tôi dường như có nhiều năng lượng hơn và có nhu cầu hoạt động nhiều hơn hầu hết những người cùng tuổi với tôi.			lập
CENT	Vị kỷ	1. Tôi cố gắng quan tâm đến bản thân mình trước tiên, ngay cả khi điều đó gây khó khăn cho người khác. 2. Tôi ít khi thông cảm với người khác khi họ gặp khó khăn. 3. Nếu những điều tôi làm khiến mọi người khó chịu thì đó là vấn đề của họ chứ không phải của tôi. 4. Tôi sẽ cố gắng đạt được những thứ mình muốn ngay cả khi tôi biết điều đó gây rắc rối cho người khác.	+		Biến độc lập
TEMP	Dễ nổi nóng	1. Tôi khá dễ mất bình tĩnh. 2. Thông thường, khi tôi tức giận với mọi người, tôi cảm thấy muốn làm tổn thương họ hơn là nói với họ về lý do tại sao tôi tức giận. 3. Khi tôi thực sự tức giận, tốt nhất người khác nên tránh xa tôi. 4. Khi tôi có bất đồng quan điểm nghiêm trọng với ai đó, tôi thường khó nói chuyện một cách bình tĩnh.	+		Biến độc lập
Nhóm II. Nhân tố cơ hội					
EXPO	Tiếp xúc với bạo lực	1. Tôi đã từng gọi tên của các học sinh khác một cách thô lỗ (gọi lóng tên, kèm theo những thái độ châm biếm, mang tính xúc phạm).	+	Moon và cộng sự (2015)	Biến độc lập

Tên biến	Giải thích	Biến quan sát	Kỳ vọng dấu	Nguồn tham khảo	Vai trò
		2. Tôi đã từng nói xấu những học sinh khác. 3. Tôi đã từng lấy hoặc làm hư đồ dùng cá nhân của những học sinh khác. 4. Tôi đã từng tấn công vật lý (xô đẩy, đánh,...) những học sinh khác. 5. Tôi đã từng dùng vũ lực để đe dọa hoặc lấy tiền từ những học sinh khác.			
PARE	Sự giám sát của bố mẹ	1. Bố mẹ tôi sẽ biết tôi đang ở đâu khi tôi rời khỏi nhà. 2. Bố mẹ tôi sẽ biết tôi đang đi cùng với ai khi tôi rời khỏi nhà. 3. Bố mẹ tôi thường sẽ biết nếu tôi có những hành vi lệch lạc. 4. Bố mẹ tôi thường nhận ra khi tôi gặp khó khăn.	—		Biến độc lập
NEGA	Môi trường học tập tiêu cực	1. Học sinh cùng trường với tôi thường xuyên gọi nhau bằng một cách thô lỗ (gọi lóng tên, kèm theo những thái độ châm biếm, mang tính xúc phạm). 2. Học sinh cùng trường với tôi thường đi tự do trong lớp và làm ồn trong tiết học. 3. Học sinh cùng trường với tôi thường xuyên gây gổ và đánh nhau. 4. Ở trường của tôi, có rất nhiều vụ việc về bạo lực.	+		Biến độc lập
TEAC	Phản hồi tiêu cực của giáo viên	1. Giáo viên đã từng cô lập tôi. 2. Giáo viên đã từng làm tôi xấu hổ. 3. Giáo viên đã so sánh tiêu cực tôi với người khác. 4. Giáo viên đã phớt lờ tôi. 5. Giáo viên đã có những nhận xét tiêu cực về tôi.	+		Biến độc lập

Nguồn: Nhóm tác giả tự tổng hợp

3.3.2. Phương pháp xử lý dữ liệu

Sau khi thu thập dữ liệu, nhóm tác giả tiến hành xử lý dữ liệu bằng phần mềm xử lý SPSS 20.0. Nhóm nghiên cứu sử dụng phần mềm để hồi quy đa biến bằng phương pháp bình phương tối thiểu thông thường (OLS) để ước lượng được các hệ số hồi quy của mô hình, đồng thời kiểm tra giá trị Sig. để kết luận được ý nghĩa thống kê của các biến này.

Trong quá trình thực hiện xử lý dữ liệu, nhóm tác giả đã sử dụng các kiến thức của môn: Kinh tế lượng; Phân tích dữ liệu kinh tế, kinh doanh; Phương pháp nghiên cứu trong kinh tế, kinh doanh và các phần mềm hỗ trợ khác như Microsoft Excel, Microsoft Word và SPSS để tổng hợp và xử lý số liệu cho bài báo cáo.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Thống kê mô tả

Về các biến độc lập: các biến quan sát đều có giá trị lớn hơn 1,7. Trong đó, biến quan sát PFPA2 thuộc biến độc lập Các hoạt động thể chất có giá trị trung bình thấp nhất (1,79) và cao nhất là biến quan sát TEMP3 thuộc biến độc lập Dễ nổi nóng (4,16). Qua đó, có thể đánh giá sơ bộ rằng đối tượng được khảo sát đều đang đồng ý với các biến quan sát được đề xuất trong mô hình nghiên cứu.

Về biến phụ thuộc Bạo lực học đường ở học sinh trung học: các biến đều có giá trị trung bình khá cao, dao động trên đoạn [3,56 ; 3,65]. Kết quả này đã chỉ ra rằng thể hệ học sinh THCS và THPT có đánh giá khá tốt đến hành vi Bạo lực học đường ở học sinh trung học.

Về các biến nhân khẩu học:

Mẫu khảo sát có tỷ lệ THCS/THPT là 140/322, trong đó THCS chiếm 30,3% và THPT chiếm 69,7%. Như vậy, số lượng mẫu khảo sát phần lớn đến từ học sinh THPT. Tỷ lệ Nam/Nữ tham gia khảo sát là 233/229, trong đó nam chiếm 50,4% và nữ chiếm 49,6%. Điều này cho thấy số lượng khảo sát giữa nam và nữ tương đối đồng đều và không có sự chênh lệch lớn.

Học sinh đang sinh sống với cả ba và mẹ chiếm tỷ lệ cao nhất là 69,0%, tiếp đến là nhóm học sinh chỉ sống với ba hoặc mẹ với 24% và nhóm khác chiếm 6,9%.

4.2. Mô tả tương quan các biến

Nhóm tác giả tiến hành phân tích tương quan Pearson giữa biến phụ thuộc và các biến độc lập bằng cách lấy giá trị đại diện (giá trị trung bình) của các biến quan sát trong cùng một nhân tố, bao gồm: Sự bốc đồng (IMPU), Né tránh sự phức tạp (PFST), Tìm kiếm rủi ro (RISK), Các hoạt động thể chất (PFPA), Tính vị kỷ (CENT), Dễ nổi nóng (TEMP), Tiếp xúc với bạo lực (EXPO), Giám sát của bố mẹ (PARE), Môi trường học tập tiêu cực (NEGA), Phản hồi tiêu cực của giáo viên (TEAC) và Bạo lực học đường ở học sinh Trung học (VIOL)

Bảng 2. Kết quả phân tích tương quan Pearson

N = 462		VI	IM	PF	RI	PF	CE	TE	EX	PA	NE	TE
		OL	PU	ST	SK	PA	NT	MP	PO	RE	GA	AC
VI	Hệ số tương quan Pearson	1										
OL	Sig, (2 phía)											
IM	Hệ số tương quan Pearson	0,003	1									
PU	Sig, (2 phía)	0,957										
PF	Hệ số tương quan Pearson	0,406	-0,074	1								
ST	Sig, (2 phía)	0,000	0,114									
RI	Hệ số tương quan Pearson	0,546	-0,055	0,194	1							
SK	Sig, (2 phía)	0,000	0,239	0,000								
PF	Hệ số tương quan Pearson	0,030	0,000	-0,011	0,028	1						
PA	Sig, (2 phía)	0,521	0,999	0,819	0,549							
CENT	Hệ số tương quan Pearson	0,368	-0,051	-0,047	0,141	0,017	1					

N = 462		VI	IM	PF	RI	PF	CE	TE	EX	PA	NE	TE
		OL	PU	ST	SK	PA	NT	MP	PO	RE	GA	AC
Sig, (2 phía)		0,000	0,275	0,314	0,002	0,723						
TEMP	Hệ số tương quan Pearson	0,527	0,061	0,128	0,265	0,034	0,246	1				
	Sig, (2 phía)	0,000	0,188	0,006	0,000	0,466	0,000					
EX PO	Hệ số tương quan Pearson	0,341	-0,085	0,015	0,115	0,047	0,092	0,146	1			
	Sig, (2 phía)	0,000	0,069	0,753	0,013	0,309	0,048	0,002				
PA RE	Hệ số tương quan Pearson	-0,453	0,090	-0,209	-0,136	-0,073	-0,184	-0,237	-0,278	1		
	Sig, (2 phía)	0,000	0,053	0,000	0,003	0,115	0,000	0,000	0,000			
NE GA	Hệ số tương quan Pearson	0,405	-0,140	0,081	0,120	0,016	0,221	0,168	0,377	-0,299	1	
	Sig, (2 phía)	0,000	0,003	0,080	0,010	0,729	0,000	0,000	0,000	0,000		
TE AC	Hệ số tương quan Pearson	-0,004	0,029	-0,012	0,001	0,029	0,020	-0,047	0,003	-0,013	0,018	1
	Sig, (2 phía)	0,940	0,536	0,792	0,986	0,541	0,668	0,309	0,946	0,779	0,704	

Nguồn: Kết quả từ phần mềm SPSS 20.

Với kết quả phân tích tương quan Pearson, nhóm nghiên cứu có một vài nhận xét sau:

Một là, hầu hết các biến độc lập đều có mối tương quan tuyến tính trung bình với biến phụ thuộc và có giá trị Sig. đều bé hơn 0,05.

Hai là, không tồn tại mối tương quan tuyến tính giữa ba biến độc lập: IMPU, PFPA và TEAC lên biến phụ thuộc VIOL, do giá trị Sig. của các biến này lớn hơn 0,05. Do đó, cần xem xét đến kết quả khi hồi quy tuyến tính.

Ba là, hai biến độc lập EXPO và NEGA hiện có độ tương quan tương đối lớn (0,377). Vì vậy, cũng cần quan tâm đến hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến khi phân tích hồi quy tuyến tính.

Bốn là, kết quả phân tích tương quan Pearson thể hiện độ tương quan tuyến tính giữa biến độc lập và biến phụ thuộc. Do đó, việc sử dụng phân tích hồi quy tuyến tính tiếp theo là phù hợp.

4.3. Kết quả nghiên cứu

4.3.1. Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính

Nhóm tác giả tiến hành sử dụng phương pháp hồi quy tuyến tính OLS để xem xét ý nghĩa thống kê của các biến và đánh giá sự tác động từ các biến độc lập lên biến phụ thuộc. Kết quả phân tích hồi quy được thể hiện trong các bảng sau:

Bảng 3. Bảng phân tích phương sai ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	103,695	10	10,369	103,840	0,000
Residual	45,037	451	0,100		
Total	148,732	461			

Nguồn: Kết quả từ phần mềm SPSS 20.0

Bảng 4. Bảng Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin–Watson
1	0,835	0,697	0,690	0,31601	1,819

Nguồn: Kết quả từ phần mềm SPSS 20.0

Kiểm định F có giá trị Sig. bằng $0,000 < 0,05$, vì thế mô hình hồi quy được xem phù hợp. Giá trị R^2 hiệu chỉnh bằng 0,690 cho thấy các biến độc lập đưa vào mô hình ảnh hưởng 69,0% sự biến thiên của biến phụ thuộc, còn lại 31,0% là do ảnh hưởng của các biến ngoài mô hình và sai số ngẫu nhiên.

Giá trị Durbin–Watson từ kết quả phân tích đạt giá trị 1,819 nằm trong khoảng $[1,5 ; 2,5]$ nên kết quả không vi phạm giả định tự tương quan chuỗi bậc nhất. Ngoài ra, giá trị của hệ số phóng đại phương

sai VIF của các biến độc lập đều nhỏ hơn 2,0 cho thấy khả năng xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập là rất thấp.

Bảng 5. Bảng Coefficients

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Đa cộng tuyến		Kết quả
	B	Độ lệch chuẩn	Beta			Tolerane	VIF	
β_0	- 0,559	0,232		- 2,406	0,017			
IMPU	0,089	0,028	0,085	3,229	0,001	0,958	1,044	Chấp nhận giả thuyết
PFST	0,181	0,018	0,269	9,873	0,000	0,904	1,107	Chấp nhận giả thuyết
RISK	0,404	0,032	0,344	12,514	0,000	0,887	1,127	Chấp nhận giả thuyết
PFPA	- 0,008	0,020	- 0,011	- 0,417	0,677	0,991	1,009	Bác bỏ giả thuyết
CENT	0,135	0,020	0,191	6,907	0,000	0,879	1,138	Chấp nhận giả thuyết
TEMP	0,191	0,021	0,260	9,157	0,000	0,832	1,202	Chấp nhận giả thuyết
EXPO	0,111	0,023	0,139	4,850	0,000	0,817	1,224	Chấp nhận giả thuyết
PARE	- 0,170	0,028	- 0,174	- 6,042	0,000	0,805	1,242	Chấp nhận giả thuyết
NEGA	0,153	0,027	0,164	5,582	0,000	0,780	1,283	Chấp nhận giả thuyết
TEAC	0,000	0,021	0,000	0,008	0,993	0,994	1,007	Bác bỏ giả thuyết

Nguồn: Kết quả từ phần mềm SPSS 20.0

Để kiểm định giả thuyết H_0 , nhóm nghiên cứu dùng kiểm định t. Nếu Sig. của trị $t < 0,05$ thì giả thuyết H_0 ($\beta_i = 0, i = 1 \rightarrow 10$) bị bác bỏ. Theo kết quả phân tích, các biến độc lập IMPU, PFST, RISK, CENT, TEMP, EXPO, PARE và NEGA đều có hệ số Sig. của kiểm định t nhỏ hơn 0,05. Do đó, các biến này đều có ý nghĩa thống kê, có tác động lên biến phụ thuộc VIOL và được giữ lại mô hình. Bên cạnh đó, hai biến độc lập PFPA và TEAC có hệ số Sig. lớn hơn 0,05. Do đó hai biến này không có ý nghĩa trong mô hình hồi quy và được loại khỏi mô hình.

Mặt khác, hệ số hồi quy của các biến độc lập IMPU, PFST, RISK, CENT, TEMP, EXPO và NEGA đều mang dấu dương (+), như vậy các biến độc lập có tác động cùng chiều lên biến phụ thuộc VIOL. Ngoài ra, biến độc lập PARE có hệ số hồi quy mang dấu âm (–) thể hiện tác động ngược chiều đến biến phụ thuộc VIOL.

Sau khi loại bỏ các biến không có ý nghĩa thống kê ra khỏi mô hình, nhóm nghiên cứu cho ra kết quả của phương trình hồi quy tuyến tính như sau:

$$VIOL = -0,559 + 0,089*IMPU + 0,181*PFST + 0,404*RISK + 0,135*CENT + 0,191*TEMP + 0,111*EXPO - 0,170*PARE + 0,153*NEGA + \varepsilon$$

Trong đó:

VIOL: là biến phụ thuộc đo lường bạo lực học đường ở học sinh trung học;

IMPU, PFST, RISK, CENT, TEMP, EXPO, PARE, NEGA: là các biến độc lập được đo lường sự tác động lên biến phụ thuộc;

ε : là phần dư ngẫu nhiên, thể hiện các yếu tố khác chưa được đưa vào mô hình.

4.3.2. Kiểm định các giả thuyết

Nhóm nghiên cứu kiểm định các giả định quan trọng thông qua 3 biểu đồ: Histogram, Normal P-P Plot và Scatter Plot với kết quả như sau:

Một là, từ kết quả của biểu đồ tần số phần dư chuẩn hóa Histogram cho thấy: giá trị trung bình Mean đạt $5,21.E^{-15}$ (xấp xỉ bằng 0), độ lệch chuẩn Std. Dev. đạt 0,989 (xấp xỉ bằng 1) và các cột giá trị phần dư phân bố theo dạng hình chuông. Vì thế có thể kết luận phân phối phần dư là xấp xỉ chuẩn và giả định “Phân phối chuẩn của phần dư” không bị vi phạm. Mặt khác, biểu đồ phần dư chuẩn hóa Normal P-P Plot cho thấy các điểm dữ liệu trong phân phối của phần dư bám sát vào đường chéo, thể hiện phần dư càng có phân phối chuẩn và giả định cũng không bị vi phạm.

Hai là, các điểm dữ liệu của phần dư chuẩn hóa từ biểu đồ phân tán Scatter Plot phân bố xung quanh đường tung độ 0 (cụ thể nằm trong khoảng giá trị $[-2 ; 2]$) và hình dạng có xu hướng tạo thành các đường thẳng. Chính vì thế, có thể kết luận giả định “Liên hệ tuyến tính giữa biến phụ thuộc với biến độc lập” không bị vi phạm.

Ba là, các điểm dữ liệu dao động khá đồng đều trên dưới trục tung độ 0 theo biểu đồ Scatter Plot. Các điểm phân vị phần lớn nằm trong khoảng giá trị $[-2 ; 2]$ dọc theo trục tung độ 0. Do đó, giả định “Phương sai phần dư không thay đổi” của mô hình không bị vi phạm.

4.3.3. Phân tích ảnh hưởng của các biến nhân khẩu học bằng phân tích ANOVA

Để phân tích ảnh hưởng của các biến nhân khẩu học, nhóm tác giả sử dụng phương pháp kiểm định trung bình ANOVA cho từng thuộc tính: giới tính và cấu trúc gia đình của học sinh trung học với kết quả như bảng sau:

Bảng 6. Tổng hợp kết hợp phân tích ANOVA

Thuộc tính	Sig. của trị số Levene	Mức ý nghĩa quan sát Sig.
Giới tính	0,292	0,799
Cấu trúc gia đình	0,717	0,787

Nguồn: Kết quả từ phần mềm SPSS 20.0

Với thuộc tính *Giới tính*: giá trị Sig. của trị số Levene là 0,292 ($> 0,05$). Như vậy, phương sai của nhóm đối tượng học sinh trung học khác nhau giữa hai nhóm giới tính không có sự khác biệt, vì vậy có thể sử dụng kết quả của phân tích ANOVA. Dựa vào kết quả phân tích ANOVA, giá trị Sig. của biến giới tính là 0,820 ($> 0,05$) mang ý nghĩa là không có sự khác biệt về ý nghĩa thống kê trong giới tính giữa nam và nữ về hành vi BLHĐ ở học sinh trung học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

Với thuộc tính *Cấu trúc gia đình*: giá trị Sig. của trị số Levene là 0,717 ($> 0,05$) có nghĩa là không có sự khác biệt về phương sai giữa các nhóm học sinh trung học có cấu trúc gia đình khác nhau. Do đó, kết quả phân tích ANOVA thỏa mãn điều kiện sử dụng. Sau khi phân tích ANOVA, mức ý nghĩa quan sát Sig. đạt giá trị là 0,787 ($> 0,05$) thể hiện không có sự khác biệt về ý nghĩa thống kê trong cấu trúc gia đình của học sinh trung học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

4.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu do nhóm tác giả đề xuất có giá trị R^2 bình phương hiệu chỉnh đạt 69%, điều này cho thấy các biến trong mô hình đang giải thích khá tốt cho sự thay đổi của hành vi BLHĐ ở học sinh trung học trên địa bàn TP.HCM. Mô hình nghiên cứu ban đầu được xây dựng bao gồm 10 biến độc lập, trong đó: biến Tìm kiếm rủi ro và Sự bốc đồng lần lượt có tác động cùng chiều mạnh và yếu nhất đến hành vi BLHĐ ở học sinh trung học. Tồn tại duy nhất biến Sự giám sát của bố mẹ có tác động ngược chiều trong mô hình, và hai biến Sự yêu thích các hoạt động thể chất, Phản hồi tiêu cực của giáo viên không có ý nghĩa thống kê trong mô hình. Những kết quả trên tương ứng với những giả thuyết được đưa ra từ Lý thuyết chung về tội phạm (General Theory of Crime) của Gottfredson và Hirschi (1990) - một trong những lý thuyết tội phạm học hàng đầu, nổi bật trong lĩnh vực nghiên cứu về BLHĐ trên thế giới.

Để làm rõ được thực trạng về hành vi bạo lực đường đang diễn ra ở nhiều mức độ khác nhau trên địa bàn TP.HCM, nhóm nghiên cứu đã tiến hành thực hiện khảo sát đối tượng học sinh trung học tại đây. Sau khi xử lý dữ liệu thu được thì kết quả đã chứng minh giả thuyết rằng Nhóm năng lực tự kiểm soát kém có ảnh hưởng đến hành vi BLHĐ ở học sinh Trung học trên địa bàn TP.HCM. Cụ thể, các cá nhân mang những đặc điểm tính cách cấu thành năng lực tự kiểm soát kém như có sự bốc đồng, lảng tránh các công việc phức tạp, ưa thích trong việc thực hiện các hành động mạo hiểm, đặt bản thân vào vị trí trung tâm và cảm giác khó khăn trong việc kiềm chế cảm xúc nóng giận sẽ có xu hướng gây ra hành động BLHĐ. Điều này có thể hiểu rằng, những học sinh có năng lực tự kiểm soát tốt sẽ ít có xu hướng BLHĐ sẽ thường điềm tĩnh, thận trọng, đặt bản thân vào vị trí của người khác để thấu hiểu cho họ cũng như ít khi bộc phát cơn nóng giận.

Nhóm giả thuyết thứ hai về ảnh hưởng của Nhóm Nhân tố cơ hội đến hành vi BLHĐ cũng được chứng minh thông qua kết quả số liệu của nghiên cứu. Bên cạnh các nhân tố bên trong của học sinh,

tồn tại nhiều yếu tố môi trường thuộc nhóm nhân tố cơ hội, cũng trực tiếp chi phối hành vi BLHĐ của đối tượng này. Đầu tiên, có thể nhắc đến là hành vi tiếp xúc với bạo lực, trong quá trình học tập tại nhà trường đã tạo ra một môi trường giữa các thể hệ học sinh, mà nơi đó đã tạo điều kiện cho học sinh học hỏi những hành vi bạo lực lẫn nhau. Về khía cạnh của phụ huynh học sinh, đây là nhân tố tác động ngược chiều duy nhất của mô hình có ý nghĩa thống kê, nghĩa là nếu sự giám sát của bố mẹ càng chặt chẽ thì hành vi BLHĐ càng ít có khả năng xảy ra ở học sinh. Điều này hoàn toàn phù hợp với giả thuyết nghiên cứu do nhóm tác giả xây dựng từ ban đầu. Cuối cùng, về phía nhà trường, được hiểu là chủ thể trực tiếp xây dựng và tạo nên môi trường học tập giúp thể hệ học sinh được phát triển, tuy nhiên, với các môi trường học tập tiêu cực đã ảnh hưởng rất lớn đến quyết định thực hiện hành vi BLHĐ.

5. Một số khuyến nghị

5.1. Đối với cá nhân mỗi học sinh

Một là, mỗi cá nhân học sinh cần phải ý thức được vai trò quan trọng của khả năng tự kiểm soát trong việc giảm thiểu những biểu hiện của hành vi bạo lực học đường. Bởi trong các vụ bạo lực học đường, học sinh có thể là nạn nhân và cũng có thể là người bắt nạt, nhưng cả hai đều phải gánh chịu tổn thương về sự phát triển tâm sinh lý và nhân cách. Chính vì thế, việc ý thức được vai trò của khả năng tự kiểm soát giúp mỗi học sinh phân định được đó là đúng hay sai, tốt hay xấu. Từ đó, mỗi học sinh sẽ tự biết lựa chọn cách học hỏi hành vi tốt, phù hợp với chuẩn mực xã hội, dẫn đến việc giảm thiểu tình trạng bạo lực học đường.

Hai là, chủ động nhờ sự giúp đỡ, tư vấn từ gia đình, thầy cô khi nhận thấy bản thân có vấn đề về tâm lý. Khi bản thân mỗi học sinh nhận ra mình có khả năng bị bắt nạt bởi một hay nhóm học sinh khác, cá nhân nên chia sẻ với thầy cô, cha mẹ để xin lời tư vấn, giải quyết vấn đề và đưa ra góc nhìn sự việc ở một khía cạnh khác. Từ đó, bản thân mỗi học sinh sẽ có những điều chỉnh hành vi phù hợp và biết cách tránh khỏi sự “bế tắc” trong cách hành xử.

Ba là, mỗi học sinh hãy luôn là chính mình vì đôi khi cách thể hiện hay việc thu hút sự chú ý của bản thân cũng là nguyên nhân khiến mình khó hòa nhập. Đồng thời, bản thân mỗi học sinh cũng cần rèn luyện, trau dồi bản thân, nâng cao khả năng tự kiểm soát mỗi ngày để mình trở nên mạnh mẽ và cứng rắn hơn cả về thể chất, tinh thần lẫn năng lực, điều đó sẽ góp phần giúp học sinh tránh khỏi các đối tượng gây nên bạo lực học đường.

5.2. Đối với nhà trường

Một là, chủ động lồng ghép những chương trình có liên quan đến chủ đề năng lực tự kiểm soát vào các chuyên đề ngoại khoá để có thể rèn luyện những kỹ năng mềm, như: quản lý cảm xúc, cơn giận,... để có thể giúp các em học sinh có thể hiểu được vai trò của năng lực tự kiểm soát và ứng dụng chúng vào các trường hợp cụ thể để tránh khỏi những cuộc đánh nhau.

Hai là, nhà trường nên dành sự quan tâm chú ý đến các mối quan hệ giữa học sinh bạn bè với nhau và khả năng quản lý cảm xúc của các em, để từ đó có thể tạo được một môi trường học tập năng động, thân thiện và không khí học đường hoà hợp nhằm tránh để xảy ra các hành vi bạo lực xảy ra trong nhà trường.

Ba là, nhà trường cần tạo các điều kiện thuận lợi để giáo viên có thể tham gia các lớp tập huấn về việc phát hiện và hướng giải quyết các vụ việc BLHD xảy ra trong nhà trường, kết hợp với các chương trình học về quản lý cảm xúc, cơn giận,...

Bốn là, đội ngũ giáo viên nên xây dựng các lớp học thân thiện, đối đãi với các học sinh một cách bình đẳng không phân biệt đối xử giữa học sinh này với học sinh khác để tạo lập được niềm tin, sự tin tưởng giữa thầy cô và học sinh và thường xuyên tổ chức các buổi trò chuyện, trao đổi và tư vấn tâm lý cho học sinh.

5.3. Đối với gia đình

Phụ huynh học sinh cần nhận thức được vai trò của gia đình đối với việc giảm thiểu tình trạng BLHD ở học sinh trung học bằng cách rèn luyện năng lực tự kiểm soát cho con cái và nuôi dạy con trẻ bằng phương pháp hiệu quả.

Một là, phụ huynh cần quan tâm con đúng cách, việc này có thể đến từ việc giám sát, quan sát những hành vi, thái độ của con hằng ngày và trò chuyện, lắng nghe con chia sẻ, giải bày những vấn đề, suy nghĩ khiến con cảm thấy tiêu cực, bức xúc hoặc khó chịu.

Hai là, khi đã nhận thấy sự bất thường, lệch lạc trong suy nghĩ hay thậm chí là từ những cử chỉ, hành động của con mà có thể dẫn đến sự mất kiểm soát hoặc có thể dẫn đến hành vi BLHD, phụ huynh học sinh cần nói chuyện, uốn nắn cho con để con có thể thay đổi chiều hướng suy nghĩ, thái độ trở nên tích cực hơn.

Ba là, ngoài việc trò chuyện, khuyên răn con cái, phụ huynh đôi khi cũng cần dứt khoát hơn trong việc răn dạy con bằng những hình phạt phù hợp để con trực tiếp hiểu rằng những thái độ, hành vi đó là sai và không được lặp lại nữa.

Bốn là, gia đình học sinh cần sự tương tác mật thiết với nhà trường nhằm can thiệp kịp thời tránh xảy ra trường hợp BLHD bằng cách trao đổi với nhà trường cũng như nhận thông tin của nhà trường về con em mình trong quá trình học tập tại trường.

6. Kết luận

Nhóm tác giả đã sử dụng mô hình phân tích hồi quy với phương pháp bình phương tối thiểu thông thường (OLS) để kiểm định mối quan hệ giữa 10 nhân tố đối với Bạo lực học đường ở học sinh Trung học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

Kết quả hồi quy từ mô hình ước lượng mà nhóm nghiên cứu thu được biểu diễn dưới dạng:

$$VIOL = -0,559 + 0,089*IMPU + 0,181*PFST + 0,404*RISK + 0,135*CENT + 0,191*TEMP + 0,111*EXPO - 0,170*PARE + 0,153*NEGA + \varepsilon$$

Mô hình trên giải thích mối quan hệ giữa Bạo lực học đường ở học sinh Trung học (VIOL) thông qua các biến độc lập, bao gồm: Sự bốc đồng (IMPU), Né tránh sự phức tạp (PFST), Tìm kiếm rủi ro (RISK), Tính vị kỷ (CENT), Tính dễ nổi nóng (TEMP), Tiếp xúc với bạo lực (EXPO), Giám sát của bố mẹ (PARE), Môi trường học tập tiêu cực (NEGA). Ở mô hình trên, đã được loại bỏ hai biến là Sự yêu thích hoạt động thể chất (PFPA) và Phản hồi tiêu cực của giáo viên (TEAC) do giá trị Sig. lớn hơn 0,05. Kết quả hồi quy trên đã phù hợp với các giả thuyết và kỳ vọng về dấu của tác giả.

Kết quả chạy từ phần mềm xử lý SPSS của mô hình cho ra giá trị $R^2 = 0,69$, có nghĩa rằng 8 nhân tố trong mô hình đã giải thích được 69% sự thay đổi của Bạo lực học đường ở học sinh Trung học, và các nhân tố khác sẽ ảnh hưởng đến biến phụ thuộc chiếm 31% còn lại.

Vấn nạn về bạo lực học đường đã và đang dần trở thành một vấn đề nan giải đối với hệ thống giáo dục Việt Nam, khi ngày càng có nhiều vụ việc gây nhức nhối và bức xúc cho dư luận. Bên cạnh việc phát triển những hình thức giáo dục giúp tăng cường về mặt nhận thức cho học sinh ở lứa tuổi THCS và THPT, thì chúng ta cũng nên có những hành động mạnh mẽ và quyết liệt hơn để đẩy lùi vấn nạn này xuống mức tối thiểu. Việc trang bị cho thế hệ học sinh những kiến thức thực tế cho những nhìn nhận sai lầm về hành vi bạo lực học đường và tác hại mà nó mang lại là điều vô cùng cần thiết. Do đó, chúng ta cần hướng đến một mục tiêu xa hơn là phát triển thêm về mặt nhận thức, nghĩa là vừa tác động đến các em bằng những lời nói trong môi trường học tập hằng ngày nhưng vẫn phải đảm bảo có những hoạt động trải nghiệm thực tế nhằm giúp các em có đầy đủ sự hiểu biết và ngày càng tránh xa hành vi tiêu cực này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Ando, M., Asakura, T. & Simons-Morton, B. (2005), “Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese Early Adolescents”, *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 25 No. 3, pp. 268-297.

Báo Tuổi trẻ (2019), “24% học sinh ở TP.HCM bị bắt nạt”, Available at: <https://tuoitre.vn/24-hoc-sinh-o-tp-hcm-bi-bat-nat-20190117095034144.htm>, truy cập ngày 18/01/2019.

Baumeister, R. F. & Boden, J. M. (1998), “Aggression and the self: High self-esteem, low self-control, and ego threat”, pp. 111-137.

Brian J. Stults & Myunghee You (2022), “Self-Control, Cyberbullying, and the Moderating Effect of Opportunity”, *Deviant Behavior*, Vol. 43 No. 10, pp. 1267-1284.

Chu Tường Vy (2023), “Bạo lực học đường là gì? Các biện pháp phòng chống bạo lực học đường hiện nay?”, *Thư viện Pháp luật*.

Chu, X.-W., Fan, C.-Y., Liu, Q.-Q. & Zhou, Z.-K. (2018), “Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 86, pp. 377-386.

Chui, W. H. & Chan, H. C. O. (2013), “Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents”, *Child abuse & neglect*, Vol. 37 No. 4, pp. 237-242.

Chui, W. H. & Chan, H. C. O. (2015), “Self-control, school bullying perpetration, and victimization among Macanese adolescents”, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 24 No. 6, pp. 1751-1761.

Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2001), “Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates”, *Journal of Emotional Abuse*, Vol 2 No. 2-3, pp. 123-142.

Fenny, O. A. (2022), “Low Self-control and School Bullying: Testing the GTC in Nigerian Sample of Middle School Students”, *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 37 No. 13-14.

Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990), “A general theory of crime”, *Stanford University Press*.

Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J. & Arneklev, B. J. (1993), “Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime”, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 30 No. 1, pp. 5-29.

Hoàng Nam (2023), “Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo: Hơn 2 năm, cả nước xảy ra 699 vụ bạo lực học đường liên quan đến 2.016 học sinh”, *Báo Pháp luật*, available at: <https://baophapluat.vn/bo-truong-bo-giao-duc-va-dao-tao-hon-2-nam-ca-nuoc-xay-ra-699-vu-bao-luc-hoc-duong-lien-quan-den-2016-hoc-sinh-post494528.html>, truy cập ngày 07/11/2023.

Lê Thị Xuân (2019), “Thực trạng bạo lực học đường ở học sinh trung học cơ sở thành phố Vũng Tàu, Tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu”, *Hội thảo khoa học “Tư vấn tâm lý học đường trước những tác động của cách mạng 4.0 tại BR-VT*.

Moon, B. & Alarid, L. F. (2015), “School Bullying, Low Self-Control, and Opportunity”, *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 30 No. 5, pp. 839-856.

Moon, B., Hwang, H.-W. & McCluskey, J. D. (2011), “Causes of School Bullying: Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory, and General Strain Theory”, *Crime & Delinquency*, Vol. 57 No. 6, pp. 849-877.

Nguyễn Liên (2023), “Trên 2.600 vụ bạo lực học đường có tính chất phức tạp, chuyên gia đề xuất giải pháp”, *Đại biểu nhân dân*, available at: <https://daibieunhandan.vn/giao-duc--y-te1/tren-2-600-vu-bao-luc-hoc-duong-co-tinh-chat-phuc-tap-chuyen-gia-de-xuat-giai-phap-i331004/>, truy cập ngày 01/06/2023.

Trần Viết Lưu (2010), “Bạo lực học đường - nhìn từ góc độ văn hoá và giáo dục”, *Tạp chí Tuyên giáo*, available at: <https://tuyengiao.vn/bao-luc-hoc-duong-nhin-tu-goc-do-van-hoa-va-giao-duc-20111>.

UNESCO (2019), “Behind the numbers: Ending school violence and bullying”, available at: <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>.

UNICEF (2018), “Hơn 150 triệu thanh thiếu niên trên thế giới bị bạo lực học đường”, available at: <https://www.unicef.org/vietnam/vi/th%C3%B4ng-c%C3%A1o-b%C3%A1o-ch%C3%AD/h%C6%A1n-150-tri%E1%BB%87u-thanh-thi%E1%BA%BFu-ni%C3%AAn-tr%C3%AAn-th%E1%BA%BF-gi%E1%BB%9Bi-b%E1%BB%8B-b%E1%BA%A1o-l%E1%BB%B1c-h%E1%BB%8Dc-%C4%91%C6%B0%E1%BB%9Dng>, truy cập ngày 07/9/2018

Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003), “Bullying, self-control, and ADHD”, *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 18 No. 2, pp. 129-147.