

VIỆN HÀN LÂM KHOA HỌC XÃ HỘI VIỆT NAM
HỌC VIỆN KHOA HỌC XÃ HỘI

NGUYỄN VĂN TƯỜNG

**ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG
CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ TÂM LÝ HỌC

HÀ NỘI - 2019

VIỆN HÀN LÂM KHOA HỌC XÃ HỘI VIỆT NAM
HỌC VIỆN KHOA HỌC XÃ HỘI

NGUYỄN VĂN TƯỜNG

**ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG
CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ**

Ngành: Tâm lí học
Mã số: 9.31.04.01

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:
PGS.TS NGUYỄN THỊ HOA

HÀ NỘI - 2019

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình nào khác.

TÁC GIẢ LUẬN ÁN

LỜI CẢM ƠN

Sau 3 năm học tập và nghiên cứu tại Học viện Khoa học Xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, tôi đã hoàn thành xong luận án tiến sĩ với đề tài “Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở”. Bằng tất cả lòng chân thành, tôi xin gửi lời tri ân sâu sắc tới:

** PGS.TS Nguyễn Thị Hoa, người Thầy tận tình hướng dẫn tôi về học thuật và động viên mỗi khi tôi gặp khó khăn trong công việc, trong cuộc sống. Sự chân thành, giản dị và sâu sắc của Cô đã giúp tôi trưởng thành không chỉ về chuyên môn mà còn giúp tôi hiểu hơn về ý nghĩa của cuộc sống.*

** Hội đồng khoa học Học viện Khoa học Xã hội, Ban giám đốc Học viện, GS.TS Vũ Dũng, PGS.TS Nguyễn Thị Mai Lan, TS. Vũ Thu Trang Khoa Tâm lý Giáo dục và quý Thầy Cô Viện Tâm lý học, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam đã nhiệt tình hướng dẫn tôi về thủ tục hành chính và tận tình chia sẻ cùng tôi về kiến thức chuyên môn trong suốt quá trình thực hiện luận án.*

** Các em học sinh trường THCS H.T, trường THCS M.M (huyện Hàm Thuận Nam, tỉnh Bình Thuận) và các em học sinh trường THCS L.L, trường THCS L.Q.Đ (Quận 3, TP. HỒ CHÍ MINH) và cùng Ban giám hiệu nhà trường, quý Thầy Cô chủ nhiệm, quý Thầy Cô tổng phụ trách đã tạo điều kiện hỗ trợ tôi trong suốt quá trình nghiên cứu của mình.*

** Ban Giám hiệu nhà trường, Ban chủ nhiệm Khoa Giáo dục cùng các anh chị em đồng nghiệp của tôi tại Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh đã tạo điều kiện về thời gian và hỗ trợ tôi cả về vật chất lẫn tinh thần, giúp tôi có đủ điều kiện học tập, nghiên cứu để hoàn thành luận án tiến sĩ của mình.*

** Gia đình tôi, bạn bè tôi đã luôn ở bên quan tâm, động viên, ủng hộ tôi trong suốt quá trình thực hiện luận án.*

Một lần nữa, tôi xin thành tâm tri ân và kính chúc quý vị có nhiều sức khỏe, an nhiên và thuận lợi.

Thành phố Hồ Chí Minh, ngày 26 tháng 01 năm 2019

TÁC GIẢ LUẬN ÁN

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài	1
2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu của luận án.....	3
3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu của luận án	3
4. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu của luận án	4
5. Đóng góp mới về khoa học của luận án	5
6. Ý nghĩa lí luận và ý nghĩa thực tiễn của luận án.....	6
7. Cơ cấu của luận án	6
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ	7
1.1. Những nghiên cứu có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	7
1.2. Những nghiên cứu có liên quan đến hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	16
Tiểu kết chương 1	31
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ	32
2.1. Ứng phó.....	32
2.1.1. Khái niệm ứng phó	32
2.1.2. Phân loại ứng phó	36
2.2. Hành vi bạo lực học đường.....	43
2.2.1. Khái niệm hành vi.....	43
2.2.2. Khái niệm bạo lực học đường.....	44
2.2.3. Khái niệm hành vi bạo lực học đường.....	45
2.2.4. Các loại hành vi bạo lực học đường	50
2.3. Học sinh trung học cơ sở.....	52
2.3.1. Khái niệm học sinh trung học cơ sở	52
2.3.2. Một số đặc điểm tâm lí của học sinh trung học cơ sở	52
2.3.3. Học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường	55
2.4. Khái niệm hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	56
2.5. Khái niệm ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	56

2.6. Các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.....	57
2.7. Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	61
2.7.1. Nhóm yếu tố tâm lí cá nhân.....	62
2.7.2. Nhóm yếu tố tâm lí xã hội	63
2.8. Các cách tiếp cận trong tham vấn tâm lí cho học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.....	64
Tiểu kết chương 2	67
CHƯƠNG 3. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ.....	68
3.1. Tổ chức nghiên cứu.....	68
3.1.1. Các giai đoạn nghiên cứu	68
3.1.2. Địa bàn và mẫu nghiên cứu	70
3.2. Phương pháp nghiên cứu.....	71
3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu	71
3.2.2. Phương pháp chuyên gia.....	72
3.2.3. Phương pháp thảo luận nhóm tập trung.....	73
3.2.4. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi	73
3.2.5. Phương pháp phỏng vấn sâu	83
3.2.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp	84
Tiểu kết chương 3	87
CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ.....	88
4.1. Thực trạng bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	88
4.1.1. Thực trạng chung các hình thức bị bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.....	88
4.1.2. Thực trạng cụ thể các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	89
4.1.3. So sánh các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	91
4.2. Thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	93

4.2.1. Thực trạng chung các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.....	93
4.2.2. Thực trạng cụ thể các biểu hiện và các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	94
4.2.3. So sánh các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	104
4.2.4. Mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	112
4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	113
4.3.1. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	113
4.3.2. Dự báo sự thay đổi một số biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở trong mối tương quan với các yếu tố ảnh hưởng	119
4.4. Nghiên cứu trường hợp về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	127
4.4.1. Trường hợp 1: Học sinh bị bạn bè trêu chọc, chế giễu vì “tính cách giống con gái”.....	128
4.4.2. Trường hợp 2: Học sinh bị bạn bè gây áp lực vì học giỏi và làm lớp trưởng.....	135
4.4.3. Trường hợp 3: Học sinh bị bạn bè vu khống lấy trộm tiền	139
Tiểu kết chương 4	147
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	148
1. KẾT LUẬN	148
2. KIẾN NGHỊ	149
DANH MỤC CÁC BÀI BÁO, CÔNG TRÌNH ĐÃ ĐƯỢC CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....	151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	152

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

Viết tắt	Viết đầy đủ
CTXH	Công tác xã hội
ĐTB	Điểm trung bình
ĐLC/SD	Độ lệch chuẩn
EFA	Phân tích nhân tố khám phá
GD&ĐT	Giáo dục và đào tạo
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
THCS	Trung học cơ sở
THPT	Trung học phổ thông
TP	Thành phố
VTN	Vị thành niên

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 1.1:	Một số thang đo thường được sử dụng trong những nghiên cứu về ứng phó của trẻ VTN	11
Bảng 3.1:	Một số đặc điểm của mẫu điều tra chính thức.....	71
Bảng 3.2:	Nội dung bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	74
Bảng 4.1:	Thực trạng các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	88
Bảng 4.2:	Thực trạng bạo lực tinh thần của học sinh trung học cơ sở.....	89
Bảng 4.3:	Thực trạng bạo lực thể chất của học sinh trung học cơ sở	90
Bảng 4.4:	Thực trạng bạo lực vật chất của học sinh trung học cơ sở	90
Bảng 4.5:	So sánh các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	91
Bảng 4.6:	Các biểu hiện ứng phó tích cực và tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.....	93
Bảng 4.7:	Ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	95
Bảng 4.8:	Ứng phó bằng suy nghĩ tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	96
Bảng 4.9:	Ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	98
Bảng 4.10:	Ứng phó bằng cảm xúc tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	99
Bảng 4.11:	Ứng phó bằng hành động tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	101
Bảng 4.12:	Ứng phó bằng hành động tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	103
Bảng 4.13:	Sự khác biệt giữa ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	104
Bảng 4.14:	Sự khác biệt giữa ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu.....	106
Bảng 4.15:	Sự khác biệt giữa ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	107
Bảng 4.16:	Sự khác biệt giữa ứng phó bằng cân bằng cảm xúc của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	108

Bảng 4.17: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	110
Bảng 4.18: Sự khác biệt giữa biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu	111
Bảng 4.19: Mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở	112
Bảng 4.20: Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS	113
Bảng 4.21: Thực trạng nhận thức của học sinh trung học cơ sở về hành vi bạo lực học đường	114
Bảng 4.22: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về thái độ sống	115
Bảng 4.23: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về tính cách	116
Bảng 4.24: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về mối quan hệ bạn bè	117
Bảng 4.25: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	118
Bảng 4.26: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	119
Bảng 4.27: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở	120
Bảng 4.28: Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở.....	121
Bảng 4.29: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở.....	122
Bảng 4.30: Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở	124
Bảng 4.31: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở.....	125
Bảng 4.32: Bốn mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở	126
Bảng 4.33: Kết quả tham vấn tâm lí cá nhân cho học sinh T.T.N	133
Bảng 4.34: Kết quả tham vấn tâm lí cá nhân cho học sinh Đ.Q.A	145

DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ

Sơ đồ 2.1:	Phân loại ứng phó theo quan điểm của Ayers, Sandler, West và Roosa (1996)	38
Sơ đồ 2.2:	Phân loại ứng phó theo quan điểm của Walker, Smith, Garber và Van Slyke (1997)	38
Sơ đồ 2.3:	Phân loại ứng phó theo quan điểm của Connor-Smith và các cộng sự (2000)	39
Sơ đồ 2.4:	Các cách ứng phó với hoàn cảnh khó khăn của trẻ vị thành niên (Phan Thị Mai Hương và cộng sự, 2007)	41
Sơ đồ 2.5:	Các cách ứng phó với những cảm xúc âm tính của trẻ vị thành niên (Đinh Thị Hồng Vân, 2014)	42
Sơ đồ 2.6:	Các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở bị bạo lực học đường	60
Sơ đồ 2.7:	Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS	63
Sơ đồ 4.1:	Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh T.T.N và các yếu tố ảnh hưởng	132
Sơ đồ 4.2:	Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh N.H.N.M và các yếu tố ảnh hưởng	139
Sơ đồ 4.3:	Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh Đ.Q.A và các yếu tố ảnh hưởng	144

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Ứng phó của cá nhân là một hiện tượng tâm lí được nhiều nhà khoa học trên thế giới quan tâm nghiên cứu. Quan điểm của Lazarus và Folkman (1984) về ứng phó là một trong những cơ sở lý luận quan trọng cho những nghiên cứu sau này về ứng phó. Theo nhóm tác giả này, “ứng phó là những nỗ lực không ngừng thay đổi về nhận thức và hành vi của cá nhân để giải quyết các yêu cầu cụ thể, tồn tại bên trong cá nhân và trong môi trường mà cá nhân nhận định chúng có tính đe dọa, thách thức hoặc vượt quá nguồn lực của họ” [132]. Theo đó, cá nhân sẽ giải quyết được vấn đề của mình nếu biết cách ứng phó phù hợp khi gặp phải những tình huống nguy hiểm trong cuộc sống. Bạo lực học đường cũng là một tình huống nguy hiểm mà không ít học sinh phải đối mặt ở trường học. Khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, nếu học sinh có cách ứng phó tích cực, sẽ giúp các em giải quyết được mâu thuẫn và có thêm bài học kinh nghiệm cho bản thân. Tuy nhiên, nếu học sinh sử dụng những cách ứng phó chưa phù hợp, sẽ làm cho mâu thuẫn leo thang và ảnh hưởng tiêu cực đến mối quan hệ bạn bè, hoạt động học tập và sức khỏe tâm sinh lý của các em.

Học sinh trung học cơ sở đang ở trong giai đoạn phát triển tâm lí và nhận thức xã hội không cân bằng với phát triển sinh học. Chính sự mất cân bằng trong quá trình phát triển tâm sinh lý đã góp phần làm cho học sinh ở lứa tuổi này gặp khó khăn khi kiểm soát cảm xúc và hành vi của mình. Cùng với những ảnh hưởng từ môi trường sống, gia đình, nhà trường, nhóm bạn... học sinh ở giai đoạn này rất dễ gây ra những hành vi bạo lực với những học sinh khác. Do đó, các em cần được nâng cao nhận thức về các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường, đây là một biện pháp quan trọng giúp học sinh phòng ngừa và ứng phó tích cực với hành vi tiêu cực này.

Theo báo cáo của Quỹ Nhi đồng Liên hợp quốc (UNICEF, 2018): một nửa thanh thiếu niên trên toàn thế giới đã và đang bị bạo lực học đường, đánh nhau và bắt nạt đã làm gián đoạn việc học tập của 150 triệu trẻ em trong độ tuổi từ 13-15 trên toàn thế giới. Theo đó, có khoảng 150 triệu học sinh trên toàn thế giới cho biết đã từng bị bạo lực bởi các bạn đồng trang lứa ngay trong nhà trường và ở các khu vực xung quanh trường học [165]. Trên thực tế, con số này vẫn chưa dừng lại, bạo lực học đường trở thành vấn đề chung của giáo dục toàn cầu. Ở Việt Nam, trong khoảng 10 năm trở lại đây, các vụ việc bạo lực học đường xuất hiện thường xuyên và được cập nhật liên tục

trên các kênh thông tin đại chúng. Trong Hội thảo về giải pháp nâng cao hiệu quả công tác giáo dục đạo đức, lối sống, phòng chống tội phạm, bạo lực học đường do Bộ GD&ĐT tổ chức ngày 25/11/2009 tại Hà Nội, Bộ GD&ĐT cho biết: Thống kê từ 38 Sở GD&ĐT (trên tổng số 63 Sở GD&ĐT) gửi về bộ từ năm 2003 đến năm 2009 có tới hơn 8.000 vụ học sinh tham gia đánh nhau và bị xử lý kỷ luật. Gần đây xảy ra nhiều vụ bạo lực học đường như: nữ sinh tụ tập đánh nhau hội đồng, làm nhục bạn; nam sinh dùng dao, kiếm, mã tấu chém nhau ngay trong trường học. Ở nhiều nơi, do mâu thuẫn trong tình bạn, tình yêu đã dùng dao rạch mặt bạn, đâm chết bạn giữa sân trường... Đáng lưu ý là các vụ việc học sinh nữ đánh nhau hội đồng, làm nhục bạn, quay phim rồi đưa lên mạng Internet, coi như một chiến tích để thể hiện mình trước mọi người (xảy ra ở các địa phương như Thành phố Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, Quảng Ngãi, An Giang,...). Trong năm học 2009 - 2010 trên toàn quốc đã xảy ra khoảng 1.598 vụ việc học sinh đánh nhau ở trong và ngoài trường học học (bình quân 5 vụ/ngày), nhiều vụ có tính chất nguy hiểm, gây thương tích thậm chí tử vong (năm học 2009 - 2010 xảy ra 7 vụ, năm học 2010 - 2011 xảy ra 4 vụ học sinh đánh nhau dẫn đến chết người ở trong và ngoài trường học). Các nhà trường đã xử lý kỷ luật khiển trách 881 học sinh, cảnh cáo 1.558 học sinh, buộc thôi học có thời hạn (3 ngày, 1 tuần, 1 năm học) 735 học sinh [97]. Đứng trước diễn biến phức tạp của hành vi bạo lực học đường, ngày 17/07/2017, Thủ tướng Chính phủ đã ký ban hành Nghị định số: 80/2017/NĐ-CP “Quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường”, đây là nghị định đầu tiên của Chính phủ trực tiếp đề cập đến việc phòng, chống bạo lực học đường [11].

Ở Việt Nam, hành vi bạo lực học đường của học sinh đã và đang nhận được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà chuyên môn, đứng từ nhiều góc độ khác nhau. Có thể khái quát các nghiên cứu đã có về vấn đề này theo năm hướng: Hướng thứ nhất là nghiên cứu về cơ sở lí luận của hành vi bạo lực học đường; Hướng thứ hai là nghiên cứu mô tả thực trạng hành vi bạo lực học đường; Hướng thứ ba là nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường; Hướng thứ tư là nghiên cứu chỉ ra hậu quả của hành vi bạo lực học đường; Hướng thứ năm là nghiên cứu các biện pháp phòng ngừa, can thiệp, ngăn chặn hành vi bạo lực học đường. Những nghiên cứu này tiếp cận hành vi bạo lực học đường của học sinh từ nhiều góc độ khoa học khác nhau như: Giáo dục học, Tâm lí học, Quản lý giáo dục, Xã hội học, Công tác xã hội, Pháp

luật, Y tế công cộng,... Từ đó, đã góp phần xây dựng cơ sở lí luận và thực tiễn trong việc nghiên cứu hành vi bạo lực học đường ở Việt Nam. Tuy nhiên, tính đến thời điểm hiện tại, vẫn chưa có kết quả nghiên cứu nào ở Việt Nam trực tiếp đề cập đến các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

Xuất phát từ những lý do trên, đề tài “Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở” được lựa chọn để triển khai nghiên cứu.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu của luận án

2.1. Mục đích nghiên cứu của luận án

Hệ thống hóa cơ sở lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, chỉ ra thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, trên cơ sở đó đề xuất một số kiến nghị giúp học sinh THCS ứng phó tích cực hơn với hành vi bạo lực học đường.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu của luận án

- Tổng quan tình hình nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

- Xây dựng cơ sở lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS: Các khái niệm công cụ (ứng phó, hành vi bạo lực học đường, ứng phó với hành vi bạo lực học đường...), các mặt biểu hiện và các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

- Khảo sát và đánh giá thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, cùng những yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

- Đề xuất một số kiến nghị giúp học sinh THCS ứng phó tích cực hơn với hành vi bạo lực học đường.

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu của luận án

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.

3.2. Phạm vi nghiên cứu của đề tài

3.2.1. Nội dung nghiên cứu

- Đề tài nghiên cứu hành vi bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh.

- Đề tài nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

- Đề tài nghiên cứu ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường nói chung.

- Đề tài tiếp cận cấu trúc tâm lí 3 mặt (suy nghĩ, cảm xúc, hành động) để tìm hiểu các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu để xây dựng bảng hỏi là: 12 học sinh từng gây ra hành vi bạo lực học đường; 9 học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

Khách thể điều tra thử (nhằm kiểm tra ngôn ngữ dùng trong bảng hỏi và thời gian trả lời bảng hỏi đã phù hợp chưa) là 25 học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh.

Khách thể nghiên cứu chính thức (nhằm điều tra thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS) là 417 học sinh THCS bị bạo lực học đường ở TP. Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận.

Khách thể phỏng vấn sâu là 5 học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

Khách thể nghiên cứu trường hợp là 3 học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

3.2.3. Địa bàn nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành tại 2 trường THCS thuộc Quận 3, TP. Hồ Chí Minh (trường THCS L.L, trường THCS L.Q.Đ) và 2 trường THCS thuộc Huyện Hàm Thuận Nam, tỉnh Bình Thuận (trường THCS H.T và trường THCS M.M).

4. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu của luận án

4.1. Cơ sở phương pháp luận của luận án

Để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu của mình, chúng tôi dựa trên một số nguyên tắc cơ bản của tâm lí học như:

4.1.1. Nguyên tắc hoạt động - nhân cách:

Nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS không tách rời các hoạt động - giao tiếp của học sinh THCS nhằm thỏa mãn nhu cầu của học sinh THCS khi các em gặp phải hành vi bạo lực học đường, đồng thời cũng dựa trên những đặc điểm nhân cách của học sinh THCS.

4.1.2. Nguyên tắc về sự phát triển tâm lí người:

Nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS không phải là một hiện tượng tâm lí bất biến, mà nó có thể thay đổi trước sự tác động của các yếu tố cá nhân và xã hội khác nhau.

4.1.3. Nguyên tắc tiếp cận hệ thống:

Nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS trong môi quan hệ tác động qua lại với các yếu tố cá nhân và xã hội.

4.2. Giả thuyết nghiên cứu

Khi học sinh THCS gặp phải hành vi bạo lực học đường, các em thường lựa chọn ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, cảm xúc tích cực và hành động tích cực. Những biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực, cảm xúc tiêu cực và hành động tiêu cực không được học sinh ưu tiên sử dụng.

Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các cách ứng phó của học sinh THCS với các biến địa bàn, giới tính, khối lớp.

Một số yếu tố tâm lý cá nhân của học sinh (tính cách, nhận thức về hành vi bạo lực học đường, thái độ sống) và tâm lý xã hội (mối quan hệ bạn bè, mối quan hệ gia đình, cách ứng xử trong nhà trường) có ảnh hưởng và có thể tác động làm thay đổi các biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

4.3. Câu hỏi nghiên cứu

Học sinh THCS ứng phó như thế nào khi gặp phải hành vi bạo lực học đường?

Có hay không sự khác biệt giữa các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS với các biến địa bàn, giới tính, học lực, khối lớp?

Các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội có ảnh hưởng như thế nào đến việc lựa chọn các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS?

4.4. Các phương pháp nghiên cứu của luận án

- + Phương pháp nghiên cứu tài liệu
- + Phương pháp chuyên gia
- + Phương pháp thảo luận nhóm tập trung
- + Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi
- + Phương pháp phỏng vấn sâu
- + Phương pháp nghiên cứu trường hợp
- + Phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học

5. Đóng góp mới về khoa học của luận án

5.1. Về lý luận

Luận án đã xây dựng cơ sở lý luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS; xác định các khái niệm công cụ (ứng phó, hành vi bạo lực học đường, ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS); xác định các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và làm rõ một số yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội có ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

5.2. Về thực tiễn

Luận án đã chỉ rõ thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, làm rõ thực trạng các biểu hiện, các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS trên toàn mẫu nghiên cứu và ở các nhóm. Đề tài phát hiện ra rằng: khi gặp hành vi bạo lực học đường học sinh THCS ưu tiên sử dụng các cách ứng phó tích cực và ít sử dụng các cách ứng phó tiêu cực.

Luận án làm rõ một số yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, bao gồm các yếu tố tâm lý xã hội (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; cách ứng xử giữa nhà trường/thầy cô và học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh) và một số yếu tố tâm lý cá nhân của học sinh. Trong đó, những yếu tố tâm lý xã hội ảnh hưởng lớn hơn và có thể tác động làm thay đổi các cách ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Luận án đã đề xuất một số kiến nghị giúp học sinh THCS phòng ngừa và ứng phó tích cực với hành vi bạo lực học đường.

6. Ý nghĩa lí luận và ý nghĩa thực tiễn của luận án

6.1. Ý nghĩa về mặt lí luận

Kết quả nghiên cứu của luận án bổ sung thêm vào lí luận tâm lí học, tâm lí học giáo dục, tâm lí học phát triển một số vấn đề lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

6.2. Ý nghĩa về mặt thực tiễn

Kết quả nghiên cứu của luận án là tài liệu tham khảo dành cho các nhà giáo dục, các bậc phụ huynh có con ở độ tuổi học sinh THCS, là cơ sở để họ tìm ra những biện pháp hữu hiệu trong việc giúp học sinh THCS ứng phó có hiệu quả với hành vi bạo lực học đường. Đó cũng là tài liệu hết sức bổ ích cho học sinh THCS trong trường hợp các em là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

7. Cơ cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và kiến nghị, danh mục tài liệu tham khảo và các phụ lục, luận án bao gồm 4 chương:

Chương 1: Tổng quan tình hình nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở;

Chương 2: Cơ sở lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở;

Chương 3: Tổ chức và phương pháp nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở;

Chương 4: Kết quả nghiên cứu thực tiễn về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

1.1. Những nghiên cứu có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Ứng phó của trẻ em, trẻ VTN, học sinh, sinh viên trước những tình huống nguy hiểm trong cuộc sống là vấn đề nhận được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều tác giả trên thế giới và ở Việt Nam, từ những nghiên cứu lí luận, đến những nghiên cứu thực tiễn. Những nghiên cứu về vấn đề này có nội dung theo một số xu hướng sau đây:

Hướng thứ nhất: Nghiên cứu các mô hình ứng phó, chiến lược ứng phó và kỹ năng ứng phó của trẻ em, trẻ VTN, học sinh, sinh viên.

Compas và các cộng sự (2001) cho rằng cách thức ứng phó của trẻ VTN rất khác với cách thức ứng phó của người trưởng thành, vì vậy cần phải nghiên cứu để chỉ ra mô hình ứng phó phù hợp với trẻ VTN. Theo nhóm tác giả này, nhìn chung có 3 mô hình ứng phó phổ biến ở lứa tuổi trẻ em và VTN: (1) ứng phó tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc, (2) ứng phó kiểm soát lần thứ nhất (là những nỗ lực để thay đổi điều kiện khách quan) và ứng phó kiểm soát lần thứ hai (là những nỗ lực để điều chỉnh bản thân thích nghi với điều kiện khách quan), (3) ứng phó đối đầu và lảng tránh. Tuy nhiên, các cách phân loại này bị chỉ trích là quá khái quát nên chưa phản ánh rõ một số cách ứng phó đặc trưng ở trẻ VTN. Trên cơ sở đó, Compas và các cộng sự (2001) đã đưa ra mô hình kết hợp được các nhóm ứng phó trên, đó là chia ứng phó thành 02 nhóm ứng phó là: ứng phó có ý thức và ứng phó không ý thức [113]. Ngoài ra còn có một số mô hình như ứng phó đồng hóa, thích nghi và lảng tránh của Oláh (1995) [145]; ứng phó đặt trọng tâm vào vấn đề, vào cảm xúc và lảng tránh của Cox và Ferguson (1991) [116]; ứng phó tập trung vào nhận thức, vào vấn đề và cảm xúc (Moos và Billings, 1982) [140].

Ở Việt Nam, hướng nghiên cứu này có một số tác giả tiêu biểu như: Đỗ Thị Lệ Hằng (2004, 2009), Lưu Song Hà (2005), Phan Thị Mai Hương (2007), Nguyễn Hữu Thụ, Nguyễn Bá Đạt (2009), Nguyễn Thị Minh Hằng (2014) nghiên cứu cách ứng phó với những khó khăn trong học tập của các nhóm trẻ có hoàn cảnh khó khăn; các tác nhân gây stress và cách ứng phó với stress của trẻ VTN; một số khó khăn trong học tập của trẻ VTN và cách ứng phó của các em đối với những tình huống này; cách ứng phó của trẻ VTN đối với những tình huống khó khăn trong gia đình; cách ứng phó

với những cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS. Nhóm tác giả này đưa ra cấu trúc tâm lí của ứng phó gồm 3 thành phần: (1) Ứng phó tập trung vào tình cảm/cảm xúc (những cảm giác bên trong, những tình cảm thể hiện bên ngoài, tìm kiếm chỗ dựa tình cảm); (2) Ứng phó tập trung vào nhận thức/suy nghĩ (phủ sự, chấp nhận, lý giải theo hướng tích cực, đổ lỗi cho hoàn cảnh, lảng tránh); (3) Ứng phó tập trung vào hành động/hành vi (kiểm chế bản thân, thay thế bằng những hành vi tiêu cực, thay thế bằng những hành vi tích cực, tìm kiếm lời khuyên, lên kế hoạch) [22], [23], [24], [29], [30], [31], [39], [80].

Đinh Thị Hồng Vân (2014) nghiên cứu cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ VTN thành phố Huế, tác giả đã xây dựng mô hình ứng phó với những cảm xúc âm tính của trẻ VTN thành phố Huế bao gồm 3 nhóm cơ bản: 1/Các cách ứng phó tích cực (giải quyết vấn đề, suy nghĩ tích cực, điều chỉnh cảm xúc, tìm kiếm chỗ dựa xã hội, tách mình ra khỏi vấn đề); 2/Các cách ứng phó tiêu cực (không hành động, né tránh, tự làm hại bản thân, đổ lỗi cho bản thân và người khác, cô lập bản thân, suy nghĩ tiêu cực); 3/Các cách ứng phó trung tính (bộc lộ cảm xúc, chấp nhận). Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, trẻ VTN ở Huế sử dụng nhiều cách ứng phó khác nhau trước những cảm xúc âm tính, từ cách ứng phó tích cực đến cách ứng phó tiêu cực. Nhìn chung các cách ứng phó tích cực vẫn được trẻ VTN sử dụng nhiều hơn so với các cách ứng phó trung tính và tiêu cực. Cách ứng phó được trẻ sử dụng nhiều nhất là “tách mình ra khỏi vấn đề”, ít nhất là “tự làm hại bản thân”. Tác giả cũng chỉ ra các biện pháp hình thành cách ứng phó tích cực với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội cho trẻ VTN bao gồm: 1/Nâng cao nhận thức về dấu hiệu, tác hại và tác nhân gây ra cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội cho trẻ VTN; 2/Hình thành và phát triển kỹ năng ứng phó cho trẻ VTN; 3/Nâng cao khả năng tự đánh giá các yếu tố xã hội và cá nhân tác động đến cách ứng phó với cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ VTN; 4/Tổ chức tham vấn tâm lí trợ giúp cho những trẻ VTN có cách ứng phó tiêu cực với cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội [98];

Đỗ Văn Đoạt (2013) xác định các nhóm kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên: 1/nhóm kỹ năng nhận thức vấn đề gây stress và biểu hiện của stress; 2/nhóm kỹ năng xác định các phương án ứng phó với stress; 3/nhóm kỹ năng thực hiện các phương án ứng phó nhằm giảm stress và giải quyết vấn đề. Từ đó chỉ ra các giai đoạn hình thành kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo tín chỉ gồm 4 giai đoạn: - Giai đoạn 1: Nhận thức được mục đích, các nguyên tắc sử dụng kỹ năng trong hoạt động; - Giai đoạn 2: Quan sát để nắm

được các thao tác của kỹ năng, từ đó nhận diện được kỹ năng và cách thức tiến hành kỹ năng; - Giai đoạn 3: Thực hành các hiểu biết về kỹ năng vào tình huống cụ thể; - Giai đoạn 4: Vận dụng kỹ năng vào các tình huống khác nhau của hoạt động. Trên cơ sở đó, tác giả cũng đề xuất các bước dạy kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo học chế tín chỉ cho sinh viên [15], [16], [17], [18]. Huỳnh Văn Sơn và Nguyễn Thị Nhung (2013) nghiên cứu các cách ứng phó với áp lực tâm lý cho trẻ lao động sớm dựa trên hai hình thức ứng phó cơ bản là: ứng phó tích cực và ứng phó tiêu cực [63].

Nguyễn Hữu Long (2015) nghiên cứu kỹ năng ứng phó với những khó khăn trong học tập của học sinh lớp 1 đã chỉ ra những kỹ năng cơ bản sau: 1/Kỹ năng ứng phó với khó khăn khi thực hiện quy định về giờ giấc; 2/Kỹ năng ứng phó với khó khăn khi thực hiện quy định về vị trí chỗ ngồi và tư thế ngồi; 3/Kỹ năng ứng phó với khó khăn khi thực hiện quy định về giao tiếp học đường; 4/Kỹ năng ứng phó với khó khăn khi thực hiện quy định về tác phong học đường; 5/Kỹ năng ứng phó với khó khăn khi thực hiện quy định về giữ trật tự [48]. Hoàng Trung Học và cộng sự (2016) nghiên cứu thực trạng ứng phó của học sinh THPT trong các tình huống bạo lực học đường, với 5 kiểu ứng phó phân loại theo thứ tự giảm dần về mức độ chủ động và hiệu quả: 1/tích cực chủ động; 2/tìm kiếm sự hỗ trợ; 3/xoa dịu căng thẳng; 4/lảng tránh; 5/tiêu cực. Các kiểu ứng phó này được nghiên cứu trên 4 loại tình huống điển hình ở học sinh trung học phổ thông, bao gồm: bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần, bạo lực tình dục, bạo lực kinh tế [35].

Nguyễn Thị Thắm và cộng sự (2016) chỉ ra chiến lược ứng phó của học sinh khi bị bắt nạt, khách thể nghiên cứu gồm 263 học sinh tại 3 trường THPT trên địa bàn Hà Nội. Kết quả nghiên cứu cho thấy khi bị bắt nạt, học sinh có xu hướng ứng phó bằng chiến lược tự làm sao nhãng là nhiều nhất, tập trung làm những việc thư giãn, giải trí để quên đi vấn đề đã xảy ra. Học sinh bị bắt nạt ít có xu hướng muốn tìm sự trợ giúp hay trả thù thủ phạm. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về chiến lược ứng phó với bắt nạt ở học sinh về giới tính và học lực. Tần suất bị bắt nạt là yếu tố có ý nghĩa độc lập dự đoán cho tất cả các kiểu chiến lược ứng phó của học sinh [76]. Phan Thị Tâm (2017) chỉ ra thực trạng kỹ năng ứng phó với khó khăn tâm lý trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên đại học sư phạm kỹ thuật, bao gồm các kỹ năng ứng phó sau: 1/Kỹ năng nhận diện khó khăn tâm lý trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên; 2/Kỹ năng xác định cách thức giải quyết khó khăn tâm lý trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên; 3/Kỹ năng thực hiện cách thức giải quyết

khó khăn tâm lí trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên. Mỗi kỹ năng này lại được xem xét trong 3 hoạt động: Hoạt động lập kế hoạch; Hoạt động học theo nhóm; Và hoạt động tự học, tự nghiên cứu [71]. Frydenberg (2008) đã đề cập đến một số chương trình hình thành kỹ năng ứng phó tích cực như: Chương trình cách ứng phó tốt nhất (The Best of Coping); Chương trình ứng phó với cơn giận (The Anger Coping); Chương trình thời cơ cho sự phát triển (Seasons for Growth); Chương trình ứng phó với cảm xúc cho trẻ VTN (The Adolescent Coping with Emotions). Hầu hết các chương trình hình thành cách ứng phó tích cực cho trẻ đều dựa trên tiếp cận nhận thức - hành vi [125].

Như vậy, nhìn chung các tác giả đã chỉ ra một số mô hình ứng phó của trẻ VTN như: mô hình ứng phó tập trung vào vấn đề, tập trung vào cảm xúc; mô hình ứng phó kiểm soát lần thứ nhất, lần thứ hai; mô hình ứng phó đối đầu, lảng tránh; mô hình ứng phó có ý thức và ứng phó không ý thức; mô hình ứng phó đồng hóa, thích nghi và lảng tránh. Nhiều nhà nghiên cứu Việt Nam đưa ra mô hình ứng phó theo cấu trúc tâm lí 3 thành phần: ứng phó bằng suy nghĩ/nhận thức, ứng phó bằng cảm xúc/tình cảm, ứng phó bằng hành động. Đồng thời các tác giả cũng dựa vào mục đích và ý nghĩa của hành vi ứng phó để đưa ra các cách ứng phó tích cực, tiêu cực hay trung tính. Kỹ năng ứng phó cũng được các nhà nghiên cứu quan tâm và dựa vào các bước giải quyết vấn đề để đưa ra các kỹ năng ứng phó thành phần khi chủ thể gặp phải những tình huống khó khăn trong cuộc sống. Nghiên cứu này cũng dựa trên cấu trúc tâm lí 3 thành phần (suy nghĩ, cảm xúc và hành động) của hành vi ứng phó và dựa trên mục đích, ý nghĩa của hành vi ứng phó để xác định các biểu hiện và các cách ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Hướng thứ hai: Nghiên cứu đo lường, đánh giá hành vi ứng phó của trẻ VTN. Theo Frydenberg (2002), hướng nghiên cứu này ra đời nhằm xác định rõ cách thức con người đã nỗ lực ứng phó trong các tình huống, trên cơ sở đó đề xuất các chương trình hỗ trợ cá nhân phát triển và điều chỉnh khả năng ứng phó của họ. Động cơ thứ hai thúc đẩy hướng nghiên cứu này là sự cần thiết có những công cụ đánh giá cho các nhà tâm lí nói chung và tâm lí lâm sàng nói riêng trong việc chẩn đoán và can thiệp [124].

Theo Compas và cộng sự (2001), có 4 phương pháp đã được sử dụng để đánh giá cách ứng phó nói chung và ứng phó với các cảm xúc âm tính nói riêng: (1) bảng hỏi tự thuật, (2) phỏng vấn bán cấu trúc, (3) quan sát hành vi và (4) những báo cáo từ những người thân thích, gần gũi (bố mẹ, thầy cô, bạn bè). Trong 4 phương pháp đó, bảng hỏi

tự thuật được sử dụng nhiều nhất và phát triển khá mạnh. Các hình thức phổ biến của bảng hỏi để đo các cách ứng phó là thang đo hoặc bảng kiểm [113].

Theo Compsa (1988) và Frydenberg (2008), việc nghiên cứu những công cụ đo lường, đánh giá cách ứng phó của trẻ VTN được quan tâm từ những năm cuối thập niên 1980, từ đó cho đến nay có nhiều bảng hỏi đã được xây dựng và phát triển. Trong tổng quan về các thang đo ứng phó, Carolyn Aldwin đã đưa ra 200 tài liệu tham khảo có liên quan đến các thang đo ứng phó, trong đó có 51 thang đo là dành cho trẻ em và trẻ VTN [dẫn theo 125]. Compas và các cộng sự (2001) đã thống kê 22 bảng hỏi được sử dụng khi nghiên cứu về cách ứng phó của trẻ nhỏ và VTN từ năm 1988 [113]. Frydenberg (2008) đã tóm tắt 14 bảng hỏi về cách ứng phó ở lứa tuổi VTN [125]. Theo Frydenberg (2002) các bảng hỏi về ứng phó được phát triển từ 3 cách thức sau: (1) các tác giả xây dựng các item dựa trên cơ sở lí luận về ứng phó và căng thẳng, (2) phỏng vấn trẻ VTN về cách ứng phó của họ khi đối mặt với những vấn đề trong cuộc sống, (3) dựa trên những bảng kiểm ứng phó dành cho người lớn để chỉnh sửa lại cho phù hợp với lứa tuổi VTN [124]. Đinh Thị Hồng Vân (2014) đã chỉ ra 13 thang đo thường được các nhà nghiên cứu trên thế giới sử dụng khi nghiên cứu về ứng phó của trẻ VTN. Mỗi loại công cụ lại chú trọng đến những nội dung khác nhau, hướng đến những nhóm khách thể khác nhau, tập trung vào những đặc điểm ứng phó chung hoặc ứng phó với những hoàn cảnh cụ thể [dẫn theo 98].

Bảng 1.1. Một số thang đo thường được sử dụng trong những nghiên cứu về ứng phó của trẻ VTN

STT	Tên thang đo	Tác giả	Năm
1	Thang đo cách ứng phó (Way of Coping Scale, WCS)	Folkman và Larazus	1980
2	Định hướng ứng phó của trẻ VTN với những trải nghiệm có vấn đề - ACOPE (Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences)	Patterson và McCubbin	1987
3	Bảng kiểm kiểu ứng phó ưa thích (Coping Operations Preference Enquiry, COPE)	Carver, Sheier và Weintraub	1989
4	Bảng kiểm ứng phó với căng thẳng - CSI (Coping Strategies Inventory)	Tobin và các cộng sự	1989
5	Bảng kiểm về phản ứng ứng phó ở lứa tuổi thanh thiếu niên - CRI-Y (Coping Responses Inventory - Youth Form)	Ebata và Moos	1991
6	Bảng kiểm về ứng phó cho lứa tuổi VTN - CIA (Coping Inventory for Adolescents)	Fanshawe và Burnett	1991
7	Thang đo ứng phó của trẻ VTN - ACS (The Adolescent Coping Scale)	Frydenberg và Lewis	1993
8	Bảng hỏi về ứng phó qua các tình huống - CASQ (Coping Cross Situation Questionnaire)	Seiffge-Krenke	1995

STT	Tên thang đo	Tác giả	Năm
9	Bảng kiểm về hệ thống ứng phó (Coping Schemas Inventory, CIS)	Peacock và Wong	1996
10	Công cụ đánh giá ứng phó với tổn thương và vấn đề sức khỏe (Coping with Health Injuries and Problems, CHIP)	Endler và Parker	2000
11	Thang đo quản lý cảm xúc buồn bã dành cho trẻ em - CSMS (The children's sadness management scale)	Zeman, Shipman và Penza-Clyve	2001
12	Bảng hỏi phản ứng với hành vi giận dữ ở trẻ em và thanh thiếu niên - BARQ-C (The Behavioral Anger Response Questionnaire for children)	Linden và các cộng sự	2003
13	Bảng hỏi điều chỉnh cảm xúc - ERQ (Emotion Regulation Questionnaire)	Gross và John	2003

Nguồn: Đinh Thị Hồng Vân (2014)

Ở Việt Nam, Trần Thị Tú Anh (2010) đã bước đầu sử dụng thang đo ứng phó của trẻ VTN (ACS) để tìm hiểu đặc điểm ứng phó với khó khăn của trẻ VTN tại thành phố Huế. Thang đo ACS gồm 79 câu, các câu được xây dựng dạng thang Likert với 5 lựa chọn, trong đó 1 ứng với “không bao giờ làm như vậy”, 5 ứng với “luôn luôn làm như vậy”. 79 câu của thang ACS được kết hợp lại trong 18 tiểu thang phần, đó là: 1/Tìm kiếm sự hỗ trợ xã hội; 2/Tập trung giải quyết vấn đề; 3/Làm việc chăm chỉ và đạt thành công; 4/Lo lắng; 5/Tập trung vào bản thân; 6/Cải thiện quan hệ xã hội; 7/Mơ tưởng; 8/Buông xuôi; 9/Giảm thiểu căng thẳng; 10/Hoạt động xã hội; 11/Phớt lờ vấn đề; 12/Tự trách bản thân; 13/Không để ai biết vấn đề của mình; 14/Tìm kiếm sự hỗ trợ tâm linh; 15/Tập trung vào mặt tích cực; 16/Tìm kiếm sự hỗ trợ chuyên nghiệp; 17/Thư giãn, giải trí; 18/Luyện tập thể chất [2]. Trần Văn Công và cộng sự (2015) tham khảo công trình nghiên cứu của Hana Machackova và cộng sự (2013) về chiến lược ứng phó cho nạn nhân của bắt nạt trực tuyến để xây dựng thang đo chiến lược ứng phó của học sinh với bắt nạt trực tuyến, nghiên cứu này sử dụng thang đo gồm 30 câu với 4 nhân tố (ứng phó bằng suy nghĩ, nhận thức; ứng phó bằng cách né tránh; ứng phó bằng cách chia sẻ; ứng phó bằng cách trả đũa) [9]. Nguyễn Văn Lược (2016) sử dụng thang đo chiến lược ứng phó của trẻ khi gặp phải những khó khăn trong học tập, trong cuộc sống, phiên bản 2012 do Elena Camisasca và cộng sự sử dụng trên nhóm trẻ Italia từ thang đo gốc của Ayers và Sandler (1999) để tìm hiểu chiến lược ứng phó với những khó khăn trong cuộc sống của trẻ em bị bỏ lại ở nông thôn do bố mẹ đi làm ăn xa, nghiên cứu. Thang đó gồm 54 mệnh đề, đo 5 chiến lược ứng phó của trẻ: 1/chiến lược tập trung giải quyết vấn đề; 2/chiến lược thay đổi nhận thức; 3/chiến lược tìm kiếm sự trợ giúp; 4/chiến lược tiêu khiển/giải trí; 5/chiến lược né tránh vấn đề [50].

Ở hướng nghiên cứu này, các nhà nghiên cứu đã dựa trên một số phương pháp để xây dựng thang đo ứng phó: bảng hỏi tự thuật, phỏng vấn bán cấu trúc, quan sát hành vi và những báo cáo từ những người thân thích. Hướng nghiên cứu này đã thúc đẩy sự ra đời của nhiều thang đo ứng phó làm cơ sở để đánh giá thực trạng, mức độ, biểu hiện ứng phó của trẻ em, trẻ VTN và học sinh khi các em gặp phải những tình huống khó khăn trong cuộc sống. Việc Việt hóa các thang đo ứng phó của nước ngoài cho các khách thể ở Việt Nam cũng là một nội dung quan trọng của hướng nghiên cứu này. Tuy nhiên, các thang đo ứng phó trên thế giới vẫn chưa được Việt hóa và sử dụng rộng rãi ở Việt Nam.

Hướng thứ ba: Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi ứng phó của trẻ VTN. Các nghiên cứu theo hướng này đã chỉ ra rằng, trong các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó của trẻ VTN, có các yếu tố thuộc về cá nhân trẻ VTN và những yếu tố thuộc về môi trường sống (như gia đình, nhà trường và xã hội).

Các tác giả trên thế giới quan tâm nhiều nhất đến các đặc điểm tâm lí, nhân cách. Các nghiên cứu đã chứng tỏ cách ứng phó có mối quan hệ với khí chất (Ebata và Moos, 1994; Kurdek và Sinclair, 1988); tính cách (Flachsbart, 2007; Bolger và Zuckerman 1995, Grant và Langan-Fox 2007, Gunthert và các cộng sự, 1999, Penley và Tomaka 2002, Suls và Martin, 2005) [dẫn theo 110]; tính lạc quan - bi quan (Solberg Nes và Segerstrom, 2006; theo Carver và J. Connor-Smith, 2010; Scheier và Carver, 1985), tự đánh giá về giá trị bản thân (Chapman và Mullis, 1999; Mary, 1998; Ni và các cộng sự, 2012), đánh giá về sự kiện gây ra cảm xúc âm tính (Compas và các cộng sự, 1988; Mikulincer và Florian, 1995) [dẫn theo 98]. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu cũng cho thấy những đặc điểm cá nhân khác cũng chi phối đến cách ứng phó của cá nhân như giới tính (Frydenberg và Lewis, 1993) [122], độ tuổi (Compas và các cộng sự, 1988; Frydenberg và Lewis, 1993; Frydenberg 1997, 2002, 2008)... [114], [122], [123], [124], [125].

Một yếu tố cá nhân khác cũng ảnh hưởng đến hành vi ứng phó của trẻ VTN là vấn đề sức khỏe tâm thần. Theo Kovacs (1989), có nhiều vấn đề tâm thần của trẻ VTN liên quan đến sự kém hiểu biết về kỹ năng xã hội, đây cũng là một trong những nguyên nhân làm tăng ý tưởng và hành vi tự sát của trẻ VTN [dẫn theo 18]. Compas và các cộng sự (2001) đã tóm tắt 63 nghiên cứu về ứng phó ở trẻ em và trẻ VTN từ năm 1988 đến năm 2001, trong đó có hơn 50 nghiên cứu đã tìm hiểu mối quan hệ giữa ứng phó và những vấn đề về sức khỏe tâm thần. Những thang đo khảo sát về sức khỏe tâm thần được sử dụng nhiều trong các nghiên cứu theo xu hướng này như bảng kiểm về các hành vi của trẻ (CBCL) - bảng tự thuật của thanh thiếu niên (YSR) của Thomas M.

Achenbach; thang đo lo âu (RCMAS) của Cecil và Bert; bảng kiểm trạng thái lo âu (SSAI) của Speiberger, bảng kiểm trầm cảm (BDI) của Beck... Các kết quả nghiên cứu đã cho thấy, ứng phó có mối liên quan đến các vấn đề về cảm xúc như lo âu, căng thẳng, giận dữ, trầm cảm và các vấn đề về hành vi như xâm kích, tăng động, không tập trung chú ý, hành vi phạm pháp, lệch lạc, sử dụng rượu và các chất kích thích [dẫn theo 98].

Cách ứng phó của trẻ VTN không chỉ chịu sự chi phối bởi các yếu tố cá nhân mà còn chịu sự chi phối mạnh mẽ của các yếu tố xã hội. Chỗ dựa xã hội là một yếu tố xã hội lôi cuốn được sự chú ý của nhiều nhà nghiên cứu. Có khá nhiều nghiên cứu về mối quan hệ giữa chỗ dựa xã hội và cách ứng phó ở lứa tuổi VTN (Bal, Crombez, Van Oost và Debourdeaudhuij, 2003; Frydenberg, 2008) [106], [125]. Nhiều tác giả đã tiến hành nghiên cứu so sánh cách ứng phó của trẻ VTN trước các tác nhân khác nhau (Bal và các cộng sự, 2003) [106]. Kết quả cho thấy, với mỗi loại tác nhân, trẻ VTN có những cách ứng phó đặc thù, riêng biệt. Ngoài ra, cách ứng phó còn chịu sự chi phối của các yếu tố xã hội khác như môi trường gia đình, giáo dục của nhà trường... [dẫn theo 98].

Ở Việt Nam có một số nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội có ảnh hưởng đến các cách ứng phó của trẻ VTN như: Phan Thị Mai Hương (2005) chỉ ra mối tương quan giữa cách ứng phó trong hoàn cảnh khó khăn (tìm kiếm chỗ dựa, lý giải tích cực, kiểm chế bản thân, lên kế hoạch, ứng phó chủ động, hành vi tiêu cực) với các nhân tố nhân cách (tự tin nhận thức, tự tin bản thân, tự tin xã hội, tự tin chung, tinh thần tự chủ, tinh thần trách nhiệm, sự đồng cảm, tinh thần lạc quan) [38]; Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007) chỉ ra các nhân tố chi phối hành vi ứng phó của trẻ VTN trước hoàn cảnh khó khăn bao gồm hai nhân tố chính là các đặc điểm nhân cách và hoàn cảnh hiện thực, ngoài ra trong một số nghiên cứu các tác giả cũng đề cập đến sự ổn định tâm lí của con người cũng chi phối sâu sắc đến cách mà con người ứng phó với khó khăn. Trong đó, các đặc điểm nhân cách bao gồm (nhân tố di truyền; tính cách lạc quan hoặc bi quan; tính tự tin, tự chủ và cái tôi hiệu quả; Sự đồng cảm và tinh thần trách nhiệm;...). Các nhân tố xã hội bao gồm (chỗ dựa xã hội; các sự kiện của cuộc đời;...) [39]; Đinh Thị Hồng Vân (2014) chỉ ra các yếu tố tác động đến cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ VTN bao gồm ảnh hưởng từ các yếu tố cá nhân (đánh giá của cá nhân về sự kiện gây ra cảm xúc âm tính; tính lạc quan của cá nhân; tự đánh giá về giá trị bản thân; tính chất, cường độ của các cảm xúc âm tính) và ảnh hưởng của các yếu tố xã hội (chỗ dựa xã hội; ảnh hưởng của các tác nhân gây ra cảm xúc âm tính) [98].

Đây là hướng nghiên cứu có ý nghĩa quan trọng khi chỉ ra các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội đã ảnh hưởng như thế nào đến việc lựa chọn các cách ứng phó của chủ thể. Theo đó, các yếu tố tâm lý cá nhân bao gồm (khí chất, tính cách, thái độ sống, tự đánh giá, giới tính, độ tuổi, sức khỏe tâm thần....) và các yếu tố tâm lý xã hội bao gồm (chỗ dựa xã hội, môi trường gia đình, môi trường học đường...). Theo đó, nghiên cứu này cũng tìm hiểu ảnh hưởng của một số yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội đến ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Hướng thứ tư: Nghiên cứu hành vi ứng phó của học sinh, trẻ VTN trong sự khác biệt về văn hóa. Theo Naughton (1997), các nghiên cứu này thường so sánh sự khác nhau giữa các dân tộc trong quá trình ứng phó. Sự khác nhau này được lý giải trong mối tương quan với đặc điểm tính dân tộc, các đặc điểm về kinh tế, văn hóa và xã hội [141]. Kết quả của các nghiên cứu theo hướng này cho thấy người phương Tây thường sử dụng các kiểu ứng phó tập trung vào vấn đề, ngược lại, người phương Đông lại thường sử dụng các kiểu ứng phó tập trung vào cảm xúc (Oláh, 1995; O'Connor và Shimizu, 2002) [145], [143]; người Mỹ và người châu Âu thường sử dụng các kiểu ứng phó mang tính cá nhân hơn người Nhật Bản (Kashima và Triandis, 1986; O'Connor và Shimizu, 2002) [dẫn theo 98]. Việc người Mỹ hay người châu Âu thường có khuynh hướng sử dụng các kiểu ứng phó mang tính cá nhân hơn người Á Đông vì ở xã hội Tây Âu, vai trò của cá nhân và tính cá nhân thường được nhấn mạnh hơn trong xã hội phương Đông - nơi những giá trị tập thể và cộng đồng được đề cao [143]. Một số nghiên cứu về sự khác biệt trong cách ứng phó của trẻ VTN giữa các nước phương Đông cũng đã được tiến hành. Trong nghiên cứu của Yeh và Inose (2002), học sinh Hàn Quốc sử dụng nghi lễ tôn giáo như là một cách thức ứng phó nhiều hơn so với học sinh Nhật Bản và Trung Quốc; học sinh Nhật Bản sử dụng tìm kiếm chỗ dựa xã hội nhiều hơn so với học sinh Trung Quốc; học sinh Trung Quốc cũng sử dụng cách ứng phó này nhiều hơn so với học sinh Hàn Quốc; học sinh Trung Quốc ít sử dụng các hoạt động mang tính sáng tạo trong ứng phó với vấn đề hơn học sinh Nhật Bản và Hàn Quốc [dẫn theo 198].

Tóm lại, những nghiên cứu có liên quan đến ứng phó của học sinh với những khó khăn trong cuộc sống đã chỉ ra được các cách ứng phó, mô hình ứng phó, chiến lược ứng phó và kỹ năng ứng phó điển hình của các nhóm học sinh, từ đó kéo theo những nghiên cứu đo lường, đánh giá hành vi ứng phó của học sinh thông qua việc xây dựng, hoàn thiện và Việt hóa những thang đo ứng phó. Những nghiên cứu đã có cũng chỉ ra những yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội có ảnh hưởng đến các cách ứng phó của

học sinh. Một số nghiên cứu khác xem xét vấn đề này trong sự khác biệt về văn hóa giữa các vùng miền, quốc gia, dân tộc từ đó chỉ ra những đặc trưng riêng trong biểu hiện ứng phó của học sinh trước những khó khăn trong cuộc sống. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào trực tiếp đề cập đến cách thức ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường.

1.2. Những nghiên cứu có liên quan đến hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Trên thế giới và ở Việt Nam có nhiều nghiên cứu có liên quan đến hành vi bạo lực học đường của học sinh nói chung và học sinh THCS nói riêng, đồng thời cũng xuất hiện nhiều các hoạt động trao đổi học thuật liên quan để vấn đề này. Những nghiên cứu này có thể chia thành bốn xu hướng chính sau:

Hướng thứ nhất: Nghiên cứu thực trạng hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh. Hướng nghiên cứu này gắn liền với một số tổ chức, cá nhân sau:

Theo Trung tâm Thống kê Quốc gia về Giáo dục Mỹ, bạo lực học đường là một vấn đề nghiêm trọng. Năm 2007, một cuộc điều tra toàn quốc được tiến hành hai năm một lần bởi Trung tâm Ngăn chặn và Kiểm soát Dịch bệnh (CDC), kết quả cho thấy, có 5.9% học sinh mang theo một loại vũ khí (như súng, dao, vôn vôn) vào trường học trong 30 ngày trước thời điểm điều tra. Tỷ lệ này ở nam lớn gấp ba lần nữ. Những nghiên cứu gần đây ở Mỹ cho thấy cứ 7 phút lại có một trẻ em bị bắt nạt. Cứ 4 trẻ lại có một trẻ thừa nhận đã bị bắt nạt. Và cứ 5 trẻ, có một trẻ thừa nhận đã từng bắt nạt những trẻ khác. Một cuộc thăm dò thực hiện ở trẻ có độ tuổi 12-17 cho kết quả các em đều thừa nhận bạo lực đang gia tăng ở trường học của mình. Mỗi tháng, có 282.000 học sinh ở các trường trung học cơ sở Mỹ bị tấn công [dẫn theo 96, tr.37].

Philip Rodkin và cộng sự (2000) đã nghiên cứu các học sinh nam từ lớp 4 đến lớp 6 và phát hiện ra rằng những cậu bé có tính gây hấn cao chiếm phần lớn trong giới học sinh và hầu hết đều là học sinh THCS. Tonja Nansel và cộng sự (2001) chỉ ra rằng trong số hơn 15000 học sinh Mỹ từ lớp 6 đến lớp 10 có khoảng 17% học sinh cho biết các em thỉnh thoảng hoặc thường xuyên bị bắt nạt trong cả năm học. Gần 19% cho rằng các em thỉnh thoảng hoặc thường xuyên bắt nạt các bạn khác và 6% nói rằng họ vừa đi bắt nạt người khác vừa là nạn nhân của bắt nạt [dẫn theo 96, tr.35].

Đảng bảo thủ nước Anh (2007) công bố kết quả nghiên cứu của mình trong lúc lo ngại về nạn bạo lực học đường ở nước này đang tăng cao. Kết quả cho thấy, trung bình một ngày các trường học ở Anh xảy ra khoảng 40 vụ gây gổ buộc cảnh sát phải can thiệp. Trong năm học 2007, cảnh sát buộc phải xuất hiện tại trường học hơn 7.300 lần. Nhưng thực tế trên toàn nước Anh, bạo lực học đường có thể lên đến hơn 10.000 vụ,

do khoảng 1/3 nhân viên cảnh sát quen nhập dữ liệu. Đây là dữ liệu trên được tổng hợp từ 25/39 đồn cảnh sát trung tâm của nước Anh [164].

Ở Pháp, Cécile Carra (2009) nghiên cứu trên 2000 học sinh từ 7-12 tuổi tại 31 trường học, cho thấy có hơn 40 % học sinh khẳng định từng là nạn nhân của bạo lực học đường ít nhất một lần trong năm và 28 % học sinh thừa nhận từng là “hung thủ” trong các vụ bạo lực học đường. Trước đó, năm 2000, nước Pháp đã xảy ra 75000 vụ bạo lực học đường, trong đó có 39 vụ bạo lực nghiêm trọng và 300 vụ bạo lực ở mức độ thấp hơn [dẫn theo 96, tr.36].

Có một số nghiên cứu khác thực hiện ở châu Âu, cho thấy bạo lực học đường xảy ra thường xuyên ở trường tiểu học và liên quan tới khoảng 15% số học sinh. Ở trung học cơ sở, tỷ lệ học sinh bị bắt nạt là từ 3% - 10%, với mức độ cao đột biến ở độ tuổi 13 - 14, khi các em học sinh bắt đầu tuổi dậy thì. Đến cấp THPT, nạn bạo lực học đường bắt đầu có xu hướng giảm đi. Nghiên cứu của Mottot Florence (2008) thực hiện ở châu Âu, khẳng định có đến 61% nạn nhân của bạo lực học đường có ý định tự tử [dẫn theo 96, tr.38].

Ở Trung Quốc, trong “Báo cáo phân tích tổng thể tình hình những sự cố an toàn trường học ở học sinh trung học và tiểu học năm 2006” do Bộ giáo dục Trung Quốc công bố cho thấy, năm 2006 trong những sự cố an toàn được đưa lên báo, thì có đến 25% những vụ việc đó xảy ra trong trường học, chủ yếu là những vụ việc gây thương tích do đánh nhau (chiếm 56%), do dùng chất gây nổ, sử dụng dao, phóng hỏa, xâm hại tình dục... Ngoài ra, theo Trung tâm điều trị bệnh tật của thành phố Thẩm Quyến (2009), trong báo cáo “Nghiên cứu phòng chống thương tích trẻ em” gửi lên “Đại hội tuyên truyền phòng chống ngược đãi trẻ em trên toàn thế giới” cho thấy, trong vòng 1 năm, có 48.7% học sinh ở thành phố Thẩm Quyến cảm thấy không an toàn khi đến trường cũng như tan trường, có 15.8% học sinh đã từng đánh nhau, trong đó những vụ việc đánh nhau của học sinh THCS là nghiêm trọng nhất; có 49.7% học sinh cấp 2 không cảm thấy an toàn; có 21.8% học sinh đã từng đánh nhau [157].

Tổ chức phát triển cộng đồng tập trung vào trẻ em Plan International và Trung tâm nghiên cứu quốc tế về phụ nữ (ICRW) vừa công bố báo cáo về tình trạng bạo lực trong các trường học ở châu Á (2015). Báo cáo dựa trên kết quả nghiên cứu và khảo sát thực tế với 9.000 học sinh ở lứa tuổi từ 12-17, các giáo viên, hiệu trưởng, phụ huynh... tại 5 quốc gia (Campuchia, Việt Nam, Indonesia, Pakistan và Nepal), thực hiện từ tháng 10/2013 đến tháng 3/2014. Theo báo cáo này, tình trạng bạo lực trong các trường học châu Á đang ở mức báo động. Trung bình cứ 10 học sinh thì có 7 em từng trải nghiệm bạo lực học đường. Quốc gia có tỉ lệ học sinh hứng chịu nạn bạo lực cao nhất là Indonesia (84%); thấp nhất là Pakistan với 43%. Chỉ tính trong 6 tháng

(10/2013-3/2014), số học sinh bị bạo lực (ở mọi hình thức: tinh thần, thể xác...) tại trường học của Indonesia là 75%. Việt Nam đứng thứ hai với 71% [dẫn theo 96, tr.64].

Năm 2018, Quỹ Nhi đồng Liên hợp quốc công bố những con số báo động về thực trạng bạo lực học đường của học sinh trên toàn thế giới, theo đó: Trên toàn cầu, cứ 3 em học sinh trong độ tuổi 13-15 thì có hơn 1 em từng bị bắt nạt, và tỷ lệ học sinh tham gia đánh nhau cũng gần như vậy; Cứ 10 sinh viên tại 39 quốc gia công nghiệp thì có 3 em thừa nhận đã từng bắt nạt bạn; Năm 2017, đã có 396 vụ tấn công tại trường học được ghi nhận hoặc được xác nhận ở Cộng hòa Dân chủ Công-gô, 26 vụ ở Nam Sudan, 67 vụ tại Cộng hòa Ả Rập Syria và 20 vụ tại Yemen; Gần 720 triệu trẻ em trong độ tuổi đi học sống ở các quốc gia nơi mà trừng phạt thân thể trong nhà trường không bị cấm; Tuy trẻ em gái và bé trai có nguy cơ bị bắt nạt như nhau, nhưng các bé gái có nhiều khả năng trở thành nạn nhân của các hình thức bắt nạt tâm lý hơn còn các bé trai có nguy cơ bị bạo lực và đe dọa về thể chất [165].

Nhìn chung, những nghiên cứu vừa đề cập đều tập trung phản ánh thực trạng diễn biến phức tạp của hành vi bạo lực học đường xảy ra ở học sinh, bạo lực học đường không chỉ xảy ra giữa học sinh nam với nhau mà còn xảy ra ở học sinh nữ với nhau, bạo lực học đường thường được diễn ra với hai hình thức phổ biến là bạo lực tinh thần và bạo lực thể chất, bạo lực học đường đã và đang ảnh hưởng đến học sinh trên toàn thế giới. Tuy vậy, chưa có nghiên cứu nào tìm hiểu về ứng phó của học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Ở Việt Nam, hướng nghiên cứu này được nhiều tác giả quan tâm tìm hiểu, có thể điểm qua một số kết quả nghiên cứu tiêu biểu như: Hoàng Bá Thịnh và cộng sự (2008) đã tiến hành nghiên cứu về hành vi bạo lực của nữ sinh trung học, khảo sát 200 học sinh tại hai trường THPT thuộc Quận Đống Đa (Hà Nội). Kết quả cho thấy có đến 96.7% số học sinh được hỏi cho rằng ở trường các em học có xảy ra hiện tượng nữ sinh đánh nhau. Kết quả khảo sát cũng cho biết có tới 64% các em nữ thừa nhận từng có hành vi đánh nhau với các bạn khác [78]; Trần Thị Minh Đức (2010) nghiên cứu thực trạng hành vi gây hấn của học sinh phổ thông trung học, tìm hiểu về nhận thức của học sinh THPT về hành vi gây hấn [19], [20].

Tạ Thị Ngọc Thanh (2010), phân tích về sự gia tăng hiện tượng nữ sinh đánh nhau thông qua việc giải thích tại sao nữ sinh lại đánh nhau và quay video tung lên internet [72]; Trần Thị Tú Anh (2012) nghiên cứu thực trạng hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS tại thành phố Huế [3]; Nguyễn Bá Đạt (2012) nghiên cứu thực trạng bạo lực học đường ở nước ta hiện nay - thực trạng và giải pháp [12]; Chương trình “Những cuộc đời trẻ thơ” (2013) đã công bố báo cáo “Bạo lực học

đường - Bằng chứng từ chương trình Những cuộc đời trẻ thơ”. Nghiên cứu này phân tích thực trạng các hình thức của hành vi bạo lực học đường ở trẻ em dưới 16 tuổi thông qua các bằng chứng định lượng và định tính, chủ yếu là so sánh giữa các nhóm tuổi, giới tính, vùng miền, dân tộc, điều kiện kinh tế, tình trạng dinh dưỡng. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng chỉ ra những căn cứ luật pháp của Chính phủ nhằm ngăn chặn hành vi bạo lực học đường ở học sinh [dẫn theo 96, tr.57];

Nguyễn Thị Thanh Bình và Nguyễn Thị Mai Lan (2013) nghiên cứu hành vi bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ tâm lý học. Đây là một trong số ít những nghiên cứu quy mô ở Việt Nam về hành vi bạo lực học đường, kết quả của nghiên cứu này không chỉ dừng lại ở việc hệ thống lại những cơ sở lý luận chặt chẽ về hành vi bạo lực học đường mà còn chỉ ra thực trạng nhận thức, thái độ, hành vi của học sinh, giáo viên và phụ huynh cũng như các nhà quản lý giáo dục đối với hành vi bạo lực học đường [6]; Nguyễn Thị Mai Hương (2013), chỉ ra nhu cầu tiếp nhận thông tin trong giao tiếp với bạn bè cùng trang lứa của học sinh THCS có hành vi bạo lực học đường ở Thị xã Phú Thọ [42];

Trần Thanh Tú, Trần Bình Nguyên (2014) nghiên cứu khảo sát tỷ lệ bạo lực học đường xảy ra trong học sinh cấp 3 tại một số trường THPT trên địa bàn Hà Nội, cho thấy hành vi bạo lực tinh thần chiếm tỷ lệ từ 25-36.2%; hành vi bạo lực thể chất chiếm tỉ lệ từ 11.3%-22.5%. Tuy nhiên, chỉ có một nửa số học sinh bị bạo lực học đường nhận thức được mình đang bị bạo hành (15.7%). Cũng chỉ có 59.8% gia đình và 46.7% cán bộ nhân viên trường tham gia vào việc ngăn chặn hành vi bạo lực học đường [90]; Nguyễn Thị Hoa (2014) nghiên cứu một số hành vi bạo lực học đường và ảnh hưởng của nó đến tâm lý học sinh trung học phổ thông. Nghiên cứu được thực hiện trên 1141 học sinh trung học phổ thông đã cho thấy, các em tham gia hành vi bạo lực học đường với các vai khác nhau (là nạn nhân, là người gây bạo lực và rất nhiều trường hợp vừa là nạn nhân, vừa là người gây bạo lực) và bạo lực tinh thần là hình thức phổ biến nhất, bạo lực tình dục là hình thức rất hiếm xảy ra [33], [34]; Nguyễn Thị Thu Trang và cộng sự (2014) nghiên cứu thực trạng hành vi bắt nạt/bạo lực thể chất ở học sinh trường THPT Trần Phú, quận Hoàn Kiếm, Hà Nội, năm 2013. Kết quả cho thấy tỷ lệ học sinh đã từng tham gia bạo lực học đường là 17.1%. Trong đó, có 15.8% học sinh đã từng có một trong các hành vi “đánh, đấm, đá, đẩy, tát, dứt tóc, kéo tai, xé quần áo bạn” và có 9.2% đã từng có hành vi “trấn lột tiền/đồ vật của bạn” [86];

Đỗ Thị Nga (2015), nghiên cứu thái độ của học sinh THPT đối với hành vi bạo lực học đường cho thấy thái độ của học sinh thể hiện qua nhận thức về hành vi bạo lực học đường cơ bản là đúng, là phù hợp; một số ít học sinh có thái độ thể hiện qua nhận thức về bạo lực tâm lý là chưa phù hợp; một bộ phận nhỏ học sinh có thái độ thể hiện

qua cảm xúc còn chưa đúng; hầu hết học sinh có hành động phù hợp khi chứng kiến, khi bị bạo lực. Thái độ của học sinh THPT đối với hành vi bạo lực học đường chịu ảnh hưởng nhiều yếu tố chủ quan và khách quan [56]; Đinh Anh Tuấn (2015) tiếp cận từ góc độ xã hội học để khảo sát thực trạng bạo lực học đường của 496 học sinh tại 8 trường THCS và THPT ở TP Quy Nhơn (Bình Định), kết quả cho thấy đại đa số học sinh bị bạo lực tinh thần, một số ít học sinh bị tấn công bằng hung khí, khi chứng kiến hành vi bạo lực học đường đa số học sinh bàng quan, một số ít có can thiệp nhưng ở mức vừa phải, đặc biệt là hơn 80% học sinh cho rằng hành vi bạo lực học đường có xuất phát từ game online và phim ảnh [89]; Trần Công Thuận (2015) công bố kết quả nghiên cứu “Bạo lực học đường qua nghiên cứu và khảo sát” cho thấy trung bình trong số 10 học sinh, thì có tới 4 học sinh có những hành vi vi phạm liên quan đến bạo lực học đường. Nghiên cứu cũng tìm hiểu nhận thức của học sinh, phụ huynh và thầy cô về hành vi bạo lực học đường, phân tích nguyên nhân và đề xuất các giải pháp đối với bạo lực học đường [82]; Huỳnh Văn Sơn (2015) chỉ thực trạng mức độ thực hiện các hành vi bạo lực học đường của học sinh ở một số trường phổ thông tại thành phố Cần Thơ ở mức “thỉnh thoảng” với hình thức bạo lực tinh thần là chủ yếu, trong đó học sinh tiểu học đánh giá hành vi bạo lực xảy ra ở mức độ “nhiều”, học sinh trung học, phụ huynh học sinh và nhà giáo dục đánh giá cùng đánh giá mức độ xảy ra hành vi bạo lực học đường ở mức “bình thường” [66], [67];

Nguyễn Thị Như Trang (2017) chỉ ra sự khác biệt giới trong hành vi bạo lực học đường của học sinh cấp phổ thông trung học [37, tr.66]; Trần Văn Công và cộng sự (2016) đã nghiên cứu thực trạng hành vi gây hấn ở học sinh THCS với 4 biểu hiện: gây gấn bằng lời nói; gây hấn với bản thân; gây hấn với đồ vật; gây hấn với người khác. Trong đó mức độ gây hấn cao nhất thuộc về các hành vi gây hấn bằng lời nói [37, tr.326]; Nguyễn Thị Chính (2016) khảo sát 43 hành vi lệch chuẩn học đường tại một trường THPT với mẫu nghiên cứu là 204 học sinh. Trong 4 nhóm hành vi lệch chuẩn học đường: thì nhóm hành vi lệch chuẩn liên quan đến học tập có mức độ vi phạm cao hơn cả, cuối cùng là nhóm hành vi lệch chuẩn liên quan đến tệ nạn xã hội. Một số những hành vi lệch chuẩn học đường đạt điểm trung bình cao nhất trong các nhóm có hành vi đánh nhau và cổ vũ đánh nhau [10]; Nguyễn Thị Hoàng Yên (2016) chỉ ra thực trạng bạo lực giới liên quan đến nhà trường [101];

Đỗ Hạnh Nga (2016) nghiên cứu thực trạng bạo lực học đường ở các trường THPT tại TP. Hồ Chí Minh trong giai đoạn 2013 - 2015. Nghiên cứu được thực hiện trên 05 trường THPT với 1399 học sinh thuộc 03 khối lớp 10, 11 và 12. Kết quả nghiên cứu cho biết có khoảng 1% - 2% học sinh trong mẫu nghiên cứu phải trải qua ít nhất một lần những hành vi bạo lực (đám, đá, bị giễu cợt, bị chế giễu về ngoại hình, bị

hủy hoại tài sản cá nhân...). Học sinh nam thường phải chịu đựng hành vi bạo lực học đường nhiều hơn học sinh nữ. Đa số học sinh trong mẫu nghiên cứu không có những hành vi phạm tội ở học đường [58], [59];

Đặng Thị Mỹ Phương (2016) nghiên cứu bạo lực học đường ở các trường chuyên biệt khiếm thính tại TP. Hồ Chí Minh cho thấy: 23,6% trẻ khiếm thính thông qua ngôn ngữ, cử chỉ lăng mạ, xúc phạm danh dự, nhân phẩm, bắt nạt người khác; 25,4% sử dụng hình ảnh về đối tượng trêu chọc, miệt thị, làm nhục bạn; 13,8% tác động tâm lí, hành vi đến đối tượng như nói xấu, lôi kéo người khác xa lánh, cô lập đối tượng; 37,2% dùng sức mạnh, vũ lực như đánh đấm, xô đẩy, giật tóc, ném đồ vật vào người bị hại [60]; Nguyễn Thị Loan và cộng sự (2016) nghiên cứu về trải nghiệm bạo lực học đường của 599 sinh viên ở các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu đã cho thấy mối liên hệ không rõ rệt giữa nhóm nạn nhân với xu hướng có hành vi bạo lực, đồng nghĩa với việc cần có biện pháp can thiệp riêng biệt với hai nhóm nạn nhân và tác nhân này [47].

Có thể thấy, đây là hướng nghiên cứu thu hút nhiều nhất sự quan tâm của các tác giả trong nước. Qua đây, bức tranh thực trạng hành vi bạo lực học đường của học sinh Việt Nam đã được chạm phá từ nhiều góc cạnh khác nhau, qua đó làm nổi bật diễn biến phức tạp của hành vi bạo lực học đường ở nước ta hiện nay. Các tác giả đã tập trung mô tả thực trạng hành vi bạo lực học đường ở một số thành phố lớn như Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, Bình Dương, Quy Nhơn, Cần Thơ, ... Tuy nhiên, đây chủ yếu là những nghiên cứu với quy mô nhỏ và vừa, những nghiên cứu quy mô lớn chưa nhiều. Do đó, bức tranh thực trạng hành vi bạo lực học đường của học sinh ở Việt Nam vẫn mang tính “manh mún”, chưa có được cái nhìn khái quát.

Hướng thứ hai: Nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh. Có rất nhiều các nghiên cứu khác nhau trên thế giới và ở Việt Nam đã chỉ ra những yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh. Những yếu tố này có thể chia thành hai nhóm: chủ quan và khách quan.

Nhóm yếu tố chủ quan là những đặc điểm tâm lí cá nhân của học sinh như: tính cách, nhu cầu, ngoại hình. Về tính cách, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra một số đặc điểm tính cách của học sinh có nguy cơ làm gia tăng hành vi bạo lực học đường như: Thái độ chống đối với các quy tắc đạo đức trong xã hội và các quy định của trường học (Emler & Reicher, 1995) [119]; Cấu kính, khó tính, dễ tức giận (Baron & Byrne, 1998) [104]; mong muốn thống trị người khác (Carroll, Hatti, Durkin & Houghton, 1999) [107]; thiếu sự đồng cảm với người khác (Dykeman & cs, 1996; Evans & cs, 2002; Olweus, 2005) [118], [120], [144]; bất mãn với cuộc sống hiện tại (MacDonald, Piquero, Valois & Zullig, 2005) [137]. Về ngoại hình, học sinh béo phì có nguy cơ là

nạn nhân của bắt nạt học đường, bởi vì những bạn cùng lứa nhìn nhận họ như một sự khác biệt và người không ai ưa (Robinson, Sabrina, 2006) [dẫn theo 70]. Về nhu cầu, học sinh gây ra hành vi bạo lực học đường thường có nhu cầu rất lớn được công nhận về mặt xã hội. Các em muốn được mọi người coi mình là người mạnh mẽ, được mọi người chấp nhận và được nổi bật trong nhóm bạn (Rodriguez, 2004) [dẫn theo 6]. Trần Văn Công và cộng sự (2009), chỉ ra mối liên hệ giữa nạn nhân bị bắt nạt bởi bạn cùng lứa tuổi có mối liên hệ với nhận thức bản thân và trầm cảm của học sinh phổ thông [7]. Nguyễn Thị Phương Thảo và Cao Hào Thi (2012), đã sử dụng thang đo của Chen (2008) và Ando (2005), thang đo hành vi bạo lực và thang đo các nhóm yếu tố tác động. Theo đó, các yếu tố tâm lý cá nhân ảnh hưởng đến hành vi bạo lực của học sinh bao gồm: thái độ đối với hành vi bạo lực, khả năng kiểm soát tính bốc đồng của bản thân, tính nóng nảy, sự kém tuân thủ quy định ở trường, ấn tượng về trường học, học sinh từng là nạn nhân, hoặc từng chứng kiến hành vi bạo lực [74]; Đỗ Ngọc Khanh (2014), đã tiếp cận từ góc độ hành vi của bản thân học sinh để tìm hiểu một số yếu tố chi phối đến hành vi bạo lực học đường. Theo đó, có ba yếu tố chủ yếu củng cố hành vi bạo lực học đường: (1) sự thờ ơ, không tham gia ngăn cản bạo lực của những người chứng kiến; (2) mức độ đáp ứng của nạn nhân đối với các yêu cầu của kẻ gây bạo lực; (3) sự thể hiện yếu đuối của nạn nhân [45]. Đỗ Ngọc Khanh (2016), tiếp tục tiến hành nghiên cứu trên 1.139 học sinh Việt Nam nhằm kiểm chứng lại các kết quả của các tác giả nước ngoài về các nguyên nhân chủ quan dẫn đến bạo lực học đường. Kết quả nghiên cứu cho thấy, tính xâm kích, giới tính, nhận thức của học sinh có tương quan với mức độ học sinh tham gia bạo lực [46, tr.15-27].

Nhóm yếu tố khách quan bao gồm: môi trường gia đình, phong cách giáo dục của cha mẹ, môi trường học đường, thông tin - truyền thông, trò chơi điện tử. Trước hết là môi trường gia đình: cha mẹ có kỹ năng nhận thức xã hội kém là cầu nối giữa phong cách giáo dục hà khắc với hành vi hung hăng của con cái (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992); Lý thuyết về sự kiểm soát của cha mẹ cho rằng, trẻ em thiếu gắn bó tình cảm với gia đình và nhà trường sẽ có nguy cơ nảy sinh hành vi bạo lực cao hơn so với bạn bè cùng trang lứa có mối quan hệ tình cảm tốt với gia đình và nhà trường (Hirschi, 1969); gia đình nào sử dụng đạo lý để giải quyết vấn đề và những gia đình có sự gắn kết cao, thì trẻ em lớn lên thường sẽ phát triển tốt khả năng hiểu, cảm thông, đồng cảm với cảm xúc của người khác và ngược lại (Eisenberg-Berg & Mussen, 1978), (Henry, Sager & Plunkett, 1996), (Demaray & Malecki, 2002); môi trường gia đình không lành mạnh, thiếu sự gắn kết giữa cha mẹ với nhau và giữa cha mẹ với con cái sẽ góp phần hình thành hành vi bạo lực ở thanh thiếu niên (Lambert & Cashwell, 2003), (Barrea & Li, 1996); môi trường gia đình được cho là yếu tố cơ bản ảnh hưởng đến hành vi bạo lực

học đường của học sinh, tổ chức Quyền Hiến pháp (Constitutional Rights Foundation) cho rằng trẻ em có tiếp xúc dài hạn với các hành vi bạo lực có liên quan đến súng hoặc bạo lực gia đình, cha mẹ nghiện rượu, cha mẹ lạm dụng thể chất hoặc tình dục trẻ em... sẽ có nguy cơ cao vi phạm pháp luật khi trưởng thành [dẫn theo 6].

Tiếp theo là ảnh hưởng từ phong cách giáo dục của cha mẹ: Diania Baumrind (1978) đã đề xuất ba kiểu phong cách chăm sóc và giáo dục con cái của các bậc cha mẹ (độc đoán, nuông chiều và dân chủ) [dẫn theo 6]; học sinh trong các gia đình có cha mẹ quá nghiêm khắc, hay trừng phạt hoặc áp đặt, thì có tỷ lệ nảy sinh hành vi bạo lực học đường cao hơn những đứa trẻ trong các gia đình sử dụng phong cách giáo dục khác (Gerard & Buehler, 1999), (Loeber & cộng sự, 2000) [126], [135]; những đứa trẻ lớn lên với phong cách chăm sóc và giáo dục nuông chiều của cha mẹ sẽ khó chấp hành tốt các chuẩn mực xã hội và dễ dàng gặp các vấn đề về hành vi (Weiss & Schwarz, 1996) [156]; cha mẹ càng kỷ luật nghiêm khắc thì con cái càng có nguy cơ gây hấn cao (Sampson, 1993) [147]; sự giám sát của cha mẹ cũng ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh (Nguyễn Thị Phương Thảo và Cao Hào Thi, 2012) [74]; cha mẹ có những hình vi bạo lực thể xác với con cái sẽ làm gia tăng hành vi bạo lực của con cái (Straus, 1991) [dẫn theo 6].

Tiếp theo là những ảnh hưởng từ môi trường học đường: Tình trạng số lượng học sinh quá lớn so với diện tích và quy mô của trường học, nhà trường thiếu những quy định rõ ràng cho những hành vi mà học sinh và giáo viên được thực hiện trong môi trường học đường sẽ thúc đẩy hành vi bạo lực của học sinh (Herry & cs, 2000) [128]; Cava & Musitu (2002) đã chỉ ra những nguy cơ từ phía trường học có tính thúc đẩy hành vi bạo lực của học sinh như sau: Nhà trường tổ chức nhiều hoạt động đòi hỏi sự cạnh tranh khốc liệt giữa học sinh với nhau; Nhiều học sinh bị cô lập, không nhận được sự quan tâm thích đáng từ thầy cô, bạn bè; Việc xử lý những trường hợp vi phạm nội quy trường học còn thiếu minh bạch, công bằng; Nhà trường xem nhẹ việc rèn luyện các kỹ năng liên cá nhân cho học sinh, đặc biệt là kỹ năng giải quyết mâu thuẫn [108]; Casteel & cộng sự (2007) đã chỉ ra: giáo viên thiếu quan tâm, thiếu tôn trọng học sinh cũng dễ làm nảy sinh hành vi bạo lực ở học sinh [109]; Bierman, Smoot & Aumiller (1993) chỉ ra mối liên hệ mật thiết giữa hành vi bạo lực của học sinh với các mâu thuẫn nhóm trong trường học, tuy nhiên cũng có nhiều nghiên cứu khác cho thấy, không phải tất cả những học sinh bị loại khỏi nhóm bạn của mình đều gây ra hành vi bạo lực, và không phải tất cả học sinh có hành vi bạo lực đều vì có mâu thuẫn với nhóm bạn của mình (French, 1988) [dẫn theo 6]. Nghiên cứu của Casteel, Peek-Asa & Limbos (2007) và Limbos & Casteel (2008) đã có thấy các hành vi bạo lực của học sinh khi tấn công vào giáo viên thì thường hướng đến giáo viên nam nhiều hơn và

thường có liên quan tới những học sinh nam, cũng như những học sinh có hoàn cảnh gia đình đặc biệt [109], [134]. Nguyễn Thị Phương Thảo và Cao Hào Thi (2012) cũng chỉ ra mối quan hệ với bạn bè không tốt có thể thúc đẩy hành vi bạo lực học đường của học sinh [74].

Ngoài ra ở Việt Nam cũng có một số nghiên cứu chỉ ra ảnh hưởng của các yếu tố khách quan đến hành vi bạo lực học đường của học sinh như: Huỳnh Văn Sơn (2015) chỉ ra nguyên nhân dẫn đến hành vi bạo lực học đường tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Cần Thơ dưới góc nhìn của phụ huynh và nhà giáo dục [65]; Vũ Thanh Thủy (2015) nhấn mạnh ảnh hưởng của văn hóa gia đình đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh [83]; Mã Ngọc Thê (1998) và Ông Thị Mai Thương (2016) chỉ ra ảnh hưởng của nhóm không chính thức đến hành vi phạm pháp của trẻ và hành vi bạo lực học đường của học sinh THPT [77], [81].

Thông tin, truyền thông cũng ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh, đặc biệt là thực trạng phim ảnh, truyền hình mang tính bạo lực xuất hiện ngày càng nhiều, nghiên cứu của Federman (1997) đã cho thấy có khoảng 50% các chương trình tivi có xuất hiện cảnh tượng bạo lực và chỉ có 4% các chương trình tivi xuất hiện các chủ đề phòng chống bạo lực [121]. Nghiên cứu của Huessman (1998) chỉ ra rằng trẻ em xem nhiều tivi ở những năm đầu đời thường sẽ xuất hiện các hành vi bạo lực khi trưởng thành [129]. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào khẳng định mạnh mẽ rằng bạo lực trong đời thực có nguyên nhân từ việc xem những hành vi bạo lực trên tivi. Vì vậy, hầu hết các nhà nghiên cứu đều cho rằng mối liên hệ này là không trực tiếp và cơ chế ảnh hưởng của nó không giống nhau cho tất cả mọi người [dẫn theo 6]. Nghiên cứu của Donnerstein (1998) chỉ ra đặc tính của những cảnh tượng bạo lực trên các kênh truyền hình có ảnh hưởng nhiều đến người xem như: cảnh đó được diễn bởi diễn viên nổi tiếng; hoạt cảnh giống như thật; hành vi bạo lực được tán thưởng, tung hô; hành vi bạo lực có sử dụng nhiều vũ khí; và nhân vật có hành vi bạo lực không phải chịu những hậu quả tiêu cực [117].

Về mối liên hệ giữa thực trạng bạo lực của học sinh và trò chơi điện tử, có nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã chỉ ra rằng, học sinh thường xuyên chơi các trò chơi bạo lực có thể làm giảm lòng khoan dung ở các em và phát triển tích cách kiểm soát người khác do có niềm tin sai lệch và thù địch về mọi người (Kirsh, 1998; Sheese & Graziano, 2005) [131], [148]. Các nhà nghiên cứu đã tiến hành thực nghiệm ngắn hạn và thấy rằng, học sinh thường xuyên chơi các trò chơi điện tử dễ làm nảy sinh những hành vi thù địch và hành vi bạo lực trong thời gian ngắn, về lâu dài dễ nảy sinh những hành vi bạo lực và vi phạm pháp luật khi các em trưởng thành (Anderson & Dill, 2000; Ballard & Wiest, 1995) [102], [105]. Các kết quả nghiên cứu về tác động của nội dung

bạo lực trên Internet nói chung đến hành vi bạo lực của học sinh còn gây nhiều tranh cãi giữa các nhà nghiên cứu, nhìn chung mọi người đều nhận thấy tác động của nó cũng giống tác động của các kênh truyền hình và tác động của các trò chơi điện tử đối với hành vi bạo lực của học sinh ở một khía cạnh nào đó [dẫn theo 6]. Với Internet, người ta có thể tìm thấy bất kỳ nội dung, hình thức bạo lực nào, ở lứa tuổi học sinh, các em càng dễ dàng bị lôi cuốn vào “thế giới ảo” để giải tỏa những bức xúc của mình với muôn vàn những hình thức, nội dung bạo lực vô cùng hấp dẫn (Montgomery, 2000; Tarpley, 2001) [139], [152]. Ở Việt Nam, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2016) đã tổng quan một số nghiên cứu về ảnh hưởng của game bạo lực đến hành vi gây hấn của thanh thiếu niên [37, tr.76]; Ngô Thị Lanh (2016) cũng nhấn mạnh ảnh hưởng của internet đến hành vi bạo lực học đường ở bậc tiểu học [37, tr.141].

Một số tác giả trong nước đã tiếp cận đa chiều để chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường như: Đặng Hoàng Minh và Trần Thành Nam (2011) nghiên cứu con đường hình thành và cách tiếp cận đánh giá hành vi bạo lực của thanh thiếu niên. Về con đường hình thành hành vi bạo lực, theo nhóm tác giả đó là kết quả của sự tương tác lẫn nhau giữa các yếu tố sinh học, môi trường xã hội, sự phát triển nhận thức và tình cảm của cá thể qua thời gian. Trong từng giai đoạn của sự phát triển cá thể, các yếu tố trên sẽ lần lượt thay thế nhau, đóng vai trò quan trọng ảnh hưởng tới sự xuất hiện của hành vi bạo lực trong tương lai. Nhóm tác giả cũng giới thiệu hệ thống đánh giá nguy cơ bạo lực học đường đang được áp dụng ở Mỹ và các nước Tây Âu. Và giới thiệu sơ lược quy trình đánh giá nguy cơ bạo lực học đường gồm 6 giai đoạn: (1) Giới thiệu học sinh đến với người đánh giá; (2) Xem xét các tài liệu có liên quan đến học sinh; (3) Phỏng vấn cha mẹ; (4) Phỏng vấn những cá nhân khác có liên quan; (5) Phỏng vấn trẻ; (6) Xây dựng chân dung tâm lý, kết luận và khuyến nghị. Phương pháp thường được sử dụng là phỏng vấn cấu trúc, thu thập và phân tích thông tin từ nhiều nguồn nhằm xây dựng chân dung tâm lý của hành vi bạo lực. Báo cáo trên tuy giới thiệu về một mô hình đánh giá nguy cơ bạo lực có hiệu quả của Mỹ và các nước Tây Âu, tuy nhiên, cách tiếp cận của mô hình có thể đưa ra được những gợi ý có giá trị trong công tác đánh giá và ngăn chặn nạn bạo lực học đường ở Việt Nam [52, tr.22-26]. Nguyễn Văn Tường (2013), phân tích các yếu tố nguy cơ của hành vi bạo lực học đường bao gồm: những yếu tố nguy cơ đến từ bản thân học sinh (thiếu cân bằng trong phát triển tâm sinh lý); gia đình (buông lỏng giáo dục gia đình, môi trường gia đình thiếu tích cực, nhân cách, đạo đức của cha mẹ, điều kiện kinh tế gia đình); nhà trường (sự phân bổ trình độ học sinh chưa hợp lý, quan niệm giáo dục thiên lệch, mối quan hệ thầy trò thiếu tích cực, vai trò quản lý nhà trường yếu kém, việc xử lý các vụ việc bạo lực chưa hợp lý, thiếu giáo dục pháp luật, giáo dục kỹ năng mềm và hỗ trợ

tâm lý trong nhà trường) và xã hội (trào lưu văn hóa thiếu lành mạnh, môi trường xung quanh trường học, nguy cơ từ internet, việc chấp hành và thực thi hiệu lực pháp luật trong xã hội) [92, tr.52-54]. Trần Thị Hoàng Phượng (2015), chỉ ra những nguyên nhân dẫn đến hành vi bạo lực học đường bao gồm: những nguyên nhân đến từ bản thân học sinh (lòng tự trọng; đời sống tình cảm; nhu cầu được yêu thương, tôn trọng và thể hiện bản thân; thiếu hụt kỹ năng sống; rối loạn hành vi), gia đình (cách ứng xử của gia đình trên bình diện làm mẫu; sự quan tâm và áp lực từ gia đình), nhà trường (thiếu quan tâm đến nhiệm vụ giáo dục của người giáo viên; áp lực từ học tập; việc xử lý những vụ việc bạo lực chưa hiệu quả; môi trường giáo dục chưa phát huy được hết vai trò của mình), xã hội (sự chuyển biến nhanh của xã hội hiện đại; cách hành xử thiếu chuẩn mực của con người với nhau; tác động là game, phim ảnh và một số hình thức văn hóa phẩm mang tính bạo lực) [61, tr.36-39]. Ngoài ra còn có một số tác giả khác cũng theo tiếp cận đa chiều và chỉ ra các yếu tố tương tự có ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường như: Nguyễn Thị Thanh Bình (2012), Lê Minh Nguyệt (2012), Đinh Anh Tuấn (2015) [4, tr.63-65], [54], [89].

Tóm lại, những nghiên cứu vừa đề cập đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh đến từ các phương diện sau: đặc điểm tâm sinh lý cá nhân học sinh, mối quan hệ bạn bè, môi trường gia đình, môi trường học đường, môi trường xã hội (bao gồm cả thông tin truyền thông và các trò chơi điện tử mang tính bạo lực).

Hướng thứ ba: Nghiên cứu hậu quả của hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh. Hướng nghiên cứu này bao gồm một số tác giả tiêu biểu sau: Noaks & Noaks, Gilmartin, Bulack, Fulbright and Williams, Osofsky, Brockenbrough, Bagley, Pritchard, Robinson, Sabrina... Các nhà nghiên cứu đều khẳng định bạo lực có ảnh hưởng rất tiêu cực đến học sinh. Sự ảnh hưởng này thể hiện ở các mặt sau [dẫn theo 33]:

(1) Bạo lực đã làm cho môi trường học tập trở nên không an toàn. Nhiều em cảm thấy sợ hãi khi đi đến trường và ở trường tới mức các em nghỉ học ít nhất một lần trong tháng (Noaks & Noaks, 2000);

(2) 56% học sinh nam và 33% học sinh nữ cho biết là các em sợ hãi khi trở thành nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, 16% học sinh nữ và 21% học sinh nam đem vũ khí đi để phòng vệ. Chính những nỗi sợ hãi về hành vi bạo lực học đường đã thúc đẩy các em làm như vậy (Noaks & Noaks, 2000);

(3) Nạn nhân của hành vi bạo lực học đường bị ảnh hưởng cả về mặt học tập lẫn xã hội. Nạn nhân thường có điểm tự đánh giá bản thân thấp hơn và mức độ lo âu và trầm cảm cao hơn so với nhóm không phải là nạn nhân. Nạn nhân không chỉ bị tấn

công mà các em còn bị cô lập với các bạn (Bulack, Fulbright and Williams, 2003). Là nạn nhân bạo hành cũng có nhiều khả năng sẽ trở thành người bạo hành trong tương lai (Osofsky, 2001). Thủ phạm của hành vi bạo lực học đường lại dễ dàng trở thành nạn nhân khi bị trả thù và có nguy cơ nguy hiểm cao hơn do tính bạo lực và gây hấn mạnh khi trả đũa của nạn nhân (Estevez, T.I. Jimenez, & G. Mustiu, 2008);

(4) Brockenbrough (2002) chỉ ra rằng những học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường sẽ có thái độ hung dữ (hung tính) và có nhiều nguy cơ trở thành người gây ra hành vi bạo lực. Các hành vi nguy cơ như: sở hữu vũ khí, sử dụng rượu và thuốc phiện, tham gia vào băng nhóm và đánh nhau ở trường;

(5) Hành vi bạo lực học đường cũng gây ra những hậu quả nghiêm trọng về kinh tế, bao gồm các loại kinh phí như: phí chăm chữa về tinh thần và thể chất, phí công an, tài sản bị hư hại, phí bắt giữ, phí cai nghiện, phí do bỏ học và lớn lên không có việc làm... (Bagley and Pritchard, 1998);

(6) Các nạn nhân là thanh thiếu niên béo phì có tính tự tin thấp, không hài lòng với thân thể, cách ly xã hội, kém thích nghi tâm lý xã hội, rối nhiễu ăn uống, có ý tưởng tự sát (Robinson, Sabrina, 2006);

(7) Hành vi bạo lực học đường có ảnh hưởng đến sức khỏe tâm thần: Trong các mẫu chọn học sinh đã kiểm tra tại Istanbul, Thổ Nhĩ Kỳ, cho thấy tỷ lệ bị bắt nạt cao và liên quan đến biểu hiện của trầm cảm. Việc tiếp tục trải nghiệm hành vi bạo lực học đường và căng thẳng trong các mối quan hệ xã hội sẽ dẫn đến các biểu hiện tâm thần. (Sabuncuoğlu, O; Ekinci, Ö; Bahadir, T; Akyuva, Y; Altinöz, E; Berkem, M, 2006). Thanh thiếu niên nam là nạn nhân của bắt nạt cũng lứa có trải nghiệm mức độ stress và lo lắng cao. Các em cho rằng môi trường học đường của các em không an toàn và lo sợ hành vi bạo lực học đường (Reuter-Rice, Karin Eve, 2006).

Một số tác giả trong nước cũng chỉ ra hậu quả của hành vi bạo lực học đường như: Nguyễn Thị Thanh Bình và Nguyễn Thị Mai Lan (2013), Nguyễn Văn Tường (2016), Nguyễn Dục Quang (2017) đều chỉ ra rằng hậu quả của hành vi bạo lực học đường sẽ ảnh hưởng nghiêm trọng đến bản thân học sinh, gia đình học sinh, môi trường học đường và ảnh hưởng đến toàn xã hội [6], [62], [96]; Đào Văn Hoàng Giang (2017) nhấn mạnh ảnh hưởng của hành vi bạo lực học đường đến sự phát triển nhân cách học sinh THCS [21].

Như vậy, có thể thấy những nghiên cứu đã có về hậu quả của hành vi bạo lực học đường đã rất nhấn mạnh đến những ảnh hưởng tiêu cực đến nạn nhân của hành vi bạo lực cũng như người gây ra hành vi bạo lực. Hậu quả để lại ảnh hưởng nghiêm trọng đến quá trình phát triển lành mạnh của học sinh, từ đó cũng ảnh hưởng đến gia đình, nhà trường và toàn xã hội.

Hướng thứ tư: Nghiên cứu các biện pháp phòng ngừa, can thiệp đối với hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh. Trên thế giới, hướng nghiên cứu này có thể kể tới một số kết quả nghiên cứu biểu như: Gary D.Gottfredson (1986), Denise C.Gottfredson, Shure và Spivak (1979, 1980, 1982), Feindler, Marriott và Iwata và cộng sự (1984). Các nhà nghiên cứu này đã đưa ra hai hướng can thiệp chính đối với hành vi bạo lực học đường như sau [dẫn theo 33]:

Thứ nhất, can thiệp kiểm soát môi trường trường học, lớp học và cách thức vận hành nhà trường, ví dụ một chương trình can thiệp bằng cách tạo ra các qui tắc luật lệ rõ ràng và công bằng trong nhà trường. Một số chương trình can thiệp tiêu biểu cho hình thức này là dự án Pathe (D.Gottfredson, 1986), Safe Dates Program (Foshee và cộng sự, 1996, 1998).

Thứ hai, can thiệp lên sự thay đổi của cá nhân, đó là can thiệp nhằm thay đổi hành vi, suy nghĩ, thái độ và niềm tin của các học sinh trong nhà trường nhằm loại bỏ những hành vi, suy nghĩ, thái độ, niềm tin tiêu cực và hình thành nên những hành vi, suy nghĩ, thái độ, niềm tin tích cực. Can thiệp theo hướng này có nhiều các bằng chứng nghiên cứu cho thấy có tính hiệu quả. Một số chương trình cơ bản như: Kỹ năng giải quyết vấn đề liên nhân cách (ICPS; Shure và Spivak, 1979, 1980, 1982); Con đường FAST (Nhóm nghiên cứu ngăn chặn các rối loạn hành vi, 1999); Kiểm soát sự tức giận (Feindler, Marriott và Iwata, 1984).

Hướng nghiên cứu này cũng thu hút sự quan tâm của nhiều tác giả trong nước, các nhà nghiên cứu đã tham khảo kinh nghiệm quốc tế từ đó đề xuất các mô hình phòng ngừa, can thiệp đối với hành vi bạo lực học đường ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu cũng tiếp cận vấn đề này từ nhiều góc độ khác nhau nhưng chủ yếu là sự kết hợp giữa Tâm lí - Giáo dục - Công tác xã hội - Luật học. Đã có một số nghiên cứu thực nghiệm các biện pháp phòng ngừa, can thiệp đối với hành vi bạo lực học đường và bước đầu thu được những kết quả khả quan. Dưới đây là một số nghiên cứu tiêu biểu như:

Nguyễn Thị Hương (2012), Nguyễn Văn Tường (2014, 2016) đã nghiên cứu về hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học và mô hình phòng ngừa - can thiệp, qua đó hệ thống hóa cơ sở lí luận về hành vi bạo lực học đường, giới thiệu mô hình phòng ngừa hành vi bạo lực học đường của Hoa Kỳ, từ đó đề xuất mô hình can thiệp phòng ngừa tiếp cận từ góc độ Tâm lí - Giáo dục [41], [94], [96]; Phạm Văn Tư (2012), Nguyễn Văn Tường (2013) đề xuất tiếp cận công tác xã hội nhóm và công tác xã hội trường học trong việc phòng ngừa hành vi bạo lực học đường [91], [93]; Nguyễn Thị Hương (2013) đã tổ chức rèn luyện một số kỹ năng nhằm hạn chế, ngăn ngừa hành vi bạo lực học đường đối với bạn bè ở học sinh THCS, bao gồm các kỹ năng sau: 1/thấu hiểu, thể hiện sự đồng cảm với người khác; 2/kiểm chế - tự kiểm soát cảm xúc trong

quan hệ với bạn cùng lứa; 3/giải quyết vấn đề một cách phù hợp trong quan hệ với bạn cùng lứa [43]; Nguyễn Thị Thanh Bình (2013) đã khảo sát thực trạng các biện pháp ngăn chặn và phòng ngừa hành vi gây gấn học đường, học sinh đánh giá về các biện pháp ngăn chặn và phòng ngừa hành vi gây gấn học đường mà nhà trường đã thực hiện, đề xuất các biện pháp mà nhà trường nên thực hiện nhằm phòng ngừa và ngăn chặn hành vi gây gấn học đường [5]; Lê Thanh Hà và Đào Thị Diệu Linh (2014) giới thiệu một số chương trình can thiệp hiệu quả đối với bắt nạt học đường ở Anh và Na Uy [25]; Hoàng Gia Trang (2015) đề xuất một số biện pháp phòng ngừa hành vi bạo lực học đường ở học sinh như: 1/nâng cao nhận thức về hậu quả của hành vi bạo lực học đường; 2/giúp học sinh tránh rơi và trạng thái tâm lí hụt hẫng; 3/xây dựng môi trường học đường tích cực; 4/hướng dẫn học sinh những kỹ năng giải quyết xung đột có hiệu quả; 5/thúc đẩy xây dựng mạng lưới tư vấn học đường [84].

Lê Vân Anh (2013, 2016), Ngô Công Hoàn (2016), Lê Thị Phương Nga (2016), Trương Văn Luyện (2016), Đào Văn Hoàng Giang (2017), Nguyễn Dục Quang (2017) đề xuất các giải pháp ngăn chặn hành vi bạo lực học đường theo hướng đa chiều xuất phát từ bản thân học sinh, gia đình, nhà trường và xã hội [1], [37, tr.41], [37, tr.23], [57], [37, tr.52], [21], [62]; Huỳnh Văn Sơn và cộng sự (2016) đã nghiên cứu xây dựng cảm nang tuyên truyền nhằm khắc phục hành vi bạo lực học đường cho học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh. Theo đó, quyển cảm nang được chia thành 7 phần cụ thể: Phần 1 (Bạn có biết); Phần 2 (Bạn sẽ làm gì?); Phần 3 (10 hành động tích cực); Phần 4 (Đừng quên!); Phần 5 (Các câu hỏi thường gặp); Phần 6 (Lời khuyên); Phần 7 (Lời kết) [68], [75].

Hồ Việt Lương (2016), Nguyễn Minh Quân (2016), Nguyễn Thanh Bình (2016) đề xuất biện pháp giảm thiểu hành vi bạo lực học đường thông qua giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh [37, tr.160], [37, tr.168], [37, tr.252]; Lê Minh Công và Bùi Ngọc Thảo (2016) đã xuất phát từ mô hình phòng ngừa học sinh vi phạm pháp luật trên thế giới để tiếp cận xây dựng mô hình phòng ngừa hành vi bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay [37, tr.93]; Tô Lan Phương (2016) đề xuất rèn luyện kỹ năng kiểm soát cảm xúc như một biện pháp nhằm phòng và chống hành vi bạo lực học đường ở học sinh THCS [37, tr.149]; Nguyễn Đạm Đạt và Nguyễn Minh Thúc (2016) xác định giáo dục hành vi ứng xử văn hóa cho học sinh là một nội dung quan trọng góp phần giảm thiểu tình trạng bạo lực trong các trường học hiện nay [37, tr.155]; Võ Văn Sơn (2016), Bùi Thị Hải Linh (2016) chỉ ra vai trò của cán bộ Đoàn trong việc vận động phòng, chống hành vi bạo lực học đường tại các Xã, Phường, Thị Trấn cũng như trong các nhà trường [37, tr.294].

Giáp Bình Nga và Nguyễn Thanh Vân (2016) đã phát triển quy trình ứng phó với hành vi bạo lực học đường có liên quan đến Hiệu trưởng nhà trường, Giáo viên chủ nhiệm, Giáo viên, Học sinh bị hại, Học sinh chứng kiến, Học sinh thực hiện hành vi bạo lực, Phụ huynh của học sinh bị bạo lực, Phụ huynh của học sinh thực hiện hành vi bạo lực. Đồng thời đề xuất phát triển quy trình ứng phó trực tuyến qua phần mềm quản lý CAMEMIS [37, tr.203]; Trần Thị Lệ Thu (2016) nghiên cứu phòng ngừa bắt nạt và bạo lực học đường thông qua các hoạt động tâm lí học đường trong nhà trường phổ thông với 3 cấp độ: cấp 1 là hướng tới toàn bộ học sinh trong nhà trường; cấp 2 là dành cho khoảng 15-20% học sinh; cấp 3 là dành cho khoảng 5% học sinh. Từ đó tác giả đề xuất mô hình phòng ngừa bắt nạt và bạo lực học đường với 5 bước: Bước 1 là nhận diện vấn đề; Bước 2 là phân tích vấn đề; Bước 3 là các hoạt động can thiệp (bao gồm 3 bậc: bậc 1 là phổ quát toàn trường, bậc 2 là tập trung vào những học sinh có một vài triệu chứng, bậc 3 là tập trung chuyên sâu vào những học sinh có đầy đủ triệu chứng); Bước 4 là đánh giá kế hoạch can thiệp; Bước 5 là nâng cao các biện pháp phòng ngừa [37, tr.265]; Trần Văn Miều (2016) cho rằng việc phổ biến, giáo dục pháp luật cho học sinh là giải pháp quan trọng nhằm ngăn chặn hành vi bạo lực học đường [37, tr.280].

Đào Thị Oanh (2016) đề xuất ngăn ngừa hành vi bạo lực học đường thông qua việc quản lý hiệu quả lớp học và chỉ ra những công việc mà giáo viên nên thực hiện: giáo dục giải quyết xung đột hiệu quả cho học sinh; giáo dục cách hòa giải và đàm phán hiệu quả cho học sinh; giáo dục giá trị “tôn trọng” và “bảo vệ” cho học sinh; giáo dục tính trách nhiệm cho học sinh [37, tr.362]; Trần Thị Ánh Thu (2016) đề xuất phòng chống hành vi bạo lực học đường thông qua việc điều chỉnh giao tiếp ngôn ngữ [37, tr.370]; Nguyễn Thanh Tâm (2016) nghiên cứu việc xây dựng hệ thống luật và chính sách chống hành vi bạo lực học đường của Hoa Kỳ và rút ra bài học kinh nghiệm cho Việt Nam [37, tr.377].

Đặc biệt, Trần Thành Nam (2016) trong bài nghiên cứu “quan điểm, hệ thống, quy trình và kỹ thuật đánh giá hành vi” đã sử dụng hành vi bạo lực học đường làm ví dụ xuyên suốt và đi từ những vấn đề vĩ mô như (a) những quan điểm chung về đánh giá hành vi; (b) sự nhất quán trong tiếp cận đánh giá vấn đề hành vi; (c) hệ thống sàng lọc vấn đề hành vi trong trường học cho đến những vấn đề vi mô hơn như (d) nội dung và quy trình đánh giá hành vi cá nhân; (e) kỹ thuật phân tích hành vi chức năng được sử dụng rất phổ biến để lên kế hoạch giáo dục hoặc can thiệp điều chỉnh hành vi [53, tr.528-538]. Bên cạnh những công trình nghiên cứu, những bài báo khoa học có liên quan đến hành vi bạo lực học đường và ứng phó với hành vi bạo lực học đường đã được tổng quan ở phía trên, ở Việt Nam trong khoảng 10 năm trở lại đây còn xuất hiện

nhiều các hoạt động học thuật, các hội thảo khoa học các cấp có liên quan đến vấn đề này [37], [99], [100].

Như vậy, hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh đã được các nhà khoa học đặc biệt quan tâm nghiên cứu. Các công trình nghiên cứu đã tìm hiểu và khám phá nhiều phương diện của vấn đề như: thực trạng, những yếu tố ảnh hưởng, hậu quả và các biện pháp can thiệp. Trong đó, nghiên cứu về thực trạng, các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường được đặc biệt quan tâm và có nhiều nghiên cứu tiêu biểu. Tuy nhiên, chưa xuất hiện nghiên cứu nào tìm hiểu về các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

Tiểu kết chương 1

Khái quát kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học trên thế giới và ở Việt Nam về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS có thể rút ra một số kết luận sau: Những nghiên cứu có liên quan đến ứng phó của trẻ em, trẻ VTN, học sinh, sinh viên với những tình huống khó khăn trong cuộc sống đã chỉ ra nhiều cách ứng phó khác nhau phù hợp với từng nhóm đối tượng, bên cạnh đó là những nghiên cứu đo lường, đánh giá hành vi ứng phó của học sinh thông qua việc xây dựng, hoàn thiện và Việt hóa những thang đo ứng phó. Những nghiên cứu này cũng chỉ ra những yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội có ảnh hưởng đến ứng phó của học sinh. Một số nghiên cứu khác xem xét ứng phó trong sự khác biệt về văn hóa giữa các vùng miền, quốc gia, dân tộc từ đó chỉ ra những đặc trưng riêng trong biểu hiện ứng phó của học sinh trước những khó khăn trong cuộc sống. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào trực tiếp đề cập đến ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường. Tổng quan những nghiên cứu đi trước ở trong và ngoài nước giúp người nghiên cứu thấy được những thành tựu và khoảng trống của những nghiên cứu đã có, từ đó giúp người nghiên cứu thấy rõ hơn đối tượng và mục đích nghiên cứu của mình.

CHƯƠNG 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI

BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

2.1. Ứng phó

2.1.1. Khái niệm ứng phó

Xuất phát điểm cho những nghiên cứu về thuật ngữ ứng phó ngày nay là nghiên cứu với thuật ngữ cơ chế phòng vệ (defense mechanism) của nhà tâm thần học nổi tiếng Sigmund Freud. Haan (1963) đã phát triển thuật ngữ này với 20 cơ chế cái Tôi (Ego mechanisms) và 10 cơ chế ứng phó (coping mechanisms). Hiểu ứng phó trong thuật ngữ Ego, ứng phó có mục đích và liên quan đến việc lựa chọn, trong khi cơ chế phòng vệ mang tính khuôn mẫu. Thuật ngữ ứng phó (coping) không được nhắc đến trong các từ khóa tóm tắt trong các nghiên cứu tâm lý học cho đến năm 1967 [dẫn theo 9, tr.3].

Sau này, tùy theo cách tiếp cận vấn đề, mà ứng phó có thể được nghiên cứu dưới các hình thức như: hành vi ứng phó, cách ứng phó, chiến lược ứng phó (coping behavior, ways of coping, coping strategy) hoặc phong cách ứng phó, khả năng ứng phó (coping style, coping resources), hay mô hình ứng phó, kỹ năng ứng phó (coping model, coping skill). Khi tìm hiểu các quan điểm khác nhau về ứng phó, chúng tôi nhận thấy các học giả trên thế giới rất chú ý đến sự nỗ lực cá nhân và xem đây là thuộc tính cơ bản khi cá nhân ứng phó với những tình huống khó khăn trong cuộc sống.

Theo đó, có một số tác giả tiêu biểu trên thế giới và ở Việt Nam đã đưa ra quan điểm của mình liên quan đến khái niệm ứng phó như sau: Theo quan điểm của Lazarus và Folkman (1984), “ứng phó là những nỗ lực không ngừng thay đổi về nhận thức và hành vi của cá nhân để giải quyết các yêu cầu cụ thể, tồn tại bên trong cá nhân và trong môi trường mà cá nhân nhận định chúng có tính đe dọa, thách thức hoặc vượt quá nguồn lực của họ” [132]. Theo Corsini (1999), “ứng phó là các nỗ lực về mặt nhận thức và hành vi thay đổi thường xuyên để giải quyết các đòi hỏi cấp bách từ bên ngoài hoặc bên trong hoặc là cả hai” [115]. Cũng theo Corsini (1999), “hành vi ứng phó là hành vi tích cực, nỗ lực, cố gắng hơn là hành động né tránh hay phòng vệ trong việc xử lý với các tình huống khó khăn hoặc bị đe dọa” [115]. Snyder và Dinoff (1999) đã đưa ra một định nghĩa có sự tổng hợp nhiều quan điểm trước đó: “ứng phó là một phản ứng nhằm giảm bớt gánh nặng về thể chất, tình cảm và tâm lý có liên quan đến các sự kiện cuộc sống căng thẳng và phức tạp hàng ngày” [dẫn theo 9, tr.13]. Theo Delongis và cộng sự (2011) trong nghiên cứu về ứng phó với stress, đã định nghĩa “ứng phó là sự nỗ lực nhận thức và thực hiện các hành vi để giải quyết vấn đề” [dẫn theo 9, tr.13].

Ứng phó (coping) cần được phân biệt với thích ứng (adaptation). Cũng theo Corsini (1999), thích ứng được hiểu là: (1) Điều chỉnh toàn thể cấu trúc hoặc chức năng cơ thể để chỉnh lý và tồn tại được với sự thay đổi của môi trường; (2) Thay đổi thái độ đối với các tình huống bên ngoài nhằm đạt được kết quả điều chỉnh tốt hơn với những tình huống đó; (3) Trong cơ quan thụ cảm, điều chỉnh các giác quan, cho phép các chức năng hoạt động tối ưu hơn, ví dụ người mù phụ thuộc vào thính giác hơn [115]. Như vậy, theo Corsini (1999) thì giữa ứng phó và thích ứng có một số đặc điểm giống và khác nhau. Giống nhau là ứng phó và thích ứng đều thể hiện sự nỗ lực của cá nhân trước sự thay đổi theo hướng bất lợi của hoàn cảnh sống. Khác nhau là: nếu ứng phó nhấn mạnh nỗ lực của cá nhân để thay đổi hoàn cảnh, giải quyết vấn đề, thì thích ứng lại nhấn mạnh nỗ lực thay đổi của cá nhân để phù hợp với sự thay đổi của hoàn cảnh sống.

Ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu cũng đưa ra những quan điểm khác nhau về ứng phó, tuy nhiên đều thống nhất về điều kiện kích hoạt cá nhân ứng phó là khi cá nhân gặp phải những tình huống khó khăn, nguy hiểm trong cuộc sống; ứng phó mang màu sắc cá nhân và phù hợp với mục đích, với đặc điểm tâm sinh lý của mỗi người; cá nhân ứng phó thông qua việc điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc và hành động. Có thể nhắc tới một số tác giả tiêu biểu như:

Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007) đồng nhất ứng phó với hành vi ứng phó và cho rằng: Hành vi ứng phó là cách mà cá nhân thể hiện sự tương tác của mình với hoàn cảnh tương ứng với logic của riêng họ, với ý nghĩa trong cuộc sống của con người và với những khả năng tâm lý của họ. Đồng thời tác giả cũng chỉ ra khái niệm chiến lược ứng phó, cách ứng phó và phong cách ứng phó. Theo đó: 1/Chiến lược ứng phó là sự ứng phó một cách chủ động, có dự định trước một tình huống xảy ra; 2/Cách ứng phó là những phương thức ứng phó cụ thể hơn trước một tình huống, một hoàn cảnh nhất định; 3/Phong cách ứng phó nhằm chỉ đặc điểm phản ứng của cá nhân mang tính ổn định tương đối trong nhiều tình huống, mang phong cách cá nhân, phân biệt đặc trưng của cá nhân này với cá nhân khác. Cũng theo nhóm tác giả: Trong một chiến lược ứng phó có thể có nhiều cách ứng phó khác nhau; Trong một số trường hợp khác, chiến lược ứng phó có thể được hiểu như cách ứng phó; Trên bình diện một trường hợp cụ thể, một tình huống cụ thể, phong cách ứng phó có thể đồng nhất với cách ứng phó. Nhưng nếu nói đến sự ổn định, kéo dài thì phong cách ứng phó có ý nghĩa hơn [39].

Nguyễn Thị Huệ (2012) đã nghiên cứu một số vấn đề lý luận về kỹ năng ứng phó với các khó khăn tâm lý trong hoạt động, qua đó xác định “nghĩa trực tiếp của ứng phó là sự đương đầu, đối mặt với những tình huống và hoàn cảnh bất thường, khó khăn. Theo nghĩa rộng, ứng phó bao gồm tất cả các dạng tương tác của chủ thể với những yêu cầu của thế giới bên ngoài và nội tâm - nắm bắt, làm chủ hay là suy giảm, làm

quen hoặc lảng tránh khỏi những yêu cầu của hoàn cảnh có vấn đề”. Từ đó, tác giả cho rằng khái niệm ứng phó bao trùm một phạm vi rộng, gồm cả những ứng phó nội tâm trước hoàn cảnh xảy ra (suy nghĩ và tình cảm) và những hành động bên ngoài nhằm đáp lại yêu cầu của hoàn cảnh. Ở đây, ứng phó bao hàm cả nội dung của hoàn cảnh mà con người tri giác được và khả năng tâm lí của cá nhân. Ý nghĩa tâm lí của ứng phó ở chỗ: làm thế nào để con người thích ứng, nắm bắt và làm chủ chúng, làm cho những yêu cầu của hoàn cảnh trở nên suy yếu để thoát khỏi hoặc làm quen với chúng. Nhiệm vụ chủ yếu của ứng phó là cung cấp và ủng hộ sự bền vững của con người, sức khỏe thể chất cũng như tâm lí, làm thỏa mãn các quan hệ xã hội của cá nhân [44].

Đỗ Văn Đoạt (2013) trong nghiên cứu về “Kĩ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo tín chỉ của sinh viên đại học sư phạm” đã đưa ra quan điểm của mình về khái niệm ứng phó và kĩ năng ứng phó như sau: 1/Ứng phó là hành động của cá nhân, bao gồm các hành động như nhận diện những tác nhân gây mệt mỏi, căng thẳng; xác định các phương án ứng phó và thực hiện các phương án ứng phó nhằm giải quyết những tình huống gây mệt mỏi, căng thẳng hoặc những tình huống vượt quá khả năng của cá nhân và giúp cá nhân thích ứng với hoàn cảnh; 2/Kĩ năng ứng phó là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào hoạt động cụ thể nhằm thực hiện hiệu quả hoạt động đó thông qua việc nhận diện những tác nhân gây mệt mỏi, căng thẳng; xác định các phương án ứng phó và thực hiện các phương án ứng phó nhằm giải quyết những tình huống gây mệt mỏi, căng thẳng hoặc những tình huống vượt quá khả năng của cá nhân và giúp cá nhân thích ứng với hoàn cảnh [17].

Đinh Thị Hồng Vân (2014) trong nghiên cứu về “Cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ vị thành niên”, đã cho rằng “cách ứng phó là những phản ứng cụ thể được cá nhân thực hiện nhằm giải quyết các yêu cầu tồn tại bên trong cá nhân và/hoặc môi trường mà cá nhân nhận định chúng có tính đe dọa, thách thức hoặc vượt quá nguồn lực của họ” [98]; Trần Văn Công và cộng sự (2015) định nghĩa “ứng phó là tương tác, đối mặt, giải quyết vấn đề của cá nhân hay giữa các cá nhân trong những tình huống bất thường, khó khăn”. Khái niệm này còn được dùng để mô tả sự phản ứng của cá nhân trong các tình huống khác nhau [9].

Nguyễn Hữu Long (2015) cũng tiếp cận theo góc độ kĩ năng ứng phó khi nghiên cứu về “Kĩ năng ứng phó với khó khăn trong học tập của học sinh lớp 1” và cho rằng: “Ứng phó là giải quyết vấn đề hay vượt qua các trở ngại gặp phải trong cuộc sống”. Theo đó, khi một cá nhân được xem là có khả năng ứng phó phải có được các biểu hiện sau: Nhận ra các vấn đề cần ứng phó; Đưa ra nhiều phương hướng, cách thức hành động giải quyết vấn đề; Linh hoạt sử dụng hoặc lựa chọn các phương án giải quyết vấn đề khác nhau, phù hợp với tình hình thực tế và năng lực cá nhân [48]. Cùng cách tiếp cận với Đỗ Văn Đoạt (2013) và Nguyễn Hữu Long (2015), tác giả Phan Thị

Tâm (2017) cho rằng “ứng phó là hành động của cá nhân nhận diện được cái cần giải quyết, xác định cách thức giải quyết phù hợp và thực hiện cách giải quyết đó”. Cũng với quan điểm này, ứng phó thể hiện rõ ba hành động theo quy trình giải quyết một vấn đề bao gồm: 1/nhận diện cái cần giải quyết; 2/lựa chọn cách giải quyết; 3/thực hiện cách giải quyết đã chọn [71].

Đỗ Văn Đoạt (2013), sau khi tổng quan các nghiên cứu về ứng phó, đã chỉ ra trong tâm lí học có 4 hướng nghiên cứu để giới định khái niệm ứng phó: 1/Hướng tiếp cận coi ứng phó như là sự phòng vệ của cái tôi: Theo hướng này, ứng phó được hiểu như là cách thức tự vệ tâm lí, được sử dụng để làm giảm căng thẳng (Haan, 1977); 2/Hướng tiếp cận coi ứng phó như là đặc điểm riêng biệt trong nhân cách của cá nhân: Cách tiếp cận này được phản ánh trong các nghiên cứu của Moos và Billings (1982), xem ứng phó như là một khuynh hướng tương đối ổn định của cá nhân nhằm đáp ứng lại những tình huống khó khăn theo một cách thức nhất định; 3/Hướng tiếp cận tính đến những đòi hỏi riêng biệt của các loại hoàn cảnh cụ thể: Đó là nghiên cứu của Felton và Revenson (1984), ứng phó được xem ở góc độ này không liên quan đến quá trình phòng vệ cũng như các đặc điểm riêng biệt của cá nhân, mà tùy thuộc vào hoàn cảnh, do hoàn cảnh quyết định. Các phê phán cách tiếp cận này tập trung vào sự thiếu khả năng khái quát hóa của các chiến lược ứng phó với các hoàn cảnh khác nhau; 4/Hướng tiếp cận coi ứng phó là mặt năng động của chủ thể: Đó là nghiên cứu của Lazarus và Folkman (1984), theo đó ứng phó là những nỗ lực của cá nhân, bao gồm cả hành động bên ngoài và tâm lí bên trong nhằm giải quyết những tình huống vốn gây mệt mỏi hoặc vượt quá khả năng của cá nhân, buộc cá nhân phải nỗ lực giải quyết [dẫn theo 17].

Như vậy, khái niệm ứng phó đã được nhiều tác giả trong và ngoài nước đề cập tới, mỗi tác giả lại có một cách tiếp cận riêng. Nhìn chung, đứng từ góc độ khoa học tâm lí, ứng phó có một số đặc điểm sau: (1) Ứng phó là những phản ứng có ý thức phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của mỗi cá nhân; (2) Ứng phó được thể hiện thông qua nhận thức, cảm xúc và hành động của chủ thể; (3) Ứng phó thể hiện sự chủ động của chủ thể trước những thay đổi theo hướng bất lợi của hoàn cảnh sống; (4) Ứng phó nhấn mạnh sự nỗ lực muốn cải thiện hoàn cảnh sống theo hướng có lợi cho bản thân của chủ thể.

Nghiên cứu này sử dụng thuật ngữ ứng phó (coping) để tìm hiểu về cách thức “Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS”, và tiếp cận ứng phó là những phản ứng có ý thức của chủ thể, khi chủ thể gặp phải những tình huống nguy hiểm, nhằm giúp chủ thể giảm bớt hoặc vượt qua những ảnh hưởng tiêu cực do những tình huống nguy hiểm đó mang lại. Từ những phân tích ở trên, khái niệm ứng phó trong nghiên cứu này được hiểu như sau:

Ứng phó là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của mỗi cá nhân, được biểu hiện qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi cá nhân gặp phải một tình huống nguy hiểm nào đó.

Theo đó, trong nghiên cứu này ứng phó sẽ nhấn mạnh vào một số đặc điểm sau: (1) Ứng phó thể hiện ý thức cá nhân trước những thay đổi theo hướng bất lợi của hoàn cảnh sống; (2) Ứng phó được thể hiện thông qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động của cá nhân, qua đó phản ánh mức độ chủ động của cá nhân trong việc điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc và hành vi trước tác động của hoàn cảnh sao cho phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của cá nhân.

2.1.2. Phân loại ứng phó

Như đã trình bày trong phần tổng quan, ứng phó đã được các tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu và phân loại dựa trên nhiều quan điểm khác nhau. Đây là cơ sở lí luận để chúng tôi phân loại ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường. Trong đó, có thể nhắc tới một số cách phân loại ứng phó gắn liền với một số tác giả sau:

Căn cứ vào nội dung, hình thức và mục tiêu ứng phó, Moos và Billings (1982) xây dựng mô hình ứng phó tập trung vào nhận thức, tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc [140]. Theo Tuna (2003) trong mô hình ứng phó này, ứng phó tập trung vào nhận thức là cách ứng phó liên quan đến những nỗ lực nhằm hiểu và tìm kiếm những ý nghĩa tích cực trong hoàn cảnh có vấn đề; ứng phó tập trung vào vấn đề là cách ứng phó đối mặt thực tế với cuộc khủng hoảng bằng cách giải quyết các hậu quả và cố gắng đáp ứng tình huống tốt hơn; ứng phó tập trung vào cảm xúc là những nỗ lực để kiểm soát các cảm xúc sau khủng hoảng và duy trì sự cân bằng cảm xúc [153].

Tương tự, Lazarus và Folkman (1984) cho rằng có hai phương án ứng phó với hoàn cảnh, đó là tập trung trọng tâm vào vấn đề (hành vi hướng tới vấn đề cần giải quyết và hướng tới giải quyết vấn đề) và tập trung trọng tâm vào cảm xúc (thay đổi thái độ, tâm thế của cá nhân trong mối quan hệ với hoàn cảnh). Trên cơ sở đó, nhóm tác giả này đã phân chia thành 8 cách ứng phó cụ thể: (1) Sẵn sàng đương đầu, được đặc trưng bởi những nỗ lực mang tính xâm kích nhằm thay đổi tình huống; (2) Tìm kiếm chỗ dựa xã hội, đặc trưng bởi những cố gắng để có được sự bình ổn về cảm xúc và cơ hội để có thể chia sẻ thông tin với những người khác về vấn đề vừa xảy ra với mình; (3) Giải quyết vấn đề có kế hoạch, mô tả những nỗ lực nhằm giải quyết vấn đề; (4) Kiểm soát bản thân, mô tả những cố gắng điều chỉnh cảm giác của bản thân; (5) Giữ khoảng cách, là những cố gắng không đề cập đến tình huống stress, thờ ơ với nó; (6) Đánh giá lại những điểm dương tính, đặc trưng bởi những nỗ lực tìm ra những ý nghĩa tốt đẹp trong việc trải nghiệm tình huống stress, như việc coi đó là cơ hội để bản thân lớn hơn, có kinh nghiệm hơn; (7) Chấp nhận trách nhiệm, là nhìn nhận lại trách nhiệm, vai trò của cá nhân trong

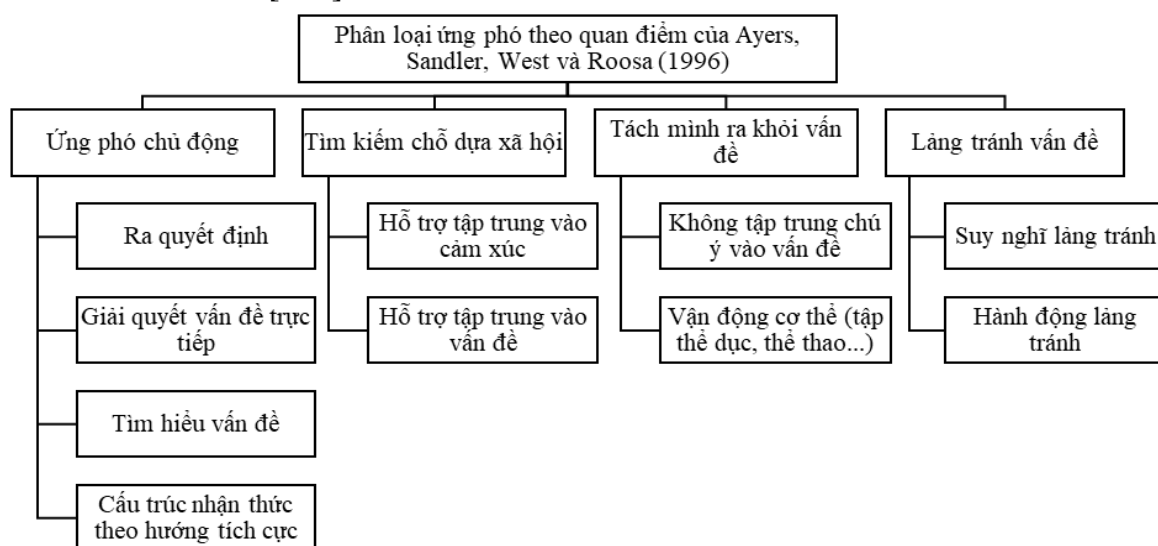
vấn đề xảy ra; (8) Lảng tránh, chạy chôn, là mô tả suy nghĩ, hy vọng rằng tình huống xấu đi qua thật nhanh hay là những nỗ lực chạy trốn hoặc lảng tránh tình huống bằng cách ăn uống, uống rượu, hút thuốc lá, dùng ma túy [132]. Theo Taylor (1991) đây là cách phân loại được biết nhiều nhất qua các nghiên cứu [151]. Theo Compas và các cộng sự (2001), có nhiều tác giả cho rằng cách phân loại này là quá rộng, nó đã nhóm nhiều cách ứng phó thành hai cách ứng phó chung chung. Hơn thế nữa, một cách ứng phó có thể hướng tới cả mục tiêu tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc. Ví dụ: Việc bỏ đi để tránh xung đột với một người bạn có thể hướng tới mục tiêu tập trung vào cảm xúc là để trấn tĩnh lại và mục tiêu tập trung vào vấn đề là có thời gian nhằm tìm các giải pháp thay thế để giải quyết xung đột [113].

Cũng dựa vào mục tiêu ứng phó, Holahan và Moos (1987) chia ứng phó thành 02 loại đối đầu và lảng tránh, đây cũng là cách phân loại thường gặp trong nghiên cứu ứng phó nói chung [130]. Theo Taylor (1991) lảng tránh ám chỉ sự thoái lui, lùi bước trước căng thẳng của cá nhân, là sự cố quên đi vấn đề căng thẳng của mình cùng mong ước nó qua đi nhanh chóng. Đối đầu ngược lại là sự tập hợp thông tin cần thiết về vấn đề xảy ra hoặc có những hành động trực tiếp trước sự kiện gây căng thẳng [151]. Theo Tobin và cộng sự (1989), nhóm đối đầu gồm có đối đầu tập trung vào vấn đề và đối đầu tập trung vào cảm xúc; nhóm lảng tránh gồm lảng tránh tập trung vào vấn đề và lảng tránh tập trung vào cảm xúc. Nhóm đối đầu tập trung vào vấn đề bao gồm “*giải quyết vấn đề*” và “*cấu trúc lại nhận thức*”. Nhóm đối đầu tập trung cảm xúc gồm có “*tìm kiếm chỗ dựa xã hội*” và “*bộc lộ cảm xúc*”. Nhóm lảng tránh tập trung vào vấn đề bao gồm “*lảng tránh vấn đề*” và “*mơ tưởng*”. Nhóm lảng tránh tập trung vào cảm xúc gồm có “*đổ lỗi cho bản thân*” và “*cô lập bản thân*” [154]. Với cách phân chia ứng phó của Holahan và Moos (1987), Compas và các cộng sự (2001) cho rằng cách phân loại này cũng gặp phải những chỉ trích như cách phân loại ứng phó thành cách ứng phó tập trung vào vấn đề và cách ứng phó tập trung vào cảm xúc là quá rộng và không thành công trong việc phân biệt sự khác biệt giữa các loại ứng phó trong từng nhóm [dẫn theo 98].

Ngoài ra còn có một số tác giả khác cũng dựa vào nội dung, hình thức và mục tiêu ứng phó để xây dựng mô hình ứng phó như: Cox và cộng sự (1991) đưa ra mô hình ứng phó tập trung vào vấn đề, vào cảm xúc và vào việc lảng tránh vấn đề [116]. Oláh (1995) với mô hình ứng phó 3 thành phần (ứng phó đồng hóa, ứng phó thích nghi và ứng phó lảng tránh) [145]. Quan điểm của Cox và Oláh đều chưa cụ thể và khó phân biệt sự khác nhau giữa các cách ứng phó. Langer và cộng sự (2005) cho rằng ứng phó còn được chia thành 03 loại: ứng phó kiểm soát lần thứ nhất, ứng phó kiểm soát lần thứ hai và từ bỏ ứng phó. Trong đó, ứng phó kiểm soát lần thứ nhất là những nỗ lực để thay đổi điều kiện khách quan (như giải quyết vấn đề); ứng phó kiểm soát lần

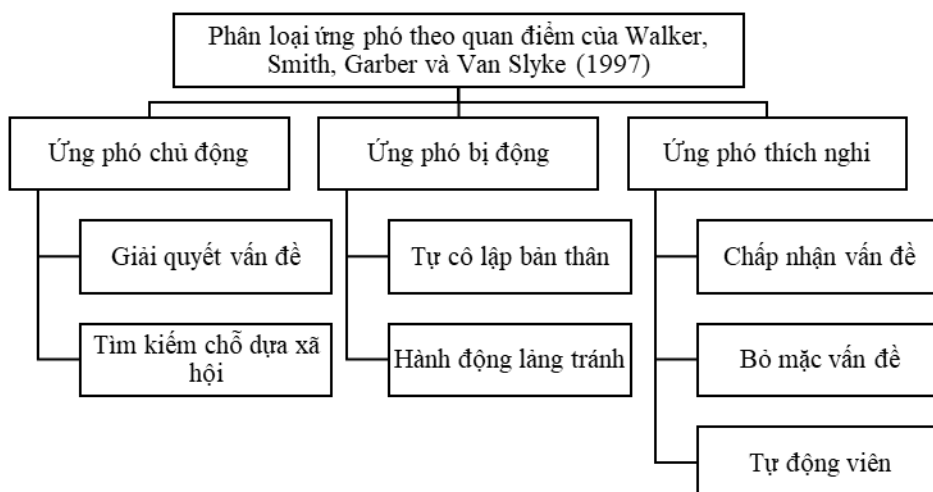
Thứ hai là những nỗ lực để điều chỉnh bản thân thích nghi với điều kiện khách quan (như chấp nhận, cấu trúc lại nhận thức); từ bỏ ứng phó là không nỗ lực để ứng phó [133]. Sự phân chia này đâu đó cũng có sự chòng chéo lên nhau, ứng phó kiểm soát lần thứ nhất có thể bao hàm một số phản ứng trong ứng phó kiểm soát lần thứ hai và cách phân loại này không bao hàm ứng phó lảng tránh (chẳng hạn như né tránh, phủ nhận, mơ tưởng) [dẫn theo 98].

Tiếp theo là phân loại ứng phó bằng cách sử dụng phương pháp phân tích nhân tố. Trước hết là cách phân loại của Ayers, Sandler, West và Roosa (1996), ứng phó được chia thành 04 nhóm [103]:



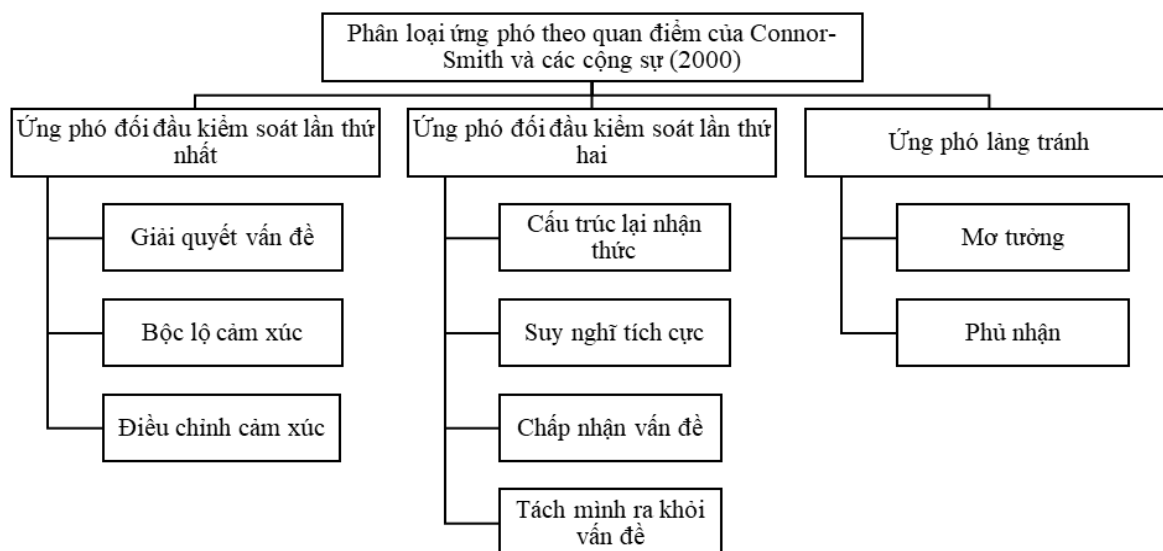
Sơ đồ 2.1: Phân loại ứng phó theo quan điểm của Ayers, Sandler, West và Roosa (1996)

Thứ hai là cách phân loại của Walker, Smith, Garber và Van Slyke (1997), ứng phó được nhóm thành 03 yếu tố [155]:



Sơ đồ 2.2: Phân loại ứng phó theo quan điểm của Walker, Smith, Garber và Van Slyke (1997)

Thứ ba là cách phân loại của Connor-Smith và các cộng sự (2000), các phản ứng ứng phó có ý thức được phân thành 03 yếu tố [112]:



Sơ đồ 2.3: Phân loại ứng phó theo quan điểm của Connor-Smith và các cộng sự (2000)

Các nghiên cứu này cho thấy việc phân loại ứng phó thành cách ứng phó tập trung vào vấn đề và cảm xúc, đối đầu và lảng tránh là không phản ánh được cấu trúc ứng phó của thanh thiếu niên. Ayers và các cộng sự (1996) phát hiện ra rằng cách ứng phó chủ động bao gồm cách ứng phó tập trung vào vấn đề và cảm xúc. Trong nghiên cứu của Connor-Smith và các cộng sự (2000), giải quyết vấn đề bao gồm hai hình thức của cách ứng phó tập trung vào cảm xúc (bộc lộ cảm xúc và điều chỉnh cảm xúc). Cả ba cách ứng phó giải quyết vấn đề, bộc lộ cảm xúc và điều chỉnh cảm xúc đều thuộc về yếu tố ứng phó đối đầu kiểm soát lần thứ nhất. Hơn thế nữa cả hai nghiên cứu này đều cho thấy tách mình khỏi vấn đề và lảng tránh là hai nhân tố tách biệt. Tách mình khỏi vấn đề không phải là cách ứng phó thuộc lảng tránh [dẫn theo 98].

Từ kết quả của ba nghiên cứu trên, Compas và các cộng sự (2001) đã khái quát các cách ứng phó thành 03 nhóm [113]: (1) ứng phó tập trung vào vấn đề và tập trung vào cảm xúc, (2) ứng phó kiểm soát lần thứ nhất (là những nỗ lực để thay đổi điều kiện khách quan) và ứng phó kiểm soát lần thứ hai (là những nỗ lực để điều chỉnh bản thân thích nghi với điều kiện khách quan), (3) ứng phó đối đầu và lảng tránh. Từ đó, Compas và các cộng sự (2001) đã cố gắng liên kết các nhóm ứng phó với nhau thành một mô hình ứng phó gồm 2 nhóm: phản ứng có ý thức và phản ứng không có ý thức. Nhóm tác giả này nhấn mạnh đến những hành vi ứng phó có ý thức. Con người có thể có những phản ứng nhận thức, sinh học, hành vi và cảm xúc không có ý thức, nhưng chúng không nhằm để điều chỉnh các căng thẳng. Theo đó, ứng phó đó là những nỗ lực có ý thức để điều chỉnh cảm xúc, suy nghĩ, hành vi, phản ứng sinh học và phản ứng môi trường với những sự kiện gây nên căng thẳng. Cả phản ứng có ý thức và không có ý thức với căng thẳng đều bao hàm các cách ứng phó đối đầu và lảng tránh với sự kiện gây căng thẳng. Cách ứng phó đối đầu ở phản ứng ứng phó có ý thức bao gồm ứng phó kiểm soát lần thứ nhất (giải quyết vấn đề, điều chỉnh cảm xúc, bộc lộ cảm xúc) và ứng phó kiểm soát lần thứ hai (tách mình ra khỏi vấn đề, suy nghĩ tích cực, cấu trúc lại

nhận thức, chấp nhận); cách ứng phó lãng tránh bao gồm phủ nhận, né tránh, mơ tưởng. Phản ứng ứng phó không có ý thức bao gồm: đối đầu (suy ngẫm, đáp ứng sinh học, đáp ứng cảm xúc, những suy nghĩ, hành động lộn xộn), lãng tránh (buông xuôi, trốn thoát...) [dẫn theo 98].

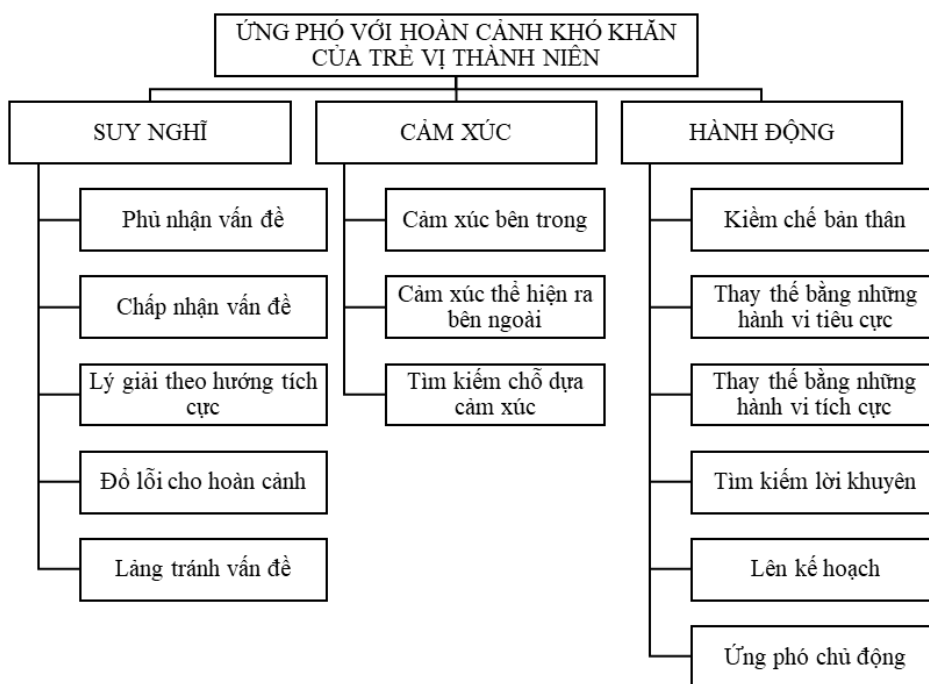
Cũng sử dụng phương pháp phân tích nhân tố, và trực tiếp đề cập đến các biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải những tình huống nguy hiểm trong cuộc sống, có một số nhóm học giả Trung Quốc đã đưa ra một số cách thức ứng phó của học sinh THCS như sau: Nhóm tác giả Huang Xiting và các cộng sự (2000) đã đề xuất các cách thức ứng phó của học sinh THCS trước những khó khăn, áp lực trong cuộc sống bao gồm: (1) giải quyết vấn đề; (2) tìm kiếm sự trợ giúp; (3) bỏ chạy; (4) chia sẻ với mọi người; (5) ảo tưởng có thể giải quyết vấn đề; (6) kiên nhẫn chờ vấn đề qua đi [159]. Nhóm tác giả Chen Shulin và các cộng sự (2000) cũng đưa ra các cách ứng phó chủ yếu của học sinh THCS khi phải đối diện với những tình huống nguy hiểm bao gồm: (1) giải quyết vấn đề; (2) tìm kiếm sự trợ giúp; (3) giải thích hợp lý vấn đề; (4) kiên nhẫn; (5) bỏ chạy; (6) chia sẻ cảm xúc; (7) ảo tưởng [158]. You Meiling và Liu Li (2007) đã chỉ ra các cách ứng phó với hoàn cảnh nguy hiểm của học sinh THCS bao gồm: (1) giải quyết vấn đề; (2) tự trách bản thân; (3) tìm kiếm sự trợ giúp; (4) tưởng tượng; (5) bỏ chạy; (6) hợp lý hóa vấn đề. Những tác giả này cùng nhấn mạnh một số cách ứng phó thường gặp của học sinh THCS bao gồm: (1) giải quyết vấn đề; (2) tìm kiếm sự trợ giúp; (3) kiên nhẫn chờ vấn đề qua đi; (4) bỏ chạy; (5) hợp lý hóa vấn đề [160]. Nhóm các tác giả này dựa trên cơ sở mục đích của các cách ứng phó để phân chia ứng phó thành nhiều các khác nhau, nhưng nhìn chung đều chia thành hai nhóm là những cách ứng phó hướng đến giải quyết vấn đề và những cách ứng phó không hướng đến giải quyết vấn đề.

Lê Văn Hảo (2014) sau khi xem xét tổng hợp các công trình nghiên cứu về ứng phó trên thế giới thì thấy có 3 chiều cạnh mang tính chất bao quát và rõ ràng đã được các nhà tâm lý học xác định, đó là ứng phó định hướng vấn đề, ứng phó định hướng cảm xúc và ứng phó định hướng tránh né. Hướng thứ nhất là nỗ lực thực hiện một số hoạt động nhằm mục đích giải quyết vấn đề hay thay đổi vấn đề. Hướng thứ hai là các nỗ lực điều chỉnh cảm xúc khó chịu liên quan đến mối đe dọa/nguy cơ. Hướng thứ ba là các nỗ lực dịch chuyển về mặt vật lý hay tâm lý ra khỏi tình huống căng thẳng [dẫn theo 27&28].

Ở Việt Nam, cũng có một số nhà nghiên cứu phân chia các cách ứng phó của trẻ VTN nói chung và học sinh nói riêng khi các em gặp phải những tình huống nguy hiểm trong cuộc sống, có thể nhắc tới một số tác giả như: Đỗ Thị Lệ Hằng (2004, 2009) nghiên cứu cách ứng phó với những khó khăn trong học tập của các nhóm trẻ có hoàn cảnh khó khăn; các tác nhân gây stress và cách ứng phó với stress của trẻ VTN; Lưu Song Hà (2004, 2005) nghiên cứu một số khó khăn trong học tập của trẻ VTN và cách ứng phó của các em đối với những tình huống này, cách ứng phó của trẻ VTN đối với

những tình huống khó khăn trong gia đình; Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007) nghiên cứu cách ứng phó của trẻ VTN với hoàn cảnh khó khăn; Nguyễn Hữu Thọ, Nguyễn Bá Đạt (2009) nghiên cứu các kiểu ứng phó với stress trong học tập của sinh; Nguyễn Thị Minh Hằng (2014) nghiên cứu cách ứng phó với những cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS; Huỳnh Văn Sơn và Nguyễn Thị Nhung (2013) nghiên cứu thực nghiệm nâng cao nhận thức về áp lực tâm lí và cách ứng phó với áp lực tâm lí cho trẻ lao động sớm dựa trên hai hình thức ứng phó cơ bản là: ứng phó tích cực và ứng phó tiêu cực. Điểm chung của các tác giả này là đều dựa 3 chức năng tâm lí cơ bản để chia các cách ứng phó thành ba nhóm biểu hiện: (1) ứng phó tập trung vào suy nghĩ; (2) ứng phó tập trung vào cảm xúc, tình cảm; (3) ứng phó tập trung vào hành động. Nhưng ở mỗi nhóm biểu hiện thì mỗi tác giả lại chỉ ra các cách ứng phó cụ thể không hoàn toàn giống nhau [22], [23], [24], [29], [30], [39], [80], [31], [63].

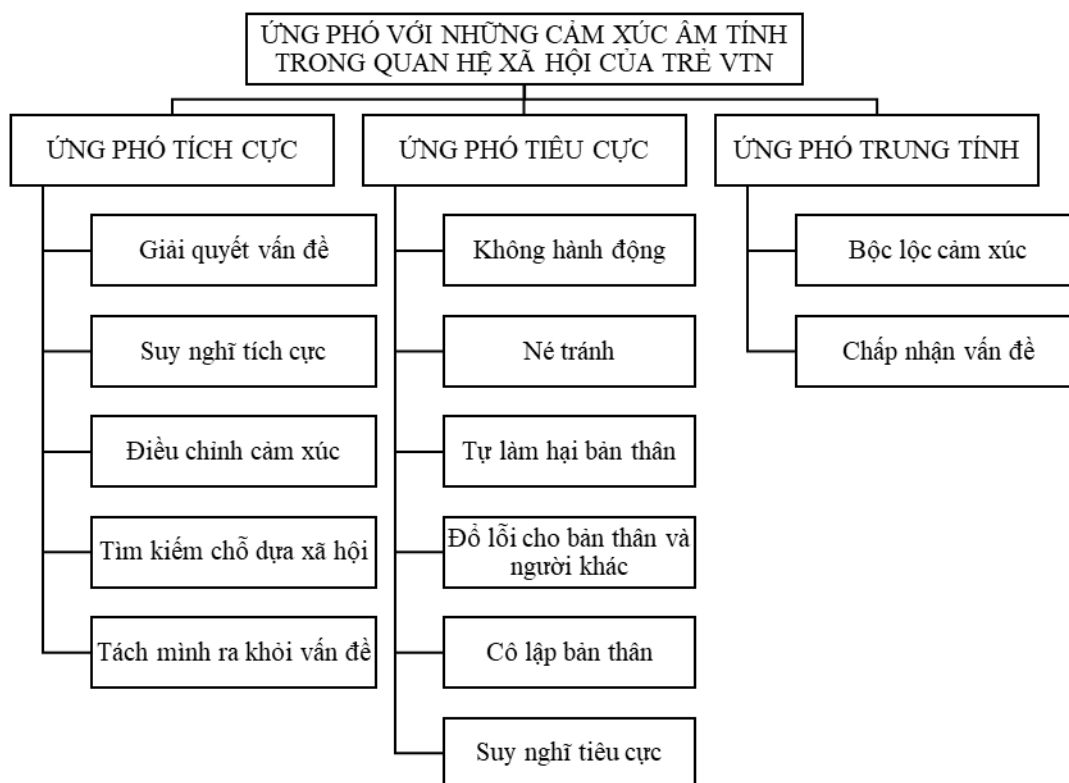
Trong đó, chúng tôi đặc biệt quan tâm tới nghiên cứu của tác giả Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007) đã căn cứ vào 3 chức năng tâm lí cơ bản để chỉ ra 3 nhóm biểu hiện ứng phó của trẻ VTN khi gặp những hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống là ứng phó tập trung vào suy nghĩ, ứng phó tập trung vào cảm xúc và ứng phó tập trung vào hành động. Đồng thời, nhóm nghiên cứu cũng dựa trên nội dung, hình thức và mục đích ứng phó để chia thành 14 cách ứng phó của trẻ VTN khi gặp phải những hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống [39]. Kết quả nghiên cứu của tác giả Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007) giữ vai trò “tiên phong” cho các nhà nghiên cứu ở Việt Nam sau này khi tìm hiểu về ứng phó của trẻ em nói chung và ứng phó của học sinh nói riêng.



Sơ đồ 2.4: Các cách ứng phó với hoàn cảnh khó khăn của trẻ vị thành niên (Phan Thị Mai Hương và cộng sự, 2007)

Một nghiên cứu khác cũng rất được quan tâm là nghiên cứu của tác giả Đinh Thị Hồng Vân (2014), nghiên cứu cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ VTN thành phố Huế, tác giả đã xây dựng mô hình ứng phó với những cảm xúc âm tính của trẻ VTN thành phố Huế bao gồm 13 cách ứng phó và được chia thành 3 nhóm (ứng phó tích cực, ứng phó tiêu cực và ứng phó trung tính) [98]. Nghiên cứu này cũng dựa trên ý nghĩa của các cách ứng phó đối với chủ thể để chia ứng phó thành 13 cách cụ thể. Đồng thời, tác giả cũng dựa trên 02 tiêu chí: (1) tính chất của các cách ứng phó có ảnh hưởng tốt đến sức khỏe tâm thần của trẻ VTN không và (2) cách ứng phó có hướng đến giải quyết vấn đề, cân bằng cảm xúc để giảm thiểu cảm xúc âm tính trong các mối quan hệ xã hội không, để chia 13 cách ứng phó thành 03 nhóm ứng phó là: ứng phó tích cực, ứng phó tiêu cực và ứng phó trung tính.

Cách phân chia này thể hiện được ý nghĩa của các cách ứng phó đối với chủ thể ứng phó, tuy nhiên phải căn cứ vào từng tình huống cụ thể để xác định cách ứng phó của trẻ VTN là tích cực, hay tiêu cực, hay trung tính. Đồng thời ứng phó mang màu sắc cá nhân, nên ở những học sinh khác nhau thì cách ứng phó lại có một ý nghĩa khác nhau nhất định.



Sơ đồ 2.5: Các cách ứng phó với những cảm xúc âm tính của trẻ vị thành niên (Đinh Thị Hồng Vân, 2014)

Như vậy, do khác nhau về tiêu chí phân loại nên các cách ứng phó của trẻ VTN nói chung và học sinh THCS nói riêng trong các nghiên cứu đã có là không hoàn toàn giống nhau. Vì vậy rất khó để khái quát được chiều hướng ứng phó chung của học sinh khi các em gặp phải những tình huống khó khăn trong cuộc sống. Tuy nhiên, từ các kết quả nghiên cứu về vấn đề này có thể khẳng định trẻ VTN nói chung và học sinh THCS nói riêng đã sử dụng nhiều cách ứng phó khác nhau, vừa hiệu quả, vừa không hiệu quả, một số cách là tích cực, một số cách là tiêu cực. Việc phân chia các cách ứng phó của chỉ mang tính tương đối, vì cách ứng phó của mỗi cá nhân còn phụ thuộc từng hoàn cảnh cụ thể, phụ thuộc vào đặc điểm tâm lý cá nhân và thời điểm học sinh ứng phó.

Nghiên cứu này cũng dựa trên 3 chức năng tâm lý cơ bản là suy nghĩ - cảm xúc - hành động, đồng thời tham khảo các mô hình ứng phó của các tác giả đi trước, trong đó tham khảo chính từ mô hình ứng phó của tác giả Phan Thị Mai Hương và cộng sự (2007), để tìm hiểu các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Theo đó, ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS có cấu trúc tâm lý gồm 3 thành phần là: suy nghĩ, cảm xúc và hành động. Từ đó, dựa trên mục đích ứng phó của chủ thể để xác định các cách ứng phó và tiếp tục dựa trên ý nghĩa của các cách ứng phó trong việc giải quyết vấn đề và nâng cao sức khỏe tâm thần cho cá nhân để chia các cách ứng phó theo hai hướng là ứng phó tích cực và ứng phó tiêu cực.

2.2. Hành vi bạo lực học đường

2.2.1. Khái niệm hành vi

Trong tiếng Anh, thuật ngữ hành vi (behavior), có nghĩa là “phản ứng”. Cho đến nay vẫn có nhiều quan điểm khác nhau về khái niệm hành vi. Trong tâm lý học, khái niệm hành vi lần đầu tiên được nhắc tới bởi J.B. Watson năm 1913 trong bài báo “*Tâm lý học dưới con mắt của nhà hành vi*”. Khái niệm hành vi theo quan điểm của Watson được xây dựng trên nền móng thực chứng luận và chỉ dựa trên những hiện tượng có thể quan sát được từ bên ngoài. Hành vi theo quan điểm này được xem như là tổng hợp những phản ứng của cơ thể trước những kích thích từ môi trường bên ngoài theo công thức S - R (Stimulant: kích thích; Reaction: phản ứng). Điều này có nghĩa là, bất kỳ hành vi nào của con người hay động vật đều diễn ra theo cơ chế: có kích thích thì có phản ứng, chứ không liên quan gì đến ý thức hay những yêu cầu, chuẩn mực của xã hội. Lý thuyết về hành vi của Watson giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong những nghiên cứu tâm lý học cuối thế kỷ 19 và thế kỷ 20. Tuy nhiên, theo cách hiểu này hành vi chưa lý giải được hết đời sống tâm lý con người với tư cách là chủ thể hoạt động có ý thức, có mục đích. Thuyết hành vi mới của E.C.Tolman, C.L.Hull và đỉnh cao là chủ nghĩa hành vi bảo thủ của B.F.Skinner vẫn không thoát khỏi ảnh hưởng từ những luận điểm về hành vi của J.B.Watson [dẫn theo 55, tr.7-8].

Theo Corsini, R. J. (1999), “*Hành vi là những hành động, phản ứng, những tương tác đáp lại kích thích bên trong và bên ngoài, bao gồm những cử chỉ quan sát được một cách khách quan, những cử chỉ thuộc về nội tâm và những quá trình vô thức*” [115, tr.99].

Theo quan điểm này, hành vi có hai dạng biểu hiện: hành vi bộc lộ ra bên ngoài và hành vi diễn ra bên trong. Hành vi bộc lộ ra bên ngoài là những hành động mà người khác có thể quan sát trực tiếp được. Hành vi diễn ra bên trong là những gì chúng ta làm mà người khác không thể quan sát trực tiếp được nhưng có thể nhận biết được thông qua suy luận. Quan điểm này đã thể hiện được nội hàm phức tạp của hành vi - với tư cách là một hiện tượng tâm lý người. Như vậy, chủ nghĩa hành vi cổ điển chỉ quan tâm đến hành vi bộc lộ ra bên ngoài, bỏ qua những gì diễn ra ở bên trong. Còn chủ nghĩa hành vi mới lại coi trọng cả hai biểu hiện này.

Theo quan điểm của các nhà tâm lý học hoạt động, hành vi “được hiểu ngầm là hoạt động của con người”, “ý thức là một bộ phận cấu thành hành vi”. Đại diện cho trường phái này, Vygotsky viết: “*Ý thức hóa ra là một cấu trúc rất phức tạp của hành vi, nếu nói riêng, thì là cấu trúc rất phức tạp của quá trình phân đôi của hành vi. Hành vi được hiểu ngầm là hoạt động của con người. Và cả ý thức với tư cách là một bộ phận cấu thành của hành vi, ý thức được coi là một thực tại khách quan có chức năng điều chỉnh đối với hành vi và cùng hành vi, ý thức là một thành phần của hoạt động*” [dẫn theo 55, tr.10].

Luận án này dựa trên quan điểm của Corsini (1999) về hành vi để tìm hiểu về hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Như vậy, hành vi của cá nhân không đơn giản chỉ là những cử chỉ, hành động được bộc lộ ra bên ngoài, có thể quan sát được mà còn là những cử chỉ thuộc về nội tâm và những quá trình vô thức.

2.2.2. Khái niệm bạo lực học đường

Theo tổ chức Y tế thế giới (2002), “Bạo lực là việc đe dọa sử dụng hoặc sử dụng sức mạnh thể chất, quyền lực đối với một người khác/ một nhóm người/ một cộng đồng, gây ra/ làm tăng khả năng gây ra tổn thương, tử vong, tổn hại về tâm lý, ảnh hưởng đến sự phát triển, gây ra sự mất mát” [dẫn theo 33].

Theo khái niệm này: (1) Bạo lực là hành động có mục đích làm hại một hoặc nhiều đối tượng cụ thể mà nó hướng tới; (2) Bạo lực là hành động của người có sức mạnh thể chất hoặc/ và quyền lực; (3) Đối tượng hướng tới của bạo lực có thể là một cá nhân, một nhóm người hoặc một cộng đồng dân cư; (4) Mức độ làm hại của hành vi bạo lực rất khác nhau: có thể chỉ đe dọa gây cho đối phương lo lắng, sợ hãi, căng thẳng để đạt mục đích của mình; có thể ở mức độ cao hơn: gây ra tổn thương hoặc làm tăng khả năng tổn thương, tử vong, gây ra mất mát về vật chất, người thân, các yếu tố tinh thần khác để quy phục đối phương, để đạt được mục đích của mình.

Học đường là danh từ chỉ môi trường giáo dục trong nhà trường hay các cơ sở giáo dục khác. Môi trường học đường gồm các thành viên: cán bộ quản lý, giáo viên, cán bộ, nhân viên khác và học sinh. Trong môi trường học được diễn ra các hoạt động quản lý giáo dục của cán bộ quản lý, hoạt động giáo dục của giáo viên và hoạt động học của học sinh.

Từ khái niệm bạo lực theo quan điểm của tổ chức Y tế thế giới và việc giải nghĩa môi trường học đường, khái niệm bạo lực học đường được hiểu như sau:

Bạo lực học đường là việc một hoặc một số thành viên trong môi trường học đường đe dọa sử dụng hoặc sử dụng sức mạnh thể chất hay quyền lực của mình để gây ra những tổn thương về thể chất, tinh thần hay vật chất cho một hoặc một số thành viên khác.

2.2.3. Khái niệm hành vi bạo lực học đường

Từ khái niệm hành vi và bạo lực, có nhiều quan điểm khác nhau về khái niệm hành vi bạo lực học đường, dưới đây là một số khái niệm tiêu biểu như:

Tác giả Furlong & Morrion (2000) và Peters (2004) cho rằng: hành vi bạo lực học đường là một cấu trúc đa chiều, và không có sự tuyên bố chắc chắn nào về các chiều hướng cụ thể của nó. Người ta đã từng cho rằng, bạo lực học đường bao gồm các hành vi bắt nạt, các hành vi chống đối xã hội, hành vi phạm tội và những hành vi vi phạm kỷ luật trường học... Theo đó, có rất nhiều các nghiên cứu khác nhau về hành vi bạo lực học đường. Ví dụ, nghiên cứu về hành vi gây rối (Resnick & cộng sự, 1997); nghiên cứu các hành vi phạm tội trong khuôn viên nhà trường (Chandler, Chapman, Rand & Taylor); nghiên cứu về các trải nghiệm bị bắt nạt của học sinh (Furlong, Chung, Bates & Morrion, 1995; Gottfredso, 1985); nghiên cứu về kỷ luật trường học (Baer, 1998); nghiên cứu về thực trạng sở hữu vũ khí trong nhà trường (Kingery, Pruitt & Heuberger, 1996); nghiên cứu về thực trạng sử dụng chất gây nghiện trong trường học (Furlong và cộng sự, 1997); nghiên cứu ảnh hưởng của các nhóm học sinh hư trong trường học (Conly, 1993); nghiên cứu về cách thức giải quyết mâu thuẫn trong nhà trường (Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan & Bosworth, 1997); hoặc nghiên cứu về hành vi không tha thứ của học sinh (Morruison & D’Incau, 1997), [dẫn theo 6, tr.71-72].

Văn phòng điều tra liên bang của Mỹ cho rằng: hành vi bạo lực học đường như một hành vi xã hội không thể chấp nhận được, nó bao gồm từ hành vi gây hấn đến hành vi bạo lực và có thể đe dọa hoặc làm hại người khác. Theo định nghĩa của Trung tâm kiểm soát và phòng ngừa dịch bệnh Hoa Kỳ (CDC): hành vi bạo lực học đường là một dạng bạo lực của thanh thiếu niên, là việc sử dụng có mục đích vũ lực hay quyền lực để chống lại và có xu hướng gây tổn thương về thể chất hoặc tâm lí cho một hay một nhóm người trong cộng đồng. Bạo lực ở thanh thiếu niên thường xuất hiện ở lứa tuổi từ 10 - 24, tuy vậy nó có thể bắt nguồn từ những năm đầu đời [dẫn theo 6, tr.73]. Trung tâm Phòng tránh bạo lực học đường thuộc Sở Tư pháp và Phòng tránh tội phạm

Thiếu niên Bắc Carolina, Hoa Kỳ, một trung tâm chủ lực và là “chuyên gia” về vấn đề này, thì bạo lực học đường là bất kỳ hành vi nào xâm phạm đến hoạt động giáo dục của trường học, hoặc môi trường giáo dục tương đương, hoặc gây nguy hiểm cho mục đích hoạt động của trường học nhằm xâm hại con người hoặc tài sản, hoặc sử dụng ma túy, vũ khí, hành động phá hoại và gây rối [dẫn theo 82, tr.24].

Batsche & Knoff (1994) đã đưa ra khái niệm về hành vi bạo lực học đường như sau: hành vi bạo lực học đường được hiểu theo nghĩa rộng là toàn bộ các điều kiện hoặc hành động có thể tạo ra bầu không khí trường học, trong đó học sinh và giáo viên cảm thấy sợ hãi hoặc có nguy cơ trở thành nạn nhân của sự cướp giật, xâm phạm thân thể hay tinh thần. Theo Fagan & Wilkinson (1998), hành vi bạo lực học đường bao gồm những đặc tính chung của một hành vi bạo lực, nhưng có sự khác biệt ở chỗ người thực hiện hành vi bạo lực học đường là trẻ em hoặc thanh thiếu niên, và nó chỉ xảy ra ở trường học, nơi mà trẻ sinh hoạt và học tập cùng nhau nhiều giờ trong ngày và trong suốt một hoặc nhiều năm học. Những học sinh gây ra hành vi bạo lực thường không tuân thủ những quy định của nhà trường. Vì vậy mà những học sinh này thường gây ra những hành vi bạo lực mang tính trực tiếp hoặc gián tiếp, phản ứng hoặc chủ động với nhiều lý do như: Đạt được và duy trì vị trí xã hội cao; Dành quyền lực và kiểm soát những học sinh khác; Có thể áp đặt những chuẩn mực và luật lệ của riêng mình cho mọi người; Thách thức và chống lại những quyền lực hiện tại đã được thừa nhận và thiết lập trong nhà trường; Thử nghiệm những hành vi mạo hiểm [dẫn theo 6, tr.73].

Một số học giả Trung Quốc như: Zhang Wang (2002) cho rằng “hành vi bạo lực học đường là những hành vi xảy ra trong và ngoài nhà trường có liên quan đến những người trong nhà trường (bao gồm cả giáo viên và học sinh), mang lại những ảnh hưởng cả về thể chất lẫn tinh thần cho cả hai bên [163]; Nghiên cứu của Yang Hongfei và cộng sự (2005) phát hiện ra rằng, “đa số những giáo viên và học sinh tiểu học và trung học cho rằng những hành vi tấn công về thể xác và quấy rối tình dục tương đối nghiêm trọng là hành vi bạo lực học đường, mà không mấy ai cho rằng những sự đả kích về lời nói cũng là hành vi bạo lực học đường. So với học sinh, giáo viên đa phần cho rằng, tấn công về thể xác chính là hành vi bạo lực học đường. So với giáo viên thì học sinh lại cho rằng những đả kích về lời nói, phá hoại về tài sản và những hình phạt chính là hành vi bạo lực học đường”. Điều này cho thấy giáo viên và học sinh có những nhận định khác nhau về giới hạn khái niệm hành vi bạo lực học đường [161]; Yao Jianlong (2008) cho rằng, “hiện nay, đối với những quan điểm về giới hạn của hành vi bạo lực học đường về đại thể có thể phân chia ra hai loại, một là lấy mô hình giới hạn trong “nhà trường” làm trung tâm, hai là lấy mô hình giới hạn là giữa “giáo viên và học sinh” làm trung tâm. Theo đó, hành vi bạo lực học đường ám chỉ những hành vi xảy ra trong các nhà trường từ mầm non đến phổ thông trung học và trong những phạm vi xung quanh, do

học sinh, giáo viên, và những người bên ngoài trường học cố tình xâm hại đến giáo viên hoặc học sinh trong nhà trường, cũng như những tài sản của giáo viên và học sinh trong nhà trường, làm ảnh hưởng đến trật tự quản lý giáo dục của trường học” [162].

Ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu đã đưa ra khái niệm hành vi bạo lực học đường dưới góc độ nghiên cứu của khoa học giáo dục và tâm lý học. Nguyễn Bá Đạt (2013) đã phân tích quan điểm của các nhà nghiên cứu về hành vi bạo lực học đường, từ đó phân tích các lý thuyết trong nghiên cứu về hành vi bạo lực học đường hiện nay bao gồm: lý thuyết sinh thái; lý thuyết căng thẳng; lý thuyết kiểm soát; lý thuyết về học tập xã hội; lý thuyết xử lý thông tin. Các lý thuyết này tập trung lý giải nguyên nhân, nguồn gốc dẫn đến hành vi bạo lực học đường của học sinh [14]; Nguyễn Đắc Thanh (2013) đã tiến hành phân loại hành vi bạo lực học đường giữa học sinh và học sinh ở bậc trung học hiện nay dựa trên các yếu tố tác động gây ra hành vi bạo lực học đường; dựa trên các biểu hiện bên ngoài về hậu quả của hành vi bạo lực học đường; dựa trên phạm vi diễn ra hành vi bạo lực học đường; và dựa trên mục đích của chủ thể gây ra hành vi bạo lực học đường [73]; Trần Thị My Lương (2014) nhìn nhận vấn đề hành vi bạo lực học đường và hành vi hung tính dưới tiếp cận tâm lý học, từ đó giải thích cơ chế của hành vi rối loạn hung tính, chỉ ra mô hình 4 thành phần của hung tính, nguyên nhân của hung tính và cách giảm thiểu hành vi hung tính [51]; Trần Văn Công và cộng sự (2014) đã xây dựng thang đo nạn nhân bắt nạt cho trẻ em Việt Nam, thang đo được tổng hợp từ 3 thang đo khác nhau, được xây dựng bởi các nhà khoa học Hoa Kỳ, bao gồm thang đo của các tác giả Crick, Mynard & Joseph, Calvete và cộng sự. Thang đo được Việt hóa nghiêm ngặt và bước đầu đã được nhóm tác giả sử dụng để khảo sát thực trạng bắt nạt học đường ở Việt Nam. Đây được xem là một trong những nghiên cứu đầu tiên ở Việt Nam trong việc xây dựng thang đo đánh giá hành vi bắt nạt ở trẻ em Việt Nam [8]; Hoàng Gia Trang (2015) đi từ nhận diện đến lý giải hành vi bạo lực học đường từ góc nhìn tâm lý học, dựa trên thuyết nội tâm, thuyết tập nhiệm xã hội, thuyết phân tâm học để phân tích cơ chế hình thành của hành vi bạo lực học đường [84]; Phạm Minh Hạc (2016), Mạc Văn Trang (2016) cũng tiếp cận hành vi bạo lực học đường từ khía cạnh tâm lý và chỉ ra rằng hành vi bạo lực cần được xem xét ở khía cạnh phát triển loài và cá thể, nhận diện tính chất tâm lý của hành vi bạo lực học đường, từ đó đề xuất các giải pháp tâm lý - giáo dục đối với hành vi này, và chỉ ra tâm lý học giá trị là một giải pháp hiệu quả cho vấn đề này [26], [85]; Nguyễn Ngọc Phú (2016) nhấn mạnh hành vi bạo lực học đường là một hiện tượng phi đạo đức cần được lên án nghiêm khắc và kiên quyết loại bỏ [37; tr.17]; Võ Thị Minh Chí (2016) đã chỉ ra các biểu hiện của bạo lực tinh thần ở học sinh, nguyên nhân và giải pháp cho hiện tượng bạo lực tinh thần ở học sinh [37; tr.35]. Đặc biệt, Nguyễn Thị Kim Thoa và Lưu Hoàng Tùng (2016) đã giải thích nguyên nhân hành vi bạo lực học đường từ góc độ

Phân tâm học: Do sự trôi dạt thái quá và chịu sự chi phối của bản năng; Do bản ngã thực hiện các cơ chế tự vệ; Do xung lực phá hủy gây ra. Từ đó đề xuất một số giải pháp lí luận đứng từ góc độ Phân tâm học như sau: Quan tâm chia sẻ, tránh cảm xúc và hành vi tiêu cực; Giáo dục ý thức, hoàn thiện bản ngã và siêu bản ngã ở học sinh; Hạn chế các trạng thái căng thẳng tâm lí ở học sinh; Tăng cường các hoạt động không liên quan đến xung lực phá hủy [37; tr.60].

Tác giả Phan Mai Hương (2009) cho rằng: bạo lực học đường là thuật ngữ dùng để chỉ những hành vi bạo lực trong môi trường học đường, hoặc những hành vi bạo lực của lứa tuổi học đường. Bao hàm trong thuật ngữ này là hàng loạt những hành vi bạo lực với các mức độ khác nhau, từ không lời, đến có lời, từ hành động đơn giản đến những hành động thù địch, gây hấn, phá phách, gây tổn thương, thậm chí là ảnh hưởng đến tính mạng của người khác [40]; Nguyễn Văn Lược (2009) cho rằng: hành vi bạo lực học đường là một dạng hành vi lệch chuẩn của học sinh [49]; Bùi Thị Hồng (2010) quan niệm: hành vi bạo lực học đường là những hành vi sai lệch vừa có tính chủ động vừa có tính thụ động của học sinh trong môi trường học đường hoặc những hành vi của lứa tuổi học đường. Nó bao gồm một loạt những hành vi bạo lực giữa giáo viên với học sinh và ngược lại, giữa học sinh với nhau, gây tổn thương nghiêm trọng đến tính mạng, danh dự và nhân phẩm của người bị hại [36]; Trần Việt Lưu (2010) cho rằng: hành vi bạo lực học đường là hệ thống xâu chuỗi lời nói, hành vi mang tính miệt thị, đe dọa hoặc dùng sức mạnh thể chất hay quyền lực để khủng bố người khác (thường xảy ra giữa học sinh với học sinh, giữa thầy giáo với học sinh hoặc ngược lại), để lại thương tích trên cơ thể, thậm chí dẫn đến tử vong, đặc biệt là gây tổn thương đến tư tưởng, tình cảm, tạo cú sốc về tâm sinh lý và tinh thần cho những đối tượng trực tiếp tham gia vào quá trình giáo dục ở nhà trường, cũng như đối với những ai quan tâm tới sự nghiệp giáo dục [dẫn theo 96; tr.87];

Tác giả Lê Văn Anh (2013) nhận định: hành vi bạo lực học đường là những hành vi cố ý sử dụng vũ lực hoặc quyền lực của học sinh hoặc giáo viên đối với những học sinh, giáo viên hoặc những người khác và ngược lại. Đó có thể là những hành vi bạo lực về thể xác, bạo lực về tinh thần, bạo lực về tình dục, bạo lực về ngôn ngữ, những ép buộc về tài chính hoặc những hành vi khác có thể gây ra những tổn thương về mặt tinh thần hoặc thể chất cho người bị hại [1]; Nguyễn Thị Thanh Bình và Nguyễn Thị Mai Lan (2013) cho rằng: hành vi bạo lực học đường là những hành vi gây hậu quả nghiêm trọng đến sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần của người khác, và xảy ra trong phạm vi nhà trường. Cấu trúc tâm lí của hành vi bạo lực học đường bao gồm nhận thức, thái độ và hành động [6, tr.78]; Nguyễn Bá Đạt (2013) cho rằng hành vi bạo lực học đường là một phần của hành vi bạo lực, xảy ra bên trong hoặc bên ngoài phạm vi không gian của nhà trường nhưng có liên quan đến thành viên của nhà trường.

Hành vi bạo lực học đường có thể diễn ra giữa học sinh với học sinh hoặc giữa học sinh với giáo viên, tuy nhiên hành vi này thường diễn ra phổ biến giữa học sinh với học sinh. Các hành vi bạo lực học đường thể hiện dưới nhiều hình thức và mức độ khác nhau, từ không lời đến có lời, từ hành động đơn giản đến hành động thù địch, gây hấn, phá phách, gây tổn thương cho người khác. Hành vi bạo lực học đường còn là những hành vi như kết bang nhóm hăm dọa bạn bè, ăn hiếp người nhỏ hoặc yếu thế, có thể là hành vi trán lột đồ đạc - tiền bạc của bạn khác, thậm chí có thể do ghét nhau lâu ngày nên dẫn đến xô xát đánh nhau hoặc đánh nhau có sử dụng hung khí [13];

Tác giả Nguyễn Thị Hoa (2014) cho rằng: Hành vi bạo lực học đường của học sinh là hành vi có ý thức làm hại người khác (về các mặt như: thể chất, tinh thần, kinh tế, hoặc về vấn đề tình dục) của một học sinh hoặc của một nhóm học sinh hướng đến một học sinh hoặc một nhóm học sinh khác. Tính bạo lực ở đây chủ yếu muốn nói đến tác hại của hành vi này [33]; Huỳnh Văn Sơn và cộng sự (2014) đưa ra một khái niệm chung nhất về hành vi bạo lực học đường như sau: bạo lực học đường là một thuật ngữ dùng để chỉ các hành động làm tổn hại đến thể chất, tinh thần và vật chất của người khác dưới những hình thức khác nhau diễn ra trong môi trường học đường [64]. Gần đây nhất, trong Nghị định số: 80/2017/NĐ-CP của Thủ tướng Chính phủ “Quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường”, tại Mục 5, Điều 2 về giải thích thuật ngữ đã nêu rõ: bạo lực học đường là hành vi hành hạ, ngược đãi, đánh đập; xâm hại thân thể, sức khỏe; lăng mạ, xúc phạm danh dự, nhân phẩm; cô lập, xua đuổi và các hành vi có ý khác gây tổn hại về thể chất, tinh thần của người học xảy ra trong các cơ sở giáo dục hoặc lớp học lập [11].

Một số học giả trong nước đã chỉ ra những đặc điểm giống và khác nhau giữa hành vi bạo lực học đường và hành vi bắt nạt học đường như: Nguyễn Thị Hoa (2014) [33], Nguyễn Đức Sơn và cộng sự (tài liệu không ghi năm) thuộc Dự án “Trường học an toàn, thân thiện và bình đẳng” [69], Nguyễn Thị Như Trang (2017) [87]. Mặc dù việc phân biệt hai loại hành vi này của các tác giả là không hoàn toàn giống nhau, nhưng các nhà nghiên cứu đều thống nhất hành vi bắt nạt học đường là một trong những biểu hiện của hành vi bạo lực học đường. Theo đó, luận án này nghiên cứu các biểu hiện và cách ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường, trong đó có bao gồm cả hành vi bắt nạt học đường.

Như vậy, chưa có sự thống nhất giữa các nhà nghiên cứu ở các lĩnh vực khác nhau về khái niệm hành vi bạo lực học đường. Như đã mô tả ở trên, hành vi bạo lực học đường có thể xuất phát từ mức độ nhẹ như nói xấu, hăm dọa, gọi biệt danh,...đến mức độ nghiêm trọng như xâm hại tình dục, đánh đập dã man, giết người hàng loạt... Vì vậy, hành vi bạo lực học đường có thể được hiểu theo nghĩa rộng là một chuỗi những hành vi gây tổn hại đến người khác ở những mức độ khác nhau. Và hầu hết các nhà nghiên cứu đều đồng

ý rằng, hành vi bạo lực học đường là một khái niệm đa chiều, bao gồm các hành vi phạm tội và gây hấn, làm hạn chế khả năng học tập của học sinh cũng như làm ảnh hưởng tiêu cực đến môi trường học đường [dẫn theo 6, tr.76-77].

Sau khi tìm hiểu các quan điểm khác nhau về hành vi bạo lực học đường, chúng tôi rút ra được một số kết luận như sau: Về động cơ, đây là những hành động có ý thức làm hại người khác; Về cấu trúc tâm lí, hành vi này được thể hiện qua các mặt nhận thức, thái độ và hành động; Về hình thức, hành vi bạo lực học đường bao gồm nhiều hình thức khác nhau và tùy thuộc vào tiêu chí phân loại, nghiên cứu này căn cứ vào mục đích gây hại của hành vi bạo lực để phân chia hành vi bạo lực học đường thành: bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất và bạo lực tình dục, trong đó được nhắc đến nhiều nhất là bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất và bạo lực vật chất; Về đối tượng tham gia, hành vi bạo lực học đường có liên quan đến các thành viên trong nhà trường, nhưng thường xảy ra nhiều nhất là giữa học sinh với học sinh; Về phạm vi, hành vi này có thể diễn ra ở trong hoặc ngoài không gian trường học; Về hậu quả, hành vi bạo lực học đường gây ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tinh thần, thể chất và giá trị vật chất của người bị hại và người gây ra hành vi bạo lực, đặc biệt còn ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh, chất lượng giáo dục của nhà trường và ảnh hưởng đến cả gia đình, xã hội. Trên cơ sở những nội dung đã phân tích ở trên, khái niệm hành vi bạo lực học đường được hiểu như sau:

Hành vi bạo lực học đường là những hành động có ý thức làm hại người khác (về các mặt: thể chất, tinh thần, vật chất) xảy ra trong hoặc ngoài phạm vi trường học, được thực hiện bởi một hoặc một nhóm học sinh hướng đến một học sinh khác.

2.2.4. Các loại hành vi bạo lực học đường

Trên thực tế người gây ra hành vi bạo lực học đường có thể chỉ nhằm vào mục đích làm tổn hại đến sức khỏe thể chất, tinh thần, tình dục hoặc vật chất của người bị hại, nhưng giữa sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần của con người luôn có mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau, cho dù người gây ra hành vi bạo lực có hướng đến mục đích vật chất hoặc tình dục thì nó cũng tác động đồng thời đến cả sức khỏe thể chất và tinh thần của người bị hại. Tuy nhiên, nếu xét mức độ phổ biến của hành vi bạo lực học đường thì có 3 loại hành vi bạo lực học đường được cho là phổ biến hơn cả, đó là bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Bạo lực tình dục rất hiếm khi xảy ra ở học sinh, bạo lực tình dục chiếm tỉ lệ ít nhất (19%) trong nghiên cứu của Viện nghiên cứu Y - Xã hội phối hợp với tổ chức từ thiện Plan Việt Nam (2014), đồng thời nhiều kết quả nghiên cứu thực trạng hành vi bạo lực học đường khác cũng chỉ ra kết quả tương tự [dẫn theo 33].

Tác giả Nguyễn Thị Hoa (2014), sau khi phân tích một số cách phân loại hành vi bạo lực học đường của các tác giả đi trước đã chỉ ra rằng: Hầu hết các tác giả đi trước

đều không nói đến tiêu chí hay cơ sở để phân loại hành vi bạo lực học đường. Từ đây, tác giả Nguyễn Thị Hoa đã xác định có 2 cơ sở để phân loại hành vi bạo lực học đường, đây cũng là cơ sở để phân loại và chỉ ra những biểu hiện cụ thể của hành vi bạo lực học đường [33]:

- Thứ nhất là căn cứ vào cách thức mà học sinh thực hiện hành vi bạo lực học đường, đó là những hành vi làm hại bằng sức mạnh thể chất hay thông qua mưu đồ, ngôn ngữ, thông qua các thiết bị kỹ thuật thông tin (điện thoại, internet,..);

- Thứ hai là căn cứ vào mục đích mà học sinh thực hiện hành vi bạo lực học đường nhằm gây ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất, sức khỏe tinh thần, đến phương diện tài chính, hay đến sức khỏe tình dục.

Theo đó, nếu căn cứ vào mục đích học sinh thực hiện hành vi bạo lực thì có 4 loại hành vi bạo lực học đường là: Bạo lực thể chất; Bạo lực tinh thần; Bạo lực vật chất và Bạo lực tình dục. Tuy nhiên, tác giả Nguyễn Thị Hoa cũng cho rằng việc phân loại như trên chỉ mang tính tương đối. Bởi vì có nhiều hành vi bạo lực học đường không chỉ dùng một cách thức mà dùng nhiều cách thức khác nhau; không chỉ gây ảnh hưởng về một khía cạnh nào đó, mà gây ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh khác nhau. Kết quả nghiên cứu của tác giả cũng chỉ ra rằng bạo lực tình dục rất hiếm khi xảy ra giữa học sinh với nhau, ba hình thức còn lại là bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần và bạo lực vật chất có mức độ xuất hiện phổ biến hơn.

Do đó, nghiên cứu chỉ tìm hiểu thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS ở ba hình thức bạo lực học đường phổ biến nhất là: bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Ba hình thức bạo lực học đường này được biểu hiện cụ thể như sau:

(1) Bạo lực tinh thần là hành vi của một học sinh hoặc một nhóm học sinh, có mục đích làm hại sức khỏe tinh thần/xúc phạm đến danh dự, nhân phẩm của một học sinh khác, với các biểu hiện như: Đặt tên gọi (gọi bằng biệt hiệu), lấy bạn làm trò đùa, trêu chọc; Tẩy chay, loại ra khỏi nhóm, không tôn trọng; Tung tin đồn, nói xấu sau lưng; Đe dọa qua email, điện thoại, mạng xã hội, thư tay...

(2) Bạo lực thể chất là hành vi thể hiện sức mạnh thể chất của một học sinh hoặc một nhóm học sinh, có mục đích làm hại đến sức khỏe thể chất của một học sinh khác, với các biểu hiện như sau: Đấm/đá/xô đẩy/tạt tai/giật tóc/nhốt bạn trong phòng; Đe dọa, hoặc ép bạn làm những việc bạn không muốn (phải làm bài tập/chép bài, phải chờ bạn đi học,...); Trong một số trường hợp, những học sinh gây ra hành vi bạo lực và học sinh chứng kiến cũng có thể bị tổn thương về sức khỏe thể chất do ẩu đả qua lại với nhau.

(3) Bạo lực vật chất là hành vi của một học sinh hoặc một nhóm học sinh có mục đích làm hại đến giá trị vật chất của một học sinh khác, với các biểu hiện như: Lấy/cố

tình sử dụng tài sản cá nhân, dụng cụ học tập; Bất đưa tiền, vay/xin “đều” đồ đạc hoặc tiền bạc; Làm hỏng tài sản, đồ dùng...

2.3. Học sinh trung học cơ sở

2.3.1. Khái niệm học sinh trung học cơ sở

Học sinh THCS đang ở trong độ tuổi thiếu niên và thường được bắt đầu từ 11 hoặc 12 tuổi và kết thúc vào lúc 14 hoặc 15 tuổi. Giai đoạn học sinh THCS có ý nghĩa đặc biệt trong suốt quá trình phát triển của cả đời người [dẫn theo 32]. Đây là giai đoạn phát triển có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với mỗi cá nhân, đồng thời cũng là giai đoạn có nhiều thay đổi, biến cố và khủng hoảng trong quá trình phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách của học sinh. Trên thực tế, hệ thống giáo dục quốc dân ở mỗi nước trên thế giới không hoàn toàn giống nhau, vì thế sinh THCS ở mỗi nước cũng không hoàn toàn giống nhau về lứa tuổi.

Ở Việt Nam, học sinh THCS được hiểu là những em thiếu niên có độ tuổi từ 11 hoặc 12 tuổi đến 14 hoặc 15 tuổi, đang theo học trình độ học vấn trung học cơ sở (từ lớp 6 đến lớp 9) thuộc hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam.

2.3.2. Một số đặc điểm tâm lí của học sinh trung học cơ sở

Giai đoạn học sinh THCS là giai đoạn có nhiều biến động trong quá trình phát triển tâm sinh lí, đặc biệt là những thay đổi về tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội. Điều này được thể hiện ở những điểm sau [dẫn theo 32, tr.170-171]:

Thứ nhất, đây là thời kỳ quá độ từ tuổi thơ sang tuổi trưởng thành, thời kỳ trẻ ở “ngã ba đường” của sự phát triển. Trong đó có rất nhiều khả năng, nhiều phương án, nhiều con đường để mỗi trẻ em phát triển thành một cá nhân độc lập. Trong thời kỳ này, nếu sự phát triển được định hướng đúng, được tạo thuận lợi thì trẻ em có nhiều cơ hội sẽ trở thành những cá nhân thành đạt, công dân tốt. Ngược lại, nếu không được định hướng đúng, hay bị tác động bởi các yếu tố tiêu cực thì sẽ xuất hiện hàng loạt nguy cơ dẫn trẻ em đến bên bờ của sự phát triển lệch lạc về nhận thức, thái độ, hành vi và nhân cách; Thứ hai, đây là thời kỳ mà tính tích cực xã hội của trẻ em được phát triển mạnh mẽ, đặc biệt trong việc thiết lập các quan hệ bình đẳng với người lớn và bạn ngang hàng, trong việc lĩnh hội các chuẩn mực và giá trị xã hội, thiết kế tương lai của bản thân và những kế hoạch hành động cá nhân tương ứng; Thứ ba, trong suốt giai đoạn thiếu niên trẻ em luôn diễn ra sự cấu tạo lại, cải tổ lại hoặc hình thành các cấu trúc mới về thể chất, sinh lý, tương tác xã hội, hành vi, tâm lí, nhân cách. Từ đó hình thành cơ sở nền tảng và vạch chiều hướng cho sự trưởng thành thực thụ của cá nhân; Thứ tư, đây cũng giai đoạn phát triển nhiều khó khăn, phức tạp và đầy mâu thuẫn của đời người. Ngay các tên gọi của thời kỳ này như “thời kỳ quá độ”, “giai đoạn bứt phá”, “giai đoạn khủng hoảng” đã nói lên tính phức tạp và quan trọng của giai đoạn tuổi thiếu niên.

Nhiều các nghiên cứu trên thế giới và trong nước đã chỉ ra những yếu tố cá nhân của học sinh có liên quan đến hành vi bạo lực học đường. Trong đó, các tác giả đặc biệt nhấn mạnh đến đặc điểm tính cách, kiểu khí chất của học sinh có liên quan trực tiếp đến hành vi bạo lực học đường. Cụ thể như: Cấu kính, khó tính, dễ tức giận (Baron & Byrne, 1998); thiếu sự đồng cảm với người khác (Evans & cs, 2002); bất mãn với cuộc sống hiện tại (MacDonald, Piquero, Valois & Zullig, 2005); mong muốn thống trị người khác (Carroll, Hatti, Durkin & Houghton, 1999); có thái độ chống đối với các quy tắc đạo đức trong xã hội và các quy định của trường học (Emler & Reicher, 1995); Sự đồng cảm thấp (Dykeman & cs, 1996; Olweus, 2005) [96, tr. 98-99]. Ngoài ra, những học sinh có hành vi bạo lực học đường thường có nhu cầu rất lớn được công nhận về mặt xã hội. Các em muốn được mọi người coi mình là người mạnh mẽ, được mọi người chấp nhận và được nổi bật trong nhóm bạn (Rodriguez, 2004). Những học sinh này thường có thái độ chống đối đối với những quy định của nhà trường cũng như những chuẩn mực đạo đức trong gia đình và ngoài xã hội, không nghe lời ông bà, cha mẹ, thầy cô giáo, thậm chí là không sợ cả công an, cảnh sát. Tóm lại, có thể khái quát một số đặc điểm tâm sinh lý của học sinh THCS có liên quan tới hành vi bạo lực học đường như sau [96, tr. 99-103]:

Yếu tố sinh lý: Trẻ VTN ở độ tuổi từ 11 đến 15 đang trong giai đoạn dậy thì với những dấu hiệu rất rõ nét và diễn ra hết sức nhanh chóng ở hệ thống thần kinh, hệ thống các cơ quan trong cơ thể, sự phát triển nhanh chóng của các cơ quan tế bào màng não, bộ phận sinh dục bắt đầu hoàn thiện, và bắt đầu có những cảm giác tò mò muốn tìm hiểu về giới tính. Những điều này có ảnh hưởng trực tiếp đến diễn biến tâm lí, cảm xúc, tinh thần, hành vi của trẻ VTN.

Yếu tố tâm lí: Trẻ VTN trong giai đoạn tuổi dậy thì, hệ thống thần kinh ở vào trạng thái không ổn định, về nhận thức, tình cảm, ý chí có sự thay đổi, điều này dễ khiến cho các em dễ hưng phấn, dễ dàng manh động, và làm việc cũng như xử lí công việc theo tình cảm, dễ bị ảnh hưởng bởi những yếu tố tác động từ bên ngoài. Khi đối mặt với những vấn đề như tình cảm, học tập cũng như giao tiếp...các em dễ dàng có cảm giác hài lòng với những quyết định của chính mình, các em cũng bắt đầu có nhu cầu tiếp xúc với các bạn khác giới, có nhu cầu được mọi người tôn trọng, nhu cầu thỏa mãn sự hiếu kì cũng như tò mò của mình...Khi gặp phải những ảnh hưởng không tốt, các em dễ rơi vào những “cạm bẫy” tiêu cực. Từ đó dễ nảy sinh những hành động quá khích, ví dụ như có những học sinh thành tích học tập không tốt, các phương diện khác như ngoại hình, tài ăn nói cũng không tốt, nhưng các em lại có khao khát được thể hiện bản thân, rất muốn thể hiện mình và gây sự chú ý trước mặt người khác. Khi đó các em sẽ tìm cách thể hiện bản thân thông những hành vi chống đối, ngang bướng, bỏ

học, mê mẩn với những trò chơi điện tử hoặc thậm chí là thực hiện những hành vi bạo lực, để thể hiện cái “Tôi” của bản thân.

Sự không cân bằng trong phát triển tâm sinh lí: Do giai đoạn tuổi VTN có sự phát triển không đồng bộ và không cân bằng về tâm sinh lí, cùng với những hạn chế về kiến thức xã hội, do đó ở giai đoạn này trẻ VTN dễ nảy sinh những hành vi bạo lực. Thời kì VTN là giai đoạn phát triển chuyển tiếp giữa tuổi nhi đồng lên tuổi trưởng thành, sự phát triển của thời kì này vô cùng phức tạp và mâu thuẫn, nó còn được gọi là “thời kì tiềm ẩn nhiều nguy cơ”.

Đặc biệt trong thời đại hiện nay, khi mà đời sống vật chất của con người được cải thiện rõ rệt, tỷ lệ trẻ em dậy thì sớm ngày càng nhiều, các chỉ số về chiều cao, cân nặng ở trẻ em đều tăng hơn so với trước đây rất nhiều. Chính sự trưởng thành sớm và nhanh về thể chất này đã làm cho giới trẻ sớm có kết luận “mình là người trưởng thành”. Trong khi, để đánh giá sự trưởng thành của một con người cần phải căn cứ vào cả yếu tố sinh lý và tâm lí (nhận thức xã hội). Vì thiếu kinh nghiệm xã hội, nhận thức xã hội chưa đầy đủ nên mỗi khi gặp phải khó khăn, mâu thuẫn, áp lực trong cuộc sống, các em thường tìm cách giải quyết hoặc là sinh lý hóa (thể hiện sức mạnh cơ thể) hoặc là cảm tính hóa (thể hiện cái “tôi” non nớt). Trong điều kiện chưa có sự chuẩn bị trước, mà các em phải đối mặt với rất nhiều mâu thuẫn và nguy cơ như thế, thường khiến cho các em rơi vào trạng thái âu lo. Do đó, khi các em có chuyện không vừa ý hoặc cảm thấy không công bằng trong cuộc sống gia đình hay trong học tập thì trạng thái cảm xúc của các em cũng mất cân bằng theo. Lúc đó những mâu thuẫn về nhu cầu của bản thân và thực tế khách quan ngày càng trở nên phức tạp. Đây là nguyên nhân chủ quan của nhiều vụ việc bạo lực xảy ra trong trường học.

Thiếu những động cơ tích cực trong quan hệ giao tiếp: Xã hội ngày nay đã bắt đầu ủng hộ việc trẻ VTN thể hiện cá tính của bản thân, nhưng do cách chăm sóc, giáo dục của không ít gia đình hiện nay thường quá thương con mà hình thành ở trẻ những tính cách như ích kỉ, cô chấp, chỉ biết có bản thân mình mà thờ ơ, vô cảm với hoàn cảnh của người khác. Chính vì vậy, khi đến trường, mặc dù được nhà trường thường xuyên giáo dục, rèn luyện nhân cách tích cực, nhưng một bộ phận học sinh từ sớm đã mất đi những động cơ giao tiếp tích cực, có chăng việc thể hiện ra bên ngoài là ngoan ngoãn, vâng lời cũng chỉ vì thực hiện cho những động cơ giao tiếp vụ lợi của bản thân. Vì thế, khi không được đáp ứng những nguyện vọng ích kỉ của bản thân, các em này thường tìm cách phản ứng cực đoan, trong đó có hành vi bạo lực để trút bỏ đi những bức tức trong lòng hoặc để thể hiện cá tính của bản thân.

Sai lệch trong kỹ năng giao tiếp cơ bản: Hiện nay, sự chênh lệch giàu nghèo đang ngày càng sâu đậm, sự khác biệt lớn giữa địa vị xã hội và kinh tế gia đình hình thành

nên ở trẻ VTN những tư tưởng sai lệch về hệ giá trị, đồng thời làm thiếu hụt những kỹ năng giao tiếp ở các em.

Thiếu hụt về kiến thức và kỹ năng: Bản thân học sinh chưa có nhận thức đầy đủ về hành vi bạo lực học đường, hầu hết các em chỉ nghĩ rằng bạo lực học đường là những hành vi bạo lực về thể chất, chứ không nghĩ rằng hành vi bạo lực học đường còn bao gồm cả những hành vi bạo lực về tinh thần. Hơn nữa, các em cũng thiếu kiến thức về quyền lợi của mình, thiếu cả kiến thức và kỹ năng về phòng tránh, ứng phó, giải quyết và ngăn chặn hành vi bạo lực học đường.

2.3.3. Học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường

Những dấu hiệu cảnh báo học sinh có thể là nạn nhân hành vi bạo lực học đường đã được chúng tôi chỉ ra trong cuốn sách chuyên khảo “Hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học và mô hình phòng ngừa can thiệp” (2016) [96, tr. 217-222]:

(1) Những dấu hiệu cảnh báo về tích cách của học sinh có nguy cơ là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường: Học sinh có tích cách hướng nội, ít nói, hiền lành, tự ti, hay nhẫn nhịn, chịu đựng; Học sinh có xu hướng tính dục đồng tính, song tính hoặc học sinh là người chuyển giới.

(2) Những dấu hiệu cảnh báo về hoàn cảnh gia đình của học sinh có nguy cơ là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường: Cha mẹ đã li hôn hoặc li thân, chỉ sống cùng cha hoặc chỉ sống cùng mẹ hoặc do người thân chăm sóc giáo dục mà không có sự quan tâm của cả bố và mẹ; Gia đình có thu nhập thấp, điều kiện kinh tế không đảm bảo, quan hệ giữa cha mẹ và con cái lỏng lẻo, thiếu sự quan tâm, đồng cảm, chia sẻ.

(3) Những dấu hiệu cảnh báo bất thường khác:

Học sinh có tiền sử khó khăn về tâm lý, từng trải qua quá trình trị liệu tâm lý hoặc tâm thần phân liệt; Học sinh vừa trải những cú sốc tâm lý như: gia đình có người thân hoặc bạn bè đột ngột qua đời, môi trường sống vừa trải qua thiên tai loạn lạc, bản thân vừa trải qua tai nạn, bệnh tật; Học sinh là người khuyết tật, tàn tật, dị tật, nói ngọng, nói lắp, chậm phát triển trí tuệ; Học sinh là người dân tộc thiểu số; Học sinh là người theo một số tôn giáo khác nhau; Học sinh có ngoại hình thấp bé, gầy yếu, không ưa nhìn; Học sinh có ngoại hình quá to béo hoặc quá cao lớn; Học sinh từng là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường trong quá khứ.

Học sinh bỗng nhiên xuất hiện vẻ mặt lầm lì, ít nói, khi bị bạn bè trêu chọc thường lẩn trốn, xấu hổ, khóc lóc, mất tự tin, cũng có khi lại phản ứng dữ dội như cáu gắt, chửi bới, sử dụng bạo lực; Học sinh có thành tích học tập đột nhiên giảm sút nhanh chóng, trong lớp học không tập trung, có biểu hiện nói dối, lẩn tránh khi có sự quan tâm của người khác; Học sinh bị bạn bè hay nhóm bạn “tẩy chay”, “chiến tranh lạnh”, đột nhiên không nhận được sự quan tâm từ bạn bè, thầy cô và gia đình, gặp vấn đề trong chuyện tình cảm với bạn trai hoặc bạn gái; Học sinh có áo quần, sách vở, đồ

dùng bị rách, bị mất hay bị hủy hoại khi đi học về; Có vết cắn, cào, bầm không giải thích được trên cơ thể; Học sinh đột nhiên hạn chế giao tiếp với bạn bè; Bỗng nhiên sợ đi học, sợ một mình đến trường và về nhà, sợ tham gia sinh hoạt có tổ chức với bạn bè; Bỗng nhiên hay đường vòng để đến trường hay về nhà; Học sinh bỗng nhiên có cảm xúc thay đổi đột ngột, giảm tự tin, vẻ mặt buồn rầu, khóc méo, vui buồn thất thường; Học sinh đột nhiên xuất hiện những biểu hiện kéo dài như: khó ngủ, ngủ hay gặp ác mộng, ăn không ngon, nhức đầu, đau tay chân, đau toàn thân, đau bụng... hoặc một số triệu chứng khác mà không rõ nguyên do.

Trên đây là ba nhóm dấu hiệu của học sinh có nguy cơ là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường. Cần lưu ý rằng, không thể căn cứ vào những dấu hiệu này để kết luận việc học sinh có liên quan đến hành vi bạo lực học đường hay không. Đây là chỉ là những dấu hiệu cảnh báo, giúp cán bộ tâm lý và giáo viên tiến hành các biện pháp can thiệp phòng ngừa những vụ việc bạo lực học đường. Từ khái niệm hành vi bạo lực học đường, khái niệm học sinh THCS, khái niệm hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và từ những phân tích ở trên, khái niệm học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường được xác định như sau:

Học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường là những học sinh bị làm hại về các mặt (tinh thần, thể chất, vật chất) do một hoặc một nhóm học sinh khác gây ra ở trong hoặc ngoài phạm vi trường học.

Tùy vào mức độ thường xuyên và mức độ nguy hiểm của hành vi bạo lực, học sinh bị bạo lực sẽ bị ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất, tinh thần và giá trị vật chất với các mức độ nghiêm trọng khác nhau. Từ đó, đòi hỏi học sinh phải ứng phó với hành vi bạo lực ấy theo cách của mình.

2.4. Khái niệm hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Dựa trên cơ sở lí luận về khái niệm hành vi bạo lực học đường, khái niệm học sinh trung học cơ sở và khái niệm học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, trong nghiên cứu này khái niệm hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở được hiểu như sau:

Hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở là là những hành vi có ý thức làm hại người khác (về các mặt: thể chất, tinh thần, vật chất) xảy ra trong hoặc ngoài phạm vi trường học, được thực hiện bởi một hoặc một nhóm học sinh trung học cơ sở hướng đến một học sinh khác.

2.5. Khái niệm ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Trên cơ sở lí luận về khái niệm “ứng phó”, khái niệm “hành vi bạo lực học đường của học sinh”, luận án đưa ra khái niệm “ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở” như sau:

Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của mỗi học sinh, được biểu hiện thông qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi học sinh là nạn nhân của một hành vi bạo lực học đường nào đó.

Trên thực tế, hành vi bạo lực học đường của học sinh có thể do một hoặc một nhóm học sinh gây ra với một hoặc một nhóm học sinh khác, vì vậy ứng phó với hành vi bạo lực học đường có thể diễn ra ở một hoặc một nhóm học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực này. Ngoài ra, không chỉ học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường mới xuất hiện quá trình ứng phó, quá trình ứng phó cũng diễn ra ở những học sinh là người gây ra hành vi bạo lực học đường khi các em phải đối diện với những hậu quả mà mình gây ra. Nhưng nghiên cứu này chỉ tìm hiểu ứng phó của những học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

Mặt khác, ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS có thể diễn ra ngay khi học sinh gặp phải hành vi bạo lực học đường, diễn ra trong suốt quá trình hành vi bạo lực học đường được thực hiện, hoặc diễn ra sau khi hành vi bạo lực học đường được thực hiện xong. Và cho dù trong bất cứ thời điểm nào của hành vi bạo lực học đường, thì ứng phó của học sinh bị hại cũng được diễn ra theo một cách thức nhất định. Nghiên cứu này không tìm hiểu ứng phó của học sinh được thực hiện khi nào, mà chỉ tập trung tìm hiểu ứng phó của học sinh THCS với hành vi bạo lực học đường được thực hiện theo những cách nào.

2.6. Các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Dựa trên cơ sở các kết quả nghiên cứu đã trình bày, dựa trên 3 chức năng tâm lý cơ bản là nhận thức, cảm xúc và hành động, đồng thời căn cứ vào kết quả khảo sát phản ứng của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường trước khi thiết kế bảng hỏi, và tham khảo ý kiến của một số chuyên gia tâm lý học trường học, một số giáo viên chủ nhiệm, chuyên viên tư vấn tâm lý học đường, luận án đã xác định được 11 cách ứng phó khá phổ biến của học sinh THCS khi các em gặp phải hành vi bạo lực học đường được biểu hiện thông qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động, cụ thể như sau:

(1) Cam chịu là những suy nghĩ chủ quan của học sinh về tình huống bạo lực như: chấp nhận tình huống bạo lực như một điều hiển nhiên, ai cũng gặp phải, rơi vào ai thì người đó phải chịu, không có ai có thể giúp được mình. Cách ứng phó này về lâu dài không giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình theo hướng tích cực mà còn làm cho vấn đề của học sinh thêm phức tạp và ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của các em.

(2) Suy diễn vấn đề là những suy nghĩ chủ quan, đánh giá chưa chính xác, chưa đầy đủ của học sinh về bản thân và tình huống bạo lực như: đổ lỗi hoàn toàn cho người

khác, đổ lỗi hoàn toàn cho bản thân, đánh giá thấp bản thân, chỉ nhìn vào những ảnh hưởng tiêu cực của vấn đề. Cách ứng phó này về lâu dài cũng không giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình theo hướng tích cực mà còn làm cho vấn đề của học sinh thêm phức tạp và ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của các em.

(3) **Tự an ủi bản thân** là những suy nghĩ tích cực, đánh giá khách quan của học sinh về những ảnh hưởng của tình huống bạo lực như: xem sự việc như một thử thách trong cuộc sống, nếu vượt qua được sẽ giúp bản thân trưởng thành hơn; sự việc lần này sẽ giúp bản thân có thêm kinh nghiệm trong việc giải quyết những tình huống tương tự trong tương lai. Cách ứng phó này về lâu dài có thể giúp học sinh giải quyết vấn đề của mình theo hướng tích cực, hạn chế được những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(4) **Định hướng giải quyết vấn đề** là những suy nghĩ tích cực, đánh giá khách quan của học sinh về nguyên nhân của tình huống bạo lực, chỉ ra những giải pháp và lựa chọn được giải pháp phù hợp để giải quyết tình huống bạo lực theo hướng tích cực, nhằm hạn chế những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(5) **Thể hiện hiện cảm xúc** là việc học sinh bộc lộ cảm xúc của mình (lo lắng, sợ hãi, chán nản, buồn bã, bất an, tức giận) khi gặp phải tình huống bạo lực học đường. Cách ứng phó này thể hiện được những cảm xúc nhất thời của học sinh khi gặp phải tình huống bạo lực, nhưng về lâu dài cách ứng phó này không giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình theo hướng tích cực mà còn ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(6) **Kìm nén cảm xúc** là việc học sinh cố gắng kìm nén, che giấu, không bộc lộ ra bên ngoài cảm xúc của mình (lo lắng, sợ hãi, chán nản, buồn bã, bất an, tức giận) khi gặp phải tình huống bạo lực học đường. Cách ứng phó này có thể giúp học sinh che giấu đi những cảm xúc của mình trong mối quan hệ với người khác, để tránh phiền phức cho bản thân, hoặc không muốn làm phiền lòng người khác. Nhưng về lâu dài, nhưng về lâu dài cách ứng phó này cũng không giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình theo hướng tích cực mà còn ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(7) **Cân bằng cảm xúc** là việc học sinh kiểm soát cảm xúc của mình, lấy lại bình tĩnh thông qua việc điều chỉnh cơ thể, làm những việc các em thích hoặc sắp xếp lại thời gian biểu... Về lâu dài, cân bằng cảm xúc có thể giúp học sinh đối diện với vấn đề mình đang gặp phải, nhằm giải quyết vấn đề theo hướng tích cực, qua đó hạn chế những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

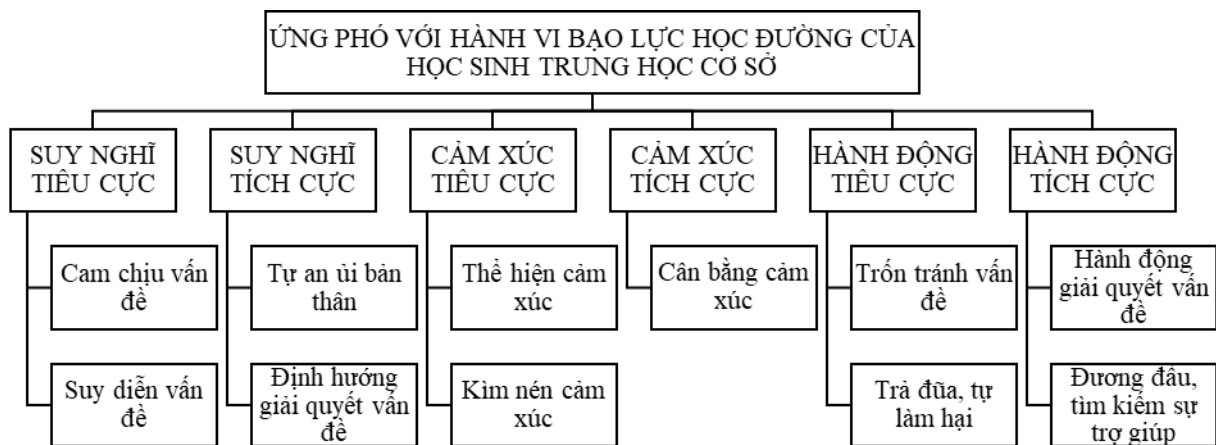
(8) Trốn tránh là những hành động nhằm lẩn tránh, trì hoãn, chưa chấp nhận hiện thực khi học sinh gặp phải tình huống bạo lực, nhằm mang lại cảm giác an toàn nhất thời như: tìm đến nơi không ai biết để khóc; hạn chế đi một mình, tránh gặp mặt, tránh tiếp xúc với mọi người; thay đổi đường tới trường, đường về nhà; che giấu thầy cô, cha mẹ... Cách ứng phó này về lâu dài không giúp học sinh giải quyết được mâu thuẫn của mình mà còn làm cho vấn đề thêm phức tạp và ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của các em.

(9) Trả đũa, tự làm hại bản thân là những hành động của học sinh nhằm trả đũa người đã gây ra hành vi bạo lực với mình hoặc phục thù mọi yêu cầu của người gây ra hành vi bạo lực, hoặc bỏ học, sử dụng chất kích thích, tự làm tổn thương bản thân, gia nhập các băng nhóm không chính thức, tham gia vào các trò chơi bạo lực... Cách ứng phó này về lâu dài cũng không giúp học sinh giải quyết được mâu thuẫn của mình, thậm chí còn làm cho mâu thuẫn leo thang, ảnh hưởng xấu sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(10) Đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp là những hành động của học sinh nhằm đối diện với tình huống bạo lực và tìm kiếm sự trợ giúp từ các bên liên quan để giải quyết vấn đề học sinh đang gặp phải. Cách ứng phó này giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình theo hướng tích cực, qua đó giúp học sinh tránh được những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của mình.

(11) Hành động giải quyết vấn đề là những hành động của học sinh nhằm giải quyết vấn đề thông qua việc lên kế hoạch để thực hiện giải pháp đã lựa chọn, hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra, cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch đã đề ra và rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân. Cách ứng phó này thể hiện rõ quyết tâm của học sinh trong việc giải quyết vấn đề, qua đó giúp học sinh có sức khỏe tâm thần tốt, cải thiện được mối quan hệ với bạn bè và không làm ảnh hưởng xấu đến hoạt động học tập.

Sau đó, căn cứ vào ý nghĩa của các cách ứng phó với bản thân học sinh và dựa trên 02 tiêu chí (Một là, về lâu dài cách ứng phó nào có ảnh hưởng tốt đến sức khỏe tâm thần của học sinh ? Hai là, về lâu dài cách ứng phó nào hướng đến giải quyết vấn đề mà học sinh gặp phải ?) để chia các cách ứng phó bằng suy nghĩ, cảm xúc và hành động của học sinh theo hai hướng: tích cực và tiêu cực. Theo đó, 11 cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS được chia thành 6 nhóm biểu hiện, cụ thể như sau:



Sơ đồ 2.6: Các biểu hiện và cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở bị bạo lực học đường

(1) **Suy nghĩ tiêu cực** là việc học sinh chấp nhận vấn đề (mình phải chịu) hoặc suy diễn vấn đề theo hướng bất lợi. Suy nghĩ tiêu cực có thể giúp học sinh có được “chỗ dựa” tạm thời cho vấn đề mình đang gặp phải, nhưng về lâu dài không giúp học sinh giải quyết được vấn đề của mình mà còn làm cho vấn đề thêm phức tạp hơn, ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh. Biểu hiện ứng phó này bao gồm 2 cách ứng phó: cam chịu vấn đề và suy diễn vấn đề.

(2) **Suy nghĩ tích cực** là việc học sinh nhìn nhận tình huống bạo lực từ nhiều khía cạnh và xem xét tình huống trong mối tương quan tích cực với bản thân, qua đó hạn chế những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh. Biểu hiện ứng phó này bao gồm 2 cách ứng phó: tự an ủi bản thân và định hướng giải quyết vấn đề.

(3) **Cảm xúc tiêu cực** là việc học sinh kìm nén vào bên trong hoặc thể hiện ra bên ngoài những cảm xúc lo lắng, sợ hãi, chán nản, buồn bã, bất an, tức giận khi các em gặp phải hành vi bạo lực học đường. Biểu hiện ứng phó này có thể giúp học sinh thể hiện hoặc kìm nén được những cảm xúc âm tính của bản thân khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, nhưng về lâu dài không giúp hóa giải được mâu thuẫn, thậm chí còn làm cho vấn đề thêm phức tạp, ảnh hưởng không tốt đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh. Biểu hiện ứng phó này bao gồm 2 cách ứng phó: thể hiện cảm xúc và kìm nén cảm xúc.

(4) **Cảm xúc tích cực** chính là cách học sinh cân bằng cảm xúc khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, thông qua việc điều chỉnh cơ thể, điều chỉnh hành vi (làm những việc mình thích hoặc sắp xếp lại thời gian biểu)... qua đó giúp học sinh kiểm soát được những cảm xúc âm tính khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, đồng thời hạn chế được những ảnh hưởng tiêu cực của tình huống bạo lực đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh.

(5) Hành động tiêu cực là việc học sinh trốn tránh khỏi tình huống bạo lực hoặc trả đũa lại những người gây ra hành vi bạo lực với mình, thậm chí tự làm hại bản thân mình. Cách ứng phó này có thể giúp học sinh tìm được cảm giác “an toàn” nhất thời khi trốn tránh vấn đề hoặc giúp học sinh thể hiện được sức mạnh bản thân khi trả đũa, hoặc giúp học sinh có cảm giác “thoải mái hơn” khi tự làm hại bản thân. Nhưng về lâu dài thì biểu hiện ứng phó này cũng không giúp học sinh giải quyết được mâu thuẫn của mình, thậm chí còn làm cho mâu thuẫn leo thang, ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của học sinh. Biểu hiện ứng phó này gồm 2 cách ứng phó là: trốn tránh vấn đề và trả đũa, tự làm hại.

(6) Hành động tích cực là việc học sinh đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp và quyết tâm hành động để giải quyết vấn đề mà mình đang gặp phải. Cùng với suy nghĩ tích cực, cân bằng cảm xúc thì hành động tích cực sẽ giúp học sinh giải quyết được tình huống bạo lực mà không ảnh hưởng xấu đến sức khỏe tâm thần, quan hệ bạn bè và hoạt động học tập của bản thân.

2.7. Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Khi tìm hiểu về các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó của học sinh, có nhiều tác giả đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó của trẻ VTN nói chung và học sinh THCS nói riêng khi gặp những tình huống khó khăn trong cuộc sống như: Kurdek và Sinclair (1988), Ebata và Moos (1994): ứng phó có mối quan hệ với khí chất [dẫn theo 109]; Bolger và Zuckerman (1995), Gunthert và các cộng sự (1999), Penley và Tomaka (2002), Suls và Martin (2005), Flachsbart (2007), Grant và Langan-Fox (2007): ứng phó có mối quan hệ với tính cách [dẫn theo 109]; Scheier và cộng sự (1985) [149], Carver và J. Connor-Smith (2010) [109]: ứng phó có mối quan hệ với tính lạc quan - bi quan; Mary (1998) [136], Chapman và Mullis (1999) [111], Ni và các cộng sự (2012) [142]: ứng phó có mối quan hệ với tự đánh giá về giá trị bản thân; Compas và các cộng sự (1988) [114], Mikulincer và Florian (1995) [138]: ứng phó có mối quan hệ với đánh giá của học sinh về sự kiện. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu cũng chỉ ra một số đặc điểm cá nhân khác cũng chi phối đến cách ứng phó của cá nhân như: Frydenberg và Lewis (1993) [122]: giới tính có ảnh hưởng đến cách ứng phó của cá nhân; Compas và các cộng sự (1988) [114], Frydenberg (1997, 2002, 2008) [123], [124], [125]: độ tuổi của cá nhân cũng ảnh hưởng đến cách ứng phó của họ. Theo nghiên cứu của Compas và các cộng sự (2001) thì sức khỏe tâm thần cũng ảnh hưởng đến cách ứng phó của cá nhân [113].

Cách ứng phó của học sinh không chỉ chịu sự chi phối bởi các yếu tố cá nhân mà còn chịu sự chi phối mạnh mẽ của các yếu tố xã hội như: Bal và các cộng sự (2003) [106], Frydenberg (2008) [125] chỉ ra mối quan hệ giữa chỗ dựa xã hội và cách ứng

phó của học sinh. Bal và các cộng sự (2003) [106], Hashim (2007) [127] chỉ ra với mỗi loại tác nhân học sinh lại có những cách ứng phó đặc thù, riêng biệt. Ngoài ra, cách ứng phó còn chịu sự chi phối của các yếu tố xã hội khác như môi trường gia đình, giáo dục của nhà trường...

Phan Thị Mai Hương (2007) đã tổng hợp những nghiên cứu trên thế giới về vấn đề này và chỉ ra hai nhóm yếu tố chính ảnh hưởng đến cách ứng phó của trẻ VTN: 1/Những đặc điểm nhân cách (bao gồm Yếu tố di truyền; Tự đánh giá; Lòng tự trọng; Mức độ lo lắng; Tính lạc quan; Sự tin tưởng; Tính chủ động; Mức độ đồng cảm và có trách nhiệm với người khác; Có trách nhiệm với bản thân); 2/Các yếu tố xã hội (bao gồm Mức độ thành công trong học tập, trong cuộc sống; Mức độ thích nghi với căng thẳng hằng ngày; Trải nghiệm cá nhân; Chỗ dựa xã hội; Sự kiện cuộc đời,...) [39, tr.66].

Đinh Thị Hồng Vân (2014) cũng thông qua việc tổng hợp những nghiên cứu có liên quan đến vấn đề này và xác định ứng phó là một quá trình phức tạp, chịu sự tác động của nhiều yếu tố, nhưng có thể khái quát thành hai nhóm là yếu tố xã hội và yếu tố cá nhân. Trong giới hạn nghiên cứu của mình tác giả đã chỉ ra các yếu tố tác động đến cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ VTN bao gồm: Các yếu tố cá nhân (đánh giá của cá nhân về sự kiện gây ra cảm xúc âm tính; tính lạc quan của cá nhân; tự đánh giá về giá trị bản thân; tính chất, cường độ của các cảm xúc âm tính); Các yếu tố xã hội (chỗ dựa xã hội; ảnh hưởng của các tác nhân gây ra cảm xúc âm tính) [98].

Dựa trên cơ sở các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó đã được các tác giả trên thế giới và ở Việt Nam nghiên cứu, luận án xác định ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là một quá trình tâm lý chịu sự chi phối của nhiều yếu tố khác nhau và chia thành hai nhóm cơ bản: nhóm yếu tố tâm lý cá nhân và nhóm yếu tố tâm lý xã hội.

Trong đó, nhóm yếu tố tâm lý cá nhân bao gồm: 1/nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; 2/tính cách của học sinh; 3/thái độ sống của học sinh. Nhóm yếu tố tâm lý xã hội bao gồm: 1/quan hệ bạn bè của học sinh; 2/cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; 3/cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh.

2.7.1. Nhóm yếu tố tâm lý cá nhân

(1) Nhận thức của học sinh có liên quan đến hành vi bạo lực học đường:

- Nhận thức của học sinh về các biểu hiện của hành vi bạo lực học đường, tức là khả năng học sinh có nhận ra được tình huống này có phải là một hành vi bạo lực học đường hay không và nó là hành vi bạo lực liên quan đến thể xác, tinh thần hay vật chất.

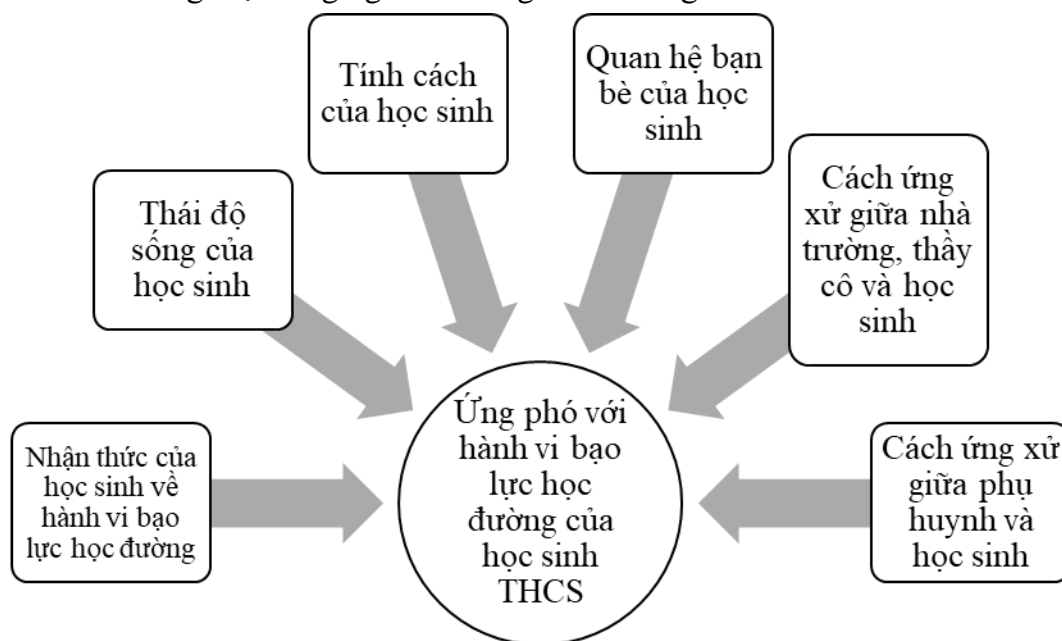
- Nhận thức của học sinh về nguyên nhân gây ra hành vi bạo lực học đường, tức là khả năng học sinh nhận biết được điều gì dẫn đến hành vi bạo lực mà mình đang gặp phải (lỗi do mình hay lỗi do các bạn...).

- Nhận thức của học sinh về mức độ nguy hiểm của hành vi bạo lực học đường, tức là khả năng đưa ra nhận định của học sinh về hậu quả của tình huống bạo lực sẽ ảnh hưởng như thế nào đến bản thân.

- Nhận thức của học sinh về các cách ứng phó khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, tức là học sinh có biết đến những cách thức đối diện và vượt qua các tình huống bạo lực hay không.

(2) *Tính cách của học sinh (học sinh là người hướng nội hay hướng ngoại):* trong các mối quan hệ xã hội và trong học tập học sinh thể hiện mình là người hăng hái, nhiệt tình, tự tin, giao tiếp rộng hay là người nhút nhát, khép kín, ít bạn bè, tự ti, ngại giao tiếp. Khi được tham gia vào các hoạt động tập thể học sinh cảm thấy vui vẻ, hạnh phúc và tràn đầy năng lượng hay cảm thấy áp lực, mệt mỏi, căng thẳng.

(3) *Thái độ sống của học sinh:* học sinh có biết lắng nghe, đồng cảm, tôn trọng người khác; học sinh có biết yêu thương bản thân và yêu thương mọi người; học sinh có thái độ như thế nào với những tình huống mâu thuẫn trong quan hệ bạn bè; thái độ của học sinh với những điều rủi ro, nguy hiểm trong cuộc sống; thái độ của học sinh với bạn bè và trường lớp; học sinh có dễ dàng chấp nhận sự khác biệt của người khác hay khó khăn trong việc lắng nghe và đồng cảm với người khác.



Sơ đồ 2.7: Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS

2.7.2. Nhóm yếu tố tâm lý xã hội

(1) *Quan hệ bạn bè của học sinh (học sinh và bạn bè của mình ứng xử với nhau như thế nào):* khi gặp khó khăn bạn bè có quan tâm, lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ; khi gặp khó khăn trong cuộc sống học sinh có tìm đến bạn bè để chia sẻ và tìm kiếm sự hỗ trợ; bạn bè có nhìn ra được những khó khăn mà học sinh đang gặp phải; học sinh và bạn bè

có thường xuyên gặp gỡ, tiếp xúc và tổ chức những hoạt động vui chơi, giải trí cùng nhau; học sinh và bạn bè có chủ động chia sẻ cùng nhau niềm vui, nỗi buồn trong cuộc sống...

(3) *Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh (nhà trường, thầy cô và học sinh ứng xử với nhau như thế nào):* thầy cô có lắng nghe, chia sẻ và sẵn sàng hỗ trợ học sinh giải quyết những khó khăn ở trường học; khi gặp khó khăn học sinh có chia sẻ với thầy cô giáo để nhận được sự hỗ trợ từ thầy cô; thầy cô có đánh giá học sinh khách quan, công bằng hay đánh giá chủ quan, thiên vị; nhà trường có quan tâm và xử lý công bằng, công khai đối với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra trong trường học; ban giám hiệu có chủ động tiếp xúc, lắng nghe ý kiến của học sinh; học sinh có thấy thoải mái khi giao tiếp với thầy cô...

(4) *Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh (cha mẹ học sinh và học sinh giao tiếp với nhau như thế nào):* cha mẹ có lắng nghe, chia sẻ và hỗ trợ khi con gặp những khó khăn ở trường học; khi gặp khó khăn ở trường học học sinh có chia sẻ và tìm sự giúp đỡ từ cha mẹ; trong gia đình các thành viên có chủ động lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm và tôn trọng lẫn nhau; cha mẹ có sắp xếp thời gian phù hợp giữa việc đi làm và chăm sóc, giáo dục con cái; cha mẹ đối xử công bằng với con hay bảo thủ, độc đoán; học sinh có quan tâm, yêu thương và chia sẻ với cha mẹ những niềm vui, nỗi buồn trong cuộc sống...

2.8. Các cách tiếp cận trong tham vấn tâm lí cho học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường

Có nhiều cách tiếp cận trong tham vấn tâm lí cho học sinh như: tiếp cận phân tâm học, tiếp cận nhân văn, tiếp cận nhận thức hành vi... Nghiên cứu này dựa trên tiếp cận nhân văn và tiếp cận nhận thức hành vi để tiến hành tham vấn tâm lí cho một số trường hợp học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, nhằm giúp các em phát triển các cách ứng phó tích cực.

Trong nhãn quan của tâm lí học nhân văn, con người có tiềm năng tăng trưởng và khuynh hướng tự hiện thực hóa bản thân khi được đáp ứng hai chiều kích sau: (1) Yêu thương và chấp nhận vô điều kiện (và không bị phán xét); (2) Được thể hiện như chính anh ta là. Đã có nhiều trường phái/ liệu pháp đặt hết “quyền hành” lên người hỗ trợ, nhưng khám phá đặc biệt của Carl Rogers lại chỉ ra rằng: “con người chỉ tìm lại được chính mình và đứng vững trong một liên hệ với tha nhân”. Như vậy, liệu pháp thân chủ trọng tâm (Client-Centered Therapy) sau này mở rộng thành liệu pháp nhân

vị trọng tâm (Person-Centered Therapy) chính là đặt con người của thân chủ (cảm xúc, trải nghiệm, suy nghĩ, hành vi và tất cả những gì thuộc về con người thân chủ) trong một tương giao lành mạnh. Trong cách làm việc này, vai trò của người hỗ trợ được khuyến khích như một tương giao nhân vị - đến - nhân vị (Person-to-person) hơn là người chữa trị và “bệnh nhân”. Cần lưu ý rằng, liệu pháp này không phủ nhận tính chuyên nghiệp của người hỗ trợ tâm lý mà chú trọng đến một thể thức là vai trò của người hỗ trợ tâm lý “trở nên” “không có vai trò”. Để thực hiện được một tương giao hỗ trợ tâm lý như thế, người hỗ trợ tâm lý cần phải thể hiện một lập trường hỗ trợ trung dung (Neutral Perspective) mà ở đó cần phải đáp ứng ba điều kiện của một mối quan hệ hỗ trợ: (1) Hòa hòa trung thực (congruence) nghĩa là người hỗ trợ cần phải thể hiện một cách chân thành, không đeo mặt nạ. Trung thực còn được hiểu “là khi kinh nghiệm của tôi trong phút giây này xuất hiện trong ý thức của tôi và điều gì hiện diện trong ý thức của tôi cũng hiện diện trong sự diễn tả bên ngoài, khi đó cả bề bình diện (kinh nghiệm, ý thức, diễn tả) đều ăn khớp với nhau”; (2) chấp nhận vô điều kiện (Unconditional Acceptance) nghĩa là chấp nhận thân chủ là một con người với một nhân vị trọn vẹn và đầy đủ chức năng sống (Fully Functioning) dù bất cứ suy nghĩ, hành vi hay cảm xúc của thân chủ như thế nào; (3) Thấu cảm trọn vẹn (Empathy). Khi đạt được mối tương quan như vậy, người hỗ trợ tâm lý đã tạo ra được một không gian – bầu không khí tôn trọng và tin tưởng, từ đó thân chủ có thể cảm thấy được an toàn và đủ nồng ấm để được hiện diện một cách đầy đủ như chính mình [95, tr.156-157].

Áp dụng quan điểm của tâm lý học nhân văn vào tham vấn tâm lý cho học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường sẽ giúp các em có cơ hội được hiện thực hóa bản thân, được cảm thấy an toàn và an tâm bộc lộ mình theo một cách thức nào đó thông qua sự phản hồi tôn trọng cũng như việc chấp nhận vô điều kiện của người hỗ trợ tâm lý dành cho học sinh. Khi có thể thấu cảm một cách trọn vẹn trong nhân giới của học sinh, người hỗ trợ có thể phát hiện ra những phẩm chất và giá trị của học sinh. Điều này bước đầu đã giúp cho học sinh tự tin hơn vào chính mình, mạnh dạn đối diện với vấn đề của mình và có mong muốn rõ ràng trong việc tháo gỡ khó khăn mình đang gặp phải. Khi người hỗ trợ thể hiện được sự tương quan liên nhân vị, người hỗ trợ cũng sẽ mở ra được một “không gian trị liệu” (Therapeutic Spaces) để những cảm xúc đau khổ và áp lực tâm lý bị dồn nén trong suốt thời gian học sinh bị bạo lực được giải tỏa trong đó. Khi đó học sinh sẽ cảm thấy nhẹ nhàng hơn và yên tâm hơn để tham gia tiến trình hỗ trợ.

Nhận thức - hành vi (Cognitive – Behavioral Therapy) là một liệu pháp tâm lý khá phổ biến trong những năm gần đây. Tiếp cận nhận thức – hành vi xuất hiện hơn 50 năm dựa trên sự tổng hợp mang tính thực nghiệm của liệu pháp hành vi và liệu pháp nhận thức. Theo tiếp cận nhận thức – hành vi, những rối nhiễu tâm lý xuất hiện có thể do (1) những suy nghĩ, niềm tin phi lý, tức là những suy nghĩ, niềm tin bóp méo sự thực; ngăn chặn cá nhân đạt mục tiêu của họ, tạo nên những cảm xúc cùng cực, dai dẳng gây buồn khổ, lo lắng; chứa đựng những cách thức phi logic trong việc đánh giá cá nhân, người khác và thế giới; (2) những ý nghĩ tự động “méo mó”, cực đoan hoặc không chính xác, tức là những ý nghĩ xuất hiện tự động trên niềm tin cốt yếu sai lệch của con người về bản thân mình và về thế giới xung quanh; (3) sơ đồ nhận thức không thích ứng và sự bóp méo nhận thức, tức là những suy nghĩ không phù hợp về thế giới, những niềm tin quan trọng và những giả định lệch lạc về con người, sự kiện và môi trường sống. Việc nhận diện và đánh giá lại những niềm tin lệch lạc, suy nghĩ tiêu cực và thay thế chúng bằng những suy nghĩ tích cực, có lý hơn, dựa trên nền tảng thực tế và rèn luyện hành vi (củng cố) để có hành vi mới, phù hợp với thực tiễn sẽ giúp cá nhân cải thiện được các rối nhiễu tâm lý của mình [98, tr.23-24].

Liệu pháp nhận thức - hành vi có tính giáo dục với mục đích dạy cho thân chủ trở thành nhà trị liệu của chính mình và nhấn mạnh đến việc xây dựng giải pháp [dẫn theo 95, tr.158]. Qua đó, giúp học sinh nâng cao nhận thức về hành vi bạo lực học đường, khắc phục những hạn chế do xu hướng tính cách mang lại và thay đổi thái độ sống theo hướng tích cực. Từ đó học sinh có thể chủ động cải thiện mối quan hệ với bạn bè, thầy cô và cha mẹ. Có một số chương trình đã dựa trên tiếp cận nhận thức – hành vi để xây dựng nội dung các bài học và cách thức tác động nhằm thay đổi cách ứng phó của học sinh theo hướng tích cực. Vận dụng liệu pháp nhận thức hành vi trong tham vấn tâm lý cho học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, người hỗ trợ tâm lý phải chú ý tìm ra lối mòn suy nghĩ và niềm tin của học sinh, đồng thời sử dụng linh hoạt, có hiệu quả các kỹ thuật can thiệp nhằm hỗ trợ học sinh giải quyết được khó khăn của bản thân và phát triển các cách ứng phó tích cực khi gặp hành vi bạo lực học đường.

Tiểu kết chương 2

Thông qua việc tìm hiểu lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, luận án đã xác định được một số vấn đề lí luận cơ bản làm cơ sở cho việc nghiên cứu thực trạng như: ứng phó, hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Đặc biệt, luận án đã xác định được khái niệm công cụ: ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, từ đó cụ thể hóa các chỉ báo và xây dựng bảng hỏi khảo sát thực trạng. Trong đó, ứng phó là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của mỗi cá nhân, được biểu hiện qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi cá nhân gặp phải một tình huống nguy hiểm nào đó; ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lý của mỗi học sinh, được biểu hiện thông qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi học sinh là nạn nhân của một hành vi bạo lực học đường nào đó. Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS gồm 11 cách ứng phó và chia thành 6 mặt biểu hiện. Thứ nhất là: ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh (bao gồm cam chịu vấn đề và suy diễn vấn đề); Thứ hai là: ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh (bao gồm tự an ủi bản thân và định hướng giải quyết vấn đề); Thứ ba là: ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh (bao gồm thể hiện cảm xúc và kìm nén cảm xúc); Thứ tư là: ứng phó bằng cảm xúc tích cực của học sinh (cân bằng cảm xúc); Thứ năm là: ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh (bao gồm trốn tránh và trả đũa/tự làm hại); Thứ sáu là: ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh (bao gồm đương đầu/tìm kiếm sự trợ giúp và hành động giải quyết vấn đề). Nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS không thể tách rời việc nghiên cứu các yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội ảnh hưởng tới các cách ứng phó. Các yếu tố đó là: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; tính cách của học sinh; thái độ sống của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh; cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh.

CHƯƠNG 3

TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

3.1. Tổ chức nghiên cứu

3.1.1. Các giai đoạn nghiên cứu

Luận án được thực hiện từ tháng 9/2016 đến tháng 12/2018 và được thực hiện theo hai đoạn: Giai đoạn nghiên cứu lí luận và Giai đoạn nghiên cứu thực tiễn.

3.1.1.1. Giai đoạn nghiên cứu lí luận (từ tháng 9/2016 đến tháng 3/2018)

a. Mục đích nghiên cứu

- Xây dựng cơ sở lí luận cho việc nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, xác định quan điểm định hướng và xây dựng khung lí thuyết cho vấn đề nghiên cứu;

- Xác định địa bàn và mẫu nghiên cứu.

b. Nội dung nghiên cứu

- Tổng quan những công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Trên cơ sở đó chỉ ra rằng, vấn đề ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là khoảng trống, chưa được quan tâm đúng mức.

- Xây dựng cơ sở lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Xác định nội dung nghiên cứu thực tiễn.

c. Cách thức thực hiện

- Nghiên cứu tài liệu, văn bản;

- Lấy ý kiến chuyên gia;

- Lấy ý kiến của giáo viên chủ nhiệm và chuyên viên tâm lí học trường học;

- Thảo luận nhóm với học sinh THCS

- Mời học sinh làm thử bảng hỏi

d. Kết quả nghiên cứu

- Đề cương nghiên cứu ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Chuyên đề tổng quan vấn đề nghiên cứu;

- Đề cương và biên bản thảo luận nhóm tập trung với học sinh THCS;

- Đề cương xin ý kiến chuyên gia, giáo viên và nhà thực hành tâm lí học trường học;

- Chuyên đề cơ sở lí luận về vấn đề nghiên cứu;

- Bảng hỏi ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.1.1.2. Giai đoạn nghiên cứu thực tiễn (từ tháng 4/2018 đến tháng 12/2018)

a. Mục đích nghiên cứu

- Làm rõ thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;
- Chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Đề xuất một số kiến nghị giúp học sinh THCS ứng phó tích cực hơn khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

b. Nội dung nghiên cứu

- Xây dựng bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;
- Thu thập số liệu về thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Xử lý dữ liệu thu được từ khảo sát thực tiễn;

- Phân tích thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng trên cơ sở những dữ liệu thu được từ khảo sát thực tiễn và nghiên cứu lí luận;

- Chỉnh sửa luận án theo góp ý của các hội đồng tư vấn, hội đồng cấp cơ sở và hội đồng cấp học viện.

c. Cách thức thực hiện

- Tập huấn cho điều tra viên khi hướng dẫn học sinh thực hiện bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Tiến hành cho học sinh làm bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Thu bảng hỏi và phân loại, ghi mã số phiếu;

- Nhập dữ liệu từ những bảng hỏi hợp lệ vào phần mềm SPSS phiên bản 20.0;

- Phân tích độ tin cậy, độ hiệu lực của các thang đo trong bảng hỏi;

- Phỏng vấn sâu 5 học sinh THCS và 2 giáo viên chủ nhiệm;

- Nghiên cứu 3 trường hợp cụ thể;

- Phân tích thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng từ kết quả bảng hỏi, phỏng vấn sâu và nghiên cứu trường hợp.

d. Kết quả nghiên cứu

- Chương 3 của luận án: Tổ chức và phương pháp nghiên cứu;

- Chuyên đề thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Chuyên đề các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS;

- Biên bản phỏng vấn sâu;
- Kết quả nghiên cứu 3 trường hợp cụ thể
- Luận án hoàn chỉnh

3.1.2. Địa bàn và mẫu nghiên cứu

3.1.2.1. Địa bàn nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành tại 2 trường THCS thuộc Quận 3, TP. Hồ Chí Minh (THCS L.L và THCS L.Q.Đ) và 2 trường THCS thuộc huyện Hàm Thuận Nam, tỉnh Bình Thuận (THCS H.T và THCS M.M). Địa bàn nghiên cứu được lựa chọn theo sự giới thiệu của một số cán bộ, giáo viên của 4 trường THCS, với mục đích thuận tiện cho việc triển khai nghiên cứu. Theo thông tin của 4 trường THCS, thì hành vi bạo lực học đường có xảy ra giữa học sinh với học sinh, tuy nhiên chưa có một nghiên cứu nào được triển khai để tìm hiểu cụ thể về vấn đề này.

3.1.2.2. Mẫu nghiên cứu

Mẫu của nghiên cứu này là mẫu ngẫu nhiên, thuận tiện. Mẫu điều tra chính thức là 417 học sinh từ lớp 6 đến lớp 9, đã hoặc đang là nạn nhân của một hình thức bạo lực học đường nào đó và tự nguyện tham gia khảo sát. Việc xác định học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường được tiến hành như sau:

1) Lựa chọn mẫu khảo sát: Ở mỗi khối lớp của mỗi nhà trường, người nghiên cứu chọn ngẫu nhiên 2 lớp (tổng cộng có 16 lớp được lựa chọn), sĩ số mỗi lớp khoảng từ 40 đến 60 học sinh, với tổng số học sinh là 953 học sinh.

2) Tiến hành khảo sát: Được sự đồng ý của nhà trường, giáo viên chủ nhiệm, điều tra viên hẹn học sinh tập trung tại lớp và thực hiện thu thập thông tin bằng bảng hỏi theo các bước sau:

Bước 1: Điều tra viên giới thiệu mục đích, nội dung khảo sát

Bước 2: Xác định học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường

- Điều tra viên giới thiệu về hành vi bạo lực học đường: khái niệm và một số hình thức bạo lực học đường thường gặp ở học sinh THCS (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất).

- Dành thời gian cho học sinh trao đổi, thảo luận, đặt câu hỏi (khoảng 30 phút) để xác định học sinh là nạn nhân của bạo lực học đường trong khoảng 1 năm trở lại đây.

- Cuối cùng điều tra viên thông báo học sinh nào xác định mình là nạn nhân của ít nhất một trong những hành vi bạo lực học đường vừa phân tích và tự nguyện tham gia trả lời bảng hỏi sẽ ở lại lớp làm bảng hỏi, học sinh nào không phải là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường hoặc/và không muốn trả lời bảng hỏi có thể ra ngoài, tham gia một hoạt động ngoại khóa khác.

Bước 3: Học sinh trả lời bảng hỏi

Sau khi xác định được số lượng học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, điều tra viên giới thiệu về cách thức trả lời bảng hỏi và dành thời gian cho học sinh trả lời bảng hỏi.

Theo đó, có 438 học sinh (chiếm 45,9%) trên tổng số 953 học sinh đã xác định mình là nạn nhân của ít nhất một hình thức bạo lực học đường và tự nguyện ở lại trả lời bảng hỏi, sau khi thu bảng hỏi và mã hóa phiếu, có 417 phiếu hợp lệ (chiếm 43,7% trên tổng số 953 học sinh) và 21 phiếu không hợp lệ. Thông tin nhân khẩu của 417 khách thể tham gia điều tra được thể hiện cụ thể như sau:

Bảng 3.1: Một số đặc điểm của mẫu điều tra chính thức

Đặc điểm khách thể		Địa bàn				Tổng số
		TP. Hồ Chí Minh		Bình Thuận		
		Số lượng	%	Số lượng	%	
Tổng		215	51,6	202	48,4	417
Lớp	1. Lớp 6	51	23,7	47	23,3	98
	2. Lớp 7	55	25,6	52	25,7	107
	3. Lớp 8	53	24,7	48	23,8	101
	4. Lớp 9	56	26,0	55	27,2	111
Giới tính	1. Nam	93	43,3	96	47,5	189
	2. Nữ	122	56,7	106	52,5	228
Học lực	1. Yếu	0	0,0	0	0,0	0
	2. Trung bình	17	7,9	29	14,4	46
	3. Khá	113	52,6	127	62,9	240
	4. Giỏi	85	39,5	46	22,8	131

3.2. Phương pháp nghiên cứu

3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

3.2.1.1. Mục đích

Xây dựng cơ sở lí luận về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.1.2. Nội dung

Tổng hợp, phân tích các tài liệu trong nước cũng như ngoài nước có liên quan trực tiếp đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Đặc biệt là tìm kiếm, tổng hợp, phân tích kết quả của các sách chuyên khảo, bài tạp chí chuyên ngành, bài báo khoa học đăng trong kỷ yếu các hội thảo khoa học chuyên ngành có liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu để viết chương tổng quan và cơ sở lí luận của luận án.

3.2.1.3. Cách thực hiện

Tim kiếm những tài liệu về bạo lực học đường và ứng phó với hành vi bạo lực học đường được công bố dưới dạng sách, luận án, bài tạp chí khoa học chuyên ngành,

báo cáo khoa học đăng trong các kỷ yếu hội thảo khoa học chuyên ngành của các tác giả trong nước và ngoài nước.

Từ đó mã hóa, phân loại theo các chủ đề và tiến hành phân tích, ghi nhận những kết quả của những nghiên cứu đã có, chỉ ra những hạn chế và khoảng trống trong những nghiên cứu đó, qua đó khẳng định tính cấp thiết của việc nghiên cứu đề tài luận án.

Hệ thống hóa và phân tích những vấn đề lí luận có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, từ đó xây dựng cơ sở lí luận và khung lý thuyết nghiên cứu cho luận án.

Các trang mạng tìm kiếm tài liệu học thuật (sách, bài tạp chí, bài trong kỷ yếu hội thảo khoa học) tiếng Việt, tiếng Anh, tiếng Trung:

<https://scholar.google.com.vn/> (Trang tìm kiếm các tài liệu học thuật của Google)

<http://lib.vnies.edu.vn/opac/> (Trang tìm kiếm tài liệu Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam)

<http://w.vjol.info/index.php/index/index> (Tạp chí khoa học trực tuyến Việt Nam)

<http://opac.nlv.gov.vn/pages/opac/wpid-home.html> (Trang tìm kiếm tài liệu Thư viện Quốc gia Việt Nam)

<http://cnki.net/> (Trang tìm kiếm các tài liệu học thuật của Trung Quốc)

Một số tạp chí khoa học được sử dụng để tìm kiếm các bài báo khoa học có liên quan đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS: Tạp chí Tâm lí học; Tạp chí Tâm lí học xã hội; Tạp chí Quản lý giáo dục; Tạp chí Giáo dục; Tạp chí Khoa học giáo dục; Tạp chí Giáo dục và Xã hội...

3.2.2. Phương pháp chuyên gia

3.2.2.1. Mục đích

Xây dựng bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.2.2. Nội dung

Xin ý kiến các chuyên gia về nội hàm của các khái niệm công cụ của luận án, cơ sở phân loại ứng phó và ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.2.3. Cách thức tiến hành

Lấy ý kiến của 3 chuyên gia về tâm lí học trường học ở Việt Nam, 4 giáo viên chủ nhiệm và 3 chuyên viên tư vấn học đường bằng cách đề nghị họ trả lời một số câu hỏi mở (Phụ lục 1 và Phụ lục 2). Các ý kiến có tần suất trả lời từ 50% số câu hỏi trở lên được chúng tôi lựa chọn làm cơ sở cho việc xây dựng khái niệm công cụ và đưa ra các mệnh đề trong bảng hỏi, cũng như đề cương phỏng vấn và kế hoạch thảo luận nhóm tập trung.

Trong đó, nghiên cứu tham khảo ý kiến trực tiếp 3 chuyên viên tư vấn tâm lý học đường để có thêm thông tin về biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Sau khi phác thảo bảng hỏi với các item cụ thể về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, nghiên cứu tiếp tục lấy ý kiến của 1 chuyên gia tâm lý học trường học và 1 chuyên viên tư vấn tâm lý học đường để hoàn thiện bảng hỏi.

3.2.3. Phương pháp thảo luận nhóm tập trung

3.2.3.1. Mục đích

Thu thập những thông tin định tính về vấn đề nghiên cứu của đề tài để phục vụ cho việc xây dựng nội dung bảng hỏi.

3.2.3.2. Nội dung

Thu thập thông tin về thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS, thực trạng ứng phó khi bị bạo lực học đường của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó khi bị bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.3.3. Cách tiến hành

Bước 1: Thành lập nhóm

- Thông qua giáo viên chủ nhiệm, giới thiệu đến học sinh về mục đích, nội dung, thành phần, điều kiện học sinh tham gia thảo luận nhóm, chính sách bảo mật thông tin, thời gian và địa điểm;

- Học sinh tự nguyện tham gia sẽ được chia thành 2 nhóm (nhóm học sinh đã từng gây ra hành vi bạo lực học đường và nhóm học sinh bị bạo lực học đường), mỗi nhóm tối đa có 15 học sinh.

Bước 2: Tiến hành thảo luận nhóm tập trung

- Trước khi thực hiện thảo luận nhóm, người nghiên cứu gửi cho mỗi nhóm học sinh file thông tin chung về hoạt động thảo luận nhóm để học sinh tìm hiểu trước;

- Phương pháp thảo luận nhóm tập trung kết hợp linh hoạt giữa trò chơi tình huống, làm việc với nhóm nhỏ và chia sẻ ý kiến với nhóm lớn, xem video và phát biểu cảm nhận, phát vấn...

- Thời gian thảo luận nhóm tối đa là 120 phút.

3.2.4. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

3.2.4.1. Mục đích

Thu thập những thông tin định lượng về thực trạng bạo lực học đường của học sinh THCS, thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.4.2. Nội dung

Bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS có các nội dung chính như sau:

Bảng 3.2: Nội dung bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Khái niệm	Số biến quan sát*	Thang đo
Phần 1: Thông tin nhân khẩu về khách thể khảo sát			
1	Địa bàn	1	Định danh
2	Học lớp mấy	1	Định danh
3	Giới tính	1	Định danh
4	Học lực của học kỳ gần nhất	1	Định danh
Phần 2: Thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS (Sử dụng thang đo của tác giả Nguyễn Thị Hoa, 2014)			
1	Bạo lực tinh thần	5	Likert 5 mức độ
2	Bạo lực thể chất	4	Likert 5 mức độ
3	Bạo lực kinh tế	3	Likert 5 mức độ
Phần 3: Thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS (Tham khảo các nghiên cứu có liên quan đến ứng phó của trẻ VTN và căn cứ vào kết quả khảo sát phản ứng của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường trước khi thiết kế bảng hỏi, đồng thời tham khảo ý kiến của một số chuyên gia tâm lý học trường học, một số giáo viên chủ nhiệm và chuyên viên tư vấn tâm lý học đường)			
1	Ứng phó bằng suy nghĩ	17	Likert 5 mức độ
1.1	Cam chịu vấn đề	4	Likert 5 mức độ
1.2	Suy diễn vấn đề	4	Likert 5 mức độ
1.3	Tự an ủi bản thân	5	Likert 5 mức độ
1.4	Định hướng giải quyết vấn đề	4	Likert 5 mức độ
2	Ứng phó bằng cảm xúc	12	Likert 5 mức độ
2.1	Thể hiện cảm xúc	5	Likert 5 mức độ
2.2	Kìm nén cảm xúc	4	Likert 5 mức độ
2.3	Cân bằng cảm xúc	3	Likert 5 mức độ
3	Ứng phó bằng hành động	29	Likert 5 mức độ
3.1	Trốn tránh	6	Likert 5 mức độ
3.2	Trả đũa, tự làm hại	8	Likert 5 mức độ
3.3	Đương đầu và tìm kiếm sự trợ giúp	11	Likert 5 mức độ
3.4	Hành động giải quyết vấn đề	4	Likert 5 mức độ
Phần 4: Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS (Tham khảo các nghiên cứu có về vấn đề này, căn cứ vào kết quả khảo sát học sinh THCS trước khi thiết kế bảng hỏi, đồng thời tham khảo ý kiến của chuyên gia tâm lý học trường học, giáo viên chủ nhiệm và chuyên viên tư vấn tâm lý học đường)			
1	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	8	Likert 5 mức độ
2	Thái độ sống của học sinh	12	Likert 5 mức độ
3	Tính cách của học sinh	5	Likert 5 mức độ
4	Quan hệ bạn bè của học sinh	5	Likert 5 mức độ
5	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	10	Likert 5 mức độ
6	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	5	Likert 5 mức độ
Lời cảm ơn			

* Số biến quan sát ban đầu trước khi kiểm định độ tin cậy và độ hiệu lực thang đo

3.2.4.3. Cách thức tiến hành

Để có thể sử dụng phương pháp nghiên cứu điều tra bằng bảng hỏi, chúng tôi đã tiến hành theo các bước sau:

***Bước 1: Thiết kế bảng hỏi**

Bảng hỏi về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS với các nội dung chính như đã trình bày ở Bảng 3.2 (chi tiết xem phụ lục 5).

***Bước 2: Điều tra thử**

Sau khi đã có nội dung bảng hỏi, chúng tôi đã mời 25 em học sinh từ lớp 6 đến lớp 9 ở 2 trường THCS khác nhau trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận làm thử bảng hỏi. Học sinh tham gia điều tra thử đều là nạn nhân của ít nhất một hình thức bạo lực học đường và tham gia với tinh thần tự nguyện sau khi được các điều tra viên giới thiệu về mục đích điều tra. Các em học sinh này chưa từng được mời tham gia thảo luận nhóm tập trung.

Mục đích điều tra thử là để các em học sinh cho ý kiến phản hồi về ngôn ngữ sử dụng và kiểm tra thời thời các em làm có phù hợp không. Kết quả cho thấy có 23/25 học sinh từ lớp 6 đến lớp 9 tham gia điều tra thử cho rằng ngôn ngữ sử dụng trong bảng hỏi là phù hợp, các em hiểu được nội dung các mệnh đề và thời gian trả lời khá phù hợp (trung bình từ 25 đến 30 phút). Ba học sinh còn lại thuộc lớp 6, lớp 8, lớp 9 tại TP. Hồ Chí Minh cho rằng nội dung bảng hỏi hơi dài, ngôn ngữ sử dụng trong bảng hỏi dễ hiểu.

Với kết quả điều tra thử như trên, chúng tôi thống nhất giữ nguyên nội dung bảng hỏi như thiết kế ban đầu để sử dụng điều tra chính thức.

***Bước 3: Điều tra chính thức**

- Mục đích của điều tra chính thức là nghiên cứu thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

- Mẫu khảo sát chính thức là mẫu thuận tiện, bao gồm học sinh các trường THCS từ lớp 6 đến lớp 9 tại TP. Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận.

- Trước khi điều tra chính thức, chúng tôi tiến hành tập huấn cho các điều tra viên. Nội dung tập huấn bao gồm: giới thiệu khái quát về mục đích điều tra; giới thiệu khái quát về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS; lựa chọn thời gian khảo sát; giới thiệu các bước hướng dẫn học sinh trả lời bảng hỏi bao gồm: 1/Giới thiệu về bảng hỏi; 2/Giới thiệu về ba loại hành vi bạo lực học đường thường gặp; 3/Hướng dẫn học sinh cách trả lời bảng hỏi (Với các câu hỏi về thông tin nhân khẩu, học

sinh sẽ khoanh tròn vào chữ số đứng trước lựa chọn đúng với mình; Với các câu hỏi mệnh đề, mỗi mệnh đề sẽ có 5 mức độ để lựa chọn, học sinh sẽ khoanh tròn hoặc đánh dấu X lên con số phù hợp với mức độ mà mình lựa chọn; Học sinh hãy lựa chọn phương án trả lời xuất hiện ngay sau khi đọc xong câu hỏi/mệnh đề, không nên trao đổi lẫn nhau hay hỏi câu trả lời từ thầy cô; Điều tra viên không lựa chọn thay học sinh).

- Sau khi tập huấn cho điều tra viên, chúng tôi bắt đầu chính thức tiến hành điều tra tại 4 trường THCS tại TP. Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận.

*** Bước 4: Kiểm định độ tin cậy (Cronbach's Alpha) và độ hiệu lực thang đo thông qua phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA)**

Việc kiểm định độ tin cậy và độ hiệu lực của thang đo được thực hiện bằng phương pháp hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploring Factor Analysis) thông qua phần mềm xử lý SPSS 20.0 để sàng lọc, loại bỏ các biến quan sát không đáp ứng tiêu chuẩn độ tin cậy. Trong đó: Cronbach's Alpha là phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ (khả năng giải thích cho một khái niệm nghiên cứu) của tập hợp các biến quan sát thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008) cùng nhiều nhà nghiên cứu đều đồng ý rằng khi hệ số Cronbach's Alpha có giá trị từ 0.6 trở lên là sử dụng được [88, tr.257-258]. Về mặt lý thuyết, Cronbach's Alpha càng cao thì càng tốt (thang đo càng có độ tin cậy cao). Tuy nhiên, theo Nguyễn Đình Thọ (2011), nếu Cronbach's Alpha quá lớn (0.95) thì xuất hiện hiện tượng trùng lặp (đa cộng tuyến) trong đo lường, nghĩa là nhiều biến trong thang đo không có khác biệt gì nhau [79, tr.350-351].

Tuy nhiên, bên cạnh hệ số Cronbach's Alpha, các nhà nghiên cứu còn sử dụng hệ số tương quan biến tổng (Item - Total correlation), do hệ số Cronbach's Alpha không cho biết biến nào nên loại bỏ và biến nào nên giữ lại; theo đó những biến nào có tương quan biến tổng < 0.3 sẽ bị loại bỏ (Nguyễn Đình Thọ, 2011) [79]. Theo Slater (1995) [150] và Peterson (1994) [146] thì hệ số đo độ tin cậy của dữ liệu định lượng trong khảo sát Cronbach's Alpha (α) là:

+ Nếu hệ số Cronbach's Alpha (α) có giá trị từ 0,8 đến gần 1 thì thang đo lường là rất tốt;

+ Nếu hệ số Cronbach's Alpha (α) có giá trị từ 0,7 đến 0,8 thì số liệu có thể sử dụng được tương đối tốt;

+ Nếu hệ số Cronbach's Alpha (α) có giá trị từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng được trong trường hợp các khái niệm đo lường là mới hoặc tương đối mới đối với người trả lời.

Sau khi có được kết quả hợp lệ từ phân tích hệ số Cronbach's Alpha, chúng tôi tiếp tục sử dụng phần mềm SPSS 20.0 để tiến hành phân tích nhân tố khám phá (EFA), áp dụng phương pháp phân tích nhân tố Principal Components với phép xoay Varimax. Điều kiện phân tích thỏa mãn các tiêu chí:

+ Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) là một chỉ số dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Trị số của KMO phải đạt giá trị 0,5 trở lên ($0,5 \leq KMO \leq 1$) là điều kiện đủ để phân tích nhân tố là phù hợp. Nếu trị số này nhỏ hơn 0,5, thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với tập dữ liệu nghiên cứu.

+ Kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) dùng để xem xét các biến quan sát trong nhân tố có tương quan với nhau hay không. Kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (sig Bartlett's Test < 0,05), chứng tỏ các biến quan sát có tương quan với nhau trong nhân tố.

+ Trị số Eigenvalue là một tiêu chí sử dụng phổ biến để xác định số lượng nhân tố trong phân tích EFA. Với tiêu chí này, chỉ có những nhân tố nào có Eigenvalue ≥ 1 mới được giữ lại trong mô hình phân tích.

+ Tổng phương sai trích (Total Variance Explained) $\geq 50\%$ cho thấy mô hình EFA là phù hợp. Coi biến thiên là 100% thì trị số này thể hiện các nhân tố được trích cô đọng được bao nhiêu % và bị thất thoát bao nhiêu % của các biến quan sát.

+ Hệ số tải nhân tố (Factor Loading > 0,5) biểu thị mối quan hệ tương quan giữa biến quan sát với nhân tố. Hệ số tải nhân tố càng cao, nghĩa là tương quan giữa biến quan sát đó với nhân tố càng lớn và ngược lại.

Trên cơ sở này, chúng tôi đã tiến hành kiểm định độ tin cậy và độ hiệu lực của các thang đo trong bảng hỏi và thu được kết quả như sau:

(1) Thang đo thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS

Thang đo thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS (gồm 12 biến quan sát), kiểm định Cronbach's Alpha = 0,747, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,306 đến 0,455 đều đạt yêu cầu ($>0,3$) do đó không có biến quan sát nào bị loại.

Phân tích EFA với thang đo thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS cho kết quả: Hệ số KMO = 0,791 và kiểm định Barlett có Sig. = ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,369 (>1) rút trích được 3 nhân tố từ 12 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 51,749% ($> 50\%$), như vậy 3 nhân tố được trích cô đọng được 51,749% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,617 đến 0,764 ($>0,5$) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 12

biến quan sát này đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

(2) *Thang đo thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS*

Tương tự như với thang đo thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS, chúng tôi cũng tiến hành phân tích Cronbach's Alpha và phân tích nhân nhân tố khám phá với thang đo ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, và kết quả thu được như sau:

- *Thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm hai tiểu thang đo là cam chịu vấn đề và suy diễn vấn đề, với 6 biến quan sát so với 8 biến quan sát ban đầu), kiểm định Cronbach's Alpha = 0,709, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,385 đến 0,489. Có hai biến quan sát bị loại do có tương quan biến - tổng thấp hơn 0,3 khi chạy kiểm định Cronbach's Alpha cho từng tiểu thang đo (F1 = 0,238; F5 = 0,181).

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực cho kết quả: Hệ số KMO = 0,728 và kiểm định Barlett có Sig. = ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,379 (>1) rút trích được 2 nhân tố từ 6 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 64% (> 50%), như vậy 2 nhân tố được trích cô đọng được 64% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,71 đến 0,81 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 6 biến quan sát này (F2, F3, F4, F6, F7, F8) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

- *Thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm hai tiểu thang đo là tự an ủi bản thân và định hướng giải quyết vấn đề, với 6 biến quan sát so với 9 biến quan sát ban đầu), kiểm định Cronbach's Alpha = 0,656, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,347 đến 0,449. Có ba biến quan sát bị loại do có tương quan biến - tổng thấp hơn 0,3 khi chạy kiểm định Cronbach's Alpha cho từng tiểu thang đo (F11 = 0,256; F12 = 0,260; F14 = 0,055).

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực cho kết quả: Hệ số KMO = 0,688 và kiểm định Barlett có Sig. = ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,466 (>1) rút trích được 2 nhân tố từ 6 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 61,4% (> 50%), như vậy 2 nhân tố được trích cô đọng được 61,4% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,73 đến 0,81 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên

cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 6 biến quan sát này (F9, F10, F13, F15, F16, F17) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

- *Thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm 9 biến quan sát), kiểm định Cronbach's Alpha= 0,786, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,326 đến 0,580 đều đạt yêu cầu (>0,3) do đó không có biến quan sát nào bị loại.

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực cho kết quả: Hệ số KMO = 0,847 và kiểm định Barlett có Sig.= ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,150 (>1) rút trích được 2 nhân tố từ 9 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 50,492% (> 50%), như vậy 1 nhân tố được trích cô đọng được 50,492% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,600 đến 0,771 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 9 biến quan sát này (F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25, F26) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

- *Thang đo ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc)* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm 3 biến quan sát), kiểm định Cronbach's Alpha= 0,737, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,545 đến 0,582 đều đạt yêu cầu (>0,3) do đó không có biến quan sát nào bị loại.

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc) cho kết quả: Hệ số KMO = 0,686 và kiểm định Barlett có Sig.= ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,971 (>1) rút trích được 1 nhân tố từ 3 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 65,71% (> 50%), như vậy 1 nhân tố được trích cô đọng được 65,71% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,789 đến 0,824 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 3 biến quan sát này (F27, F28, F29) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

- *Thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm hai tiểu thang đo là trốn tránh vấn đề và trả đũa, tự làm hại với 12 biến quan sát so với 14 biến quan sát ban đầu), kiểm định Cronbach's Alpha= 0,839, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,425 đến 0,588. Có một biến quan

sát bị loại do có tương quan biến - tổng thấp hơn 0,3 khi chạy kiểm định Cronbach's Alpha cho cả thang đo (F31 = 0,29), và có một biến quan sát khác cũng bị loại do có hệ số tải nhân tố xuất hiện ở cả hai nhân tố (F37).

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực (sau khi loại F37 ở lần phân tích EFA đầu tiên do có hệ số tải nhân tố xuất hiện ở cả hai nhân tố) cho kết quả: Hệ số KMO = 0,878 và kiểm định Barlett có Sig.= ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,623 (>1) rút trích được 2 nhân tố từ 12 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 50,36% (> 50%), như vậy 2 nhân tố được trích cô đọng được 50,36% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,52 đến 0,74 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 12 biến quan sát này (F30, F32, F33, F34, F35, F36, F38, F39, F40, F41, F42, F43) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

- *Thang đo ứng phó bằng hành động tích cực* của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường (gồm hai tiểu thang đo là hành động giải quyết vấn đề và đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp với 13 biến quan sát so với 15 biến quan sát ban đầu), kiểm định Cronbach's Alpha= 0,870, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,391 đến 0,620. Có một biến quan sát bị loại do có tương quan biến - tổng thấp hơn 0,3 khi chạy kiểm định Cronbach's Alpha cho từng tiểu thang đo (F49 = 0,245), và có một biến quan sát khác cũng bị loại do có hệ số tải nhân tố nhỏ hơn 0,5 ở lần phân tích EFA đầu tiên (F45).

Phân tích EFA với thang đo ứng phó bằng hành động tích cực (sau khi loại F45 ở lần phân tích EFA đầu tiên do có hệ số tải nhân tố thấp hơn 0,5) cho kết quả: Hệ số KMO = 0,912 và kiểm định Barlett có Sig.= ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,357 (>1) rút trích được 2 nhân tố từ 13 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 50,13% (> 50%), như vậy 2 nhân tố được trích cô đọng được 50,13% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,59 đến 0,77 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 13 biến quan sát này (F44, F46, F47, F48, F50, F51, F52, F53, F54, F55, F56, F57, F58) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

(2) *Thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS*

- Thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS gồm 28 biến quan sát so với 45 biến quan sát ban đầu, và được chia thành 6 nhân tố (6 tiểu thang): 1/Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; 2/Thái độ sống của học sinh; 3/Tính cách của học sinh; 4/Quan hệ bạn bè; 5/Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; 6/Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh.

Kiểm định Cronbach's Alpha = 0,918, tương quan biến - tổng biến thiên từ 0,305 đến 0,655. Có 15 biến quan sát bị loại (G3*, G7*, H1*, H2*, H3*, H4, H7, H8*, K4*, K5, L3*, L4*, M6*, M8*, M10) do có tương quan biến - tổng thấp hơn 0,3 khi chạy kiểm định Cronbach's Alpha cho từng tiểu thang và tổng thang đo, và có hai biến quan sát khác cũng bị loại do có hệ số tải nhân tố nhỏ hơn 0,5 ở lần phân tích EFA đầu tiên (H5, M9).

Hệ số Cronbach's Alpha của từng tiểu thang đo sau khi đã loại đi những biến quan sát không phù hợp lần lượt như sau: 1/Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường = 0,812 ; 2/Thái độ sống của học sinh = 0,722; 3/Tính cách của học sinh = 0,714; 4/Quan hệ bạn bè = 0,748; 5/Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh = 0,800; 6/Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh = 0,810. Tương quan biến - tổng của các biến quan sát trong từng tiểu thang đo đều lớn hơn 0,3.

Phân tích EFA với thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS (sau khi loại H5 và M9 ở lần phân tích EFA đầu tiên do có hệ số tải nhân tố thấp hơn 0,5) cho kết quả: Hệ số KMO = 0,931 và kiểm định Barlett có Sig.= ,000 (< 0,05) cho thấy phân tích EFA là thích hợp. Tại Eigenvalue = 1,024 (>1) rút trích được 6 nhân tố từ 28 biến quan sát với tổng phương sai trích được là 56,1% (> 50%), như vậy 6 nhân tố được trích cô đọng được 56,1% biến thiên các biến quan sát. Hệ số tải nhân tố biến thiên từ 0,53 đến 0,79 (>0,5) và không có nhân tố mới nào được hình thành so với khung lý thuyết nghiên cứu đề xuất ban đầu. Như vậy, sau khi phân tích EFA thì 28 biến quan sát này (G1*, G2, G4, G5, G6, G8, H6, H9, H10, H11, H12*, K1, K2*, K3, L1, L2, L5, M1, M2, M3, M4*, M5, M7*, N1, N2, N3, N4*, N5*) đã đảm bảo được tiêu chuẩn phân tích EFA (đạt yêu cầu), không có biến nào bị loại ở giai đoạn này.

Các biến quan sát có đánh dấu * là các mệnh đề có nghĩa nghịch đảo với các mệnh đề còn lại, sẽ được đổi điểm khi tính độ tin cậy, độ hiệu lực và điểm trung bình thang đo.

3.2.4.4. Cách tính điểm

Ở thang đo thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS và thang đo thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, các mệnh đề được đánh giá với 5 mức độ lựa chọn của học sinh tương ứng với các điểm số như sau: Hoàn toàn không đúng với em (1 điểm); Hầu như không đúng với em (2 điểm); Có khi đúng với em, có khi không đúng với em (3 điểm); Hầu như đúng với em (4 điểm); Hoàn toàn đúng với em (5 điểm). Thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh và thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS được đánh giá thông qua tổng ĐTB ở mỗi hình thức bạo lực và mỗi cách ứng phó. Theo đó, ĐTB hình thức bạo lực nào càng lớn thì học sinh càng bị bạo lực nhiều ở hình thức đó và ngược lại; ĐTB cách ứng phó nào càng lớn thì học sinh càng sử dụng nhiều cách ứng phó đó khi bị bạo lực học đường và ngược lại.

Ở thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, các mệnh đề được đánh giá với 5 mức độ đồng ý của học sinh tương ứng với các điểm số như sau: Hoàn toàn không đồng ý (1 điểm); Hầu như không đồng ý (2 điểm); Có khi đồng ý, có khi không đồng ý (3 điểm); Hầu như là đồng ý (4 điểm); Hoàn toàn đồng ý (5 điểm). Với các mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại, thì được cho điểm ngược lại trong quá trình phân tích độ tin cậy, độ hiệu lực và khi tính điểm trung bình chung của thang đo.

Các yếu tố ảnh hưởng được đánh giá thông qua tổng điểm trung bình, cụ thể như sau: Với yếu tố nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường: ĐTB càng cao thì học sinh càng có nhận thức đúng về hành vi bạo lực học đường và ngược lại; Với yếu tố thái độ sống của học sinh: ĐTB càng cao thì học sinh càng có thái độ sống lạc quan, tích cực và ngược lại; Với yếu tố tính cách của học sinh: ĐTB càng cao thì học sinh càng có xu hướng hướng ngoại và ngược lại ĐTB càng thấp thì học sinh càng có xu hướng hướng nội; Với yếu tố quan hệ bạn bè của học sinh: ĐTB càng cao thì học sinh càng có quan hệ bạn bè tích cực (quan tâm, chia sẻ, động viên, giúp đỡ lẫn nhau) và ngược lại; Với yếu tố cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh: ĐTB càng cao thì mối quan hệ giữa học sinh với thầy cô giáo và nhà trường càng công bằng, dân chủ, thân thiện và ngược lại; Với yếu tố cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh: ĐTB càng cao thì giữa phụ huynh và học sinh càng có quan tâm, chia sẻ, lắng nghe lẫn nhau và ngược lại.

3.2.5. Phương pháp phỏng vấn sâu

3.2.5.1. Mục đích

Thu thập thêm các ý kiến bổ sung của học sinh THCS và giáo viên chủ nhiệm sau khi trưng cầu ý kiến bằng bảng hỏi để làm sáng tỏ thêm các thông tin về thực trạng bị bạo lực học đường và thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

3.2.5.2. Nội dung

Tìm hiểu về một số suy nghĩ, quan điểm, nhận định của học sinh THCS và giáo viên chủ nhiệm về hành vi bạo lực học đường, cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS:

+ Hành vi bạo lực học đường là gì, những hình thức bạo lực học đường thường gặp, nguyên nhân và hậu quả của hành vi bạo lực học đường;

+ Khi bị bạo lực học đường học sinh THCS thường ứng phó như thế nào, có sự khác biệt trong cách ứng phó của học sinh về giới tính, khối lớp, học lực hay không;

3.2.5.3. Cách tiến hành

Thực hiện hình thức phỏng vấn sâu theo các bước sau:

- Bước 1: Chuẩn bị trước khi phỏng vấn, trước khi tiến hành phỏng vấn sâu, chúng tôi đã chuẩn bị một số nội dung sau:

+ Chuẩn bị trang thiết bị hỗ trợ: máy ghi âm, dụng cụ ghi chép...;

+ Chọn mẫu phỏng vấn: 5 học sinh THCS (từ lớp 6 đến lớp 9 đã hoặc đang là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, tự nguyện tham gia phỏng vấn) và 2 giáo viên chủ nhiệm lớp (một giáo viên chủ nhiệm lớp 9 và một giáo viên chủ nhiệm lớp 6).

+ Chuẩn bị đề cương phỏng vấn: các câu hỏi phỏng vấn (sắp xếp theo trình tự nội dung phỏng vấn), thời gian phỏng vấn, địa điểm phỏng vấn.

- Bước 2: Tiến hành phỏng vấn, khi chính thức tiến hành phỏng vấn chúng tôi thực hiện một số nội dung sau:

+ Liên hệ với người được mời phỏng vấn để thống nhất thời gian và địa điểm phỏng vấn;

+ Khi tiến hành cuộc phỏng vấn phải tuân theo trình tự nhất định: giới thiệu mở đầu, nói rõ về mục đích phỏng vấn, việc tuyệt đối đảm bảo bí mật cá nhân cho người được phỏng vấn; tiến hành phỏng vấn (như một tiến trình giao tiếp tích cực giữa người phỏng vấn và người được phỏng vấn) và kết thúc (để lại ấn tượng tốt đẹp trong người trả lời). Nếu bỏ bất kỳ khâu nào cũng đều ảnh hưởng đến chất lượng thông tin thu thập được.

+ Trong buổi phỏng vấn, người phỏng vấn đảm bảo nội dung hỏi nhưng có thể thay đổi trình tự hỏi các câu hỏi và cách diễn đạt các câu hỏi. Người trả lời phỏng vấn

cũng có quyền từ chối trả lời một số câu hỏi hoặc trả lời không theo trình tự câu hỏi của người phỏng vấn.

+ Trong quá trình phỏng vấn, người phỏng vấn có sử dụng một số câu hỏi mang tính triển khai, mở rộng, hoặc đào sâu dành cho mỗi khách thể cụ thể. Phỏng vấn có thể được linh động, mềm dẻo tùy theo mạch của câu chuyện của từng khách thể được phỏng vấn. Nội dung chi tiết của mỗi cuộc phỏng vấn sâu có thể thay đổi tùy thuộc vào đối tượng và hoàn cảnh của cuộc phỏng vấn.

- Bước 3: Sau cuộc phỏng vấn, mặc dù chúng tôi đã ghi âm cuộc phỏng vấn nhưng việc phải dành thời gian để ghi chép và hệ thống lại nội dung các cuộc phỏng vấn là rất cần thiết. Trong đó cần lưu ý đến một số vấn đề như: Cuộc phỏng vấn diễn ra thế nào (người được phỏng vấn nói nhiều hay ít, hợp tác ra sao); nhận định chung về cuộc phỏng vấn; nhận định chung về người được phỏng vấn (cách trả lời, cách thể hiện, dáng vẻ về ngoài, cảm xúc...).

3.2.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

3.2.6.1. Mục đích

Đây là phương pháp nghiên cứu giải thích, minh họa cho lý thuyết, được sử dụng nhằm tìm hiểu, phân tích các trường hợp cụ thể khi học sinh THCS ứng phó với hành vi bạo lực học đường bằng các cách thức khác nhau. Qua đó làm rõ các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội có ảnh hưởng như thế nào đến cách ứng phó của học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Với những trường hợp học sinh ứng phó chưa hiệu quả người nghiên cứu sẽ tiến hành tham vấn tâm lý cá nhân giúp học sinh ứng phó hiệu quả hơn với vấn đề mình đang gặp phải.

3.2.6.2. Nội dung

- Các thông tin nhân khẩu xã hội cơ bản của học sinh được nghiên cứu như: họ tên, giới tính, học lớp mấy, học lực.

- Các thông tin về hoàn cảnh gia đình: cấu trúc gia đình, nghề nghiệp của cha mẹ, mối quan hệ với cha mẹ và các thành viên khác trong gia đình, cách tổ chức sinh hoạt gia đình, văn hóa gia đình...

- Các thông tin về các mối quan hệ với bạn bè của học sinh;

- Các thông tin về mối quan hệ với thầy cô giáo ở trường của học sinh;

- Các thông tin về cá nhân: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường, tính cách của học sinh, thái độ sống của học sinh...

- Các thông tin liên quan đến tình huống bị bạo lực học đường của học sinh (thời gian, địa điểm, học sinh gây ra hành vi bạo lực, cách ứng phó của học sinh...).

Quá trình nghiên cứu sẽ được ghi chép lại chính xác theo sự đồng ý của khách thể được nghiên cứu. Từ đó, tập trung vào việc mô tả tính chủ thể của học sinh THCS khi ứng phó với hành vi bạo lực học đường, đặc biệt chú ý đến các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội của học sinh có ảnh hưởng như thế nào đến các cách ứng phó của học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Nếu có trường hợp học sinh ứng phó chưa hiệu quả, người nghiên cứu sẽ tiến hành tham vấn tâm lý cá nhân giúp học sinh ứng phó hiệu quả hơn với tình huống bạo lực mà các em đang gặp phải.

3.2.6.3. Cách tiến hành

Thực hiện nghiên cứu trường hợp theo các bước sau:

- Bước 1: Chuẩn bị trước thu thập thông tin

+ Chuẩn bị trang thiết bị hỗ trợ: máy ghi âm, dụng cụ ghi chép, hình thức trao đổi (trực tiếp, gián tiếp).

+ Chọn mẫu phân tích: 3 học sinh THCS đã hoặc đang là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, tự nguyện tham gia vào nghiên cứu và có sự đồng ý của phụ huynh và có sự tham gia của giáo viên chủ nhiệm nếu cần thiết.

+ Chuẩn bị đề cương phân tích: các thông tin cần thu thập (sắp xếp theo trình tự nội dung nghiên cứu), thời gian, địa điểm trao đổi nhằm thu thập thông tin.

- Bước 2: Tiến hành thu thập thông tin

+ Liên hệ với người được mời tham gia vào nghiên cứu để thống nhất thời gian và địa điểm trao đổi;

+ Khi tiến hành trao đổi phải tuân theo trình tự nhất định: giới thiệu, nói rõ về mục đích nghiên cứu, và tuyệt đối đảm bảo bí mật thông tin cá nhân cho học sinh tham gia vào nghiên cứu; tiến hành trao đổi để thu thập thông tin (có thể diễn ra nhiều lần, trực tiếp hoặc gián tiếp qua điện thoại, email và kết thúc quá trình trao đổi).

+ Trong quá trình trao đổi, người nghiên cứu phải đảm bảo nội dung nghiên cứu nhưng có thể thay đổi linh hoạt theo diễn biến thông tin mà người được nghiên cứu cung cấp. Người được nghiên cứu cũng có quyền từ chối cung cấp thông tin hoặc cung cấp thông tin không theo trình tự người nghiên cứu đưa ra.

+ Trong quá trình trao đổi, người nghiên cứu có thể được linh động, mềm dẻo tùy theo mạch thông tin của người được nghiên cứu.

- Bước 3: Phân tích từng trường hợp cụ thể từ thông tin thu được

+ Tổng hợp thông tin đã thu được về trường hợp nghiên cứu, phân chia thông tin theo các nội dung nghiên cứu.

+ Phân tích thông tin theo nội dung nghiên cứu nhằm phân tích tính chủ thể của học sinh THCS khi ứng phó với hành vi bạo lực học đường.

+ Phân tích các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội của học sinh.

- Bước 4: Tham vấn tâm lí (quá trình tham vấn tâm lí được tiến hành lồng ghép vào quá trình thu thập tin)

- Bước 5: Đánh giá và viết báo cáo về trường hợp

3.2.7. Phương pháp xử lí số liệu bằng thống kê toán học

Dữ liệu thu được từ bảng hỏi được xử lý bằng chương trình phần mềm SPSS phiên bản 20.0 trong môi trường Windows. Các thông số và phép toán thống kê được sử dụng trong nghiên cứu này là phân tích thống kê mô tả và phân tích thống kê suy luận (so sánh sự khác biệt, tương quan, hồi quy tuyến tính). Các chỉ số được sử dụng tương ứng như sau:

3.2.7.1. Phân tích thống kê mô tả:

(1) ĐTB cộng (mean) được dùng để tính điểm đạt được của từng nội dung đo và toàn thang đo.

(2) Độ lệch chuẩn (Standardized Deviation) được dùng để mô tả mức độ phân tán hay mức độ tập trung của các câu trả lời được lựa chọn.

(3) Tần suất phần trăm các phương án lựa chọn cho từng ý kiến.

3.2.7.2. Phân tích thống kê suy luận:

(1) Phân tích sự khác biệt giữa cá nhóm nhân khẩu học: Mục đích của phân tích này nhằm kiểm định sự khác biệt giữa các biến định tính với các biến định lượng.

- Trường hợp biến định tính có 02 giá trị thì kiểm định sự khác biệt bằng phương pháp Independent Samples T-test, quan sát bảng Independent Samples Test:

+ Nếu sig. Levene's test nhỏ hơn 0.05 thì phương sai giữa 2 nhóm là khác nhau, sử dụng giá trị sig. T-test ở hàng Equal variances not assumed để kết luận: Giá trị sig. T-test < 0.05: kết luận có sự khác biệt; Giá trị sig. T-test \geq 0.05: kết luận không có sự khác biệt

+ Nếu sig. Levene's test lớn hơn 0.05 thì phương sai giữa 2 nhóm là không khác nhau, sử dụng giá trị sig. T-test ở hàng Equal variances assumed để kết luận: Giá trị sig. T-test < 0.05: kết luận có sự khác biệt; Giá trị sig. T-test \geq 0.05: kết luận không có sự khác biệt.

- Trường hợp biến định tính có 03 giá trị thì kiểm định sự khác biệt bằng phương pháp One way Anova, quan sát bảng Test of Homogeneity of Variances, xét sig. của Levene Statistic:

+ Nếu sig. ở kiểm định này \geq 0.05, xét tiếp kết quả ở bảng ANOVA. Nếu sig. ở bảng ANOVA < 0.05, kết luận: có sự khác biệt. Nếu sig. ở bảng ANOVA \geq 0.05, kết luận: không có sự khác biệt.

+ Nếu sig. ở kiểm định này < 0.05, thì dùng kiểm định Welch, quan sát bảng Robust Test of Equality of Means. Nếu sig. của kiểm định Welch ở bảng Robust Tests

< 0.05 , kết luận: có sự khác biệt. Nếu sig. của kiểm định Wech ở bảng Robust Tests ≥ 0.05 , kết luận: không có sự khác biệt.

- Phân tích tương quan nhị biến dùng để tìm hiểu sự liên hệ bậc nhất giữa 2 biến số, nghĩa là sự biến thiên ở một biến số xảy ra đồng thời với sự biến thiên ở biến số kia như thế nào. Mức độ liên kết hay độ mạnh của mối liên hệ giữa 2 biến số được đo bởi hệ số tương quan (r). Ở đây chúng tôi sử dụng hệ số tương quan pearson -product moment. Hệ số này có giá trị từ -1 đến +1 cho biết độ mạnh và hướng của mối liên hệ đó. Giá trị + ($r > 0$) cho biết mối liên hệ thuận giữa 2 biến số. Giá trị - ($r < 0$) cho biết mối liên hệ nghịch giữa 2 biến số. Khi $r = 0$ thì 2 biến số đó không có mối liên hệ. Dựa vào hệ số xác suất (p) ta có thể biết mức độ có nghĩa của mối quan hệ. Ở đây, chúng tôi chọn $\alpha = 0.05$ là cấp độ có nghĩa. Khi $p < 0.05$ thì giá trị r được chấp nhận là có ý nghĩa cho phân tích về mối quan hệ giữa 2 biến số đó.

- Phân tích hồi quy tuyến tính để xem xét mối quan hệ giữa một biến phụ thuộc và một hay nhiều biến độc lập nhằm xác định sự thay đổi của biến phụ thuộc khi có sự thay đổi của các biến độc lập trên cơ sở nghiên cứu các thông số R^2 , Beta cùng với giá trị p (được xem là có ý nghĩa thống kê khi $p < 0.05$). Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phép hồi qui để dự đoán sự thay đổi biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS (biến số phụ thuộc sẽ thay đổi như thế nào nếu có sự tác động của các biến độc lập như: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; thái độ sống của học sinh; tính cách của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh; cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh).

Tiểu kết chương 3

Luận án này đã được thực hiện theo một quy trình có tổ chức với 2 giai đoạn (nghiên cứu lí luận và nghiên cứu thực tiễn). Mỗi giai đoạn đều có mục đích, nội dung và quy trình rõ ràng. Luận án đã kết hợp nhiều phương pháp khác nhau như phương pháp nghiên cứu tài liệu; phương pháp chuyên gia; phương pháp thảo luận nhóm tập trung; phương pháp phương pháp điều tra bằng bảng hỏi; phương pháp nghiên cứu trường hợp; phương pháp phỏng vấn sâu; phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học. Việc phối hợp nhiều phương pháp nghiên cứu khác nhau để thông tin thu được mang tính chính xác, tin cậy và đa chiều. Số liệu thu được cũng được xử lý và phân tích theo các phương pháp khác nhau như phân tích mô tả đơn biến, đa biến, tương quan pearson, hồi quy... Việc kết hợp thiết kế nghiên cứu định lượng và định tính là cơ sở để có thể nhận được những kết quả nghiên cứu đủ độ tin cậy, khách quan và mang tính khoa học cao.

CHƯƠNG 4

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

4.1. Thực trạng bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

4.1.1. Thực trạng chung các hình thức bị bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Trong phần này, nghiên cứu tập trung tìm hiểu thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS. Tuy nhiên, trước khi bàn luận đến những kết quả nghiên cứu chính, chúng tôi muốn tìm hiểu về thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS được biểu hiện như thế nào. Nghiên cứu tìm hiểu ở 3 hình thức bạo lực học đường cơ bản: bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất và bạo lực vật chất.

Bảng 4.1: Thực trạng các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Các hình thức bạo lực học đường	ĐTB	ĐLC
1	Bạo lực tinh thần	3,07	0,56
2	Bạo lực thể chất	2,96	0,49
3	Bạo lực vật chất	2,90	0,50

Kết quả số liệu ở bảng 4.1 cho thấy, với 3 hình thức bạo lực học đường thường gặp (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất) thì hình thức bạo lực tinh thần được học sinh lựa chọn với điểm trung bình cao nhất (3,07), tiếp theo là hình thức bạo lực thể chất (2,96) và bạo lực vật chất (2,90). Kết quả này cho thấy, học sinh THCS tham gia vào nghiên cứu này bị bạo lực học đường ở mức bình thường (có khi bị, có khi không) và bị nhiều nhất ở hình thức bạo lực tinh thần, sau đó là hình thức bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Ở mức độ này học sinh cảm nhận rõ được nguy hiểm từ hành vi bạo lực học đường mang lại và đòi hỏi các em phải ứng phó khi cần thiết. Kết quả nghiên cứu này cũng phù hợp với kết quả nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Hoa (2014) và nhiều nghiên cứu khác đều chỉ ra hình thức bạo lực tinh thần là hình thức bạo lực mà học sinh thường gặp nhất.

Kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy bạo lực tinh thần là hình thức mà học sinh thường gặp nhất. Em P.T.N học sinh lớp 6A trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh) cho biết: “*Con thấy các bạn đánh lộn lẫn nhau không nhiều bằng việc các bạn dùng lời nói để xúc phạm nhau, nhiều bạn bị bắt nạt, cô lập, xa lánh mà thầy cô không biết*”. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) cũng chia sẻ: “*Theo con quan sát trong suốt 4 năm học thì hình thức bạo lực tinh thần là thường thấy nhất, nhưng không được mọi người để ý tới, các vụ bạo lực bằng tay chân ít hơn nhưng lại được chú ý nhiều hơn, còn bạo lực vật chất thì con ít thấy hơn*”. Em N.T.M cũng cho

biết thêm: “Con thấy các hình thức bạo lực này thường xuất hiện cùng nhau và ảnh hưởng lẫn nhau, khi con bị học sinh đánh thì con vừa đau về thân thể, con cũng đau cả tâm hồn”.

4.1.2. Thực trạng cụ thể các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

4.1.2.1. Thực trạng hình thức bạo lực tinh thần của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.2 cho thấy, trong các dấu hiệu bị bạo lực tinh thần, biểu hiện học sinh THCS gặp phải nhiều nhất là bị các bạn “chú ý loại em ra khỏi nhiều việc, tẩy chay em khỏi nhóm bạn, hoàn toàn bỏ lơ em” (ĐTB = 3,13) và biểu hiện các em ít gặp nhất là “bị bạn bè bịa đặt, vu khống, tung tin đồn sai hoặc đe dọa sẽ công bố những thông tin cá nhân cho mọi người biết” (ĐTB = 2,98). Ngoài ra các em cũng bị bạn bè “cố tình làm người khác hiểu lầm, trách móc, không thích hoặc xa lánh” (ĐTB = 3,12) và nhận được “những lời lẽ độc ác/làm tổn thương từ những cuộc gọi, hoặc tin nhắn điện thoại, tin nhắn facebook, zalo...” (ĐTB = 3,10).

Bảng 4.2: Thực trạng bạo lực tinh thần của học sinh trung học cơ sở

STT	Các dấu hiệu chỉ báo	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
1	Em bị bạn bè gọi mình bằng biệt hiệu xấu/bị đưa ra làm trò đùa, chế giễu trước mọi người.	1,0	22,1	49,9	23,5	3,5	3,07	0,79
2	Em bị bạn bè bịa đặt, vu khống, tung tin đồn sai về em hoặc đe dọa sẽ công bố những thông tin cá nhân của em cho mọi người biết.	1,4	22,8	54,9	18,0	2,9	2,98	0,76
3	Bạn bè từng cố tình làm người khác hiểu lầm, trách móc, không thích hoặc xa lánh em.	1,4	19,2	49,6	25,2	4,6	3,12	0,81
4	Các bạn có chú ý loại em ra khỏi nhiều việc, tẩy chay em khỏi nhóm bạn, hoàn toàn bỏ lơ em.	1,2	21,1	44,8	29,0	3,8	3,13	0,82
5	Em từng nhận được những lời lẽ độc ác/làm tổn thương từ những cuộc gọi, hoặc tin nhắn điện thoại, tin nhắn facebook, zalo...	1,4	20,4	52,0	19,4	6,7	3,10	0,84

4.1.2.2. Thực trạng hình thức bạo lực thể chất của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.3 cho thấy, trong các biểu hiện của hình thức bạo lực thể chất, học sinh THCS gặp phải nhiều nhất là bị học sinh khác “giật tóc, bạt tai, xô đẩy, hắt nước hoặc ném đồ đạc vào người” và “dùng vũ lực để nhốt trong phòng học hoặc trong nhà vệ sinh” (ĐTB = 3,04 và ĐTB = 3,02), đặc biệt các em cũng bị học sinh

khác “đấm, đá hoặc dùng giày, dép, que gậy tấn công” (ĐTB = 2,99), biểu hiện các em ít gặp phải nhất là “bị dọa, bị ép làm những việc em không muốn” (ĐTB = 2,82).

Bảng 4.3: Thực trạng bạo lực thể chất của học sinh trung học cơ sở

STT	Các dấu hiệu chỉ báo	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
1	Em bị dọa, bị ép làm những việc em không muốn (như phải làm bài tập, chép bài, nhắc bài cho bạn hoặc phải chờ bạn đi học,...)	0,0	34,8	48,7	15,8	0,7	2,82	0,71
2	Em bị bạn bè đấm, đá hoặc dùng giày, dép, que gậy, sách vở, ... tấn công.	1,9	24,0	48,7	24,0	1,4	2,99	0,78
3	Em bị bạn bè giật tóc, bạt tai, xô đẩy, hắt nước hoặc ném đồ đạc vào người.	0,5	20,9	53,2	25,2	0,2	3,04	0,69
4	Bạn bè từng dùng vũ lực để “nhốt” em trong phòng học hoặc trong nhà vệ sinh.	1,0	17,5	60,4	20,6	0,5	3,02	0,66

4.1.2.3. Thực trạng hình thức bạo lực vật chất của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.4 cho thấy, trong ba dấu hiệu bị bạo lực vật chất, học sinh THCS gặp phải nhiều nhất bị học sinh khác “cố ý làm hỏng sách vở, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em” (ĐTB = 2,98), tiếp theo là bị học sinh khác “ép phải cho họ tiền hoặc mua đồ ăn, mua đồ dùng học tập, đồ đạc cá nhân cho họ” (ĐTB = 2,89), biểu hiện các em ít gặp nhất là bị học sinh khác “cố ý xin hoặc lấy mất tiền, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân” (ĐTB = 2,85).

Bảng 4.4: Thực trạng bạo lực vật chất của học sinh trung học cơ sở

STT	Các dấu hiệu chỉ báo	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
1	Em bị bạn bè cố ý “xin đều” hoặc lấy mất tiền, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	0,2	28,8	56,4	14,6	0,0	2,85	0,65
2	Bạn bè từng cố ý làm hỏng sách vở, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	0,0	22,8	56,4	20,6	0,2	2,98	0,66
3	Bạn bè từng ép em phải cho họ tiền hoặc mua đồ ăn, mua đồ dùng học tập, đồ đạc cá nhân cho họ.	0,7	24,7	59,5	14,9	0,2	2,89	0,65

4.1.3. So sánh các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Để tìm hiểu rõ hơn về thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh THCS, chúng tôi đã tiến hành so sánh sự khác biệt giữa các hình thức bạo lực với các biến nhân khẩu.

Bảng 4.5: So sánh các hình thức bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Các hình thức bạo lực					
		Bạo lực tinh thần		Bạo lực thể chất		Bạo lực vật chất	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	3,04	0,55	2,96	0,46	2,89	0,51
	Bình Thuận	3,11	0,56	2,97	0,53	2,92	0,50
Mức ý nghĩa (p)		p>0,05		p>0,05		p>0,05	
Giới tính	Nam	3,07	0,55	2,97	0,48	2,94	0,51
	Nữ	3,08	0,57	2,96	0,51	2,88	0,50
Mức ý nghĩa (p)		p>0,05		p>0,05		p>0,05	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	2,96	0,52	2,96	0,48	2,89	0,55
	Lớp 7 (M2)	3,05	0,51	2,96	0,46	3,00	0,47
	Lớp 8 (M3)	3,03	0,60	3,00	0,52	2,85	0,50
	Lớp 9 (M4)	3,24	0,57	2,93	0,52	2,87	0,49
Mức ý nghĩa (p)		M1<M4 (p=0,00) M2<M4 (p=0,01) M3<M4 (p=0,00)		p>0,05		M2>M3 (p=0,03)	
Học lực	Trung bình (M1)	3,06	0,45	2,86	0,39	2,94	0,39
	Khá (M2)	3,14	0,56	2,97	0,49	2,96	0,50
	Giỏi (M3)	2,97	0,58	2,99	0,53	2,80	0,52
Mức ý nghĩa (p)		M2>M3 (p=0,00)		p>0,05		M2>M3 (p=0,00)	

Kết quả số liệu bảng 4.5 cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận ($p>0,05$) khi cùng là nạn nhân của các hình thức bạo lực học đường. Tức là học sinh ở TP. Hồ Chí Minh hay ở Bình Thuận đều là nạn nhân của các hình vi bạo lực học đường, trong đó bạo lực tinh thần có ĐTB cao nhất: 3,04 (TP. Hồ Chí Minh) và 3,11 (Bình Thuận).

Tương tự, kết quả số liệu bảng 4.5 cũng cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh nam và học sinh nữ khi cùng là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường. Tức là dù là nam hay nữ thì các em vẫn là nạn nhân của cả 3 hình thức bạo lực học đường. Trong đó, bạo lực tinh thần là hình thức bạo lực được học sinh lựa

chọn nhiều nhất với ĐTB là 3,07 (nam) và 3,08 (nữ). Kết quả nghiên cứu này có sự khác biệt với kết quả nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Hoa (2014). Kết quả nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Hoa được tiến hành trên học sinh THPT ở TP. Hà Nội và cho thấy tỷ lệ học sinh nữ là nạn nhân của các hành vi bạo lực tinh thần và bạo lực thể chất lớn hơn so với học sinh nam. Như vậy có thể thấy rằng, không có một khuôn mẫu chung cho tỷ lệ học sinh nam và học sinh nữ khi cùng là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường. Nhìn chung, dù là học sinh nam hay học sinh nữ, các em đều có thể là nạn nhân của các hình thức bạo lực học đường, trong đó bạo lực tinh thần là chiếm tỷ lệ cao nhất.

Kết quả cũng cho thấy hầu như không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các khối lớp khi học sinh bị bạo lực học đường. Tuy nhiên, ở hình thức bạo lực tinh thần, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh các khối lớp. Cụ thể, học sinh lớp 9 có ĐTB cao hơn học sinh lớp 6, lớp 7 và lớp 8 (3,24 (lớp 9) so với 2,96 (lớp 6), 3,05 (lớp 7), 3,03 (lớp 8). Học sinh lớp 9 là học sinh cuối cấp 2 với rất nhiều lo toan phía trước, có lẽ vì vậy mà các em rất dễ tổn thương từ những cử chỉ, lời nói hay những dòng tin nhắn từ bạn bè. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: *"...lên lớp 9 con có nhiều áp lực hơn, con tập trung học để thi lên cấp 3, không có nhiều thời gian dành cho bạn bè, nhiều khi các bạn trách con, con rất buồn nhưng chính các bạn cũng đâu có dành thời gian cho con, có những chuyện rất nhỏ cũng làm nảy sinh mâu thuẫn..."*. Ở hình thức bạo lực vật chất, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh lớp 7 và lớp 8, học sinh lớp 7 là nạn nhân của hình thức bạo lực vật chất nhiều hơn học sinh lớp 8 (ĐTB là 3,00 so với 2,85).

Xét về học lực, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh có học lực khá và học sinh có học lực giỏi ở hình thức bạo lực tinh thần và bạo lực vật chất. Cụ thể, học sinh khá bị bạo lực tinh thần và bạo lực vật chất nhiều hơn học sinh giỏi.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu thực trạng học sinh THCS bị bạo lực học đường cho thấy học sinh tham gia vào nghiên cứu này bị bạo lực học đường ở mức độ bình thường (có khi bị, có khi không bị). Trong đó, học sinh là nạn nhân của bạo lực tinh thần là nhiều nhất, sau đó là bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê khi học sinh bị bạo lực học đường với các biến nhân khẩu địa bàn, giới tính. Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các biến số khối lớp và học lực khi học sinh là nạn nhân của hình thức bạo lực tinh thần và bạo lực vật chất.

4.2. Thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

4.2.1. Thực trạng chung các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả từ bảng số liệu 4.6 cho thấy, khi học sinh THCS bị bạo lực học đường, trước hết các em sẽ sử dụng các cách ứng phó bằng “hành động tích cực” (ĐTB = 3,40); tiếp theo là “cân bằng cảm xúc” (ĐTB = 3,35); thứ ba là “suy nghĩ tích cực” (ĐTB = 3,25); thứ tư là ứng phó bằng “cảm xúc tiêu cực” (ĐTB = 3,37); thứ năm là “suy nghĩ tiêu cực” (ĐTB = 2,36); và cuối cùng là “hành động tiêu cực” (ĐTB = 2,07).

Kết quả này có nghĩa là, khi học sinh THCS bị bạo lực học đường thì các em chủ yếu lựa chọn ứng phó bằng hành động tích cực, cân bằng cảm xúc và suy nghĩ tích cực. Đây là một chỉ báo tốt cho thấy học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, các em vẫn hành động tích cực, bình tĩnh và suy nghĩ tích cực để giải quyết vấn đề. Đồng thời học sinh đánh giá thấp và rất thấp với các biểu hiện ứng phó tiêu cực như suy nghĩ tiêu cực, cảm xúc tiêu cực và hành động tiêu cực.

Kết quả phỏng vấn sâu đã cho thấy điều này rõ hơn. Em N.V.T học sinh lớp 8B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “*Khi con bị bạn bè bắt nạt, lúc đầu con vừa tức, vừa lo sợ, nhưng con biết mình cần phải đối diện và tìm cách giải quyết, con chưa bao giờ nghĩ mình sẽ trả thù hay làm điều gì có hại với bản thân*”. Em N.T.T học sinh lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận) cũng cho biết: “*Con đã rất khó chịu khi bị một nhóm bạn trong lớp đánh và thường xuyên bắt nạt con, có lúc con muốn chống cự, nhưng con đã cố gắng giữ bình tĩnh để tìm cách giải quyết vấn đề*”. Em P.T.N học sinh lớp 6A trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh) cũng chia sẻ: “*Con có hai người bạn thân luôn tin tưởng và ở bên con, nên khi con bị mấy bạn khác trong lớp cố ý đổ lỗi, con đã nói chuyện thẳng thắn với mấy bạn đó, cũng có lúc con nghĩ mấy đó sẽ không nghe con nói, nhưng sau đó mọi chuyện cũng được giải quyết*”.

Bảng 4.6: Các biểu hiện ứng phó tích cực và tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Suy nghĩ tiêu cực	2,36	0,65	5
2	Suy nghĩ tích cực	3,25	0,48	3
3	Cảm xúc tiêu cực	2,37	0,70	4
4	Cảm xúc tích cực	3,35	0,62	2
5	Hành động tiêu cực	2,07	0,47	6
6	Hành động tích cực	3,40	0,56	1

4.2.2. Thực trạng cụ thể các biểu hiện và các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

4.2.2.1. Thực trạng ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả bảng số liệu 4.7 cho thấy, học sinh đánh giá ở mức thấp cho biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực, bao gồm hai cách ứng phó “cam chịu vắn đề” và “suy diễn vắn đề”, trong đó cách ứng phó “suy diễn vắn đề” được học sinh lựa chọn nhiều hơn (ĐTB = 2,48) so với “cam chịu vắn đề” (ĐTB = 2,23).

Cụ thể, khi bị bạo lực học đường, học sinh thỉnh thoảng suy diễn “có ai đó đã chơi xấu sau lưng em” (ĐTB = 2,63) hoặc suy diễn “em là người kém cỏi, vô dụng, không có đủ sức mạnh để tự bảo vệ mình” (ĐTB = 2,48). Và khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, học sinh cũng thỉnh thoảng cam chịu “để cho người khác đối xử tệ bạc với mình”, “để cho họ muốn làm gì em thì làm” (ĐTB = 2,21). Như vậy, đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này chỉ thỉnh thoảng lựa chọn biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, trong đó các em thường suy diễn vắn đề hơn chấp nhận vắn đề. Hai cách ứng phó này về lâu dài đều không giúp học sinh giải quyết được vắn đề của mình mà còn làm cho vắn đề thêm phức tạp hơn và ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tâm thần của học sinh.

Kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy “cam chịu vắn đề” và “suy diễn vắn đề” không được học sinh đánh giá cao khi ứng phó với hành vi bạo lực học đường. Em N.V.T học sinh lớp 8B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “*Các bạn muốn con phải chấp nhận con là đồ chơi của họ, họ nghĩ rằng những việc họ làm là một phần cuộc sống của con, nhưng con không thể chấp nhận như vậy được, họ không có quyền làm như vậy với con. Nhưng cũng đã có lúc con nghĩ cuộc sống đã an bài...*”. Em N.T.T học sinh lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận) cũng cho biết: “*Con tin là con sẽ giải quyết được vắn đề của mình, cũng có lúc con bị quan nhưng sau đó con biết mình không có lỗi trong chuyện đó, con sẽ tìm ra cách giải quyết, chỉ cần con cố gắng, trong sách con đọc người ta đều nói như vậy*”. Em P.T.N học sinh lớp 6A trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh) cho biết thêm: “*con từng bị các bạn lớp khác vu khống cho con vứt rác vào phòng học của lớp mấy bạn đó, ban đầu con thoáng nghĩ tiếng xấu này sẽ làm mọi người xa lánh con, nhưng rất nhanh con bình tĩnh lại và không suy nghĩ linh tinh nữa, con đã gặp mấy bạn ấy để nói chuyện rõ ràng...*”.

Bảng 4.7: Ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Cam chịu vấn đề							2,23	0,78
1	Em nhìn thấy nhiều bạn bè xung quanh em họ cũng bị đối xử tệ bạc như em nên em cứ để cho họ muốn làm gì em thì làm.	28,1	30,5	36,2	2,9	2,4	2,21	0,96
2	Em bị học sinh khác đối xử không tốt là do số phận, nó rơi vào ai người đó phải chịu.	28,3	31,4	34,1	5,0	1,2	2,19	0,94
3	Em nghĩ rằng có nói ra cũng chẳng ai có thể giúp em được nên em đành chịu để cho người khác đối xử tệ bạc với mình.	26,4	28,8	35,7	8,2	1,0	2,29	0,97
Suy diễn vấn đề							2,48	0,84
4	Có ai đó đã “chơi xấu” sau lưng em, làm cho em bị đối xử tệ bạc thế này.	18,9	22,5	39,1	15,3	4,1	2,63	1,08
5	Em là người kém cỏi, vô dụng, không có đủ sức mạnh để tự bảo vệ mình.	23,7	23,5	36,7	13,2	2,9	2,48	1,07
6	Em nghĩ rằng nếu mọi người biết việc em bị học sinh khác đánh đập, chửi bới, giật đồ... thì thật là xấu hổ, nhục nhã.	30,7	20,6	35,3	11,5	1,9	2,33	1,08

4.2.2.2. Thực trạng ứng phó bằng suy nghĩ tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.8 cho thấy, học sinh đánh giá ở mức khá cao với biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, tức là các em thường sử dụng biểu hiện ứng phó này khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Trong đó, học sinh đánh giá ứng phó bằng cách “tự an ủi bản thân” cao hơn ứng phó bằng cách “định hướng giải quyết vấn đề” (ĐTB = 3,27 so với 3,23). Cụ thể, khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, học sinh thường “tự an ủi bản thân” bằng cách “nói với mình rằng đây là một thử thách trong cuộc sống, em sẽ trưởng thành hơn khi vượt qua nó” (ĐTB = 3,34), “có lẽ bạn bè đang hiểu lầm em, họ sẽ đến xin lỗi em sau khi họ biết họ đã sai” (ĐTB = 3,25), “qua sự việc lần này em sẽ biết cách ứng phó phù hợp hơn khi gặp phải những tình huống tương tự” (ĐTB = 3,22). Cùng với “tự an ủi bản thân” thì học sinh cũng “định hướng giải quyết vấn đề” bằng cách “nghĩ đến những giải pháp có thể giúp em giải quyết vấn

đề em đang gặp phải” (ĐTB = 3,25), “nghĩ về vấn đề em đang gặp phải, tại sao những học sinh khác lại ứng xử không tốt với em như vậy” (ĐTB = 3,24) và “lựa chọn một hoặc một số giải pháp để giải quyết vấn đề em đang gặp phải” (ĐTB = 3,22).

Như vậy, khi gặp phải hành vi bạo lực học đường đa số học sinh thường đánh giá khách quan về tình huống bạo lực và định hướng tới việc sẽ giải quyết vấn đề một cách tích cực. Các em nghĩ tới những tác động tích cực của tình huống bạo lực đối với bản thân, ví dụ như: xem sự việc như một thử thách trong cuộc sống, nếu vượt qua được sẽ giúp bản thân trưởng thành hơn; sự việc lần này sẽ giúp bản thân có thêm kinh nghiệm trong việc giải quyết những tình huống tương tự trong tương lai. Đồng thời các em cũng nghĩ đến nguyên nhân của tình huống bạo lực, nghĩ đến những giải pháp và lựa chọn được giải pháp phù hợp nhằm hóa giải được tình huống bạo lực theo hướng tích cực. Hai cách ứng phó này nếu được duy trì sẽ giúp học sinh giải quyết được vấn đề các em đang gặp phải, qua đó giúp cân bằng đời sống tâm lí, tình cảm của các em.

Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy đúng là học sinh sẽ “tự an ủi bản thân” và “định hướng giải quyết vấn đề” khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Em N.V.T chia sẻ thêm: “*Mẹ con thường nói chuyện gì xảy ra cũng có thể giải quyết, chỉ cần con biết nhìn sự việc theo một hướng khác, mẹ nói con nên nhìn bằng kính viễn vọng để thấy nhiều thứ, không nên chỉ tập trung vào một thứ bằng kính hiển vi*”. Em N.T.T cũng cho biết thêm: “*Con nghe các anh chị lớp trên nói lớp 6 mới vô nên thường gặp nhiều chuyện xui, nhưng không sao, con sẽ có thêm nhiều trải nghiệm mới, mới gần hết lớp 6 nhưng con đã thấy mình lớn hơn nhiều so với lúc mới vô học*”.

Bảng 4.8: Ứng phó bằng suy nghĩ tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Tự an ủi bản thân							3,27	0,53
1	Em tự nói với mình rằng đây là một thử thách trong cuộc sống, em sẽ trưởng thành hơn khi vượt qua nó.	0,5	7,9	50,1	40,0	1,4	3,34	0,66
2	Em nghĩ có lẽ họ đang hiểu lầm em, họ sẽ đến xin lỗi em sau khi họ biết họ đã sai.	0,5	10,6	54,9	31,4	2,6	3,25	0,69
3	Em nghĩ rằng qua sự việc lần này em sẽ biết cách ứng phó phù hợp hơn khi gặp phải những tình huống tương tự.	0,7	11,5	54,2	31,9	1,7	3,22	0,69

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Định hướng giải quyết vấn đề							3,23	0,70
4	Em suy nghĩ về vấn đề em đang gặp phải, tại sao những học sinh khác lại ứng xử không tốt với em như vậy.	2,6	13,2	46,8	32,6	4,8	3,24	0,83
5	Em nghĩ đến những giải pháp có thể giúp em giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	4,3	12,2	44,8	31,7	7,0	3,25	0,91
6	Em lựa chọn một hoặc một số giải pháp để giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	5,0	14,1	42,2	31,2	7,4	3,22	0,95

4.2.2.3. Thực trạng ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.9 cho thấy, học sinh đánh giá ở mức thấp cho biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực (bao gồm hai cách ứng phó là “thể hiện” và “kìm nén” những cảm xúc âm tính như tức giận, lo lắng, sợ hãi, chán nản), tức là học sinh thi thoảng có sử dụng cách ứng phó này khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Trong đó, học sinh lựa chọn ứng phó bằng cách “kìm nén cảm xúc” nhiều hơn “thể hiện cảm xúc” (ĐTB = 2,55 so với 2,22). Cụ thể, học sinh chủ yếu “kìm nén cảm xúc” bằng cách “giả vờ vui vẻ với mọi người xung quanh em để che giấu cảm giác bất an trong người” (ĐTB = 2,90), “che giấu sự sợ hãi” trước mặt những người gây ra hành vi bạo lực (ĐTB = 2,62), “che giấu sự lo lắng của em trước mặt gia đình” (ĐTB = 2,60). Đồng thời, học sinh cũng chủ yếu “thể hiện cảm xúc” bằng cách “thể hiện sự tức giận” với những học sinh đã gây ra hành vi bạo lực với mình (ĐTB = 2,64), “chán nản, buồn bã không thiết tha làm gì” (ĐTB = 2,24), hoặc “tức giận vô cớ với những người xung quanh” (ĐTB = 2,12).

Như vậy, khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, học sinh THCS ít khi ứng phó bằng cách “kìm nén cảm xúc” và “thể hiện cảm xúc”. Hai cách ứng phó này về lâu dài cũng không giúp học sinh giải quyết được vấn đề các em đang gặp phải, thậm chí còn làm cho vấn đề phức tạp hơn và có thể ảnh hưởng tiêu cực tới đời sống tâm lý của học sinh. Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy quả là “thể hiện cảm xúc” và “kìm nén cảm xúc” không được học sinh ưu tiên sử dụng khi ứng phó với hành vi bạo lực học đường. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “... khi bị các bạn trêu chọc, con rất tức giận và muốn nói lại các bạn như các bạn đã làm với con,

nhưng con biết nếu con làm như vậy thì con cũng giống như các bạn, mâu thuẫn giữa con và các bạn càng lớn hơn”. Em N.T.T học sinh lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận) cho biết thêm: “... trước đây con thường không phản kháng khi bị các bạn bắt nạt, con không để mọi người biết con đang cảm thấy như thế nào, nhưng gần đây con đã chia sẻ với bạn bè vì giữ mọi chuyện trong lòng con cảm thấy rất mệt mỏi”.

Bảng 4.9: Ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Thể hiện cảm xúc							2,22	0,76
1	Em lo lắng, sợ hãi mỗi khi bị bạn bè đối xử bạo lực với mình.	39,8	28,1	21,3	8,6	2,2	2,05	1,07
2	Em tức giận với những học sinh đã có những hành vi không tốt với em.	17,3	25,9	37,4	14,4	5,0	2,64	1,08
3	Em chán nản, buồn bã không thiết tha làm gì khác.	35,5	26,4	23,0	9,1	6,0	2,24	1,19
4	Em lo lắng vì sợ mọi người phát hiện ra em bị học sinh khác đánh đập, chửi bới, hạ nhục, cướp đồ đạc...	39,1	28,3	22,1	7,9	2,6	2,07	1,07
5	Em tức giận vô cớ với những người khác xung quanh em (như bạn bè, người thân trong gia đình, giáo viên...).	30,9	33,3	29,0	5,8	1,0	2,12	0,95
Kìm nén cảm xúc							2,55	0,87
6	Em che giấu sự sợ hãi của em trước mặt những kẻ “hành hạ” em vì sợ bị họ cười chê.	26,6	16,8	31,7	17,5	7,4	2,62	1,25
7	Em che giấu sự lo lắng của em trước mặt gia đình vì không muốn người thân cũng phải lo lắng cho em.	28,8	20,1	24,5	15,8	10,8	2,60	1,33
8	Em che giấu sự bất an của em với giáo viên, bạn bè vì không muốn họ biết tới chuyện này.	45,3	19,4	19,4	11,8	4,1	2,10	1,21
9	Em giả vờ vui vẻ với mọi người xung quanh em để che giấu cảm giác bất an trong người.	17,3	16,5	33,1	25,4	7,7	2,90	1,18

4.2.2.4. Thực trạng ứng phó bằng cảm xúc tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả bảng số liệu 4.10 cho thấy, học sinh đánh giá biểu hiện ứng phó bằng “cảm xúc tích cực” ở mức khá cao, tức là học sinh thường xuyên “cân bằng cảm xúc”

khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Cụ thể, học sinh thường xuyên “cân bằng cảm xúc” bằng cách “làm những việc mà mình yêu thích” (ĐTB = 3,38), “điều chỉnh nhịp thở, thả lỏng cơ thể, uống nước...” (ĐTB = 3,35) và “sắp xếp lại thời gian biểu cá nhân” (ĐTB = 3,33). So với ứng phó bằng cách “thể hiện cảm xúc” và “kìm nén cảm xúc” thì ứng phó bằng “cân bằng cảm xúc” được học sinh đánh giá và sử dụng thường xuyên hơn. “Cân bằng cảm xúc” sẽ giúp học sinh lấy lại bình tĩnh để suy nghĩ khách quan hơn về tình huống bạo lực mà mình gặp phải, từ đó hướng tới việc giải quyết vấn đề theo hướng tích cực.

Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy đúng là ứng phó bằng “cân bằng cảm xúc” giúp học sinh bình tĩnh hơn để đối diện với tình huống bạo lực mà các em gặp phải. Em N.T.T học sinh lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận) cho biết: *“Con thường không làm lớn chuyện mà cố gắng giữ bình tĩnh bằng cách hít thở sâu và tìm một chỗ yên tĩnh để suy nghĩ nên làm gì tiếp theo”*. Trả lời lý do chọn cách ứng phó cân bằng cảm xúc, em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. HCM) cho biết: *“Cân bằng cảm xúc sẽ giúp con bình tĩnh hơn để tìm cách giải quyết vấn đề con đang gặp phải”*.

Bảng 4.10: Ứng phó bằng cảm xúc tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc)							3,35	0,62
1	Em cố gắng điều chỉnh nhịp thở, thả lỏng cơ thể, uống nước, nắm chặt tay, đếm số... để lấy lại bình tĩnh và cân bằng cảm xúc của mình.	0,2	9,6	48,9	36,9	4,3	3,35	0,72
2	Em làm những việc mà mình yêu thích như: viết nhật ký, nghe nhạc, đọc truyện, đọc sách, chơi thể thao...	0,2	10,1	47,2	36,5	6,0	3,38	0,75
3	Em sắp xếp lại thời gian biểu cá nhân	1,9	11,8	44,6	34,5	7,2	3,33	0,84

4.2.2.5. Thực trạng ứng phó bằng hành động tiêu cực với hành vi hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.11 cho thấy, học sinh đánh giá ở mức thấp với biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực (bao gồm “trốn tránh vấn đề” và “trả đũa, tự làm

hại”), tức là học sinh ít khi sử dụng hai cách ứng phó này khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Trong đó, học sinh lựa chọn cách “trốn tránh vấn đề” nhiều hơn cách “trả đũa, tự làm hại” (ĐTB = 2,28 so với 1,92). Cụ thể, học sinh thi thoảng “trốn tránh vấn đề” bằng cách “né tránh câu hỏi và chuyển sang câu chuyện khác” (ĐTB = 2,36), “tránh gặp mặt, tiếp xúc đơn độc” với những người gây ra hành vi bạo lực (ĐTB = 2,34) hoặc “che giấu thầy cô, cha mẹ những vết bầm tím, trầy xước trên cơ thể do bạn bè em gây ra” (ĐTB = 2,25). Đồng thời, học sinh rất ít khi “tìm cảm giác dễ chịu hơn bằng cách sử dụng chất kích thích như: hút thuốc lá, uống rượu, uống bia, uống thuốc ngủ” (ĐTB = 1,79), hay “tự làm tổn thương bản thân như: nhịn ăn, đập đầu vào tường, tự đánh mình, cứa tay cho chảy máu” (ĐTB = 1,82), học sinh cũng rất hiếm khi “lên kế hoạch và thực hiện kế hoạch trả đũa” (ĐTB = 1,82) hoặc “phục tùng mọi yêu cầu của bạn bè” (ĐTB = 2,60).

Như vậy, đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này không trốn tránh khỏi tình huống bạo lực hoặc trả đũa lại những người gây ra hành vi bạo lực với mình, các em cũng không tự làm hại bản thân mình. Hai cách ứng phó này không giúp học sinh giải quyết được vấn đề mà về lâu dài còn làm cho vấn đề của học sinh phức tạp hơn, đời sống tâm lý của học sinh cũng bất ổn hơn. Kết quả phỏng vấn sâu đã cho thấy rõ hơn điều này. Em N.V.T học sinh lớp 8B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: *“... nếu con cứ trốn tránh thì bạn bè cũng không để cho con yên, ăn miếng trả miếng với các bạn thì cũng không ổn vì các bạn có nhiều người, con chỉ có một mình, chỉ vì chuyện này mà tự làm hại mình thì thật không đáng, con sẽ bình tĩnh để xử lý chuyện”*. Em L.C.H học sinh lớp 7C trường THCS H.T (Bình Thuận) cho biết thêm: *“Con thật tiếc vì đã đánh lại bạn vì nghĩ rằng có thể dạy cho bạn một bài học, mâu thuẫn giữa con và bạn đã tăng lên, con cảm thấy mệt mỏi vì lúc nào cũng phải gồng mình lên để đối đầu với bạn”*. Em P.T.N học sinh lớp 6A trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh) cũng chia sẻ: *“thấy mấy bạn cứ trốn tránh khi bị bắt nạt con thấy không đáng, nhiều bạn còn sợ đến mức bỏ học hoặc phải làm theo những điều mà họ yêu cầu, con sẽ không làm như vậy, nhưng mẹ con nói mỗi người một tích cách khác nhau, nên có thể tính cách con hơi khác các bạn...”*.

Kết quả này cũng phù hợp với kết quả ở các biểu hiện ứng phó trước đó, khi đa số học sinh đã “suy nghĩ tích cực” và “cân bằng cảm xúc” khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, và ít khi “suy nghĩ tiêu cực” hay “thể hiện cảm xúc” và “kìm nén cảm xúc”. Do đó, khi các em đã biết suy nghĩ tích cực, cân bằng cảm xúc và định hướng giải quyết vấn đề thì những hành động tiêu cực cũng không được đa số học sinh lựa chọn để ứng phó với hành vi bạo lực học đường.

Bảng 4.11: Ứng phó bằng hành động tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Trôn tránh vấn đề							2,28	0,57
1	Em trốn tránh gặp mặt, tiếp xúc đơn độc với những kẻ đã ứng xử không tốt với em.	19,9	34,3	37,4	8,4	0,0	2,34	0,89
2	Em thay đổi đường tới trường, đường về nhà để không phải gặp mặt những kẻ đã đối xử bạo lực với em.	22,3	41,0	30,7	6,0	0,0	2,20	0,85
3	Em tìm cách che giấu thầy cô, cha mẹ những vết bầm tím, trầy xước trên cơ thể do bạn bè em gây ra.	23,5	33,6	38,1	3,8	1,0	2,25	0,89
4	Em tìm cách che giấu việc tài sản, đồ dùng học tập của em đã bị mất hoặc bị hỏng do những học sinh khác gây ra.	14,9	48,0	35,7	1,4	0,0	2,24	0,71
5	Khi bạn bè/thầy cô/người thân hỏi em có gặp phải chuyện gì không, em luôn tìm cách né tránh câu hỏi và chuyển sang câu chuyện khác.	10,8	43,4	45,1	0,7	0,0	2,36	0,67
Trả đũa, tự làm hại							1,92	0,55
6	Em tìm kiếm các biện pháp để trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	12,2	58,0	29,7	0,0	0,0	2,18	0,62
7	Em phục tùng mọi yêu cầu của bạn bè để họ không đối xử tệ bạc với em nữa.	17,0	60,2	22,8	0,0	0,0	2,60	0,62
8	Em lên kế hoạch và thực hiện kế hoạch trả đũa người đã đối xử tệ bạc với em	45,8	32,1	16,5	4,8	0,7	1,82	0,92
9	Em tìm cảm giác dễ chịu hơn bằng cách sử dụng chất kích thích như: hút thuốc lá, uống rượu, uống bia, uống thuốc ngủ, ...	44,6	33,6	19,7	2,2	0,0	1,79	0,83
10	Em tự làm tổn thương bản thân như: nhịn ăn, đập đầu vào tường, tự đánh mình, cứa tay cho chảy máu, ...	38,6	40,3	21,1	0,0	0,0	1,82	0,75
11	Em gia nhập vào các nhóm học sinh “đầu gấu”, “đàn anh” trong trường để được bảo vệ.	42,0	35,3	18,5	4,3	0,0	1,85	0,87
12	Em chơi các trò chơi điện tử mạng tính bạo lực, cố gắng chiến thắng để có được cảm giác trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	36,0	37,4	25,2	1,4	0,0	1,92	0,81

4.2.2.6. *Thực trạng ứng phó bằng hành động tích cực với hành vi hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở*

Kết quả bảng số liệu 4.12 cho thấy, học sinh đánh giá ở mức khá cao với biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực (bao gồm “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp” và “hành động giải quyết vấn đề”), tức là học sinh khá thường xuyên sử dụng hai cách ứng phó này khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Trong đó, học sinh lựa chọn cách “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp” nhiều hơn cách “hành động giải quyết vấn đề” (ĐTB = 3,49 so với 3,20). Cụ thể, khi học sinh “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp”, các em thường xuyên “kể với bạn thân để được tư vấn, giúp đỡ” (ĐTB = 3,71), hoặc “nói với người thân trong gia đình để tìm cách giải quyết vấn đề” (ĐTB = 3,68), “tìm kiếm sự hỗ trợ từ giáo viên tư vấn tâm lý học đường hoặc từ các cơ quan chức năng” (ĐTB = 3,62). Ngoài ra các em cũng thường tìm kiếm sự trợ giúp bằng cách “tham gia vào các trang mạng xã hội bảo vệ học sinh là nạn nhân của bạo lực học đường” (ĐTB = 3,51) hoặc “đăng ký tham gia một số hoạt động thể thao, văn nghệ, câu lạc bộ kỹ năng, câu lạc bộ võ thuật ở trường” (ĐTB = 3,33). Đồng thời các em cũng đương đầu với vấn đề mình đang gặp phải bằng cách “tìm gặp người đã thực hiện hành vi không tốt với em để hỏi rõ lí do tại sao họ làm như vậy” (ĐTB = 3,47).

Kết quả cũng cho thấy, khi học sinh “hành động giải quyết vấn đề”, các em thường “lên kế hoạch để thực hiện giải pháp mà em đã lựa chọn” (ĐTB = 3,25) và “hành động để thực hiện kế hoạch” (ĐTB = 3,21), đồng thời “cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch” (ĐTB = 3,20), các em cũng biết “rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân sau sự việc lần này” (ĐTB = 3,16).

Như vậy, đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đã biết đối diện với tình huống bạo lực và tìm kiếm sự trợ giúp từ bạn bè, gia đình, thầy cô... để giải quyết vấn đề mình đang gặp phải, các em đã biết lên kế hoạch để thực hiện giải pháp đã lựa chọn, hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra và cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch nhằm giải quyết được tình huống bạo lực mà các em đang gặp phải. Kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy kết quả tương tự. Em N.T.T học sinh lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận) chia sẻ: “Con đã nói cho tụi bạn thân của con biết, con rất tin tưởng tụi nó, tụi nó sẽ giúp con vượt qua chuyện này”. Em P.T.N học sinh lớp 6A trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ thêm: “Nhờ có hai đứa bạn thân mà con đã dám đi gặp mấy đứa nói xấu con để nói cho rõ, con thường chia sẻ mọi chuyện của mình với tụi bạn thân, tụi nó có chuyện gì cũng kể với con”. Em N.V.T học sinh lớp 8B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) cho biết: “Con đã kể với mẹ, mẹ con đã gặp cô giáo chủ nhiệm để tìm cách giúp con, con không nghĩ đây là phương án hay, nhưng có mẹ con yên tâm hơn”. Em N.T.M học sinh lớp

9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) cho rằng: “*Cô H. đã giúp con rất nhiều, cô là giáo viên tâm lý của trường con, cô đã giúp con biết cách cân bằng cảm xúc và tìm ra phương án giải quyết vấn đề mà không cần phải đánh lộn hay chửi thề với các bạn*”.

Bảng 4.12: Ứng phó bằng hành động tích cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

STT	Ứng phó của học sinh THCS	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em		
Đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp							3,49	0,64
1	Em tìm gặp người đã thực hiện hành vi không tốt với em để hỏi rõ lí do tại sao họ làm như vậy.	0,7	6,2	49,9	32,1	11,0	3,47	0,79
2	Em chia sẻ câu chuyện của mình trên các trang báo, đài, mạng xã hội (ẩn danh) để tìm ra cách giải quyết.	2,9	12,2	45,8	26,9	12,2	3,33	0,94
3	Em chia sẻ/ báo cáo với giám thị/ giáo viên chủ nhiệm/ Ban giám hiệu nhà trường để được hỗ trợ.	3,1	16,5	41,7	28,3	10,3	3,26	0,95
4	Em đi Chùa (xin bùa cầu an), đi Nhà thờ hoặc cầu xin sự giúp đỡ của tổ tiên.	2,9	12,7	36,2	30,7	17,5	3,47	1,01
5	Em tìm kiếm sự hỗ trợ từ giáo viên tư vấn tâm lý học đường hoặc từ các cơ quan chức năng (gặp công an, gửi thư lên Bộ GDĐT...).	0,5	7,4	39,6	34,3	18,2	3,62	0,88
6	Em kể với bạn thân của em để được tư vấn, giúp đỡ.	0,0	9,1	34,3	33,1	23,5	3,71	0,92
7	Em tham gia vào các trang mạng xã hội bảo vệ học sinh là nạn nhân của bạo lực học đường.	1,0	14,1	34,3	34,3	16,3	3,51	0,95
8	Em đăng ký tham gia một số hoạt động thể thao, văn nghệ, câu lạc bộ kỹ năng, câu lạc bộ võ thuật ở trường.	0,7	13,7	46,5	30,2	8,9	3,33	0,84
9	Em nói với người thân trong gia đình để tìm cách giải quyết vấn đề của em.	0,0	10,8	31,4	36,9	20,9	3,68	0,92
Hành động giải quyết vấn đề							3,20	0,61
10	Em lên kế hoạch để thực hiện giải pháp mà em đã lựa chọn nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	0,7	16,3	45,6	32,4	5,0	3,25	0,81
11	Em hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	2,4	18,2	40,8	32,9	5,8	3,21	0,89
12	Em cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết được vấn đề em đang gặp phải.	0,2	15,3	51,8	29,3	3,4	3,20	0,74
13	Em rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân sau sự việc lần này	7,0	13,7	42,7	30,2	6,5	3,16	0,97

4.2.3. So sánh các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Ở nội dung này, chúng tôi tập trung phân tích sự khác biệt giữa các biến nhân khẩu với 6 biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi bị bạo lực học đường. Trong đó, có ba biến nhân khẩu có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê được nhắc đến là: địa bàn, giới tính và khối lớp. Biến học lực không được trình bày trong nội dung này do không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$).

4.2.3.1. So sánh ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Kết quả số liệu bảng 4.13 cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,00$) giữa học sinh THCS TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực. Trong đó, học sinh TP. Hồ Chí Minh ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực nhiều hơn học sinh Bình Thuận (ĐTB 2,51 so với 2,19). Cụ thể, trong cách ứng phó “cam chịu vấn đề” học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh có ĐTB là 2,38 lớn hơn so với học sinh THCS ở Bình Thuận với ĐTB là 2,07; tương tự thì trong cách ứng phó “suy diễn vấn đề” học sinh ở TP. Hồ Chí Minh cũng lựa chọn cách này nhiều hơn học sinh ở Bình Thuận (ĐTB 2,65 so với 2,31). Điều này có thể được lý giải theo chia sẻ của cô H.T.K giáo viên chủ nhiệm lớp 6B trường THCS M.M (Bình Thuận): “... học sinh ở đây chủ yếu là con nhà nông, các em không được gia đình bao bọc như ở thành phố, từ nhỏ đã phải vừa học vừa phụ giúp gia đình, các em cũng có nhiều bạn bè trong thôn, ngoài thôn, cùng lớp, khác lớp... có lẽ vì vậy mà khi gặp vấn đề gì các em cũng tự lập hơn trong cách giải quyết và dễ dàng tìm kiếm sự trợ giúp từ gia đình, thầy cô và bạn bè hơn học sinh ở thành phố”.

Bảng 4.13: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực					
		Cam chịu		Suy diễn		Chung	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	2,38	0,70	2,65	0,80	2,51	0,59
	Bình Thuận	2,07	0,82	2,31	0,85	2,19	0,67
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,00		p=0,00	
Giới tính	Nam	2,14	0,74	2,40	0,79	2,27	0,60
	Nữ	2,30	0,80	2,55	0,88	2,42	0,68
Mức ý nghĩa (p)		p=0,03		p=0,09		p=0,01	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	2,14	0,78	2,40	0,88	2,27	0,68
	Lớp 7 (M2)	2,18	0,78	2,66	0,80	2,42	0,64
	Lớp 8 (M3)	2,35	0,74	2,41	0,87	2,38	0,65
	Lớp 9 (M4)	2,25	0,80	2,45	0,81	2,35	0,62
Mức ý nghĩa (p)		p>0,05		M2>M1(p=0,02) M2>M3(p=0,03)		p>0,05	

Kết quả cũng cho thấy cũng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p=0,01$) giữa học sinh nam và học sinh nữ trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực. Cụ thể, học sinh nữ ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực nhiều hơn học sinh nam (ĐTB 2,42 so với 2,27, $p=0,01$). Trong đó, ở cách ứng phó “suy diễn vấn đề” thì không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh nam và học sinh nữ ($p=0,09$). Nhưng ở cách ứng phó “cam chịu vấn đề” học sinh nữ có ĐTB là 2,30 lớn hơn so với học sinh nam với ĐTB là 2,14 ($p=0,03$). Có thể lí giải điều này từ đặc điểm tâm lí giới tính, so với học sinh nam thì học sinh nữ ở lứa tuổi này thường “không muốn làm lớn chuyện”. Em L.C.H học sinh lớp 7C trường THCS H.T (Bình Thuận) chia sẻ: *“Con thấy các bạn nữ ít khi làm lớn chuyện, chỉ có một số ít bạn nữ cá tính mạnh mới thích làm to chuyện lên, còn lại đa số các bạn nữ nếu bị trêu chọc thường chấp nhận cho qua”*.

Đồng thời, kết quả cũng cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cách ứng phó “suy diễn vấn đề” giữa học sinh lớp 7 với học sinh lớp 6 và lớp 8, cụ thể học sinh lớp 7 “suy diễn vấn đề” nhiều hơn học sinh lớp 6 và lớp 8 ($p=0,02$ và $p=0,03$). Nhưng không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p>0,05$) giữa học sinh các khối lớp trong cách ứng phó “cam chịu vấn đề”.

4.2.3.2. So sánh ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Kết quả số liệu bảng 4.14 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p=0,00$) giữa học sinh THCS TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, học sinh ở Bình Thuận ứng phó bằng suy nghĩ tích cực nhiều hơn học sinh TP. Hồ Chí Minh (ĐTB = 3,34 so với 3,18). Cụ thể, trong cách ứng phó “tự an ủi bản thân” học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh có ĐTB là 3,22 thấp hơn so với học sinh THCS ở Bình Thuận với ĐTB là 3,33 ($p=0,03$); tương tự thì trong cách ứng phó “định hướng giải quyết vấn đề”, học sinh ở TP. Hồ Chí Minh cũng lựa chọn cách này ít học sinh ở Bình Thuận (ĐTB 3,13 so với 3,34; $p=0,00$). Như vậy, học sinh ở TP. Hồ Chí Minh có biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực nhiều hơn học sinh ở Bình Thuận, và học sinh ở Bình Thuận lại có biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực nhiều hơn học sinh ở TP. Hồ Chí Minh. Điều này có thể được lý giải theo chia sẻ của cô N.T.H giáo viên chủ nhiệm lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh): *“Tôi nghĩ rằng học sinh ở thành phố dù được sống trong môi trường năng động, hiện đại hơn nhưng chưa chắc đã có kĩ năng giải quyết vấn đề tốt hơn học sinh ở tỉnh, học sinh*

thành phố thường i lại vào gia đình, các em được nuôi chiều, nhiều em học lớp 9 rồi vẫn được ba mẹ đưa đón đi học, do đó khi gặp vấn đề các em thường khó khăn nếu phải tự mình giải quyết và thường đổ lỗi cho người khác trước khi cầu cứu thầy cô và cha mẹ”.

Bảng 4.14: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Ứng phó bằng suy nghĩ tích cực					
		Tự an ủi bản thân		Định hướng giải quyết vấn đề		Chung	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	3,22	0,48	3,13	0,66	3,18	0,45
	Bình Thuận	3,33	0,58	3,34	0,73	3,34	0,50
Mức ý nghĩa (p)		p=0,03		p=0,00		p=0,00	
Giới tính	Nam	3,36	0,53	3,31	0,73	3,33	0,48
	Nữ	3,20	0,52	3,17	0,67	3,19	0,47
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,05		p=0,00	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	3,23	0,55	3,15	0,74	3,19	0,48
	Lớp 7 (M2)	3,28	0,54	3,15	0,78	3,21	0,53
	Lớp 8 (M3)	3,23	0,52	3,18	0,65	3,21	0,44
	Lớp 9 (M4)	3,35	0,51	3,43	0,60	3,39	0,45
Mức ý nghĩa (p)		p>0,05		M4>M1(p=0,00) M4>M2(p=0,00) M4>M3(p=0,01)		M4>M1(p=0,00) M4>M2(p=0,00) M4>M3(p=0,00)	

Kết quả bảng số liệu 4.14 cũng cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p=0,00$) giữa học sinh nam và học sinh nữ trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, học sinh nữ có biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực thấp hơn học sinh nam (ĐTB 3,19 so với 3,33, $p=0,00$). Cụ thể, ở cách ứng phó “tự an ủi bản thân”, học sinh nữ có ĐTB là 3,20 thấp hơn so với học sinh nam với ĐTB là 3,36 ($p=0,00$). Cách ứng phó “định hướng giải quyết vấn đề”, học sinh nữ có ĐTB là 3,17 thấp hơn học sinh nam là 3,31 ($p=0,05$). Như vậy, học sinh nam ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực ít hơn học sinh nữ và ứng phó bằng suy nghĩ tích cực nhiều hơn học sinh nữ. Điều này cũng được lí giải từ đặc điểm tâm lí giới tính, nam học sinh thường dễ bộc lộ cảm xúc và thường hành động để giải quyết vấn đề mình gặp phải. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “Con thấy mâu thuẫn giữa các bạn nam dễ giải quyết hơn mâu thuẫn giữa các bạn nữ, vì các bạn nam thường đối diện và thẳng thắn, thậm chí có lời qua tiếng lại nhưng rất dễ làm hòa, còn các bạn nữ thì thường không chịu nói ra mà cứ ghim trong bụng”.

Đồng thời kết quả cũng cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) giữa học sinh các khối lớp trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, học sinh lớp 9 ứng phó bằng suy nghĩ tích cực nhiều hơn học sinh lớp 6, lớp 7, lớp 8. Cụ thể, trong cách ứng phó “định hướng giải quyết vấn đề”, học sinh lớp 9 lựa chọn nhiều hơn học sinh các lớp 6, lớp 7, lớp 8 ($p < 0,05$). Điều này khá dễ hiểu vì học sinh lớp 9 là học sinh cuối cấp, các em có nhiều kinh nghiệm thực tiễn hơn học sinh các lớp dưới, do đó các em thường có suy nghĩ tích cực hơn khi đối mặt với những tình huống bạo lực.

4.2.3.3. So sánh ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Bảng 4.15: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực					
		Thể hiện cảm xúc		Kìm nén cảm xúc		Chung	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	2,38	0,73	2,57	0,79	2,46	0,65
	Bình Thuận	2,06	0,76	2,53	0,95	2,27	0,74
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,66		p=0,00	
Giới tính	Nam	2,11	0,72	2,38	0,83	2,23	0,66
	Nữ	2,32	0,78	2,70	0,88	2,49	0,71
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,00		p=0,00	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	2,06	0,73	2,48	0,85	2,25	0,68
	Lớp 7 (M2)	2,33	0,72	2,69	0,86	2,49	0,64
	Lớp 8 (M3)	2,21	0,78	2,56	0,88	2,37	0,71
	Lớp 9 (M4)	2,28	0,80	2,49	0,88	2,37	0,75
Mức ý nghĩa (p)		M2>M1 (p=0,01) M4>M1 (p=0,03)		p>0,05		p>0,05	

Kết quả số liệu bảng 4.15 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,00$) giữa học sinh THCS TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực. Nhìn chung, học sinh ở TP. Hồ Chí Minh lựa chọn biểu hiện ứng phó này nhiều hơn học sinh ở Bình Thuận. Cụ thể, ở cách ứng phó “thể hiện cảm xúc”, học sinh Bình Thuận lựa chọn ít hơn học sinh TP. Hồ Chí Minh (ĐTB = 2,06 so với 2,38). Điều này cũng có thể được lí giải do học sinh ở tỉnh tự lập hơn học sinh ở thành phố, nên khi gặp khó khăn các em thường phải bình tĩnh để đương đầu và tìm cách giải quyết vấn đề của mình.

Kết quả cũng cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,00$) giữa học sinh nam và học sinh nữ khi trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực, học sinh

nữ ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực nhiều hơn học sinh nam. Cụ thể, học sinh nữ “thể hiện cảm xúc” nhiều hơn học sinh nam (ĐTB 2,32 so với 2,11; $p=0,00$). Tương tự thì học sinh nữ cũng “kìm nén cảm xúc” cao hơn học sinh nam (ĐTB 2,70 so với 2,38; $p=0,00$). Như vậy, học sinh nữ có diễn biến cảm xúc phức tạp hơn học sinh nam, khi gặp khó khăn các em thường bộc lộ cảm xúc hoặc kìm nén cảm xúc của mình. Em N.V.T học sinh lớp 8B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “...các bạn nữ khó hiểu hơn các bạn nam, con trai tụi con không dễ cười dễ khóc như mấy bạn nữ”.

Đồng thời kết quả cho thấy, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p>0,05$) giữa học sinh các khối lớp ở biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực chung và ở cách ứng phó “kìm nén cảm xúc”. Nhưng ở cách ứng phó “thể hiện cảm xúc”, học sinh lớp 9 lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 6 ($p=0,01$), học sinh lớp 7 cũng lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 6 ($p=0,03$). Như vậy, nhìn chung không có quy luật chung nào khi học sinh các khối lớp ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

4.2.3.4. So sánh ứng phó bằng cân bằng cảm xúc của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Kết quả bảng số liệu 4.16 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc) của học sinh THCS giữa các biến địa bàn, giới tính và khối lớp. Cụ thể, học sinh ở Bình Thuận ứng phó bằng cách “cân bằng cảm xúc” nhiều hơn học sinh ở TP. Hồ Chí Minh (ĐTB là 3,46 so với 3,25, $p=0,00$); học sinh nam “cân bằng cảm xúc” nhiều hơn học sinh nữ (ĐTB là 3,43 so với 3,29, $p=0,02$); học sinh lớp 9 “cân bằng cảm xúc” nhiều hơn học sinh lớp 6, lớp 7 và lớp 8 ($p=0,00$). Sự khác biệt này cũng có thể được lí giải tương tự như sự khác biệt ở biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực.

Bảng 4.16: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng cân bằng cảm xúc của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		ĐTB	ĐLC	Mức ý nghĩa (P)
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh (M1)	3,25	0,60	M2>M1 ($p=0,00$)
	Bình Thuận (M2)	3,46	0,63	
Giới tính	Nam (M1)	3,43	0,63	M2<M1 ($p=0,02$)
	Nữ (M2)	3,29	0,61	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	3,30	0,65	M4>M1 ($p=0,00$) M4>M2 ($p=0,00$) M4>M3 ($p=0,00$)
	Lớp 7 (M2)	3,21	0,71	
	Lớp 8 (M3)	3,33	0,55	
	Lớp 9 (M4)	3,56	0,53	

4.2.3.5. So sánh ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Kết quả số liệu bảng 4.17 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) giữa học sinh THCS TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực, học sinh ở Bình Thuận có biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực ít hơn học sinh ở TP. Hồ Chí Minh (ĐTB là 1,89 so với 2,24). Cụ thể, trong cách ứng phó “trốn tránh vấn đề” học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh có ĐTB là 2,40 lớn hơn so với học sinh THCS ở Bình Thuận với ĐTB là 2,15; tương tự thì trong cách ứng phó “trả đũa, tự làm hại” học sinh ở TP. Hồ Chí Minh cũng lựa chọn cách này nhiều hơn học sinh ở Bình Thuận (ĐTB 2,12 so với 1,17). Sự khác biệt này cũng có thể được lí giải như ở biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực và cảm xúc tiêu cực, tức là tính tự lập, sự nghị lực cũng như tinh thần lạc quan của học sinh ở Bình Thuận đã giúp các em ứng phó tích cực hơn khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Tuy nhiên, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh nam và học sinh nữ khi ứng phó bằng hành động tiêu cực. Tức là nhìn chung khi gặp phải hành vi bạo lực học đường thì học sinh nam và học sinh đều lựa chọn ứng phó bằng hành động tiêu cực cơ bản giống nhau.

Kết quả cũng cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) giữa học sinh các khối lớp trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực, học sinh lớp 7, lớp 8, lớp 9 lựa chọn ứng phó bằng hành động tiêu cực nhiều hơn học sinh lớp 6 ($p < 0,05$). Cụ thể, trong cách ứng phó “trốn tránh vấn đề”, học sinh lớp 8 lại lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 9 ($p = 0,00$). Trong cách ứng phó “trả đũa, tự làm hại” học sinh lớp 7 lại lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 6 và lớp 9 ($p = 0,00$); học sinh lớp 8 cũng lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 9 ($p = 0,03$). Điều này cho thấy, học sinh lớp 6, lớp 7, lớp 8 vẫn có xu hướng “trốn tránh vấn đề” hoặc “trả đũa, tự làm hại bản thân” khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Nhưng học sinh lớp 9 lại rất ít khi làm như vậy.

Kết quả phỏng vấn sâu cũng làm rõ hơn điều này. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ: “*Phải lên tới lớp 9 con mới thấy mình thực sự trưởng thành, con đã biết suy nghĩ chín chắn để giải quyết những vấn đề mình gặp phải, trước đó con vẫn rất cảm xúc*”. Cô N.T.H giáo viên chủ nhiệm lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) cũng cho biết thêm: “*lên lớp 9 các con trưởng thành hơn hẳn, không còn non nớt như trước, làm gì cũng biết cân nhắc, suy nghĩ hơn trước, thầy cô chủ nhiệm lớp 9 cũng dễ thở hơn, các con chủ yếu bị áp lực thi lên cấp 3, vì vậy mà đời sống tâm lý cũng có nhiều biến động*”.

Bảng 4.17: Sự khác biệt giữa ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Ứng phó bằng hành động tiêu cực					
		Trốn tránh vấn đề		Trả đũa, tự làm hại		Chung	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	2,40	0,51	2,12	0,53	2,24	0,44
	Bình Thuận	2,15	0,60	1,71	0,48	1,89	0,44
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,00		p=0,00	
Giới tính	Nam	2,27	0,56	1,97	0,55	2,09	0,47
	Nữ	2,29	0,57	1,88	0,55	2,05	0,47
Mức ý nghĩa (p)		p=0,69		p=0,11		p=0,38	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	2,28	0,59	1,83	0,54	2,02	0,49
	Lớp 7 (M2)	2,29	0,49	2,07	0,62	2,16	0,48
	Lớp 8 (M3)	2,38	0,58	1,97	0,53	2,14	0,46
	Lớp 9 (M4)	2,17	0,59	1,81	0,46	1,96	0,43
Mức ý nghĩa (p)		M3>M4 (p=0,00)		M2>M1 (p=0,00)		M1>M2 (p=0,02)	
				M2>M4 (p=0,00)		M2>M4 (p=0,00)	
				M3>M4 (p=0,03)		M3>M4 (p=0,00)	

4.2.3.6. So sánh ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Kết quả số liệu bảng 4.18 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) giữa học sinh THCS TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực, học sinh TP. Hồ Chí Minh ứng phó bằng hành động tích cực thấp hơn học sinh Bình Thuận (ĐTB 3,32 so với 3,48; $p = 0,00$). Cụ thể, học sinh ở Bình Thuận ứng phó bằng cách “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp” cao hơn học sinh ở TP. Hồ Chí Minh (ĐTB 3,60 so với 3,38; $p = 0,00$). Nhưng ở cách ứng phó bằng “hành động giải quyết vấn đề” lại không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh và học sinh THCS tại Bình Thuận ($p > 0,05$). Điều này cũng có thể được lí giải như ở các biểu hiện ứng phó đã phân tích trước đó.

Đồng thời, cũng không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh nam và học sinh nữ trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực nói chung ($p > 0,05$). Tức là nhìn chung khi gặp phải hành vi bạo lực học đường thì học sinh nam và học sinh nữ đều có biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực cơ bản giống nhau. Tuy nhiên, ở cách ứng phó bằng “hành động giải quyết vấn đề” thì học sinh nữ lại lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh nam (ĐTB 3,28 so với 3,11; $p = 0,00$).

Kết quả cũng cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) giữa học sinh các khối lớp trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực, học sinh lớp 9 lựa chọn ứng phó bằng hành động tích cực nhiều hơn học sinh lớp 6, lớp 7, lớp 8 (ĐTB lớp 9 là 3,58 so với lớp 6 là 3,29, lớp 7 là 3,34, lớp 8 là 3,38; $p = 0,00$). Cụ thể, trong cách ứng phó bằng “hành động giải quyết vấn đề”, học sinh lớp 9 lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 6, lớp 7 ($p < 0,05$). Trong cách ứng phó “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp” học sinh lớp 9 cũng lựa chọn cách ứng phó này nhiều hơn học sinh lớp 6, lớp 7 và lớp 8 ($p < 0,05$).

Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy học sinh lớp 9 có nhiều trải nghiệm và hiểu biết cũng sâu sắc hơn học sinh các lớp dưới, nên khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, các em đã thường xuyên “đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp” và “hành động để giải quyết vấn đề”. Em N.T.M học sinh lớp 9B trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) chia sẻ thêm: “Con thấy các bạn của con khi lên lớp 9 là khác các lớp dưới rất nhiều, không còn con nít như trước, từ suy nghĩ, tình cảm đến việc làm. Bây giờ tụi con ít khi đổ lỗi lẫn nhau khi có mâu thuẫn, tụi con cũng gắn kết với nhau nhiều hơn. Chỉ tiếc là tụi con lại sắp phải xa nhau rồi, học cùng nhau 4 năm, đến năm cuối cấp mới hiểu nhau và thương nhau thì lại sắp phải xa nhau”.

Bảng 4.18: Sự khác biệt giữa biểu hiện ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh trung học cơ sở với các biến nhân khẩu

Các biến nhân khẩu		Ứng phó bằng hành động tích cực					
		Hành động giải quyết vấn đề		Đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp		Chung	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Địa bàn	TP. Hồ Chí Minh	3,19	0,57	3,38	0,59	3,32	0,52
	Bình Thuận	3,22	0,65	3,60	0,67	3,48	0,59
Mức ý nghĩa (p)		p=0,55		p=0,00		p=0,00	
Giới tính	Nam	3,11	0,60	3,45	0,62	3,34	0,54
	Nữ	3,28	0,61	3,52	0,65	3,45	0,57
Mức ý nghĩa (p)		p=0,00		p=0,24		p=0,06	
Khối lớp	Lớp 6 (M1)	3,10	0,67	3,38	0,65	3,29	0,59
	Lớp 7 (M2)	3,15	0,61	3,42	0,61	3,34	0,55
	Lớp 8 (M3)	3,20	0,58	3,46	0,64	3,38	0,55
	Lớp 9 (M4)	3,36	0,57	3,68	0,61	3,58	0,52
Mức ý nghĩa (p)		M4>M1 (p=0,00) M4>M2 (p=0,01)		M4>M1 (p=0,00) M4>M2 (p=0,00) M4>M3 (p=0,01)		M4>M1 (p=0,00) M4>M2 (p=0,00) M4>M3 (p=0,00)	

4.2.4. *Mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở*

Để tìm hiểu rõ hơn về thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, chúng tôi đã tiến hành phân tích mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó và thu được kết quả được thể hiện chi tiết trong bảng số liệu 4.19. Kết quả cho thấy, ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực, cảm xúc tiêu cực và hành động tiêu cực có mối tương quan thuận với nhau; ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, cảm xúc tích cực và hành động tích cực cũng có mối tương quan thuận với nhau; nhưng giữa các biểu hiện ứng phó tích cực và các biểu hiện ứng phó tiêu cực lại có mối tương quan nghịch với nhau.

Từ kết quả mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, cũng cho thấy mối tương quan giữa suy nghĩ - cảm xúc - hành động trong các cách ứng phó của học sinh THCS. Tức là, nếu học sinh có suy nghĩ tích cực khi gặp phải hành vi bạo lực học đường thì các em cũng có những cảm xúc tích cực và hành động tích cực. Ngược lại, nếu học sinh có suy nghĩ tiêu cực khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, thì các em cũng có những cảm xúc tiêu cực và hành động tiêu cực.

Bảng 4.19: Mối tương quan giữa các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Các biểu hiện ứng phó	Hệ số tương quan	Suy nghĩ tiêu cực	Suy nghĩ tích cực	Cảm xúc tiêu cực	Cảm xúc tích cực	Hành động tiêu cực	Hành động tích cực
Suy nghĩ tiêu cực	Pearson Correlation	1	-0,393**	0,494**	-0,353**	0,498**	-0,362**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Suy nghĩ tích cực	Pearson Correlation	-0,393**	1	-0,339**	0,692**	-0,278**	0,228**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Cảm xúc tiêu cực	Pearson Correlation	0,494**	-0,339**	1	-0,355**	0,466**	-0,379**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Cảm xúc tích cực	Pearson Correlation	-0,353**	0,692**	-0,355**	1	-0,278**	0,236**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Hành động tiêu cực	Pearson Correlation	0,498**	-0,278**	0,466**	-0,278**	1	-0,284**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Hành động tích cực	Pearson Correlation	-0,362**	0,228**	-0,379**	0,236**	-0,284**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Ghi chú: **khi $p < 0,01$

4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Trong phần thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, nghiên cứu đã chỉ ra các biểu hiện và các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, đồng thời cũng chỉ ra sự khác biệt giữa các biểu hiện ứng phó với các biến nhân khẩu như địa bàn, giới tính, khối lớp. Nhưng việc xem xét sự khác biệt giữa các biểu hiện ứng phó với các biến nhân khẩu không chỉ ra mối quan hệ nhân quả giữa chúng. Mục đích của phần này chỉ ra vai trò của một số yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội trong việc dự báo một số biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

4.3.1. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

4.3.1.1. Thực trạng chung các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả số liệu bảng 4.20 cho thấy, cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh có ĐTB cao nhất (ĐTB = 3,70); thứ hai là tính cách của học sinh (ĐTB = 3,53); thứ ba là cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh (ĐTB = 3,50); thứ tư là quan hệ bạn bè của học sinh (ĐTB = 3,48); thứ 5 là nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường (ĐTB = 3,46); thấp nhất là thái độ sống của học sinh (ĐTB = 3,36).

Bảng 4.20: Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS

STT	Các yếu tố ảnh hưởng	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	3,46	0,68	5
2	Thái độ sống của học sinh	3,36	0,46	6
3	Tính cách của học sinh	3,53	0,82	2
4	Quan hệ bạn bè của học sinh	3,48	0,88	4
5	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	3,50	0,78	3
6	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	3,70	0,86	1

4.3.1.2. Thực trạng từng yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

a. Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường

Kết quả số liệu bảng 4.21 cho thấy, ĐTB nhận thức của học sinh THCS về hành vi bạo lực học đường là 3,46. Tức là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đã có nhận thức đầy đủ về hành vi bạo lực học đường. Cụ thể, đa số học sinh đều đồng ý với những mệnh đề thể hiện đúng về hậu quả, hình thức, nguyên nhân, tính chất của hành

vi bạo lực học đường như: “bạo lực học đường là một hành vi xấu, ảnh hưởng tiêu cực tới học sinh, gia đình, nhà trường, xã hội” (ĐTB = 3,58), “những vụ việc bạo lực học đường cần được xử lý nghiêm khắc và công bằng” (ĐTB = 3,52), “có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn tới hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh” (ĐTB = 3,41), “bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần, bạo lực kinh tế là những hình thức phổ biến của hành vi bạo lực học đường” (ĐTB = 3,23)... Với mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo: “bạo lực học đường là chuyện nhỏ/bình thường như các vấn đề khác trong trường học”, đa số học sinh đã thể hiện sự không đồng ý của mình (ĐTB = 2,26).

Bảng 4.21: Thực trạng nhận thức của học sinh trung học cơ sở về hành vi bạo lực học đường

STT	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,46	0,68
1*	Bạo lực học đường là chuyện nhỏ/bình thường như các vấn đề khác trong trường học.	21,3	39,3	32,1	6,7	0,5	2,26	0,88
2	Bạo lực học đường là một hành vi xấu, ảnh hưởng tiêu cực tới học sinh, gia đình, nhà trường, xã hội.	5,3	10,8	26,6	35,0	22,3	3,58	1,10
3	Những vụ việc bạo lực học đường cần được xử lý nghiêm khắc và công bằng.	4,3	12,7	30,5	31,7	20,9	3,52	1,08
4	Bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần, bạo lực kinh tế là những hình thức phổ biến của hành vi bạo lực học đường.	3,8	20,1	33,8	34,1	8,2	3,23	0,98
5	Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn tới hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh.	2,2	11,0	41,2	34,3	11,3	3,41	0,90
6	Bạo lực học đường đang xảy ra với diễn biến phức tạp và mức độ ngày càng nghiêm trọng trong trường học.	0,5	8,4	53,7	34,5	2,9	3,31	0,68

*Ghi chú: Mệnh đề có gắn dấu * là những mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại và được đổi điểm khi tính điểm trung bình của cả thang đo.*

b. Thái độ sống của học sinh

Kết quả số liệu bảng 4.22 cho thấy, ĐTB thang đo thái độ sống của học sinh do các em tự đánh giá là 3,36. Tức là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đều cho rằng các em có thái độ sống tích cực. Cụ thể, các em biết “yêu thương bản thân mình đồng thời cũng biết lắng nghe, đồng cảm và tôn trọng bạn bè” (ĐTB = 3,48), “dù xảy ra chuyện gì đi nữa em vẫn muốn được học tập cùng bạn bè và thầy cô hiện tại của mình” (ĐTB = 3,41), các em cũng có thái độ phù hợp về những mâu thuẫn trong quan hệ bạn bè khi cho rằng “mâu thuẫn giữa học sinh với nhau là điều không thể tránh khỏi, không phải mâu thuẫn nào cũng dẫn đến hành vi bạo lực học đường” (ĐTB = 3,40). Với mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo: “Em khó chấp nhận sự khác biệt của người khác, khó lắng nghe và đồng cảm với bạn bè của mình”, đa số học sinh đã không đồng ý với thái độ này (ĐTB = 2,64).

Bảng 4.22: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về thái độ sống

STT	Thái độ sống của học sinh	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,36	0,46
1	Mâu thuẫn giữa học sinh với nhau là điều không thể tránh khỏi, không phải mâu thuẫn nào cũng dẫn đến hành vi bạo lực học đường.	0,2	5,3	49,2	45,3	0,0	3,40	0,60
2	Cuộc sống nhìn chung là nhiều niềm vui hơn nỗi buồn, nhiều may mắn hơn rủi ro.	0,2	5,5	68,8	25,2	0,2	3,20	0,53
3	Dù xảy ra chuyện gì đi nữa em vẫn muốn được học tập cùng bạn bè và thầy cô của em hiện nay.	0,5	8,4	42,7	46,3	2,2	3,41	0,69
4	Em yêu thương bản thân mình đồng thời cũng biết lắng nghe, đồng cảm và tôn trọng bạn bè.	1,2	9,1	41,2	37,6	10,8	3,48	0,84
5*	Em khó chấp nhận sự khác biệt của người khác, khó lắng nghe và đồng cảm với bạn bè của mình.	1,0	45,3	42,7	11,0	0,0	2,64	0,68

*Ghi chú: Các mệnh đề có gắn dấu * là những mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại và được đổi điểm khi tính điểm trung bình của cả thang đo.*

c. Tính cách của học sinh

Kết quả số liệu bảng 4.23 cho thấy, ĐTB thang đo tính cách của học sinh do các em tự đánh giá là 3,53. Tức là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đều đồng ý mình có xu hướng tích cách hướng ngoại. Cụ thể, các em cho rằng “khi được tham gia vào các hoạt động tập thể em cảm thấy vui vẻ, hạnh phúc và tràn đầy năng lượng” (ĐTB = 3,71), đa số các em cũng đồng ý rằng mình “là người hướng ngoại, hăng hái, nhiệt tình, tự tin, giao tiếp rộng” (ĐTB = 3,35). Với mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo, thể hiện tính cách hướng nội, đa số học sinh đều không đồng ý mình “là người hướng nội, nhút nhát, khép kín, ít bạn bè, tự ti, ngại giao tiếp” (ĐTB = 2,47).

Bảng 4.23: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về tính cách

STT	Tính cách của học sinh	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,53	0,82
1	Em là người hướng ngoại, hăng hái, nhiệt tình, tự tin, giao tiếp rộng.	4,8	10,8	41,5	30,5	12,5	3,35	0,99
2*	Em là người hướng nội, nhút nhát, khép kín, ít bạn bè, tự ti, ngại giao tiếp.	24,0	24,0	37,4	10,6	4,1	2,47	1,09
3	Khi được tham gia vào các hoạt động tập thể em cảm thấy vui vẻ, hạnh phúc và tràn đầy năng lượng.	3,4	6,2	31,4	34,3	24,7	3,71	1,01

*Ghi chú: Mệnh đề có gắn dấu * là mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại và được đổi điểm khi tính điểm trung bình của cả thang đo.*

d. Quan hệ bạn bè của học sinh

Kết quả số liệu bảng 4.24 cho thấy, ĐTB thang đo quan hệ bạn bè của học sinh do các em tự đánh giá là 3,48. Tức là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đều đồng ý mình có mối quan hệ bạn bè tích cực, bạn bè có quan tâm, chia sẻ, động viên, giúp đỡ lẫn nhau khi cần thiết. Cụ thể, học sinh cho rằng “bạn bè luôn quan tâm em và sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học” (ĐTB = 3,75), “khi gặp khó khăn trong cuộc sống em sẽ tìm đến bạn bè để chia sẻ và tìm kiếm sự hỗ trợ” (ĐTB = 3,49), “bạn em nhìn ra ngay tâm trạng của em nếu em không vui hoặc có những cư xử khác thường” (ĐTB = 3,24).

Bảng 4.24: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về mối quan hệ bạn bè

STT	Quan hệ bạn bè của học sinh	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,48	0,88
1	Bạn bè luôn quan tâm em và sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	4,6	6,0	30,5	28,3	30,7	3,75	1,09
2	Khi gặp khó khăn trong cuộc sống em sẽ tìm đến bạn bè để chia sẻ và tìm kiếm sự hỗ trợ.	4,8	11,5	32,6	32,4	18,7	3,49	1,07
3	Bạn em nhìn ra ngay tâm trạng của em nếu em không vui hoặc có những cư xử khác thường.	6,7	15,1	40,5	23,3	14,4	3,24	1,08

e. Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh

Kết quả số liệu bảng 4.25 cho thấy, ĐTB thang đo cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh do các em tự đánh giá là 3,50. Có nghĩa là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đều đồng ý rằng cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh là thân thiện, công bằng, tích cực. Cụ thể, đa số học sinh đồng ý rằng: “thầy cô giáo luôn lắng nghe, chia sẻ và sẵn sàng hỗ trợ em giải quyết những khó khăn ở trường học” (ĐTB = 3,63), “nhà trường luôn quan tâm và xử lý công bằng, công khai đối với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh” (ĐTB = 3,51), “ở trường học mọi người ứng xử với nhau đều rất thân thiện, lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm lẫn nhau” (ĐTB = 3,48)... Với các mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo, thể hiện cách ứng xử thiếu công bằng, thân thiện giữa nhà trường, giáo viên và học sinh, thì đa số học sinh đều không đồng ý: “em rất sợ thầy cô giáo ở trường em, mỗi khi có khó khăn gì em đều không dám chủ động chia sẻ cùng thầy cô” (ĐTB = 2,47), “thầy cô trường em rất nghiêm khắc và khó gần gũi” (ĐTB = 2,38).

Bảng 4.25: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh

STT	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,50	0,78
1	Thầy cô giáo luôn lắng nghe, chia sẻ và sẵn sàng hỗ trợ em giải quyết những khó khăn ở trường học.	5,8	14,9	21,1	26,9	31,4	3,63	1,22
2	Khi gặp khó khăn em sẽ chia sẻ với thầy cô giáo để nhận được sự hỗ trợ kịp thời.	8,4	19,2	29,3	24,9	18,2	3,25	1,20
3	Ở trường học của em, mọi người ứng xử với nhau (giữa học sinh với học sinh, giáo viên với học sinh, học sinh với giáo viên) đều rất thân thiện, lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm lẫn nhau.	1,4	15,8	36,2	25,9	20,6	3,48	1,03
4*	Em rất sợ thầy cô giáo ở trường em, mỗi khi có khó khăn gì em đều không dám chủ động chia sẻ cùng thầy cô.	21,1	25,7	39,1	12,9	1,2	2,47	1,00
5	Ở trường học của em, nhà trường luôn quan tâm và xử lý công bằng, công khai đối với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh.	5,5	12,0	30,5	30,0	22,1	3,51	1,12
6*	Thầy cô trường em rất nghiêm khắc và khó gần gũi.	22,8	32,1	31,2	12,5	1,4	2,38	1,01

*Ghi chú: Các mệnh đề có gắn dấu * là những mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại và được đổi điểm khi tính điểm trung bình của cả thang đo.*

f. Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh

Kết quả số liệu bảng 4.26 cho thấy, ĐTB thang đo cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh do các em học sinh tự đánh giá là 3,70. Có nghĩa là đa số học sinh tham gia vào nghiên cứu này đều đồng ý rằng giữa phụ huynh và học sinh có sự quan tâm, chia sẻ, đồng viên và giúp đỡ lẫn nhau. Cụ thể, đa số học sinh đồng ý rằng: “ba mẹ luôn lắng nghe, chia sẻ và hỗ trợ khi em gặp phải những khó khăn ở trường học” (ĐTB = 3,84), “trong gia đình em, các thành viên luôn sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm

và tôn trọng lẫn nhau” (ĐTB = 3,70), “khi gặp khó khăn ở trường học em sẽ chia sẻ và tìm sự giúp đỡ từ ba mẹ” (ĐTB = 3,62). Với các mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo, thể hiện cách ứng xử thiếu sự quan tâm, chia sẻ, giúp đỡ giữa cha mẹ và con cái, thì đa số học sinh đều không đồng tình: “ba mẹ em rất khó tính và nghiêm khắc, em thường không dám chủ động nói ra những khó khăn em gặp phải ở trường” (ĐTB = 3,32), “ba mẹ em rất bận rộn với công việc của họ và không có thời gian quan tâm đến các mối quan hệ bạn bè của em” (ĐTB = 3,31).

Bảng 4.26: Tự đánh giá của học sinh trung học cơ sở về cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh

STT	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	Mức độ đồng ý					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
Chung							3,70	0,86
1	Ba mẹ luôn lắng nghe, chia sẻ và hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	3,4	8,9	24,0	28,3	35,5	3,84	1,10
2	Khi gặp khó khăn ở trường học em sẽ chia sẻ và tìm sự giúp đỡ từ ba mẹ.	2,9	10,8	35,0	24,2	27,1	3,62	1,08
3	Trong gia đình em, các thành viên luôn sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm và tôn trọng lẫn nhau.	3,4	10,1	29,7	27,1	29,7	3,70	1,10
4*	Ba mẹ em rất bận rộn với công việc của họ và không có thời gian quan tâm đến các mối quan hệ bạn bè của em.	33,6	25,2	22,1	14,6	4,6	2,31	1,20
5*	Ba mẹ em rất khó tính và nghiêm khắc, em thường không dám chủ động nói ra những khó khăn em gặp phải ở trường.	32,4	28,1	21,6	11,5	6,5	2,32	1,21

*Ghi chú: Các mệnh đề có gắn dấu * là những mệnh đề có ý nghĩa nghịch đảo so với các mệnh đề còn lại và được đổi điểm khi tính điểm trung bình của cả thang đo.*

4.3.2. Dự báo sự thay đổi một số biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở trong mối tương quan với các yếu tố ảnh hưởng

Khi xem các yếu tố (nhận thức về hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS; thái độ sống của học sinh; tính cách của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh; cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh) là biến tác động, và các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh

THCS là biến phụ thuộc, thì việc sử dụng phép phân tích tương quan và hồi quy sẽ cho thấy mối quan hệ giữa chúng và qua đó phác họa một số mô hình dự báo sự thay đổi các biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

4.3.2.1. Các mô hình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung cơ sở

Kết quả phân tích tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS khi bị bạo lực học đường (Bảng 4.27) đã cho thấy: Cả 6 yếu tố ảnh hưởng đều có tương quan nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS bị bạo lực học đường. Tức là khi nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường càng đúng đắn, thái độ sống của học sinh càng tích cực, tính cách học sinh càng hướng ngoại, quan hệ bạn bè càng tốt, gia đình và nhà trường càng quan tâm tích cực tới học sinh thì biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh càng giảm.

Bảng 4.27: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động	Biến phụ thuộc	
	Hệ số tương quan r	Hệ số hồi quy r^2
Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,42**	0,17***
Thái độ sống của học sinh	-0,36**	0,13***
Tính cách của học sinh	-0,39**	0,15***
Quan hệ bạn bè của học sinh	-0,42**	0,17***
Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,43**	0,19***
Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,49**	0,24***

Ghi chú: ***khi $p < 0,001$; **khi $p < 0,01$

Trong 6 yếu tố ảnh hưởng nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh thì “cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh” là biến số tác động mạnh nhất, giải thích được 24% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường. Biến tác động yếu nhất là “thái độ sống của học sinh”, giải thích được 13% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh.

Tuy nhiên, trên thực tế khó có trường hợp chỉ có một biến tác động độc lập đến biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh, mà không bị các biến khác gây nhiễu. Vì vậy, phép phân tích hồi quy bội stepwise (đưa dần vào các biến tác động và loại dần ra những biến không còn ý nghĩa tác động) đã được chúng tôi sử dụng để phát hiện các mô hình hồi quy tối ưu và sát thực tế hơn. Toàn bộ 6 yếu tố ảnh hưởng đến

biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh được đưa vào phân tích hồi quy bội (mối tương quan cao nhất giữa các biến tác động này có giá trị bằng 0,49).

Bảng 4.28: Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở		Beta	Mức ý nghĩa (p)
Mô hình 1: $r^2 = 0,24$; hằng số = 3,73; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,49	0,000
Mô hình 2: $r^2 = 0,27$; hằng số = 4,11; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,37	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,21	0,000
Mô hình 3: $r^2 = 0,29$; hằng số = 4,60; $p < 0,01$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,33	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,17	0,001
3	Thái độ sống của học sinh	-0,15	0,001
Mô hình 4: $r^2 = 0,30$; hằng số = 4,71; $p < 0,01$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,28	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,14	0,007
3	Thái độ sống của học sinh	-0,14	0,002
4	Tính cách của học sinh	-0,15	0,002
Mô hình 5: $r^2 = 0,31$; hằng số = 4,72; $p < 0,05$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,24	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,11	0,027
3	Thái độ sống của học sinh	-0,13	0,004
4	Tính cách của học sinh	-0,12	0,014
5	Quan hệ với bạn bè của học sinh	-0,12	0,021

Chú thích:

Biến phụ thuộc: Biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động:

Mô hình 1: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh

Mô hình 2: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường

Mô hình 3: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Thái độ sống của học sinh

Mô hình 4: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Thái độ sống của học sinh; Tính cách của học sinh

Mô hình 5: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Thái độ sống của học sinh; Tính cách của học sinh; Quan hệ bạn bè của học sinh.

Kết quả phân tích hồi quy bội stepwise cho thấy, có 5 mô hình dự báo tối ưu, trong đó mô hình giải thích được ít nhất sự thay đổi của biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh là mô hình 1 (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh), giải

thích được 24% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó này. Mô hình giải thích được nhiều nhất sự thay đổi của biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh là mô hình 5 (bao gồm các yếu tố: cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; thái độ sống của học sinh; tính cách của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh), giải thích được 31% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó này.

Từ những kết quả phân tích hồi quy bội nêu trên, có thể xây dựng các phương trình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh từ những thay đổi của các biến tác động. Chẳng hạn với mô hình 5, có phương trình sau: Ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực = 4,72 (hằng số) - 0,24 (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh) - 0,11 (nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường) - 0,13 (thái độ sống của học sinh) - 0,12 (tính cách của học sinh) - 0,12 (quan hệ bạn bè của học sinh). Trong mô hình này, văn hóa ứng xử gia đình là biến có tác động mạnh nhất (Beta = -0,24) và nhận thức về hành vi bạo lực học đường của học sinh là biến có tác động yếu nhất (Beta = -0,11) tới biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh. Với phép phân tích hồi quy bội, có thể thấy rằng, khi cả 6 biến tác động được lựa chọn để đưa vào xử lý thì tác động của yếu tố “cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh” đã bị giảm thiểu do không còn ý nghĩa thống kê.

4.3.2.2. Các mô hình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Kết quả phân tích tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường (Bảng 4.29) đã cho thấy: Cả 6 yếu tố ảnh hưởng đều có tương quan nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh. Tức là khi nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường càng đúng đắn, thái độ sống của học sinh càng tích cực, tính cách học sinh càng hướng ngoại, quan hệ bạn bè càng tốt, ứng xử giữa gia đình, nhà trường và học sinh càng tích cực thì biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh càng giảm xuống.

Bảng 4.29: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động	Biến phụ thuộc	
	Hệ số tương quan r	Hệ số hồi quy r ²
Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,51**	0,26***
Thái độ sống của học sinh	-0,35**	0,12***
Tính cách của học sinh	-0,45**	0,20***
Quan hệ bạn bè của học sinh	-0,49**	0,24***
Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,53**	0,28***
Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,53**	0,28***

Ghi chú: ***khi $p < 0,001$; **khi $p < 0,01$

Trong 6 yếu tố ảnh hưởng nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh thì “cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh” và “cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh” là hai biến số tác động mạnh nhất, cùng giải thích được 28% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh. Biến tác động yếu nhất là “thái độ sống của học sinh”, giải thích được 12% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh.

Tuy nhiên, trên thực tế khó có trường hợp chỉ có một biến tác động độc lập đến biến phụ thuộc mà không bị các biến tác động khác gây nhiễu. Vì vậy, phép phân tích hồi quy bội stepwise (đưa dần vào các biến tác động và loại dần ra những biến không còn ý nghĩa tác động) tiếp tục được chúng tôi sử dụng để phát hiện các mô hình hồi quy tối ưu và phù hợp thực tế hơn. Toàn bộ 6 yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh được đưa vào phân tích hồi quy bội (mối tương quan cao nhất giữa các biến tác động này có giá trị bằng 0,53).

Kết quả phân tích hồi quy bội stepwise cho thấy, có 5 mô hình dự báo tối ưu, trong đó mô hình giải thích được ít nhất sự thay đổi của biểu hiện ứng phó này là mô hình 1 (cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh), giải thích được 28% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh. Hai mô hình cùng giải thích được nhiều nhất sự thay đổi trong biểu hiện ứng phó này là mô hình 4 (gồm các yếu tố: cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; tính cách của học sinh) và mô hình 5 (gồm các yếu tố: cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; tính cách của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh), cùng giải thích được 40% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó này.

Từ những kết quả phân tích hồi quy bội nêu trên, có thể xây dựng các phương trình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS bị bạo lực học đường từ những thay đổi của các biến tác động. Chẳng hạn với mô hình 5, có phương trình sau: Ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực = 4,94 (hằng số) - 0,19 (cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh) - 0,20 (nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường) - 0,15 (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh) - 0,12 (tính cách của học sinh) - 0,13 (quan hệ bạn bè của học sinh). Trong mô hình này, “cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh” là biến có tác động mạnh nhất (Beat = -0,53) và “tính cách của học sinh” là biến có tác động yếu nhất (Beat = -0,12) tới biểu hiện ứng

phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh. Với phép phân tích hồi quy bội, có thể thấy rằng, khi cả 6 biến tác động được lựa chọn để đưa vào xử lý thì tác động của yếu tố “thái độ sống của học sinh” đã bị giảm thiểu do không còn ý nghĩa thống kê.

Bảng 4.30: Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Năm mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở		Beta	Mức ý nghĩa (p)
Mô hình 1: $r^2 = 0,28$; hằng số = 4,06; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,53	0,000
Mô hình 2: $r^2 = 0,36$; hằng số = 4,71; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,37	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,32	0,000
Mô hình 3: $r^2 = 0,38$; hằng số = 4,79; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,26	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,26	0,000
3	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,21	0,000
Mô hình 4: $r^2 = 0,40$; hằng số = 4,92; $p < 0,01$			
1	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,23	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,23	0,000
3	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,18	0,001
4	Tính cách của học sinh	-0,15	0,001
Mô hình 5: $r^2 = 0,40$; hằng số = 4,94; $p < 0,01$			
1	Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,19	0,000
2	Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,20	0,000
3	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,15	0,004
4	Tính cách của học sinh	-0,12	0,006
5	Quan hệ bạn bè của học sinh	-0,13	0,009

Chú thích:

Biến phụ thuộc: Biểu hiện ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động:

Mô hình 1: Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh

Mô hình 2: Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường

Mô hình 3: Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh

Mô hình 4: Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Tính cách của học sinh

Mô hình 5: Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Tính cách của học sinh; Quan hệ bạn bè của học sinh

4.3.2.3. Các mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Kết quả phân tích tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường (Bảng 4.31) đã cho thấy: Cả 6 yếu tố ảnh hưởng đều có tương quan nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh. Tức là khi nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường càng đúng đắn, thái độ sống của học sinh càng tích cực, tính cách học sinh càng hướng ngoại, quan hệ bạn bè càng tốt, ứng xử giữa gia đình, nhà trường và học sinh càng tích cực thì biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh càng giảm.

Bảng 4.31: Hệ số tương quan và hồi quy bậc nhất giữa các yếu tố ảnh hưởng và ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động	Biến phụ thuộc	
	Hệ số tương quan r	Hệ số hồi quy r ²
Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường	-0,40**	0,16***
Thái độ sống của học sinh	-0,41**	0,17***
Tính cách của học sinh	-0,38**	0,14***
Quan hệ bạn bè của học sinh	-0,35**	0,12***
Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh	-0,41**	0,17***
Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,45**	0,20***

Ghi chú: ***khi $p < 0,001$; **khi $p < 0,01$

Trong 6 yếu tố ảnh hưởng nghịch chiều với biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường, thì “cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh” là biến số tác động mạnh nhất, giải thích được 20% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh. Biến tác động yếu nhất là “quan hệ bạn bè của học sinh”, chỉ giải thích được 12% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó này.

Trên thực tế cũng khó có trường hợp chỉ có một biến tác động độc lập đến biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh mà không bị các biến khác gây nhiễu. Vì vậy, phép phân tích hồi quy bội stepwise (đưa dần vào các biến tác động và loại dần ra những biến không còn ý nghĩa tác động) tiếp tục được chúng tôi sử dụng để phát hiện các mô hình hồi quy tối ưu và phù hợp với thực tế hơn. Toàn bộ 6 yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh đều được chúng tôi đưa vào phân tích hồi quy bội (mối tương quan cao nhất giữa các biến tác động này có giá trị bằng 0,45).

Bảng 4.32: Bốn mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Bốn mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở		Beta	Mức ý nghĩa (p)
Mô hình 1: $r^2 = 0,20$; hằng số = 3,00; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,45	0,000
Mô hình 2: $r^2 = 0,26$; hằng số = 3,70; $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,34	0,000
2	Thái độ sống của học sinh	-0,27	0,000
Mô hình 3: $r^2 = 0,29$; hằng số = 3,83 $p < 0,001$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,26	0,000
2	Thái độ sống của học sinh	-0,24	0,000
3	Tính cách của học sinh	-0,18	0,000
Mô hình 4: $r^2 = 0,30$; hằng số = 3,90; $p < 0,01$			
1	Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh	-0,22	0,000
2	Thái độ sống của học sinh	-0,22	0,000
3	Tính cách của học sinh	-0,15	0,001
4	Nhận thức của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường	-0,11	0,024

Chú thích:

Biến phụ thuộc: Biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở

Biến tác động:

Mô hình 1: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh

Mô hình 2: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Thái độ sống của học sinh

Mô hình 3: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Thái độ sống của học sinh; Tính cách của học sinh

Mô hình 4: Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; Thái độ sống của học sinh; Tính cách của học sinh; Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường

Kết quả phân tích hồi quy bội stepwise cho thấy, có 4 mô hình dự báo tối ưu, trong đó mô hình giải thích được ít nhất sự thay đổi của biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh là mô hình 1 (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh), giải thích được 20% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường. Mô hình giải thích được nhiều nhất sự thay đổi của biểu hiện ứng phó này là mô hình 4 (bao gồm các yếu tố: cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh; thái độ sống của học sinh; tính cách của học sinh; nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường), giải thích được 30% những thay đổi trong biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh.

Từ những kết quả phân tích hồi quy bội nêu trên, có thể xây dựng các phương trình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường từ những thay đổi của các biến tác

động. Chẳng hạn, với mô hình 4, có phương trình sau: Ứng phó bằng hành động tiêu cực = 3,90 (hằng số) - 0,22 (cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh) - 0,22 (thái độ sống của học sinh) - 0,15 (tính cách của học sinh) - 0,11 (nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường). Trong mô hình này, “cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh” và “thái độ sống của học sinh” là hai biến có tác động mạnh nhất (Beat = -0,22) và “nhận thức về hành vi bạo lực học đường” của học sinh là biến có tác động yếu nhất (Beat = -0,11) tới biểu hiện ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh. Với phép phân tích hồi quy bội, có thể thấy rằng, khi cả 6 biến tác động được lựa chọn để đưa vào xử lý thì tác động của yếu tố “quan hệ bạn bè” và “cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh” đã bị giảm thiểu do không còn ý nghĩa thống kê.

Trên cơ sở các kết quả nghiên cứu, có thể khẳng định các yếu tố (nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường, thái độ sống của học sinh, tính cách của học sinh, quan hệ bạn bè, cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh) đều có ảnh hưởng tới các biểu hiện ứng phó tiêu cực của học sinh THCS khi các em gặp phải hành vi bạo lực học đường, đây là những yếu tố có khả năng dự báo cho những thay đổi trong các biểu hiện ứng phó tiêu cực của học sinh. Kết quả này gợi ý cho việc xây dựng những chương trình tác động thực tiễn nhằm giáo dục học sinh THCS ứng phó tích cực với hành vi bạo lực học đường, giúp học sinh có nhận thức đúng đắn và không bị ảnh hưởng tiêu cực trước vấn nạn bạo lực học đường.

4.4. Nghiên cứu trường hợp về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Ở nội dung này, luận án sẽ phân tích các cách ứng phó của ba trường hợp học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường và các yếu tố ảnh hưởng đến các cách ứng phó của các em. Nghiên cứu trường hợp sẽ chỉ ra những cách ứng phó chung được biểu hiện ở những trường hợp cụ thể là như thế nào, đồng thời cũng nêu lên những sắc thái riêng biệt ở từng cá nhân. Phương pháp nghiên cứu trường hợp sẽ giúp chúng ta hiểu rõ hơn về cách ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường và ý nghĩa của việc tiến hành tham vấn tâm lý cá nhân đối với những trường hợp học sinh ứng phó chưa hiệu quả khi gặp hành vi bạo lực học đường.

Ba trường hợp được phân tích bao gồm: một là trường hợp học sinh ứng phó khi bị bạn bè trêu chọc, chế giễu vì là con trai nhưng có tính cách giống con gái; hai là trường

hợp học sinh ứng phó khi bị bạn bè gây áp lực vì học giỏi và làm lớp trưởng; ba là trường hợp học sinh ứng phó khi bị bạn bè vu khống lấy trộm tiền.

4.4.1. Trường hợp 1: Học sinh bị bạn bè trêu chọc, chế giễu vì “tính cách giống con gái”

4.4.1.1. Vài nét về phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu

T.T.N, nam, 13 tuổi, học sinh lớp 8 trường THCS L.L (TP. Hồ Chí Minh) là con một trong một gia đình trung lưu, ba làm kỹ sư xây dựng, mẹ ở nhà bán hàng tạp hóa. Chúng tôi lựa chọn N để nghiên cứu trường hợp dựa trên một số cơ sở sau: Thứ nhất, do N tự nguyện tham gia khi chúng tôi thông báo về việc tìm học sinh làm tình nguyện viên tham gia vào nghiên cứu này; Thứ hai, người nghiên cứu sau khi trao đổi trực tiếp với N, đã nhận thấy câu chuyện về cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của N là khá điển hình; Thứ ba, người nghiên cứu có thời gian để quan sát và trao đổi trực tiếp với N ở trường và cũng nhận được sự đồng ý của ban giám hiệu nhà trường, giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh của em khi tiến hành nghiên cứu này.

Phương pháp thu thập thông tin chủ yếu là thông qua phỏng vấn trực tiếp, phỏng vấn gián tiếp và kết hợp với quan sát. Thời gian mỗi lần phỏng vấn trực tiếp kéo dài từ 30 - 45 phút, số lần phỏng vấn và trao đổi trực tiếp là 3 lần, địa điểm tại phòng giáo viên của nhà trường. Ngoài ra người nghiên cứu và học sinh N còn có 3 buổi tham vấn và trao đổi gián tiếp qua tin nhắn facebook. Hoạt động quan sát được tiến hành lồng ghép trong các buổi phỏng vấn và trao đổi trực tiếp.

Trong quá trình nghiên cứu, người nghiên cứu được khách thể đồng ý cho ghi âm kết hợp ghi chép lại những biểu hiện sắc thái cảm xúc, giọng điệu lời nói, động tác cơ thể điển hình của N để phục vụ cho mục đích nghiên cứu. Sau mỗi buổi làm việc, người nghiên cứu tiếp tục dựa vào trí nhớ của mình cùng những từ khóa đã ghi lại được để kịp thời ghi chép lại một lần nữa. Ở những buổi tham vấn và trao đổi gián tiếp, người nghiên cứu cũng lưu lại những đoạn nội dung tin nhắn thể hiện rõ suy nghĩ và cảm xúc của N để phân tích.

4.4.1.2. Câu chuyện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh N

Ở lần gặp mặt đầu tiên, ban đầu N rất rụt rè và ngại tiếp xúc, sau khi người nghiên cứu giới thiệu và làm quen, đặc biệt nhấn mạnh nguyên tắc bảo mật thông tin của N, N đã cởi mở hơn, em chủ động chia sẻ câu chuyện của mình, vì vậy mà quá trình phỏng vấn diễn ra rất nhẹ nhàng, thoải mái, tạo điều kiện thuận lợi cho người nghiên cứu có cơ hội tìm hiểu cụ thể về câu chuyện của N.

N chia sẻ là em ở với mẹ từ nhỏ, ba thường xuyên đi làm xa, hai ba con không thường xuyên nói chuyện, ba em thường hay cáu gắt, N chia sẻ *“do ba con là người Bắc nên khó tính”*. N từ nhỏ sống cùng mẹ, nên em rất thương mẹ, theo như em chia sẻ thì mẹ em rất hiền và thương em, em rất thích cùng mẹ nằm nghe nhạc bolero trữ tình và *“em hát cũng khá hay”*. Nhìn chung, cuộc sống gia đình của N không có gì biến động lớn, ngoài việc N và ba khó nói chuyện với nhau. Vì vậy mà hầu hết mọi chuyện em đều tâm sự cùng mẹ, nhưng có một việc N vẫn chưa dám kể với mẹ, đó là N từng bị một anh hàng xóm, lớn tuổi hơn *“bắt làm trò người lớn”*. N chia sẻ là từ lúc em lên lớp 6, khi đi chơi cùng các bạn gần nhà, thì N bị một anh hàng xóm luôn theo sát, *“khi chơi trò trốn tìm, anh đó luôn trốn cùng con, anh ấy kéo con trốn vào những nơi rất khó tìm và vắng người”*. Mỗi lần như vậy, *“anh đó thường sờ bộ phận sinh dục của con và bắt con cũng phải sờ của anh ấy, khi đó con cảm thấy không thoải mái lắm, nhưng con vẫn làm...”*. Chuyện này kéo dài tới khi N học hết lớp 7, thì anh đó cùng gia đình chuyển đi nơi khác sống. Hiện tại N chia sẻ: *“thi thoảng con vẫn nhớ lại chuyện đó, gần đây trên tivi có nói nhiều về việc trẻ em bị xâm hại, có lẽ con cũng là nạn nhân, con ước gì chuyện đó không xảy ra...”*. N cũng chia sẻ thêm: *“con không có nhiều bạn bè, con chỉ có mấy đứa bạn thân là con gái ở gần nhà và học cùng trường nhưng khác lớp, thời gian rảnh con thường qua nhà tụi nó chơi, hoặc rủ tụi nó qua nhà con chơi”*. Những lúc có chuyện buồn N cũng thường chia sẻ với mấy người bạn thân, nhưng không phải chuyện gì N cũng tâm sự được, N cho biết *“có những chuyện con không thể chia sẻ với tụi nó, vì dù gì tụi nó cũng là con gái, lại nhiều chuyện nữa”*. Ngoài ra, thời gian rảnh N thường ở nhà phụ mẹ bán hàng hoặc chơi game, đọc truyện.

Về ngoại hình, N là một cậu bé khôi ngô, trắng trẻo, thư sinh. N chia sẻ *“mọi người hay gọi con là thằng mọt sách, vì con đeo mắt kính và giống mấy người học giỏi, nhưng con không học giỏi, con cũng không thích đọc sách, con thích xem phim và đọc truyện hơn”*. Về tính cách, N tự nhận mình là người hướng nội, N không thích những trò chơi mạo hiểm, càng không thích những nơi đông người, N cũng không thích chơi thể thao, N thích đi chơi cùng mấy người bạn thân và thích ở nhà xem phim, đọc truyện, nghe nhạc và phụ mẹ bán hàng. Qua những gì N chia sẻ, có thể nhận thấy cách ứng xử giữa mẹ và N khá tích cực, hầu hết mọi chuyện N đều tâm sự với mẹ, mẹ N cũng rất yêu thương và bảo vệ em. Tuy nhiên, mối quan hệ của N với ba thì chưa thực sự cởi mở, N không chủ động tâm sự với ba, ba N cũng không chủ động tâm sự với em, trong suy

nghĩ của N, ba em là “*người khó tính*”, “*khó gần*”, “*dễ cáu gắt*” và “*không thương con bằng mẹ*”.

Quan hệ bạn bè của N khá tốt, nhưng N không có nhiều bạn bè, bạn thân là mấy bạn nữ gần nhà, học cùng trường nhưng khác lớp, N cũng thường tâm sự với bạn thân khi gặp khó khăn, nhưng cũng có một số chuyện N không biết chia sẻ cùng ai. Khi được hỏi về trường học, N cho biết “*con không thích lớp con đang học*”, “*đến lớp con thấy không thoải mái*”, “*con thích ở nhà hơn*”. Như vậy, N có thái độ không tốt lắm với lớp học của mình, còn với cuộc sống hiện tại N cho rằng “*con thấy cuộc sống của con khá ổn ạ, trừ một số chuyện không vui...*”, “*con muốn sau này được làm đạo diễn, vì con rất thích xem phim*”.

Khi được hỏi về các mối quan hệ với bạn bè ở trường học, N đã chia sẻ về việc em thường xuyên bị một nhóm bạn nam cùng lớp trêu chọc, chế giễu: “*Ở lớp con có mấy thằng thường xuyên làm khó con, tụi nó nói con giống con gái và gọi con là 3Đ (bê đê), gọi con là “con này”, “con kia” mà không gọi tên của con, ngày nào tới lớp tụi nó cũng lôi con ra làm trò cười của tụi nó, tụi nó còn nói lớn tiếng để mọi người đều biết...*”, “*...trong lớp thì mọi người quen rồi, nhưng mỗi lần gặp con ở sân trường hoặc ngoài đường tụi nó cũng không để con yên*”. Khi người nghiên cứu hỏi “*khi nghe các bạn trêu chọc con như vậy, con nghĩ đến điều gì*”, N cho biết: “*con thấy buồn vì mình không giống các bạn, con cũng không biết là mình có phải như các bạn nói không*”.

Theo N chia sẻ thì sự việc này diễn ra thường xuyên từ khi em học lớp 7 (vì lớp 6, N học ở trường khác, lên lớp 7 em mới bắt đầu chuyển về trường này và học ở lớp hiện tại từ lớp 7 đến lớp 8). Có lẽ vì vậy mà N cũng không có bạn thân học cùng lớp, cùng với tính cách hướng nội càng khiến N khó có bạn mới. Khi được hỏi về những phản ứng của em mỗi khi bị bạn bè trêu chọc, N cho biết: “*Lúc con mới chuyển tới, mọi chuyện khá ổn, các bạn trong lớp khá dễ thương, nhưng học được vài tháng thì con bắt đầu bị tụi nó chế giễu*”. Lúc đầu khi bị bạn bè cùng lớp “*lôi ra làm trò cười*” N cảm thấy rất “*khó chịu, tức giận*” nhưng N cũng không nói gì, em bỏ đi chỗ khác, mặc kệ các bạn tiếp tục chế giễu mình. Nhưng N càng im lặng, càng bỏ đi thì các bạn lại càng tập trung vào em: “*...tụi nó chỉ cần nhìn thấy con là sẽ gọi con bằng những từ ngữ thô bỉ ấy, đặc biệt là mỗi khi tới giờ học thể dục là tụi nó không cho con xếp hàng cùng các bạn nam mà đẩy con sang xếp hàng cùng các bạn nữ, mỗi khi con thi các bài thể dục là tụi nó lại nói với Thầy giáo là cho con thi cùng các bạn nữ*”. N có chia sẻ với mấy người bạn thân về việc này và được các bạn khuyên rằng “*sao mi không nói lại tụi nó, mi hiền quá mà...*”, vì học khác lớp nên mấy người bạn thân của N cũng không hiểu rõ những gì N phải trải qua mỗi ngày, sự việc không làm cho N phải bỏ học hay thương tích, nhưng

đòi sống tâm thần của N luôn bị quấy rối, N dần dần không thích lớp học của mình, N càng ngày càng sống khép kín hơn và ít nói chuyện với các bạn trong lớp hơn.

Chia sẻ với bạn thân, bạn thân cũng không giúp được N có thể thoát khỏi những lời chế giễu ấy, N cũng chưa kể chuyện này với mẹ, vì sợ mẹ buồn. Nhưng N cũng không nghĩ đến những điều tồi tệ nhất, N chia sẻ thêm: *“tụi nó cũng không làm gì quá đáng với con, tụi nó chỉ thích lấy con ra làm trò cười cho tụi nó thôi, con nghĩ mình vẫn còn may mắn hơn nhiều người khác vì con vẫn có bạn bè, có mẹ”*. N cũng cho biết thêm: *“...cũng có lúc con thử nói chuyện tử tế với tụi nó, nhưng con nghĩ con không thể thay đổi được suy nghĩ của tụi nó về con, tụi nó không thay đổi thì con sẽ thay đổi”*, *“...con cũng định sẽ kể với mẹ và xin chuyển lớp khi bắt đầu lên lớp 9”*, *“con định chuyển sang học lớp với mấy đứa bạn thân của con, con cũng quen nhiều bạn ở lớp đó, các bạn ở lớp đó rất dễ thương”*.

Khi nhà nghiên cứu hỏi N là em có biết mình đang bị bạo lực học đường không ? N đã chia sẻ: *“con có biết là mình đang bị bạn bè bắt nạt, con cũng được cô giáo dạy Ngữ Văn giải thích về bạo lực học đường, mặc dù con không kể câu chuyện của mình với Cô, nhưng Cô đã giúp con hiểu hơn nhiều điều liên quan đến câu chuyện của mình”*. Như vậy, có thể thấy cách ứng xử giữa giáo viên (cụ thể là cô giáo Ngữ Văn) với N là rất tích cực, mặc dù N nói là N chưa kể câu chuyện của mình với Cô, nhưng Cô đã chủ động biết chia sẻ với N kiến thức về hành vi bạo lực học đường, qua đó giúp N hiểu hơn về vấn đề mình đang gặp phải.

4.4.1.3. Phân tích cách ứng phó của N và các yếu tố ảnh hưởng

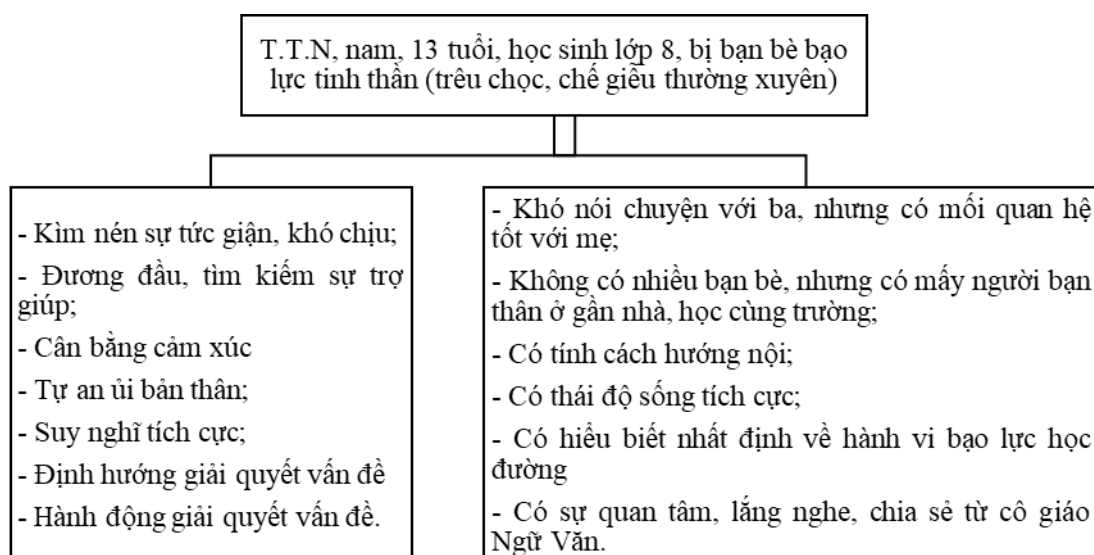
Như vậy, qua câu chuyện của N, chúng ta có thể thấy được những yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội đã ảnh hưởng đến các cách ứng phó của N khi em bị bạn bè trêu chọc, chế giễu. Cụ thể các yếu tố ảnh hưởng đến các cách ứng phó của N bao gồm:

- Các yếu tố tâm lý cá nhân: (1) N có hiểu biết nhất định về hành vi bạo lực học đường do được cô giáo dạy môn Ngữ Văn chia sẻ; (2) N có tính cách hướng nội nhưng thích ca hát, thích xem phim, thích đọc truyện; (3) N có thái độ sống khá tích cực, mặc dù trong quá khứ đã từng là nạn nhân của hành vi xâm hại tình dục, nhưng em vẫn biết nhìn vào những điều tích cực khác trong cuộc sống, em muốn sau này trở thành đạo diễn, em tự nhận thấy mình là người may mắn vì vẫn có bạn bè, có mẹ luôn yêu thương, bảo vệ em.

- Các yếu tố tâm lý xã hội: (1) Mặc dù không có nhiều bạn bè, nhưng N vẫn có một số người bạn thân ở gần nhà và học cùng trường, quan hệ với bạn bè của em khá tốt, mặc dù không phải chuyện gì em kể bạn bè em cũng có thể hiểu và chia sẻ cùng em, nhưng nhìn chung là N hài lòng về bạn bè của em; (2) Mặc dù N thường khó nói chuyện với ba,

thậm chí em nói em không thích ba, nhưng N lại có một người mẹ hết mực yêu thương em, em cũng thương mẹ và tin tưởng mẹ của mình; (3) Mặc dù ở trường em không phải là học sinh quá nổi bật về thành tích học tập, em cũng không quen biết quá nhiều thầy cô, nhưng thầy cô giáo trong trường ứng xử với em khá tốt, đặc biệt là cô giáo Ngữ Văn rất quan tâm em và chia sẻ cùng em nhiều kiến thức bổ ích.

Với những yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội như trên, khi N bị bạn bè thường xuyên trêu chọc và chế giễu, ban đầu em kìm nén sự tức giận và khó chịu của mình, nhưng sau đó em đã quyết định đương đầu và tìm kiếm sự trợ giúp từ bạn bè, gia đình và nhà trường (em dự kiến sẽ nói với mẹ và xin chuyển lớp khi lên lớp 9), em đã biết cân bằng cảm xúc, tự an ủi bản thân, suy nghĩ tích cực, nghĩ tới việc sẽ giải quyết vấn đề và đã hành động để giải quyết vấn đề của mình (việc em tự nguyện và chủ động chia sẻ câu chuyện của mình cũng thể hiện tinh thần này của em). Có thể khái quát trường hợp của N qua sơ đồ sau:



Sơ đồ 4.1: Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh T.T.N và các yếu tố ảnh hưởng

4.4.1.4. Kết quả tham vấn tâm lí với học sinh T.T.N

Qua câu chuyện của N, người nghiên cứu nhận thấy: mặc dù N đã có những suy nghĩ hướng đến việc giải quyết vấn đề, em cũng biết cân bằng cảm xúc và bắt đầu hành động để giải quyết vấn đề em đang gặp phải. Tuy nhiên, N vẫn chưa thực sự giải quyết được vấn đề của em, em còn chưa thực sự hiểu về xu hướng tính dục của mình, chưa có nhận thức đầy đủ về hành vi xâm hại tình dục và hành vi bạo lực học đường, do đó em còn tự ti về bản thân. Chính vì vậy, người nghiên cứu đã tiến hành tham vấn tâm lí cá nhân cho học sinh N.

Mục tiêu tham vấn: cung cấp kiến thức về giới tính, đời sống tính dục nhằm giúp N hiểu hơn về xu hướng tính dục của mình; cung cấp kiến thức về xâm hại tình dục, giúp em hiểu được câu chuyện của mình trong quá khứ; cung cấp kiến thức về hành vi bạo lực học đường, giúp em đánh giá đúng đắn về vấn đề hiện tại; đồng thời giúp em nâng cao nhận thức về bản thân, hiểu được những điểm mạnh và hạn chế của bản thân. Bên cạnh đó cũng giúp em tái cấu trúc suy nghĩ về ba mẹ và bạn bè, qua đó giúp em hiểu và chấp nhận tính cách của ba mình, hiểu và thông cảm cho các bạn đã chế giễu em.

Liệu pháp tham vấn: người nghiên cứu sử dụng liệu pháp Gestalt, liệu pháp nhận thức hành vi và tiếp cận nhân văn để tiến hành tham vấn với học sinh T.T.N. Với tiếp cận nhân văn, người nghiên cứu luôn thể hiện sự tôn trọng, chấp nhận em vô điều kiện và đảm bảo cho em được thể hiện đúng con người của mình trong quá trình tham vấn. Người nghiên cứu sử dụng một số kỹ thuật tham vấn như: kỹ thuật chiếc ghế trống, chơi trò chơi, vẽ tranh, bài tập thư giãn, hành vi và xúc cảm hợp lý, giao bài tập về nhà, tái cấu trúc nhận thức.

Kết quả tham vấn: sau 3 buổi phỏng vấn, trao đổi trực tiếp với N (trong đó có 2 buổi tập trung vào tham vấn tâm lý) và 3 buổi tham vấn gián tiếp qua tin nhắn facebook, T.T.N đã có một số thay đổi tích cực như sau:

Bảng 4.33: Kết quả tham vấn tâm lý cá nhân cho học sinh T.T.N

Các mặt biểu hiện	N trước khi tiến hành tham vấn	N sau khi tham vấn
Suy nghĩ	<p>“...ba con là người Bắc nên khó tính”, “khó gần”, “dễ cáu gắt” và “không thương con bằng mẹ”.</p> <p>“thi thoảng con vẫn nhớ lại chuyện đó, gần đây trên tivi có nói nhiều về việc trẻ em bị xâm hại, có lẽ con cũng là nạn nhân, con ước gì chuyện đó không xảy ra...”</p> <p>“con không thích lớp con đang học”, “đến lớp con thấy không thoải mái”</p> <p>“...cũng có lúc con thử nói chuyện tử tế với tụi nó, nhưng con</p>	<p>“...đúng là vẫn có những lúc ba con thương con, lần gần đây nhất là ba đã cho con tiền đi mua quà tặng sinh nhật bạn”</p> <p>“con đã không còn căng thẳng khi nghĩ về chuyện đó nữa, con sẽ đọc hết cuốn sách Thầy tặng con và sẽ viết thư hoạch gửi Thầy” (cuốn sách viết về các bạn nhỏ từng bị xâm hại và các bạn ấy đã vượt qua như thế nào)</p> <p>“...có lẽ con đã xác định được xu hướng của mình, con không nghĩ việc mình thích ai, yêu ai lại phức</p>

Các mặt biểu hiện	N trước khi tiến hành tham vấn	N sau khi tham vấn
	<p><i>nghĩ con không thể thay đổi được suy nghĩ của tụi nó về con”.</i></p> <p><i>“con thấy buồn vì mình không giống các bạn, con cũng không biết là mình có phải như các bạn nói không”.</i></p>	<p><i>tạp như vậy, và nếu con có thích con trai thì con cũng không có lỗi, con không bị bệnh, con vẫn bình thường Thầy nhỉ”, “con sẽ tìm cơ hội để tâm sự với mẹ, con muốn mẹ biết con đang nghĩ gì, con tin là mẹ sẽ hiểu con và thương con”</i></p> <p><i>“...có lẽ con sẽ không chuyển lớp, con sẽ hòa đồng với các bạn hơn, con sẽ chú ý đến những đặc điểm dễ thương của các bạn Thầy ạ”</i></p> <p><i>“con sẽ kể với mấy đứa bạn của con kiến thức Thầy chia sẻ về bạo lực học đường, cảm ơn Thầy đã tặng con sách của Thầy”. (cuốn sách viết về bạo lực học đường của học sinh trung học và mô hình phòng ngừa can thiệp)</i></p>
Cảm xúc	Ít khi bộc lộ cảm xúc vui vẻ ra bên ngoài, thường kìm nén những cảm xúc âm tính vào bên trong	Biết chia sẻ niềm vui với bạn bè, cười nhiều hơn và sẵn sàng chia sẻ những tâm sự của bản thân với người thân
Quan hệ với bạn bè	Ít bạn bè, thu mình và ít tiếp xúc với bạn bè trong lớp, muốn chuyển lớp vì không thích một số bạn trong lớp	Không muốn chuyển lớp, hứa sẽ hòa đồng và thân thiện hơn với các bạn, sẽ chú ý vào những đặc điểm dễ thương của các bạn
Quan hệ với người thân	Có suy nghĩ chưa tích cực về ba, chưa chủ động tâm sự những lo lắng và những điều thầm kín với mẹ	Biết được ba vẫn yêu mình, nhưng theo cách riêng của ba và hứa sẽ tìm cơ hội tâm sự với mẹ những câu chuyện “bí mật”
Nhận thức bản thân	Tự ti, đánh giá chưa đúng về bản thân	Tự tin hơn, biết được điểm mạnh và hạn chế của bản thân

4.4.2. Trường hợp 2: Học sinh bị bạn bè gây áp lực vì học giỏi và làm lớp trưởng

4.4.2.1. Vài nét về phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu

N.H.N.M, 11 tuổi, học lớp 6, Trường THCS H.T (Bình Thuận), N.M là con trai đầu trong gia đình có hai anh em, dưới N.M còn một em gái 3 tuổi, N.M có tính cách hướng ngoại, thích giao tiếp với mọi người, thích tham gia các hoạt động xã hội. Ba em là chủ tiệm hớt tóc, mẹ em làm cùng ba em. Chúng tôi lựa chọn N.M để tiến hành nghiên cứu trường hợp dựa trên một số cơ sở sau: Thứ nhất, do N.M tự nguyện tham gia khi chúng tôi thông báo về việc tìm học sinh làm tình nguyện viên tham gia vào nghiên cứu này; Thứ hai, người nghiên cứu sau khi trao đổi trực tiếp với N.M, đã nhận thấy câu chuyện về cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của N.M khá tiêu biểu; Thứ ba, người nghiên cứu có thời gian để quan sát và trao đổi trực tiếp với N.M ở trường và cũng nhận được sự đồng ý của giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh của em khi tiến hành nghiên cứu này.

Phương pháp thu thập thông tin chủ yếu là thông qua phỏng vấn trực tiếp, phỏng vấn gián tiếp, phân tích sản phẩm (kết quả học tập) và kết hợp với quan sát. Thời gian mỗi lần phỏng vấn trực tiếp kéo dài từ 30 - 45 phút, số lần phỏng vấn trực tiếp là 3 lần, địa điểm tại phòng Y tế của trường. Hoạt động quan sát được tiến hành lồng ghép trong các buổi phỏng vấn trực tiếp và trong một số tiết học, giờ ra chơi trên lớp của N.M. Trong quá trình nghiên cứu, người nghiên cứu được khách thể đồng ý cho ghi âm kết hợp ghi chép lại những biểu hiện sắc thái cảm xúc, giọng điệu lời nói, động tác cơ thể điển hình của N.M để phục vụ cho mục đích nghiên cứu. Sau mỗi buổi phỏng vấn, người nghiên cứu tiếp tục dựa vào trí nhớ của mình cùng những từ khóa đã ghi lại được để kịp thời ghi chép lại một lần nữa.

4.4.2.2. Câu chuyện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh N.M

Trong lần gặp mặt đầu tiên, ban đầu N.M khá ngại ngùng, sau khi người nghiên cứu giới thiệu và làm quen, đặc biệt nhấn mạnh nguyên tắc bảo mật thông tin của N.M, N.M đã cởi mở hơn, em chủ động hỏi người nghiên cứu trong quá trình chia sẻ câu chuyện của mình, vì vậy mà quá trình phỏng vấn diễn ra rất nhẹ nhàng, thoải mái, tạo điều kiện thuận lợi cho người nghiên cứu tìm hiểu cụ thể về trường hợp của N.M.

- Giai đoạn trước khi vào lớp một:

N.M lúc còn nhỏ sống cùng ông bà nội, vì ba mẹ đi học hớt tóc ở Sài Gòn. Lúc đó, chỉ có mình em là cháu trai, nên em được ông bà nội rất cưng chiều. Lên ba tuổi em được đi học mầm non tại trường gần nhà ông bà nội. Trong khoảng thời gian này, ba mẹ em đều bận đi làm và học nghề, em chủ yếu sống cùng ông bà nội, chỉ có cuối tuần là

em được gặp ba mẹ. Khi học mẫu giáo, N.M được mọi người nhận xét là đứa trẻ hoạt bát, dễ thương. N.M cho rằng khoảng thời gian học mẫu giáo không để lại cho em nhiều kí ức lắm, em nói: “...con không nhớ nhiều lắm về khoảng thời gian đó, con chỉ nhớ là đi học rất vui, con được nhiều phiếu bé ngoan và ông bà nội rất thương con”.

- Giai đoạn học tiểu học:

Sáu tuổi N.M vào lớp một, cùng thời gian này ba mẹ N.M ra ở riêng và đón N.M ra ở cùng ba mẹ, nhưng cuối tuần N.M vẫn về với ông bà nội. N.M chia sẻ thời gian học tiểu học của em diễn ra khá suôn sẻ, em luôn được học sinh giỏi và làm lớp trưởng. Khi lên lớp 4, lớp 5, lượng kiến thức và bài tập nhiều hơn, N.M bắt đầu cảm thấy có áp lực học tập nhưng vẫn học tốt. N.M có nhiều bạn bè trong trường, em thường hay tham gia vào các hoạt động chung của trường, của lớp, em chia sẻ: “con là lớp trưởng nên hoạt động nào của trường con cũng tham gia vì thế mà con có khá nhiều bạn bè khác lớp”, “...thầy cô trong trường cũng rất thương con, con cũng rất thương thầy cô”. Cuối tiểu học thì N.M có thêm em gái, N.M rất thương em và thường phụ mẹ trông em.

- Giai đoạn học trung học cơ sở:

Khi N.M lên học lớp 6, cũng là lúc ba mẹ N.M mở tiệm hớt tóc riêng và kinh tế gia đình cũng tốt hơn, N.M được ba mẹ cho đi học thêm môn tiếng Anh của một Cô giáo gần nhà, N.M chia sẻ em lên lớp 6 với một tâm thế rất hào hứng và vui vẻ. Với thành tích học tập tốt ở tiểu học và kinh nghiệm làm lớp trưởng, nên N.M tiếp tục được cô giáo chủ nhiệm giao cho nhiệm vụ làm lớp trưởng. N.M cho biết: “con có mối quan hệ tốt với thầy cô trong trường, được thầy cô tin tưởng, nhất là cô chủ nhiệm và thầy tổng phụ trách”. Nhưng cũng chính từ việc này mà M đã gặp rắc rối với bạn bè mới ở trong lớp. N.M chia sẻ: ...“việc con được làm lớp trưởng cùng với thành tích học tập tốt đã khiến cho một nhóm bạn nam trong lớp ghét con và dọa đánh con. Trong đó có một bạn thường nhắn tin hăm dọa con, bạn đó còn gặp con và nói nếu con không từ chức và học dốt hơn thì mỗi ngày ra về con sẽ bị đánh một lần”. N.M tiếp tục chia sẻ: “đúng như bạn đó nói, thì ngày hôm sau, lúc con tan học về nhà, bạn đó cùng 2 bạn khác đã chặn đường con và có hành động sắp đánh con, con đã kịp né và giữ tay bạn đó lại và đánh vào mặt bạn một cái. Con còn nói “nếu bạn mà còn như thế nữa, thì mình sẽ nói với cô chủ nhiệm, sau đó con có một số bạn khác nhìn thấy và dừng lại hỏi chuyện con, mấy bạn gây sự với con thấy vậy liền nói “mày nhớ đó, bọn tao không để yên cho mày đâu, rồi bỏ đi”.

Câu chuyện của N.M chưa dừng lại ở đó, buổi tối về nhà N.M đã suy nghĩ rất nhiều, N.M cho biết: *“con nghĩ mình phải đương đầu với nó và cứ làm tốt việc của mình thôi, việc học của mình làm sao mình làm sao thay đổi được”, “con thấy hối hận vì bạn chưa thực sự đánh con mà con đã đấm bạn một cái vào mặt, mặc dù không quá mạnh, nhưng chắc chắn bạn đó sẽ ghét con hơn và không để cho con yên”, “tối hôm đó bạn đó lại nhắn tin cho con, nói ngày mai sẽ tiếp tục đánh con nếu con không từ chức lớp trưởng”*. Khi được hỏi em có chia sẻ chuyện này với ba mẹ và bạn bè của mình không, N.M cho biết: *“con cũng định sẽ nói cho mẹ biết, nhưng hôm đó ba mẹ con làm việc tới tối muộn, nên con chưa kịp kể”, “tối hôm đó con có kể chuyện này trên group (nhóm nói chuyện trên facebook) cho mấy người bạn thân của con, mấy bạn đó chơi với con từ lúc học tiểu học, giờ lên lớp 6 không học cùng lớp nhưng vẫn học cùng trường, mấy bạn nói con nên nói cho cô chủ nhiệm biết và ngày mai tan học sẽ đi cùng con về nhà”*.

Khi được hỏi, khi đó em có biết là mình đang là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường không, N.M chia sẻ: *“con cũng biết đến hành vi bạo lực học đường, nhưng lúc đó con chỉ nghĩ được là mình sẽ phải làm gì tiếp theo, con không muốn mâu thuẫn với các bạn trong lớp vì con làm lớp trưởng, nếu mâu thuẫn với các bạn con sẽ gặp nhiều rắc rối”*. Sau đó N.M tiếp tục chia sẻ câu chuyện của em: *“tối hôm đó trước khi ngủ, con đã quyết định ngày mai sẽ nói chuyện trực tiếp với mấy bạn đó, con sẽ xin lỗi vì đã đánh bạn, con muốn làm bạn cùng các bạn đó chứ không muốn làm kẻ thù, nếu các bạn không đồng ý mà vẫn cố tình gây sự với con, thì con sẽ nói chuyện này với cô giáo chủ nhiệm”*.

Ngày hôm sau, N.M đi học bình thường, *“vừa tới lớp con đã thấy mấy bạn đó nhìn con với ánh mắt rất tức giận và hằn học, buổi học hôm đó thật áp lực với con, con đã không thể tập trung vào bài giảng của thầy giáo, ra chơi giữa giờ con đã chủ động tới chỗ mấy bạn đó để nói chuyện, con đã xin lỗi mấy bạn vì hôm qua trong lúc tự vệ đã lỡ đánh vào mặt bạn, con nói là con không muốn các bạn ghét con, con muốn làm bạn cùng các bạn và muốn các bạn nói cho con biết vì sao các bạn lại ghét con như vậy, vì sao các bạn lại không thích con làm lớp trưởng”*. N.M tiếp tục chia sẻ: *“lúc đầu mấy bạn đó nói không chấp nhận lời xin lỗi của con, thách thức con nói với cô giáo chủ nhiệm, nói con là đồ nịnh bợ, giả tạo”, “hôm đó con vẫn chưa nói với cô giáo chủ nhiệm, buổi chiều tan học về nhà con đi cùng tụi bạn thân nên mấy bạn đó cũng không gây sự với con được, bạn con vẫn nhắc con phải kể với cô giáo chủ nhiệm, nhưng con vẫn chưa muốn vì con nghĩ nếu con làm vậy thì con và các bạn sẽ càng mâu thuẫn hơn”*.

Những ngày tiếp theo, vào những lúc nghỉ giải lao, N.M thường ra nói chuyện với mấy bạn “ghét em”, N.M muốn các bạn hiểu mình hơn: *“con không phải là người giả tạo, con cũng không nịnh bợ thầy cô giáo, con chỉ đang cố gắng học tốt và làm những việc con thích”*. Vì N.M luôn chủ động giao tiếp với mấy bạn có xích mích với em, nên sau một thời gian các bạn đó đã hiểu N.M hơn, mặc dù không thành bạn thân trong lớp, nhưng các bạn đã không còn gây khó dễ cho em nữa. N.M chia sẻ: *“sau mấy bữa con ra nói chuyện cùng mấy bạn, các bạn đã không còn ghét con như trước, con nghĩ việc con chủ động nói chuyện và xin lỗi bạn đã giúp con vượt qua chuyện này”, “...mấy bạn nói “mày làm lớp trưởng thì ráng làm cho tử tế, làm tào lao là tội tao không để cho mày yên nha”, con biết các bạn đã không còn làm khó việc con làm lớp trưởng nữa”*.

4.4.2.3. Phân tích cách ứng phó của N.M và các yếu tố ảnh hưởng

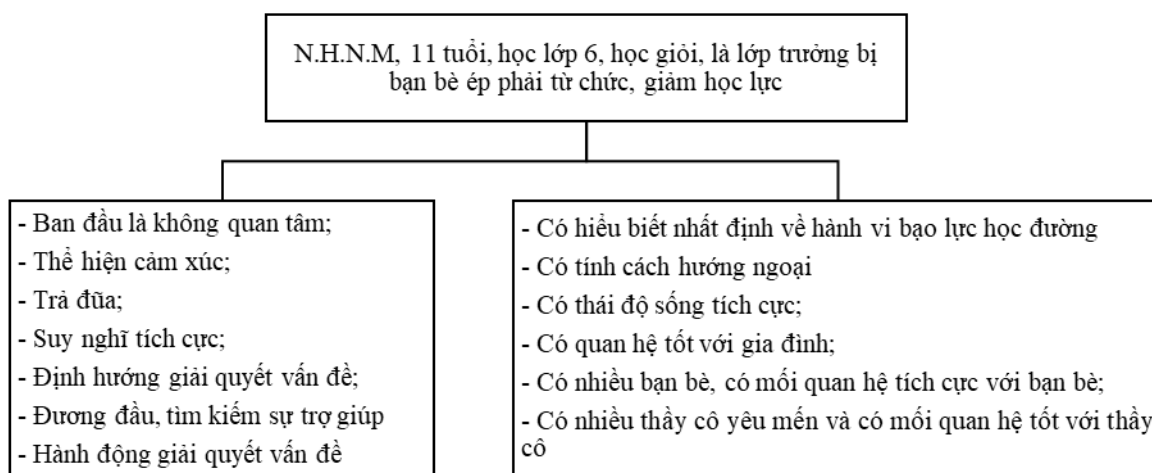
Như vậy, qua câu chuyện của N.M, chúng ta thấy được các yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội của N.M đã ảnh hưởng đến cách ứng phó của N.M khi em bị bạn bè dọa đánh vì học giỏi và làm lớp trưởng. Cụ thể các yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội ảnh hưởng đến cách ứng phó của N.M như sau:

- Các yếu tố tâm lí cá nhân: (1) N.M có hiểu biết nhất định về hành vi bạo lực học đường; (2) N.M có tính cách hướng ngoại, thích tham gia các hoạt động xã hội, thích giao tiếp với mọi người, N.M còn là người khá tự lập, em luôn chủ động trong việc học của mình, em còn biết phụ ba mẹ trông em gái; (3) N.M có thái độ sống tích cực, em không muốn gia tăng mâu thuẫn với bạn bè, em muốn giải quyết vấn đề theo hướng tích cực.

- Các yếu tố tâm lí xã hội: (1) N.M có sự quan tâm, yêu thương từ ông bà nội, từ ba mẹ, khi gặp khó khăn em sẽ chia sẻ cùng ba mẹ của mình; (2) N.M có nhiều bạn bè, em cũng chủ động chia sẻ những khó khăn của mình với bạn bè, bạn bè của em cũng quan tâm, lắng nghe và trợ giúp em vượt qua khó khăn; (3) N.M có mối quan hệ rất tốt với thầy cô giáo trong trường, đặc biệt là cô giáo chủ nhiệm và thầy tổng phụ trách, thầy cô cũng rất yêu quý em.

Với những yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội như trên, khi N.M bị bạn bè gây áp lực, ép phải từ chức lớp trưởng và giảm học lực của mình, ban đầu em không quan tâm, nhưng sau đó khi bạn bè định đánh em, trong lúc tự vệ em đã đánh bạn một cái, sau đó em thấy có lỗi, em đã xin lỗi bạn và nói chuyện trực tiếp với bạn để bạn hiểu mình hơn. Trước đó em cũng đã tâm sự với bạn bè câu chuyện của mình, em cũng dự định sẽ kể cho ba mẹ, và kể cho cô giáo chủ nhiệm nếu sự việc nghiêm trọng hơn. Cuối cùng, bằng sự chân thành và suy nghĩ tích cực, N.M đã hóa giải được vấn đề của mình. Với

trường hợp của N.M, người nghiên cứu nhận thấy em rất lanh lợi, hoạt bát, lạc quan và em đã biết cách ứng phó tích cực khi gặp phải khó khăn trong quan hệ với bạn bè, do đó người nghiên cứu không tiến hành tham vấn tâm lý cá nhân với N.M. Nhưng người nghiên cứu vẫn duy trì tương tác gián tiếp với em qua facebook và điện thoại nhằm giúp em mở rộng thêm kiến thức tâm lý cá nhân và kiến thức, kỹ năng xã hội. Có thể khái quát trường hợp của N.M qua sơ đồ sau:



Sơ đồ 4.2: Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh N.H.N.M và các yếu tố ảnh hưởng

4.4.3. Trường hợp 3: Học sinh bị bạn bè vu khống lấy trộm tiền

4.4.3.1. Vài nét về phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu

Đ.Q.A, giới tính nam, 12 tuổi, học lực trung bình, là học sinh lớp 7, trường THCS L.Q.Đ (TP. Hồ Chí Minh), A sống cùng ông bà ngoại, ba mẹ ly hôn từ khi A 3 tuổi, mẹ A lập gia đình mới và sống ở Đài Loan, ba A cũng lập gia đình mới và sống ở Bình Dương. Khi ba mẹ ly hôn, A được mẹ nhận chăm sóc, sau đó mẹ A đi làm ở Đài Loan, gửi A cho ông bà ngoại chăm sóc, 3 năm sau mẹ A kết hôn với một người đàn ông Đài Loan và ở lại Đài Loan sinh sống và đã có thêm hai người con. A và mẹ chủ yếu liên lạc qua điện thoại, từ ngày có gia đình mới Mẹ A rất ít khi về nước thăm An và ông bà ngoại, nhưng mẹ vẫn gửi tiền về cho ông bà ngoại chăm sóc A. Mẹ An dự định sẽ đón A qua Đài Loan khi A học hết cấp 1, nhưng “*vì một số lý do nào đó*” (theo A chia sẻ) mà mẹ A vẫn chưa đón được em qua Đài Loan sống cùng mẹ, em vẫn ở cùng ông bà ngoại ở TP. Hồ Chí Minh. Ba A rất ít khi liên lạc với em, một năm khoảng một hai lần gọi điện, nhưng ba em vẫn gửi tiền chu cấp cho em qua ông bà ngoại. A là một cậu bé “*lâm lì, ít nói*” (thời lời của A), em không thích nói chuyện với người lạ và càng không thích người lạ làm quen với em. Ông bà ngoại của A đều đã nghỉ hưu, ở nhà làm công việc nội trợ, chăm sóc con cháu. Ngoài ông bà ngoại, A cùng ở cùng vợ chồng một người cậu (em trai của mẹ A), vợ chồng cậu có một em bé hơn 2 tuổi, từ ngày có em bé đó, cả nhà

“*không quan tâm*” A như trước. Hằng ngày A tự tới trường bằng xe máy điện, em không có nhiều bạn bè, nhưng có một nhóm bạn khá thân học cùng lớp từ cấp 1. Thời gian rảnh em thường đi chơi game cùng nhóm bạn của mình.

Chúng tôi lựa chọn A để tiến hành nghiên cứu trường hợp dựa trên một số cơ sở sau: Thứ nhất, A đồng ý tham gia khi được cô giáo chủ nhiệm giới thiệu A gặp người nghiên cứu, người nghiên cứu đã giới thiệu về mục đích, nội dung của nghiên cứu này, đồng thời nhấn mạnh với A về nguyên tắc bảo mật thông tin của nghiên cứu này. Ban đầu A rất do dự, nhưng sau đó em đã đồng ý tham gia vào nghiên cứu này. Thứ hai, sau khi trao đổi với A, người nghiên cứu nhận thấy câu chuyện của A rất điển hình, khác hẳn với câu chuyện của các trường hợp khác mà người nghiên cứu được tiếp cận. Thứ ba, người nghiên cứu có thời gian để quan sát và trao đổi trực tiếp với A ở trường và cũng nhận được sự đồng ý của giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh của em khi tiến hành nghiên cứu này.

Phương pháp thu thập thông tin chủ yếu là thông qua phỏng vấn trực tiếp, phỏng vấn gián tiếp và kết hợp với quan sát. Thời gian mỗi lần phỏng vấn trực tiếp kéo dài từ 30 - 45 phút, số lần phỏng vấn và trao đổi trực tiếp là 5 buổi, địa điểm tại phòng giáo viên, thời điểm phỏng vấn là cuối buổi sáng sau khi A đã học xong các môn học trên lớp. Hoạt động quan sát được tiến hành lồng ghép trong các buổi phỏng vấn trực tiếp. Trong quá trình nghiên cứu, khách thể không đồng ý cho người nghiên cứu ghi âm lại cuộc phỏng vấn, mà chỉ đồng ý cho người nghiên cứu ghi chép lại những thông tin mà em chia sẻ, đồng thời người nghiên cứu cũng ghi lại những biểu hiện sắc thái cảm xúc, giọng điệu lời nói, động tác cơ thể điển hình của A để phục vụ cho mục đích phân tích trường hợp. Sau mỗi buổi phỏng vấn, người nghiên cứu lại kịp thời dựa vào những nội dung chính ghi chép được để ghi chép lại một lần nữa, chi tiết hơn nội dung mỗi buổi phỏng vấn.

4.4.3.2. Câu chuyện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh A

Ở buổi phỏng vấn đầu tiên, A rất ít nói, em rất “phòng vệ” mặc dù đã đồng ý tham gia vào nghiên cứu này. Em chỉ gật đầu hoặc “ạ”, “vâng” khi người nghiên cứu chia sẻ thông tin với em. Sau khi người nghiên cứu bày tỏ thái độ chân thành, trung thực và nhấn mạnh nguyên tắc bảo mật những thông tin cá nhân của A, em mới bắt đầu cởi mở hơn, nhưng vẫn còn giữ thái độ “cảnh giác”.

Khi bắt đầu chia sẻ câu chuyện của mình, A đã nhắc người nghiên cứu: “*những điều con sắp nói con không thích bọn họ nói nhiều về con, nên Thầy phải hứa với con là sẽ không nói lại với cô giáo chủ nhiệm và ngoại của con*”. Người nghiên cứu đã chia sẻ với A cụ thể về nguyên tắc bảo mật thông tin (những thông tin gì sẽ được giữ bí mật tuyệt đối, những thông tin gì người nghiên cứu buộc phải nói ra). Sau khi nghe người

nghiên cứu chia sẻ, có lẽ A đã nhận thấy những điều em sắp chia sẻ đều không thuộc loại thông tin mà người nghiên không được giữ bí mật, nên em đã hào hứng hơn và bắt đầu chia sẻ câu chuyện của mình.

Cách nói chuyện của A thường không liền mạch, em hay bỏ lửng câu nói, nói ngắt quãng và nói khá nhỏ nên người nghiên cứu gặp khó khăn khi ghi lại những câu nói hoàn chỉnh của em, do đó người nghiên cứu chỉ ghi nhận lại được ý chính, nội dung chính mà em chia sẻ. Cụ thể, theo A chia sẻ: gần đây em đang bị bạn bè trong lớp cô lập, nói xấu vì các bạn cho rằng A đã lấy trộm tiền của một bạn trong lớp. Theo A chia sẻ thì bữa đó là sáng thứ tư, lớp em có 2 tiết thể dục cuối buổi sáng, học ở phòng đa năng, A cùng các bạn đi học như bình thường, nhưng đến tiết cuối, A bị đau bụng nên xin Thầy giáo vào phòng y tế. Tới phòng Y tế, A thấy phòng khóa trái cửa, gọi cửa không có ai, lúc đó A thấy khó chịu và muốn đi vệ sinh, nên em đã đi vệ sinh rồi về lớp ngồi nghỉ chờ hết giờ rồi về. Khi chuông báo hết giờ, các bạn quay lại phòng học của lớp, A cùng các bạn cất sách tập để ra về như mọi ngày. Mấy bạn trong nhóm của A có hỏi thăm em “mày có bị sao không”, em nói đi vệ sinh xong hết đau rồi và cả nhóm cùng ra về. Vừa về đến nhà, chưa kịp ngồi ăn cơm, A đã nhận được tin nhắn của một bạn trong nhóm, nói rằng “*sáng nay con H bị mất 100K, chúng nó đang nghi mi lấy đó*”. Đọc được tin nhắn, A rất bất ngờ và tức giận, em đã nhắn lại hỏi bạn “*đứa nào nói tao lấy ?*”. Em cũng nói với bạn là em không hề liên quan đến việc này, nhưng bạn của em nói thêm “*vì sáng nay mày về lớp sớm, lúc đó chỉ có mày ở trên lớp, nên tụi nó nghi mày lấy*”. A càng thêm tức giận và bỏ lên phòng khóa trái cửa, nằm suy nghĩ, em đã bỏ bữa trưa, ngoài em gọi em xuống ăn cơm nhưng em nói em không đói, em buồn ngủ, chiều ngủ dậy em ăn.

Em khẳng định là mình không có liên quan gì đến việc này, nhưng em không biết sẽ giải thích như thế nào để mọi người hiểu. Em nhắn cho các bạn trong nhóm, “*chúng mày có tin là tao lấy tiền của con H không?*”, nhóm có 7 người, 5 người nhắn lại là tin rằng A không lấy, 2 người còn lại không nhắn gì mặc dù đã xem tin nhắn. Sau đó, A có nhắn thêm với nhóm mình “*ngày mai tao sẽ nói rõ với con H, tin hay không thì tùy*”. Các bạn trong nhóm like thể hiện sự đồng tình. Tối hôm đó em ăn ít và lên phòng ngồi chơi game, tối hôm đó em cảm thấy khó chịu và khó ngủ hơn mọi ngày.

Theo A chia sẻ, thì H là một bạn nữ khá xinh trong lớp, trong lớp có một bạn nam tên P đang “theo đuổi” H, P cũng có một nhóm bạn thân trong trường, cũng là “nhóm có máu mặt”. Ngày hôm sau A tới lớp, việc đầu tiên khi vô lớp là A tới chỗ H và nói “*hôm qua tôi bị đau bụng nên đi vệ sinh rồi về lớp ngồi, tôi không biết gì về việc bà bị mất tiền, bà nên nói với cô giáo chủ nhiệm để cô giúp bà*”. Khi A vừa dứt lời, H chưa kịp nói gì thì P lao tới nói: “*không mày lấy thì ai, cả lớp đi học thể dục,*

mình mày trên lớp, mày cần tiền thì nói, tao cho mày, làm gì mà phải đi trộm tiền của ghê tao?”. Vừa nghe xong P nói A đã rất tức giận và lao về phía P nói “mày nói ai lấy” và đâm vào bụng P, đập P ngã xuống nền nhà. Khi đó đúng lúc chuông báo đến giờ vào lớp reo lên, các bạn trong nhóm của A chạy tới kéo A và P ra và lôi A về chỗ ngồi, P cũng đã về chỗ ngồi và nói vọng qua phía A “mày nhớ mặt tao nha con”. Từ câu chuyện bị nghi ngờ lấy trộm tiền của bạn H, A có thêm mâu thuẫn với P. Cả tiết học đầu An tức giận, người nóng lên, cơ căng, mắt đỏ, thở gấp và chỉ muốn đi về nhà hoặc lao tới chỗ P ngồi để “tấn” cho P một trận.

Tới giờ nghỉ giải lao giữa buổi học, nói với nhóm của mình là sẽ dạy cho P một bài học, và có ý cần các bạn trong nhóm giúp đỡ. Các bạn đã can ngăn A và nói “mày thôi đi, nó muốn thể hiện với con H nên mới nói mày vậy, nghe lời nó làm gì, nó cũng không phải để cho mày ăn đâu”. Khi đó A nghĩ rằng các bạn trong nhóm sợ P và không tin A, không bảo vệ A, em bắt đầu không tin tưởng vào nhóm bạn của mình: “chúng nó sợ thằng P, chúng nó không tin con, chẳng ai có thể giúp con, chỉ có mình con mới có thể giúp mình”. A nghĩ rằng không ai có thể giúp em giải quyết việc này, em sẽ một mình giải quyết việc này. Đúng lúc đó thì H tới và nói với A, H đã tìm thấy tiền, không phải bị mất nên A đừng suy nghĩ về việc này nữa. Nghe H nói, A không nói gì, nhưng em nghĩ là có thể H không muốn mọi chuyện thêm căng thẳng nên nói vậy hoặc cũng có thể H đã tìm thấy tiền thật. H cũng ra nói với P như vậy. Khi đó A thấy nhẹ lòng hơn vì dù sao em cũng không phải là kẻ trộm. Nhưng chuyện với P thì A nói rằng sẽ chưa dừng lại ở đó.

Đúng như dự đoán của A, lúc tan học, khi mọi người cùng ra về, khi ra tới cổng trường, P đã cùng với nhóm bạn của mình kéo tới chỗ A, ngay lập tức P và nhóm bạn của mình đã lao vào đập đổ xe của A và mỗi người đâm và đập vào người A một cái, A ngã xuống đất, P chỉ vào mặt A và nói “đây là tao trả lại mày quà sáng nay mày tặng tao”, rồi P cùng nhóm bạn của mình bỏ đi. Khi đó, có nhiều học sinh trong trường dừng lại xem, vì sự việc diễn ra rất nhanh nên nhóm bạn của A cũng không kịp phản ứng, A đứng dậy dựng xe và đi về, các bạn trong nhóm em ra sức hỏi em có làm sao không nhưng A không nói gì mà đi thẳng về nhà.

Lúc sự việc xảy ra mặc dù bảo vệ và giám thị không kịp xuất hiện nhưng đã kịp ghi nhận sự việc, nên ngay buổi học ngày hôm sau A và nhóm bạn của P đã được mời lên phòng giám thị để viết tường trình về sự việc và cả hai bên đều được nhận kỷ luật cảnh cáo. Nếu sự việc tương tự còn tái diễn nhà trường sẽ mời phụ huynh và thông báo kỷ luật cho toàn trường. Cô giáo chủ nhiệm của A cũng nói lại với A và P nội dung như vậy. Khi đó, A mong đợi ở cô giáo chủ nhiệm của mình một sự quan tâm, lắng nghe, chia sẻ và đối xử công bằng nhưng A đã không có được những điều này từ cô giáo chủ

nhiệm. Thầy giám thị từ đó đặc biệt chú ý đến A và P, giữa A và P nếu như trước đây không thân thiết nhưng vẫn nói chuyện bình thường thì giờ đây hai em không nói chuyện với nhau, mặc dù không ai gây chuyện với ai nhưng trong lòng cả hai vẫn còn chưa khuất phục.

Khi người nghiên cứu hỏi A “em có hiểu biết gì về hành vi bạo lực học đường không”, A trả lời rất nhanh “*con không quan tâm, con đánh nó vì nó xúc phạm con, người như nó phải đánh vậy là còn nhẹ đấy*”.

Theo A chia sẻ, em không hề chia sẻ câu chuyện của mình với gia đình, em nói “*con rất khi nói chuyện riêng với ông bà ngoại, với cậu cũng vậy, với ba mẹ thì càng không bao giờ, họ không hiểu được chuyện của con đâu và họ cũng không có thời gian nghe con nói*”.

Trong suốt 4 buổi làm việc với A, người nghiên cứu nhận thấy A khá tự ti về hoàn cảnh của mình, em không thích nghe chuyện gia đình của người khác và đặc biệt không thích nhắc đến ba mẹ. Em nói “*con không ghét ba mẹ nhưng cũng không thích, con bình thường, có cũng được, không có cũng được, họ cũng vậy mà*”. Với việc học A cũng không có thái độ hứng thú rõ rệt, em đi học hằng ngày nhưng không thấy niềm vui với bài học, em cho rằng “*còn nhỏ thì phải đi học, ai cũng vậy mà*”.

4.4.3.3. Phân tích cách ứng phó của A và các yếu tố ảnh hưởng

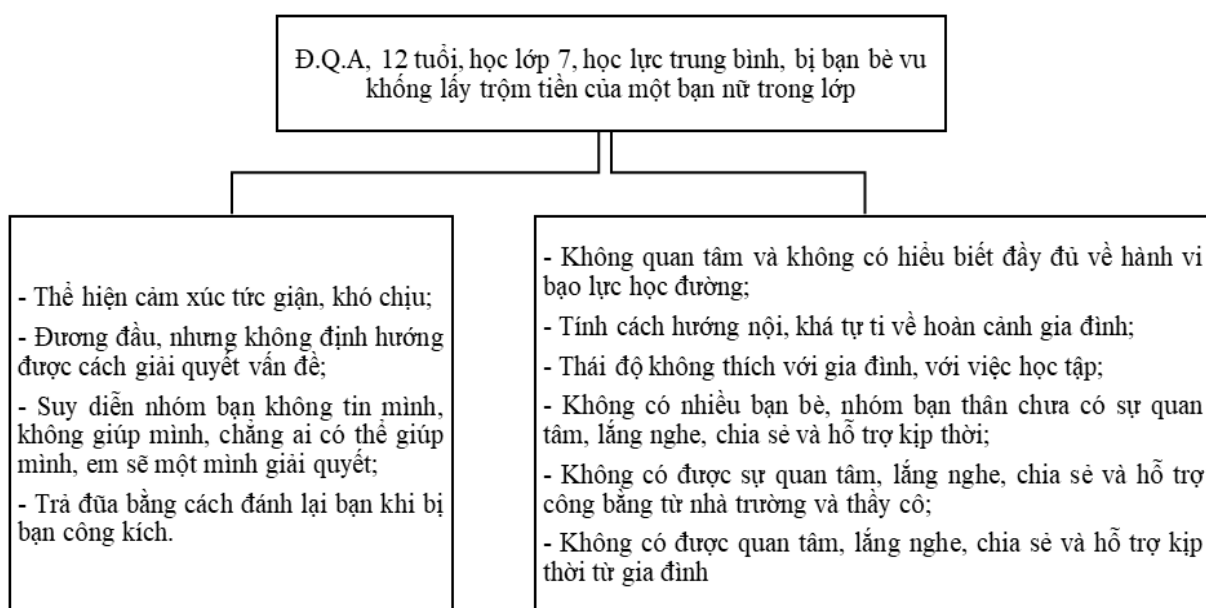
Như vậy, qua câu chuyện của A, chúng ta thấy được các yếu tố tâm lý cá nhân và yếu tố tâm lý xã hội đã ảnh hưởng đến cách ứng phó của A khi em bị bạn bè nghi ngờ lấy trộm tiền của một bạn trong lớp. Cụ thể các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội đã ảnh hưởng đến cách ứng phó của A như sau:

- Các yếu tố tâm lý cá nhân: (1) A gần như không quan tâm và không có hiểu biết đầy đủ về hành vi bạo lực học đường; (2) A có thái độ khá tiêu cực về gia đình, đặc biệt là ba mẹ, em không nói là “ghét” hay “trách móc” ba mẹ nhưng em thể hiện rõ thái độ của mình về ba mẹ: “*có cũng được, không có cũng được, họ cũng vậy mà*”. Với việc học A cũng không có thái độ hứng thú tích cực, em đi học vì nghĩ rằng mình còn nhỏ nên phải đi học, ai cũng vậy, nhìn chung việc học cũng không mang lại cho em niềm vui thực sự. (3) A có tính cách hướng nội, em khá tự ti về bản thân, đặc biệt là về hoàn cảnh gia đình của em.

- Các yếu tố tâm lý xã hội: (1) A không có nhiều bạn bè, em chỉ có một nhóm bạn khá thân học cùng lớp từ cấp 1, nhưng trong nhóm bạn của mình em cũng chưa cảm nhận được sự quan tâm, lắng nghe, chia sẻ và ủng hộ thực sự từ bạn bè của mình; (2) A có hoàn cảnh gia đình khá đặc biệt, do ở cùng ông bà ngoại từ nhỏ, ba mẹ đều đã có gia đình riêng và ở xa, em gần như không có tương tác tích cực với cả ba và mẹ, với ông bà ngoại và gia đình cậu của em cũng vậy, em gần như không chia sẻ chuyện riêng với gia đình. Có thể thấy cách ứng xử giữa em và người thân trong gia đình chưa thể hiện rõ sự

quan tâm, lắng nghe, chia sẻ và giúp đỡ lẫn nhau; (3) Qua câu chuyện của A, có thể thấy cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và A cũng chưa thể hiện rõ quan tâm, lắng nghe và chia sẻ, giúp đỡ kịp thời. Đây chỉ câu chuyện của một học sinh, chưa thể kết luận về cách ứng xử học đường của cả nhà trường, nhưng qua câu chuyện của A, có thể thấy A có tương tác tích cực với trường học, với thầy cô nơi mà em đang theo học.

Với những yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội như trên, khi A bị bạn bè nghi ngờ lấy trộm tiền của một bạn trong lớp, đồng thời bị một bạn nam trong lớp cố ý công kích, A đã ứng phó bằng cách thể hiện rõ cảm xúc tức giận của mình với bạn bè, điều này có liên quan đến suy nghĩ của em về sự việc, em tin chỉ có cách đánh bạn thì bạn mới thôi công kích mình. Mặc dù em đã đối diện với vấn đề của mình bằng cách tìm gặp người bạn bị mất tiền để nói rõ em không liên quan đến việc đó, nhưng em đã trả đũa khi bị bạn bè công kích bằng cách đánh bạn. Khi không nhận được sự ủng hộ của nhóm bạn, em nghĩ rằng các bạn đã không tin tưởng em, các bạn không giúp em, chỉ có mình em mới giải quyết được vấn đề mình đang gặp phải. Có thể khái quát trường hợp của A qua sơ đồ 4.3:



Sơ đồ 4.3: Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh Đ.Q.A và các yếu tố ảnh hưởng

4.4.3.4. Kết quả tham vấn tâm lý với học sinh Đ.Q.A

Qua câu chuyện của A, người nghiên cứu nhận thấy A chưa thực sự giải quyết được vấn đề của mình, em còn nhiều cảm xúc tiêu cực và điều này đang ảnh hưởng không tốt đến cuộc sống hằng ngày của em. Chính vì vậy, người nghiên cứu đã tiến hành tham vấn tâm lý cá nhân với học sinh Đ.Q.A.

Mục tiêu tham vấn: giúp A chấp nhận hoàn cảnh của mình như một điều không thể thay đổi và nhìn nhận, đánh giá hoàn cảnh của bản thân khách quan hơn, biết nhìn vào những mặt tích cực, qua đó giúp em tự tin hơn. Đồng thời cũng giúp em tái cấu trúc suy

nghĩ về mối quan hệ với bạn bè ở trường, qua đó giúp em có cách ứng phó tích cực hơn khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Liệu pháp tham vấn: người nghiên cứu sử dụng liệu pháp nhận thức hành vi và tiếp cận nhân văn để tiến hành tham vấn với học sinh Đ.Q.A. Với cách tiếp cận nhân văn, người nghiên cứu đã trung thực thể hiện sự tôn trọng và chấp nhận A vô điều kiện, tạo điều kiện để A được thể hiện như đúng em là. Cụ thể, người tham vấn sử dụng một số kỹ thuật tham vấn như: bài tập thư giãn, hành vi và xúc cảm hợp lý, tranh luận thực chứng, tái cấu trúc nhận thức.

Kết quả tham vấn: sau 5 buổi phỏng vấn và trao đổi trực tiếp với A, trong đó có 3 buổi tập trung vào tham vấn tâm lý, qua đó học sinh Đ.Q.A đã có một số thay đổi tích cực như sau:

Bảng 4.34: Kết quả tham vấn tâm lý cá nhân cho học sinh Đ.Q.A

Các mặt biểu hiện	A trước khi tiến hành tham vấn	A sau khi tham vấn
Suy nghĩ	<p>“Chúng nó sợ thằng P, chúng nó không tin con, chẳng ai có thể giúp con, chỉ có mình con mới có thể giúp mình”</p> <p>“Con không quan tâm, con đánh nó vì nó xúc phạm con, người như nó phải đánh vậy là còn nhẹ đấy”</p> <p>“Con rất khi nói chuyện riêng với ông bà ngoại, với cậu cũng vậy, với ba mẹ thì càng không bao giờ, họ không hiểu được chuyện của con đâu và họ cũng không có thời gian nghe con nói”</p>	<p>“Các bạn đã tin con và có ý muốn giúp con, nếu con chia sẻ với các bạn nhiều hơn thì các bạn sẽ giúp con được nhiều hơn”</p> <p>“Con đã trút mọi tức giận lên P, cậu ấy chỉ muốn thể hiện mình với bạn H, đánh cậu ấy đã làm cho vấn đề con gặp phải thêm phức tạp, khi đó con nên tập trung vào việc nói chuyện với bạn H. P bị con đánh trước mặt người cậu ấy thích nên cậu ấy tức giận và đánh lại con cũng là hợp lý, nếu con là cậu ấy con cũng làm vậy. Con sẽ chủ động nói chuyện với cậu ấy để làm hòa”.</p> <p>“Con vẫn còn may mắn hơn nhiều người khác, ba mẹ con vẫn còn sống, họ vẫn gửi tiền cho con ăn học, chắc họ cũng có nỗi khổ riêng”</p>
Cảm xúc	<p>Đễ bị kích động, dễ bộc lộ những cảm xúc âm tính ra bên ngoài</p>	<p>Cảm xúc dần dần ổn định, cảm xúc tức giận giảm bớt, nói chuyện ôn hòa hơn, ít nổi nóng hơn và hòa đồng với các bạn có tính cách khác mình</p>

Các mặt biểu hiện	A trước khi tiến hành tham vấn	A sau khi tham vấn
Quan hệ với bạn bè	Ít chia sẻ với nhóm bạn thân, thiếu lòng tin vào tình bạn Đánh P và không nói chuyện với P	<i>“Con sẽ chủ động nói chuyện và chia sẻ với chúng nó nhiều hơn và chủ động nói chuyện với bạn P”</i>
Quan hệ với người thân	Ít chia sẻ chuyện riêng với người thân	<i>“Con sẽ cố gắng nói chuyện với ngoại nhiều hơn và sẽ gọi điện nói chuyện với mẹ, hỏi mẹ về việc qua Đà Loan”</i>
Quan hệ với thầy cô	Không chủ động chia sẻ vấn đề mình gặp phải với thầy cô	<i>“Nếu gặp chuyện tương tự, con sẽ kể cho cô giáo chủ nhiệm và thầy giám thị nghe”</i>

Như vậy, 3 trường hợp học sinh ứng phó với khi gặp phải hành vi bạo lực học đường được trình bày và phân tích ở trên đã làm rõ hơn kết quả nghiên cứu định lượng về ứng phó của học sinh với hành vi bạo lực học đường cùng các yếu tố ảnh hưởng. Theo đó, ở trường hợp thứ hai, N.M có những yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội khá thuận lợi, do đó khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, em đã sử dụng các cách ứng phó tích cực là chủ yếu. Ngược lại, với N và A, các yếu tố tâm lý cá nhân và tâm lý xã hội của hai em nhìn chung là không thuận lợi, do đó khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, các em vẫn chưa thực sự ứng phó phù hợp, chưa giải quyết được vấn đề của mình. Tham vấn tâm lý cá nhân có thể giúp các em phát triển nhận thức về bản thân, hình thành những suy nghĩ và cách đánh giá vấn đề từ nhiều phương diện khác nhau, qua đó giúp các em đánh giá khách quan về bản thân và người khác, chủ động cải thiện các mối quan hệ, đối diện và lên kế hoạch giải quyết những vấn đề của bản thân theo hướng tích cực.

Tiểu kết chương 4

Kết quả nghiên cứu thực tiễn về thực trạng ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS tại TP. Hồ Chí Minh và Bình Thuận cho thấy học sinh tham gia vào nghiên cứu này bị bạo lực học đường với mức độ bình thường (có khi bị, có khi không bị). Trong đó, học sinh là nạn nhân của bạo lực tinh thần là nhiều nhất, sau đó là bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê khi học sinh bị bạo lực học đường với các biến nhân khẩu địa bàn và giới tính. Nhưng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê khi học sinh bị bạo lực học đường với biến khối lớp và học lực.

Khi học sinh THCS là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường thì các em chủ yếu lựa chọn ứng phó bằng hành động tích cực, cân bằng cảm xúc và suy nghĩ tích cực và ít sử dụng các cách bằng thể hiện cảm xúc, kìm nén cảm xúc, suy nghĩ tiêu cực và hành động tiêu cực. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh với biến số học lực, nhưng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh với các biến địa bàn, giới tính và khối lớp. Giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh có mối tương quan khá mạnh với nhau, cụ thể là ứng phó bằng suy nghĩ tích cực, cân bằng cảm xúc, hành động tích cực có mối tương quan nghịch chiều với ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực, cảm xúc tiêu cực và hành động tiêu cực.

Có 6 yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, bao gồm: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường, tính cách của học sinh, thái độ sống của học sinh, quan hệ bạn bè của học sinh, cách ứng xử giữa nhà trường/giáo viên và học sinh, cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh. Trong đó, cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh, cách ứng xử giữa nhà trường/thầy cô và học sinh, quan hệ bạn bè của học sinh là những yếu tố ảnh hưởng lớn nhất và có thể tác động làm thay đổi các biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

Thông qua phân tích ba trường hợp học sinh ứng phó khi gặp phải hành vi bạo lực học đường, thấy được các biểu hiện và các cách ứng phó chung được thể hiện trong một trường hợp cụ thể và thấy được rõ hơn những yếu tố ảnh hưởng có tác động đến cách ứng phó của học sinh. Tham vấn tâm lý cá nhân có thể giúp học sinh ứng phó tích cực hơn khi gặp hành vi bạo lực học đường.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

Qua quá trình nghiên cứu lí luận và thực tiễn về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS, có thể rút ra một số kết luận sau:

- Trên thế giới và Việt Nam có nhiều công trình nghiên cứu về ứng phó của học sinh trước những hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống, những nghiên cứu này dựa trên nhiều quan điểm khác nhau để chỉ ra các mô hình, phong cách, chiến lược, cách thức ứng phó của học sinh khi gặp phải một tình huống nguy hiểm nào đó. Ở những nhóm học sinh khác nhau thì cách ứng phó của các em cũng khác nhau. Những nghiên cứu trên thế giới chủ yếu dựa vào nội dung, mục tiêu và ý nghĩa của hành vi ứng phó để phân loại ứng phó thành nhiều cách khác nhau như: ứng phó tập trung vào vấn đề, ứng phó tập trung vào cảm xúc, ứng phó tập trung vào né tránh, ứng phó tích cực, ứng phó tiêu cực... Đồng thời sử dụng phép phân tích nhân tố khám phá để xây dựng thang đo ứng phó cho các đối tượng khác nhau. Ở Việt Nam, khi nghiên cứu về ứng phó nói chung và ứng phó của học sinh nói riêng, các nhà nghiên cứu thường dựa trên 3 chức năng tâm lí cơ bản là suy nghĩ, cảm xúc và hành động để chỉ ra các biểu hiện ứng phó trên 3 phương diện này, mặt khác cũng căn cứ vào nội dung, mục tiêu và ý nghĩa của hành vi ứng phó đối với chủ thể để chia thành nhiều cách ứng phó khác nhau.

- Ứng phó là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lí của mỗi cá nhân, được biểu hiện qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi cá nhân gặp phải một tình huống nguy hiểm nào đó. Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là những phản ứng có ý thức, phù hợp với mục đích và đặc điểm tâm sinh lí của mỗi học sinh, được biểu hiện thông qua suy nghĩ, cảm xúc và hành động khi học sinh là nạn nhân của một hành vi bạo lực học đường nào đó.

- Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS được thể hiện ở 6 biểu hiện với 11 cách ứng phó cụ thể: ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực (cam chịu vấn đề, suy diễn vấn đề); ứng phó bằng suy nghĩ tích cực (tự an ủi bản thân, định hướng giải quyết vấn đề); ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực (thể hiện cảm xúc, kìm nén cảm xúc); ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc); ứng phó bằng hành động tiêu cực (trốn tránh, trả đũa/tự làm hại); ứng phó bằng hành động tích cực (đương đầu/tìm kiếm sự trợ giúp, hành động giải quyết vấn đề). Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS bị ảnh hưởng bởi các yếu tố tâm lí cá nhân và tâm lí xã hội: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; tính cách của học sinh; thái độ sống của học sinh; quan hệ bạn bè của học sinh; cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh; cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh.

- Khi học sinh THCS bị bạo lực học đường, trước hết các em sẽ ứng phó bằng cách đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp, sau đó là cân bằng cảm xúc, tự an ủi bản thân, định hướng giải quyết vấn đề. Kìm nén cảm xúc, suy diễn vấn đề, trốn tránh vấn đề, cam chịu vấn đề, thể hiện cảm xúc và trả đũa/tự làm hại là những cách ứng phó mà học sinh ít sử dụng khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Tức là, khi học sinh gặp phải hành vi bạo lực học đường, các em thường ứng phó bằng hành động tích cực, cảm xúc tích cực, suy nghĩ tích cực. Những biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực, cảm xúc tiêu cực và đặc biệt là hành động tiêu cực không được học sinh đánh giá cao. Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh với các biến địa bàn, giới tính và khối lớp. Giữa các biểu hiện ứng phó của học sinh có mối tương quan mạnh với nhau.

- Trong 6 yếu tố ảnh hưởng đến ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS thì cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh, cách ứng xử giữa nhà trường/thầy cô và học sinh, quan hệ bạn bè của học sinh, thái độ sống của học sinh là những yếu tố ảnh hưởng lớn nhất và có thể tác động làm thay đổi các biểu hiện ứng phó của học sinh THCS khi gặp phải hành vi bạo lực học đường. Những yếu tố có ảnh hưởng yếu hơn là tính cách của học sinh và nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường.

- Phân tích ba trường hợp học sinh ứng phó khi gặp phải hành vi bạo lực học đường cho thấy: (1) học sinh ứng phó khi bị bạn bè trêu chọc, chế giễu thường xuyên vì tính cách giống con gái; (2) học sinh ứng phó khi bị bạn bè gây áp lực phải từ chức lớp trưởng và giảm học lực xuống; (3) học sinh ứng phó khi bị bạn bè vô không lấy trộm tiền. Từ ba trường hợp này có thể thấy được những cách ứng phó chung được thể hiện trong một trường hợp cụ thể là như thế nào và thấy được rõ hơn những yếu tố ảnh hưởng có tác động đến cách ứng phó của học sinh như thế nào. Tham vấn tâm lý cá nhân có thể giúp học sinh phát triển nhận thức về bản thân, biết tiếp cận và đánh giá vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, qua đó biết đánh giá khách quan về bản thân và người khác, chủ động cải thiện các mối quan hệ với bạn bè, chủ động đối diện và giải quyết có hiệu quả những tình huống mâu thuẫn trong quan hệ bạn bè.

2. KIẾN NGHỊ

****Đối với ban giám hiệu trường trung học cơ sở***

- Cần ban hành bộ quy tắc ứng xử trong trường học, thành lập tổ tư vấn tâm lý học đường, thành lập đường dây nóng ghi nhận những thông tin có liên quan đến hành vi bạo lực học đường xảy ra trong nhà trường và công khai quy trình ứng phó với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra có liên quan đến học sinh của nhà trường.

- Tổ chức các khóa tập huấn cho giáo viên và học sinh nhằm nâng cao nhận thức về việc phòng ngừa và ứng phó hiệu quả với hành vi bạo lực học đường.

- Giữ mối liên hệ thường xuyên với phụ huynh học sinh thông qua đại diện ban phụ huynh các khối lớp, để kịp thời phối hợp cùng gia đình học sinh trong việc phòng ngừa và ứng phó tích cực với hành vi bạo lực học đường.

****Đối với giáo viên chủ nhiệm và chuyên viên tâm lí trường trung học cơ sở***

- Chủ động nâng cao hiểu biết của mình về đặc điểm tâm lí lứa tuổi học sinh trung học cơ sở, đặc biệt là nâng cao khả năng phát hiện sớm những học sinh có nguy cơ gặp phải hành vi bạo lực học đường.

- Giữ mối liên hệ thường xuyên với phụ huynh học sinh và đội ngũ ban cán sự lớp, kịp thời phối hợp với các bên liên quan để hỗ trợ học sinh ứng phó hiệu quả với hành vi bạo lực học đường, nên tiến hành tham vấn cá nhân cho những học sinh ứng phó chưa hiệu quả với hành vi bạo lực học đường.

**** Đối với phụ huynh học sinh***

- Cần chủ động nâng cao hiểu biết về đặc điểm tâm lí lứa tuổi của học sinh THCS, chủ động phối hợp với nhà trường, với thầy cô giáo chủ nhiệm và chuyên viên tư vấn tâm lí học đường để theo dõi quá trình học tập và phát triển của con mình.

- Cần chủ động quan tâm tới đời sống tâm tư tình cảm của con mình, chủ động lắng nghe tích cực, chia sẻ chân thành, phát hiện và hỗ trợ kịp thời khi con gặp khó khăn.

**** Đối với học sinh trung học cơ sở***

- Cần chủ động nâng cao hiểu biết của mình về việc phòng ngừa và ứng phó hiệu quả khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

- Cần chủ động quan tâm, lắng nghe, chia sẻ với cha mẹ, đồng cảm với cha mẹ và chủ động tìm kiếm trợ giúp từ cha mẹ khi gặp phải khó khăn trong học tập và cuộc sống.

- Cần tôn trọng, lễ phép với thầy cô, chủ động chia sẻ với thầy cô mỗi khi các em gặp khó khăn và mạnh dạn nói ra những băn khoăn, lo lắng của mình với thầy cô.

- Học sinh cũng nên phát triển các mối quan hệ bạn bè tích cực dựa trên nguyên tắc tôn trọng lẫn nhau, quan tâm, chia sẻ và hỗ trợ lẫn nhau mỗi khi gặp khó khăn.

- Đặc biệt, học sinh cần suy xét, đánh giá khách quan về những vấn đề mình gặp phải. Hạn chế suy nghĩ phiến diện, chủ quan, tiêu cực hóa về người khác hay những tình huống khó khăn mình gặp phải. Tích cực tham gia vào các hoạt động xã hội, hoạt động cộng đồng và tham gia các hoạt động vui chơi, giải trí bổ ích.

DANH MỤC CÁC BÀI BÁO, CÔNG TRÌNH ĐÃ ĐƯỢC CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Nguyễn Văn Tường (2019), Một số mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực khi bị bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 1 (238), Tr 75-90.
2. Nguyễn Văn Tường (2018), Thực trạng bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở tại thành phố Hồ Chí Minh và tỉnh Bình Thuận, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số đặc biệt Kỳ 2 tháng 9/2018, Tr 147-151.
3. Nguyễn Văn Tường (2018), Một số mô hình dự báo sự thay đổi biểu hiện ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh trung học cơ sở khi bị bạo lực học đường, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, Số tháng 9/2018, Tr. 26-33.
4. Nguyễn Văn Tường (2018), *Một số mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó bằng thể hiện cảm xúc của học sinh trung học cơ sở là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Phát triển nghề công tác xã hội chuyên nghiệp trong nhà trường ở Việt Nam: Thực trạng - Giải pháp - Định hướng phát triển”, NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, Tr. 249-258.
5. Nguyễn Thị Hoa, Nguyễn Văn Tường (2018), *Mối tương quan giữa văn hóa ứng xử trong gia đình học sinh và ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia: Tâm lý học và sự phát triển bền vững, NXB Hồng Đức, Tr. 117 - 125.
6. Nguyễn Thị Hoa, Nguyễn Văn Tường (2018), *Mô hình dự báo sự thay đổi ứng phó với bạo lực học đường bằng hành động tiêu cực của học sinh trung học cơ sở*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia: Tâm lý học và sự phát triển bền vững, NXB Hồng Đức, Tr. 319 - 330.
7. Nguyễn Văn Tường (2018), *Tương quan giữa ứng xử học đường với ứng phó của học sinh trung học cơ sở khi gặp phải hành vi bạo lực học đường*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia “Văn hóa nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục”, Học viện Quản lý giáo dục, NXB Lao động - Xã hội, Tr. 260-267.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Lê Văn Anh (2013), Báo cáo đề tài nghiên cứu cấp Bộ: *Giải pháp ngăn ngừa các hành vi bạo lực trong học sinh trung học phổ thông*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
2. Trần Thị Tú Anh (2010), Bước đầu sử dụng “Thang đo ứng phó của trẻ vị thành niên (ACS)” để tìm hiểu đặc điểm ứng phó với khó khăn của trẻ vị thành niên thành phố Huế, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 10/2010, Tr 20-28.
3. Trần Thị Tú Anh (2012), *Hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS thành phố Huế*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tâm lí học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lí học đường, NXB ĐHSPT. Hồ Chí Minh.
4. Nguyễn Thị Thanh Bình (2012), *Các nguyên nhân ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở ở Hà Nội*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Tâm lí học đường, Lí luận, Thực tiễn và định hướng phát triển, NXB Đại học sư phạm Hà Nội, Tr 63 - 65.
5. Nguyễn Thị Thanh Bình (2013), Một số biện pháp ngăn chặn và phòng ngừa hành vi gây hấn học đường, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 5/2013, Tr12-15.
6. Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Mai Lan (2013), *Bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ Tâm lí học (Sách chuyên khảo)*, Nhà xuất bản Từ điển bách khoa.
7. Trần Văn Công, Bahr Weiss, David Cole (2009), Bị bắt nạt bởi bạn cùng lứa và mối liên hệ với nhận thức bản thân - trầm cảm ở học sinh phổ thông, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 11/2009, Tr 50-58.
8. Trần Văn Công, Bahr Weiss and David Cole (2014), *Xây dựng thang đo nạn nhân bắt nạt cho trẻ em Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc: Sức khỏe tâm thần trong trường học, NXBĐHQG TP. Hồ Chí Minh, Tr 228 - 247.
9. Trần Văn Công, Nguyễn Phương Hồng Ngọc, Ngô Thùy Dương, Nguyễn Thị Thắm (2015), Chiến lược ứng phó của học sinh với bắt nạt trực tuyến, *Tạp chí Khoa học ĐHQG Hà Nội*, Tập 31, Số 3, Trang 11-24.
10. Nguyễn Thị Chính (2016), *Thực trạng hành vi lệch chuẩn học đường của học sinh trung học phổ thông*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 564-571.
11. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (2017), Nghị định số: 80/2017/NĐ-CP “*Quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường*”, Thủ tướng Chính phủ ký ngày 17/07/2017.

12. Nguyễn Bá Đạt (2012), Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa học cấp ĐHQG Hà Nội: *Bạo lực học đường ở nước ta hiện nay - thực trạng và giải pháp, ĐHQG Hà Nội.*
13. Nguyễn Bá Đạt (2013), Các lý thuyết trong nghiên cứu về bạo lực học đường hiện nay, *Tạp chí Giáo dục*, Số 321, Kỳ 1-10/2013, Tr 8-10.
14. Nguyễn Bá Đạt (2014), *Phân tích đặc điểm tâm lý xã hội của học sinh trung học phổ thông có hành vi bạo lực học đường*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc: Sức khỏe tâm thần trong trường học, NXB ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, Tr 421-435.
15. Đỗ Văn Đoạt (2012), Dạy kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo học chế tín chỉ cho sinh viên, *Tạp chí Giáo dục*, Số 299, Kỳ 1-12/2012, Tr 23-24.
16. Đỗ Văn Đoạt (2013), Kỹ năng ứng phó với Stress - Một yếu tố quan trọng trong nhân cách sinh viên, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 3/2013, Tr32-46.
17. Đỗ Văn Đoạt (2013), Khái niệm “Kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo học chế tín chỉ”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 303, Kỳ 1-2/2013, Tr 9-11.
18. Đỗ Văn Đoạt (2014), *Kỹ năng ứng phó với stress trong hoạt động học tập theo tín chỉ của sinh viên đại học sư phạm*, Luận án Tiến sĩ, Học viện Khoa học Xã hội.
19. Trần Thị Minh Đức (2010), *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ Tâm lý học xã hội*, NXB ĐH Quốc Gia Hà Nội.
20. Trần Thị Minh Đức (2010), Hiện tượng gây hấn trong các trường trung học phổ thông hiện nay, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 10/2010, Tr15-18.
21. Đào Văn Hoàng Giang (2017), Ảnh hưởng của bạo lực học đường đến sự phát triển nhân cách học sinh trung học cơ sở, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, Số tháng 1/2017, Tr26-31.
22. Lưu Song Hà (2004), Cách ứng phó của trẻ vị thành niên đối với những tình huống khó khăn trong gia đình, *Tạp chí Tâm lý học*, Số tháng 12/2004, Tr 44-48.
23. Lưu Song Hà (2005), Một số khó khăn trong học tập của trẻ vị thành niên và cách ứng phó của các em đối với những tình huống này, *Tạp chí Tâm lý học*, Số tháng 10/2005, Tr 16-22.
24. Lưu Song Hà (2005), Một số khó khăn trong học tập của trẻ vị thành niên và cách ứng phó của các em, *Tạp chí Tâm lý học*, Số tháng 4/2005, Tr 45-51.
25. Lê Thanh Hà, Đào Thị Diệu Linh (2014), *Bắt nạt học đường và hiệu quả của một số chương trình can thiệp*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc: Sức khỏe tâm thần trong trường học, NXBĐHQG TP.Hồ Chí Minh, Tr 113-125.
26. Phạm Minh Hạc (2016), Tâm lý học và vấn đề bạo lực học đường, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 7/2016, Tr 1-2.
27. Lê Văn Hào (2014), Phong cách ứng phó với căng thẳng liên quan đến thiên tai, *Tạp chí Tâm lý học*, Số tháng 12/2014, Tr 27-37.

28. Lê Văn Hào (2014), *Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu: Ứng phó với thiên tai của người dân vùng biển Bắc Trung bộ (Nhìn từ góc độ Tâm lí học)*, Viện Tâm lí học.
29. Đỗ Thị Lệ Hằng (2004), Cách ứng phó với những khó khăn trong học tập của các nhóm trẻ có hoàn cảnh khác nhau, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 9/2004, Tr 23-25.
30. Đỗ Thị Lệ Hằng (2009), Các tác nhân gây stress và cách ứng phó với stress của trẻ vị thành niên, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 7/2009, Tr 20-26.
31. Nguyễn Thị Minh Hằng (2014), Ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học cơ sở, *Tạp chí Khoa học ĐHQG Hà Nội*, Tập 30, Số 4, Tr 25-34.
32. Dương Thị Diệu Hoa (Chủ biên, 2011), *Giáo trình Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học sư phạm, Tr 170-171.
33. Nguyễn Thị Hoa (2014), Báo cáo tổng hợp đề tài khoa học cấp Bộ: *Nghiên cứu một số hành vi bạo lực học đường và ảnh hưởng của nó đến tâm lí học sinh trung học phổ thông*, Viện Tâm lí học.
34. Nguyễn Thị Hoa (2014), Thực trạng tham gia của học sinh trung học phổ thông vào hành vi bạo lực học đường, *Tạp chí Tâm lí học*, Số 11 - 11/2014.
35. Hoàng Trung Học, Đặng Thị Bích Diệp (2016), *Ứng phó của học sinh trung học phổ thông với bạo lực thể chất và bạo lực tinh thần*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 582-590.
36. Bùi Thị Hồng (2010), Tình hình bạo lực học đường ở Việt Nam những năm gần đây, *Niên giám thông tin khoa học xã hội*, Số 6/2010, Tr 345-374.
37. Hội Khoa học Tâm lí - Giáo dục Việt Nam (2016), *Phòng - Chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay - Thực trạng và giải pháp*, Tuyển tập công trình khoa học Hội thảo quốc gia tổ chức ngày 21 và 22 tháng 7 năm 2016 tại Thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai, NXB ĐHQG Hà Nội.
38. Phan Mai Hương (2005), Mối tương quan giữa cách ứng phó trong hoàn cảnh khó khăn với các nhân tố nhân cách, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 5/2005, Tr 27-29.
39. Phan Thị Mai Hương (Chủ biên) (2007), *Cách ứng phó của trẻ vị thành niên với hoàn cảnh khó khăn*, NXB KHXH.
40. Phan Mai Hương (2009), *Thực trạng bạo lực học đường hiện nay*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế “Nhu cầu, định hướng đào tạo tâm lí học đường tại Việt Nam”, Tr. 28 - 33.
41. Nguyễn Thị Hương (2012), *Một số biện pháp tâm lí giáo dục nhằm hạn chế - ngăn ngừa hành vi bạo lực ở học sinh thiếu niên với bạn cùng lứa*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tâm lí học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lí học đường, NXB ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.

42. Nguyễn Thị Mai Hương (2013), Nhu cầu tiếp nhận thông tin trong giao tiếp với bạn bè cùng trang lứa của học sinh trung học cơ sở có hành vi bạo lực học đường ở Thị xã Phú Thọ, *Tạp chí Giáo dục*, Số 317, Kỳ 1-9/2013, Tr 9-11.
43. Nguyễn Thị Hương (2013), Rèn luyện một số kỹ năng nhằm hạn chế, ngăn ngừa hành vi bạo lực đối với bạn bè ở học sinh trung học cơ sở, *Tạp chí Giáo dục*, Số 321, Kỳ 1-11/2013, Tr 11-13.
44. Nguyễn Thị Huệ (2012), Một số vấn đề lí luận về kỹ năng ứng phó với các khó khăn tâm lí trong hoạt động, *Tạp chí Giáo dục*, Số 277, Kỳ 1-1/2012, Tr 12-14.
45. Đỗ Ngọc Khanh (2014), Một số yếu tố chi phối bạo lực học đường nhìn từ góc độ hành vi, *Tạp chí Tâm lí học*, Số 11/2014.
46. Đỗ Ngọc Khanh (2016), Nguyên nhân chủ quan dẫn đến bạo lực học đường, *Tạp chí Tâm lí học*, Số 4 (205), Tr 15-27.
47. Nguyễn Thị Loan, Phan Tường Yên, Hoàng Anh Vũ, Nguyễn Thị Ngọc Giàu (2016), *Thực trạng bạo lực học đường trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh và giải pháp khuyến nghị*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 406-424.
48. Nguyễn Hữu Long (2015), *Kỹ năng ứng phó với những khó khăn trong học tập của học sinh lớp 1*, Luận án Tiến sĩ, Học viện KHXH, Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam.
49. Nguyễn Văn Lược (2009), *Bạo lực học đường: nguyên nhân và một số biện pháp hạn chế*, Hội thảo khoa học toàn quốc: Nhà trường Việt Nam trong một nền giáo dục tiên tiến, mang đậm bản sắc dân tộc, TP. Hồ Chí Minh, tr. 9 - 20.
50. Nguyễn Văn Lược (2016), Chiến lược ứng phó với những khó khăn trong cuộc sống của “Trẻ em bị bỏ lại” ở nông thôn do bố mẹ đi làm ăn xa, *Tạp chí Tâm lí học*, Số tháng 11/2016, Tr 42-53.
51. Trần Thị My Lương (2014), Nhìn nhận vấn đề bạo lực học đường và hành vi hung tính dưới tiếp cận tâm lí học, *Tạp chí Giáo dục*, Số 344, Kỳ 2-10/2014, Tr 30-32.
52. Đặng Hoàng Minh, Trần Thành Nam (2011), Hành vi bạo lực ở thanh thiếu niên - con đường hình thành và cách tiếp cận đánh giá, *Tạp chí Tâm lí học*, Số 12, tr. 22 - 26.
53. Trần Thành Nam (2016), *Quan điểm, hệ thống, quy trình và kỹ thuật đánh giá hành vi: Minh họa hành vi bạo lực học đường*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: Công tác xã hội với gia đình và trẻ em, NXB ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, Tr 528-538.
54. Lê Minh Nguyệt (2012), *Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tâm lí học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lí học đường, NXB ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.
55. Đặng Thanh Nga, Trương Quang Vinh (2014), *Người chưa thành niên phạm tội - Đặc điểm tâm lý và chính sách xử lý*, Nhà xuất bản Tư pháp, Hà Nội. Tr.7-8.

56. Đỗ Thị Nga (2015), *Thái độ của học sinh THPT đối với hành vi bạo lực học đường tại tỉnh Bình Dương*, Luận án Tiến sĩ, Học viện Khoa học xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
57. Lê Thị Phương Nga (2016), Nguyên nhân và những giải pháp ngăn chặn bạo lực học đường trong nhà trường hiện nay, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 2/2016, Tr109-111.
58. Đỗ Hạnh Nga (2016), *Bạo lực học đường ở các trường trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh và các giải pháp từ quan điểm công tác xã hội học đường*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: Công tác xã hội với gia đình và trẻ em, NXB ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, Tr 288-298.
59. Đỗ Hạnh Nga (2016), *Thực trạng bạo lực học đường ở các trường trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 609 - 620.
60. Đặng Thị Mỹ Phương (2016), *Bạo lực học đường ở các trường chuyên biệt khiếm thính tại thành phố Hồ Chí Minh*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 229-235.
61. Trần Thị Hoàng Phương (2015), Nguyên nhân dẫn đến bạo lực học đường - cách tiếp cận đa chiều, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 5/2015, Tr 36-39.
62. Nguyễn Dục Quang (2017), Bạo lực học đường - Những hậu quả và giải pháp khắc phục, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 2/2017, Tr50-54.
63. Huỳnh Văn Sơn, Nguyễn Thị Nhung (2013), Thực nghiệm nâng cao nhận thức về áp lực tâm lí và cách ứng phó với áp lực tâm lí cho trẻ lao động sớm, *Tạp chí Khoa học ĐHSPTP. Hồ Chí Minh*, Số 45/2013, Tr 34-40.
64. Huỳnh Văn Sơn, Nguyễn Thị Diễm My, Nguyễn Huỳnh Ngọc Trâm (2014), *Bạo lực học đường: Cần có cái nhìn khoa học về khái niệm*, Viện Nghiên cứu giáo dục - Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Kỷ yếu Hội thảo Thực trạng và giải pháp ngăn chặn bạo lực học đường trong trường phổ thông, Tài liệu Lưu hành nội bộ.
65. Huỳnh Văn Sơn (2015), Nguyên nhân dẫn đến bạo lực học đường tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Cần Thơ dưới góc nhìn của phụ huynh và nhà giáo dục, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 6/2015, Tr 9-11.
66. Huỳnh Văn Sơn (2015), Mức độ về hành vi bạo lực học đường trên địa bàn thành phố Cần Thơ hiện nay, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 6/2015, Tr 3-4.

67. Huỳnh Văn Sơn (2015), Mức độ thực hiện các hành vi bạo lực học đường ở một số trường phổ thông tại thành phố Cần Thơ hiện nay, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 8/2015, Tr 65-67.
68. Huỳnh Văn Sơn, Nguyễn Thị Bích Thảo, Nguyễn Hoàng Xuân Huy (2016), *Xây dựng cẩm nang tuyên truyền nhằm phòng chống bạo lực học đường cho học sinh trung học cơ sở tại thành phố Hồ Chí Minh*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 496-508.
69. Nguyễn Đức Sơn và cộng sự (không ghi năm xuất bản), *Tài liệu giảng dạy về phòng chống và ứng phó với bạo lực trên cơ sở giới trong trường học - Dành cho giáo viên trung học cơ sở*, Dự án “Trường học an toàn, thân thiện và bình đẳng”.
70. Nguyễn Thị Tâm, Nguyễn Thị Nhân Ái (2014), *Mối liên hệ giữa sự thừa cân và béo phì với hiện tượng bị bắt nạt ở trẻ em trong độ tuổi đi học*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc: Sức khỏe tâm thần trong trường học, NXBĐHQG TP.Hồ Chí Minh, Tr 459-469.
71. Phan Thị Tâm (2017), *Kỹ năng ứng phó với khó khăn tâm lí trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên đại học sư phạm kỹ thuật*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội.
72. Tạ Thị Ngọc Thanh (2010), Bàn về sự gia tăng hiện tượng nữ sinh đánh nhau, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 5/2010, Tr 50-52.
73. Nguyễn Đắc Thanh (2013), Phân loại bạo lực học đường giữa học sinh và học sinh ở bậc trung học hiện nay, *Tạp chí Giáo dục*, Số 310, Kỳ 2-5/2013, Tr 9-11.
74. Nguyễn Thị Phương Thảo, Cao Hào Thi (2012), Các yếu tố tác động đến hành vi bạo lực của học sinh, *Tạp chí Phát triển KH&CN*, Tập 15, Số 01-2012, Tr 32-47.
75. Nguyễn Thị Bích Thảo, Nguyễn Hoàng Xuân Huy (2016), *Xây dựng cẩm nang tuyên truyền nhằm khắc phục bạo lực học đường cho học sinh trung học cơ sở tại thành phố Hồ Chí Minh*, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số tháng 5/2016, Tr 252-255.
76. Nguyễn Thị Thắm, Trần Văn Công (2016), *Chiến lược ứng phó của học sinh trung học phổ thông khi bị bắt nạt*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lí học học đường lần thứ 5: Phát triển tâm lí học học đường trên thế giới và ở Việt Nam, NXB Thông tin và Truyền thông, Tr 673-680.
77. Mã Ngọc Thê (1998), Ảnh hưởng của nhóm bạn không chính thức đến hành vi phạm pháp của trẻ, *Tạp chí Tâm lí học*, Số 4, tr. 22- 26.
78. Hoàng Bá Thịnh (2009), *Bạo lực học đường: một vấn đề xã hội hiện nay*, Hội thảo “Nhu cầu, định hướng đào tạo tâm lí học đường tại Việt Nam”, Hội thảo Khoa học quốc tế, Hà Nội, tr.16 - 27.

79. Nguyễn Đình Thọ (2011), *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*, NXB Lao động - Xã hội, Trang 350-351.
80. Nguyễn Hữu Thu, Nguyễn Bá Đạt (2009), Các kiểu ứng phó với stress trong học tập của sinh viên ĐHQGHN, *Tạp chí Tâm lý học*, Số tháng 3/2009, Tr 41-46.
81. Ông Thị Mai Thương (2016), Ảnh hưởng của nhóm không chính thức đến hành vi bạo lực của học sinh trung học phổ thông, *Tạp chí KH-CN Nghệ An*, Số tháng 6/2016, Tr 32-37.
82. LM. PHILIPPÊ Trần Công Thuận (2015), *Bạo lực học đường qua nghiên cứu và khảo sát*, NXB Tôn giáo.
83. Vũ Thanh Thủy (2015), Ảnh hưởng của văn hóa gia đình trong vấn đề bạo lực học đường, *Tạp chí Giáo dục*, Số 351, Kỳ 1-2/2015, Tr20-22.
84. Hoàng Gia Trang (2015), Phòng ngừa hành vi bạo lực ở học sinh, *Tạp chí Giáo dục*, Số 366, Kỳ 2-9/2015, Tr 12-14.
85. Mạc Văn Trang (2016), Bạo lực học đường nhìn từ khía cạnh tâm lý, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số tháng 8/2016, Tr 1-3.
86. Nguyễn Thị Thu Trang, Lê Thị Kim Ánh, Lã Ngọc Quang, Nguyễn Thanh Tuấn, Đào Hoàng Bách (2014), Thực trạng hành vi bắt nạt/bạo lực thể chất ở học sinh trường THPT Trần Phú, quận Hoàn Kiếm, Hà Nội, năm 2013, *Tạp chí Y tế công cộng*, Số 31, Tháng 4/2014.
87. Nguyễn Thị Như Trang (2017), *Bạo lực học đường từ góc nhìn của người trong cuộc - Một số vấn đề thực tiễn và lý luận (Sách chuyên khảo)*, NXB ĐHQG HN. Tr 20-21.
88. Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS, Tập 2*, NXB Hồng Đức, Trang 257-258.
89. Đinh Anh Tuấn (2015), *Bạo lực học đường trong học sinh trung học trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định hiện nay: Thực trạng và các nhân tố ảnh hưởng*, Luận án tiến sĩ, Học viện Khoa học Xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
90. Trần Thanh Tú, Trần Bình Nguyên (2014), Đánh giá thực trạng bạo lực học đường tại một số trường THPT trên địa bàn Hà Nội, *Tạp chí Y tế thực hành*, Số tháng 5/2014.
91. Phạm Văn Tư (2012), *Vận dụng phương pháp công tác xã hội nhóm vào việc giảm thiểu hành vi gây hấn của học sinh THCS*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tâm lý học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lý học đường, NXB ĐHSP TP.Hồ Chí Minh.
92. Nguyễn Văn Tường (2013), Yếu tố nguy cơ dẫn đến hành vi bạo lực học đường, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, Số 45, Tháng 2/2013, Tr 52 - 54.
93. Nguyễn Văn Tường (2013), *Công tác xã hội trường học và cơ chế phòng ngừa hành vi bạo lực học đường*, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội - Trường Đại học sư phạm Hà

- Nội, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: “Nâng cao tính chuyên nghiệp Công tác xã hội vì phát triển và hội nhập”, NXB Đại học sư phạm, Tr568 - 575.
94. Nguyễn Văn Tường (2014), *Mô hình can thiệp tổng hợp đối với hành vi bạo lực học đường ở Mỹ*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế về Tâm lý học trường học lần IV, NXB ĐHQG Hà Nội, Tr 191-202.
 95. Nguyễn Văn Tường, Nguyễn Đức Tài (2017), *Hỗ trợ tâm lý cho sinh viên có tình yêu đồng tính: minh họa trường hợp sinh viên M.X*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc lần thứ 2: Tâm lý học, Giáo dục học với Tình yêu, Hôn nhân và Gia đình, Quỹ Tài năng trẻ TLH-GDH, NXB Thông tin và Truyền thông, 2017, Tr 153-162.
 96. Nguyễn Văn Tường (2016), *Hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học và mô hình phòng ngừa - can thiệp (Sách chuyên khảo)*, NXB Đại học Thái Nguyên.
 97. Ủy ban Văn hoá, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng Quốc hội (2012), *Báo cáo kết quả giám sát việc thực hiện chính sách, pháp luật phòng chống bạo lực, xâm hại trẻ em giai đoạn 2008-2010*, Quốc hội khóa VIII, ngày 11 tháng 5 năm 2012.
 98. Đinh Thị Hồng Vân (2014), *Cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ vị thành niên thành phố Huế*, Luận án Tiến sĩ, Học viện KHXH, Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam.
 99. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2015), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Bạo lực học đường nguyên nhân và giải pháp phòng ngừa*, Tài liệu Lưu hành nội bộ.
 100. Viện Nghiên cứu giáo dục - Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh (2014), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Thực trạng và giải pháp ngăn chặn bạo lực học đường trong trường phổ thông*, Tài liệu Lưu hành nội bộ.
 101. Nguyễn Thị Hoàng Yên (2016), *Bạo lực giới liên quan đến nhà trường - Thực trạng và giải pháp phòng ngừa*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: Công tác xã hội với gia đình và trẻ em, NXB ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, Tr 34-46.

Tiếng Anh

102. Anderson, C.,A., and Dill, K.,E. (2000), Video game and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.
103. Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. (1996). A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923-958.
104. Baron, R.M. and Byrne, D.E. (1998), *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
105. Ballard, M.E., and Wiest, J.R. (1995), *The effects of violent video technology on males' hostility and cardiovascular responding Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Researd in Child Development*.

106. Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003), The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents, *Child abuse & neglect*.
107. Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K., and Houghton, S. (1999), Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
108. Cava, M.J., and G. (2002), *Life together in schools*. Barcelona: Paidos.
109. Casteel, C., C. Peek-Asa, and M.A. Limbos, (2007), Predictors of nonfatal: assault injury to public school teachers in Los Angeles City. *American Journal of Industrial Medicine* 50 (12): 932-939.
110. Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010), *Personality and coping*, Annual review of psychology, 61, 679-704.
111. Chapman, P. L., & Mullis, R. L. (1999), Adolescent coping strategies and self-esteem, *Child Study Journal*, 29 (1), 69-77, State University of New York at Buffalo.
112. Connor-Smith JK, Compas BE, Wadsworth ME, Thomsen AH, Saltzman H. Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *J Consult Clin Psychol*. 2000 Dec; 68 (6).
113. Compas, B E, Connor-Smith, J. K., Saltzman, H, Thomsen, a H., & Wadsworth, M E. (2001), Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research, *Psychological bulletin*.
114. Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988), Coping with stressful events in older children and young adolescents, *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(3).
115. Corsini R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Brunner/Mazel Taylor & Francis Group.
116. Cox, T., & Ferguson, E. (1991). Individual differences, stress and coping. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Wiley series on studies in occupational stress. Personality and stress: Individual differences in the stress process* (pp. 7-30). Oxford, England: John Wiley & Sons.
117. Donnerstein, E. (1998), *What kind of violence is there in the media?* In J.Sanmartin, J.S.Grisolia, and S.Grisolia (Eds.). *Violence, television and movie* (pp.43-66). Barcelona: Ariel.
118. Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S., and Flamer, H.S. (1996), Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counsellors. *School Counsellor*, (44), 35-47.
119. Emler, N., and Reicher, S. (1995), *Adolescence and delinquency*, Oxford: Blackwell.
120. Evans, M., Heriot, S.A., and Fridman, A.G. (2002), A behavioral pattern of irritability, hostility and inhibited apathy in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, (7), 211-224.

121. Federman, J. (ed.) (1997), *National Television Violence Study*. Santa Barbara: California University.
122. Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16 (3), 253-266.
123. Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives (Ed)*. London and New York: Routledge.
124. Frydenberg, E. (2002), *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Sexually Transmitted Diseases, Taylor & Francis e-Library, USA.
125. Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice (2nd ed.)*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
126. Gerad, J.M., and Buehler, C. (1999), Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, (61), 343-361.
127. Hashim, I. H. M. (2007), *Stress, coping and social supports in the adolescent years*, Social Sciences, (1), 97-115.
128. Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., and Eron, L. (2000), Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, (28), 59-81.
129. Huesman, L.R: (1998), *The connection between real violence and violence exhibited by movie and television*. In J.Sanmartin, J.S.Grisolia, and S.Grisolia (esd). Violence, television and movie (pp. 87-132). Barcelona: Ariel.
130. Holahan, Charles J., Moos, Rudolf H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 52 (5), 946-955.
131. Krish, S.J. (1998), Seeing the world through mortal kombat-short-term hostile attribution bias. *Childhood: A global Journal of Child Research*, (5), 177-184.
132. Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
133. Langer, D. a, Chen, E., & Luhmann, J. D. (2005), Attributions and coping in children's pain experiences, *Journal of pediatric psychology*, 30 (7), 615-22
134. Limbos, M.A.P. and C. Casteel, (2008), Schools and neighborhoods: Organizational and environmental associated with crime in secondary, *Journal of School Health* 78 (10): 539-544.
135. Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Andersinm S.J., Schmidt. L.C., and Crawford, A. (2000), Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (28), 353-369.
136. Mary, S. (1998), *Self-esteem and coping in adolescence*, Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology, Massey University, Palmerston, New Zealand.

137. MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R., and Zullig, K. (2005), The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, (20), 1495-1518.
138. Mikulincer, M., and Florian, V. (1995), Appraisal of and Coping with a Real-Life Stressful Situation: The Contribution of Attachment Styles, *Personality and Social Psychology*, 21 (4), 406-414.
139. Montgomery, K. (2000), Youth and digital media: A policy research agenda. *Journal of Adolescent Health*, (27), 61-68.
140. Moos, R. H., & Billings, A. G. (1982). *Conceptualizing and measuring coping resources and processes*. In L. Goldberger and S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 212-230). New York, NY: Free Press.
141. Naughton, F. O. (1997), *Stress and coping*, California State University, Northridge.
142. Ni, C., Lo, D., Liu, X., Yang, Q., Ma, J., Xu, S., & Li, L. (2012), Chinese female nursing students ' coping strategies, self-esteem and related factors in different years of, *Journal of Nursing Education and Practice*, 2 (4), 33-41.
143. O'Connor, D. B., & Shimizu, M. (2002), Sense of personal control, stress and coping style: a cross-cultural study, *Stress and health*, 18 (4), 173-183. Wiley Online Library.
144. Olweus, D. (2005), *Bullying at school: dat and intervention*. International Meeting about Biology and Sociology of Violence: Violence and School. Valencia.
145. Oláh, a. (1995), Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study, *Journal of Adolescence*, 18 (4), 491-512.
146. Peterson, R.A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, (21), 381-391.
147. Sampson, R. And J.Laub, *Crime in the making: Pathways and turning points through life*, (1993), Cambridge, MA: Harvard University Press.
148. Sheese, B.E. and Graziano, W.G. (2005), Deciding to defect the effects of video-game violence on cooperative behavior, *Psychological Science*, (16), 354-357.
149. Scheier, Michael F.; Carver, Charles S. (1985), Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies, *Health Psychology*, 4 (3), 219-247.
150. Slater, S. (1995). Issues in Conducting Marketing Strategy Research. *Journal of Strategic Marketing*, 3 (4), 257-270.
151. Taylor, S. E. (1991), *Health psychology*, McGraw-Hill, Inc.
152. Tarpley, T. (2001), *Children, the Internet, and other new technologies*. In: V.C. Strasburger and B.J.Wilson (eds.), *Children, adolescents, and the media* (pp. 547-556). Sage, Thousand Oaks, CA.
153. Tuna, M. E. C. E. (2003), *Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and US Students*, Middle East Technical University.

154. Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989), The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory, *Cognitive Therapy and Research*, 13 (4), 343-361, Springer.
155. Walker, L. S., Smith, C. A., Garber, J., & Van Slyke, D. A. (1997). Development and validation of the pain response inventory for children. *Psychological Assessment*, 9 (4), 392-405.
156. Weiss, L.H., and Schwarz, J.C. (1996), The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, (67), 2101-2114.

Tiếng Trung

157. Chen Erping (2009). *中美中小校园暴力的比较研究*. 硕士学位论文. 山西师范大学. 5月15日.
158. Chen Shulin, Zheng Quanquan, Pan Jiannan, Zhen Shengshen (2000). 中学生应对方式量表的初步编制. *中国临床心理学杂志*. 8 (4): 211-214.
159. Huang Xiting, Yu Hua, Zheng Yong, Yang Jiazhong, Wang Weihong (2000). 中学生应对方式的初步研究. *心理科学*. 23 (1): 1-5.
160. Yao Meiling và Liu Li (2007). 中学生应对方式心理控源自我效能感研究. *医药论坛杂志*. 28 (7): 40-41.
161. Yang Hongfei, Ye Yinghua (2005). 中小学师生的校园暴力内隐观研究. *应用心理学*. 11(3).
162. Yao Jianlong (2008). 校园暴力: 一个概念的界定. *中国青年政治学院学报*. 27(4).
163. Zhang Wang (2002). *美国校园暴力: 现状、成因及对策*. *青年研究*. (11).

Trang web

164. Ngọc Hải (theo Telegraph) Báo Người lao động (24/12/2008), Anh: Bạo lực học đường gia tăng, Khai thác từ: <http://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/anh-bao-luc-hoc-duong-gia-tang-250157.htm>
165. Quỹ Nhi đồng Liên Hợp Quốc (UNICEF), Một nửa thanh thiếu niên trên thế giới bị bạo lực học đường (7/9/2018), Khai thác từ: <https://www.unicef.org/vietnam/vi/press-releases/theo-unicef-mot-nua-thanh-thieu-nien-trên-thế-giới-bị-bạo-lực-học-đường>

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1
PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN CHUYÊN GIA VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI
BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

Chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi bị bạo lực học đường. Bằng những hiểu biết, kinh nghiệm nghiên cứu của mình, xin quý thầy/cô vui lòng cho biết một số nội dung sau:

1. Khái niệm ứng phó:

.....
.....
.....

2. Khái niệm hành vi bạo lực học đường:

.....
.....
.....

3. Biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi bị bạo lực học đường:

.....
.....
.....

4. Những yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi các em bị bạo lực học đường:

.....
.....
.....

5. Đề xuất một số biện pháp tâm lí giáo dục nhằm giúp học sinh ứng phó tích cực hơn với hành vi bạo lực học đường:

.....
.....
.....

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý thầy/cô.

PHỤ LỤC 2
PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM VÀ GIÁO VIÊN
TƯ VẤN HỌC ĐƯỜNG VỀ ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC
HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

Chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu về ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi bị bạo lực học đường. Bằng những hiểu biết, kinh nghiệm nghiên cứu của mình, xin anh/chị vui lòng cho biết một số nội dung sau:

1. Thực trạng bị bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở?

.....
.....
.....

2. Biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi bị bạo lực học đường:

.....
.....
.....

3. Những yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở khi các em bị bạo lực học đường:

.....
.....
.....

4. Đề xuất một số biện pháp tâm lí giáo dục nhằm giúp học sinh ứng phó tích cực hơn với hành vi bạo lực học đường:

.....
.....
.....

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của anh/chị.

PHỤ LỤC 3

BIÊN BẢN THẢO LUẬN NHÓM 1

1. Thời gian: Từ 8h30 đến 10h30 ngày 9 tháng 3 năm 2018

2. Địa điểm: Trường THCS M.M, Huyện Hàm Thuận Nam, Tỉnh Bình Thuận

3. Thành phần:

- Người nghiên cứu: ThS. Nguyễn Văn Tường, Giảng viên Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh

- Điều tra viên: Nguyễn Ngọc Anh Trâm, Học viên Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh

- 12 học sinh từng gây ra hành vi bạo lực học đường (trong đó có 2 học sinh lớp 6, 3 học sinh lớp 7, 5 học sinh lớp 8 và 2 học sinh lớp 9)

4. Nội dung thảo luận nhóm

4.1. Giới thiệu

- Người nghiên cứu giới thiệu về mình và giới thiệu về mục đích, nội dung, thời gian của buổi thảo luận nhóm, đặc biệt nhấn mạnh sẽ bảo mật mọi thông tin cá nhân của các học sinh tham gia vào buổi thảo luận nhóm này.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh giới thiệu về mình.

4.2. Tiến hành thảo luận nhóm

(1) Những hành vi bạo lực học đường thường gặp

- Người nghiên cứu nhắc lại nội dung của buổi thảo luận nhóm và mời các em học sinh dành ra 10 phút để cùng viết ra những hành vi bạo lực học đường thường thấy ở trường trung học cơ sở.

- Sau 10 phút, người nghiên cứu mời các học sinh cùng gửi lại tờ thông tin mình vừa ghi, sau đó mời các em học sinh ngẫu nhiên rút một tờ thông tin và chia sẻ lại những nội dung đã ghi trong tờ thông tin đó. Những nội dung nào trùng lặp với những thông tin đã chia sẻ trước đó có thể được bỏ qua.

- Sau khoảng 20 phút chia sẻ, các ý kiến của các em học sinh về những hành vi bạo lực học đường thường gặp ở trường trung học cơ sở được nhắc đến nhiều nhất là:

+ Gọi bạn bè bằng những biệt hiệu xấu

+ Kể xấu về bạn bè với những người khác

+ Cô lập bạn bè

+ Viết status hoặc nhắn tin với nội dung kể xấu bạn trên facebook, cố tình để bạn bè thấy.

+ Nói tục, chửi thề với bạn bè với mục đích làm cho bạn cảm thấy mình là người làm sai, mình là người có lỗi, mình đáng phải chịu như vậy.

- + Ép bạn bè phải làm giúp mình một việc gì đó cho dù họ không muốn làm
- + Dùng một vật gì đó để cố tình trêu chọc, uy hiếp bạn bè
- + Nhổ nước bọt vào người bạn
- + Tát, giạt tóc, đấm, đá vào người bạn
- + Lôi bạn vào nhà vệ sinh để đánh bạn
- + Chọn lúc bạn đi vệ sinh để đánh bạn
- + Ép bạn phải cho mình mượn tiền hoặc đồ dùng học tập và không có ý trả lại
- + Cố tình làm hỏng quần áo, nón (mũ), đồ dùng học tập, điện thoại, xe đạp của bạn
- Người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã chia sẻ thông tin và chốt lại những ý kiến chính của học sinh, đồng thời khái quát lại thành 3 hình thức bạo lực học đường thường gặp là bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất.

- Người nghiên cứu mời học sinh giải lao 10 phút để ăn bánh kẹo, hoa quả

(2) Những phản ứng của học sinh khi bị bạo lực học đường

- Người nghiên cứu mời các em học sinh cùng lắng nghe câu chuyện của mình khi còn là học sinh phổ thông, khi đó người nghiên cứu thường bị bạn bè trêu chọc vì có thân hình nhỏ bé, yếu ớt, thậm chí còn bị bạn bè đánh và làm hỏng đồ dùng học tập. Mỗi khi bị bạn bè làm như vậy với mình, người nghiên cứu thường cảm thấy rất xấu hổ với mọi người xung quanh, vừa sợ vừa tức giận nhưng không biết phải làm gì...

- Sau đó, người nghiên cứu mời các em học sinh chia thành 3 nhóm, mỗi nhóm 4 người, và bốc thăm một hình thức bạo lực học đường, sau đó cùng viết lên 1 tờ giấy A0 đã được chuẩn bị sẵn, mỗi tờ giấy đại diện cho một hình thức bạo lực học đường (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất). Mỗi nhóm sẽ di chuyển để viết lên những phản ứng của mình hoặc bạn bè mình khi gặp phải hình thức bạo lực mà nhóm bốc thăm được. Mỗi nhóm có 15 phút để cùng viết ra những ý kiến của mình. Người nghiên cứu gợi ý các nhóm liệt kê các cách ứng phó dựa trên 3 phương diện là suy nghĩ, cảm xúc và hành động. Sau 15 phút, nhóm nào có nhiều ý kiến hơn sẽ nhận được phần quà của ban tổ chức.

- Sau 15 phút viết ý kiến, người nghiên cứu mời các nhóm dùng bút và cùng nhau đếm các ý kiến của mỗi nhóm. Kết quả cho thấy dù là hình thức bạo lực nào thì các ý kiến của học sinh đều chia thành các cách ứng phó cơ bản như: cam chịu, suy diễn, tự an ủi bản thân, suy nghĩ đến việc giải quyết vấn đề, thể hiện cảm xúc, kìm nén cảm xúc, cân bằng cảm xúc, trốn tránh, trả thù, tự làm đau bản thân, đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp, hành động để giải quyết vấn đề. Nhóm số 2 với hình thức bạo lực thể chất đã đưa ra được nhiều cách phản ứng nhất (33 cách phản ứng). Hai nhóm còn lại đều đưa ra được hơn 20 cách phản ứng.

- Sau khi tổng kết hoạt động, người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã tham gia và phát phần thưởng cho cả 3 nhóm.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh nghỉ giải lao trong 10 phút và ăn bánh kẹo, hoa quả.

(3) Những yếu tố ảnh hưởng đến những phản ứng của học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường

- Sau khi giải lao, người nghiên cứu mời các em học sinh tham gia vào hoạt động cuối cùng của buổi thảo luận nhóm. Hoạt động trao đổi về các yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh chia thành 3 nhóm bằng cách đếm số từ 1 đến 3, rồi lại từ 1 đến 3, cho đến hết. Các bạn cùng là số 1 sẽ về một nhóm, các bạn cùng là số 2 sẽ về một nhóm, các bạn có cùng số 3 sẽ về một nhóm. Mỗi nhóm có 15 phút để cùng nhau trao đổi về các yếu tố có thể ảnh hưởng tới biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở. Người nghiên cứu gợi ý cho các em học sinh có thể liệt kê các yếu tố theo 2 nhóm là các yếu tố liên quan đến cá nhân học sinh bị bạo lực và các yếu tố liên quan đến môi trường xã hội xung quanh học sinh bị bạo lực.

- Cách các nhóm trình bày ý kiến như sau: 5 phút đầu mỗi thành viên trong nhóm ghi ý kiến của mình ra một góc của tờ giấy A0 đã được phát sẵn, 5 phút sau các thành viên cùng thống nhất ý kiến chung của cả nhóm, 5 phút còn lại đại diện nhóm sẽ ghi những ý kiến mà cả nhóm cùng thống nhất vào ô vuông ở giữa tờ giấy A0.

- Sau 15 phút, các nhóm sẽ lên chia sẻ ý kiến của mình cho mọi người cùng nghe. Mỗi nhóm có tối đa 10 phút chia sẻ ý kiến của mình.

- Kết quả cho thấy, cả ba nhóm đều đề cập đến một số yếu tố liên quan đến cá nhân học sinh (như đặc điểm tính cách, thái độ sống, hiểu biết về hành vi bạo lực học đường) và một số yếu tố liên quan đến môi trường xã hội như (bạn bè, cha mẹ, thầy cô).

4.3. Tổng kết

- Sau gần 120 thảo luận nhóm, người nghiên cứu đã tổng kết kết quả thảo luận nhóm mà điều tra viên đã ghi lại trong suốt quá trình thảo luận. Người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã nhiệt tình tham gia và chúc các em có nhiều niềm vui trong học tập và cuộc sống.

Buổi thảo luận nhóm kết thúc vào lúc 10h30

Thư ký

phút ngày 9/3/2018

PHỤ LỤC 4

BIÊN BẢN THẢO LUẬN NHÓM 2

1. Thời gian: Từ 14h00 đến 16h00 ngày 16 tháng 3 năm 2018

2. Địa điểm: Trường THCS L.Q.Đ, Quận 3, TP. Hồ Chí Minh

3. Thành phần:

- Người nghiên cứu: ThS. Nguyễn Văn Tường, Giảng viên Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh

- Điều tra viên: Nguyễn Thị Anh Thư, Sinh viên Khoa Giáo dục, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh

- 9 học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường (trong đó có 3 học sinh lớp 6, 2 học sinh lớp 7, 2 học sinh lớp 8 và 2 học sinh lớp 9)

4. Nội dung thảo luận nhóm

4.1. Giới thiệu

- Người nghiên cứu giới thiệu về mình và giới thiệu về mục đích, nội dung, thời gian của buổi thảo luận nhóm, đặc biệt nhấn mạnh sẽ bảo mật mọi thông tin cá nhân của các học sinh tham gia vào buổi thảo luận nhóm này.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh giới thiệu về mình.

4.2. Tiến hành thảo luận nhóm

(1) Những hành vi bạo lực học đường thường gặp

- Người nghiên cứu nhắc lại nội dung của buổi thảo luận nhóm và mời các em học sinh dành ra 10 phút để cùng viết ra những hành vi bạo lực học đường thường thấy ở trường trung học cơ sở.

- Sau 10 phút, người nghiên cứu mời các học sinh cùng gửi lại tờ thông tin mình vừa ghi, sau đó mời các em học sinh ngẫu nhiên rút một tờ thông tin và chia sẻ lại những nội dung đã ghi trong tờ thông tin đó. Những nội dung nào trùng lặp với những thông tin đã chia sẻ trước đó có thể được bỏ qua.

- Sau khoảng 20 phút chia sẻ, các ý kiến của các em học sinh về những hành vi bạo lực học đường thường gặp ở trường trung học cơ sở được nhắc đến nhiều nhất là:

+ Nói tục, chửi thề với bạn bè với mục đích làm cho bạn cảm thấy mình là người làm sai, mình là người có lỗi, mình đáng phải chịu như vậy.

+ Ép bạn bè phải làm giúp mình một việc gì đó cho dù họ không muốn làm

+ Dùng một vật gì đó để cố tình trêu chọc, uy hiếp bạn bè

+ Gọi bạn bè bằng những biệt hiệu xấu

+ Kể xấu về bạn bè với những người khác

+ Cô lập bạn bè

+ Viết status hoặc nhắn tin với nội dung kẻ xấu bạn trên facebook, cố tình để bạn bè thấy.

+ Nhổ nước bọt vào người bạn

+ Tát, giạt tóc, đấm, đá vào người bạn

+ Lôi bạn vào nhà vệ sinh để đánh bạn

+ Chọn lúc bạn đi vệ sinh để đánh bạn

+ Ép bạn phải cho mình mượn tiền hoặc đồ dùng học tập và không có ý trả lại

+ Cố tình làm hỏng quần áo, nón (mũ), đồ dùng học tập, điện thoại, xe đạp của bạn

- Người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã chia sẻ thông tin và chốt lại những ý kiến chính của học sinh, đồng thời khái quát lại thành 3 hình thức bạo lực học đường thường gặp là bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất.

- Người nghiên cứu mời học sinh giải lao 10 phút để ăn bánh kẹo, hoa quả

(2) Những biểu hiện ứng phó của học sinh khi bị bạo lực học đường

- Người nghiên cứu mời các em học sinh cùng xem một đoạn video có nội dung giới thiệu về một câu chuyện của một học sinh lớp 6 bị bạo lực học đường (em học sinh này là con gái nhưng mạnh mẽ như con trai, thường hay mặc đồ giống con trai và bị bạn bè thường xuyên trêu chọc, thậm chí còn bị bạn bè cô lập và dùng những từ ngữ rất phản cảm để đặt tên, dán nhãn cho mình).

- Sau đó, người nghiên cứu mời các em học sinh chia thành 3 nhóm, mỗi nhóm 3 người, và bóc thăm một hình thức bạo lực học đường, sau đó cùng viết lên 1 tờ giấy A0 đã được chuẩn bị sẵn, mỗi tờ giấy đại diện cho một hình thức bạo lực học đường (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất). Mỗi nhóm sẽ di chuyển để viết lên những phản ứng của mình hoặc của bạn bè mình khi là nạn nhân của hình thức bạo lực mà nhóm bóc thăm được. Mỗi nhóm có 15 phút để cùng viết ra những ý kiến của mình. Người nghiên cứu gợi ý các nhóm liệt kê các phản ứng dựa trên 3 phương diện là suy nghĩ, cảm xúc và hành động. Sau 15 phút, nhóm nào có nhiều ý kiến hơn sẽ nhận được phần quà của ban tổ chức.

- Sau 15 phút viết ý kiến, người nghiên cứu mời các nhóm dùng bút và cùng nhau đếm các ý kiến của mỗi nhóm. Kết quả cho thấy dù là hình thức bạo lực nào thì các ý kiến của học sinh đều chia thành các cách ứng phó cơ bản như: cam chịu, suy diễn, tự an ủi bản thân, suy nghĩ đến việc giải quyết vấn đề, thể hiện cảm xúc, kìm nén cảm xúc, cân bằng cảm xúc, trốn tránh, trả thù, tự làm đau bản thân, đương đầu, tìm kiếm sự trợ giúp, hành động để giải quyết vấn đề. Nhóm số 1 với hình thức bạo lực tinh thần đã đưa ra được nhiều biểu hiện ứng phó nhất (37 phản ứng). Hai nhóm còn lại đều đưa ra được hơn 20 cách phản ứng.

- Sau khi tổng kết hoạt động, người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã tham gia và phát phần thưởng cho cả 3 nhóm.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh nghỉ giải lao trong 10 phút và ăn bánh kẹo, hoa quả.

(3) Những yếu tố ảnh hưởng đến những phản ứng của học sinh khi gặp phải hành vi bạo lực học đường

- Sau khi giải lao, người nghiên cứu mời các em học sinh tham gia vào hoạt động cuối cùng của buổi thảo luận nhóm. Hoạt động trao đổi về các yếu tố ảnh hưởng đến biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở.

- Người nghiên cứu mời các em học sinh chia thành 3 nhóm bằng cách đếm số từ 1 đến 3, rồi lại từ 1 đến 3, cho đến hết. Các bạn cùng là số 1 sẽ về một nhóm, các bạn cùng là số 2 sẽ về một nhóm, các bạn có cùng số 3 sẽ về một nhóm. Mỗi nhóm có 15 phút để cùng nhau trao đổi về các yếu tố có thể ảnh hưởng tới biểu hiện ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở. Người nghiên cứu gợi ý cho các em học sinh có thể liệt kê các yếu tố theo 2 nhóm là các yếu tố liên quan đến cá nhân học sinh bị bạo lực và các yếu tố liên quan đến môi trường xã hội xung quanh học sinh bị bạo lực.

- Cách các nhóm trình bày ý kiến như sau: 5 phút đầu mỗi thành viên trong nhóm ghi ý kiến của mình ra một góc của tờ giấy A0 đã được phát sẵn, 5 phút sau các thành viên cùng thống nhất ý kiến chung của cả nhóm, 5 phút còn lại đại diện nhóm sẽ ghi những ý kiến mà cả nhóm cùng thống nhất vào ô vuông ở giữa tờ giấy A0.

- Sau 15 phút, các nhóm sẽ lên chia sẻ ý kiến của mình cho mọi người cùng nghe. Mỗi nhóm có tối đa 10 phút chia sẻ ý kiến của mình.

- Kết quả cho thấy, cả ba nhóm đều đề cập đến một số yếu tố liên quan đến cá nhân học sinh (như đặc điểm tính cách, thái độ sống, hiểu biết về hành vi bạo lực học đường) và một số yếu tố liên quan đến môi trường xã hội như (bạn bè, cha mẹ, thầy cô).

4.3. Tổng kết

- Sau gần 120 thảo luận nhóm, người nghiên cứu đã tổng kết kết quả thảo luận nhóm mà điều tra viên đã ghi lại trong suốt quá trình thảo luận. Người nghiên cứu cảm ơn các em học sinh đã nhiệt tình tham gia và chúc các em có nhiều niềm vui trong học tập và cuộc sống.

Buổi thảo luận nhóm kết thúc vào lúc 16h00

Thư ký

phút ngày 16/3/2018

PHỤ LỤC 5
BẢNG HỎI VỀ CÁCH ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG
CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

(Bảng hỏi khi chưa phân tích độ tin cậy và độ hiệu lực)

Các em thân mến,

❖ Trong cuộc sống hằng ngày chúng ta luôn phải ứng phó với nhiều vấn đề khó khăn khác nhau, là học sinh THCS các em thường phải đối mặt với những khó khăn liên quan đến học tập, định hướng nghề nghiệp, quan hệ với bạn bè, thầy cô, cha mẹ... Trong bảng hỏi này, chúng tôi muốn nhấn mạnh đến hành vi bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với nhau. Việc các em ứng phó với những hình thức bạo lực học đường đã thể hiện ý thức muốn vượt qua hoàn cảnh khó khăn của các em. Và cách các em ứng phó như thế nào với vấn đề này chính là nội dung mà chúng tôi muốn tìm hiểu.

❖ Việc các em tham gia trả lời trung thực, chính xác các câu hỏi bên dưới sẽ có giá trị rất lớn đối với nghiên cứu của chúng tôi. Chúng tôi rất mong sẽ nhận được sự hợp tác của các em. Tuy nhiên, các em có quyền lựa chọn tham gia hay không tham gia trả lời phiếu khảo sát này.

Xin cảm ơn các em!

A. Xin em cho biết một số thông tin cá nhân (khoanh tròn vào chữ số đứng trước phương án trả lời đúng với em):

A1. Trường của em ở đâu: 1. Thành phố Hồ Chí Minh 2. Bình Thuận

A2. Em là học sinh lớp: 1. Lớp 6 2. Lớp 7 3. Lớp 8 4. Lớp 9

A3. Em là: 1. Nam 2. Nữ

A4. Kết quả xếp loại học lực của em trong năm học gần nhất là:

1. Trung bình 2. Khá 3. Giỏi

B. Theo em, trong khoảng 01 năm gần đây, những tình huống bên dưới có đúng với em không?

TT	Các hình thức ứng xử	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
B1	Bạo lực tinh thần					
1	Em bị bạn bè gọi mình bằng biệt hiệu xấu/bị đưa ra làm trò đùa, chế giễu trước mọi người.	1	2	3	4	5
2	Em bị bạn bè bịa đặt, vu khống, tung tin đồn sai về em hoặc đe dọa sẽ công bố những thông tin cá nhân của em cho mọi người biết.	1	2	3	4	5
3	Bạn bè từng cố tình làm người khác hiểu lầm, trách móc, không thích hoặc xa lánh em.	1	2	3	4	5

TT	Các hình thức ứng xử	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
4	Các bạn có chủ ý loại em ra khỏi nhiều việc, tẩy chay em khỏi nhóm bạn, hoàn toàn bỏ lơ em.	1	2	3	4	5
5	Em từng nhận được những lời lẽ độc ác/làm tổn thương từ những cuộc gọi, hoặc tin nhắn điện thoại, tin nhắn facebook, zalo,...	1	2	3	4	5
B2	Bạo lực thể chất					
6	Em bị dọa, bị ép làm những việc em không muốn (như phải làm bài tập, chép bài, nhắc bài cho bạn hoặc phải chờ bạn đi học,...)	1	2	3	4	5
7	Em bị bạn bè đấm, đá hoặc dùng giấy, dép, que gậy, sách vở, ... tấn công.	1	2	3	4	5
8	Em bị bạn bè giật tóc, bạt tai, xô đẩy, hắt nước hoặc ném đồ đạc vào người.	1	2	3	4	5
9	Bạn bè từng dùng vũ lực để “nhốt” em trong phòng học hoặc trong nhà vệ sinh.	1	2	3	4	5
B3	Bạo lực kinh tế					
10	Em bị bạn bè cố ý “xin đều” hoặc lấy mất tiền, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	1	2	3	4	5
11	Bạn bè từng cố ý làm hỏng sách vở, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	1	2	3	4	5
12	Bạn bè từng ép em phải cho họ tiền hoặc mua đồ ăn, mua đồ dùng học tập, đồ đạc cá nhân cho họ.	1	2	3	4	5

C. Trong khoảng 01 năm trở lại đây, khi gặp phải một hành vi bạo lực học đường nào đó (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất hoặc bạo lực vật chất, hoặc kết hợp), những phản ứng dưới đây đúng với em như thế nào? Mỗi phát biểu sau đều có 5 phương án lựa chọn, em chỉ lựa chọn 1 phương án phù hợp nhất với em và khoanh tròn vào chữ số tương ứng với phương án đó:

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
(1)	ỨNG PHÓ BẰNG SUY NGHĨ					
(1.1)	Cam chịu					
1	Em mặc kệ những học sinh khác tiếp tục đối xử không tốt với em cho đến khi nào họ chán họ sẽ dừng lại.	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
2	Em nhìn thấy nhiều bạn bè xung quanh em họ cũng bị đối xử tệ bạc như em nên em cứ để cho họ muốn làm gì em thì làm.	1	2	3	4	5
3	Em bị học sinh khác đối xử không tốt là do số phận, nó rơi vào ai người đó phải chịu.	1	2	3	4	5
4	Em nghĩ rằng có nói ra cũng chẳng ai có thể giúp em được nên em đành chịu để cho người khác đối xử tệ bạc với mình.	1	2	3	4	5
(1.2)	Suy diễn vấn đề					
5	Để xảy ra chuyện này là lỗi của em, em đáng bị như vậy, em tự dằn vò, chỉ trích, trách móc bản thân mình.	1	2	3	4	5
6	Chắc chắn có người đã “chơi xấu” sau lưng em, làm cho em bị đối xử tệ bạc thế này.	1	2	3	4	5
7	Em là người kém cỏi, vô dụng, không có đủ sức mạnh để tự bảo vệ mình.	1	2	3	4	5
8	Em nghĩ rằng nếu mọi người biết việc em bị học sinh khác bạo lực thì mọi người sẽ trách mắng em.	1	2	3	4	5
(1.3)	Tự an ủi bản thân					
9	Em tự nói với mình rằng đây là một thử thách trong cuộc sống, em sẽ trưởng thành hơn khi vượt qua nó.	1	2	3	4	5
10	Em nghĩ có lẽ họ đang hiểu lầm em, họ sẽ đến xin lỗi em sau khi họ biết họ đã sai.	1	2	3	4	5
11	Em nghĩ rằng mình vẫn còn may mắn hơn nhiều bạn bị đối xử tệ bạc khác.	1	2	3	4	5
12	Em sẽ “ghim” chuyện này và đợi cơ hội trả thù.	1	2	3	4	5
13	Em nghĩ rằng qua sự việc lần này em sẽ biết cách ứng phó phù hợp hơn khi gặp phải những tình huống tương tự.	1	2	3	4	5
(1.4)	Định hướng giải quyết vấn đề					
14	Em nghĩ rằng em có đủ khả năng để đối diện và vượt qua vấn đề này.	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
15	Em suy nghĩ về vấn đề em đang gặp phải, tại sao những học sinh khác lại ứng xử không tốt với em như vậy.	1	2	3	4	5
16	Em nghĩ đến những giải pháp có thể giúp em giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
17	Em lựa chọn một hoặc một số giải pháp để giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
(2)	ỨNG PHÓ BẢNG CẢM XÚC					
(2.1)	Thể hiện cảm xúc					
18	Em lo lắng, sợ hãi mỗi khi bị bạn bè đối xử bạo lực với mình.	1	2	3	4	5
19	Em cáu giận với những học sinh đã có những hành vi không tốt với em.	1	2	3	4	5
20	Em chán nản, buồn bã không thiết tha làm gì khác.	1	2	3	4	5
21	Em lo lắng vì sợ mọi người phát hiện ra em bị học sinh khác đánh đập, chửi bới, hạ nhục, cướp đồ đạc...	1	2	3	4	5
22	Em tức giận vô cớ với những người khác xung quanh em (như bạn bè, người thân trong gia đình, giáo viên...).	1	2	3	4	5
(2.2)	Kìm nén cảm xúc					
23	Em che giấu cảm xúc sợ hãi, lo lắng hoặc tức giận của em trước những kẻ đối xử bạo lực với em.	1	2	3	4	5
24	Em che giấu sự lo lắng của em trước mặt người thân trong gia đình.	1	2	3	4	5
25	Em che giấu sự bất an của em với giáo viên, bạn bè vì không muốn họ biết tới chuyện này.	1	2	3	4	5
26	Em cố gắng vui vẻ với mọi người xung quanh em để che giấu cảm giác bất an trong người.	1	2	3	4	5
2.3	Cân bằng cảm xúc					
27	Em cố gắng điều chỉnh nhịp thở, thả lỏng cơ thể, uống nước, nắm chặt tay, đếm số... để lấy lại bình tĩnh và cân bằng cảm xúc của mình.	1	2	3	4	5
28	Em làm những việc mà mình yêu thích như: viết nhật ký, nghe nhạc, đọc truyện, đọc sách, chơi thể thao...	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
29	Em sắp xếp lại thời gian biểu cá nhân	1	2	3	4	5
(3)	ỨNG PHÓ BẢNG HÀNH ĐỘNG					
(3.1)	Trôn tránh					
30	Em trốn tránh gặp mặt, tiếp xúc đơn độc với những kẻ đã ứng xử không tốt với em.	1	2	3	4	5
31	Em tìm đến nơi không ai biết để khóc.	1	2	3	4	5
32	Em thay đổi đường tới trường, đường về nhà để không phải gặp mặt những kẻ đã đối xử bạo lực với em.	1	2	3	4	5
33	Em tìm cách che giấu thầy cô, cha mẹ những vết bầm tím, trầy xước trên cơ thể do bạn bè em gây ra.	1	2	3	4	5
34	Em tìm cách che giấu việc tài sản, đồ dùng học tập của em đã bị mất hoặc bị hỏng do những học sinh khác gây ra.	1	2	3	4	5
35	Khi bạn bè/thầy cô/người thân hỏi em có gặp phải chuyện gì không, em luôn tìm cách né tránh câu hỏi và chuyển sang câu chuyện khác.	1	2	3	4	5
(3.2)	Trả đũa, tự làm hại					
36	Em tìm kiếm các biện pháp để trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	1	2	3	4	5
37	Em tìm cách tự sát để giải thoát cuộc sống của mình nhưng không thành.	1	2	3	4	5
38	Em phục tùng mọi yêu cầu của bạn bè để họ không đối xử tệ bạc với em nữa.	1	2	3	4	5
39	Em lên kế hoạch và thực hiện kế hoạch trả đũa người đã đối xử tệ bạc với em	1	2	3	4	5
40	Em tìm cảm giác dễ chịu hơn bằng cách sử dụng chất kích thích như: hút thuốc lá, uống rượu, uống bia, uống thuốc ngủ, ...	1	2	3	4	5
41	Em tự làm tổn thương bản thân như: nhịn ăn, đập đầu vào tường, tự đánh mình, cứa tay cho chảy máu, ...	1	2	3	4	5
42	Em gia nhập vào các nhóm học sinh “đầu gấu”, “đàn anh” trong trường để được bảo vệ.	1	2	3	4	5
43	Em chơi các trò chơi điện tử mang tính bạo lực, cố gắng chiến thắng để có cảm giác trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	1	2	3	4	5
(3.3)	Đương đầu và tìm kiếm sự hỗ trợ					
44	Em tìm gặp người đã thực hiện hành vi	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Nửa đúng với em, nửa không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
	không tốt với em để hỏi rõ lí do tại sao họ làm như vậy.					
45	Em chia sẻ câu chuyện của mình trên các trang báo, đài, mạng xã hội (ẩn danh) để tìm ra cách giải quyết.	1	2	3	4	5
46	Em nói với người thân trong gia đình để tìm cách giải quyết vấn đề của em.	1	2	3	4	5
47	Em chia sẻ/ báo cáo với giám thị/ giáo viên chủ nhiệm/ Ban giám hiệu nhà trường để được hỗ trợ.	1	2	3	4	5
48	Em đi Chùa (xin bùa cầu an), đi Nhà thờ hoặc cầu xin sự giúp đỡ của tổ tiên.	1	2	3	4	5
49	Em tham gia lớp thiền/ yoga để tìm kiếm sự bình an/ tìm ra cách giải quyết vấn đề.	1	2	3	4	5
50	Em tìm kiếm sự hỗ trợ từ giáo viên tư vấn tâm lí học đường hoặc từ các cơ quan chức năng (gặp công an, gửi thư lên Bộ GDĐT...).	1	2	3	4	5
51	Em kể với bạn thân của em để được tư vấn, giúp đỡ.	1	2	3	4	5
52	Em tham gia vào các trang mạng xã hội bảo vệ học sinh là nạn nhân của bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
53	Em đăng ký tham gia một số hoạt động thể thao, văn nghệ, câu lạc bộ kỹ năng, câu lạc bộ võ thuật ở trường.	1	2	3	4	5
54	Em tìm gặp gia đình của học sinh đã ứng xử không tốt với em để tìm kiếm sự hỗ trợ từ họ.	1	2	3	4	5
(3.4)	Hành động giải quyết vấn đề					
55	Em lên kế hoạch để thực hiện giải pháp mà em đã lựa chọn nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
56	Em hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
57	Em cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết được vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
58	Em rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân sau sự việc lần này	1	2	3	4	5
59	Cách phản ứng khác (nếu có):	1	2	3	4	5

D. Em có đồng ý với những phát biểu dưới đây hay không (hãy khoanh tròn vào chữ số tương ứng với lựa chọn của em)?

TT	Các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở:	Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Nửa đồng ý, nửa không đồng ý	Hầu như là đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường						
1	Bạo lực học đường là chuyện nhỏ/bình thường như các vấn đề khác trong trường học.	1	2	3	4	5
2	Bạo lực học đường là một hành vi xấu, ảnh hưởng tiêu cực tới học sinh, gia đình, nhà trường, xã hội.	1	2	3	4	5
3	Bạo lực học đường xảy ra không cần nguyên nhân, học sinh chỉ cần thích là sẽ đánh nhau, chửi bới nhau, xúc phạm nhau, cướp đồ của nhau.	1	2	3	4	5
4	Những vụ việc bạo lực học đường cần được xử lý nghiêm khắc và công bằng.	1	2	3	4	5
5	Bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần, bạo lực kinh tế là những hình thức phổ biến của hành vi bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
6	Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn tới hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh.	1	2	3	4	5
7	Nhà trường và thầy cô giáo là những người có trách nhiệm chính khi xảy ra các vụ việc bạo lực giữa học sinh với học sinh.	1	2	3	4	5
8	Bạo lực học đường đang xảy ra với diễn biến phức tạp và mức độ ngày càng nghiêm trọng trong trường học.	1	2	3	4	5
	Ý kiến khác (nếu có):	1	2	3	4	5
Thái độ sống của học sinh						
9	Môi trường học đường bây giờ rất nguy hiểm, mỗi ngày tới trường em đều cảm thấy không yên tâm.	1	2	3	4	5
10	Cuộc sống nhìn chung nhiều rủi ro hơn là những điều may mắn, an lành.	1	2	3	4	5
11	Nếu có cơ hội em muốn chuyển sang lớp khác hoặc trường khác để học tập.	1	2	3	4	5
12	Dù xảy ra chuyện gì đi nữa thì trường học vẫn là môi trường an toàn nhất.	1	2	3	4	5
13	Bạo lực học đường trong tương lai nhất định sẽ được phòng ngừa, kiểm soát, ngăn chặn.	1	2	3	4	5
14	Mâu thuẫn giữa học sinh với nhau là điều không thể tránh khỏi, không phải mâu thuẫn nào cũng dẫn đến hành vi bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
15	Bạo lực học đường cho dù là hình thức nào cũng không được chấp nhận và ủng hộ, cần lên án và ngăn chặn kịp thời.	1	2	3	4	5

TT	Các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở:	Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Nửa đồng ý, nửa không đồng ý	Hầu như là đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
16	Trong tương lai bạo lực học đường sẽ ngày càng phức tạp và không được kiểm soát.	1	2	3	4	5
17	Cuộc sống nhìn chung là nhiều niềm vui hơn nỗi buồn, nhiều may mắn hơn rủi ro.	1	2	3	4	5
18	Dù xảy ra chuyện gì đi nữa em vẫn muốn được học tập cùng bạn bè và thầy cô của em hiện nay.	1	2	3	4	5
19	Em yêu thương bản thân mình đồng thời cũng biết lắng nghe, đồng cảm và tôn trọng bạn bè.	1	2	3	4	5
20	Em khó chấp nhận sự khác biệt của người khác, khó lắng nghe và đồng cảm với bạn bè của mình.	1	2	3	4	5
	Ý kiến khác (nếu có):	1	2	3	4	5
Tính cách của học sinh						
21	Em là người hướng ngoại, hăng hái, nhiệt tình, tự tin, giao tiếp rộng.	1	2	3	4	5
22	Em là người hướng nội, nhút nhát, khép kín, ít bạn bè, tự ti, ngại giao tiếp.	1	2	3	4	5
23	Khi được tham gia vào các hoạt động tập thể em cảm thấy vui vẻ, hạnh phúc và tràn đầy năng lượng.	1	2	3	4	5
24	Làm việc một mình trong không gian yên tĩnh, quen thuộc sẽ giúp em tự tin và có nhiều năng lượng hơn.	1	2	3	4	5
25	Em là người không chịu được những áp lực, khó khăn, nguy hiểm trong cuộc sống.	1	2	3	4	5
	Ý kiến khác (nếu có):					
Quan hệ bạn bè của học sinh						
26	Bạn bè luôn quan tâm em và sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	1	2	3	4	5
27	Khi gặp khó khăn trong cuộc sống em sẽ tìm đến bạn bè để chia sẻ và tìm kiếm sự hỗ trợ.	1	2	3	4	5
28	Em thường chỉ chia sẻ với bạn bè khi có chuyện vui.	1	2	3	4	5
29	Bạn bè thường chỉ quan tâm đến em khi em giúp được họ điều gì đó.	1	2	3	4	5
30	Bạn em nhìn ra ngay tâm trạng của em nếu em không vui hoặc có những cư xử khác thường.	1	2	3	4	5
	Ý kiến khác (nếu có):	1	2	3	4	5
Cách ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh						
31	Thầy cô giáo luôn lắng nghe, chia sẻ và sẵn sàng hỗ trợ em giải quyết những khó	1	2	3	4	5

TT	Các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở:	Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Nửa đồng ý, nửa không đồng ý	Hầu như là đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
	khăn ở trường học.					
32	Khi gặp khó khăn em sẽ chia sẻ với thầy cô giáo để nhận được sự hỗ trợ kịp thời.	1	2	3	4	5
33	Ở trường học của em, mọi người ứng xử với nhau (giữa học sinh với học sinh, giáo viên với học sinh, học sinh với giáo viên) đều rất thân thiện, lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm lẫn nhau.	1	2	3	4	5
34	Em rất sợ thầy cô giáo ở trường em, mỗi khi có khó khăn gì em đều không dám chủ động chia sẻ cùng thầy cô.	1	2	3	4	5
35	Ở trường học của em, nhà trường luôn quan tâm và xử lý công bằng, công khai đối với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh.	1	2	3	4	5
36	Trường em có nhiều nhóm học sinh không chính thức, thường tụ tập với nhau, bắt nạt những học sinh không thuộc nhóm của họ.	1	2	3	4	5
37	Thầy cô trường em rất nghiêm khắc và khó gần gũi.	1	2	3	4	5
38	Trường em thường xuyên xuất hiện các vụ việc học sinh chửi bới, đe dọa, đánh lộn, cướp bóc lẫn nhau.	1	2	3	4	5
39	Trường em có nhiều câu lạc bộ kỹ năng mềm, thể thao, văn hóa, văn nghệ...	1	2	3	4	5
40	Trường em rất hiếm khi xuất hiện các vụ việc học sinh chửi bới, đe dọa, đánh lộn hay cướp bóc lẫn nhau.	1	2	3	4	5
	Ý kiến khác (nếu có):	1	2	3	4	5
Cách ứng xử giữa phụ huynh và học sinh						
41	Ba mẹ luôn lắng nghe, chia sẻ và hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	1	2	3	4	5
42	Khi gặp khó khăn ở trường học em sẽ chia sẻ và tìm sự giúp đỡ từ ba mẹ.	1	2	3	4	5
43	Trong gia đình em, các thành viên luôn sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm và tôn trọng lẫn nhau.	1	2	3	4	5
44	Ba mẹ em rất bận rộn với công việc của họ và không có thời gian quan tâm đến các mối quan hệ bạn bè của em.	1	2	3	4	5
45	Ba mẹ em rất khó tính và nghiêm khắc, em thường không dám chủ động nói ra những khó khăn em gặp phải ở trường.	1	2	3	4	5
46	Ý kiến khác (nếu có):	1	2	3	4	5

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ và hợp tác của các em!

Chúc các em sức khỏe, học tập tốt và có nhiều niềm vui trong cuộc sống.

PHỤ LỤC 6
BẢNG HỎI VỀ CÁCH ỨNG PHÓ VỚI HÀNH VI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG
CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

(Bảng hỏi sau khi đã phân tích độ tin cậy và độ hiệu lực)

Các em thân mến,

❖ Trong cuộc sống hằng ngày chúng ta luôn phải ứng phó với nhiều vấn đề khó khăn khác nhau, là học sinh trung học cơ sở các em thường phải đối mặt với những khó khăn liên quan đến học tập, định hướng nghề nghiệp, quan hệ với bạn bè, thầy cô, cha mẹ... Trong bảng hỏi này, chúng tôi muốn nhấn mạnh đến hành vi bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh. Cách các em phản ứng khi gặp phải một hành vi bạo lực học đường nào đó đã thể hiện ý thức muốn vượt qua hoàn cảnh khó khăn của các em. Và cách các em phản ứng như thế nào với vấn đề này chính là nội dung mà chúng tôi muốn tìm hiểu.

❖ Việc các em tham gia trả lời trung thực, chính xác các câu hỏi bên dưới sẽ có giá trị rất lớn đối với nghiên cứu của chúng tôi. Chúng tôi rất mong sẽ nhận được sự hợp tác của các em. Tuy nhiên, các em có quyền lựa chọn tham gia hay không tham gia trả lời phiếu khảo sát này.

Xin cảm ơn các em!

A. Xin em cho biết một số thông tin cá nhân (khoanh tròn vào chữ số đứng trước phương án trả lời đúng với em):

A1. Trường của em ở đâu: 1. Thành phố Hồ Chí Minh 2. Bình Thuận

A2. Em là học sinh lớp: 1. Lớp 6 2. Lớp 7 3. Lớp 8 4. Lớp 9

A3. Em là: 1. Nam 2. Nữ

A4. Kết quả xếp loại học lực của em trong năm học gần nhất là:

1. Yếu 2. Trung bình 3. Khá 4. Giỏi

B. Theo em, trong khoảng 01 năm học gần đây, những tình huống bên dưới có đúng với em không?

TT	Các hình thức ứng xử	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
B1	Bạo lực tinh thần					
1	Em bị bạn bè gọi mình bằng biệt hiệu xấu/bị đưa ra làm trò đùa, chế giễu trước mọi người.	1	2	3	4	5
2	Em bị bạn bè bịa đặt, vu khống, tung tin đồn sai về em hoặc đe dọa sẽ công bố những thông tin cá nhân của em cho mọi người biết.	1	2	3	4	5
3	Bạn bè từng cố tình làm người khác hiểu lầm, trách móc, không thích hoặc xa lánh em.	1	2	3	4	5

TT	Các hình thức ứng xử	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
4	Các bạn có chủ ý loại em ra khỏi nhiều việc, tẩy chay em khỏi nhóm bạn, hoàn toàn bỏ lơ em.	1	2	3	4	5
5	Em từng nhận được những lời lẽ độc ác/làm tổn thương từ những cuộc gọi, hoặc tin nhắn điện thoại, tin nhắn facebook, zalo...	1	2	3	4	5
B2	Bạo lực thể chất					
6	Em bị dọa, bị ép làm những việc em không muốn (như phải làm bài tập, chép bài, nhắc bài cho bạn hoặc phải chờ bạn đi học...)	1	2	3	4	5
7	Em bị bạn bè đấm, đá hoặc dùng giấy, dép, que gậy, sách vở, ... tấn công.	1	2	3	4	5
8	Em bị bạn bè giật tóc, bạt tai, xô đẩy, hắt nước hoặc ném đồ đạc vào người.	1	2	3	4	5
9	Bạn bè từng dùng vũ lực để “nhốt” em trong phòng học hoặc trong nhà vệ sinh.	1	2	3	4	5
B3	Bạo lực vật chất					
10	Em bị bạn bè cố ý “xin đều” hoặc lấy mất tiền, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	1	2	3	4	5
11	Bạn bè từng cố ý làm hỏng sách vở, đồ dùng học tập, đồ dùng cá nhân của em.	1	2	3	4	5
12	Bạn bè từng ép em phải cho họ tiền hoặc mua đồ ăn, mua đồ dùng học tập, đồ đạc cá nhân cho họ.	1	2	3	4	5

C. Trong khoảng 01 năm trở lại đây, khi gặp phải một hành vi bạo lực học đường nào đó (bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất hoặc bạo lực vật chất, hoặc kết hợp), những phản ứng dưới đây đúng với em như thế nào? Mỗi phát biểu sau đều có 5 phương án lựa chọn, em chỉ lựa chọn 1 phương án phù hợp nhất với em và khoanh tròn vào chữ số tương ứng với phương án đó:

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
(1)	ỨNG PHÓ BẰNG SUY NGHĨ					
(1.1)	Cam chịu					
1	Em nhìn thấy nhiều bạn bè xung quanh em, họ cũng bị học sinh khác đối xử tệ bạc như em nên em cứ để cho họ muốn làm gì em thì làm.	1	2	3	4	5
2	Em bị học sinh khác đối xử không tốt là do số phận, nó rơi vào ai người đó phải chịu.	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
3	Em nghĩ rằng có nói ra cũng chẳng ai có thể giúp em được nên em đành chịu để cho người khác đối xử tệ bạc với mình.	1	2	3	4	5
1.2	Suy diễn vấn đề					
4	Chắc chắn có người đã “chơi xấu” sau lưng em, làm cho em bị đối xử tệ bạc thế này.	1	2	3	4	5
5	Em là người kém cỏi, vô dụng, không có đủ sức mạnh để tự bảo vệ mình.	1	2	3	4	5
6	Em nghĩ rằng nếu mọi người biết việc em bị học sinh khác bạo lực thì mọi người sẽ trách mắng em.	1	2	3	4	5
(1.3)	Tự an ủi bản thân					
7	Em tự nói với mình rằng đây là một thử thách trong cuộc sống, em sẽ trưởng thành hơn khi vượt qua nó.	1	2	3	4	5
8	Em nghĩ có lẽ họ đang hiểu lầm em, họ sẽ đến xin lỗi em sau khi họ biết họ đã sai.	1	2	3	4	5
9	Em nghĩ rằng qua sự việc lần này em sẽ biết cách ứng phó phù hợp hơn khi gặp phải những tình huống tương tự.	1	2	3	4	5
(1.4)	Định hướng giải quyết vấn đề					
10	Em suy nghĩ về vấn đề em đang gặp phải, tại sao những học sinh khác lại ứng xử không tốt với em như vậy.	1	2	3	4	5
11	Em nghĩ đến những giải pháp có thể giúp em giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
12	Em lựa chọn một hoặc một số giải pháp để giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
2	ỨNG PHÓ BẢNG CẢM XÚC					
2.1	Thể hiện cảm xúc					
13	Em lo lắng, sợ hãi mỗi khi bị bạn bè đối xử bạo lực với mình.	1	2	3	4	5
14	Em cáu giận với những học sinh đã có những hành vi không tốt với em.	1	2	3	4	5
15	Em chán nản, buồn bã không thiết tha làm gì khác.	1	2	3	4	5
16	Em lo lắng vì sợ mọi người phát hiện ra em bị học sinh khác đánh đập, chửi bới, hạ nhục, cướp đồ đạc...	1	2	3	4	5
17	Em tức giận vô cớ với những người khác xung quanh em (như bạn bè, người thân trong gia đình, giáo viên...).	1	2	3	4	5
2.2	Kìm nén cảm xúc					
18	Em che giấu cảm xúc sợ hãi, lo lắng hoặc tức giận của em trước những kẻ đối xử bạo lực với em.	1	2	3	4	5
19	Em che giấu sự lo lắng của em trước mặt người thân trong gia đình.	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
20	Em che giấu sự bất an của em với giáo viên, bạn bè vì không muốn họ biết tới chuyện này.	1	2	3	4	5
21	Em cố gắng vui vẻ với mọi người xung quanh em để che giấu cảm giác bất an trong người.	1	2	3	4	5
2.3	Cân bằng cảm xúc					
22	Em cố gắng điều chỉnh nhịp thở, thả lỏng cơ thể, uống nước, nắm chặt tay, đếm số... để lấy lại bình tĩnh và cân bằng cảm xúc của mình.	1	2	3	4	5
23	Em làm những việc mà mình yêu thích như: viết nhật ký, nghe nhạc, đọc truyện, đọc sách, chơi thể thao...	1	2	3	4	5
24	Em sắp xếp lại thời gian biểu cá nhân	1	2	3	4	5
3	ỨNG PHÓ BẢNG HÀNH ĐỘNG					
(3.1)	Trốn tránh vấn đề					
25	Em trốn tránh gặp mặt, tiếp xúc đơn độc với những kẻ đã ứng xử không tốt với em.	1	2	3	4	5
26	Em thay đổi đường tới trường, đường về nhà để không phải gặp mặt những kẻ đã đối xử bạo lực với em.	1	2	3	4	5
27	Em tìm cách che giấu thầy cô, cha mẹ những vết bầm tím, trầy xước trên cơ thể do bạn bè em gây ra.	1	2	3	4	5
28	Em tìm cách che giấu việc tài sản, đồ dùng học tập của em đã bị mất hoặc bị hỏng do những học sinh khác gây ra.	1	2	3	4	5
29	Khi bạn bè/thầy cô/người thân hỏi em có gặp phải chuyện gì không, em luôn tìm cách né tránh câu hỏi và chuyển sang câu chuyện khác.	1	2	3	4	5
(532)	Trả đũa, tự làm hại					
30	Em tìm kiếm các biện pháp để trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	1	2	3	4	5
31	Em phục tùng mọi yêu cầu của bạn bè để họ không đối xử tệ bạc với em nữa.	1	2	3	4	5
32	Em lên kế hoạch và thực hiện kế hoạch trả đũa người đã đối xử tệ bạc với em	1	2	3	4	5
33	Em tìm cảm giác dễ chịu hơn bằng cách sử dụng chất kích thích như: hút thuốc lá, uống rượu, uống bia, uống thuốc ngủ, ...	1	2	3	4	5
34	Em tự làm tổn thương bản thân như: nhịn ăn, đập đầu vào tường, tự đánh mình, cứa tay cho chảy máu, ...	1	2	3	4	5
35	Em gia nhập vào các nhóm học sinh “đầu gấu”, “đàn anh” trong trường để được bảo vệ.	1	2	3	4	5

TT	Phản ứng trước các hình thức bạo lực học đường	Hoàn toàn không đúng với em	Hầu như không đúng với em	Có khi đúng với em, có khi không đúng với em	Hầu như đúng với em	Hoàn toàn đúng với em
36	Em chơi các trò chơi điện tử mang tính bạo lực, cố gắng chiến thắng để có được cảm giác trả thù kẻ đã đối xử tệ bạc với em.	1	2	3	4	5
(3.3)	Đương đầu và tìm kiếm sự hỗ trợ					
37	Em tìm gặp người đã thực hiện hành vi không tốt với em để hỏi rõ lí do tại sao họ làm như vậy.	1	2	3	4	5
38	Em chia sẻ câu chuyện của mình trên các trang báo, đài, mạng xã hội (ẩn danh) để tìm ra cách giải quyết.	1	2	3	4	5
39	Em chia sẻ/ báo cáo với giám thị/ giáo viên chủ nhiệm/ Ban giám hiệu nhà trường để được hỗ trợ.	1	2	3	4	5
40	Em đi Chùa (xin bùa cầu an), đi Nhà thờ hoặc cầu xin sự giúp đỡ của tổ tiên.	1	2	3	4	5
41	Em tìm kiếm sự hỗ trợ từ giáo viên tư vấn tâm lí học đường hoặc từ các cơ quan chức năng (gặp công an, gửi thư lên Bộ GDĐT...).	1	2	3	4	5
42	Em kể với bạn thân của em để được tư vấn, giúp đỡ.	1	2	3	4	5
43	Em tham gia vào các trang mạng xã hội bảo vệ học sinh là nạn nhân của bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
44	Em đăng ký tham gia một số hoạt động thể thao, văn nghệ, câu lạc bộ kỹ năng, câu lạc bộ võ thuật ở trường.	1	2	3	4	5
45	Em nói với người thân trong gia đình để tìm cách giải quyết vấn đề của em.	1	2	3	4	5
(3.4)	Hành động giải quyết vấn đề					
46	Em lên kế hoạch để thực hiện giải pháp mà em đã lựa chọn nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
47	Em hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
48	Em cố gắng, nỗ lực, vượt qua mọi khó khăn để thực hiện đến cùng kế hoạch đã đề ra nhằm giải quyết được vấn đề em đang gặp phải.	1	2	3	4	5
49	Em rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân sau sự việc lần này	1	2	3	4	5

D. Mức độ đồng ý của em với những phát biểu dưới đây như thế nào? (hãy khoanh tròn vào chữ số tương ứng với lựa chọn của em)?

TT	Các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở:	Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như là đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
Nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường						
1*	Bạo lực học đường là chuyện nhỏ/bình thường như các vấn đề khác trong trường học.	1	2	3	4	5
2	Bạo lực học đường là một hành vi xấu, ảnh hưởng tiêu cực tới học sinh, gia đình, nhà trường, xã hội.	1	2	3	4	5
3	Những vụ việc bạo lực học đường cần được xử lý nghiêm khắc và công bằng.	1	2	3	4	5
4	Bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần, bạo lực kinh tế là những hình thức phổ biến của hành vi bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
5	Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn tới hành vi bạo lực học đường giữa học sinh với học sinh.	1	2	3	4	5
6	Bạo lực học đường đang xảy ra với diễn biến phức tạp và mức độ ngày càng nghiêm trọng trong trường học.	1	2	3	4	5
Thái độ sống của học sinh						
7	Mâu thuẫn giữa học sinh với nhau là điều không thể tránh khỏi, không phải mâu thuẫn nào cũng dẫn đến hành vi bạo lực học đường.	1	2	3	4	5
8	Cuộc sống nhìn chung là nhiều niềm vui hơn nỗi buồn, nhiều may mắn hơn rủi ro.	1	2	3	4	5
9	Dù xảy ra chuyện gì đi nữa em vẫn muốn được học tập cùng bạn bè và thầy cô của em hiện nay.	1	2	3	4	5
10	Em yêu thương bản thân mình đồng thời cũng biết lắng nghe, đồng cảm và tôn trọng bạn bè.	1	2	3	4	5
11*	Em khó chấp nhận sự khác biệt của người khác, khó lắng nghe và đồng cảm với bạn bè của mình.	1	2	3	4	5
Tính cách của học sinh						
12	Em là người hướng ngoại, hăng hái, nhiệt tình, tự tin, giao tiếp rộng.	1	2	3	4	5
13*	Em là người hướng nội, nhút nhát, khép kín, ít bạn bè, tự ti, ngại giao tiếp.	1	2	3	4	5
14	Khi được tham gia vào các hoạt động tập thể em cảm thấy vui vẻ, hạnh phúc và tràn đầy năng lượng.	1	2	3	4	5
Quan hệ bạn bè của học sinh						
15	Bạn bè luôn quan tâm em và sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	1	2	3	4	5
16	Khi gặp khó khăn trong cuộc sống em sẽ tìm đến bạn bè để chia sẻ và tìm kiếm sự hỗ trợ.	1	2	3	4	5
17	Bạn em nhìn ra ngay tâm trạng của em nếu	1	2	3	4	5

TT	Các yếu tố ảnh hưởng đến cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở:	Hoàn toàn không đồng ý	Hầu như không đồng ý	Có khi đồng ý, có khi không đồng ý	Hầu như là đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
	em không vui hoặc có những cư xử khác thường.					
Ứng xử giữa nhà trường, thầy cô và học sinh						
18	Thầy cô giáo luôn lắng nghe, chia sẻ và sẵn sàng hỗ trợ em giải quyết những khó khăn ở trường học.	1	2	3	4	5
19	Khi gặp khó khăn em sẽ chia sẻ với thầy cô giáo để nhận được sự hỗ trợ kịp thời.	1	2	3	4	5
20	Ở trường học của em, mọi người ứng xử với nhau (giữa học sinh với học sinh, giáo viên với học sinh, học sinh với giáo viên) đều rất thân thiện, lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm lẫn nhau.	1	2	3	4	5
21*	Em rất sợ thầy cô giáo ở trường em, mỗi khi có khó khăn gì em đều không dám chủ động chia sẻ cùng thầy cô.	1	2	3	4	5
22	Ở trường học của em, nhà trường luôn quan tâm và xử lý công bằng, công khai đối với các vụ việc bạo lực học đường xảy ra giữa học sinh với học sinh.	1	2	3	4	5
23*	Thầy cô trường em rất nghiêm khắc và khó gần gũi.	1	2	3	4	5
Ứng xử giữa phụ huynh và học sinh						
24	Ba mẹ luôn lắng nghe, chia sẻ và hỗ trợ em khi em gặp phải những khó khăn ở trường học.	1	2	3	4	5
25	Khi gặp khó khăn ở trường học em sẽ chia sẻ và tìm sự giúp đỡ từ ba mẹ.	1	2	3	4	5
26	Trong gia đình em, các thành viên luôn sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm và tôn trọng lẫn nhau.	1	2	3	4	5
27*	Ba mẹ em rất bận rộn với công việc của họ và không có thời gian quan tâm đến các mối quan hệ bạn bè của em.	1	2	3	4	5
28*	Ba mẹ em rất khó tính và nghiêm khắc, em thường không dám chủ động nói ra những khó khăn em gặp phải ở trường.	1	2	3	4	5

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của các em!

Chúc các em sức khỏe, học tập tốt và có nhiều niềm vui trong cuộc sống.

PHỤ LỤC 7
ĐỀ CƯƠNG PHỎNG VẤN SÂU
(Dành cho học sinh THCS bị bạo lực học đường)

1. Thời gian:

2. Địa điểm:

3. Người được phỏng vấn:

4. Người phỏng vấn:

5. Thiết lập mối quan hệ, giới thiệu mục tiêu và nội dung phỏng vấn

Người phỏng vấn giới thiệu bản thân và giới thiệu về mục đích, nội dung, thời gian phỏng vấn với học sinh được phỏng vấn. Đặc biệt nhấn mạnh nguyên tắc bảo mật thông tin cá nhân của học sinh được phỏng vấn. Hỏi sơ qua về tình hình học tập và cuộc sống của học sinh, những điều các em mong muốn chia sẻ và được chia sẻ.

6. Nội dung phỏng vấn:

6.1. Suy nghĩ của học sinh về những hình thức bạo lực học đường thường gặp hiện nay.

6.2. Chia sẻ câu chuyện gần đây nhất mà em là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường.

6.3. Suy nghĩ của em về các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh hiện nay.

6.4. Theo em, những yếu tố dưới đây ảnh hưởng như thế nào đến biểu hiện ứng phó của em khi bị bạo lực học đường:

- Nhận thức của em về hành vi bạo lực học đường: hiểu biết của em về hành vi bạo lực học đường đã đầy đủ và đúng chưa?

- Đặc điểm tính cách: em là người hướng ngoại hay hướng nội, hay linh hoạt?

- Thái độ đối với cuộc sống của em như thế nào?

- Quan hệ với bạn bè của em như thế nào?

+ Em có bao nhiêu người bạn thân?

+ Bạn bè của em có tôn trọng em không?

+ Bạn bè của em có thường xuyên lắng nghe, chia sẻ, đồng cảm, động viên và giúp đỡ em không?

+ Em có thường xuyên lắng nghe, chia sẻ, động viên và giúp đỡ bạn bè mình không?

- + Khi em gặp khó khăn em có tìm kiếm sự giúp đỡ từ bạn bè không?)
- Quan hệ với cha mẹ và người thân trong gia đình của em như thế nào:
- + Ba mẹ em có dành nhiều thời gian cho em không?
- + Ba mẹ em có tôn trọng và đối xử bình đẳng với em không?
- + Ba mẹ em có chủ động lắng nghe, chia sẻ, động viên và giúp đỡ em khi em gặp vấn đề ở trường học không?
- + Khi em gặp vấn đề ở trường học em có chia sẻ với Ba mẹ và tìm kiếm sự giúp đỡ từ Ba mẹ không?
- Quan hệ với thầy cô và nhà trường của em như thế nào:
- + Trường em có xử lý công khai và công bằng đối với những vụ việc bạo lực học đường xảy ra với học sinh hay không?
- + Trường em có cung cấp kiến thức và giáo dục cho học sinh về hành vi bạo lực học đường và cách xử lý khi bị bạo lực học đường hay không?
- + Trường em có ban hành quy tắc ứng xử học đường hay không?
- + Thầy cô giáo trường em có tôn trọng học sinh và đối xử công bằng, dân chủ với học sinh hay không?
- + Thầy cô giáo trường em có thường xuyên lắng nghe, chia sẻ, động viên và giúp đỡ học sinh khi các em gặp khó khăn hay không?
- + Em có chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ từ thầy cô giáo khi em gặp khó khăn ở trường học hay không?

6.5. Theo em cần phải làm gì để giúp học sinh ứng phó tích cực và hiệu quả hơn khi gặp phải hành vi bạo lực học đường?

PHỤ LỤC 8
ĐỀ CƯƠNG PHỎNG VẤN SÂU
(Dành cho giáo viên chủ nhiệm)

1. Thời gian:

2. Địa điểm:

3. Người được phỏng vấn:

4. Người phỏng vấn:

5. Thiết lập mối quan hệ, giới thiệu mục tiêu và nội dung phỏng vấn

Người phỏng vấn giới thiệu bản thân và giới thiệu về mục đích, nội dung, thời gian phỏng vấn với giáo viên được phỏng vấn.

6. Nội dung phỏng vấn:

- Suy nghĩ của giáo viên về những hình thức bạo lực học đường thường gặp hiện nay.

- Nhận định của giáo viên về các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh hiện nay.

- Quan điểm của giáo viên về các yếu tố ảnh hưởng đến các cách ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh:

+ Các yếu tố thuộc về tâm lí cá nhân của học sinh như: nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường; đặc điểm tính cách; thái độ sống...

+ Các yếu tố thuộc về tâm lí xã hội như: mối quan hệ với bạn bè; mối quan hệ với nhà trường và thầy cô giáo; mối quan hệ với người thân trong gia đình...

+ Các yếu tố khác (nếu có).

- Một số kiến nghị của giáo viên giúp học sinh THCS ứng phó tích cực hơn khi gặp phải hành vi bạo lực học đường.

PHỤ LỤC 9

ĐỀ CƯƠNG NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

(Dành cho học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường)

1. Thời gian: từ tháng 5/2018 đến tháng 7/2018

2. Địa điểm: trực tiếp tại trường và gián tiếp qua điện thoại, tin nhắn trao đổi trên mạng xã hội

3. Người được nghiên cứu: 3 trường hợp học sinh là nạn nhân của hành vi bạo lực học đường chưa tham gia khảo sát bằng bảng hỏi và tự nguyện tham gia vào nghiên cứu trường hợp

4. Người nghiên cứu: Nguyễn Văn Tường, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

5. Thiết lập mối quan hệ, giới thiệu mục tiêu và nội dung nghiên cứu trường hợp

Người nghiên cứu giới thiệu bản thân và giới thiệu về mục tiêu, nội dung, thời gian nghiên cứu với học sinh, đặc biệt nhấn mạnh về những nguyên tắc đạo đức trong nghiên cứu và tham vấn tâm lý.

6. Nội dung nghiên cứu trường hợp:

6.1. Ghi nhận thông tin về trường hợp

- Thông tin cá nhân: họ tên, giới tính, học lớp mấy, học lực.
- Thông tin về hoàn cảnh gia đình: cấu trúc gia đình, nghề nghiệp của cha mẹ, mối quan hệ với cha mẹ và các thành viên khác trong gia đình, cách tổ chức sinh hoạt gia đình, văn hóa gia đình...

- Thông tin về các mối quan hệ ở trường học với bạn bè, thầy cô...
- Năng lực tự nhận thức của học sinh về tính cách, điểm mạnh, điểm yếu, quan điểm sống...

- Thực trạng nhận thức của học sinh về hành vi bạo lực học đường và các hiện tượng xã hội khác.

- Nội dung chi tiết tình huống bị bạo lực học đường của học sinh (thời gian, địa điểm, ai là người gây ra hành vi bạo lực, cách ứng phó của học sinh khi bị bạo lực).

6.2. Tham vấn tâm lý giúp học sinh phát triển các cách ứng phó tích cực khi gặp hành vi bạo lực học đường

Sau khi ghi nhận thông tin của học sinh, người nghiên cứu sẽ tiến hành tham vấn tâm lý cho học sinh có ứng phó chưa hiệu quả, giúp học sinh phát triển các cách ứng phó

tích cực với hành vi bạo lực học đường. Nội dung tham vấn tuân thủ những quy điều đạo đức nghề tham vấn như: Giữ bí mật; Thân chủ trọng tâm; Chấp nhận, tôn trọng thân chủ; Tin tưởng vào khả năng tự giải quyết vấn đề của thân chủ; Không gắn vào mình vào mối quan hệ với thân chủ; Bảo vệ phúc lợi của thân chủ.

Nội dung tham vấn được tiếp cận theo quan điểm của trường phái tâm lý học nhân văn và liệu pháp nhận thức hành vi, đồng thời sử dụng phối kết hợp một số kỹ năng tham vấn như: thiết lập mối quan hệ, lắng nghe, quan sát, đặt câu hỏi, phản hồi, thấu cảm...

7. Các bước tiến hành nghiên cứu trường hợp

- Bước 1: Chuẩn bị trước thu thập thông tin
- Bước 2: Tiến hành thu thập thông tin
- Bước 3: Phân tích từng trường hợp cụ thể từ thông tin thu được
- Bước 4: Tham vấn tâm lý
- Bước 5: Đánh giá và viết báo cáo về trường hợp

PHỤ LỤC 10
DỮ LIỆU KIỂM ĐỊNH ĐỘ TIN CẬY, ĐỘ HIỆU LỰC CÁC THANG ĐO ĐƯỢC
TRÍCH XUẤT TỪ PHẦN MỀM SPSS 20.0

Bảng 1: Kiểm định Cronbach alpha thang đo các hình thức bạo lực học đường

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .747				
BLTT1	32.94	17.604	.420	.725
BLTT2	33.02	18.060	.372	.732
BLTT3	32.88	17.284	.455	.721
BLTT4	32.87	17.248	.453	.721
BLTT5	32.91	17.277	.434	.724
BLTC1	33.18	18.464	.341	.735
BLTC2	33.01	18.021	.362	.733
BLTC3	32.96	18.304	.377	.731
BLTC4	32.98	18.514	.368	.732
BLVC1	33.15	18.896	.306	.739
BLVC2	33.02	18.625	.344	.735
BLVC3	33.11	18.839	.317	.738

Bảng 2: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo các hình thức bạo lực học đường

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.791
Bartlett's Test of Sphericity	871.414
Df	66
Sig.	.000

Bảng 3: Phương sai trích thang đo các hình thức bạo lực học đường

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	3.181	26.511	26.511	3.181	26.511	26.511	2.416	20.130	20.130
2	1.659	13.825	40.336	1.659	13.825	40.336	1.987	16.560	36.690
3	1.369	11.412	51.749	1.369	11.412	51.749	1.807	15.059	51.749
4	...	...	....			

Bảng 4: Kết quả phân tích nhân tố thang đo thực trạng các hình thức bạo lực học đường

Biến quan sát	Nhân tố		
	1	2	3
B4	.733		
B1	.720		
B2	.670		
B5	.654		
B3	.648		
B8		.740	
B9		.698	
B6		.678	
B7		.617	
B11			.764
B10			.761
B12			.756

Bảng 5: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .656				
F5	16.18	6.791	.358	.624
F6	16.27	6.739	.347	.627
F9	16.29	6.732	.349	.626
F15	16.28	5.938	.449	.589
F16	16.27	5.905	.392	.612
F17	16.30	5.624	.430	.597

Bảng 6: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.688
Bartlett's Test of Sphericity	430.660
Df	15
Sig.	.000

Bảng 7: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	2.224	37.067	37.067	2.224	37.067	37.067	1.847	30.776	30.776
2	1.466	24.430	61.497	1.466	24.430	61.497	1.843	30.721	61.497
3	...	...	...			

Bảng 8: Kết quả phân tích nhân tố thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tích cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Nhân tố	
	1	2
F5	.814	
F9	.784	
F6	.731	
F16		.811
F17		.783
F15		.743

Bảng 9: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .709				
F2	11.92	11.884	.385	.686
F3	11.94	11.359	.489	.656
F4	11.85	11.244	.485	.656
F11	11.50	11.135	.427	.674
F12	11.65	11.409	.385	.688
F13	11.80	10.770	.479	.657

Bảng 10: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.728
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	530.496
	Df	15
	Sig.	.000

Bảng 11: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	2.466	41.108	41.108	2.466	41.108	41.108	1.987	33.116	33.116
2	1.379	22.991	64.099	1.379	22.991	64.099	1.859	30.984	64.099
3	...	...	...			

Bảng 12: Kết quả phân tích nhân tố thang đo ứng phó bằng suy nghĩ tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Nhân tố	
	1	2
F4	.810	
F2	.810	
F3	.792	
F13		.806
F12		.797
F11		.719

Bảng 13: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .786				
F18	19.29	32.541	.522	.760
F19	18.70	32.918	.484	.765
F20	19.10	30.918	.580	.750
F21	19.27	33.015	.476	.766
F22	19.21	34.438	.425	.773
F23	18.71	33.065	.379	.780
F24	18.74	30.433	.534	.757
F25	19.24	31.178	.547	.755
F26	18.44	34.151	.326	.786

Bảng 14: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.847
Bartlett's Approx. Chi-Square	808.685
Test of Sphericity Df	36
Sig.	.000

Bảng 15: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	3.395	37.717	37.717	3.395	37.717	37.717	2.558	28.421	28.421
2	1.150	12.775	50.492	1.150	12.775	50.492	1.986	22.070	50.492
3	...	...	...			

Bảng 16: Kết quả phân tích nhân tố thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Nhân tố	
	1	2
F18	.771	
F21	.699	
F20	.658	
F22	.636	
F19	.633	
F26		.741
F25		.697
F24		.634
F23		.600

Bảng 17: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc) của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .737				
F27	6.71	1.941	.545	.670
F28	6.69	1.806	.582	.626
F29	6.73	1.628	.562	.655

Bảng 18: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng cảm xúc tích cực (cân bằng cảm xúc) của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.686
Bartlett's Approx. Chi-Square	270.726
Test of Df	3
Sphericity Sig.	.000

Bảng 19: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng cảm xúc tiêu cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	1.971	65.710	65.710	1.971	65.710	65.710		1.971	65.710
2	...	...	...			
3	...	...	...			

Bảng 20: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .839				
F27	22.50	28.001	.431	.833
F29	22.64	28.347	.415	.833
F30	22.59	27.521	.485	.828
F31	22.60	28.528	.501	.827
F32	22.48	29.048	.457	.830
F33	22.67	28.978	.519	.826
F35	22.78	29.242	.473	.829
F36	23.02	26.940	.529	.824
F37	23.05	27.094	.587	.819
F38	23.02	27.627	.588	.820
F39	22.99	27.207	.539	.823
F40	22.92	27.616	.534	.824

Bảng 21: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.878
Bartlett's Test of Sphericity	1457.991
Df	66
Sig.	.000

Bảng 22: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	4.420	36.835	36.835	4.420	36.835	36.835	3.422	28.518	28.518
2	1.623	13.522	50.357	1.623	13.522	50.357	2.621	21.839	50.357
3	...	...	...			

Bảng 23: Kết quả phân tích nhân tố thang đo ứng phó bằng hành động tiêu cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Nhân tố	
	1	2
F39	.748	
F40	.745	
F38	.728	
F37	.718	
F36	.698	
F35	.594	
F33	.520	
F30		.720
F29		.716
F27		.706
F31		.691
F32		.591

Bảng 24: Kiểm định Cronbach alpha thang đo ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
Cronbach's Alpha = .870				
F41	40.95	48.522	.391	.868
F42	40.99	47.442	.437	.866
F43	41.00	47.844	.507	.863

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach Alpha nếu loại biến
F44	41.04	47.147	.410	.869
F45	40.73	46.604	.582	.859
F47	40.87	45.487	.569	.859
F48	40.94	45.655	.542	.861
F49	40.73	44.310	.612	.856
F51	40.58	46.029	.567	.859
F52	40.49	45.025	.620	.856
F53	40.69	45.080	.590	.858
F54	40.87	45.897	.609	.857
F55	40.52	45.087	.617	.856

Bảng 25: Bảng kiểm định KMO và Barlett thang đo ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh THCS

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.912
Bartlett's Approx. Chi-Square	1728.694
Test of Df	78
Sphericity Sig.	.000

Bảng 26: Phương sai trích thang đo ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh THCS

Nhân tố	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích	Tổng	% phương sai	% phương sai trích
1	5.161	39.698	39.698	5.161	39.698	39.698	4.226	32.511	32.511
2	1.357	10.438	50.136	1.357	10.438	50.136	2.291	17.625	50.136
3	...	...	...			

Bảng 27: Kết quả phân tích nhân tố thang đo ứng phó bằng hành động tích cực của học sinh THCS

Biến quan sát	Nhân tố	
	1	2
F55	.728	
F52	.721	
F53	.721	
F54	.672	
F49	.667	
F48	.650	
F51	.650	
F47	.639	
F45	.600	
F42		.776
F43		.724
F41		.680
F44		.597

Bảng 28: Điểm trung bình, trung vị, độ lệch chuẩn, hệ số bất đối xứng, hệ số nhọn của thang đo ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS

	Suy nghĩ tiêu cực	Suy nghĩ tích cực	Cảm xúc tiêu cực	Cân bằng cảm xúc	Hành động tiêu cực	Hành động tích cực
Mean	2,36	3,25	2,37	3,35	2,07	3,40
Median	2,33	3,17	2,33	3,33	2,08	3,38
SD	0,65	0,48	0,703	0,62	0,47	0,56
Skewness	-0,080	0,277	0,138	0,090	-0,017	0,019
Kurtosis	-0,214	-0,001	-0,559	0,090	-0,657	0,247