

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

KIỀU VĂN TU

HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ ĐỀ XUẤT
MÔ HÌNH CAN THIỆP
(NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TỈNH ĐỒNG THÁP)

LUẬN ÁN TIẾN SĨ CÔNG TÁC XÃ HỘI

Hà Nội - 2024

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

KIỀU VĂN TU

HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ ĐỀ XUẤT
MÔ HÌNH CAN THIỆP
(NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TỈNH ĐỒNG THÁP)

Chuyên ngành: Công tác xã hội

Mã số: 9760101.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ CÔNG TÁC XÃ HỘI

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- PGS.TS. Nguyễn Thị Như Trang
- TS. Mai Linh

Hà Nội - 2024

LỜI CAM ĐOAN

Tôi cam đoan đây là công trình nghiên cứu khoa học của riêng tôi dưới sự hướng dẫn của PGS.TS Nguyễn Thị Như Trang và TS. Mai Linh. Các dữ liệu, kết quả nghiên cứu trong luận án là trung thực và chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình của người nào khác.

Tác giả luận án

Kiều Văn Tu

LỜI CẢM ƠN

Trước hết, tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc của tôi tới PGS.TS. Nguyễn Thị Như Trang, giảng viên hướng dẫn chính của tôi. Cô là người đã giúp tôi định hướng những ý tưởng và kiên trì thực hiện hướng nghiên cứu của luận án ngay từ ban đầu, cũng như đã luôn tận tâm, chỉ bảo, góp ý cho tôi trong suốt quá trình thực hiện luận án.

Tôi cũng xin bày tỏ niềm biết ơn và kính trọng của tôi tới TS. Mai Linh, giảng viên đồng hướng dẫn tôi. Trong quá trình thực hiện luận án, Thầy lúc nào cũng sẵn sàng chỉ dẫn, định hướng, góp ý, sửa chữa luận án cho tôi hết sức tận tình.

Tôi xin gửi lời cảm ơn tới Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Ban Chủ nhiệm khoa cùng các thầy cô giáo trong Khoa Xã hội học, phòng Sau Đại học và các đơn vị khác đã giúp đỡ và tạo điều kiện tốt nhất để tôi hoàn thành luận án.

Tôi cũng xin gửi lời cảm ơn tới lãnh đạo Trường Đại học Văn Lang, Lãnh đạo Khoa Xã hội và nhân văn, đã tạo điều kiện tốt nhất cho tôi để có thể hoàn thành luận án của mình.

Xin gửi lời cảm ơn sự giúp đỡ, hỗ trợ của tập thể giáo viên, học sinh bảy trường THPT tại tỉnh Đồng Tháp đã hỗ trợ tôi trong quá trình khảo sát.

Cuối cùng, tôi xin lời cảm ơn sâu sắc, chân thành đến gia đình, bạn bè thân thiết, các anh chị đồng nghiệp đã luôn bên cạnh động viên, khích lệ, hỗ trợ cả về tinh thần và vật chất để tôi có thể đi đến cuối chặng đường. Sự giúp đỡ của mọi người giúp tôi có thêm niềm tin, động lực để vượt qua những khó khăn, trở ngại trong quá trình làm luận án.

Tác giả luận án

Kiều Văn Tu

MỤC LỤC

	Trang
LỜI CAM ĐOAN.....	1
LỜI CẢM ƠN.....	2
MỤC LỤC.....	1
DANH MỤC CÁC KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT	6
DANH MỤC CÁC BẢNG	7
DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ	8
DANH MỤC HÌNH – SƠ ĐỒ.....	8
MỞ ĐẦU	10
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU VỀ HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG	19
1.1. Các nghiên cứu về khái niệm, thực trạng và hướng thực hành CTXH với HVLC của học sinh trong trường học.....	19
1.1.1. <i>Hướng nghiên cứu về khái niệm, định nghĩa hành vi lệch chuẩn</i>	19
1.1.2. <i>Hướng nghiên cứu về những ảnh hưởng của hành vi lệch chuẩn đến học sinh.....</i>	23
1.1.3. <i>Các hướng nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn gợi ý cho thực hành công tác xã hội trong trường học.....</i>	28
1.2. Các công trình nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi lệch chuẩn	32
1.2.1. <i>Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của yếu tố đặc điểm cá nhân, gia đình và xã hội đến HVLC của học sinh</i>	32
1.2.2. <i>Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của lòng tự trọng, động lực học tập đến hành vi lệch chuẩn.....</i>	36
1.2.3. <i>Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của cấu trúc của gia đình đến hành vi lệch chuẩn của học sinh</i>	38
1.2.4. <i>Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của phong cách làm cha mẹ đến hành vi lệch chuẩn của học sinh.....</i>	41

1.2.5. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của việc kỷ luật trường học đối với học sinh.....	45
1.2.6. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của sự gắn bó trường học đến hành vi lệch chuẩn của học sinh.....	50
1.2.7. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của dấu hiệu trầm cảm đến hành vi lệch chuẩn của học sinh.....	54
Tiểu kết chương 1	56
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	57
2.1. Các khái niệm nền tảng.....	57
2.1.1. Hành vi lệch chuẩn	57
2.1.2. Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông	58
2.1.3. Mô hình.....	59
2.1.4. Mô hình can thiệp.....	59
2.1.5. Học sinh trung học phổ thông.....	59
2.2. Lý thuyết vận dụng.....	60
2.2.1. Thuyết gắn kết xã hội.....	60
2.2.2. Thuyết liên kết khác biệt	64
2.2.3. Lý thuyết hệ thống sinh thái.....	66
2.3. Tổ chức nghiên cứu	68
2.3.1. Đặc điểm địa bàn và khách thể nghiên cứu	68
2.3.2. Quy trình thực hiện nghiên cứu.....	69
2.4. Phương pháp nghiên cứu	71
2.4.1. Xây dựng phiếu trưng cầu ý kiến và điều tra thử	71
2.4.2. Điều tra thực tiễn.....	75
2.4.3. Phân tích dữ liệu và giải thích kết quả.....	75
2.4.4. Nghiên cứu tài liệu	76
2.4.5. Phương pháp phỏng vấn sâu	77
2.4.6. Đạo đức nghiên cứu	78
2.5. Khung phân tích	79
2.5.1. Xây dựng khung phân tích.....	79

2.5.2. Các yếu tố của khung phân tích	81
Tiểu kết chương 2	85
CHƯƠNG 3. THỰC TRẠNG HÀNH VI LỆCH CHUẨN TRONG TRƯỜNG HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG.....	86
3.1. Các hành vi vi phạm kỷ luật học đường.....	86
3.2. Các hành vi gây hấn (bạo lực, quấy rối và bắt nạt học đường).....	93
3.3. Các hành vi sử dụng chất kích thích.....	98
3.4. Các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng.....	103
3.5. Tương quan giữa các hành vi lệch chuẩn.....	110
Tiểu kết chương 3	112
CHƯƠNG 4. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI LỆCH CHUẨN TRONG TRƯỜNG HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG	113
4.1. Lệch chuẩn và các yếu tố nhân khẩu xã hội.....	113
4.1.1. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và giới tính	113
4.1.2. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và khu vực sinh sống.....	115
4.1.3. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và loại hình gia đình.....	117
4.2. Lệch chuẩn và sự gắn kết gia đình.....	119
4.2.1. Gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh	119
4.2.2. Sự tham gia các hoạt động gia đình và hành vi lệch chuẩn vị của học sinh	122
4.3. Gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh	127
4.3.1. Thực trạng gắn kết trường học.....	127
4.3.2. Mối liên hệ giữa gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh.....	129
4.4. Kỷ luật gia đình và hành vi lệch chuẩn	131
4.4.1. Thực trạng kỷ luật gia đình	131
4.4.2. Mối liên hệ giữa kỷ luật gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh	132
4.5. Kỷ luật trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh	134

4.5.1. Tự đánh giá của học sinh về kỷ luật trường học	134
4.5.2. Mối liên hệ giữa kỷ luật trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh	136
4.6. Động lực học tập và hành vi lệch chuẩn	137
4.6.1. Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông	137
4.6.2. Sự tương quan giữa động lực học tập và hành vi lệch chuẩn	139
4.7. Cảm nhận giá trị bản thân của học sinh và hành vi lệch chuẩn	140
4.7.1. Thực trạng cảm nhận giá trị bản thân của học sinh	140
4.7.2. Sự tương quan giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn	141
4.8. Dấu hiệu trầm cảm của học sinh và hành vi lệch chuẩn	143
4.8.1. Thực trạng dấu hiệu trầm cảm của học sinh THPT	143
4.8.2. Sự tương quan giữa trầm cảm và hành vi lệch chuẩn	146
Tiểu kết chương 4	151
CHƯƠNG 5. ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH CAN THIỆP HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH THPT Ở TỈNH ĐỒNG THÁP.....	153
5.1. Các phương thức can thiệp HVLC của học sinh tại các trường THPT hiện nay.....	153
5.1.1. Các qui định về chuẩn mực hành vi của học sinh THPT	153
5.1.2. Hình thức kỷ luật ở trường THPT.....	155
5.2. Các kênh thông tin phản hồi phát hiện sớm hành vi lệch chuẩn của học sinh tại trường học hiện nay	160
5.2.1. Hòm thư, hộp thư, thư điện tử.....	160
5.2.2. Các buổi sinh hoạt lớp, sinh hoạt chung hàng tuần.....	161
5.3. Phòng CTXH và tham vấn tâm lý.....	162
5.4. Cơ sở đề xuất mô hình can thiệp CTXH	163
5.4.1. Cơ sở lý luận về can thiệp CTXH trong trường học	163
5.4.2. Cơ sở thực tiễn, chính sách.....	169
5.4.3. Nguyên tắc hoạt động của mô hình can thiệp CTXH.....	170
5.4.4. Quy trình can thiệp HVLC của mô hình.....	171

5.4.5. Các yếu tố đảm bảo thực hiện mô hình.....	172
5.4.6. Các mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn trên thế giới	175
5.5. Một số giải pháp đề xuất xây dựng mô hình CTXH trường học hướng đến can thiệp HVLC của học sinh THPT.....	177
5.5.1. Giải pháp lưới hỗ trợ.....	177
5.5.2. Giải pháp mô hình can thiệp đa bậc.....	180
5.5.3. Nội dung hoạt động	183
Tiểu kết chương 5	195
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ.....	197
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN	204
TÀI LIỆU THAM KHẢO	205
PHỤ LỤC.....	226

DANH MỤC CÁC KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT

CTXH	: Công tác xã hội
HVLC	: Hành vi lệch chuẩn
NVXH	: Nhân viên xã hội
PHQ-9	: Bảng 9 câu hỏi sức khoẻ bệnh nhân (The nine-item Patient Health Questionnaire)
THPT	: Trung học phổ thông
VPKL	: Vi phạm kỷ luật

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 1.1 Các công trình nghiên cứu về ảnh hưởng của HVLC	25
Bảng 1.2 Kết quả nghiên cứu liên quan đến hành vi lệch chuẩn của học sinh ở Việt Nam.....	27
Bảng 1.3 Kết quả nghiên cứu đặc điểm gia đình ảnh hưởng đến HVLC của học sinh.....	40
Bảng 1.4 Kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của phong cách làm cha mẹ đến hành vi lệch chuẩn của học sinh	44
Bảng 1.5 Các công trình nghiên cứu yếu tố quản lý kỷ luật trường học của học sinh	48
Bảng 1.6 Các công trình nghiên cứu sự gắn bó trường học của học sinh.....	52
Bảng 2.2 Nguồn gốc của các nội dung thang đo	71
Bảng 2.3 Câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc	77
Bảng 3.1 Sự tương quan giữa các nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh.....	111
Bảng 4.1 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các giới tính	113
Bảng 4.2 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các khu vực sinh sống	115
Bảng 4.3 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các loại gia đình	117
Bảng 4.4 Sự gắn kết tình cảm gia đình của học sinh.....	119
Bảng 4.5 Mối liên hệ giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh.....	121
Bảng 4.6 Sự tham gia hoạt động gia đình của học sinh trung học phổ thông....	123
Bảng 4.7. Mối liên hệ giữa việc tham gia hoạt động gia đình của học sinh trung học phổ thông và hành vi lệch chuẩn.....	124
Bảng 4.8 Sự tương quan giữa sự tham gia hoạt động gia đình và gắn kết tình cảm gia đình của học sinh trung học phổ thông	125
Bảng 4.9 Sự gắn kết trường học	127
Bảng 4.10 Mối liên hệ giữa gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh	129
Bảng 4.11 Cách kỷ luật gia đình.....	131

Bảng 4.12. Sự tương quan giữa các phong cách kỷ luật của gia đình và hành vi lệch chuẩn	132
Bảng 4.13 Sự tương quan giữa phong cách kỷ luật Uy quyền, gắn kết tình cảm và sự tham gia hoạt động của gia đình	133
Bảng 4.14. Kỷ luật trường học thông qua tự đánh giá của học sinh.....	134
Bảng 4.15 Sự tương quan giữa kỷ luật trường học và hành vi lệch chuẩn	136
Bảng 4.16 Động lực học tập của học sinh THPT	138
Bảng 4.17 Mối quan hệ giữa mức độ động lực học tập và hành vi lệch chuẩn:	139
Bảng 4.18 Cảm nhận giá trị bản thân của học sinh.....	141
Bảng 4.19 Mối quan hệ giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn	142
Bảng 4.20 Thực trạng dấu hiệu trầm cảm của học sinh THPT.....	143
Bảng 4.21 Điểm PHQ-9 và đề xuất can thiệp.....	144
Bảng 4.22 Mức độ trầm cảm của học sinh.....	145
Bảng 4.23 Mối quan hệ giữa biểu hiện trầm cảm và hành vi lệch chuẩn	146

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 3.1 Hành vi vi phạm kỷ luật học đường	87
Biểu đồ 3.2 Hành vi gây hấn (gồm các hành vi bạo lực, quấy rối và bắt nạt học đường)	94
Biểu đồ 3.3 Hành vi sử dụng chất kích thích.....	98
Biểu đồ 3.4 Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng.....	104

DANH MỤC HÌNH – SƠ ĐỒ

Hình 2.1 Trình tự tổ chức nghiên cứu.....	70
Hình 2.2 Khung phân tích.....	81
Hình 4.1 Các yếu tố ảnh hưởng đến sự VPKL trường học.....	148
Hình 4.2 Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn của học sinh	149
Hình 4.3 Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi sử dụng chất kích thích của học sinh	149
Hình 4.4 Các yếu tố ảnh hưởng đến HVLC trên không gian mạng.....	150
Hình 5.1 Mô hình can thiệp	181

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Hiện nay ở các trường trung học phổ thông (THPT), hoạt động dạy học đang được cải tiến, đổi mới theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh, thu hút được sự tham gia của nhiều nguồn lực và đáp ứng được nhiều kỳ vọng của gia đình - nhà trường - xã hội. Tuy nhiên, các vấn đề liên quan đến hành vi lệch chuẩn (HVLC) của học sinh, hành vi bạo lực học đường, các hành vi bắt nạt, học sinh sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội gần đây có xu hướng diễn tiến phức tạp, gây lo lắng cho nhà trường, gia đình và xã hội. HVLC của học sinh THPT là những hành vi không phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận trong phạm vi thời gian và không gian nhất định [13, 14]. Thực tế cho thấy, việc học sinh có hành vi lệch chuẩn có thể kéo theo nhiều hệ lụy cả trước mắt lẫn lâu dài, không chỉ đối với cá nhân, gia đình học sinh mà cả với nhà trường và xã hội. Các hậu quả của HVLC đã được các nghiên cứu trước chỉ ra bao gồm: Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến việc học tập [88], làm cản trở việc đạt được các mục tiêu giáo dục của nhà trường [73], dẫn đến thất bại trong học tập và có nguy cơ bỏ học cao [82,131]. Hơn nữa, HVLC có thể dẫn đến phá vỡ các chuẩn mực xã hội [159], có tỷ lệ cao chuyển từ hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng khi còn là học sinh thành các hoạt động tội phạm [133], học sinh có HVLC sẽ làm mất hứng thú với các hoạt động liên quan học tập, xảy ra xung đột trong quá trình phát triển nhân cách [130]. Thực trạng các HVLC ở Việt Nam đã được nhiều nhà khoa học quan tâm, nghiên cứu. Theo nghiên cứu của Lê Đình Sơn, năm 2016, những năm gần đây, hiện tượng học sinh chán học, trầm cảm, tăng động, các hành vi bạo hành, bạo lực học đường, các trường hợp sa vào tệ nạn xã hội dẫn đến kết quả học tập yếu kém, bị buộc thôi học, thậm chí vi phạm pháp luật bị xử lý hình sự đã trở nên phổ biến. Đáng lo ngại là các hành vi lệch chuẩn ngày càng diễn biến phức tạp và khó ngăn chặn. Tình trạng này đang làm suy giảm lòng tin của cộng đồng vào nhà trường, đồng thời gây lo lắng cho các bậc phụ huynh, các nhà quản lý giáo dục và những người làm chuyên môn liên quan đến lĩnh vực giáo dục [39, 52].

Công bố của Tổ chức Y tế thế giới, Việt Nam có 34% thanh thiếu niên tuổi từ 14 đến 17 tuổi đã từng sử dụng rượu, bia [201]. Học sinh THPT từng sử dụng rượu, bia là 59,5% và 40,8% sử dụng rượu, bia trong 30 ngày gần nhất [38]. Việc sử dụng rượu, bia ở lứa tuổi học sinh có thể dẫn đến những ảnh hưởng nghiêm trọng về thể chất lẫn tinh thần cũng như học tập, điển hình là kết quả học tập kém, bỏ học, bắt nạt, hành vi gây hấn, lái xe nguy hiểm, quan hệ tình dục không an toàn [152, 193].

Theo nghiên cứu của Trần Đình Thoan, Việt Nam thuộc nhóm 15 nước có số người hút thuốc lá cao nhất thế giới, trung bình cứ 2 nam giới trưởng thành có một người hút thuốc. Tình trạng hút thuốc lá ngày càng gia tăng ở giới trẻ. Những người bắt đầu hút thuốc lá thường xuyên ngay từ khi là học sinh thường có xu hướng duy trì hành vi trong suốt giai đoạn trưởng thành [45]. Tình hình sử dụng thuốc lá trong học sinh là 21% [65]. Trong nghiên cứu ở nam học sinh Trường Trung học phổ thông Lý Thường Kiệt, thành phố Yên Bái năm 2023, có 35.2% học sinh nam hút thuốc, trong đó hút thuốc lá điếu là 65.6%, hút thuốc lá điện tử là 21.6%, hút thuốc lá là 12.8% [32].

Về hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT trên không gian mạng xã hội cũng đang diễn ra phức tạp. Giới trẻ nói chung và học sinh nói riêng dễ trở thành chủ thể của các hành vi tranh luận trên mạng xã hội có thể bằng những tin đồn ác ý, những lời phỉ báng, bôi nhọ, có nhiều nguy cơ trở thành nạn nhân của các hành vi đe dọa, bắt nạt thông qua mạng xã hội. Việc sử dụng mạng xã hội nhằm chia sẻ hình ảnh nhạy cảm, với mục đích tình dục rất phức tạp ở Việt Nam, trong năm 2018, có 706.435 vụ báo cáo về hình ảnh, video xâm hại tình dục trẻ em trên mạng, đứng thứ 2 trong ASEAN, chỉ đứng sau Indonesia [24]. Đối với học sinh THPT, đây là nhóm tiếp xúc nhanh, mạnh với môi trường mạng xã hội nhưng cũng là nhóm dễ bị tổn thương và rủi ro nhất trên không gian mạng. Học sinh THPT tiếp cận thông tin theo chiều cả tích cực và tiêu cực từ mạng xã hội, nhưng bản thân lại chưa có đủ năng lực và kinh nghiệm để nhận diện hành vi xấu - tốt, đúng - sai. Vì

vậy, học sinh dễ tham gia vào các hành vi nói xấu, kích động, theo đuôi người kẻ xấu... trên không gian mạng xã hội [48,50,51].

Với sự quan tâm nghiên cứu của nhiều học giả như trên, rõ ràng hành vi lệch chuẩn là một hiện tượng xã hội, một chủ đề thu hút được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu từ nhiều chuyên ngành, trường phái, cách tiếp cận khác nhau trong nước và quốc tế. Các nghiên cứu về HVLC đã bàn về thực trạng, nguyên nhân, hậu quả, các yếu tố ảnh hưởng, các giải pháp giảm thiểu HVLC. Đồng thời, đã có nhiều cách tiếp cận, nhiều lý thuyết giải thích liên quan đến HVLC. Để bổ sung cho chủ đề nghiên cứu này, luận án hướng đến tìm hiểu thực trạng, các yếu tố tác động và đề xuất mô hình can thiệp nhằm đưa ra những kết quả, phát hiện về mặt lý luận cho lĩnh vực nghiên cứu về HVLC của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp.

Ở địa bàn tỉnh Đồng Tháp, thực trạng học sinh THPT có HVLC cũng không quá khó để quan sát và nhận diện. Một số trường hợp học sinh có HVLC nghiêm trọng đã gây tổn thương đến thể chất và tinh thần của các học sinh khác đã được các trường xử lý kỷ luật, răn đe, giáo dục công khai trên các phương tiện truyền thông. Tuy nhiên, chưa có nhiều công trình nghiên cứu liên quan đến HVLC của học sinh THPT và đề xuất các mô hình can thiệp hướng đến phòng ngừa, can thiệp các HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp. Với những lý do trên, nghiên cứu sinh đã chọn nghiên cứu đề tài: **“Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông và đề xuất mô hình can thiệp (Nghiên cứu trường hợp tại tỉnh Đồng Tháp)”** làm luận án tiến sĩ của mình.

2. Ý nghĩa khoa học và thực tiễn

2.1 Ý nghĩa khoa học

Đề tài đi theo hướng nghiên cứu công tác xã hội trường học với việc nghiên cứu thực trạng các HVLC của học sinh THPT và phân tích làm rõ các yếu tố tác động đến HVLC của học sinh THPT. Đề xuất các giải pháp can thiệp cho nhân viên CTXH trường học.

Luận án sẽ tập trung tìm hiểu các yếu tố như sự gắn kết gia đình, gắn kết

trường học, động lực học tập, sự tự ý thức về bản thân, dấu hiệu trầm cảm có tác động đến HVLC như thế nào? Từ đó hình thành các đề xuất, hoạt động can thiệp phù hợp hướng đến giảm HVLC.

Cụ thể, luận án tiếp cận quan điểm của lý thuyết liên kết khác biệt của Edwin Sutherland (1883-1950), lý thuyết này có khả năng ứng dụng rộng rãi với nhiều dạng hành vi lệch chuẩn và tội phạm khác nhau, có khả năng kiểm định thực tế, và thỏa mãn các điều kiện cần của một lý thuyết giải thích về nguyên nhân gây ra hành vi lệch chuẩn [55]. Dựa vào lý thuyết này để giải thích và kiểm định trong thực tế nguyên nhân gây ra hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông ở địa bàn nghiên cứu.

Điều này có thể cho phép người làm công tác xã hội làm rõ các yếu tố quan trọng tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh và tập trung quan tâm vào các hành vi vi phạm kỷ luật trường học, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội để có các chiến lược giúp nhà trường, gia đình và học sinh THPT giảm tối thiểu các hành vi lệch chuẩn này.

2.2. Ý nghĩa thực tiễn

Thông qua việc làm rõ thực trạng hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT và các yếu tố ảnh hưởng đến HVLC của học sinh THPT, luận án sẽ đề xuất mô hình can thiệp HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp góp phần giảm HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp và có thể vận dụng cho các trường THPT khác.

3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

3.1 Mục đích:

Làm rõ thực trạng và các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông tại tỉnh Đồng Tháp, từ đó góp phần xây dựng mô hình công tác xã hội trường học

3.2 Mục tiêu cụ thể:

Mô tả thực trạng hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông tại tỉnh Đồng Tháp hiện nay

Phân tích mối liên hệ giữa các yếu tố gia đình, nhà trường, bản thân học sinh tới hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông tại tỉnh Đồng Tháp hiện nay

Đề xuất mô hình can thiệp hướng đến làm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông tại tỉnh Đồng Tháp hiện nay.

3.3 Nhiệm vụ nghiên cứu:

Tổng quan tài liệu và làm rõ cơ sở lý luận về hành vi lệch chuẩn và các yếu tố ảnh hưởng đến HVLC, các mô hình, giải pháp để can thiệp HVLC.

Khảo sát làm rõ thực trạng hành vi lệch chuẩn của học sinh dựa trên các nhóm hành vi lệch chuẩn gồm: (1) hành vi vi phạm kỷ luật trường học, (2) hành vi gây hấn, (3) hành vi sử dụng chất gây nghiện, (4) hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội.

Phân tích mối liên hệ giữa các yếu tố cá nhân, gia đình và trường học tới hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông.

Xây dựng một mô hình can thiệp góp phần hỗ trợ nhà trường, học sinh giảm hành vi lệch chuẩn ở tỉnh Đồng Tháp dựa trên lý luận về CTXH trường học và tình hình thực tế của địa bàn nghiên cứu

4. Đối tượng, khách thể, phạm vi nghiên cứu

4.1 Đối tượng nghiên cứu:

Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông.

4.2. Khách thể nghiên cứu

Để làm sáng tỏ vấn đề nghiên cứu, luận án tập trung vào nhóm khách thể chính là học sinh Phổ thông Trung học (lớp 10-12) tại Đồng Tháp. Nhằm làm rõ mối liên hệ giữa các yếu tố giải thích tới hành vi lệch chuẩn của học sinh, bắt đầu từ việc học sinh có hay không có hành vi lệch chuẩn, và nếu có lệch chuẩn thì ở mức độ thế nào, nghiên cứu khảo sát học sinh được chọn ngẫu nhiên từ các trường địa bàn theo số lượng đã được tính toán. Cách chọn mẫu và cơ cấu mẫu được giải thích kỹ hơn trong phần phương pháp nghiên cứu. Ngoài ra, nghiên cứu cũng phỏng vấn sâu một số giáo viên trung học phổ thông, nhằm tìm hiểu vấn đề từ góc nhìn của giáo viên, cũng như đánh giá của giáo viên về các yếu tố trường học có liên quan tới hành vi lệch chuẩn của vị thành niên.

4.3. Phạm vi nghiên cứu

Hành vi lệch chuẩn là một phổ hành vi rất rộng. Trong phạm vi nghiên cứu này, sau khi tổng quan tài liệu và tham khảo ý kiến của các nhà quản lý giáo dục phổ thông, nghiên cứu tập trung vào 4 nhóm hành vi phổ biến trên thực tế của học sinh tại địa bàn nghiên cứu, bao gồm: hành vi vi phạm kỷ luật trường học, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội

Phạm vi địa bàn nghiên cứu: 7 trường Trung học phổ thông của tỉnh Đồng Tháp gồm: các trường ở khu vực thành phố là 1/THPT Chuyên Nguyễn Quang Diêu, 2/THPT Đỗ Công Tường, 3/THPT Thành phố Cao Lãnh 4/THPT Thiên Hộ Dương và các trường ở khu vực nông thôn là 5/THPT Thanh Bình 2 – huyện Thanh Bình, 6/THPT Lấp Vò 2 – huyện Lấp Vò, 7/THPT Cao Lãnh 1 – huyện Cao Lãnh,

5. Câu hỏi nghiên cứu

1. Thực trạng hành vi lệch chuẩn trong trường học của học sinh THPT tại tỉnh Đồng Tháp đang diễn ra như thế nào?

2. Các vấn đề thuộc về cá nhân học sinh như sức khỏe tâm thần, sự tự nhận thức về bản thân, động lực học tập có liên hệ như thế nào với HVLC của học sinh? Các vấn đề thuộc về gia đình học sinh như gắn kết tình cảm gia đình, tham gia các hoạt động gia đình, phong cách kỷ luật của cha mẹ có liên hệ như thế nào với HVLC của học sinh? Các vấn đề thuộc về nhà trường như gắn kết trường học, kỷ luật trường học có liên hệ như thế nào với HVLC của học sinh?

3. Giải pháp và mô hình can thiệp nhằm phòng ngừa và can thiệp HVLC của học sinh THPT tại tỉnh Đồng Tháp là gì?

6. Giả thuyết nghiên cứu

1. HVLC của học sinh PTTH tại Đồng Tháp chủ yếu là các mẫu hành vi ít nghiêm trọng, thiên về hành vi vi phạm kỷ luật trường học và một số mẫu hành vi gây hấn. Các hành vi vi phạm kỷ luật trên không gian mạng và lạm dụng chất kích thích ít phổ biến hơn.

2. Sự gắn kết tình cảm gia đình làm giảm HVLC của học sinh.

3. Sự tham gia hoạt động gia đình làm giảm HVLC của học sinh.

4. Sự gắn kết trường học làm giảm HVLC của học sinh.
5. Phong cách kỷ luật của gia đình làm gia tăng HVLC của học sinh
6. Kỷ luật trường học làm giảm HVLC của học sinh
7. Động lực học tập làm giảm HVLC của học sinh
8. Cảm nhận giá trị bản thân làm giảm HVLC của học sinh
9. Dấu hiệu trầm cảm của học sinh làm gia tăng HVLC của học sinh.

7. Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, khuyến nghị, danh mục các công trình khoa học đã công bố liên quan đến luận án, danh mục tài liệu tham khảo, phụ lục, luận án được kết cấu 5 chương:

Chương 1: Tổng quan vấn đề nghiên cứu về HVLC của học sinh THPT

Chương 2: Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

Chương 3: Thực trạng HVLC trong trường học của học sinh THPT

Chương 4: Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn trong trường học của học sinh THPT

Chương 5: Đề xuất mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp

8. Những đóng góp mới của luận án

8.1 Về lý luận

Luận án khái quát một số hướng nghiên cứu về sự tác động của các yếu tố đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông.

Luận án làm sáng tỏ một số lý luận về các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông.

Luận án xác định những yếu tố tác động và mức độ tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông.

Luận án đề xuất mô hình can thiệp đa bậc để phòng ngừa và can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

8.2 Về thực tiễn

Luận án của tác giả làm rõ thực trạng học sinh có các hành vi lệch chuẩn dựa trên sự tự đánh giá của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp hiện nay.

Luận án chỉ ra được sự tương quan giữa các yếu tố với hành vi lệch chuẩn, bao gồm yếu tố gắn kết gia đình, yếu tố gắn kết trường học, yếu tố động lực học tập, yếu tố tự nhận thức giá trị bản thân và yếu tố sức khoẻ tâm thần.

Kết quả của luận án làm cơ sở đề xuất các khuyến nghị giúp nhà trường, nhân viên công tác xã hội và những người làm công tác chuyên môn liên quan đến học sinh, trường học, gia đình có những chiến lược can thiệp phù hợp để giảm hành vi lệch chuẩn.

Kết quả của luận án sẽ đề xuất một mô hình can thiệp hướng đến giảm thiểu hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp mà các nghiên cứu trước chưa thực hiện được.

9. Hạn chế của luận án

Trong quá trình nghiên cứu luận án, chúng tôi đã nhận ra có một số hạn chế của nghiên cứu này như:

Nghiên cứu được thực hiện tại tỉnh Đồng Tháp. Các địa bàn khác có khác biệt về kinh tế, văn hoá, dân tộc, đặc điểm hành vi lệch chuẩn của học sinh và mối liên hệ của HVLC với các vấn đề cá nhân, gia đình và trường học có thể sẽ khác với những phát hiện ở tỉnh Đồng Tháp. Các nghiên cứu tiếp theo nên được mở rộng địa bàn nghiên cứu, có thêm các đại diện đặc điểm nhân khẩu, văn hoá, kinh tế, các trường trung học phổ thông tư thục, các trường học trung học phổ thông quốc tế sẽ làm tăng tính khái quát cho vấn đề nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn.

Nghiên cứu này là nghiên cứu tại một thời điểm xác định (cross-sectional study), dựa vào sự tự báo cáo của bản thân học sinh về hành vi lệch chuẩn học đường của bản thân, và vì vậy, nghiên cứu này không thể đưa ra các kết luận có tính nhân-quả về các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi lệch chuẩn của học sinh.

Bên cạnh đó, nghiên cứu này tập trung phân tích dựa trên khách thể là học sinh trung học phổ thông mà không tiến hành khảo sát ở các lứa tuổi vị thành niên

rộng hơn, bao gồm các nhóm vị thành niên ngoài trường học, vị thành niên đã bỏ học. Thực tế khảo sát cho thấy, nhiều hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông có ảnh hưởng rất lớn từ các hành vi lệch chuẩn của những vị thành niên đã bỏ học. Các nghiên cứu tiếp theo cũng cần được triển khai để có thể so sánh, đối chiếu về các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của người trẻ tuổi nói chung.

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU VỀ HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.1. Các nghiên cứu về khái niệm, thực trạng và hướng thực hành CTXH với HVLC của học sinh trong trường học

1.1.1. Hướng nghiên cứu về khái niệm, định nghĩa hành vi lệch chuẩn

Trường học là một tổ chức xã hội và cũng giống như mọi tổ chức xã hội khác, trường học luôn có các quy tắc và khuôn mẫu hành vi được mong đợi ở tất cả các thành viên khi tham gia học tập, tham gia các hoạt động tại trường. Khuôn mẫu hành vi mong đợi được thể hiện dưới dạng các nội quy, quy tắc và quy định, và tạo thành các chuẩn mực trong trường học. Tuy nhiên, cũng như các tổ chức xã hội khác, trường học luôn phải đối mặt với vấn đề học sinh không tuân theo các khuôn mẫu hành vi mà tổ chức mong đợi. Sự không tuân thủ các chuẩn mực hành vi của các thành viên của bất kỳ nhóm hoặc tổ chức nào được gọi là hành vi lệch chuẩn. Từ "deviant" (từ tiếng Latin là deviatio) có nghĩa là một sự bất thường. Mỗi năm, số lượng học sinh có hành vi lệch chuẩn (còn gọi là hành vi bất thường) ở các trường phổ thông tăng đều [96]. Hành vi lệch chuẩn không chỉ dẫn đến các vấn đề bao gồm: áp lực từ bạn bè, bắt nạt và bạo lực ngay trong môi trường học đường, mà còn dẫn đến những hậu quả nghiêm trọng hơn như không phù hợp với xã hội và phạm tội [169]. Hành vi lệch chuẩn được định nghĩa là hành vi vi phạm các quy tắc chuẩn mực, sự hiểu biết hoặc kỳ vọng của các hệ thống xã hội. Clinard & Meier (2015) định nghĩa hành vi lệch chuẩn là hành vi vi phạm các nguyên tắc và giá trị được cho là phổ biến trong một xã hội nhất định. Những hành động có thể tạo thành một hành vi lệch chuẩn trong một bối cảnh xã hội này nhưng có thể không được coi là như vậy trong một bối cảnh xã hội khác [91]. Ví dụ: học sinh nam, bám lỗ tai, đeo bông tai, học sinh nữ xăm lên tay, chân... những hành vi này có thể được chấp nhận ở một nhóm này, nhưng lại không được chấp nhận ở nhóm khác. Cùng một hành vi có thể là hành vi lệch chuẩn và không lệch chuẩn, hành vi liên quan đến các hệ thống khác nhau. Những hành động được tính cho hành vi lệch chuẩn

cũng thay đổi theo thời gian trong các xã hội khác nhau. Tất nhiên, xã hội là người phân xử cuối cùng về hành vi nào được chấp nhận và hành vi nào bị coi là lệch chuẩn. Điều rất quan trọng là phải phân biệt hành vi bất thường (sai trái và vô đạo đức) với các đặc điểm tính cách như kỳ lạ, lập dị, cá tính sẵn có nhưng lại vô hại, không ảnh hưởng đến bất kỳ ai [113]. Như vậy, hành vi lệch chuẩn là hành vi sai lệch với chuẩn mực chung của cộng đồng.

Hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên nói chung và của học sinh trung học phổ thông nói riêng thường có thể bao gồm các hành vi chống đối nhà trường, xã hội, vi phạm quy chế học tập, phạm pháp, sai trái, hung hăng, tự hủy hoại bản thân và tự sát. Những hành vi này có thể dẫn đến những bất thường khác nhau trong sự phát triển cá nhân. Thông thường, những sai lệch này bao gồm phản ứng của người trẻ trước những hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống [200]. Tình trạng lệch chuẩn thường chuyển hóa từ các khía cạnh của hành vi tiêu cực đến chuẩn mực. Do đó, những hành vi lệch chuẩn nên được đánh giá bởi cả giáo viên, nhà trường và bác sĩ chuyên môn.

Trong nghiên cứu của Chikwature và đồng nghiệp (2016), hành vi lệch chuẩn là hành vi vi phạm các kỳ vọng, chuẩn mực, giá trị và quy định đã được thể chế hóa. Hành vi lệch chuẩn đã có nhiều hình thức và mức độ khác nhau và thay đổi theo thời gian và không gian. Phổ biến nhất ở các trường phổ thông trung học là ăn cắp, không trung thực, phạm tội tình dục, trốn học, gian lận thi cử, tội ma túy, búong bình, cầu thả và viết vẽ bậy lên tường. Chikwature và đồng nghiệp (2016) đã quan sát và phân loại hành vi lệch chuẩn là tội nhẹ, nếu các hành vi lệch chuẩn ở mức độ nhẹ như trốn học, đi lại làm mất trật tự, gây ồn ào, viết bậy lên tường của trường học, nói dối và trốn tránh các cuộc hội họp tập trung ở trường [88]. Hành vi lệch chuẩn được phân loại là tội nghiêm trọng, nếu nó gây ra vấn đề nghiêm trọng đối với sự vận hành đang ổn định của nhà trường hoặc trở thành trở ngại cho việc đạt được các mục tiêu của nhà trường như gian lận trong thi cử, trộm cắp, bắt nạt, thô lỗ với giáo viên hoặc nhân viên nhà trường, vô đạo đức và thể hiện niềm tin tôn giáo sai lệch. Nó cũng được coi là một hành vi phạm tội nghiêm trọng

nếu vấn đề lệch chuẩn gây ra mối đe dọa nghiêm trọng đến tính mạng và tài sản của nhà trường như tham gia hội nhóm kín chống phá nhà trường, thầy cô, tham gia lạm dụng ma túy và chất gây nghiện, sở hữu vũ khí nguy hiểm, cưỡng bức và hành hung giáo viên, người lớn. Với cách phân loại như trên là sự phân loại trên lấy lợi ích của giáo dục làm nền tảng.

Theo cách tiếp cận của Sugiarti và đồng nghiệp (2022), hành vi lệch chuẩn là hành vi đi chệch khỏi hành vi thông thường, có hại cho người khác và không thúc đẩy việc học hỏi cũng như mối quan hệ giữa các cá nhân. Hành vi như vậy cũng cản trở đứa trẻ học tập trong lớp và giao tiếp tốt với những người khác. Bên cạnh đó, tuổi vị thành niên gắn liền với giai đoạn phát triển với những thay đổi mạnh, trong đó học sinh có mức độ dễ bị tổn thương cao hơn khi đối mặt với các rủi ro, chẳng hạn như gia tăng hành vi lệch chuẩn, hành vi chống đối xã hội và tội phạm vị thành niên, sử dụng chất kích thích hoặc bỏ học, cùng nhiều yếu tố khác [183].

Theo Lapinski và Rimal hành vi của con người có thể đi chệch hướng so với các chuẩn mực được xã hội chấp nhận và có 2 loại hành vi lệch chuẩn. Thứ nhất, sự lệch chuẩn tích cực xảy ra khi hành vi của một người không gây hại cho bất kỳ ai, nhưng lại được coi là không phù hợp. Thứ hai, sự lệch chuẩn tiêu cực thiết lập các hệ thống hành vi xã hội và thường dẫn đến bạo lực và tội phạm [142]. Hành vi lệch chuẩn này gây ra sự nguy hiểm thực sự đối với sự tồn tại về thể chất và xã hội của một cá nhân trong môi trường xã hội hoặc của tập thể. Sự lệch chuẩn được đánh dấu bằng sự vi phạm các chuẩn mực xã hội, chuẩn mực đạo đức, giá trị văn hóa, quá trình đồng hóa, và trong việc tái sản xuất các giá trị và chuẩn mực. Nó có thể bắt nguồn từ một hành động đơn lẻ của một cá nhân không đáp ứng các chuẩn mực xã hội đã đề ra. Ví dụ: sự biến tướng của quan hệ tình dục trước hôn nhân dựa trên tình yêu hay sự trao đổi vật chất, sự biến tướng của lòng biết ơn, trả ơn và hồi lộ v.v. Các khái niệm chuẩn mực và lệch chuẩn được xác định theo từng điều kiện xã hội khác nhau [67]. Trong y học, hành vi bất thường liên quan đến sự lệch chuẩn so với các chuẩn mực đã có để hướng dẫn các tương tác giữa các cá

nhân với nhau. Trong khoa học sức khỏe tâm thần, những hành động, hành vi, lời nói chỉ ra các dạng bệnh lý liên quan đến sức khỏe tâm thần [113]. Trong tâm lý học, hành vi lệch chuẩn được định nghĩa là sự sai lệch so với các chuẩn mực đạo đức và tâm lý xã hội [113]. Sự sai lệch được đặc trưng bởi sự vi phạm các chuẩn mực xã hội gây thiệt hại cho bản thân các cá nhân, an sinh xã hội và môi trường xung quanh họ.

Hành vi lệch chuẩn có thể được coi là sự lựa chọn giữa những cách thức được xã hội cho là đúng và những cách thức lệch chuẩn để đạt được mục tiêu đã đề ra [139]. Ví dụ, khi cố gắng làm giàu hoặc đạt được thành công (do cá nhân kỳ vọng), một người có thể chọn những cách không thể chấp nhận được, chẳng hạn như bắt nạt người khác hoặc thậm chí tham gia vào các hoạt động tội phạm để trở nên giàu có [111]. Những người có hành vi lệch chuẩn có thể miêu tả sự phản đối, từ chối các giá trị xã hội được chấp nhận rộng rãi bao gồm luật đạo đức và luật pháp, đồng thời đoàn kết tham gia vào các nhóm tội phạm, chống đối hoặc các nhóm cực đoan khác. Do đó, người có hành vi lệch chuẩn chọn cách chống lại xã hội mà họ đang sống thay vì cố gắng hòa nhập, hay nói cách khác, học sinh Trung học phổ thông nếu có những hành vi lệch chuẩn thì sẽ có xu hướng chống lại các nội quy của nhà trường thay vì thừa nhận những nội quy đã được ban hành [117, 196]. Trong tất cả các trường hợp này, hành vi lệch chuẩn là kết quả của sự thất bại hoàn toàn hoặc thất bại một phần của quá trình xã hội hóa, tức là các cá nhân không có khả năng hoặc miễn cưỡng thích nghi với môi trường xã hội và các đòi hỏi của xã hội cũng như các nội quy của nhà trường.

Chikwature và đồng nghiệp quan sát thấy rằng những học sinh có hành vi bình thường có xu hướng thể hiện trong học tập tốt hơn những sinh viên có hành vi lệch chuẩn, khi học sinh phát triển những hành vi lệch chuẩn thì mối quan hệ của họ với giáo viên và bạn bè của họ có xu hướng bị ảnh hưởng theo hướng tiêu cực [88]. Nghiên cứu Clinard và Meier (2007) cho thấy rằng mọi hình thức của hành vi lệch chuẩn đều có tác động tiêu cực đến điểm số của học sinh và có mối

tương quan nhất định đã được tìm thấy giữa những thất bại trong học tập và hành vi lệch chuẩn của học sinh [91].

1.1.2. Hướng nghiên cứu về những ảnh hưởng của hành vi lệch chuẩn đến học sinh

Ảnh hưởng của hành vi lệch chuẩn đã được nhiều công trình nghiên cứu quan tâm làm rõ. Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh, cụ thể như: *Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến việc học tập*: hành vi lệch chuẩn như hành vi gây tiếng ồn trong lớp học tác động tiêu cực đến việc học tập của học sinh bằng cách khiến học sinh mất tập trung và mất tập trung vào các chủ đề đang được giáo viên dạy. Việc tạo ra tiếng ồn cũng có thể khiến giáo viên sử dụng hình thức trừng phạt, dẫn đến tổn thương cho học sinh. Học sinh đi học muộn thường bị phạt, ảnh hưởng đến cá nhân học sinh và cả lớp do mất thời gian của tiết học mà học sinh đến muộn. Ví dụ học sinh có thể bỏ lỡ các bài học đầu tiên, các bài quan trọng, thường là môn toán và tiếng Anh. Vì vậy, học sinh sẽ mất đi thời gian giảng dạy và kiến thức các môn học này. Những học sinh như vậy có thể gặp khó khăn trong việc học và làm bài của môn học này cũng như môn học khác. Các biện pháp kỷ luật được giáo viên và nhà trường sử dụng để kiểm soát hành vi lệch chuẩn có thể gây ra tác động tiêu cực đến học sinh. Việc sử dụng những gán nhãn tiêu cực đối với học sinh vì ham mê những hành vi lệch chuẩn có thể khiến các em không thích đến trường, hình thành quan niệm thấp kém về bản thân và có nguy cơ gia tăng hành vi lệch chuẩn. Trong nghiên cứu của Chikwature và đồng nghiệp (2016) cho rằng học sinh khó tập trung và tiếp thu đầy đủ các chủ đề được dạy trong một lớp học có nhiều hành vi lệch lạc [88]. Tương tự, phát hiện của Morris (2005) rằng hành vi lệch chuẩn làm cản trở nỗ lực của giáo viên và học sinh trong việc dạy và học, do đó cản trở việc đạt được các mục tiêu giáo dục [153]. Appelbaum và đồng nghiệp (2007) khẳng định rằng hành vi lệch chuẩn dù nhỏ hay lớn, công khai hay bí mật đều cản trở việc học tập của học sinh và hạn chế giáo viên, nhà trường đạt được mục tiêu giáo dục [73]. Ngoài ra, những phát hiện này cũng đồng tình với Jayaram và Caeiro (2017) các nghiên cứu cho rằng hành vi lệch lạc đã tác động

tiêu cực đến học sinh, dẫn đến thất bại trong học tập và có nguy cơ bỏ học cao [82,131].

Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến sự hội nhập tâm lý - xã hội: Hành vi lệch chuẩn là hành vi phá vỡ các chuẩn mực xã hội do thanh thiếu niên dưới 18 tuổi gây ra và nếu không được quản lý tốt có thể phải sống chung với cá nhân cho đến khi trưởng thành [159].

Hành vi lệch chuẩn dẫn đến khiếm khuyết về nhân cách: Nhân cách của cá nhân được hình thành trong độ tuổi đi học. Chất lượng của một con người khi trưởng thành được quyết định từ phẩm chất của mỗi cá nhân ngay từ khi còn nhỏ. Vì thực tế này, bất kỳ dấu hiệu nào của sự tham gia vào hành vi lệch chuẩn cần được xem xét nhằm nhận biết sự khởi đầu của chúng ở trẻ em và có biện pháp khắc phục trước khi hành vi lệch chuẩn trở thành nghiêm trọng hơn [82, 133]. Hậu quả của hành vi lệch chuẩn ở thanh thiếu niên là nghiêm trọng, đặc biệt nếu không biện pháp khắc phục hiệu quả và đặc biệt các biện pháp hiệu quả ở giai đoạn đầu của sự biểu hiện của các dấu hiệu của các hành vi lệch chuẩn.

Hành vi lệch chuẩn dẫn đến tệ nạn xã hội gia tăng: Thanh thiếu niên có tỷ lệ cao chuyển từ hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng khi còn là học sinh thành các hoạt động tội phạm thường chỉ dành cho người lớn [133]. Trong nghiên cứu của Jeffrey (1998) cho thấy có tới 71% người phạm tội vị thành niên đã tiến triển từ hành vi lệch chuẩn từ thời thơ ấu thông qua lịch sử gây án ban đầu, bị bắt giữ theo kiểu vi phạm pháp luật phổ biến thường xuyên.

Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng tiêu cực đến cộng đồng: Ikediashi và Akande (2015) đã xác định những ảnh hưởng đến cộng đồng như nguy cơ về tính mạng và tài sản của người khác. Những vụ án nghiêm trọng xảy ra ở độ tuổi vị thành niên, học sinh xuất hiện ngày càng phức tạp để lại hậu quả về tính mạng và tài sản do liên quan đến các hành vi lệch chuẩn. Ngay trong trường học, hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến việc thực hiện nề nếp học tập và các kế hoạch giáo dục của nhà trường [82,130].

Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến cơ hội thành công: nhóm học sinh thường bị kỷ luật trong trường học có ảnh hưởng trực tiếp đến việc học sinh có hành vi lệch chuẩn vì những hành vi tiêu cực này đã khiến nhiều học sinh mất hứng thú với các hoạt động liên quan học tập, xảy ra xung đột trong quá trình phát triển nhân cách, xuất hiện các biểu hiện trầm cảm, sự khác biệt về giới tính liên quan đến xu hướng lệch lạc, tỷ lệ thất bại trong học tập cao, tăng tỷ lệ thanh thiếu niên tham gia vào các hành vi lệch lạc, lòng tự trọng thấp khi nhận ra mình đã đi lạc lối, quan niệm về bản thân và cuối cùng là mất khả năng hiện thực hóa bản thân nhằm đạt được thành công của bản thân. Họ có thể bộc lộ những cơn giận dữ, khả năng tự chủ kém và có xu hướng lệch chuẩn nhiều hơn khi phải chịu đựng sự thất vọng [130].

Bảng 1.1 Các công trình nghiên cứu về ảnh hưởng của HVLC

Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Muninat Bolanle Bello	Quan điểm của giáo viên về hình thức, nguyên nhân, hậu quả và các giải pháp đối với hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT	Nghiên cứu định lượng Khảo sát 322 giáo viên THPT Bảng câu hỏi có 28 câu hỏi, mỗi câu hỏi có 4 mức độ Thời gian nghiên cứu: năm 2022	Hành vi vi phạm thi cử, trốn học, bắt nạt, đi học muộn là phổ biến nhất Ảnh hưởng tiêu cực từ bạn bè, dễ tiếp cận với chất gây nghiện, nuông chiều con cái quá mức của cha mẹ... là những nguyên nhân phổ biến nhất Thất bại trong học tập, gia tăng tỷ lệ bỏ học, gia tăng tệ nạn xã hội là những hậu quả phổ biến nhất Các giải pháp làm giảm hành vi lệch chuẩn (cần có nhà tham vấn chuyên nghiệp trong trường học...)
Egemen Hanımoğlu, Khoa Giáo dục, Trường đại học Cukurova, Adana, Thổ Nhĩ Kỳ	Hành vi lệch chuẩn trong môi trường học đường	Phương pháp nghiên cứu định tính Khảo sát 42 thành viên, ở 3 trường Trung học phổ thông	Hành vi lệch chuẩn xảy ra liên quan đến khi sử dụng rượu. Hành vi hút thuốc xảy ra khi ở với bạn bè. Học sinh đã suy nghĩ đến việc tự tử vào một thời điểm nào đó. Đa số học sinh thích chơi trò chơi điện tử và học sinh không coi đó là hành vi lệch lạc. Đa số học sinh liên kết với các nội dung lệch lạc trên phương tiện truyền thông, các nội dung không được kiểm duyệt.

Patricia H. Jenkins – Trường đại học Temple	Hành vi lệch chuẩn ở trường học và sự cam kết của nhà trường	Nghiên cứu định lượng. Khách thể là Học sinh trung học lớp 7 và lớp 8, độ tuổi từ 11-15 tuổi Khảo sát thực hiện ở 754/911 học sinh của trường (83%)	Làm rõ giả thuyết rằng, giảm sự cam kết của nhà trường sẽ làm tăng tỷ lệ tội phạm, thiếu chấp hành quy định nhà trường, sự không tham gia lớp học đầy đủ. Yếu tố nền tảng cá nhân, gia đình, khả năng làm việc nhóm là yếu tố để giải thích mức độ cam kết của nhà trường. Cha mẹ có giáo dục cao thì có sự cam kết giáo dục tốt hơn Những phát hiện này có thể đóng vai trò cơ bản cho các nỗ lực ngăn ngừa phạm pháp sớm ở trường học
W. Chikwature - Zimbabwe	Hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến kết quả học tập của học sinh	Phương pháp nghiên cứu định tính Mẫu nghiên cứu gồm 30 giáo viên, 3 lãnh đạo trường, 3 chuyên gia giáo dục và 01 nhà quản lý giáo dục cấp quận	Các hành vi lệch chuẩn ở trường phổ biến gồm: trộm cắp, nói dối, trôn học, lạm dụng chất, gian lận, đánh nhau, gây ồn ào, yêu đương quá mức... Các hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng đến kết quả học tập. Các biện pháp khắc phục với hành vi lệch chuẩn ở trường học gồm: Trừng phạt thân thể, quản lý hành vi lệch chuẩn, giam giữ và cách ly, khiển trách bằng lời nói, đề xuất lên cấp trên, hướng dẫn và tư vấn, văn bản xin lỗi, ...
Bhargavi Jayaram và Don Caeiro	Nhận thức của giáo viên về học sinh có hành vi lệch chuẩn	Phương pháp định tính Mẫu khảo sát 50 giáo viên ở 3 trường học	Các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn như: nền tảng gia đình, phong cách làm cha mẹ, yếu tố xã hội, ảnh hưởng từ bạn bè, yếu tố kinh tế, lạm dụng thuốc, phương tiện truyền thông

Ở Việt Nam, một số công trình nghiên cứu về HVLC ở học sinh điển hình như: Nghiên cứu của Vũ Thị Ngọc Tú về “Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở hiện nay”, nghiên cứu được thực hiện tại địa bàn thành phố Hà Nội và tỉnh Bắc Ninh, nghiên cứu đã chỉ ra các hành vi lệch chuẩn có tần suất nhiều là hành vi trôn học, bỏ học, quay cóp, chửi nhau, nói tục, nói bậy, nói dối thầy cô, cha mẹ, người lớn tuổi. Một số hành vi lệch chuẩn có thể gây ra những hậu quả nghiêm trọng cho sự phát triển của học sinh trung học cơ sở như: dùng các chất gây nghiện cũng được một bộ phận thanh thiếu niên thực hiện. Học sinh nam có

xu hướng thực hiện các hành vi lệch chuẩn nhiều hơn học sinh nữ. Trong đề tài này, tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng và khảo sát trên khách thể là học sinh trung học cơ sở và phụ huynh. Học sinh trung học cơ sở sẽ có những hành vi lệch chuẩn khác với học sinh trung học phổ thông, do vậy cần nghiên cứu thêm về hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông [57]. Nghiên cứu của Trần Yến Nhi (2021) đã phân tích các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên Việt Nam trong bối cảnh hiện nay. Các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn mạnh là môi trường gia đình, môi trường giáo dục, phương tiện truyền thông xã hội và công nghệ, áp lực bạn bè, niềm tin và chính sách. Các yếu tố ảnh hưởng nhiều đến quyết định bỏ học là học vấn của cha mẹ, bản thân trẻ, vấn đề của địa phương và hoàn cảnh gia đình. Trong đó, nhân tố học vấn của cha mẹ và bản thân trẻ ảnh hưởng nhiều nhất đến quyết định bỏ học của học sinh trung học cơ sở [16, 34,]. Tác giả Nguyễn Thị Hồng Hạnh đã nghiên cứu và chỉ ra những mâu thuẫn giữa học sinh trung học phổ thông và cha mẹ hiện nay [17]. Trần Thị Tú Anh đã nghiên cứu làm rõ thực trạng một nhóm hành vi lệch chuẩn là hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học phổ thông ở thành phố Huế, tác giả đã tập trung làm rõ các hành vi bạo lực học đường ở học sinh [1]. Đây là một nhóm hành vi lệch chuẩn nguy hiểm theo quan điểm của tác giả. Các vấn đề liên quan đến thực trạng hành vi bạo lực học đường, hành vi bắt nạt của học sinh, các hành vi bạo lực phổ biến của học sinh trung học phổ thông, một số yếu tố thuộc về hành vi chi phối bạo lực học đường đã được một số nghiên cứu làm rõ [10,15,20-23,44,49].

Bảng 1.2 Kết quả nghiên cứu liên quan đến hành vi lệch chuẩn của học sinh ở Việt Nam

Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Vũ Thị Ngọc Tú, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội	Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở	Nghiên cứu định lượng, khảo sát 575 học sinh, 575 phụ huynh ở Hà Nội và Bắc Ninh	Có 14 hành vi lệch chuẩn có điểm trung bình khác nhau, có ý nghĩa về mặt thống kê với xác suất $p < 0,05$ Nam giới có điểm số các hành vi lệch chuẩn cao hơn một cách có ý nghĩa thống kê so với nữ giới.

		sát: học sinh lớp 6 đến khối lớp 9 Chọn mẫu ngẫu nhiên	
Trần Yên Nhi, Trường ĐH Thủ Dầu Một	Yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên ở Việt Nam	Nghiên cứu định lượng Mẫu khảo sát 426 thanh thiếu niên Phương pháp phân tích nhân tố được thực hiện trong nghiên cứu này	Các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn là môi trường gia đình, môi trường giáo dục, phương tiện truyền thông xã hội và công nghệ, áp lực bạn bè, niềm tin và chính sách
Benedict Mann và Đặng Thị Hải Thơ, (UNICEF)	Nguyên nhân bỏ học ở trẻ em Việt Nam từ 11-18 tuổi	Phương pháp nghiên cứu phân tích tài liệu và đưa ra các khuyến nghị	Có 4 nhóm nguyên nhân được đề cập trong nghiên cứu là nguyên nhân từ phía gia đình, nguyên nhân từ nhà trường, nguyên nhân từ xã hội và cộng đồng, và nguyên nhân từ bản thân trẻ
Lưu Song Hà, Tạp chí Tâm lý học	Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở Hà Nội	Phương pháp phỏng vấn chuyên gia Phương pháp trung cầu ý kiến Khảo sát 532 học sinh THCS ở Hà Nội	Có 18 hành vi lệch chuẩn được khảo sát Các hành vi nói dối, cãi nhau với người khác, không làm bài tập là những hành vi lệch chuẩn phổ biến
Lê Đình Sơn Trường ĐH Đà Nẵng, Tạp chí Khoa học Giáo dục	Phân loại hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội trong hỗ trợ sức khỏe tâm thần học đường	Phương pháp nghiên cứu tài liệu	Kết quả thảo luận về tiếp cận phân loại hành vi sai lệch CMXH của HS để có biện pháp hỗ trợ hiệu quả sức khỏe tâm thần (SKTT) học đường Tác giả khuyến nghị giải quyết tình trạng này cần có sự quan tâm nhiều hơn của cán bộ quản lý GD các cấp đến công tác hỗ trợ SKTT học đường. Với sự phát triển mạnh mẽ của các khoa học, hành vi sai lệch CMXH ngày nay thường được xem xét ở tiếp cận liên ngành. Tuy nhiên, để can thiệp, ngăn chặn hiệu quả các hành vi sai lệch CMXH, mỗi ngành cần có biện pháp thích hợp.

1.1.3. Các hướng nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn gợi ý cho thực hành công tác xã hội trong trường học

Nhân viên xã hội trường học và tất cả các nhân viên xã hội khác thực hành với trẻ em và gia đình của họ nên đánh giá các yếu tố đóng góp dựa vào trường học để

những khó khăn của học sinh, chẳng hạn như sử dụng phương pháp đánh giá chức năng [103] có thể giúp xác định các chính sách và thực hành kỷ luật có thể không hiệu quả hoặc có hại cho học sinh. Điều này sẽ dẫn nhân viên xã hội đến một phạm vi về các can thiệp khoa học với giáo viên, ban giám hiệu trường học.

Nhân viên xã hội có thể hỗ trợ giáo viên và quản lý bằng cách chia sẻ kiến thức về tác động có thể có hại của các hình thức kỷ luật truyền thống và thúc đẩy các hình thức kỷ luật khác thay thế. Tư vấn và đào tạo giáo viên, lãnh đạo trường và thúc đẩy các giải pháp thay thế hiệu quả, không trừng phạt. Những phương pháp này bao gồm việc thu hút học sinh tham gia vào việc phát triển các quy tắc ứng xử với giáo viên và ban giám hiệu trường học [160]; sự kết nối rõ ràng và thực thi công bằng và nhất quán các quy tắc ứng xử [194]; thảo luận các bài học hành vi học đường phù hợp với xã hội [179]; thay đổi văn hóa trường học thông qua các chiến dịch chống lại hành vi bạo lực và thiếu tôn trọng người lớn; sử dụng các phương pháp củng cố tích cực [79, 179]; giảm thiểu sự xấu hổ và kỳ thị các can thiệp hành vi [86], tăng cường sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng [176].

Nhân viên xã hội nên vận động để thay đổi hình phạt và các biện pháp kỷ luật không công bằng trong trường học. Theo Hiệp hội CTXH thế giới (2012) tiêu chuẩn cho dịch vụ Công tác xã hội trường học kêu gọi rõ ràng các nhân viên xã hội trường học vận động chính sách khi thích hợp cho những sinh viên bị kỷ luật bởi trường học của họ hoặc phải chịu “các chính sách và mang tính trừng phạt được áp dụng, độc đoán và đuổi học học sinh” [156]. Can thiệp ở cấp quận, huyện bằng cách cung cấp cho hiệu trưởng nhà trường thông tin về tác hại tiềm ẩn của các biện pháp kỷ luật thông thường và đưa ra các khuyến nghị cho các giải pháp thay thế có thể giúp các trường áp dụng kỷ luật ít gây hại hơn và các hình thức thực hiện kỷ luật hiệu quả hơn.

Hầu hết các biện pháp kỷ luật trường học đã được giữ ổn định như một phần của cuộc sống học đường cho nhiều thế kỷ, và có rất ít ý kiến công chúng rõ ràng ủng hộ cải cách của họ. Giáo viên có thể không được thoải mái quyết định trong việc kỷ luật [79]. Ngoài ra, các nhân viên xã hội đã phải đối mặt với những trở

ngại lớn trong nỗ lực gây ảnh hưởng đến trường học [198]. Phương pháp kỷ luật có khuynh hướng tiêu cực và tiềm ẩn sẽ tiếp tục được sử dụng thường xuyên trong trường học. Một chiến dịch để hình thành cũng như giúp đỡ các chuyên gia là cần thiết. Theo kết quả nghiên cứu của Harris (2007) đã đưa ra một tuyên bố chính sách kêu gọi bãi bỏ hình phạt về thể xác trong trường học và việc sử dụng các phương pháp thay thế quản lý hành vi lệch chuẩn của học sinh. Công tác xã hội cũng nên làm như vậy, đặc biệt là trong bối cảnh cải cách giáo dục đang diễn ra phong trào “Không có trẻ em nào bỏ lại phía sau” [119]

Về vai trò của nhân viên công tác xã hội can thiệp với học sinh có hành vi lệch chuẩn. Dựa trên sự giải thích cơ sở hình thành hành vi lệch chuẩn ở trên, nhân viên xã hội khi can thiệp, trị liệu hành vi lệch chuẩn ở học sinh cần nhấn mạnh đến cơ sở môi trường xã hội trong công tác xã hội với cá nhân và công tác xã hội với nhóm, nhân viên xã hội có thể thực hiện các vai trò, nhiệm vụ chính sau đây:

CTXH cá nhân: NVXH làm việc với cá nhân học sinh, đánh giá nhu cầu ban đầu của các em để xây dựng kế hoạch tham vấn phù hợp. Vấn đề có thể là của cá nhân, vấn đề liên quan đến gia đình, vấn đề liên quan đến trường học. Ngoài ra, khi tham vấn cá nhân nhân viên CTXH còn giúp các em giải quyết những khó khăn khác trong cuộc sống để các em có thể tự tin hơn vào chính năng lực của bản thân [137].

Công tác xã hội nhóm: CTXH với nhóm là cách hiệu quả nhất trong việc giúp hình thành mối quan hệ tốt của học sinh với môi trường xã hội. Khi tham gia nhóm, các em có thể học hỏi được những hành vi mới, tích cực thông qua việc quan sát, tương tác thực tế với những hoạt động nhóm. Các em sẽ thấy được vai trò, trách nhiệm của cá nhân với nhóm và với xã hội. Có thể cần huy động sự tham gia của cả phụ huynh và giáo viên trong các hoạt động nhóm nếu thấy cần thiết. Đối với những học sinh có hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng có thể hình thành nhóm gồm chuyên gia từ nhiều lĩnh vực như giáo dục, y tế, tâm lý, sức khỏe tâm thần, để giúp các em, trong đó nhân viên xã hội là một thành viên. Chương trình này bao gồm 2 giai đoạn: đánh giá động cơ của hành vi và lập kế hoạch can thiệp. Kế hoạch này bao

gồm những phương pháp quản lý cảm xúc, suy nghĩ và chỉnh đốn hành vi nhằm giúp các em giảm hành vi có vấn đề và tăng cường hành vi tích cực [166].

Công tác xã hội với gia đình, hỗ trợ phụ huynh: Gia đình là môi trường có nhiều ảnh hưởng nhất đến hành vi lệch chuẩn của các em. Nhân viên xã hội có thể sắp xếp các buổi làm việc với phụ huynh giúp họ trang bị kỹ năng làm cha mẹ. Kêu gọi sự phối hợp của phụ huynh trong việc tìm hiểu tâm lý và mong muốn của các em là một yêu cầu cần thiết của việc giúp các em có những định hướng và hành vi tích cực [76]. Hỗ trợ phụ huynh tiếp cận và sử dụng được các nguồn lực tại trường học và cộng đồng như các nguồn học bổng, chế độ chính sách... Nhân viên xã hội cũng là một phần của các nhóm khác có liên quan trong trường học như: Quản lý trường học, giáo viên, phụ huynh và các nhóm học sinh. Vì vậy, NVXH có thể phát hiện kịp thời những học sinh có nguy cơ có hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng, từ đó có kế hoạch hợp tác giúp đỡ để ngăn chặn nguy cơ này.

Công tác xã hội với trường học, xây dựng môi trường học đường thân thiện, kỷ luật tích cực: Nhân viên xã hội cần thúc đẩy việc xây dựng và duy trì môi trường học đường thân thiện, tăng cường sự tin cậy giữa các giáo viên, giữa học sinh, giữa học sinh với giáo viên [104]. Môi trường học đường thân thiện giúp các em có cảm giác yên tâm và yêu thích được đến trường. Triển khai các chương trình cung cấp kỹ năng xã hội giúp các em hướng vào giải quyết mâu thuẫn: kiểm soát sự giận dữ, giải tỏa ức chế, thương lượng để giải quyết vấn đề mà không cần đến bạo lực. Nhân viên xã hội cần phối hợp với giáo viên, các đoàn thể trong nhà trường để giúp những học sinh yếu lấy lại căn bản để có thể tự tin hơn, hòa đồng hơn với các bạn. Nhân viên xã hội giúp học sinh xây dựng giá trị bản thân và phát triển những kỹ năng như nhận diện và quản lý cảm xúc, biết quan tâm đến người khác, đi đến những quyết định có trách nhiệm, xây dựng được những mối quan hệ tích cực, giải quyết một cách hiệu quả các thách thức của môi trường sống. Ngoài ra, nhân viên xã hội cũng cần hỗ trợ giáo viên hiểu về hoàn cảnh, điều kiện và đặc điểm của các em để có các biện pháp uốn nắn phù hợp khi tham gia các buổi học trên lớp và sinh hoạt ngoại khóa [62-64, 66].

Làm việc với các bên liên quan, tham gia góp ý, xây dựng, biện hộ chính sách: NVXH có thể đóng góp ý kiến với các nhà chuyên môn, các nhà quản lý giáo dục trong việc xây dựng chính sách hỗ trợ, các chương trình phòng ngừa đối với học sinh, đảm bảo việc thực hiện đúng và nghiêm túc các chế độ chính sách, các quy định luật như: chính sách hỗ trợ học sinh thuộc gia đình khó khăn, thuộc vùng khó khăn, học sinh có thành tích trong học tập,... [138]. Ngoài ra, NVXH có thể tham gia góp ý xây dựng các cơ chế thưởng – phạt, quy định về giáo dục đạo đức, lối sống của nhà trường.

Từ những kết quả nghiên cứu của các học giả, tác giả luận án thấy rằng vẫn còn nhiều khoảng trống cần được nghiên cứu liên quan đến hành vi lệch chuẩn như các yếu tố ảnh hưởng đến HVLC, yếu tố nào có mức tác động mạnh, yếu tố nào có mức tác động thấp cần phải được tập trung quan tâm nghiên cứu. Cụ thể là các yếu tố liên quan đến cá nhân học sinh, gia đình và nhà trường.

1.2. Các công trình nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi lệch chuẩn

1.2.1. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của yếu tố đặc điểm cá nhân, gia đình và xã hội đến HVLC của học sinh

Các công trình nghiên cứu về cơ sở hình thành hành vi lệch chuẩn ở học sinh được phân tích dựa trên một số quan điểm lý thuyết khác nhau, cụ thể như:

Về mặt sinh học: Quan điểm này cho rằng HVLC có liên quan đến nhiễm sắc thể và hình dạng cơ thể. Tuy nhiên, trường phái này không được ủng hộ rộng rãi vì tính không chính xác của nó. Mặc dù vậy, giai đoạn từ 11 đến 18 tuổi là giai đoạn các em đang có những thay đổi mạnh mẽ về cơ thể sinh học, nhất là giai đoạn dậy thì từ 11-15 tuổi, sự thay đổi đột ngột về hoóc môn khiến tỷ lệ có HVLC cao nhất ở độ tuổi này [147].

Về mặt tâm lý: quan điểm cho rằng hành vi lệch chuẩn là do những vấn đề về tâm lý không ổn định. Ví dụ, theo Hossain dẫn theo Freud thì hành vi lệch chuẩn diễn ra khi phần bản năng quá mạnh vượt ra khỏi phần kiểm soát của siêu ngã [128].

Về mặt xã hội học: cách giải thích này dựa trên giá trị và chuẩn mực xã hội để xác định hành vi lệch chuẩn khi xuất hiện. Travis Hirschi đưa ra lý thuyết kiểm

soát cho rằng, sự kiểm soát xã hội phụ thuộc vào việc lường trước hậu quả của hành vi. Ông cho rằng cá nhân nào cũng ít nhiều có khung hướng lệch chuẩn nhưng nhận thức hậu quả của lệch chuẩn khác nhau ở mỗi cá nhân dẫn đến hành vi lệch chuẩn sẽ được thực hiện hay không. Theo ông có 4 dạng kiểm soát xã hội (hay còn gọi là sự gắn bó xã hội) là sự gắn bó với người khác, sự cam kết vào sự tuân thủ, sự ràng buộc với các hoạt động hợp pháp, niềm tin vào luân lý và luật lệ xã hội. Đây là 4 yếu tố ảnh hưởng đến hành vi của cá nhân rất mạnh mẽ. Như vậy, theo lý thuyết kiểm soát xã hội thì nếu cá nhân nào được kiểm soát tốt bởi 4 dạng trên sẽ ít có nguy cơ thực hiện các hành vi lệch chuẩn và ngược lại [127].

Về mặt môi trường xã hội: Quan điểm sinh thái giải thích các hành vi con người có mối quan hệ mật thiết với môi trường sống của họ. Cá nhân có thể làm sai chức năng hoặc thích nghi không đúng với môi trường xã hội.

Như vậy, hành vi lệch chuẩn của học sinh chịu tác động từ cả yếu tố tâm lý bên trong cá nhân và từ môi trường xã hội bên ngoài mà cá nhân đó đang sống. Để hợp chuẩn hành vi của học sinh cần tạo ra sự chuyển biến tích cực trong nhận thức của các em cũng như tạo ra sự thay đổi môi trường các em đang tương tác. Môi trường đó chính là gia đình, nhà trường, nhóm xã hội, các dịch vụ xã hội, yếu tố truyền thông, ý thức hệ. Sự tương tác này không thể diễn ra một cách tự nhiên mà được tiến hành thông qua những chiến lược cụ thể và can thiệp của nhân viên xã hội.

Một số hướng phân tích khác cũng đã chỉ ra các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn bao gồm:

Yếu tố thể chất và môi trường xã hội: Nguyên nhân của hành vi lệch chuẩn có liên quan đến điều kiện giáo dục, đặc thù của sự phát triển thể chất và môi trường xã hội của một người. Học sinh Trung học phổ thông khi đánh giá cơ thể của mình, tiêu chuẩn cần lưu ý đến là sự vượt trội hoặc thấp kém về thể chất của mình và đưa ra kết luận về ý nghĩa, giá trị xã hội của mình [80]. Học sinh Trung học phổ thông có thể có thái độ thụ động trước sự yếu kém về thể chất của mình, hoặc mong muốn bù đắp những thiếu sót, hoặc sẵn sàng tìm cách để loại bỏ chúng

bằng các bài tập thể dục để gia tăng phát triển thể chất. Đôi khi sự chậm trễ trong việc phát triển chức năng thần kinh cơ bắp làm gián đoạn sự phối hợp của các cử động và biểu hiện là sự vụng về. Sự vụng về dẫn đến hành vi lệch chuẩn. Chẳng hạn như sự phản ứng tự bỏ ra khỏi lớp của học sinh vì sự kiểm soát cảm xúc chưa tốt [203, 204].

Yếu tố giáo dục gia đình: Hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên thường có nguyên nhân từ những bất lợi trong giáo dục và nuôi dạy. Sự vi phạm pháp luật nảy sinh từ gia đình là phổ biến và trong hầu hết các trường hợp. Những hành vi lệch chuẩn đầu tiên được thực hiện do sợ bị trừng phạt, hoặc như một sự phản đối, sau đó biến thành một khuôn mẫu giống như phản xạ [98]. Yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn, phạm pháp ở thanh thiếu niên, học sinh xuất phát từ việc thiếu sự giám sát, thiếu quan tâm của người thân, sợ bị trừng phạt, kỳ vọng quá mức, muốn thoát khỏi sự giám hộ của người chăm sóc hoặc cha mẹ, thiếu quan tâm chia sẻ của gia đình khi bị bạn bè đối xử tệ bạc, sự bốc đồng vô cớ, thiếu động lực để thay đổi tích cực bản thân. Chẳng hạn như học sinh chống đối lại người lớn đề nghị học thêm môn toán, khi mà em không thích học môn toán. Đây là những nguyên nhân mà tác giả luận án quan tâm nhiều hơn trong quá trình xây dựng công cụ nghiên cứu, thực hiện nội dung nghiên cứu.

Yếu tố lạm dụng chất gây nghiện, chất kích thích: Việc lạm dụng các chất kích thích sớm như rượu và ma túy ở thanh thiếu niên được thúc đẩy bởi mong muốn trở thành người lớn, cảm thấy trưởng thành, để thỏa mãn trí tò mò. Sau khi uống rượu, tâm trạng vui vẻ, tăng sự tự tin và mất ức chế [80]. Với sự tác động của chất kích thích vừa thúc đẩy bởi động cơ mong muốn sử dụng vừa có tác dụng tạo cảm giác vui vẻ, thoải mái từ chất kích thích làm cho người sử dụng gia tăng hành vi lạm dụng các chất kích thích.

Yếu tố thiếu thích ứng xã hội: Theo thông thường, yếu tố thúc đẩy sự thích nghi với xã hội của học sinh có hành vi lệch chuẩn là yêu cầu bên ngoài của xã hội để họ hành xử theo cách phù hợp với các quy định và chuẩn mực, các yêu cầu bên ngoài nhà trường mà học sinh đang có sự tương tác như nhóm bạn bè, các chuẩn

mục xã hội từ các nhóm bạn mà học sinh đang tham gia [187]. Tuy nhiên, yêu cầu bên ngoài này thường ít tác động đến những phản ứng cảm xúc tích cực. Do đó, học sinh không có đủ động lực bên trong để thích nghi với xã hội [191]. Trách nhiệm của nhà trường là đưa ra yêu cầu bên ngoài này cho những học sinh có hành vi lệch chuẩn. Tuy nhiên, trên thực tế, vai trò cơ bản của các cơ sở giáo dục, trường học, là giáo dục trẻ em và thanh thiếu niên nên dễ dàng bỏ qua sự quan tâm đến các nhóm xã hội, nhóm bạn bè ngoài trường mà học sinh tham gia. Theo quan điểm của Gonen và cộng sự, việc học sinh thiếu động lực là do gia đình không có khả năng gánh vác trách nhiệm này, do những khó khăn về vật chất và sự hiểu biết hạn chế về quá trình phát triển của thanh thiếu niên, v.v... [111]. Bằng cách tương tác với những người khác khi họ lớn lên và học hỏi, các cá nhân chấp nhận hoàn toàn hoặc một phần, hoặc hoàn toàn phủ nhận các giá trị cuộc sống do các cơ sở giáo dục thúc đẩy [86]. Thích ứng xã hội một cách tích cực sẽ xảy ra khi cuộc sống học đường của học sinh trong trường ổn định và hấp dẫn, đồng thời tạo cơ hội giao tiếp với bạn bè đồng trang lứa trong trường học và mong muốn được giao tiếp với mọi người [123].

Yếu tố trách nhiệm của người lớn: Trẻ em có hành vi lệch chuẩn trong xã hội, trong nhiều trường hợp, trẻ thường sống trong những gia đình không đầy đủ cha mẹ, chỉ có cha hoặc mẹ hoặc chức năng xã hội này bị rối loạn, do đó, chúng cần được hỗ trợ nhiều hơn, cần có trách nhiệm của người lớn nhiều hơn để quản lý hành vi của trẻ. Những đứa trẻ như vậy không thể đối phó về mặt thể chất hoặc tâm lý với các vấn đề của chúng [199]. Thibaut và Kelley gợi ý rằng, độ tuổi học sinh trung học phổ thông về bản chất rất dễ bị tổn thương và bực bội. Nếu một đứa trẻ thiếu sự quan tâm và yêu thương của cha mẹ, chúng sẽ chọn phản ứng bảo vệ dưới hình thức xa lánh (cô lập, khó gần, lạnh lùng, bỏ bê, bất ổn về cảm xúc, v.v.), gia đình cũng phải chịu trách nhiệm về hành vi của trẻ [189]. Ở những gia đình không hạnh phúc, trẻ em có thể là những đối tượng bị ngược đãi. bạo lực tại nhà, ở trường học và ở bên ngoài xã hội. Sự ngược đãi không phải lúc nào cũng liên quan đến thể chất, nó còn biểu hiện dưới dạng bạo lực tinh thần gây tổn hại cho

sức khỏe thể chất và tinh thần của trẻ so với các hình thức bạo lực khác [186]. Cha mẹ, những người không nhận thức được hậu quả tiêu cực của việc ngược đãi, chỉ làm cho tình hình của con cái họ trở nên tồi tệ hơn khi họ cố gắng giáo dục để giúp con cái trở thành người tốt [86]. Phản ứng của một đứa trẻ hay một thiếu niên sẽ phụ thuộc vào độ tuổi, kinh nghiệm đối phó và tính cách của chúng. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng những đứa trẻ bị ngược đãi sẽ trở nên ngược đãi với con cái của chúng tương tự như những gì chúng đã trải qua thời thơ ấu [117]. Những thách thức kinh tế xã hội được quyết định bởi các giai cấp của xã hội, giàu và nghèo [203]. Những thách thức về chuẩn mực và đạo đức ban đầu được gây ra bởi sự phát triển không đầy đủ về văn hóa và tinh thần của xã hội [109]. Từ đó dẫn đến sự thờ ơ với những hành vi lệch chuẩn của giai đoạn học sinh phổ thông, coi thường gia đình, nhà trường và xã hội nói chung.

Các công trình nghiên cứu ở Việt Nam cũng chỉ ra các nguyên nhân của hành vi lệch chuẩn, các hành vi gây hấn, hành vi vi phạm pháp luật cụ thể như: hành vi gây hấn xuất phát từ khía cạnh tâm lý, xã hội [9], những nguyên nhân dẫn đến hành vi vi phạm pháp luật liên quan đến yếu tố gia đình, nhà trường và xã hội [8].

1.2.2. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của lòng tự trọng, động lực học tập đến hành vi lệch chuẩn

Lòng tự trọng là một thành phần đánh giá của khái niệm bản thân [175] theo khía cạnh đánh giá hình ảnh bản thân của mỗi cá nhân từ phản hồi mà họ nhận được khi cá nhân tương tác xã hội trong quá trình thể hiện vai trò xã hội [112]. Musitu và cộng sự (2005) quan niệm lòng tự trọng là một giá trị và đánh giá chất lượng thể hiện nhận thức và hành vi ở mức độ hài lòng của cá nhân [154]. Garaigordobil và đồng nghiệp (2005) đã thiết lập một hệ thống phân cấp mối quan hệ giữa khái niệm bản thân và lòng tự trọng trong đó hình ảnh về bản thân phục vụ cho sự tự đánh giá tích cực và điều này đóng một vai trò phòng vệ trong hệ thống cá nhân [107].

Lòng tự trọng được liên kết với các khía cạnh sức khỏe tâm lý [174], ảnh hưởng của môi trường và gia đình phong cách giáo dục của cha mẹ [108, 163]. Với các ý nghĩa này, lòng tự trọng ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông. Trong luận án, tác giả sẽ phân tích sự ảnh hưởng của các yếu tố sự tự nhận thức của học sinh ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn.

Động lực học tập là yếu tố quan trọng của sự tự điều chỉnh hành vi của học sinh trong học tập, vì mức độ tự điều chỉnh của học sinh là mức độ mà họ có khả năng nhận thức, mức độ thể hiện động cơ, mức độ tham gia tích cực trong quá trình học tập của chính họ ở trường Trung học phổ thông [202].

Theo Từ điển bách khoa Tâm lý học, “động lực là nguồn gốc cung cấp năng lượng thôi thúc để giúp cá nhân có thể phấn đấu vươn lên”. Động lực học tập là “trạng thái nội tâm lâu dài giúp học sinh duy trì hứng thú và ham muốn tìm tòi, học hỏi, vượt qua những trở ngại” [15, 41], “Động lực học tập là khao khát, mong muốn, hào hứng, cảm thấy có trách nhiệm và đầy nhiệt huyết trong quá trình học tập” [31,56]. Như vậy, một cách khái quát, có thể hiểu, động lực học tập của học sinh là sự thúc đẩy bên trong khiến cho học sinh tích cực và nỗ lực học tập đạt hiệu quả cao. Những biểu hiện nổi bật khi học sinh có động lực học tập là học sinh sẽ chăm chỉ; hăng hái, tích cực; tự giác, chủ động; hứng thú, say mê; nỗ lực, kiên trì vượt mọi khó khăn để hoàn thành nhiệm vụ học tập. Động lực học tập càng quan trọng đối với học sinh Trung học phổ thông - lứa tuổi cần có động lực học tập để nỗ lực học tập, đủ sức vượt qua kì thi tốt nghiệp Trung học phổ thông và có thể tham gia các kì thi tuyển chọn vào các trường đại học hoặc các cơ sở giáo dục đào tạo khác, bước vào một giai đoạn phát triển mới của cuộc đời.

Động lực học tập của học sinh nói chung và học sinh Trung học phổ thông nói riêng được hình thành và phát triển dưới tác động của nhiều yếu tố: Dương Thị Kim Oanh (2013) xác định 2 nhóm yếu tố từ bản thân hoạt động học tập và từ mối quan hệ của người học với môi trường xung quanh [37]; Nguyễn Thị Thúy Dung (2022) tổng hợp 3 nhóm yếu tố: các yếu tố thuộc về học sinh (nhu cầu, ước muốn, hứng thú, đặc điểm tính cách, năng lực của học sinh, đặc điểm gia đình học sinh...);

các yếu tố thuộc về hoạt động học tập (mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức và đánh giá kết quả học tập); các yếu tố thuộc về môi trường học tập (các mối quan hệ giữa giáo viên với học sinh, giữa học sinh với học sinh; các điều kiện cơ sở vật chất phục vụ học tập như phòng học, cách sắp xếp lớp học, phương tiện học tập...[6]. Với ý nghĩa này, động lực học tập có ảnh hưởng mạnh mẽ đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Trong luận án này, tác giả sẽ đi sâu tìm hiểu về sự tác động của động lực học tập của học sinh trung học phổ thông đến hành vi lệch chuẩn.

1.2.3. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của cấu trúc của gia đình đến hành vi lệch chuẩn của học sinh

Gia đình có thể đóng một vai trò quan trọng trong việc hạn chế phát triển các hành vi lệch chuẩn ở học sinh, mà chúng thể hiện trong môi trường học đường. Langford P.E. (2005) đã chỉ ra rằng sự quan tâm và yêu thương lẽ ra phải có tác động rất nhiều đến quá trình phát triển của đứa trẻ, nhưng sự quan tâm và yêu thương lại đang thiếu ở nhiều gia đình. Các đặc điểm nền tảng gia đình có thể gây ra một số ảnh hưởng có thể hỗ trợ hoặc cản trở sự phát triển hành vi lệch chuẩn ở học sinh [141]. Christie và đồng nghiệp (1999) cho rằng gia đình có thể cung cấp nền tảng để chống lại hành vi lệch chuẩn. Nền tảng gia đình bao gồm loại gia đình, quy mô gia đình, cấu trúc gia đình, nghề nghiệp của gia đình, phong cách làm cha mẹ... khi xem xét ảnh hưởng của nó đối với hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông [90].

Quy mô gia đình đề cập đến số lượng trẻ em mà cha mẹ có thể tác động đến việc xã hội hóa hiệu quả. Những đứa trẻ trong các gia đình đông con sẽ phải đối mặt với trách nhiệm nuôi dưỡng những đứa em của mình nên chúng sẽ bị giảm thời gian hơn cho việc học hành. Hơn nữa, vì những đứa trẻ này thường xuyên bị căng thẳng do nhiều áp lực khác nhau, từ nguồn tài chính eo hẹp, môi trường gia đình không được quan tâm, thiếu sự chăm sóc của cha mẹ có xu hướng khiến chúng có hành vi tiêu cực. Trong khi đó, trẻ em từ các gia đình quy mô nhỏ hơn nhận

được sự chăm sóc của cha mẹ tốt hơn, dễ có môi trường gia đình cởi mở và ít có xu hướng phát triển hành vi lệch chuẩn hơn.

Cấu trúc gia đình đề cập đến cách thức các thành viên trong gia đình cấu thành. Gia đình đầy đủ (tức là trẻ sống với cả cha và mẹ) hoặc bị thiếu hụt (tức là trẻ sống với cha hoặc mẹ hoặc người thân). Lawrence (2020) những đứa trẻ từ các gia đình ly hôn, đặc biệt là những đứa trẻ được chăm sóc bởi người chăm sóc là phụ nữ sẽ có liên quan nhiều đến hành vi tình dục tiêu cực. Nhà nghiên cứu lý giải rằng hầu hết những người chăm sóc có vai trò của cha mẹ là phụ nữ đều rất phóng khoáng trong cách họ đối xử với con cái của họ và như vậy con cái có rất nhiều quyền tự do để hành xử theo ý mình muốn, cuối cùng tham gia vào hành vi lệch chuẩn như trộm cắp, đánh nhau, trốn học và hung hăng [144]. Theo Price và Kunz (2003) trong các nghiên cứu liên quan đến ly hôn và hành vi lệch chuẩn của trẻ vị thành niên đã phát hiện ra rằng có tỷ lệ phạm pháp cao ở những đứa trẻ lớn lên từ những gia đình ly hôn so với những đứa trẻ lớn lên từ những gia đình đầy đủ [165]. Comanor và Philips (2002) quan sát thấy rằng yếu tố góp phần ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn trong gia đình là sự vắng mặt của người cha [92]. Nkhata và Mwale (2016) cho rằng những học sinh xuất thân từ gia đình đơn thân chỉ có cha hoặc mẹ dễ có hành vi lệch chuẩn hơn so với những học sinh đến từ những gia đình đầy đủ [157].

Hành vi lệch chuẩn của học sinh thường có nguyên nhân từ bất lợi trong giáo dục và nuôi dưỡng. Trong hầu hết các trường hợp, tội phạm phát ra từ gia đình. Những hành vi lệch chuẩn đầu tiên được thực hiện do sợ bị trừng phạt ban đầu, hoặc như một sự phản đối, sau đó biến thành một khuôn mẫu phản xạ [98]. Nguyên nhân dẫn đến hành vi lệch chuẩn, phạm pháp ở thanh thiếu niên xuất phát từ việc thiếu sự giám sát, thiếu sự quan tâm của người thân, sợ bị trừng phạt, ảo tưởng, muốn loại bỏ sự giám hộ của người chăm sóc, giáo dục hoặc cha mẹ, bị bạn bè đối xử tệ bạc và bị thúc ép thiếu động lực để thay đổi hiện trạng.

Trong hầu hết các trường hợp, trẻ em có hành vi bất thường trong xã hội đều sống trong những gia đình bị rối loạn chức năng. Do đó, chúng cần được hỗ

trợ đặc biệt để điều phối hành vi của mình. Những đứa trẻ như vậy không thể giải quyết được vấn đề của mình về mặt thể chất hoặc tâm lý [199]. Thibaut (2017), cho rằng về bản chất, thanh thiếu niên là những người cực kỳ dễ bị tổn thương và dễ nổi giận. Nếu trẻ thiếu sự quan tâm, yêu thương của cha mẹ, trẻ sẽ chọn phản ứng bảo vệ bằng hình thức xa lánh (chẳng hạn như: Bỏ học không phép, Không chịu làm bài tập về nhà, đi học muộn mà không được phép v.v.). Các yếu tố xã hội đã thể hiện ra rằng, có những những bất cập của nhà trường, cộng đồng hoặc gia đình cũng phải chịu trách nhiệm về hành vi của trẻ em [188].

Trong nghiên cứu của Phạm Thị Khánh đã đề cập đến trách nhiệm của gia đình đối với thể hệ trẻ trước những tác động tiêu cực từ mạng xã hội, vai trò của gia đình là vô cùng quan trọng giúp con cái trong gia đình đối phó với tác động của mạng xã hội [24]. Nghiên cứu của Lê Thị Ngọc Lan đã đề cập đến mối quan hệ giữa hành vi lệch chuẩn học đường và hành vi làm cha mẹ, hành vi của cha mẹ có ảnh hưởng mạnh đến hành vi lệch chuẩn của học sinh, con cái họ. Nghiên cứu khác cũng có kết quả phân tích tương tự [10, 26, 29, 33]. Trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Như Trang đã làm rõ những vai trò kiểm soát của gia đình đối với hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên, kiểm soát của gia đình có vai trò quan trọng tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh [55].

Bảng 1.3 Kết quả nghiên cứu đặc điểm gia đình ảnh hưởng đến HVLC của học sinh

Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Dorothy Anyango Aute, Masinde Muliro Trường đại học Khoa học và Công nghệ, Kakamega, Kenya	Tình trạng kinh tế xã hội gia đình và hành vi lệch lạc của học sinh trung học phổ thông ở quận Homabay, Kenya	Kết hợp phương pháp định lượng và định tính và thông qua một thiết kế nghiên cứu tương quan. Thiết kế này cho phép nhà nghiên cứu phân tích tương quan giữa các biến nghiên cứu (tình trạng kinh tế xã hội và sự lệch lạc), nó cũng cung cấp thông tin liên quan đến mức độ và hướng của	Học sinh nhà nghèo đối diện với nhiều tệ nạn xã hội khiến họ bị lệch chuẩn. Cha mẹ nghèo không thể dành thời gian chất lượng với con cái của họ. Một số trẻ em từ các gia đình nghèo cũng bị lao động trẻ em do đó từ chối họ một cơ hội để dành thời gian chất lượng với cha mẹ của họ.

		mối quan hệ giữa hai biến đã được nghiên cứu bởi Mertens	
Ekwook và Mercy Lawrence	Hoàn cảnh gia đình và hành vi lệch lạc của học sinh trung học ở Khu giáo dục Calabar của Bang Cross River, Nigeria	Phương pháp nghiên cứu định lượng Công cụ thu thập dữ liệu là bảng câu hỏi gồm 10 mục có tiêu đề “Bản câu hỏi về hành vi lệch chuẩn”	Ảnh hưởng của quy mô gia đình và cấu trúc gia đình đến hành vi lệch lạc của học sinh THCS.
Yuet W. Cheung	Gia đình, trường học, bạn bè và phương tiện truyền thông nhân tố của hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên ở Hồng Kông	Nghiên cứu định lượng Mẫu nghiên cứu bao gồm 1.139 sinh viên. Thời gian: 1997	Xem xét mối quan hệ giữa gia đình, nhà trường, bạn bè cùng trang lứa và các lĩnh vực truyền thông với hành vi lệch lạc của thanh thiếu niên ở Hồng Kông. Ba biến số liên quan đến phương tiện truyền thông và so sánh với các biến gia đình, trường học và bạn bè trong việc giải thích hành vi lệch lạc của thanh thiếu niên.

1.2.4. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của phong cách làm cha mẹ đến hành vi lệch chuẩn của học sinh

Phong cách cha mẹ có thẩm quyền tạo ra một môi trường gia đình yêu thương và cung cấp mức độ hỗ trợ tinh thần cao. Họ kiên quyết, nhất quán và công bằng. Cha mẹ thiết lập và thực thi các tiêu chuẩn hành vi và kiểm soát bằng cách khuyến khích con cái tuân theo tiêu chuẩn đó. Các quy định thường dân chủ hơn là độc tài. Cha mẹ dùng lý trí, thương lượng, thuyết phục chứ không ép buộc để con cái hợp tác. Trong phong cách nuôi dạy con cái, ý kiến của con cái được coi trọng và tôn trọng. Họ được khuyến khích ra quyết định và chịu trách nhiệm về hành động và quyết định của mình. Ngoài ra, những bậc cha mẹ như vậy có nhiều khả năng khuyến khích thành công trong học tập, điều này có mối tương quan tích cực với điểm số tốt [11, 12, 81].

Cha mẹ có thẩm quyền áp dụng sự kiểm soát chặt chẽ và yêu cầu con cái họ tuân theo một bộ quy tắc và hướng dẫn hợp lý. Họ kiên quyết, yêu thương và tử tế, đồng thời sử dụng lý trí và khả năng kiểm soát để đưa ra các quyết định kỷ luật trong khi các hình thức trừng phạt khắc nghiệt không được khuyến khích sử dụng. Phong cách làm cha mẹ này mang lại sự cân bằng giữa sự ấm áp, kiểm soát và nhấn mạnh vào lý luận và giao tiếp giữa cha mẹ và con cái [146]. Điều này ngụ ý rằng kiểu nuôi dạy con cái này coi trẻ em là một phần trong kế hoạch chính thức của gia đình. Do đó, các nhà nghiên cứu định nghĩa phong cách làm cha mẹ có thẩm quyền là phong cách làm cha mẹ tích cực, dân chủ và thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của trẻ từ giai đoạn sơ sinh đến tuổi trưởng thành.

Phong cách cha mẹ độc đoán là kiểu cha mẹ thường nghiêm khắc và khắc nghiệt. Họ linh hoạt đáp ứng nhu cầu của trẻ và thực thi các tiêu chuẩn ứng xử hợp lý [72]. Cha mẹ độc đoán ít thể hiện tình cảm với con cái. Các bậc cha mẹ theo phong cách nuôi dạy con cái này không coi ý kiến của con cái là một nhóm và không khuyến khích cho và nhận bằng lời nói. Sự vâng lời, tôn trọng và truyền thống được đánh giá cao. Các quy tắc là không thể thương lượng; cha mẹ luôn đúng và những đứa trẻ không vâng lời thường bị trừng phạt về thể chất [81]. Các bậc cha mẹ độc đoán cũng mong đợi một mức độ trưởng thành cao hơn tiêu chuẩn cho nhóm tuổi cụ thể của con họ.

Phong cách làm cha mẹ dễ dãi có tính đáp ứng cao và ít đòi hỏi. Cha mẹ dễ dãi hiếm khi áp đặt các quy tắc để con cái họ tuân theo. Họ khác với cha mẹ độc đoán vì họ thực hành mức độ nuôi dưỡng cao và sự rõ ràng trong giao tiếp trong khi thực hiện mức độ kiểm soát và nhu cầu trưởng thành thấp [162]. Những bậc cha mẹ này rất nuông chiều, không muốn áp đặt ý muốn của mình lên con cái. Họ có thể khiến con cái họ tránh những hậu quả tự nhiên hoặc hợp lý để cứu chúng khỏi bị tổn hại, bất hạnh hoặc tổn thương. Cha mẹ dễ dãi thường tử tế và yêu thương, có thể trở nên thất vọng khi hành vi của con cái là lệch lạc hoặc không thể chấp nhận được. Bất chấp sự thất vọng, các bậc cha mẹ dễ dãi thường không xen vào hoặc gây ra sự thay đổi trong hành động của trẻ miễn là trẻ không bị tổn hại

về thể chất. Cha mẹ dễ dãi khuyến khích con cái tự chủ và đưa ra quyết định. Những bậc cha mẹ này hiếm khi kỷ luật con cái của họ bởi vì họ có những kỳ vọng và khả năng tự kiểm soát tương đối thấp. Cha mẹ dễ dãi thường đáp ứng nhiều hơn là đòi hỏi. Họ không yêu cầu hành vi trưởng thành, cho phép tự điều chỉnh đáng kể và tránh đối đầu. Các bậc cha mẹ dễ dãi thường nuôi dưỡng và giao tiếp với con cái của họ, vai trò cha mẹ như một người bạn hơn là cha mẹ. Họ có xu hướng chấp nhận và ủng hộ hết mình trước những xung động, nhu cầu và hành vi của con cái trong khi tránh đối đầu và trừng phạt [78]. Cha mẹ dễ dãi đang nuôi dưỡng sự ấm áp và chấp nhận. Mọi quan tâm chính là để trẻ em thể hiện sự sáng tạo và cá tính của mình và làm cho chúng hạnh phúc với niềm tin rằng điều này sẽ dạy chúng biết phân biệt đúng sai [81]. Cha mẹ dễ dãi cảm thấy khó đặt dura giới hạn, mục tiêu rõ ràng cho con cái. Họ là những người tuân thủ kỷ luật nhất quán và thường xuyên khen thưởng cả những hành vi xấu. Trẻ em không bị thúc ép phải tuân theo các hướng dẫn hoặc tiêu chuẩn mà ngay cả khi chúng tồn tại, chúng cũng không bị ép buộc [162]. Cha mẹ theo phong cách dễ dãi nhận đề nghị và hướng dẫn từ con cái của họ. Họ thụ động, trao cho con cái quyền lực, ít có ngoại lệ, sử dụng kỷ luật tối thiểu và không cảm thấy phải chịu trách nhiệm về việc con cái họ sẽ trở nên như thế nào. Phong cách làm cha mẹ này có khả năng ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn và thành tích học tập của học sinh trung học phổ thông. Cha mẹ là người có ảnh hưởng lớn trong cuộc sống của con cái họ. Vì vậy, nhận thức của họ về cách trẻ em suy nghĩ và nên được nâng cao nhận thức là rất quan trọng trong việc xác định hành vi của trẻ em.

Egemen H. đã lưu ý rằng phần lớn các vấn đề kỷ luật và thành tích học tập kém dẫn đến học sinh chán học, bỏ học là do phong cách nuôi dạy con cái trong nhà. Không khí trong gia đình là vô cùng quan trọng [7]. Do đó, phong cách nuôi dạy con cái có ảnh hưởng tương tác đến hành vi và thành tích học tập. Một số bậc cha mẹ nuông chiều con cái của họ, những người khác sẵn sàng dùng đến hình phạt thể chất, trong khi những người khác không quan tâm đến những gì con cái làm [118]. Điều này có thể dẫn đến hành vi lệch chuẩn. Sự phát triển và nuôi dưỡng

các hành vi lệch chuẩn đã từng bị đổ lỗi cho phong cách nuôi dạy con cái. Đứa trẻ nhận được những bài học đầu tiên về sự vâng lời, lịch sự, khoan dung, hợp tác và quan tâm đến người khác từ cha mẹ, anh chị em, bạn cùng chơi và điều kiện khi phải sinh hoạt chung trong khu vực. Có thể nói, chính những gì cha mẹ truyền đạt cho con cái sẽ được phản ánh trong cuộc sống của chúng khi chúng lớn lên thành những người trưởng thành của xã hội [72]. Do đó, có thể phong cách làm cha mẹ có ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực đến hành vi của học sinh. Trong luận án này, tác giả sẽ phân tích sự tương quan của các phong cách kỷ luật của cha mẹ với hành vi lệch chuẩn để thấy được phong cách kỷ luật nào tác động mạnh hơn các phong cách còn lại trong bối cảnh học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp.

Bảng 1.4 Kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của phong cách làm cha mẹ đến hành vi lệch chuẩn của học sinh

1. Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Igbo, j. n. & Ihejiene, Mary Anselm	Ảnh hưởng của phong cách giáo dục của cha mẹ đến hành vi lệch chuẩn và thành tích học tập của học sinh THCS tỉnh Garoua, Bắc Cameroun	Sử dụng phương pháp ex-post facto. Đây là một thiết kế tương tự như nghiên cứu thực nghiệm Trong thiết kế ex-post facto, dữ liệu luôn được thu thập sau khi sự kiện đã diễn ra.	Ảnh hưởng của phong cách nuôi dạy con cái đối với hành vi lệch lạc của học sinh là rất lớn ở Garoua, Bắc Cameroon; Phong cách nuôi dạy con cái có ảnh hưởng đáng kể đến thành tích học tập của học sinh ở Garoua.
Zeinab Mortazavizadeh, Lars Gollner và Simon Forstmeier	Năng lực cảm xúc, sự gắn bó và phong cách nuôi dạy con cái ở trẻ em và cha mẹ	Nghiên cứu định lượng: khảo sát 50 gia đình có trẻ em (9–11 tuổi) và cha mẹ của chúng, cả hai đều được đo lường năng lực cảm xúc (EKF) và phong cách nuôi dạy con cái (PAQ). Kiểu gắn bó ở trẻ em được đo bằng Bochumer Bindungstest Thời gian: 2022	Kiểm tra xem năng lực cảm xúc của đối tượng có tương quan với phong cách gắn bó và phong cách nuôi dạy con cái ở trẻ em và cha mẹ chúng hay không. Các kiểu gắn bó của cha mẹ và con cái được đo lường lần lượt bằng Thang đo gắn bó của người lớn (AAS) Cách nuôi dạy con cái uy quyền và cách nuôi dạy con cái dễ dãi có

			liên quan đáng kể đến năng lực cảm xúc ở cha mẹ.
Wendy S. Grolnick và Richard M. Ryan	Phong cách của cha mẹ gắn liền với khả năng tự điều chỉnh và năng lực của trẻ ở trường	Sử dụng một cuộc phỏng vấn có cấu trúc. 64 người mẹ và 50 người bố có con học tiểu học từ Lớp 3-6 Thời gian: 1989	Nghiên cứu này đánh giá ba khía cạnh về phong cách của cha mẹ, hỗ trợ quyền tự chủ, sự tham gia và sự cung cấp. Các khía cạnh về khả năng tự điều chỉnh và năng lực của trẻ được đo lường thông qua sự tự báo cáo của trẻ, đánh giá của giáo viên. Sự tham gia của người mẹ có liên quan đến thành tích, năng lực của học sinh

1.2.5. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của việc kỷ luật trường học đối với học sinh

Kỷ luật là điều cần thiết nhất và khó khăn nhất của giáo dục, vì không có kỷ luật thì không thể mang lại hiệu quả giảng dạy. Hiện nay không có định nghĩa cụ thể về kỷ luật để tất cả các nhà giáo dục chấp nhận, việc xây dựng nội dung kỷ luật có xu hướng quản lý hành vi của học sinh nhiều hơn. Các nhà giáo dục xây dựng các định nghĩa của họ theo quan điểm cụ thể của về mục đích giáo dục. Do đó, có thể mong đợi rằng bất kỳ định nghĩa kỷ luật nào được chấp nhận sẽ mang tính bình chọn nhiều hơn là tiêu chuẩn, chuẩn mực hiển nhiên; chẳng hạn khi một nhà giáo dục chấp nhận một tiêu chí về kỷ luật ngay lập tức có thể bị một nhà giáo dục khác phủ nhận [160].

Việc xem xét nhận thức của học sinh và giáo viên về kỷ luật sẽ mang lại lợi ích to lớn trong việc đạt được sự hiểu biết tốt hơn và ý nghĩa rõ ràng đối với việc quản lý thực tế hành vi lệch chuẩn của học sinh và trong việc tạo ra các quy trình và chính sách cho kỷ luật học đường [160].

Việc làm sáng tỏ các mức độ đánh giá của học sinh về các quy định liên quan đến kỷ luật của các trường Trung học phổ thông cần được nghiên cứu trong

bối cảnh hiện nay. Nghiên cứu của chúng tôi về hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp góp phần chỉ ra yếu tố gắn kết trường học và gắn kết gia đình sẽ giúp kỷ luật trường học tốt hơn.

Các công trình đã nghiên cứu về các giải pháp nâng cao kỷ luật trường học gồm:

Phương pháp tiếp cận sinh thái đối với quản lý lớp học: Nâng cao kỷ luật trường học thông qua phương pháp tiếp cận sinh thái đối với duy trì nội quy, kỷ luật lớp học tập trung vào việc nâng cao hiệu quả và sức mạnh của các hoạt động trong lớp học mà học sinh tham gia [99]. Đây là một cách tiếp cận gián tiếp để cải thiện kỷ luật học đường ở chỗ nó nhắm vào chất lượng của môi trường mà học sinh sinh sống hơn là bản thân học sinh. Tiềm ẩn trong cách tiếp cận này là việc tham gia vào các hoạt động trong lớp học được quản lý tốt sẽ khuyến khích tính kỷ luật tự giác bằng cách giáo dục học sinh về những gì có thể thông qua hợp tác và phối hợp hành động với những người khác. Ngoài ra, nó cung cấp các điều kiện thiết yếu để chăm sóc, hỗ trợ, kỳ vọng và hướng dẫn nhằm thúc đẩy sự phát triển lành mạnh và động lực của học sinh. Việc quản lý lớp học theo phương pháp này cũng có những hạn chế do học sinh phản đối mạnh mẽ, không thích việc tham gia vào các hoạt động trong lớp học. Trong những trường hợp như vậy, các cách tiếp cận khác nên được thực hiện để có thể giúp thiết lập các điều kiện cần thiết cho việc nâng cao kỷ luật trong lớp.

Phương pháp hỗ trợ hành vi tích cực toàn trường: Hỗ trợ hành vi tích cực trên toàn trường là thực hiện các hoạt động chung trong hệ thống toàn trường để truyền đạt và giảng dạy các quy tắc và nội quy. Trong đó khen thưởng học sinh đã có nhiều hành vi tích cực, làm nhiều việc tốt và các biện pháp can thiệp hành vi dựa trên chức năng của các bộ phận, tổ chức trong nhà trường. Phương pháp hỗ trợ hành vi tích cực toàn trường là một cách tiếp cận kỷ luật toàn diện và mang tính phòng ngừa là chính [181]. Mục đích chính của phương pháp này là giảm hành vi có vấn đề, hành vi lệch chuẩn trong trường học và lớp học và phát triển các hệ thống hỗ trợ tích hợp cho học sinh và phụ huynh học sinh ở cấp độ toàn trường, ở

lớp học và từng cá nhân học sinh. Phương pháp hỗ trợ hành vi tích cực toàn trường dựa trên giả thuyết rằng khi giảng viên và nhân viên luôn tích cực giảng dạy, giảng viên là tấm gương, đồng thời khen thưởng những hành vi tích cực liên quan đến việc tuân thủ yêu cầu của người lớn, nỗ lực học tập và có hành vi tốt, thì tỷ lệ học sinh có hành vi lệch chuẩn ở mức độ nhẹ và nghiêm trọng sẽ được giảm bớt và bầu không khí chung của trường học sẽ được cải thiện [182].

Phương pháp hỗ trợ học tập cảm xúc xã hội: Học tập về cảm xúc xã hội kết hợp các phương pháp nhấn mạnh đến sự tự nhận thức, tự quản lý, nhận thức xã hội, kỹ năng quan hệ và ra quyết định có trách nhiệm [100] và xây dựng dựa trên sự kết nối giữa học sinh và giáo viên trong trường học [120].

Hai cách tiếp cận này khác nhau về mục tiêu chính là phát triển các hệ thống để quản lý hành vi của học sinh so với phát triển các nguồn lực của học sinh nhằm thúc đẩy tính kỷ luật tự giác, chú trọng các phương pháp được sử dụng để đạt được từng mục tiêu. Quan điểm này phù hợp với lý thuyết trong công tác xã hội nhóm rằng cần chú trọng đến tiến trình can thiệp nhiều hơn là hiệu quả của từng hoạt động can thiệp [35]. Những khác biệt này phù hợp với sự khác biệt thường được thực hiện giữa cách tiếp cận lấy giáo viên làm trung tâm và lấy học sinh làm trung tâm trong học tập và quản lý lớp học. Đối với kỷ luật, trong các phương pháp lấy giáo viên làm trung tâm, trọng tâm chính là các quy tắc bên ngoài của nhà trường và việc người lớn sử dụng các kỹ thuật hành vi, đặc biệt là củng cố và trừng phạt tích cực, để quản lý hành vi của học sinh. Trong các phương pháp lấy học sinh làm trung tâm, trọng tâm chính là phát triển năng lực của học sinh để điều chỉnh hành vi của chính mình và xây dựng các mối quan hệ quan tâm, gắn kết và tin cậy. Trong khi các chương trình hỗ trợ hành vi tích cực trong toàn trường có xu hướng lấy giáo viên làm trung tâm, Các chương trình hỗ trợ cảm xúc xã hội lấy học sinh làm trung tâm [160]. Tuy nhiên, hai cách tiếp cận có nhiều điểm giống nhau, cách tiếp cận sinh thái, tập trung vào sự tham gia học tập tại lớp, cả hai đều có các thành phần sinh thái. Ngoài ra, cả hai đều nhấn mạnh việc ngăn ngừa các hành vi lệch chuẩn và thúc đẩy các năng lực hành vi và xã hội, nhấn mạnh các hình thức kỷ luật

tích cực hơn các kỷ luật trừng phạt và công nhận vai trò quan trọng của thầy cô giáo giảng dạy và sự tham gia của giáo viên, người quản lý nhà trường, học sinh, gia đình và cộng đồng.

Các chiến lược của phương pháp hỗ trợ hành vi tích cực toàn trường được tổ chức xung quanh ba chủ đề chính: phòng ngừa, hỗ trợ nhiều tầng và ra quyết định dựa trên thông tin có được.

Phòng ngừa liên quan đến việc xác định và giảng dạy một loạt các kỳ vọng về hành vi tích cực, công nhận và khen thưởng hành vi được mong đợi, đồng thời thiết lập và sử dụng các hậu quả nhất quán đối với hành vi có vấn đề (bao gồm dạy hoặc dạy lại các hành vi thay thế). Mục tiêu là thiết lập một môi trường trường học và lớp học tích cực, trong đó các kỳ vọng đối với học sinh có thể dự đoán được, được giảng dạy trực tiếp, được công nhận một cách nhất quán và được giám sát tích cực [42, 47].

Các chương trình hỗ trợ cho học sinh có nguy cơ có hành vi chống đối xã hội tuân theo cách tiếp cận ba cấp độ, hoạt động ở cấp độ rộng – đối với toàn trường, cấp độ chọn lọc - đối với những học sinh có nguy cơ và cấp độ được chỉ định - đối với những học sinh có hành vi chống đối xã hội thường xuyên và nghiêm trọng nhất. Nhu cầu của học sinh càng lớn thì sự hỗ trợ càng phải chi tiết và mạnh mẽ hơn. Các hỗ trợ cấp độ có chọn lọc và cấp độ chỉ định phải dựa trên các nguyên tắc và quy trình phân tích hành vi, được áp dụng để xác định các thách thức về hành vi, hoàn thành đánh giá chức năng hành vi, thiết kế các quy trình hiệu quả và điều chỉnh các kiểu hành vi có vấn đề. Khi xây dựng các chương trình hỗ trợ cần kết hợp với các phương pháp.

Bảng 1.5 Các công trình nghiên cứu yếu tố quản lý kỷ luật trường học của học sinh

Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Ramzi Haroun và Christine O'Hanlon	Giáo viên và học sinh có đồng ý với nhận thức của họ về kỷ luật trường học là gì không?	Phương pháp định tính Tất cả dữ liệu đã được ghi âm và sau đó được sao chép để phân tích dữ liệu. Biên bản	Kỷ luật toàn trường, có nghĩa là sự tham gia của toàn thể cộng đồng nhà trường (bao gồm cả phụ huynh) trong quá trình kỷ luật.

		<p>phòng vấn được phân tích và diễn giải nội dung để tìm ra chủ đề trong câu trả lời của giáo viên và học sinh trong ba vấn đề. Bạn nghĩ kỷ luật học đường là gì?</p> <p>Bạn có nghĩ rằng kỷ luật trường học là cần thiết cho các trường học? Tại sao?</p> <p>Bạn nghĩ kỷ luật trường học tốt là gì?</p>	<p>Kỷ luật tự giác và cá nhân chấp nhận các quy tắc của trường.</p> <p>Sử dụng các phương pháp tích cực để đạt được kỷ luật.</p> <p>Thiết lập các quy tắc của trường được học sinh và nhân viên biết, hiểu và chấp nhận.</p> <p>Giảng dạy hiệu quả và thiết lập một môi trường thuận lợi cho việc học tập và hành vi tốt của học sinh.</p> <p>Sự tham gia và hợp tác của phụ huynh.</p>
Mark Cameron	Quản lý kỷ luật trường học và ý nghĩa đối với nhân viên xã hội trường học: Tổng quan tài liệu	<p>Phương pháp tổng quan tài liệu dựa vào cách tiếp cận thông thường đối với kỷ luật trường học bao gồm các quy tắc ứng xử và phương pháp bảo mật, đình chỉ học, trừng phạt thân thể, và các phương pháp quản lý hành vi của học sinh của giáo viên dựa vào chủ yếu là răn đe, kiểm soát và trừng phạt để duy trì trật tự.</p>	<p>Kỷ luật nhà trường đôi khi được áp dụng một cách bất lợi đối với những học sinh dễ bị tổn thương nhất.</p> <p>Giúp các trường áp dụng các phương pháp kỷ luật hiệu quả và không trừng phạt.</p>
Fatma Sadik1, Onur Yalcin1	Xem xét quan điểm của giáo viên và học sinh trung học về nhận thức kỷ luật và vấn đề kỷ luật	<p>Các phương pháp lấy mẫu theo tiêu chí và đa dạng tối đa đã được tuân theo để thành lập các nhóm nghiên cứu với 18 giáo viên và 16 học sinh. Dữ liệu thu thập được thông qua hình thức phỏng vấn bán cấu trúc đã được đánh giá bằng phân tích nội dung.</p>	<p>Nghiên cứu chỉ ra rằng nhận thức của học sinh và giáo viên về kỷ luật là tích cực, họ chủ yếu phê bình việc thực hiện để đưa ra hình thức kỷ luật.</p>
Sandra M. Way	Kỷ luật nhà trường và hành vi gây rối trong lớp học: Tác động điều chỉnh nhận thức của học sinh	<p>Phân tích sử dụng dữ liệu từ các thành phần giáo viên, học sinh và quản trị viên.</p> <p>Nghiên cứu theo chiều dọc</p>	<p>Xây dựng các chiến lược kỷ luật cho phép các quy tắc và quy định được coi là nghiêm ngặt ở mức độ vừa phải nhưng công bằng và hợp pháp, đồng thời tạo ra một môi trường học</p>

		Thời gian: năm 1988	đường an toàn, trật tự và thường có lợi cho việc học tập. Tăng cường tính hợp pháp của uy quyền của giáo viên, tăng cường mối quan hệ giáo viên học sinh và thừa nhận tầm quan trọng của xã hội hóa.
David Osher, George G. Bear, Jeffrey R. Sprague, Walter Doyle	Làm thế nào chúng ta có thể cải thiện kỷ luật trường học?	Khảo sát ba cách tiếp cận để cải thiện các hoạt động kỷ luật nhà trường và hành vi của học sinh: cách tiếp cận sinh thái đối với quản lý lớp học; hỗ trợ hành vi tích cực trong toàn trường; và học tập xã hội và tình cảm.	Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến kỷ luật, và tầm quan trọng của bối cảnh toàn trường. Nghiên cứu đã chứng minh ba cách tiếp cận để tạo ra một môi trường học đường kỷ luật và gợi ý làm thế nào họ có thể được tích hợp hoặc liên kết

1.2.6. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của sự gắn bó trường học đến hành vi lệch chuẩn của học sinh

Gắn bó với nhà trường được hiểu là học sinh tin rằng mình được coi trọng và tôn trọng với tư cách là thành viên của nhà trường [172]; Nó được định nghĩa là nhu cầu tâm lý cơ bản về cảm giác thuộc về nhóm [161]. Một số nhà nghiên cứu giải thích khái niệm này bằng một cách tiếp cận đề cập đến động cơ và hoạt động ngoại khóa của học sinh ở trường, có mối quan hệ năng động với hành vi của học sinh, kết hợp với mối quan hệ với giáo viên và bạn cùng lớp, đồng thời phản ánh giá trị và niềm tin vào năng lực đối với các hoạt động ở trường [105].

Ở khía cạnh khác, sự gắn bó với trường học là một khái niệm bao gồm các khía cạnh nhận thức, cảm xúc và hành vi. Khía cạnh hành vi của sự gắn bó với trường học đề cập đến hành vi mang lại lợi ích cho sự thành công ở trường của học sinh và sự thích ứng tâm lý xã hội [106]. Khía cạnh này có ba điểm chính; 1- Hành vi tích cực (đi học đầy đủ, nỗ lực đạt điểm tốt, tuân thủ nội quy, v.v.) [93]; 2- Sự tham gia vào các nhiệm vụ liên quan đến trường học (làm bài tập về nhà, tham gia các nghiên cứu liên quan đến lớp học và thảo luận) [164] và; 3- tham gia các hoạt động ngoại khóa [145]. Ở khía cạnh cảm xúc, nó đề cập đến thái độ, nhận thức, sở thích và

cảm xúc đối với trường học. Ví dụ, nhận thức của học sinh về giá trị và lợi ích của việc đi học [101] và khả năng học sinh sử dụng trường học để đạt được mục tiêu của mình. Ở khía cạnh nhận thức, nhận thức vào học tập bao gồm sự sẵn sàng tham gia vào các hoạt động học tập, nỗ lực học tập, tạo ra các mục tiêu theo định hướng nhiệm vụ và nhận thức về năng lực của học sinh [96].

Nghiên cứu khác cũng chỉ ra các lập luận tương tự về sự gắn bó với trường học. Sự gắn bó với trường học được giải thích thể hiện niềm tin vào giá trị và sự tham gia thành thạo của các hoạt động ở trường, đồng thời cũng đề cập đến động lực của học sinh và các hoạt động ngoại khóa ở trường [105]. Sự gắn bó với trường học của thanh thiếu niên đáp ứng các yêu cầu tâm lý cơ bản như cảm giác được coi trọng và tôn trọng với tư cách là thành viên của nhà trường [170] và thiết lập sự kết nối cảm xúc thông qua mối quan hệ với giáo viên và bạn cùng lớp tại trường [102]. Sự gắn bó có ba chức năng quan trọng là: sự gắn gũi, nền tảng an toàn và nơi trú ẩn an toàn [125]. Sự gắn bó cao giúp trẻ em đối phó với các tình huống căng thẳng cùng với cảm giác tin tưởng, trông cậy. Ngược lại, ở sự gắn bó thấp, trẻ em có cảm giác lo lắng, khi gia đình cư xử không nhất quán hoặc không phản hồi, đứa trẻ cảm thấy mình vô giá trị [84]. Trong khi những cá nhân gắn bó cao có kỹ năng giao tiếp tích cực cao [116], người ta kết luận rằng những cá nhân gắn bó thấp có mức độ tương tác xã hội thấp và mức độ cô đơn cao [71]. Kết quả là trẻ em có nhiều hành vi lệch chuẩn, có cảm giác cô đơn ở gia đình, ở nhà trường có thể được quan sát tùy theo mức độ gắn bó của trẻ hoặc thanh thiếu niên với cha mẹ, với thầy cô giáo. Trong những giải thích trên, có thể thấy rằng sự gắn bó với trường học góp phần đáng kể vào sự phát triển và thích nghi của thanh thiếu niên. Các nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh này đã có những kết luận về sự gắn bó với trường học ảnh hưởng đến các hành vi có nguy cơ, các hành vi lệch chuẩn [171].

Ở Việt Nam, nghiên cứu của Trần Văn Công và cộng sự cũng đã chỉ ra rằng mức độ gắn kết ở trường học cũng có liên quan đến mức độ học lực, cụ thể, học sinh có thành tích học tập tốt sẽ có mức độ gắn kết càng cao và ngược lại. Mức độ

gắn kết trường học của học sinh cao sẽ khuyến khích động cơ học tập, sự tham gia lớp học, cải thiện sự tham gia của nhà trường. Từ đó làm tăng thành tích học tập của học sinh [5].

Bảng 1.6 Các công trình nghiên cứu sự gắn bó trường học của học sinh

Tác giả	Chủ đề nghiên cứu	Phương pháp nghiên cứu	Kết quả nghiên cứu
Laura Griner Hill và Nicole E. Werner - Trường đại học Washington State	Động lực liên kết, gắn kết với trường và gây hấn trong trường học	Phương pháp nghiên cứu định lượng 834 học sinh lớp 3 đến lớp 12 ở Hoa Kỳ Phương pháp phân tích nhân tố khám phá (CFA) được sử dụng. Thời gian: năm 2006	Kết quả ủng hộ giả thuyết rằng những học sinh có định hướng động lực học tập liên kết cao có mức độ gắn bó với trường học cao hơn và mức độ gây hấn về thể chất thấp hơn. Kết quả phân tích bằng phần mềm AMOS chỉ ra rằng mối quan hệ của xu hướng liên kết với sự gây hấn được điều hòa bởi sự gắn bó với trường học, nhưng tác động trung gian đó được điều hòa bởi biên số giới tính. Ba nhân tố khám phá được hình thành là: Định hướng liên kết, gắn bó với nhà trường và hành vi gây hấn
Suzanne G. Mouton, Jacqueline Hawkins, Robert H. McPherson và Juanita Copley	Gắn kết trường học: quan điểm của những học sinh có mức độ gắn kết trường học thấp	Phương pháp nghiên cứu định tính: Phỏng vấn sâu 10 học sinh Thời gian: năm 1996	Kết quả chỉ ra rằng những học sinh gắn bó thấp với nhà trường được mô tả cuộc sống của họ ở trường là cô đơn và cô lập, đồng thời thấy mình bị xa lánh khỏi cộng đồng nhà trường. Họ nhận thấy mức độ hỗ trợ và khuyến khích thấp từ thầy cô giáo và nhân viên của nhà trường và từ các bạn cùng lớp. Lãnh đạo trường học có thêm sự hiểu biết rộng rãi về sự gắn bó với trường học cũng như các yếu tố góp phần tạo nên mức độ gắn bó của học sinh, từ góc độ của học sinh ít gắn bó.
Jennifer A. Fredricks - Connecticut College Phyllis C. Blumenfeld - Trường đại học Michigan Alison H. Paris - Trường	Sự tham gia của trường học: khái niệm tiềm năng, trạng thái bằng chứng	Phương pháp nghiên cứu tài liệu Thời gian: Năm 2004	Nghiên cứu làm rõ tầm quan trọng của khái niệm về sự tham gia của trường học. Sự tham gia của trường học ngày càng thu hút sự chú ý vì nó đại diện cho một phương pháp rất khả thi cho tình trạng suy giảm động lực và thành tích học tập. Sự tham gia được cho là dễ uốn nắn, đáp ứng các đặc điểm bối cảnh

đại học Claremont McKenna			và có thể tuân theo sự thay đổi của môi trường.
Firdevs Savi Cakar, Kivanc Uzun - Trường đại học Burdur Mehmet Akif Ersoy, Thổ Nhĩ Kỳ	Giáo viên kiệt sức ở trường học và gắn bó với trường học là những yếu tố dự báo về hành vi nguy hiểm của thanh thiếu niên	Phương pháp nghiên cứu định lượng: khảo sát 446 vị thành niên Các phương pháp phân tích dữ liệu: và phân tích tương quan và các phân tích khác Thời gian: năm 2021	Nghiên cứu chỉ ra rằng giáo viên có tình trạng kiệt sức ở trường dự đoán các hành vi nguy hiểm của thanh thiếu niên theo hướng thuận chiều trong khi sự gắn bó với trường học dự đoán các hành vi nguy cơ của thanh thiếu niên theo hướng nghịch chiều. Hành vi chống đối xã hội và tình trạng bỏ học không có sự khác biệt đáng kể theo lớp học.
Gökmen Arslan - Faramarz Asanjarani Saeede Bakhtiari - Fatemeh Hajkhodadadi	Mức độ gắn bó với trường học ở học sinh Iran	Nghiên cứu định lượng, khảo sát 324 học sinh lớp 9 đến lớp 12, độ tuổi từ 14-18, tại 1 trường trung học ở đô thị, Iran Sử dụng thang đo SBS	Kết quả phân tích chỉ ra sự biến thiên tiềm ẩn, cho thấy mô hình đo lường này dự đoán phản ứng của thanh thiếu niên đối với các biện pháp về các vấn đề xã hội, cảm xúc và hành vi (ví dụ như các vấn đề về cảm xúc, các vấn đề về hành vi), thành tích học tập và hành vi vì xã hội. Những kết quả này cung cấp bằng chứng ban đầu cho thấy thang đo này phù hợp về mặt tâm lý để đo lường cảm giác thân thuộc, gắn bó, cảm giác thuộc về của học sinh Iran khi ở trường.
Luis Francisco Vargas-Madriz and Chiaki Konishi - Trường đại học McGill, Montreal, QC, Canada	Vai trò trung gian của sự gắn bó với trường học	Nghiên cứu định lượng Mẫu nghiên cứu 328 học sinh trung học phổ thông	Kết quả phân tích tương quan chỉ ra rằng sự hỗ trợ của cha mẹ có mối quan hệ trực tiếp, trong khi bạn bè, sự hỗ trợ của thầy cô giáo là mối quan hệ trung gian với kết quả học tập. Nghiên cứu chỉ ra vai trò của cảm giác gắn bó, thuộc về nhà trường sẽ nâng cao kết quả học tập và có mối liên hệ với sự hỗ trợ xã hội.
Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Trần Hằng Ly, Nguyễn Lan Nhi	Tính gắn kết trường học ở học sinh trung học	Nghiên cứu định lượng Khảo sát 1176 học sinh trung học cơ sở và THPT ở Hà Nội và Nghệ An	Học sinh trung học có sự gắn kết ở mức trung bình, học sinh trung học cơ sở có mức gắn kết thấp hơn học sinh trung học phổ thông. Có sự khác biệt theo lớp và theo giới tính về mức độ gắn kết trường học

		Thời gian: năm 2017	
--	--	------------------------	--

1.2.7. Các hướng nghiên cứu về ảnh hưởng của dấu hiệu trầm cảm đến hành vi lệch chuẩn của học sinh

Với lứa tuổi trung học phổ thông, thời đại phát triển công nghệ thông tin mạnh mẽ - kỷ nguyên 4.0 có tác động rất lớn đến sức khỏe tâm thần của các em. Hiện nay, học sinh mắc các rối loạn tâm lý chiếm tỉ lệ khá cao và đang nhận được rất nhiều sự quan tâm của toàn xã hội. Theo Tổ chức Y tế thế giới, 20% trẻ em và thanh thiếu niên trên thế giới được tiên lượng là có rối loạn hay vấn đề về tâm thần trong đó khoảng 1/2 các rối loạn tâm thần bắt đầu từ trước lứa tuổi 14 [158].

Ở Việt Nam, mức độ xuất hiện trung bình các vấn đề sức khỏe tâm thần ở trẻ em vào khoảng 12%, tương đương hơn 3 triệu trẻ em có nhu cầu về các dịch vụ sức khỏe tâm thần [195]. Theo báo cáo tóm tắt của Quỹ Nhi đồng Liên hiệp quốc (UNICEF) năm 2015 về vấn đề “Sức khỏe tâm thần và tâm lý xã hội của trẻ em và thanh niên tại một số tỉnh và thành phố ở Việt Nam” đã cho thấy, tỷ lệ hiện mắc các vấn đề sức khỏe tâm thần chung ở Việt Nam từ 8% đến 29% đối với trẻ em và vị thành niên [158]. Các loại hình vấn đề sức khỏe tâm thần phổ biến nhất trong trẻ em Việt Nam là các vấn đề hướng nội như lo âu, trầm cảm, cô đơn.

Số lượng trẻ em trong độ tuổi học sinh mắc trầm cảm có xu hướng tăng lên trong những năm gần đây. Một minh chứng số liệu cụ thể về tỉ lệ các trẻ học sinh trung học phổ thông ở Thái Bình gặp phải vấn đề trầm cảm, tỷ lệ trầm cảm từ nhẹ, vừa, nặng, rất nặng lần lượt là 13,3%; 24,2%; 10,3%; 12,2% [30]. Hiện nay chưa có các nghiên cứu liên quan đến mối quan hệ giữa trầm cảm và hành vi lệch chuẩn của học sinh Trung học phổ thông, vì thế nghiên cứu của chúng tôi sẽ phân tích để tìm ra nhân tố tác động đến hành vi lệch chuẩn.

Lứa tuổi học sinh trung học phổ thông là lứa tuổi có nhiều biến đổi, đang phát triển mạnh cả về thể chất và tâm thần để dần hoàn thiện. Trước những tác động của môi trường theo hướng không thuận lợi, trẻ chưa kịp thích nghi được với môi trường mới, việc lạm dụng quá mức điện thoại thông minh, chất lượng môi

quan hệ bạn bè giảm sút... dễ dẫn đến những phản ứng cảm xúc tiêu cực, hành vi lệch chuẩn, mà nổi bật là trầm cảm [184].

Trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông có tính đa dạng chưa ổn định. Bên cạnh các biểu hiện về khí sắc trầm, mất quan tâm thích thú, giảm năng lượng, dễ mệt mỏi về các triệu chứng rối loạn hành vi, cáu gắt, không tuân thủ nề nếp gia phong, chán học, tự cô lập hoặc gia nhập nhóm học sinh chậm tiến gây rối trật tự xã hội. Các biểu hiện này gây ra những hành vi lệch chuẩn là không thể trách khỏi [22, 30]. Tác giả luận án sẽ phân tích ảnh hưởng của dấu hiệu trầm cảm đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông.

Từ những kết quả nghiên cứu trong nước và ngoài nước, tác giả luận án thấy rằng còn một số khoảng trống mà các nghiên cứu chưa dành nhiều sự quan tâm bao gồm: Nghiên cứu về gắn kết gia đình ở Việt Nam có ảnh hưởng đến kết quả học tập nhưng chưa khai thác xem có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn hay không, ở mức độ nào nên tác giả sẽ khai thác khoảng trống này. Các nghiên cứu về trầm cảm có ảnh hưởng đến các hành vi tiêu cực khác cần được nghiên cứu ở Việt Nam. Gắn kết trường học có ảnh hưởng bởi động lực học tập vì thế tác giả luận án quan tâm đến hai yếu tố này có nhiều khả năng ảnh hưởng đến HVLC của học sinh. Phong cách kỷ luật của cha mẹ có ảnh hưởng rất mạnh đến HVLC của con cái ở Garoua, Bắc Cameroon và ảnh hưởng đến kết quả học tập. Phong cách kỷ luật của cha mẹ ảnh hưởng đến năng lực cảm xúc của con cái. Các yếu tố này giúp tác giả luận án nhận ra những khoảng trống cần nghiên cứu và hình thành ý tưởng vận dụng và nghiên cứu ở Việt Nam.

Tiểu kết chương 1

Bằng việc hệ thống lại các hướng nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn, các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông, trong Chương 1 này, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Nghiên cứu thực trạng hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông trên thế giới khá phong phú và đa dạng. Kết quả tổng quan cho thấy hành vi lệch chuẩn của học sinh từ các hành vi vi phạm kỷ luật trường học đến các hành vi vi phạm nghiêm trọng các chuẩn mực xã hội rất đa dạng và phức tạp.

Các nguồn dữ liệu thu được từ các nghiên cứu cho thấy, mặc dù có sự khác biệt về các điều kiện kinh tế, xã hội ở mỗi quốc gia nhưng các hành vi lệch chuẩn chịu các tác động của các yếu tố về cơ bản là có sự tương đồng. Cụ thể, hành vi lệch chuẩn ảnh hưởng mạnh của yếu tố gia đình, yếu tố nhà trường và yếu tố cá nhân.

Từ việc nghiên cứu các tài liệu trước, tác giả luận án đã nhận thấy còn những khoảng trống cần được nghiên cứu trong bối cảnh ở Việt Nam. Tác giả sẽ tập trung khai thác sâu hơn các yếu tố tác động đến hành vi lệch và tìm ra các giải pháp đề xuất làm HVLC chuẩn của học sinh THPT.

Hành vi lệch chuẩn là một hướng nghiên cứu được nhiều chuyên ngành ở Việt Nam đã nghiên cứu, như Xã hội học, Tâm lý học, Giáo dục học... Các nghiên cứu chỉ ra nguyên nhân của hành vi lệch chuẩn thường do bạn bè, ảnh hưởng giáo dục gia đình, yếu tố đặc điểm tâm sinh lý tuổi mới lớn. Trong luận án thuộc chuyên ngành CTXH này, tác giả luận án kỳ vọng bổ khuyết thêm những lập luận, làm rõ hơn những yếu tố ảnh hưởng đến HVLC của học sinh THPT và có những đề xuất khuyến nghị sử dụng kiến thức chuyên môn của ngành CTXH để giúp nhà trường nói riêng, ngành giáo dục nói chung phòng ngừa và hướng đến hạn chế hành vi lệch chuẩn ở trường học.

CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Các khái niệm nền tảng

2.1.1. Hành vi lệch chuẩn

Theo nghiên cứu của Lưu Song Hà (2004) hành vi lệch chuẩn: “Là những hành vi không phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận trong phạm vi thời gian và không gian nhất định” [13, 14]. Tác giả Nguyễn Quang Ủn và cộng sự (2003) quan niệm rằng, những hành vi không phù hợp chuẩn mực được gọi là hành vi sai lệch chuẩn mực hay còn gọi là hành vi lệch chuẩn, và ngược lại thì được gọi là chuẩn mực [61].

Theo quan điểm của Goode, hành vi lệch chuẩn được xác định bởi những đặc điểm không chính thống, không phù hợp với các chuẩn mực xã hội được chấp nhận rộng rãi đã được thiết lập chính thức trước đó. Hành vi lệch chuẩn gây ra những đánh giá tiêu cực, như vi phạm pháp luật, vi phạm qui định của tổ chức xã hội sẽ bị các thành viên xã hội, trong tổ chức đánh giá tiêu cực. Hành vi lệch chuẩn có xu hướng phá hoại hoặc tự hủy hoại sự nỗ lực thực hiện của cá nhân và tổ chức và có thể lặp đi lặp lại. Các dấu hiệu của hành vi lệch chuẩn bao gồm sự tách khỏi xã hội và tự nhận mình là lệch chuẩn. Việc phân biệt hành vi lệch chuẩn (sai trái và vô đạo đức) với những đặc điểm tính cách không phải hành vi lệch chuẩn như kỳ lạ, lập dị và cá tính sẵn có, không có hại là rất quan trọng [113].

Hành vi lệch chuẩn đặt ra mối đe dọa thực sự đối với sự tồn tại về thể chất và xã hội của một cá nhân trong môi trường xã hội hoặc môi trường tập thể nhất định. Những lệch chuẩn được đánh dấu bằng sự vi phạm các chuẩn mực xã hội, chuẩn mực đạo đức, giá trị văn hóa, quá trình đồng hóa và tái tạo các giá trị và chuẩn mực. Nó có thể xuất phát từ một hành động đơn lẻ của một cá nhân không đáp ứng các chuẩn mực xã hội đã đặt ra. Ví dụ, sử dụng chất kích thích, tham gia và nghiện trò chơi trực tuyến, không tuân thủ quy định học tập, thi cử, ... Các khái niệm “chuẩn mực” và “sự lệch chuẩn” được xác định về mặt xã hội. Trong y học, hành vi lệch lạc liên quan đến sự sai lệch so với các chuẩn mực được chấp nhận chung nhằm định hướng sự tương tác giữa các cá nhân. Trong sức khỏe tâm thần,

những hành động, hành vi lệch chuẩn mô tả các dạng bệnh lý tâm thần [113]. Sự sai lệch được đặc trưng bởi sự vi phạm các chuẩn mực được xã hội chấp nhận, gây thiệt hại cho bản thân cá nhân, phúc lợi công cộng, gia đình, bạn bè và môi trường xung quanh.

Hành vi phù hợp với chuẩn mực là sự lựa chọn các biện pháp đạt mục tiêu được xã hội chấp nhận, các biện pháp lệch chuẩn để đạt được các mục tiêu đã đặt ra bằng mọi giá không được xã hội chấp nhận [177]. Ví dụ, khi cố gắng đạt điểm cao ở trường (do bản thân tự xác định), một người có thể chọn những phương pháp không thể chấp nhận được, như gian lận trong kỳ thi, sao chép bài tập về nhà của ai đó để đạt kết quả tốt [168]. Có thể miêu tả sự không tuân thủ một cách công khai, phản đối, từ chối các giá trị xã hội được chấp nhận rộng rãi bao gồm luật pháp và đạo đức, đồng thời đoàn kết tham gia vào nhiều nhóm xã hội tiêu cực hoặc cực đoan khác. Vì vậy, họ chọn cách chống lại xã hội nơi họ đang sống thay vì cố gắng hòa nhập [124, 196]. Trong tất cả các trường hợp này, sự lệch chuẩn là kết quả của sự thất bại hoàn toàn hoặc một phần trong quá trình xã hội hóa, sự bất lực hoặc miễn cưỡng của các cá nhân trong việc điều chỉnh theo chuẩn mực xã hội và các yêu cầu của xã hội.

Theo Wolfe và cộng sự, hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên bao gồm các hành vi chống đối xã hội, phạm pháp, sai trái, hung hăng, tự hủy hoại và tự sát. Những hành vi này có thể dẫn đến những bất thường khác nhau trong quá trình phát triển cá nhân. Thông thường những sai lệch này sẽ bao gồm cả phản ứng của trẻ em trước những hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống [200].

2.1.2. Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông

Ở các trường THPT hiện nay thường có những quy định công khai, rõ ràng về các hành vi không được làm ở trường học thể hiện rõ trong các nội qui, qui định đối với học sinh THPT. Vì vậy khái niệm HVLC của học sinh THPT được hiểu là những hành vi học sinh không được làm ở trường học, hành vi không phù hợp với các nội qui trường học, quy tắc, chuẩn mực văn hóa đã được xã hội thừa nhận. Khái niệm này sẽ được vận dụng xuyên suốt luận án này.

Cách thức đo lường HVLC của học sinh THPT thông qua tự đánh giá của học sinh, trong khoảng thời gian 2 tháng đến khi thực hiện trả lời khảo sát thì học sinh có thực hiện các hành vi này ở trường học với các mức độ như thế nào? Chưa bao giờ, một vài lần/tháng, một vài lần/tuần, gần như hàng ngày.

2.1.3. Mô hình

Theo nghiên cứu của tác giả Đặng Thành Hưng (2017) cho rằng: Mô hình (Model) là ý niệm (tư duy có chủ định) phản ánh một sự vật hay quá trình có thật đang tồn tại hoặc có thể sẽ xuất hiện, cho biết những thuộc tính bản chất nhất, những nguyên lý cơ bản nhất, những đặc điểm nổi bật nhất hiện có hoặc sẽ có của nó một cách tinh giản, khái quát và minh bạch. Khi mô hình là đồ vật thì gọi là mô hình vật chất. Khi mô hình là tư duy thì gọi là mô hình lí thuyết (hay mô hình quan niệm). Mô hình đều có chức năng chung là phản ánh bằng dự báo, suy luận, giả tưởng về sự vật sẽ xuất hiện hoặc mong muốn sẽ có. Trong luận án của tác giả, mô hình phản ánh về cái chưa có, đang mong muốn có, đang muốn đạt được nên nó có tác dụng định hướng để tiếp tục hoàn thiện.

2.1.4. Mô hình can thiệp

Mô hình can thiệp là mô hình thực hiện chức năng can thiệp (trong CTXH còn được gọi là chức năng chữa trị hay trị liệu) nhằm trợ giúp cá nhân, gia đình hay cộng đồng giải quyết vấn đề đang gặp phải. Khi thực hiện chức năng này nhân viên xã hội giúp đỡ đối tượng vượt qua khó khăn, giải quyết vấn đề đang tồn tại. Theo từ điển Anh Việt Oxford, sự can thiệp (intervention) là hành động có chủ ý để thay đổi một tình huống, với mục đích cải thiện nó hoặc ngăn chặn nó trở nên tồi tệ hơn [56]. Vì vậy, mô hình can thiệp có thể được hiểu là những hành động hoặc quá trình can thiệp vào một tình huống, quy trình hoặc hệ thống để thay đổi hoặc ảnh hưởng đến kết quả mong muốn.

2.1.5. Học sinh trung học phổ thông

Khái niệm học sinh trung học phổ thông, theo Điều 28, Luật Giáo dục năm 2019 qui định: Giáo dục trung học phổ thông được thực hiện trong 03 năm học, từ lớp 10 đến hết lớp 12. Học sinh vào học lớp 10 phải có bằng tốt nghiệp trung học

cơ sở. Tuổi của học sinh vào học lớp 10 là 15 tuổi và được tính theo năm. Trong luận án này, học sinh trung học phổ thông là những học sinh có độ tuổi từ 15 tuổi và đang theo học từ lớp 10 đến lớp 12 tại trường THPT và các cơ sở giáo dục tương đương. Công tác xã hội trường học

Theo Mạng lưới Nhân viên công tác xã hội trường học quốc tế, người làm công tác xã hội trường học là người được đào tạo chuyên môn về công tác xã hội để làm việc và tương tác với học sinh, cha mẹ, giáo viên, nhà quản lý trong trường học và cộng đồng. CTXH trường học nhằm hỗ trợ giải quyết các vấn đề xảy ra trong trường học và xây dựng các mối quan hệ giao tiếp tích cực, thực hiện vai trò gắn kết giữa học sinh và giáo viên, gia đình và nhà trường, kết nối với các dịch vụ CTXH trong cộng đồng, can thiệp khi thân chủ là học sinh gặp vấn đề, xây dựng các chương trình phòng ngừa trong và ngoài trường học [50, 53, 66].

Theo Hiệp hội Công tác xã hội thế giới, mô hình thực hành công tác xã hội trường học khuyến khích nhân viên xã hội trường học đồng thời 1) cung cấp các dịch vụ giáo dục, hành vi và sức khỏe tâm thần dựa trên các bằng chứng; 2) thúc đẩy văn hóa, môi trường học đường nhằm thuận lợi cho việc học tập; và 3) tối đa hóa khả năng tiếp cận các nguồn lực của trường học và cộng đồng.

Mục đích của Mô hình thực hành công tác xã hội trường học là: thứ nhất, nêu rõ các kỹ năng và dịch vụ có thể được mong đợi từ nhân viên công tác xã hội trường học. Thứ hai, thúc đẩy tính nhất quán trong giáo dục, nhất quán về đạo đức, chuyên môn của nhân viên xã hội, với mục tiêu cải thiện kết quả học tập và hành vi của người học. Các cấu trúc chính được đưa vào từng tính năng của mô hình thực hành gồm: 1) Mối liên kết giữa gia đình và cộng đồng, 2) Các hướng dẫn đạo đức và chính sách giáo dục, 3) Quyền và vận động giáo dục, và 4) Ra quyết định dựa trên bằng chứng, dữ liệu thu thập [156].

2.2. Lý thuyết vận dụng

2.2.1. Thuyết gắn kết xã hội

Theo quan điểm của Hirschi (1969), các lý thuyết nghiên cứu về tội phạm học và hành vi lệch chuẩn thường bắt đầu bằng tiền đề cơ bản sai lầm rằng, hành

vi lệch chuẩn hay hành vi phạm tội thường phải có động cơ để thực hiện. Ví dụ: sự căng thẳng có thể xuất hiện từ những áp lực của các chuẩn mực xã hội, các quy định quá chặt chẽ. Hay sự khác biệt giữa mục tiêu và khát vọng của học sinh và khả năng đạt được mục tiêu của học sinh thông qua các phương tiện chính đáng mà học sinh đó đang có, Việc này khiến học sinh vi phạm các chuẩn mực xã hội, sự sai phạm này không hẳn là động cơ được tạo ra bên trong học sinh.

Một tiền đề khác của Hirschi cho rằng: tất cả con người từ khi mới sinh ra đều sở hữu động cơ khoái lạc và để đạt được sự khoái lạc thì có thể hành động theo những cách ích kỷ, khờ dại, ... dẫn đến hành vi lệch chuẩn và thậm chí là phạm tội. Như vậy, người trẻ tuổi, học sinh chưa nhận biết được lợi ích của các mục tiêu dài hạn vì năng lực nhận thức các mục tiêu của những người trẻ, của học sinh là chưa đủ. Ví dụ: Học sinh học lớp 10, có thể chưa hiểu hết tầm quan trọng, lợi ích của tấm bằng tốt nghiệp Trung học phổ thông là như thế nào? Nên sẵn sàng trốn học, bỏ học. Bên cạnh đó thì khi trốn học, bỏ học để chơi trò chơi trực tuyến tạo cảm giác khoái lạc làm gia tăng hành vi trốn học, bỏ học [54].

Nói tóm lại, theo quan điểm của Hirschi, thay vì đặt câu hỏi vì sao học sinh trốn học, bỏ học, ta nên đặt câu hỏi ‘vì sao học sinh không trốn học?’ Câu trả lời có thể được tìm thấy trong các mối liên hệ gắn bó mà trường học đã tạo nên với học sinh. Nếu sự gắn bó này mà bền chắc, nó sẽ giúp kiểm soát hành vi tốt hơn cho dù có bị cám dỗ tham gia vào các hành vi lệch lạc [54]. Ví dụ, trường học nào đó mà không có học sinh có hành vi gây hấn, bạo lực, sử dụng chất gây nghiện, hoặc hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội trong một học kỳ, có nghĩa rằng đã tạo ra một giá trị tích cực, chính học sinh sẽ tự hào về giá trị này và vì giá trị này sẽ nỗ lực không thực hiện các hành vi lệch chuẩn này.

Cùng dòng lý thuyết về kiểm soát xã hội, nhưng cách tiếp cận của Robert Merton lại có những quan điểm khác biệt với quan điểm của Hirschi. Theo Merton (2017) cho rằng để đạt được mục đích có thể sử dụng nhiều phương tiện khác nhau. Bao gồm cả phương tiện là chuẩn mực của xã hội và cả phương tiện là lệch chuẩn so với xã hội. Việc mỗi cá nhân lựa chọn phương tiện nào phụ thuộc vào cơ chế

kiểm soát. Có ba loại cơ chế kiểm soát: kiểm soát gián tiếp (học sinh gắn bó với thầy cô giáo thì học sinh đó sẽ ít có xu hướng thực hiện hành vi lệch chuẩn); kiểm soát nội (ý thức của mỗi học sinh về trách nhiệm với việc học là cao hay thấp); kiểm soát ngoài (bản thân học sinh tự tránh xa các cám dỗ của các hành vi lệch chuẩn) tạo ranh giới cho con người giữa cái tốt và cái xấu [150].

Bên cạnh đó, Sampson và Laub (1993) cho rằng các thiết chế ở giai đoạn trưởng thành có tác động mạnh mẽ đến quá trình hội nhập, tiếp thu các chuẩn mực xã hội giống như thiết chế gia đình [173]. Quan điểm của Mwangangi (2019) đã đề cập đến vai trò của kỷ luật trong “kiểm soát xã hội”, thông qua việc khảo sát cơ chế kiểm soát ngoài mà các thiết chế gia đình và nhà trường sử dụng để kiểm soát khuynh hướng lựa chọn hành động của các cá nhân [155].

Sykes và Matza cho rằng cơ chế để cá nhân có thể vi phạm điều mà bản thân cá nhân tin tưởng là sẽ sử dụng những lý do có vẻ chính đáng để biện hộ cho hành vi lệch chuẩn của bản thân. Ví dụ, tôi tin rằng hành vi gây hấn là sai vì đó là hành vi gây tổn thương người khác, nhưng tôi vẫn thực hiện hành vi gây hấn vì tôi có thể vô hiệu hóa cảm giác tội lỗi bằng những luận điểm – Sykes và Matza gọi đó là kỹ thuật vô hiệu hóa (techniques of neutralization) - như đổ tội cho bạn bè đã rủ rê, đổ tội cho hoàn cảnh (với những gì đã làm thì gây hấn là là hợp lý, là đúng), hay việc dẫn những lý do cao đẹp hơn để xoa dịu lương tâm của mình (ví dụ, tôi không thích gây hấn nhưng tôi phải tôn trọng đề xuất của người bạn thân, bảo vệ danh dự của bạn thân) [186]. Hirschi gọi đó là sự ít gắn bó với xã hội chính thống. Tức là, điều quyết định tôi có tham gia hành vi lệch chuẩn hay không nằm ở chỗ: liệu sự gắn kết của tôi với xã hội chính thống (gia đình, trường học) có đủ mạnh để tôi né tránh hành vi lệch chuẩn hay không. Nếu tôi gắn kết với xã hội chính thống, tôi sẽ tự kiểm soát mình để không thực hiện hành vi lệch chuẩn vì tôi không muốn làm cha mẹ buồn, làm thầy cô thất vọng vì tôi, và thậm chí là trường học có thể đuổi học tôi.

Vậy gắn kết xã hội là gì? Theo Travis Hirschi (1969), gắn kết xã hội được tạo thành từ bốn thành tố: gắn kết tình cảm, gắn bó tình cảm (attachment), sự cam kết (commitment), sự tham gia (involvement), và niềm tin (belief).

Gắn kết tình cảm là khía cạnh cảm xúc của sự gắn kết. Theo Hirschi, gắn bó tình cảm là động cơ cốt lõi khiến cá nhân sẵn sàng học hỏi các chuẩn mực và xây dựng ý thức tập thể. Không có tình cảm, cá nhân sẽ được tự do khỏi các rào cản đạo đức, và do đó, dễ có xu hướng lệch chuẩn.

Cam kết là yếu tố đề cập tới mức độ cá nhân đầu tư thời gian, tâm sức của họ vào các thiết chế xã hội mà họ là thành viên. Theo Hirschi, cá nhân càng có mức độ cam kết cao với xã hội chính thống, họ sẽ càng thận trọng né tránh hành vi lệch chuẩn, vì họ sẽ không muốn gây rủi ro cho những thứ mà họ đã đầu tư nhiều vào đó [127].

Tham gia đề cập tới mức độ thời gian mà cá nhân sử dụng vào những hoạt động chính thống. Tham gia có thể giúp hạn chế khả năng lệch chuẩn vì một lý do đơn giản là khi ta đã bận rộn với các hoạt động. Ví dụ như khi học sinh đã bận rộn làm bài tập, lên thư viện đọc sách, tham gia các hoạt động tình nguyện, giúp cha mẹ việc nhà..., các em sẽ không còn thời gian để giao du với bạn xấu, tham gia hành vi gây hấn hay sa đà vào hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội.

Niềm tin vào trật tự xã hội chính thống là thành tố thứ tư của gắn kết xã hội. Tuy nhiên, Hirschi cho rằng thành tố này chỉ có ý nghĩa khi và chỉ khi cá nhân có sự gắn bó tình cảm, có sự cam kết, và có sự tham gia vào xã hội chính thống [127].

Có lẽ yếu tố quan trọng nhất của lý thuyết của Hirschi là khi các thành tố này kết hợp lại với nhau, bốn thành tố kết hợp lại theo cách kiểm soát hành vi của con người một cách gián tiếp, nghĩa là không cần phải có những mối liên kết này trực tiếp trong cuộc sống của mình để giữ cho hành vi của chúng ta được kiểm soát tốt. Thay vào đó các mối quan hệ xã hội mà chúng ta đã hình thành có thể kiểm soát hành vi của chúng ta ngay cả khi chúng ta không xuất hiện [54, 55]. Một ví dụ của Hirschi để làm rõ lập luận này là, khi bạn đến một ngã tư có đèn đỏ và không có bất kỳ người đi đường nào, không có công an, bạn không phải nhường

đường cho ai. Nhưng bạn vẫn dừng lại. Tại sao bạn lại dừng lại? chắc hẳn không phải bạn sợ vượt đèn đỏ sẽ bị tai nạn, hoặc bị phạt. Hirschi cho rằng đó là sự kiểm soát tâm lý gián tiếp do các mối quan hệ xã hội của chúng ta tạo ra là nguyên nhân khiến chúng ta dừng lại tại ngã tư. Nếu như ở trường phổ thông chúng ta xây dựng được một hệ thống kiểm soát tâm lý gián tiếp thì các giải pháp hạn chế các hành vi lệch chuẩn sẽ có tính khả thi cao hơn.

2.2.2. Thuyết liên kết khác biệt

Edwin Sutherland (1883-1950) tuyên bố lý thuyết liên kết khác biệt với chín đề xuất và ba khái niệm gồm: xung đột chuẩn mực (normative conflict), liên kết khác biệt (differential association) và tổ chức nhóm khác biệt (differential group organization). Edwin Sutherland giải thích hành vi lệch chuẩn ở cấp độ xã hội, cá nhân và nhóm [94].

Edwin Sutherland đưa ra chín đề xuất để mô tả cho việc hình thành lệch chuẩn và tội phạm (nguyên nhân của lệch chuẩn và tội phạm). Một cách tổng quát, chính đề xuất này được xây dựng dựa trên tiền đề của thuyết học hỏi, cho rằng hành vi lệch chuẩn và tội phạm là hành vi học được thông qua sự liên kết với những người lệch chuẩn hoặc tội phạm. Thông qua những liên kết đó, con người sẽ dần dần tiếp thu các giá trị, chuẩn mực, cách thức hợp lý hóa, và các kỹ thuật thực hiện hành vi lệch chuẩn/tội phạm. Và một khi những điều được học hỏi thành công, một cách từ từ, nó sẽ được chuyên hóa thành này hành động.

Tuy nhiên, không phải ai có liên kết với những người lệch chuẩn và tội phạm thì cũng sẽ có hành vi lệch chuẩn hoặc tội phạm. Khả năng trở thành tội phạm phụ thuộc vào mức độ quan trọng của môi liên kết đó đối với con người và đó là lý do vì sao Sutherland gọi lý thuyết của mình là Liên kết khác biệt. Các môi liên kết khác nhau sẽ có tầm quan trọng khác nhau và do đó có mức độ tác động khác nhau tới quá trình học hỏi. Thông thường, con người sẽ chịu ảnh hưởng/học hỏi từ các môi liên kết thân tình, lâu dài, và mật thiết hơn các môi liên kết khác [54].

Ứng dụng lý thuyết Liên kết khác biệt vào nghiên cứu hành vi lệch chuẩn có thể triển khai thành các đề xuất của Sutherland như sau:

1. Hành vi lệch chuẩn là hành vi có tính học hỏi, và tiến trình học hỏi hành vi lệch chuẩn diễn ra diễn ra theo đúng như cách thức tiến trình học hỏi các hành vi khác diễn ra.

2. Hành vi lệch chuẩn được học hỏi trong quá trình tương tác với người khác. Các em học sinh không tự nhiên bắt đầu hành vi lệch chuẩn. Các em học hỏi cách thức tiến hành các hành vi lệch chuẩn từ người khác.

3. Sự học hỏi diễn ra trong các nhóm thân tình. Tương tác với các nhóm thân tình – gia đình, bạn thân, bạn học – có ảnh hưởng lớn nhất tới hành vi và thái độ của học sinh đối với hành vi lệch chuẩn trong trường học.

4. Tiến trình học hỏi hành vi lệch chuẩn liên quan tới việc bắt chước các kỹ thuật hành vi lệch chuẩn bao gồm động cơ, động lực, các lý do hợp lý hóa và thái độ.

5. Động cơ và động lực cho hành vi lệch chuẩn được học hỏi từ rất nhiều các quan điểm khác nhau, từ những quan điểm ủng hộ cũng như những quan điểm không ủng hộ hành vi lệch chuẩn. Tại điểm này, Sutherland cũng bàn về vấn đề “xung đột văn hóa”: vị thành niên thường tiếp xúc với nhiều tiểu văn hóa cùng một thời điểm, và các tiểu văn hóa này có thể xung đột với nhau hoặc xung đột với nền văn hóa chính thống. Khi vị thành niên ngưỡng mộ một người có quan điểm về các vấn đề chuẩn mực khác biệt với xã hội, vị thành niên sẽ có khuynh hướng tin theo, thậm chí thay đổi quan điểm của mình theo quan điểm của người mà họ ngưỡng mộ, chứ không đi theo những người bình thường khác. Tức là, nếu người mà các em ngưỡng mộ ủng hộ hành vi lệch chuẩn trong trường học, các em cũng sẽ có xu hướng ủng hộ hành vi lệch chuẩn, bất kể các mối liên kết khác như thầy cô hay bạn học có thể không ủng hộ hành vi lệch chuẩn. Hay nói cách khác, các thân tượng của học sinh sẽ có ảnh hưởng rất quan trọng đến hành vi của học sinh.

6. Một người trở thành người có hành vi lệch chuẩn khi họ tiếp nhận được nhiều quan điểm, định nghĩa ủng hộ hành vi lệch chuẩn hơn là các quan điểm, định nghĩa phản đối hành vi lệch chuẩn.

7. Các mối liên hệ của con người có thể khác biệt về: Mật độ tương tác; Thời gian tương tác; Mức độ quan trọng của quan hệ (quan hệ càng xuất hiện sớm trong cuộc đời càng quan trọng); Mức độ thân thiết của quan hệ. Ví dụ, học sinh nào càng tương tác với thầy cô nhiều thì có môi liên hệ càng chặt chẽ.

8. Tiến trình học hỏi hành vi lệch chuẩn diễn ra bằng các liên kết với những khuôn mẫu hành vi lệch chuẩn và khuôn mẫu chống hành vi lệch chuẩn, và tiến trình học hỏi này diễn ra theo cơ chế y như các cơ chế của các tiến trình học hỏi khác, và việc học hỏi hành vi lệch chuẩn thường không đơn thuần là sự bắt chước.

9. Mặc dù các hành vi lệch chuẩn thể hiện nhu cầu và giá trị cơ bản, nhưng không thể dùng các giá trị và nhu cầu này để giải thích hành vi hành vi lệch chuẩn [54]. Ví dụ, học sinh hút thuốc lá trong trường học được chấp nhận vì là nhu cầu cá nhân, không thể lý giải dựa vào nhu cầu cá nhân, mà không được chấp nhận vì qui định, giá trị của nhà trường đã xác định đây là hành vi không được làm của học sinh.

Sutherland cũng chỉ ra ở cấp độ vi mô, cá nhân học hỏi hành vi lệch chuẩn khi đảm bảo ba điều kiện cần sau: (1) cá nhân được tiếp xúc với quá nhiều các định nghĩa cổ vũ cho hành vi lệch chuẩn (2) cá nhân học hỏi được các kỹ năng và kỹ thuật cần thiết để thực hiện hành vi lệch chuẩn và (3) có cơ hội thực hiện hành vi lệch chuẩn. Ở cấp độ vĩ mô, tỷ lệ hành vi lệch chuẩn cao ở một cộng đồng/xã hội nhất định có thể được giải thích bằng sự lan tràn thiếu kiểm soát của các định nghĩa và khuôn mẫu ủng hộ hành vi lệch chuẩn, trong khi các định nghĩa và khuôn mẫu chống lại hành vi lệch chuẩn lại thiếu và yếu.

2.2.3. Lý thuyết hệ thống sinh thái

Lý thuyết hệ thống là một trong những lý thuyết quan trọng nhất trong công tác xã hội. Khởi nguồn từ lý thuyết tổng quát của Bertalanffy cho rằng mọi tổ chức hữu cơ đều là những hệ thống, được tạo nên từ các tiểu hệ thống và bản thân các

hệ thống này cũng là một phần của các hệ thống lớn hơn. Lý thuyết hệ thống được Pincus và Minahan và các đồng sự áp dụng vào thực tiễn công tác xã hội. Lý thuyết này đã được phát triển và hoàn thiện trong công tác thực hành công tác xã hội bởi Germain và Gitterman.

Trong công tác xã hội, hai loại thuyết hệ thống nổi bật và quan trọng nhất là thuyết hệ thống tổng quát và thuyết hệ thống sinh thái. Thuyết hệ thống sinh thái nhấn mạnh đến sự tương tác của con người vào môi trường sinh thái mà mình sinh sống. Sự can thiệp vào một điểm bất kì trong hệ thống sẽ tạo ra sự thay đổi của cả hệ thống [27, 28].

Lý thuyết hệ thống chính là một trong những lý thuyết cơ bản được vận dụng trong công tác xã hội. Theo lý thuyết này, con người phụ thuộc vào những hệ thống trong môi trường xã hội trực tiếp của họ. Công tác xã hội chú ý đến 3 hệ thống:

Các hệ thống thân tình hay tự nhiên như gia đình, bạn bè, người thân hay đồng nghiệp.

Các hệ thống chính thức như các tổ chức đoàn thể.

Các hệ thống tập trung như của các tổ chức xã hội như bệnh viện, trường học...

Các hệ thống luôn có sự tác động lên cá nhân. Có thể đó là sự tác động tiêu cực hoặc tích cực. Bên cạnh đó không phải tất cả mọi cá nhân đều có khả năng tiếp cận sự hỗ trợ như nhau về nguồn lực có từ các hệ thống tồn tại xung quanh. Như vậy mỗi cá nhân chịu sự tác động khác nhau từ các hệ thống mà họ tồn tại. Các nhóm đối tượng yếu thế chịu sự tác động của nhiều hệ thống và mỗi cá nhân, mỗi nhóm đặc thù lại có khả năng tiếp cận khác nhau [28].

Học sinh có hành vi lệch chuẩn luôn có sự tác động từ các hệ thống xung quanh như bạn bè, gia đình, cộng đồng và các tổ chức xã hội. Do đó, hiểu rõ về hành vi lệch chuẩn phải đi cùng với sự hiểu biết rõ về các hệ thống xung quanh học sinh và đang tác động đến học sinh. Hiểu biết về hệ thống xung quanh học sinh có hành vi lệch chuẩn sẽ giúp nhân viên công tác xã hội, người thực hiện can

thiệt, hỗ trợ thực hiện hiệu quả các biện pháp can thiệp đối với vấn đề (hành vi lệch chuẩn) mà thân chủ, gia đình, nhà trường đang gặp phải.

2.3. Tổ chức nghiên cứu

2.3.1. Đặc điểm địa bàn và khách thể nghiên cứu

2.3.1.1 Địa bàn nghiên cứu

Đồng Tháp là tỉnh thuộc vùng đồng bằng sông Cửu Long, tổng diện tích của tỉnh là 338.384 ha, chia thành 12 đơn vị hành chính cấp huyện (gồm: 3 thành phố là Cao Lãnh, Sa Đéc; Hồng Ngự và 9 huyện: Tân Hồng, Hồng Ngự, Tam Nông, Thanh Bình, Tháp Mười, Cao Lãnh, Lấp Vò, Lai Vung, Châu Thành), với 119 xã, 8 thị trấn và 17 phường. Năm 2021, dân số của tỉnh Đồng Tháp là 1.6 triệu người. Toàn tỉnh Đồng Tháp có 43 Trường Trung học phổ thông, 2 Trung tâm Giáo dục thường xuyên và Trường phổ thông Năng khiếu, Huấn luyện và Thi đấu thể thao tỉnh Đồng Tháp. Theo số liệu thống kê năm 2018 của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Đồng Tháp, có tổng số 40.230 học sinh trung học phổ thông, trong đó khối lớp 10 là 14.009 học sinh, khối lớp 11 là 12.773 học sinh, khối lớp 12 là 13.448 học sinh.

Nghiên cứu được thực hiện tại 7 trường trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp. Trong đó có 4 trường ở khu vực thành phố, 3 trường ở khu vực nông thôn, gồm các trường: 1/THPT Chuyên Nguyễn Quang Diêu, 2/THPT Đỗ Công Tường, 3/THPT Thanh Bình 2 – huyện Thanh Bình, 4/THPT Thiên Hộ Dương, 5/THPT Lấp Vò 2 – huyện Lấp Vò, 6/THPT Cao Lãnh 1 – huyện Cao Lãnh, 7/THPT Thành phố Cao Lãnh.

2.3.1.2 Mẫu nghiên cứu

Kích thước mẫu được lựa chọn dựa vào công thức tính cỡ mẫu của Yamane Taro (1967), $n = N/(1+N \cdot e^2)$, trong đó: n là kích thước mẫu cần xác định, N là kích thước tổng thể, e là sai số cho phép. Trong nghiên cứu này, chúng tôi lấy sai số là $5\% = 0.05$. Từ công thức này, kích thước mẫu tối thiểu là: $n = 40230/(1+40230 \cdot 0.05^2) = 396.06$ (trong đó, 40.230 là tổng số học sinh THPT ở

tỉnh Đồng Tháp). Cỡ mẫu tối thiểu là 396.06. Tuy nhiên, để đảm bảo cho các phân tích thống kê, tác giả tăng mẫu khảo sát lên 940 học sinh.

Tổng số khách thể chính thức sau khi loại bỏ các phiếu không hợp lệ là 914 học sinh trung học phổ thông. Mẫu nghiên cứu được chọn là ngẫu nhiên phân tầng. Tại mỗi trường, nghiên cứu lấy ngẫu nhiên từ 2 đến 4 lớp, đạt 100 đến 150 học sinh để tham gia vào nghiên cứu, và mời toàn bộ học sinh trong lớp đó tham gia trả lời bảng hỏi. Đặc điểm của khách thể khảo sát như sau.

Bảng 2.1. Đặc điểm khách thể nghiên cứu

		N	Tỷ lệ %
Giới tính	Nam	428	46.8%
	Nữ	432	47.3%
	Khác	54	5.9%
Lớp	10	296	32.4%
	11	381	41.7%
	12	237	25.9%
Khu vực	Thành phố	497	54.4%
	Nông thôn	417	45.6%
Kết quả học tập	Giỏi	498	54.5%
	Khá	385	42.1%
	Trung bình	29	3.2%
	Yếu	2	0.2%
	Tổng	914	100.0%

2.3.2. Quy trình thực hiện nghiên cứu

Quá trình thực hiện nghiên cứu gồm 4 giai đoạn:

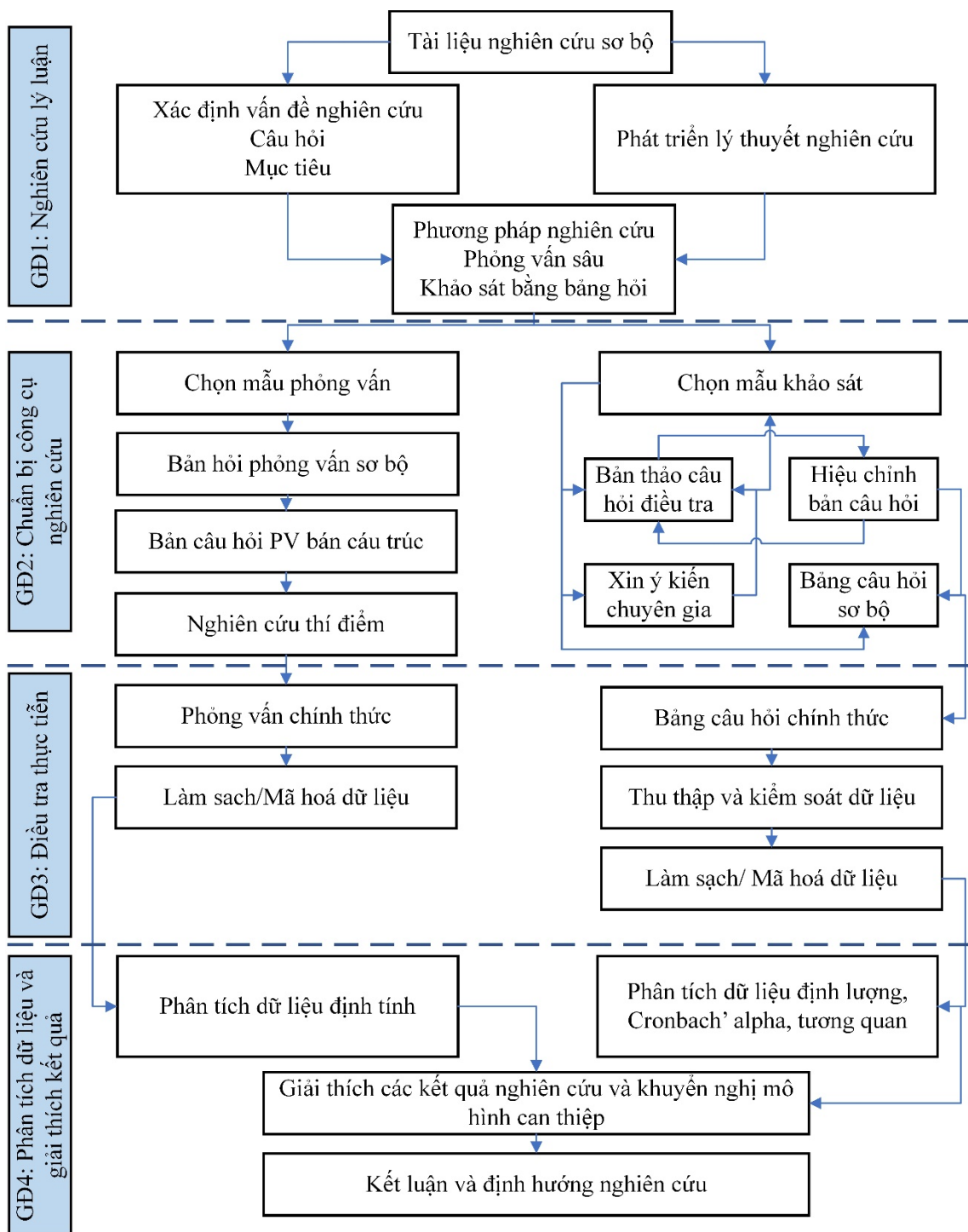
Giai đoạn 1: Nghiên cứu lý luận

Giai đoạn 2: Chuẩn bị công cụ nghiên cứu

Giai đoạn 3: Điều tra thực tiễn

Giai đoạn 4: Phân tích dữ liệu và giải thích kết quả

Trình tự tổ chức nghiên cứu được thể hiện trong hình dưới đây.



Hình 2.1 Trình tự tổ chức nghiên cứu

2.4. Phương pháp nghiên cứu

2.4.1. Xây dựng phiếu trưng cầu ý kiến và điều tra thử

Phiếu trưng cầu ý kiến được xây dựng dựa trên khung phân tích. Với một số biến số đã có các thang đo chuẩn hóa (tình trạng sức khỏe tâm thần; động lực học tập; hành vi lệch chuẩn...), nghiên cứu tham khảo và sử dụng các thang đo này vào nghiên cứu của mình. Trong trường hợp thang đo vẫn còn tác quyền, nghiên cứu liên hệ tác giả để xin phép sử dụng.

Với các biến số chưa có thang đo được chuẩn hóa, nghiên cứu tự xây dựng câu hỏi và các phương án trả lời, căn cứ vào mục đích nghiên cứu của luận án và việc tham khảo các nghiên cứu đi trước.

Tiến hành điều tra trên nhóm lớp, mỗi lớp từ khoảng 40-50 học sinh, số phiếu phát ra cho mỗi lớp khoảng từ 30-40 phiếu. Trước khi tiến hành điều tra, điều tra viên phải nói rõ mục đích nghiên cứu, nguyên tắc bảo mật thông tin và quyền tham gia hay từ chối của học sinh. Đồng thời, trong quá trình điều tra, điều tra viên cũng luôn sẵn sàng để giải đáp các nội dung mà học sinh chưa hiểu rõ.

Giai đoạn 1: Điều tra thử: Xây dựng phiếu trưng cầu ý kiến điều tra thử gồm có 7 thang đo:

Bảng 2.2 Nguồn gốc của các nội dung thang đo

Biến số	Nguồn gốc của nội dung thang đo
1) Thang đo gắn kết tình cảm gia đình; Sự tham gia hoạt động gia đình; Cách kỷ luật của gia đình	Luận án tổng hợp và xây dựng dựa trên việc tham khảo các nghiên cứu đi trước
2) Thang đo hành vi lệch chuẩn của học sinh [118]	Curcio, Mak và Knott 2015; Jenkins 1995, Elliot, Huizinga, và Ageton 1982 Tác giả luận án bổ sung, hiệu chỉnh để phù hợp thực tế tại địa bàn nghiên cứu
3) Thang đo sự gắn kết trường học [114, 126]	Goodenow 1993, Hill và Werner 2006 Tác giả luận án bổ sung, hiệu chỉnh
4) Thang đo cách quản lý kỷ luật của nhà trường	Luận án tổng hợp và xây dựng dựa trên tổng quan nghiên cứu
5) Thang đo động lực học tập	Luận án tổng hợp và xây dựng dựa trên việc tham khảo các nghiên cứu đi trước
6) Thang đo sự tự nhận thức bản thân - Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) [75]	Avison và Rosenberg 1981
7) Thang đo trầm cảm – PHQ-9 [140]	Kroenke và Spitzer 2002

Mục đích của bước này là xác định độ tin cậy và độ hiệu lực của bảng hỏi và chỉnh sửa những mệnh đề, câu hỏi chưa đạt yêu cầu. Khách thể là 50 học sinh trung học phổ thông tham gia trả lời bảng hỏi đã thiết kế sẵn, học sinh trả lời trong khoảng thời gian 30-50 phút. Trong quá trình trả lời, các câu hỏi nào học sinh vướng mắc hoặc những mệnh đề nào chưa sát thực với thực tiễn sẽ được điều tra viên ghi lại để chỉnh sửa và hoàn thiện cho bản điều tra chính thức. Khi học sinh nộp phiếu, từng phiếu được rà soát để đảm bảo học sinh đã điền đầy đủ các thông tin vào bảng hỏi.

Dựa vào mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu đã đề ra, nội dung, cấu trúc của bảng hỏi được thiết kế thành 4 phần:

Phần A. THÔNG TIN CHUNG

Xây dựng công cụ khảo sát thông tin chung, thông tin nhân khẩu học:

Tác giả khảo sát các thông tin về giới tính, lớp, điểm trung bình học kỳ, thành viên trong gia đình, học vấn của cha mẹ, nghề nghiệp của cha mẹ, kinh tế của gia đình.

Phần B. CUỘC SỐNG GIA ĐÌNH

Xây dựng công cụ khảo sát thông tin về cuộc sống gia đình:

Ở phần này, tác giả xây dựng thang đo gắn kết tình cảm gia đình có 12 câu hỏi và có 6 mức trả lời từ 0 = Không đúng, đến 5 = Đúng. Các câu hỏi nhận được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Tiếp theo, xây dựng thang đo sự tham gia hoạt động gia đình (gắn kết hành vi gia đình) có 5 câu hỏi và có 5 mức trả lời: Hàng ngày, Vài lần/tuần, Vài lần/tháng, Hiếm khi, Không bao giờ.

Tiếp theo, xây dựng thang đo phong cách kỷ luật của cha mẹ có 8 câu hỏi, đại diện cho 4 phong cách làm cha mẹ, phương án trả lời là có = đánh dấu vào ô vuông, hoặc không = Không đánh dấu vào ô vuông. Các câu hỏi được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Tiếp theo, xây dựng thang đo phản ứng của con cái với cách kỷ luật của cha mẹ: có 6 câu hỏi và phương án trả lời là có = đánh dấu vào ô vuông, hoặc không =

không đánh dấu vào ô vuông. Các câu hỏi được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Phần C. CUỘC SỐNG HỌC ĐƯỜNG

Xây dựng công cụ khảo sát cuộc sống học đường: Để đo lường các thông tin về cuộc sống học đường, tác giả xây dựng thang đo mức độ hứng thú đến trường: có 1 câu hỏi – có 5 phương án trả lời. Các câu hỏi được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Xây dựng thang đo cách quản lý kỷ luật của nhà trường có 6 câu hỏi và có 5 mức độ của các phương án trả lời, 0 = Không đúng; 5 = Đúng. Các câu hỏi được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Tiếp theo, xây dựng thang đo các hình thức kỷ luật trường học mà học sinh đã chấp hành có 9 câu hỏi và các phương án trả lời là “Có”, hoặc “Không”. Các câu hỏi được góp ý và hoàn thiện của các chuyên gia.

Xây dựng thang đo về sự gắn kết trường học: Để khảo sát về sự gắn kết trường học của học sinh trung học phổ thông, tác giả sử dụng thang đo đã được chuẩn hoá của tác giả Goodenow (1993) và bổ sung thêm 2 câu hỏi đã được góp ý của các chuyên gia. Các phương án trả lời có 5 mức độ, từ 0 = Sai, đến 4 = Đúng. Xây dựng thang đo về hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông, trước hết xây dựng thang đo các hành vi vi phạm kỷ luật học đường:

Ở phần này, tác giả tổng hợp các tài liệu khảo cứu và bổ sung các câu hỏi khảo sát về các hành vi lệch chuẩn vi phạm kỷ luật học đường của học sinh trung học phổ thông. Có 13 câu hỏi được xây dựng, mỗi câu hỏi có các mức độ: 0 = Chưa bao giờ; 1 = Đã từng một lần; 2 = Từ 2 lần trở lên.

Tiếp theo, tác giả tổng hợp các tài liệu khảo cứu và bổ sung các câu hỏi khảo sát về các hành vi lệch chuẩn – hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội của học sinh trung học phổ thông. Có 17 câu hỏi được xây dựng, mỗi câu hỏi có các mức độ: 0 = Chưa bao giờ; 1 = Đã từng một lần; 2 = Từ 2 lần trở lên.

Để xây dựng thang đo động lực học tập của học sinh trung học phổ thông, các nghiên cứu trước đây thường nhấn mạnh đến động lực, khao khát hình thành nghề nghiệp trong tương lai như học tập để có lương cao hơn, học tập để có công việc có danh tiếng hơn [69, 190]. Dựa trên các tài liệu của Vallenrand và cộng sự, Alivernini và Lucidi tác giả hình thành các câu hỏi và tham khảo các ý kiến chuyên gia để xây dựng thành các câu hỏi về động lực học tập của học sinh trung học phổ thông. Có 9 câu hỏi và 5 mức độ từ 0 = Không đúng đến 4 = Đúng.

Phần D. CẢM NHẬN VỀ GIÁ TRỊ BẢN THÂN

Xây dựng thang đo về cảm nhận giá trị bản thân: Ở phần này, tác giả hình tổng hợp các câu hỏi để hình thành thang đo sự tự nhận thức bản thân. Dựa vào thang đo tự nhận thức bản thân của Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) [75] có 10 câu hỏi, 4 mức độ trả lời, các câu hỏi được thay đổi mức độ các giá trị làm tăng tính tin cậy trong quá trình khảo sát.

Xây dựng thang đo yếu tố trầm cảm của học sinh trung học phổ thông: Tiếp theo, tác giả tổng hợp các câu hỏi để đánh giá mức độ trầm cảm của học sinh. Dựa vào thang đo trầm cảm – PHQ-9 [140] có 9 câu hỏi khác nhau khảo sát, 4 mức độ của các phương án trả lời. (Chi tiết nội dung bảng khảo sát trong phần Phụ lục)

Sau khi bảng hỏi được xây dựng xong, nghiên cứu tiến hành điều tra thử, trong quá trình điều tra thử, học sinh trung học phổ thông đều được tác giả luận án giới thiệu về nghiên cứu, hình thức sinh viên thực hiện trả lời gần giống như một bài kiểm tra trong lớp học. Tác giả luận án xin phép nhà trường, giáo viên chủ nhiệm lớp, giáo viên giảng dạy được vào lớp để thực hiện khảo sát. Phối hợp với giáo viên chủ nhiệm gửi bản danh sách học sinh tham gia khảo sát cho phụ huynh ký vào cột đồng ý, học sinh ký vào cột đồng ý. Dựa vào danh sách có các chữ ký, chỉ khi cả học sinh và phụ huynh ký đồng ý tham gia thì tác giả mới tiến hành phát phiếu thực hiện việc khảo sát. Tác giả luận án xin chữ ký phụ huynh vào thời điểm họp phụ huynh tổng kết năm học theo các lớp nhằm tiết kiệm thời gian.

Điều tra thử trên số lượng 50 học sinh trung học phổ thông để kiểm tra tổng thời gian trả lời, các câu hỏi được hiểu đúng và đo độ tin cậy bằng phần mềm SPSS

phiên bản 22.0. Dựa trên kết quả điều tra thử, độ chính xác về nội dung và tin cậy đã được tính toán. Bảng hỏi cũng sẽ được điều chỉnh lại về nội dung, diễn đạt cũng như độ dài để thời gian trả lời mỗi bảng hỏi không quá dài. Sau khi hiệu chỉnh bảng hỏi khảo sát được gửi đến chuyên gia để xin ý kiến và hoàn thiện.

Thời gian thực hiện điều tra thử: tháng 5/2021.

2.4.2. Điều tra thực tiễn

Thực hiện khảo sát chính thức trên 986 học sinh Trung học phổ thông ở 7 trường Trung học phổ thông của tỉnh Đồng Tháp. Các học sinh tham gia là khảo sát là học sinh lớp 10, 11 và lớp 12. Sau khi khảo sát và xử lý những phiếu không hợp lệ, số phiếu còn lại chính thức là 914 phiếu. Những học sinh tham gia lần này không trùng lặp với mẫu 50 học sinh trong lần điều tra thử trước đó. Ngoài ra, luận án tiến hành phỏng vấn sâu 15 học sinh, 10 giáo viên.

Nguyên tắc điều tra: Khách thể tham gia hoàn toàn tự nguyện, độc lập trong suy nghĩ và đánh giá. Trước khi tham gia, các em được điều tra viên nói rõ mục đích nghiên cứu, nguyên tắc bảo mật thông tin và quyền từ chối tham gia của họ. Phát phiếu khảo sát cho toàn thể học sinh trong lớp, học sinh có thể từ chối không trả lời và đi ra ngoài.

Thời gian thực hiện điều tra bằng bảng hỏi: Từ tháng 11/2022 đến tháng 1/2023.

2.4.3. Phân tích dữ liệu và giải thích kết quả

Sau khi thu thập dữ liệu định lượng các hoạt động phân tích sử dụng kiểm tra mô hình độ tin cậy, phân tích tương quan. Có hai nhiệm vụ chính trong giai đoạn này là: Thứ nhất, phân tích định lượng sơ bộ toàn bộ dữ liệu, qui đổi thang điểm, nghịch đảo giá trị một số câu hỏi cần thiết và kiểm tra độ tin cậy qua kiểm định Cronbach' alpha. Thứ hai, xây dựng các câu hỏi thành các nhóm nhân tố và gọi tên các nhân tố, phân tích tương quan và ANOVA nhằm kiểm tra các mối quan hệ giữa các nhóm nhân tố, dựa vào các lý thuyết để kết luận các nhân tố có mối tương quan hay không, tương quan thuận chiều hay nghịch chiều, tương quan mạnh hay yếu [167].

Sau khi thu thập dữ liệu định tính, tác giả luận án tiến hành phân tích dữ liệu định tính theo phương pháp qui nạp. Thứ nhất, cần làm quen với dữ liệu, liên quan đến việc chép lại bản ghi âm, đọc qua bản câu hỏi dự kiến và ghi chú ban đầu. Nhìn chung là xem qua toàn bộ dữ liệu định tính để làm quen với dữ liệu đó. Thứ hai, mã hóa dữ liệu, là làm nổi bật các phần trong văn bản - thường là cụm từ hoặc câu và đưa ra các thuật ngữ chính hoặc "mã" để mô tả nội dung của chúng. Thứ ba, phân loại các mã, xem xét các mã đã tạo, nhóm chúng lại với nhau để tạo thành các danh mục. Thứ tư, tạo chủ đề, xem xét các danh mục và dữ liệu để đảm bảo rằng chúng thể hiện dữ liệu một cách hữu ích và chính xác. Sau đó, kết hợp các danh mục liên quan lại với nhau để tạo thành các chủ đề có ý nghĩa. Cuối cùng là xây dựng mô hình khái niệm, dựa vào các chủ đề, tìm kiếm và trình bày mối quan hệ giữa chúng bằng cách vẽ sơ đồ hoặc mô hình [129].

2.4.4. Nghiên cứu tài liệu

Để tổng quan được các hướng nghiên cứu, chúng tôi thực hiện thao tác tìm kiếm, thu thập dữ liệu. Các nghiên cứu sẽ được tìm kiếm dựa trên cơ sở các dữ liệu điện tử, các tạp chí, sách báo... Tài liệu được tìm kiếm từ thư viện các tỉnh thành, các sở ban ngành liên quan. Các trang và ứng dụng tìm kiếm thường được sử dụng nhiều là Mendeley, Google Scholar, Thư viện số Đại học quốc gia Hà Nội... Cách tìm từ khoá tìm kiếm phổ biến như: hành vi lệch chuẩn, hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên, hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông, kỷ luật trường học, yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn, gắn kết gia đình, gắn kết trường học.

Kết quả của quá trình tìm kiếm, tác giả đã tìm hiểu được khoảng hơn 200 tài liệu có liên quan đến các thuật ngữ đã được đề cập. Trong đó khoảng 10% tài liệu trong khoảng thời gian trước năm 1990, 20% tài liệu trong giai đoạn những năm 2000, còn lại các tài liệu nằm trong khoảng thời gian từ 2005 đến nay. Ngoài ra, tác giả cũng tìm kiếm các văn bản, tài liệu, thông tin, websites liên quan đến các trường nghiên cứu và các văn bản quy định của Bộ Giáo dục & Đào tạo, các quy định của nhà trường... làm căn cứ khoa học và cơ sở để xây dựng thang đo

hành vi lệch chuẩn, gắn kết gia đình, gắn kết trường học, sự tự nhận thức bản thân và dấu hiệu trầm cảm sử dụng trong luận án. Từ những thông tin thu thập được, tác giả phân tích, tổng hợp khái quát về vấn đề nghiên cứu, từ đó xây dựng cơ sở lý luận, thiết kế công cụ nghiên cứu.

2.4.5. Phương pháp phỏng vấn sâu

Phỏng vấn sâu được thực hiện đối với 10 giáo viên và 15 học sinh trung học phổ thông. Đặc điểm của khách thể được phỏng vấn là:

Học sinh lớp 10, 11, hoặc 12

Học sinh đang học tại các trường Trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp

Giáo viên đang dạy tại các trường trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp.

Giáo viên có kinh nghiệm từ 5 năm trở lên.

Cách thức phỏng vấn: Khách thể là học sinh đã tham gia khảo sát, cán bộ điều tra mời tự nguyện đến phòng riêng ngay tại trường để thực hiện phỏng vấn hoặc các em đề nghị phỏng vấn qua điện thoại. Khách thể là giáo viên, khi gặp tại trường chúng tôi xin phép và thực hiện phỏng vấn trực tiếp, hoặc hẹn giáo viên và phỏng vấn qua điện thoại.

Mỗi cuộc phỏng vấn thường linh hoạt về thời gian, thời gian phỏng vấn thường từ 45 đến 60 phút. Với thứ tự thực hiện như sau: Nhà nghiên cứu giới thiệu về nghiên cứu của mình, mục đích, nguyên tắc của phỏng vấn – Các câu hỏi chủ yếu dưới dạng câu hỏi mở và được thay đổi linh hoạt – Nhà nghiên cứu ghi chép đầy đủ mọi thông tin nội dung phỏng vấn. Bảng dưới đây hướng dẫn các câu hỏi được thiết kế theo kiến thức thu thập được từ các cuộc phỏng vấn sâu thử nghiệm trước.

Bảng 2.3 Câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc

Câu hỏi hướng dẫn phỏng vấn sâu	
Thực trạng hành vi lệch chuẩn	Học sinh thường có những hành vi lệch chuẩn nào?
Những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	Có những biểu hiện của những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng không? Như thế nào?
Kỷ luật gia đình	Phản ứng của cha mẹ thế nào khi có lỗi sai?

Gắn kết gia đình và Tham gia hoạt động gia đình	Em thường tham gia các hoạt động gì <i>cho</i> gia đình và <i>với</i> gia đình? Em thường dành thời gian cùng ai nhiều ở gia đình? Quan hệ giữa em và bố mẹ như thế nào?
Kỷ luật trường học	Nhà trường quản lý kỷ luật như thế nào? Mức độ hài lòng? Về tính nghiêm minh, tính thích đáng, tính công bằng của kỷ luật như thế nào?
Sự hứng thú của học sinh khi ở trường	Điều gì làm em thích, điều gì khiến em không thích đến trường? Quan hệ với bạn bè? Quan hệ với thầy/cô?
Sự tự nhận thức	Việc học có quan trọng với em không? Sau này em muốn làm công việc gì?
Động lực học tập	Em đi học là vì điều gì? Điều gì thúc đẩy em muốn đến trường? Điều gì khiến em không muốn đến trường.

Những người tham gia được hỏi thêm những câu hỏi liên quan đến những lý do tại sao. Ví dụ, lý do khiến học sinh thực hiện hành vi lệch chuẩn và điều gì khiến học sinh không thực hiện hành vi lệch chuẩn (chi tiết trong phần Phục lục)

2.4.6. Đạo đức nghiên cứu

Tất cả các hoạt động nghiên cứu được thực hiện phù hợp với các qui định đạo đức nghiên cứu. Các nguyên tắc bảo mật, ẩn danh, lợi ích, công bằng và sự đồng ý có hiểu biết đã được hướng dẫn trong quá trình thu thập dữ liệu của luận án.

Nghiên cứu có thể gây ra những tác hại sau đây cho người tham gia:

Phỏng vấn sâu có thể gợi lại những ký ức và cảm xúc khó chịu.

Nghiên cứu có thể tiết lộ thông tin có hại cho người cung cấp thông tin (ví dụ: hành vi sai trái với người lớn quá khứ, thái độ có hại với người khác) vì thế không yêu cầu thi họ tên vào phiếu trưng cầu ý kiến.

Hầu hết người tham gia đều thuộc độ tuổi trẻ em, do đó việc lập kế hoạch nghiên cứu không phù hợp có thể khiến họ tham gia trong trạng thái chưa tự nguyện. Nghiên cứu ở trường học nên sẽ ảnh hưởng đến thời gian học sinh tham gia tại trường, làm mất thời gian của giáo viên và phụ huynh. Các cuộc phỏng vấn dài (cả khảo sát phỏng vấn sâu và khảo sát bằng bảng câu hỏi) có thể gây bất tiện, mệt mỏi cho người tham gia.

Để ngăn chặn những tác hại này, nghiên cứu sử dụng các chiến lược sau:

Để đảm bảo sự đồng ý có hiểu biết, tất cả phụ huynh của học sinh tham gia trả lời phỏng vấn được thông báo rõ ràng về đề tài nghiên cứu trước khi quyết định xem họ có muốn con em của họ tham gia trả lời khảo sát hay không. Tất cả học sinh tham gia trả lời phỏng vấn được thông báo rõ ràng về đề tài nghiên cứu trước khi quyết định xem họ có muốn tham gia trả lời khảo sát hay không.

Nghiên cứu sinh trực tiếp thực hiện sẽ nhắc nhở người tham gia về quyền rút khỏi nghiên cứu bất cứ lúc nào họ muốn mà không bị tổn hại. Tạo mối quan hệ tốt với người tham gia và đảm bảo rằng quá trình trả lời các câu hỏi sẽ tạo sự thoải mái cho người tham gia. Thực hiện tại trường học của các em để tiết kiệm thời gian, giảm thiểu những rủi ro và bất tiện khi đi lại.

Có thể cung cấp những hỗ trợ cần thiết cho người tham gia trong trường hợp cuộc phỏng vấn gây ra bất kỳ ký ức và cảm xúc khó chịu nào cho người tham gia.

Đề cương nghiên cứu và tất cả các công cụ nghiên cứu đã được sự đồng ý của giảng viên hướng dẫn nghiên cứu sinh.

2.5. Khung phân tích

2.5.1. Xây dựng khung phân tích

Từ việc tổng quan các tài liệu liên quan đến hành vi lệch chuẩn, tác giả đã nhóm các yếu tố có ảnh hưởng đến HVLC thành 11 yếu tố. Bên cạnh đó, các yếu tố về đặc điểm nhân khẩu như giới tính, khu vực, loại hình gia đình có khả năng ảnh hưởng đến HVLC, khung phân tích của luận án được thể hiện như trong Hình 2.2

Các chỉ báo về hành vi lệch chuẩn gồm: các hành vi học sinh không được làm ở trường học, các hành vi tiêu cực trên không gian mạng xã hội, các hành vi không phù hợp với chuẩn mực, giá trị của học sinh khi ở trường.

Các chỉ báo đo lường sự tham gia các hoạt động gia đình bao gồm: giúp đỡ cha mẹ, đi thăm hỏi người thân trong gia đình.

Các chỉ báo gắn kết gia đình bao gồm: tình cảm thương yêu cha mẹ, sự tin tưởng vào cha mẹ, cảm nhận khi ở gia đình của học sinh.

Các chỉ báo về kỷ luật gia đình bao gồm: phong cách kỷ luật sao nhãng, bỏ mặc; phong cách tự do, nuông chiều; phong cách độc đoán và phong cách uy quyền

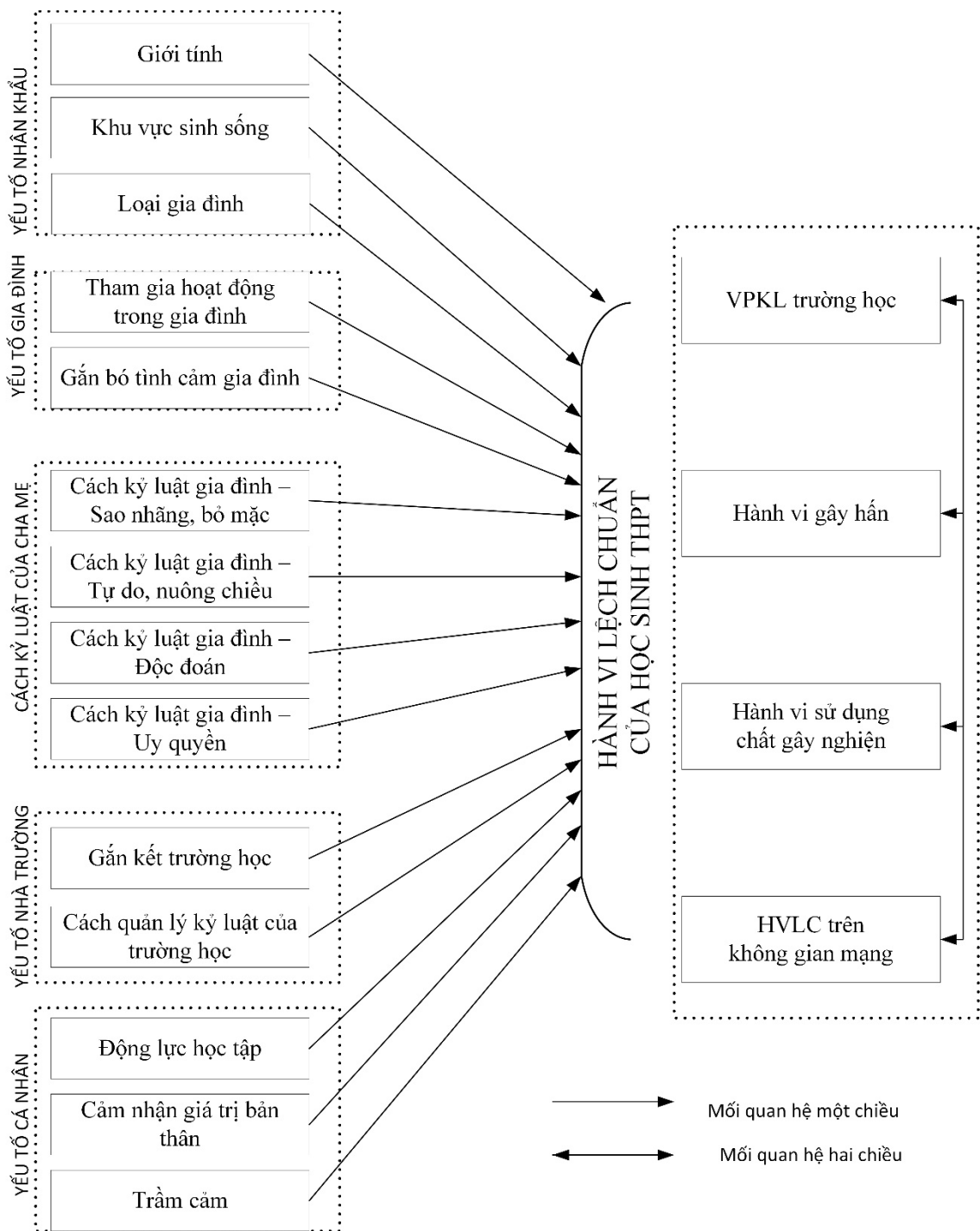
Các chỉ báo về gắn kết trường học bao gồm: cảm nhận của học sinh luôn được tôn trọng, được quan tâm, được chia sẻ, được giúp đỡ, cảm thấy tự hào, cảm thấy an toàn khi ở trường,

Các chỉ báo về chấp hành kỷ luật trường học bao gồm: cảm nhận về cách xử lý kỷ luật, sự công bằng trong kỷ luật, sự rõ ràng về thông tin, về nội dung, hình thức kỷ luật.

Các chỉ báo về sự tự nhận thức của học sinh bao gồm: sự hài lòng về chính bản thân, cảm nhận về giá trị bản thân, cảm nhận về năng lực bản thân, sự tự hào về bản thân, thái độ đối với bản thân, cảm nhận sự thất vọng về bản thân.

Các chỉ báo về động lực học tập bao gồm: đi học vì ai, học sinh nhận ra có giá trị, năng lực tốt để học tập, có sự chuẩn bị cho tương lai, có sự hứng thú khi học, ý nghĩa của việc học.

Các chỉ báo về dấu hiệu trầm cảm của học sinh bao gồm: sự hứng thú và hài lòng khi làm việc, tâm trạng của học sinh, giấc ngủ, sự mệt mỏi, sự ngon miệng khi ăn uống, sự hài lòng về bản thân, sự khó tập trung, phản ứng của cơ thể, suy nghĩ tiêu cực của bản thân.



Hình 2.2 Khung phân tích

2.5.2. Các yếu tố của khung phân tích

Biên số giới tính của học sinh có vai trò quan trọng để kiểm tra sự khác biệt về mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT giữa nam và nữ. Tác

giả luận án giả định rằng các hành vi lệch chuẩn ở giới tính nam thường cao hơn so với giới tính nữ.

Biến số khu vực sinh sống là một biến định danh để phân biệt giữa học sinh đang sinh sống ở khu vực đô thị, đông dân cư và khu vực nông thôn. Đô thị thường có sự phát triển về kinh tế, văn hoá, các dịch vụ xã hội tốt hơn ở khu vực nông thôn. Lối sống ở các đô thị thường cởi mở hơn, dễ chấp nhận những hành vi mới, cởi mở hơn. Ở nông thôn thường bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi văn hoá truyền thống, sự quản lý của gia đình. Tác giả luận án đặt giả định rằng, hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT ở nông thôn sẽ thấp hơn ở khu vực đô thị.

Biến số loại gia đình, học sinh trung học phổ thông đang sống cùng với cả cha và mẹ chúng tác giả gọi là loại gia đình đầy đủ. Học sinh sống cùng với cha, hoặc mẹ, hoặc với người khác tức là thiếu một trong hai người, thiếu cả cha và mẹ thì chúng tôi gọi là gia đình khiếm khuyết. Khi học sinh sống trong gia đình khiếm khuyết có thể thiếu đi một phần sự quản lý của cha hoặc mẹ có thể làm hành vi lệch chuẩn cao hơn ở gia đình đầy đủ. Giả định của tác giả đặt ra trong nghiên cứu này là học sinh THPT sống trong gia đình khiếm khuyết có mức độ thực hiện hiện hành vi lệch chuẩn cao hơn so với gia đình đầy đủ.

Biến số tham gia hoạt động trong gia đình, tác giả luận án xây dựng biến số này với giả định rằng học sinh tham gia nhiều các hoạt động gia đình sẽ giảm sự tham gia vào các hành vi lệch chuẩn.

Biến số gắn bó tình cảm gia đình, gắn kết gia đình được xây dựng dựa trên lập luận của lý thuyết gắn bó. Gắn bó tình cảm thể hiện ở tình yêu thương giữa cha mẹ và con cái, sự tin tưởng của con cái vào cha mẹ, cảm nhận của con cái khi sống trong gia đình. Giả định của tác giả rằng gắn bó tình cảm gia đình sẽ ảnh hưởng mạnh đến hành vi lệch chuẩn, gắn bó càng cao thì hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT càng giảm.

Các biến số về phong cách kỷ luật của cha mẹ đối với con cái, phong cách kỷ luật gia đình sao nhãng, bỏ mặc; tự do, nuông chiều; uy quyền; và độc đoán, được xây dựng dựa trên các tài liệu tổng quan về bốn phong cách làm cha mẹ. Tác

giả luận án giả định rằng các phong cách làm cha mẹ sẽ có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của học sinh ở mức độ khác nhau.

Biến số gắn kết trường học, cũng dựa trên quan điểm của lý thuyết gắn bó, các công trình nghiên cứu trước đây của Goodenow (1993), Hill và Werner (2006). Sự gắn kết trường học thể hiện ở sự tin tưởng ở nhà trường, thầy cô, cảm nhận của học sinh khi ở trường, cảm nhận về sự quan tâm của thầy cô khi học sinh cần giúp đỡ và biến số này có tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh hay không, tác động ở mức độ nào? Tác giả luận án lập luận rằng, sự gắn kết trường học càng cao thì hành vi lệch chuẩn của học sinh càng giảm. Vấn đề ở đây là làm thế nào để gắn kết trường học cao, càng ngày càng cao hơn, tốt hơn cần có sự tham gia của nhân viên công tác xã hội trường học và các bên liên quan.

Biến số cách quản lý kỷ luật trường học, dựa trên lập luận rằng nếu nhà trường quản lý kỷ luật tốt sẽ hạn chế được hành vi lệch chuẩn và ngược lại. Tác giả xây dựng các câu hỏi về cảm nhận của học sinh về sự rõ ràng trong các qui định về kỷ luật, sự công bằng trong thực thi hình thức kỷ luật, học sinh nhận thức rõ về qui định kỷ luật. Câu hỏi tác giả luận án tự đặt ra là: Cách kỷ luật như thế nào là tốt? Trong thực tế chưa có câu trả lời vì các hành vi lệch chuẩn của học sinh thay đổi theo thời gian, không tồn tại cố định nên cách kỷ luật cũng phải thay đổi theo thời gian.

Biến số động lực học tập, tác giả xây dựng biến số này dựa trên giả định rằng học sinh THPT có động lực học tập tốt sẽ có ít hành vi lệch chuẩn. Nếu giả định này đúng thì nhiệm vụ của giáo viên, nhân viên công tác xã hội trường học phải làm thế nào đó để nâng cao động lực học tập cho học sinh. Trong thực tế có thể dễ dàng bắt gặp học sinh chán học, không có động lực học tập rõ ràng và thường có thái độ với việc học thấp, có nhiều hành vi lệch chuẩn hơn.

Biến số sự tự nhận thức của học sinh được xây dựng nhằm tìm hiểu về sự tự nhận thức về giá trị bản thân của học sinh, mỗi con người đều có giá trị và cảm nhận về giá trị của bản thân, học sinh yêu bản thân mình hơn, cảm thấy mình có

giá trị trong gia đình, trong trường học và có giá trị với người khác sẽ có ít hành vi lệch chuẩn hơn.

Bên cạnh các biến số độc lập trên, biến số yếu tố trầm cảm của học sinh, nhiều nghiên cứu trước đã chỉ ra rằng học sinh mắc trầm cảm có nhiều hành vi lệch chuẩn như tự làm tổn thương bản thân, sử dụng chất kích thích nhiều hơn, gây hấn, chán nản, bỏ mặc. Việc xây dựng biến số này vừa có thể kiểm tra thực trạng mức độ trầm cảm của học sinh THPT vừa xem mức độ tác động đến hành vi lệch chuẩn như thế nào?

Và cuối cùng là biến phụ thuộc, các biến số về hành vi lệch chuẩn, dựa trên các lập luận tổng quan các tài liệu, tác giả luận án nhóm thành 4 nhóm hành vi lệch chuẩn với 30 câu hỏi. Nhóm 1 – Hành vi vi phạm kỷ luật học đường để đo lường mức độ vi phạm các quy định, kỷ luật trường học. Nhóm 2 – Các hành vi lệch chuẩn gây hấn, các hành vi này có sự chủ động tác động tiêu cực, làm tổn thương đến người khác, đến đối tượng khác. Nhóm 3 – Các hành vi sử dụng chất kích thích, sử dụng chủ động của học sinh sử dụng các chất kích thích như rượu bia, thuốc lá, và các chất kích thích khác. Nhóm 4 – Các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng, thực tế hầu hết học sinh đều tham gia mạng xã hội, nếu học sinh có hành vi lệch chuẩn ở ngoài đời thực cũng sẽ tiềm ẩn có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng và ngược lại. Các biến số phụ thuộc này đồng thời cũng là biến số độc lập khi xét tương quan giữa các nhóm hành vi lệch chuẩn

Tiểu kết chương 2

Trong Chương 2 này, tác giả luận án đã tập trung làm rõ các khái niệm nền tảng liên quan đến hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT, đặc điểm của địa bàn nghiên cứu, quy trình tổ chức nghiên cứu, đặc điểm của nhóm khách thể nghiên cứu, các phương pháp nghiên cứu. Để thực hiện nghiên cứu đúng hướng, luận án được thực hiện qua 4 giai đoạn: nghiên cứu lý luận; thiết kế công cụ điều tra; điều tra thực tiễn; phân tích, xử lý kết quả và viết báo cáo luận án.

Về phương pháp nghiên cứu, trong quá trình nghiên cứu, luận án phối hợp nhiều phương pháp: nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu, phương pháp phân tích dữ liệu nghiên cứu. Trong đó, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chủ đạo của luận án. Bảng hỏi đã được tiến hành nghiên cứu thử, và chỉnh sửa, bổ sung hoàn thiện trước khi điều tra chính thức.

Các số liệu và thông tin thu thập trong quá trình nghiên cứu được xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0. Độ tin cậy của cá thang đo cũng được thực hiện nhằm đảm bảo tính chính xác và khoa học của kết quả nghiên cứu. Đây là cơ sở để nghiên cứu có được những kết quả khách quan và đảm bảo tính khoa học của luận án.

Khung lý thuyết của đề tài được xây dựng với 5 nhóm yếu tố có thể có tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Các yếu tố bao gồm: Đặc điểm nhân khẩu khách thể khảo sát, yếu tố gia đình, các quản lý kỷ luật gia đình của cha mẹ, yếu tố nhà trường và yếu tố cá nhân học sinh.

Có 14 biến số chính được xây dựng là các biến số thuộc về các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn. Có 4 biến số là các biến số về các hành vi lệch chuẩn.

CHƯƠNG 3. THỰC TRẠNG HÀNH VI LỆCH CHUẨN TRONG TRƯỜNG HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

3.1. Các hành vi vi phạm kỷ luật học đường

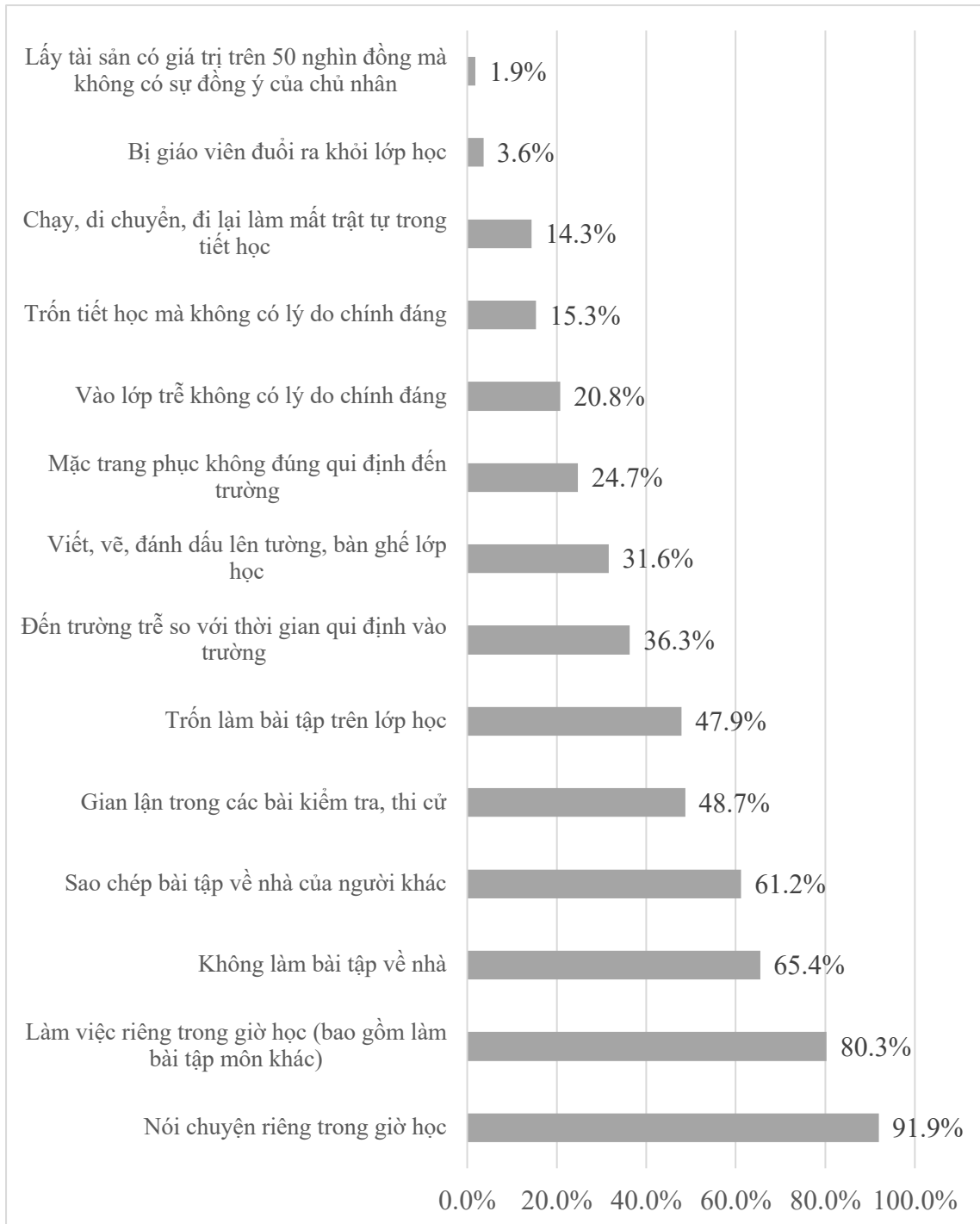
Ngày nay, kỷ luật học đường đều đã được lãnh đạo nhà trường và giáo viên tổ chức, triển khai và thực hiện một cách rộng rãi. Tất cả các trường học đều xây dựng một nội quy yêu cầu học sinh, giáo viên và nhân viên trong trường học thực hiện, chấp hành cả về ý thức và tác phong. Việc chấp hành kỷ luật trường học tốt góp phần xây dựng nhà trường phát triển và góp phần hoàn thiện được nhân cách và lối sống học sinh. Việc chấp hành kỷ luật tốt sẽ tác động đến kết quả của quá trình giáo dục đào tạo ở trường học.

Ở Việt Nam nói chung và ở Đồng Tháp nói riêng, hành vi vi phạm kỷ luật học đường của sinh phổ thông đang có xu hướng phức tạp và đang làm cho giáo viên, nhà trường rất quan tâm, lo ngại. Ngoài những hành vi vi phạm nội quy, quy định của trường lớp thông thường như đi học muộn, làm việc riêng, nói chuyện riêng, không tập trung trong giờ học, lớp học một số học sinh có những hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng hơn như vắng học không có lý do, trốn học, gian lận trong học tập và thi cử.

Tác giả luận án thực hiện khảo sát về một số hành vi vi phạm kỷ luật học đường ở tỉnh Đồng Tháp với 14 câu hỏi, các câu hỏi được thực hiện khảo sát ở thời điểm học kỳ bắt đầu được khoảng hơn 3 tháng, trong thời gian này các em có những hành vi vi phạm này thực hiện ở mức độ như thế nào? Có 4 mức độ để học sinh trả lời: Chưa bao giờ; Một vài lần/tháng; Một vài lần/tuần; Gần như hàng ngày. Sau khi thu thập thông tin, khi phân tích dữ liệu, các kết quả ở chương này tác giả đã mã hoá lại thành 2 mức độ: Không - tương ứng với Chưa bao giờ; Có – tương ứng với các phương án trả lời còn lại.

Với câu hỏi về các hành vi lệch chuẩn vi phạm kỷ luật học đường. Tác giả phân tích kết quả được thể hiện trong biểu đồ 3.1 dưới đây.

Biểu đồ 3.1 Hành vi vi phạm kỷ luật học đường



Kết quả ở biểu đồ 3.1 thể hiện nhóm hành vi vi phạm kỷ luật học đường. Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy, có 14 hành vi vi phạm kỷ luật trường học có

mức độ thực hiện của học sinh khác nhau, mức độ phổ biến của học sinh khi thực hiện các hành vi rất khác nhau.

Trong các hành vi vi phạm kỷ luật học đường thì hành vi “nói chuyện riêng trong giờ học” là phổ biến nhất với 91.9%, tiếp đến là hành vi “làm việc riêng trong giờ học (bao gồm làm bài tập môn học khác, học bài môn học khác)” với 80.3%. Đây là những hành vi làm trái với nội quy, quy định của nhà trường, của lớp học đặt ra cho học sinh, thể hiện sự thiếu nghiêm túc, không tập trung, thực hiện nề nếp lớp học chưa tốt.

Ở các hành vi “Không làm bài tập về nhà” và “Sao chép bài tập về nhà của người khác”, Hành vi “Trốn làm bài tập trong lớp học” chúng tôi cho rằng đây là những biểu hiện của hành vi chống đối người lớn. Điều đáng quan tâm ở đây là có đến một nửa số học sinh đã từng thực hiện hành vi này, con số cụ thể lần lượt là 65.4%, 61.2% và 47.9%. Rõ ràng rằng, đây là những hành vi không tuân thủ quy định của nhà trường, các yêu cầu của thầy cô giáo, thể hiện sự thiếu trách nhiệm, sự chống đối của học sinh.

Với hành vi “gian lận trong thi cử” đây là hành vi thể hiện sự thiếu nghiêm túc của học sinh trong học tập. Kết quả khảo sát cho thấy, có 48.7% học sinh cho rằng mình đã từng thực hiện hành vi này ở lớp khi thực hiện các bài kiểm tra, thi cử lớp học (trong khoảng thời gian 3 tháng kể từ đầu năm học). Đây là con số thực tế cần được giáo viên và nhà trường quan tâm sớm nhất có thể trong các nhà trường học hiện nay.

Việc thực hiện hành vi vi phạm kỷ luật trường học trở nên khá phổ biến, có nhiều hành vi vi phạm khác nhau “*Nhiều em thi học kì hay giữa kì thi trặc nghiệm nên một số em ma lanh một chút là sử dụng điện thoại, đối với trường chuyên thì cũng có sự trao đổi bài*” (Nam, giáo viên dạy môn Thể dục, 20 năm). Học sinh cũng cho thấy trong trường học vẫn còn trường hợp học sinh vi phạm kỷ luật và có các hành vi lệch chuẩn “*Hành vi vi phạm kỷ luật nhiều nhất của học sinh trong trường mà em có thể thấy được đó là gian lận trong bài kiểm tra và hay bắt nạt đi sai vặt các bạn học sinh hiền*” (Nam sinh - lớp 12). Việc bắt nạt sai vặt, kiêu nhờ

và gương ép có thể khó quan sát đối với giáo viên và quản lý nhà trường nhưng đối với học sinh thì có thể dễ phát hiện. Ở các hành vi chấp hành nề nếp, quy định của nhà trường như “Đến trường trễ so với thời gian quy định vào trường”, “Mặc trang phục không đúng quy định đến trường”, “Vào lớp trễ mà không có lý do chính đáng”, “Viết vẽ đánh dấu lên tường nhà, bàn ghế lớp học”, “Trốn tiết học mà không có lý do chính đáng” là khá phổ biến. Kết quả phân tích các câu hỏi và phương án trả lời đã chỉ ra rằng, học sinh đã từng có những hành vi này với tỷ lệ 36.3%, 31.6%, 24.7%, 20.8% và 15.3% tương ứng. Việc chấp hành nề nếp này, theo quan điểm của chúng tôi phần lớn là ý thức của học sinh. Bên cạnh đó là trách nhiệm thực hiện, duy trì nề nếp của trường học, trách nhiệm quản lý của phụ huynh ở mỗi gia đình. Với những hành vi như trên, tác giả cho rằng cần có biện pháp đồng bộ để ngăn chặn và quản lý kỷ luật của nhà trường được tốt hơn.

Tác giả luận án tìm hiểu về trải nghiệm của học sinh về hành vi trốn học thông qua câu hỏi “*em đã từng trốn học chưa, mô tả lần trốn học của em như thế nào?*”, học sinh đã chia sẻ trải nghiệm của bản thân “*Em đã từng trốn học, đó đa số là những lần học của học phần tăng tiết, em thường trốn tới các trung tâm thương mại hay siêu thị để đi dạo hoặc chơi game ở khu trò chơi, ... Có lần em và các bạn cùng nhau trốn nên đã kéo nhau về nhà một bạn khác, cả đám cùng xem phim, nghe nhạc, nấu ăn, và chơi game với nhau cho đến lúc tới giờ tan học thì quay trở lại trường đợi phụ huynh đến đón và lấy xe về*” (Nữ sinh – lớp 12). Rõ ràng, đây là sự tránh né việc học tại trường, và là một kế hoạch có nhiều bạn cùng tham gia.

Tìm hiểu về những lý do học sinh trốn học, thường có nhiều lý do khác nhau “*Thường là học sinh Trung học phổ thông sẽ trốn học để chơi game, chơi các trò chơi điện tử hoặc một số em sẽ tham gia một số tệ nạn xã hội. Nói chung thì mình của chỉ nghe thôi, chứ không thực sự biết chắc chắn, thí dụ như ma túy, mình cũng chỉ nghe thế thôi nhưng mà chắc chắn sẽ có*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Hành vi lệch chuẩn phổ biến liên quan đến việc chấp hành giờ giấc, thời gian của học sinh “*Chỗ tôi giảng dạy là trường chuyên nên hành vi lệch chuẩn*

cũng rất ít, chủ yếu những hành vi lệch chuẩn sẽ là liên quan tới giờ giấc hay an toàn giao thông gì đó. Hầu hết các em cũng có quy chuẩn, mấy trường ngoài thì khá nhiều” (Nam, giáo viên dạy môn Thể dục, 20 năm).

Về phía học sinh, học sinh có nhiều lý do để vắng học, trể học *“Em đã vắng tiết học. Đi chơi cùng bạn ở tiết học thể dục, nói lý do với thầy là có việc rồi đi chơi, cuối giờ thì vào”* (Nữ sinh - lớp 11). Vắng học và trể học có thể học sinh đã tìm đến một điểm đến khác, không phải là trường học *“Dạ có em thường thấy các bạn đi vào các quán nước, đi gặp người yêu này nọ các kiểu ấy. Các quán nước trong trường hoặc gần trường thì không ghé, thích đi quán xa hơn, các quán gần trường thường là thầy cô giáo trong trường biết rõ nên các bạn không dám ghé”* (Nữ sinh - lớp 12). Tìm hiểu về cảm giác của học sinh khi trốn học *“Em đã từng trốn học và lúc đó chỉ là rất sợ bị phụ huynh phát hiện. Do là học thêm ở trường và học cùng với nhóm bạn thân nên có một buổi chúng em chọn trốn học để vào siêu thị tiện lợi ngồi, ăn và nói chuyện với nhau. Đợi gần đến giờ lớp học xong thì tụi em lén đứng ở góc trường như những học sinh khác, để phụ huynh có đến cũng không nghi ngờ”* (Nữ sinh - lớp 12). Như vậy khi học sinh trốn học, các em đã lựa chọn những hoàn cảnh, điều kiện có thể là sự quản lý lớp học dễ dàng của giáo viên, sự ít quan tâm của phụ huynh về các hoạt động học tập ở trường và học sinh đã tận dụng các cơ hội này để thực hiện hành vi trể học, vắng học, nghỉ học. Các em cũng đã có những suy nghĩ về những hậu quả và những lo lắng của những người xung quanh các em.

Với câu hỏi liên quan đến cảm nhận của học sinh về việc học tập của bản thân rằng *“em có bao giờ nghĩ đến việc chán học, bỏ học chưa, vì sao?”*, một học sinh trả lời rằng *“Dạ có, em lúc đó đang trong giai đoạn phát triển nhanh về thể chất, em khá nhạy cảm và cộng thêm việc ba mẹ ít ở bên, em đã gặp nhiều rắc rối trong việc mở lòng với mọi người. Em bị các bạn khác bạo lực và em bắt đầu có ý định muốn nghỉ học khi phát hiện bản thân học hành không hiệu quả và sa sút nhanh. Em từng thử cả thuốc lá vì nghe bảo rằng nó khiến em đỡ áp lực”* (Nữ sinh – lớp 12).

Hành vi vắng học, nghỉ học của học sinh đôi khi là các kế hoạch của chính học sinh, các em có thể có sự chuẩn bị trước. Khi tìm hiểu về việc có ý định cho việc nghỉ học, trốn học trước như thế nào? Học sinh đã chia sẻ “*Kiểu em nói trước với các bạn là ngày mai mình nghỉ tiết này, tiết này, còn không thì lên lớp rồi nói với các bạn là ề tao chán học tiết này nè, chút nghỉ đi mình đi chơi, đi uống nước, đi ăn uống, đừng học tiết này nhé*” (Nữ sinh - lớp 11). Nếu là các kế hoạch của chính học sinh thì phụ huynh, giáo viên rất khó để phát hiện và ngăn ngừa. Theo tác giả luận án, những hành vi vi phạm kỷ luật học đường như trên do nhiều nguyên nhân, nhưng nguyên nhân chính là do sự phát triển tâm sinh lý, nhất thời ở giai đoạn lứa tuổi này. Nên các giải pháp phòng ngừa các hành vi lệch chuẩn này cần có sự kết hợp của nhiều người. Vai trò của thầy cô giáo ở trường học, phụ huynh là rất quan trọng.

Đối với các hành vi học sinh đã thực hiện trong lớp đến mức “Bị giáo viên đuổi ra khỏi lớp học”, hành vi “Lấy tài sản có giá trị trên 50 ngàn đồng mà không có sự đồng ý của chủ nhân” có tỷ lệ xuất hiện rất thấp trong khảo sát của tác giả. Tuy nhiên, tác giả cho rằng đây là những hành vi vi phạm kỷ luật của nhà trường cần phải được ngăn chặn cho dù số liệu tỷ lệ thực hiện hành vi này rất thấp. Khi học sinh học tập tại trường, có thời gian ngồi để viết, vẽ, đánh dấu lên tường nhà, bàn ghế làm hư hỏng, tổn hại đến tài sản của nhà trường. Tác giả luận án cho rằng đây là biểu hiện của sự thiếu tập trung, lơ là, chán học, thiếu quan tâm vào các hoạt động trong lớp học.

Với hành vi lấy trộm tài sản của người khác, tài sản có giá trị trên 50 ngàn có thể là cái hộp bút, cuốn sách bài tập tham khảo, bình nước nóng lạnh, một cái kẹp tóc. Hành vi vi phạm kỷ luật này nhấn mạnh đến lòng trung thực của học sinh, học sinh phải trung thực trong học tập ở trường, ở lớp. Việc xuất hiện hành vi lấy trộm tài sản thường ít khi xảy ra, nhưng vẫn có trường hợp đáng tiếc đã xảy ra “*Có, có đợt có đũa bị mất 6 triệu đấy. Cũng không hiểu tại sao bố mẹ lại cho con mang đi học nhiều tiền như vậy*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm).

Cùng nghiên cứu về thực trạng HVLC của học sinh ở tỉnh Đồng Tháp, đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ năm 2020 của tác giả Nguyễn Duy Hiệp: “Giải

pháp phòng chống biểu hiện sai lệch của học sinh THPT trong trường học hiện nay” đã có điều tra ở địa bàn Đồng Tháp. Nghiên cứu đã chỉ ra biểu hiện sai lệch ở mức “hiếm khi” đến “rất thường xuyên” tương đương của hành vi gian lận trong học tập, thi cử là 70%, của hành vi nói chuyện riêng, làm việc riêng trong giờ học là 85% [52]. Kết quả này không có nhiều sự khác biệt so với kết quả của tác giả phân tích ở trên. Tác giả luận án đã tìm hiểu các công trình nghiên cứu trước đây ở nước ngoài để có thể so sánh và đối chiếu với nghiên cứu của mình, cụ thể như: Trong nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở, nghiên cứu của Romina I. Asiyai (2019) về hành vi vi phạm kỷ luật học đường của học sinh trung học cơ sở ở Bang Edo, Nigeria cho thấy, khu vực thành thị hành vi đi học trễ là 84%, hành vi vắng học là 57%, vi phạm, sai sót trong thi cử là 47%, mặc trang phục không đúng quy định là 77%, 82% học sinh gây ồn ào trong lớp học, hành vi trộm cắp 79% và ở khu vực nông thôn cũng có kết quả tương đối giống với ở khu vực thành thị [74]. Tìm hiểu thêm về nguyên nhân của các hành vi vi phạm kỷ luật phổ biến như vắng học là “Học sinh có bạn bè ngoài trường khuyến khích vắng học, trốn học”, “Xung quanh trường có các yếu tố thu hút sự chú ý của học sinh (quán internet, quán cà phê)”. Tương tự, nghiên cứu của tác giả Lưu Song Hà về hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở ở Hà Nội (2004) đã nêu lên thực trạng các hành vi vi phạm kỷ luật học đường của học sinh trung học cơ sở như sau: hành vi nói dối (79%), lấy đồ, tiền của người khác (7.9%), nghỉ học không xin phép (6.4%), gian lận kiểm tra thi cử (6.4%), không học bài, làm bài đầy đủ (62.2%) [13, 14]. Nhìn chung, các hành vi vi phạm kỷ luật học đường trong các nghiên cứu trên và nghiên cứu của tác giả có sự tương đồng về xu hướng xuất hiện các hành vi vi phạm kỷ luật học đường phổ biến. Hành vi lệch chuẩn có sự khác nhau nhiều như trộm cắp, trong nghiên cứu của Romina I. Asiyai chỉ ra có mức độ xuất hiện rất cao, nguyên nhân do cách quản lý của nhà trường, ý thức của học sinh, yếu tố văn hoá nên hành vi này xảy ra phổ biến hơn ở học sinh trung học cơ sở. Còn nghiên cứu của Lưu Song Hà chỉ ra mức độ rất thấp học sinh có hành vi này. Trong luận án này, tác giả luận án thấy hành vi trộm cắp của học sinh trung

học phổ thông có tỷ lệ rất thấp, có sự tương đồng với kết quả trong nghiên cứu của tác giả Lưu Song Hà.

Dù hành vi có mức độ thực hiện cao, thấp của học sinh trung học phổ thông đều là những hành vi lệch chuẩn, trái với chuẩn mực, nội quy, quy định của trường học. Nếu hành vi này không được giáo dục, kiểm soát bởi nhà trường tốt sẽ rất nguy hiểm có nhiều nguy cơ ảnh hưởng đến quá trình giáo dục học sinh của nhà trường.

3.2. Các hành vi gây hấn (bạo lực, quấy rối và bắt nạt học đường)

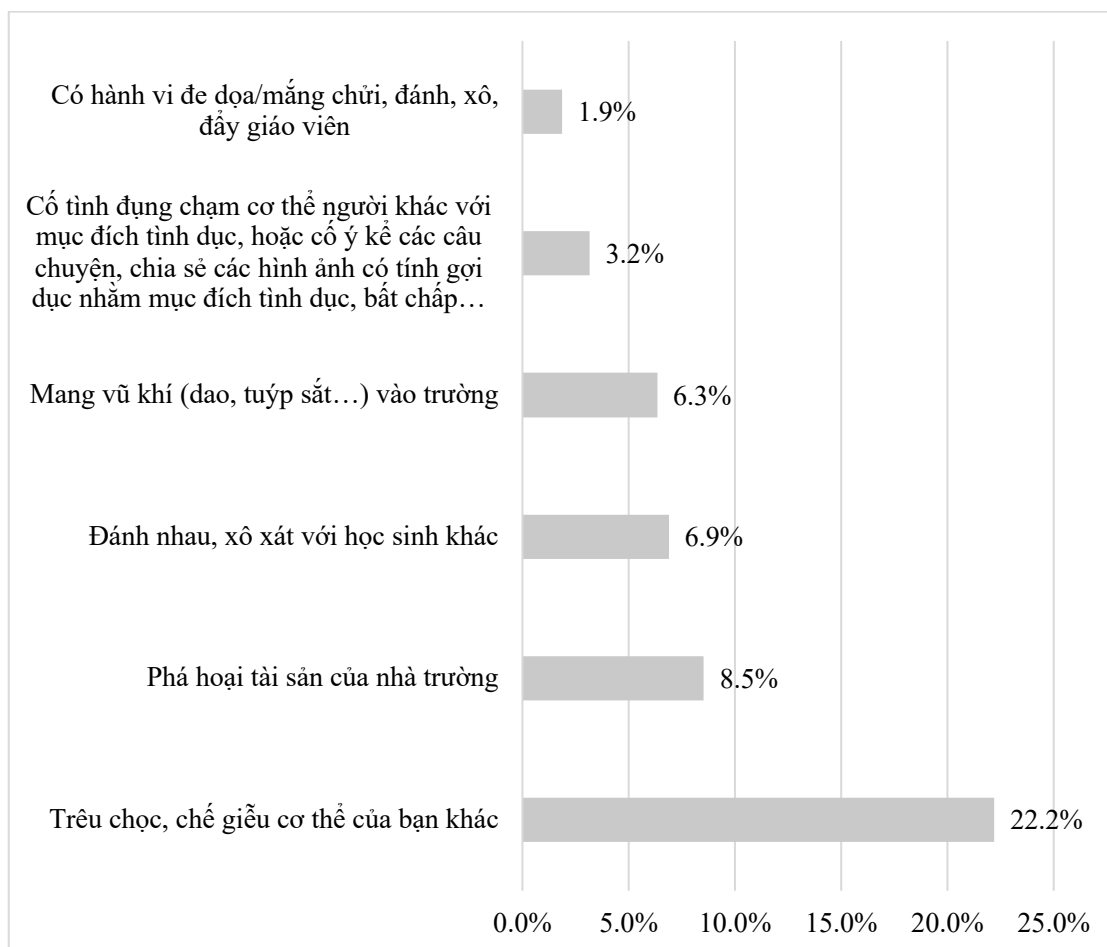
Gây hấn là một hiện tượng tâm lý tiêu cực, một loại hành vi cố tình làm tổn hại về thể chất hay tinh thần người khác hoặc bản thân, là hành vi thể hiện tính hung hăng, có thể gây tổn hại đến đối tượng xung quanh.

Trong luận án này, chúng tôi làm rõ một số nét về thực trạng gây hấn đang tồn tại trong học sinh trung học phổ thông hiện nay, trong đó làm rõ các hành vi gây hấn phổ biến. Thuật ngữ gây hấn (aggregation) còn gọi là xâm kích, xâm lược, bạo lực, hung tính, được hiểu là sự làm tổn thương, hành vi làm tổn thương, gây hại đến người khác, hay chính mình về tâm lí, thực thể hoặc làm tổn hại đến tài sản xung quanh một cách cố ý cho dù mục tiêu có đạt được hay không. Những biểu hiện của gây hấn thường được xem ở khía cạnh thể chất (gây hấn để lại những tổn thương trên cơ thể...), hoặc khía cạnh tinh thần – tâm lí (làm lệch lạc về nhận thức, gây ra những rối loạn cảm xúc ...).

Tác giả luận án thực hiện khảo sát về các hành vi lệch chuẩn gồm: hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng ở tỉnh Đồng Tháp với 16 câu hỏi, các câu hỏi cũng được thực hiện khảo sát ở thời điểm học kỳ bắt đầu được khoảng hơn 2 tháng, trong thời gian này các em có những hành vi vi phạm này mức độ như thế nào? Có 3 mức độ để học sinh trả lời: Chưa bao giờ; Đã từng một lần; Từ 2 lần trở lên. Sau khi thu thập thông tin, ở chương này, khi phân tích dữ liệu tác giả mã hoá lại thành 2 mức độ: Không - tương ứng với Chưa bao giờ; Có – tương ứng với các phương án trả lời còn lại.

Với câu hỏi về các hành vi lệch chuẩn gây hấn. Tác giả phân tích kết quả được thể hiện trong biểu đồ 3.2 dưới đây.

Biểu đồ 3.2 Hành vi gây hấn (gồm các hành vi bạo lực, quấy rối và bắt nạt học đường)



Kết quả khảo sát về các hành vi gây hấn ở học sinh trung học phổ thông cho thấy rằng, hành vi “Trêu chọc, chế giễu cơ thể của bạn khác”, “Phá hoại tài sản của nhà trường” chiếm 22,2% và 8,5% có tần suất cao hơn so với các hành vi khác thuộc nhóm này. Tiếp theo số liệu khảo sát cho thấy, tỷ lệ học sinh trung học phổ thông đã từng thực hiện hành vi đánh nhau hoặc xô xát với học sinh khác là 6,9%; hành vi “Đánh nhau, xô xát với học sinh khác” là một trong những biểu hiện của hành vi gây hấn bằng hành động, mặt dù nhiều tình huống có thể chưa gây ra những hậu quả nghiêm trọng cho người khác nhưng đây có thể là biểu hiện bắt đầu cho các hành vi ẩu đả, các cuộc đánh nhau ở học sinh trung học phổ thông. Không chỉ vậy số liệu còn cho thấy học sinh “Mang vũ khí (dao, tuýp sắt,...) vào trường” là 6,3%. Các hành vi gây hấn này không chỉ dừng lại ở suy nghĩ của học sinh mà đã biến thành các hành động thể hiện thành các hành vi như “sự chuẩn bị vũ khí, có

kế hoạch” và thể hiện ra bên ngoài có thể làm tổn thương đến thể chất và tinh thần của học sinh khác và cả thầy cô giáo trong nhà trường.

So với các hành vi vi phạm kỷ luật trường học, các hành vi lệch chuẩn gây hấn cũng đã xuất hiện ở học sinh trung học phổ thông như *“Phá tài sản bàn ghế, cố tình leo trèo lên cây cối mới trồng, bẻ, vít cành cây, hàng rào. Nói công kích nhau trên mạng xã hội ở các nhóm kín, mạng xã hội cũng khá phổ biến”* (Nữ sinh - lớp 11). Có nhiều học sinh đã chứng kiến các hành vi lệch chuẩn gây hấn xảy ra ở trường học *“Em đã từng thấy về nhiều các bạn trong lớp phá hoại bàn ghế của trường, do cơ sở vật chất của trường không tốt nên bàn ghế thường đã cũ nhưng các học sinh vẫn ngồi lên bàn rồi dùng đũa hay kéo ghế một hàng dài đến lúc chân ghế không trụ được và lớp thiếu ghế phải ngồi ép vào nhau”* (Nữ sinh - lớp 11). Giáo viên cũng có sự chứng kiến các hành vi gây hấn của học sinh xảy ra ở trường học *“Đương nhiên là phải có, trường nào cũng có, đối với trường mình dạy thì nó cũng không đến nỗi, đa số là các học sinh trường ở trị trấn thì có những hành vi bạo lực nhiều hơn, một phần vì các em trưởng thành hơn, còn những trường ở quê thì các em hiền và sợ thầy cô nhiều hơn”* (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm). Sự chứng kiến của giáo viên về sự chuẩn bị của các hành vi bạo lực tiềm ẩn *“Thời gian trước cũng có học sinh nữ mang cả dùi cui điện. Bảo vệ phát hiện và báo giáo viên chủ nhiệm khám xét cặp sách. Khi thầy hỏi thì học sinh bảo là ăn trộm của bố mang đi. Rồi trường tôi bên Đoàn thanh niên hay kiểm tra cặp sách của học sinh để hạn chế tình trạng mang vũ khí đến trường thì cũng phát hiện trong cặp học sinh nam thường có dao thái, dao băm, cá biệt có một em mang cả roi điện để đi đánh nhau. Khi khám phát hiện thì học sinh bảo là thấy bố có, do mâu thuẫn với bạn nên muốn mang đi để sử dụng”* (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm).

Học sinh đã chứng kiến các hành vi gây hấn của học sinh khác khi ở trường học, các hành vi gây hấn hướng đến cơ sở vật chất ở trường học, và rất nghiêm trọng là có hành vi lệch chuẩn gây hấn hướng đến giáo viên *“Có lẽ nhiều nhất là việc các bạn phá tài sản của nhà trường, các bạn sẽ chạy nhảy trên bàn ghế, đập lên tường, cố gắng leo trèo hoặc sử dụng các vật nhọn để đục khoét bàn ghế. Đôi*

khi còn có những bạn mắng chửi giáo viên, khi bị kỉ luật còn đe dọa với giáo viên. Có lần em tận mắt thấy có nhóm bạn đánh nhau bằng gậy, dao rọc giấy, bóng đèn dạng gậy dài, gậy ra thương tích nặng” (Nữ sinh - lớp 12). Tác giả luận án cho rằng, mức độ thực hiện hành vi gây hấn là rất thấp, xuất hiện ở một số trường hợp cá biệt, học sinh cũng đã chia sẻ thêm *“Với lớp của em thì em chưa từng thấy nhưng việc mắng chửi giáo viên thì em có nghe ở trong trường nhưng ở lớp khác và bạn ấy đã bị đuổi học”* (Nữ sinh - lớp 11).

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã khảo sát với câu hỏi mức độ học sinh đã thực hiện những hành vi *“Có tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp việc bạn kia không muốn như vậy”* và kết quả thu được là 3.2% học sinh tự đánh giá rằng đã có thực hiện hành vi này. Việc đụng chạm vào cơ thể khi tương tác trực tiếp, chia sẻ những hình ảnh, câu chuyện nhạy cảm thông qua các nhóm kín, các nhóm trên mạng xã hội mà các em tham gia vì các ứng dụng có tính năng ẩn danh, lạc danh nên rất dễ dàng để các em có thể sử dụng. Theo chúng tôi, đây là hành vi gây hấn lạm dụng tình dục, sàm sỡ... hành vi này có thể làm tổn thương nạn nhân về thể xác và tinh thần. Những học sinh là nạn nhân của gây hấn lạm dụng tình dục, sàm sỡ có thể bị bạn bè tẩy chay, cô lập, tung tin đồn, đe dọa và chêu chọc ác ý.

Tìm hiểu về các hành vi bạo lực học đường theo quan sát của giáo viên ở trường phổ thông thì vẫn thấy những hành vi bạo lực ở học sinh *“...vẫn có, ví dụ như vấn đề bạo lực học đường do mâu thuẫn giữa các em học sinh từ cấp 2 đến khi lên cấp 3 rồi những năm cuối cấp vẫn còn mâu thuẫn, xảy ra tình trạng đe dọa xúc phạm trên mạng xã hội, kêu một số băng nhóm bạn ở bên ngoài mà những thành phần đã nghỉ học rồi, chặn đường đánh, thậm chí em này phải nhập viện”* (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 10 năm).

Bên cạnh đó, có 3.2% học sinh trung học phổ thông đã từng có hành vi *“Có tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp*

việc bạn kia không muốn như vậy”, và 1.9% học sinh có hành vi gây hấn với thầy, cô giáo “có hành vi đe dọa, mắng chửi, đánh, xô, đẩy giáo viên”. Các hành vi này làm tổn thương giáo viên về thể xác, tinh thần hoặc thiệt hại về tài sản vật chất. Thông thường hành vi gây hấn nhắm đến các đối tượng là những em học sinh yếu đuối về thể chất, rụt rè, nhút nhát, không có kỹ năng giao tiếp hay kết bạn nên ít gặp bạn bè. Là những học sinh thường tách biệt, luôn cảm thấy thiếu sự hỗ trợ xung quanh nên dễ sợ hãi, thiếu tự tin. Những em này có thể được cha mẹ bao bọc, cưng chiều quá mức nên thiếu tính độc lập. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, vì giáo viên là người cố gắng tạo ra sự công bằng chung cho tập thể, bảo vệ sự đúng đắn nên có thể những học sinh cá biệt, học sinh có xu hướng gây hấn sẽ tìm cách chống trả, phản ứng lại giáo viên.

Tìm hiểu về những phản ứng của học sinh khi có hành vi lệch chuẩn bị nhắc nhở “*Các bạn học sinh phản ứng rất là mạnh mẽ, các em chửi lại thầy cô hoặc ngay cả thầy hiệu trưởng nói chuyện với em ấy nhưng em ấy vẫn không phục và trả lời hờn với thầy cô. Đó chính là cách thầy cô hành xử với học sinh để học sinh đáp trả lại, tôi không nghĩ đó là chuyện bình thường*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm). Khi học sinh vi phạm, có các hành vi lệch chuẩn, phản ứng của học sinh khi gặp giáo viên là không biết sợ “*Khi mà tôi đi quán uống café thì cũng thấy các em cầm thuốc điện tử hút, nam với nữ cũng bình thường, mặc dù ngồi với người lớn hay thầy giáo thì các em cũng không có ngại, không có sợ*” (Nam, giáo viên dạy môn Thể dục, 10 năm). Những phản ứng của học sinh là rất quan ngại, cần phải được can thiệp, giáo dục kịp thời.

So sánh với các công trình nghiên cứu khác về thực trạng các hành vi gây hấn của học sinh, nghiên cứu của tác giả Nguyễn Duy Hiệp (2020) có khảo sát ở địa bàn tỉnh Đồng Tháp đã chỉ ra thực trạng học sinh THPT có mức biểu hiện hành vi từ hiếm khi đến rất thường xuyên ở hành vi đánh nhau với bạn trong lớp, trong trường; trêu chọc, xô đẩy; ép buộc làm việc không muốn là tương đương 20% [52]. Kết quả này không quá nhiều sự khác biệt với kết quả nghiên cứu của tác giả nghiên cứu của Romina I. Asiyai (2019) về hành vi vi phạm kỷ luật học đường của

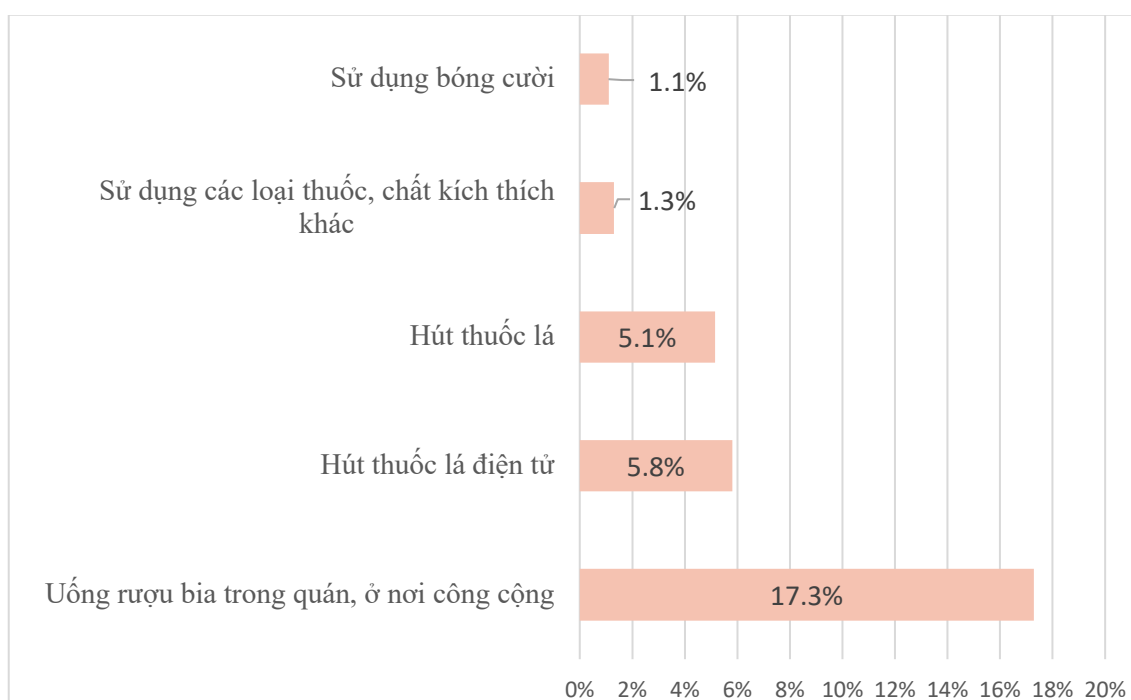
học sinh trung học cơ sở ở bang Edo, Nigeria cho thấy, khu vực thành thị hành vi đánh nhau (82%) hành vi bắt nạt (61%) hành vi gây hấn (86%), các hành vi bạo lực (71%), hành vi quấy rối tình dục (60%) [74]. Tương tự, nghiên cứu của tác giả Lưu Song Hà về hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở ở Hà Nội (2004) đã nêu lên thực trạng các hành vi vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở như sau: hành vi đánh nhau (26.1%) hành vi chửi nhau (34.2%) cãi nhau với người khác (63.5%), ở đây tác giả chủ yếu quan tâm đến các hành vi gây hấn bằng hành vi và lời nói [13, 14]. Nhìn chung các hành vi được phân tích trong các nghiên cứu trên có mức độ xuất hiện khá cao, trong khi đó, nghiên cứu của tác giả lại cho kết quả rất thấp. Sự khác biệt ở đây có thể là do khách thể nghiên cứu ở giai đoạn học sinh trung học phổ thông học sinh đã trưởng thành hơn giai đoạn học sinh trung học cơ sở nên những hành vi này sẽ có sự khác biệt. Tuy nhiên, theo tác giả dù mức độ xuất hiện thấp nhưng đây là những hành vi rất nguy hiểm. Cần phải được nghiên cứu và tìm ra các giải pháp quản lý, hạn chế hành vi lệch chuẩn này.

Với kết quả khảo sát trên cho thấy số lượng học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn là rất thấp, nhưng đây là hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng, cần được quan tâm, nhà trường cần có các hình thức quản lý, kỷ luật nghiêm để giảm thiểu những hành vi này giúp không ảnh hưởng tới các học sinh khác và các thế hệ học sinh tiếp theo.

3.3. Các hành vi sử dụng chất kích thích

Các hành vi lạm dụng chất kích thích là tình trạng sử dụng các chất kích thích, rượu hay các chất gây nghiện khác. Việc lạm dụng chất kích thích sẽ dẫn đến hậu quả gây tổn hại đến tinh thần, thể xác và cảm xúc của đối tượng sử dụng. Ở mỗi độ tuổi khác nhau thì sẽ có mức độ sử dụng, lạm dụng chất gây nghiện khác nhau, nghiên cứu của chúng tôi tập trung làm rõ những hành vi sử dụng chất kích thích của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp.

Biểu đồ 3.3 Hành vi sử dụng chất kích thích



Quan khảo sát cho thấy có 17.3% học sinh Trung học phổ thông đã uống rượu, bia; đây là chất kích thích phổ biến thường được học sinh sử dụng. Trong thực tế, nhiều người đã có quan điểm cá nhân chưa rõ ràng đã mô tả việc uống rượu là chấp nhận được, hợp thời trang hoặc thậm chí là một cơ chế lành mạnh để kiểm soát căng thẳng, buồn bã hoặc các vấn đề sức khỏe tâm thần. Mặt khác, học sinh trung học phổ thông có người thân trong gia đình uống quá nhiều rượu, bia có thể dẫn đến suy nghĩ hành vi này là được chấp nhận [135]. Cũng theo giải thích của Johnston và cộng sự việc tiếp nhận quan điểm về sử dụng rượu, bia từ xã hội và phương tiện truyền thông đại chúng đã làm cho tỷ lệ học sinh sử dụng rất cao. Theo quan điểm của chúng tôi, việc tỷ lệ học sinh đã sử dụng rượu, bia như trên có thể gây ra những nguy hiểm rượu, bia sau này và tiềm ẩn các nguy cơ bỏ học, đánh nhau, bị chấn thương, bị tai nạn giao thông. Có nghĩa rằng khi sử dụng rượu, bia có thể dẫn đến xuất hiện thêm các hành vi lệch chuẩn khác.

Sự chứng kiến học sinh THPT sử dụng rượu bia, giáo viên đã có sự quan sát thấy hành vi sử dụng rượu bia là có xuất hiện “*Ở trường tôi thì chưa có bắt được bạn nào sử dụng rượu bia nhưng ở ngoài lớp thì có, ví dụ các em đi ăn tiệc, đi liên hoan thì có thấy, thậm chí sử dụng cả xe mô tô trong khi nhà trường cấm*”

(Nữ, giáo viên dạy môn Sử, 10 năm). Nơi mà các em sử dụng rượu bia cũng có thể dễ dàng phát hiện “*Các em sẽ tụ tập ở quán, tại vì xung quanh trường có rất nhiều quán xá, học sinh có thể ngồi tụ tập ăn nhậu trước khi tới trường. Nhiều khi các em tới trường với tình trạng mặt đỏ, có mùi rượu bia rất dễ nhận thấy*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm).

Đối với hành vi “*sử dụng thuốc lá điện tử*”, thuốc lá điện tử gây ra các tác dụng bất lợi khác nhau so với hút thuốc lá điếu. Các hóa chất khác có trong các sản phẩm thuốc lá điện tử - vaping có thể gây tổn thương phổi, có thể cấp tính hoặc mạn tính và ở dạng nặng nhất là có thể gây chết người. Ngoài ra, những sản phẩm này có thể có nồng độ nicotine rất cao. Chất nicotine có khả năng gây nghiện cao và có độc tính [135]. Trong khảo sát của chúng tôi, có 5.8% học sinh đã sử dụng thuốc lá điện tử, trong khi kết quả khảo sát ở Hoa Kỳ năm 2017 có đến 13.7% học sinh sử dụng [136]. Sự so sánh này có thể không phù hợp nhưng chúng ta thấy được rằng sự xuất hiện của xu hướng sử dụng thuốc lá điện tử là cần quan tâm bởi những người có liên quan đến học sinh.

Giáo viên đã có chứng kiến học sinh hút thuốc lá điện tử “*Hút thuốc lá điện tử, hút shisha thì năm trước nhiều hơn nhưng bây giờ thì mình lại không thấy, có thể là do một giai đoạn các em chán*” (Nam, giáo viên dạy môn Hoá học, 10 năm). Các hành vi lệch chuẩn sử dụng chất kích thích phổ biến ở học sinh là hút thuốc lá điện tử “*Hút thuốc lá điện tử. Hút thuốc lá điện tử rồi là cũng thích thể hiện cái tôi, giống như là thích đi xe móc bô, thích thể hiện giống người lớn uống bia, uống rượu. Thêm nữa là trường em có hiện tượng học sinh cá biệt trốn học ra quán ngồi đánh bài. Thường kéo theo cả nhóm trốn học*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm)

Với hành vi “*hút thuốc lá*”, nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra có 5.1% học sinh đã hút thuốc lá điếu. So sánh với các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra đa số người lớn hút thuốc lá bắt đầu hút thuốc trong giai đoạn thanh thiếu niên. Nếu thanh thiếu niên hút thuốc lá trước tuổi 19, hậu quả là họ sẽ có khả năng cao trở thành người hút thuốc khi trưởng thành [136]. Theo nghiên cứu của Kann và cộng

sự thì các yếu tố khiến học sinh trung học phổ thông hút thuốc là có thể là bắt trước vì cha mẹ hút thuốc, bắt trước vì có người bạn thân hút thuốc, có thần tượng của cá nhân hút thuốc, ... Khi hút quá nhiều có thể gây nghiện và gây ra các yếu tố tiêu cực về sức khoẻ và tinh thần.

Đối với hành vi sử dụng “*sử dụng các loại thuốc, chất kích thích khác*”, theo tác giả, các chất kích thích khác có thể là cần sa (hay còn gọi là bồ đề), các chất kích thích đường hít (ví dụ: dạng keo, chất xông hơi), thuốc gây ngủ (ví dụ: mescaline, nấm), cocaine, ... thuốc theo đơn bị lạm dụng phổ biến nhất bao gồm thuốc giảm đau có thuốc phiện (ví dụ: oxycodone), chất kích thích (ví dụ: methylphenidate, dextroamphetamine), thuốc an thần (ví dụ: benzodiazepine). Kết quả khảo sát của chúng tôi đã trình bày trong Biểu đồ 3.3, có 1.3% học sinh trung học phổ thông sử dụng các chất kích thích khác. Một nghiên cứu khác ở Hoa Kỳ năm 2010 đã chỉ ra rằng, số lượng học sinh trung học phổ thông sử dụng cần sa là rất cao, số lượng học sinh sử dụng cần sa còn cao hơn số lượng học sinh hút thuốc lá. Năm 2021, tỷ lệ sử dụng cần sa ở học sinh trung học phổ thông là 19,5% trên toàn nước Mỹ [135].

Giáo viên gặp khó để phát hiện học sinh hút thuốc khi ở trong trường học “*Thí dụ nhiều khi học sinh có những biểu hiện lệch chuẩn như hút thuốc hay các vấn đề gì đó lén lút thì cũng khó để phát hiện. Tôi thì tôi chưa trực tiếp thấy học sinh sử dụng thuốc lá hay thuốc lá điện tử nhưng mà có nghe giữa các học sinh truyền tai nhau và nói lại, chia sẻ với tôi*” (nam, giáo viên dạy môn Hoá học, 10 năm). Học sinh hút thuốc vì đã nghiện thuốc lá từ trước khi vào học THPT “*Có học sinh nghiện, thí dụ như tuổi tầm khoảng lớp 10, mới lớp 9 lên, các em đã hút từ thời lâu, từ hồi cấp 2 rồi nên rồi khi vô trường này học lớp 10 là các em hút dữ lắm luôn, Mình cấm rồi, nội quy cũng cấm hút thuốc nhưng vì thói quen đó đã có sẵn rồi thì mình không thấy thì thôi, phát hiện thì phải bắt để xử lý*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật Lý, 15 năm). Hút thuốc lá điều phổ biến hơn hút thuốc lá điện tử. “*Thuốc lá điều cũng có, thuốc lá điện tử cũng có, mà ở nông thôn thì thuốc lá điều thì thường, thuốc lá điện tử thì ít hơn*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật Lý, 15 năm).

Giáo viên sẽ có những cách phát hiện học sinh nghiện hút thuốc “*Những biểu hiện của học sinh khi hút thuốc lá điện tử thường mắt nó lơ đãng, hay mệt mỏi. Ngồi trong lớp ngáp ngáp dài*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Học sinh sẽ luôn từ chối hành vi hút thuốc của mình “*Học sinh không nhận đâu, trừ khi mình bắt ở trong cặp của học sinh hoặc là khi mình phát hiện đang hút thuốc ở đâu đó thì mới nhận*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Bản thân học sinh sẽ chứng kiến thấy nhiều học sinh có hành vi lệch chuẩn khác nhau bao gồm cả hành vi hút thuốc lá “*Trường em thì có rất nhiều hành vi lệch chuẩn từ việc mang vũ khí cũng có hoặc là mang những chất gây nghiện hoặc thuốc lá lên lớp. Hay có bạn đem cả hộp quẹt và thuốc lá để vào phòng vệ sinh hút dù mới học lớp 11*” (Nữ sinh - lớp 11).

Tỷ lệ sử dụng bóng cười trong mẫu khảo sát của chúng tôi rất thấp, chỉ 1.1%, tuy nhiên đây là hành vi dễ gây nghiện, rất lo ngại cho học sinh phổ thông và người trẻ tuổi. Giáo viên đã chứng kiến học sinh sử dụng các chất kích thích như ma túy, cần sa ở trường học “*Trường mình thì mình không gặp nhưng mà gần đây ở trường trung học phổ thông gần thị trấn thì lại có một trường hợp là em đó sử dụng ma túy ngay trong giờ học và em ấy sử dụng quá liều*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm). Khi phát hiện ra học sinh sử dụng chất kích thích như ma túy thì cách xử lý của nhà trường đuổi học, trả về địa phương để tiếp tục giáo dục “*Năm trước thì có phát hiện ra là sử dụng ma túy. Vì cũng có những học sinh chơi với mấy bạn xã hội đen thì cũng có sử dụng. Khi mình phát hiện ra, báo với gia đình vận động đưa em đó đi cai nghiện, chứ không cho tiếp tục học trong trường nữa, và em đó cũng chấp nhận đi cai nghiện*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm). Đã có học sinh sử dụng bô ã “*Trường em học sinh sử dụng ma túy thì chưa thấy nhưng bô ã thì lớp 10 là đã có rồi. Mấy lần hiệu trưởng nghe tin và đã mời phụ huynh cùng phối hợp nhà trường răn đe con trẻ. Tuy nhiên, răn đe được nhóm này thì lại xuất hiện nhóm khác. Có khi nhà trường cùng lúc giải quyết hai vấn đề hút thuốc lá điện tử và hút bô ã cùng nhau. Vì hai hành vi này đều dính vào nhóm học sinh cá biệt và thích thể hiện bản thân mình và hay chơi với nhau*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Nơi các em hút thuốc lá thường ở khu vực ngoài

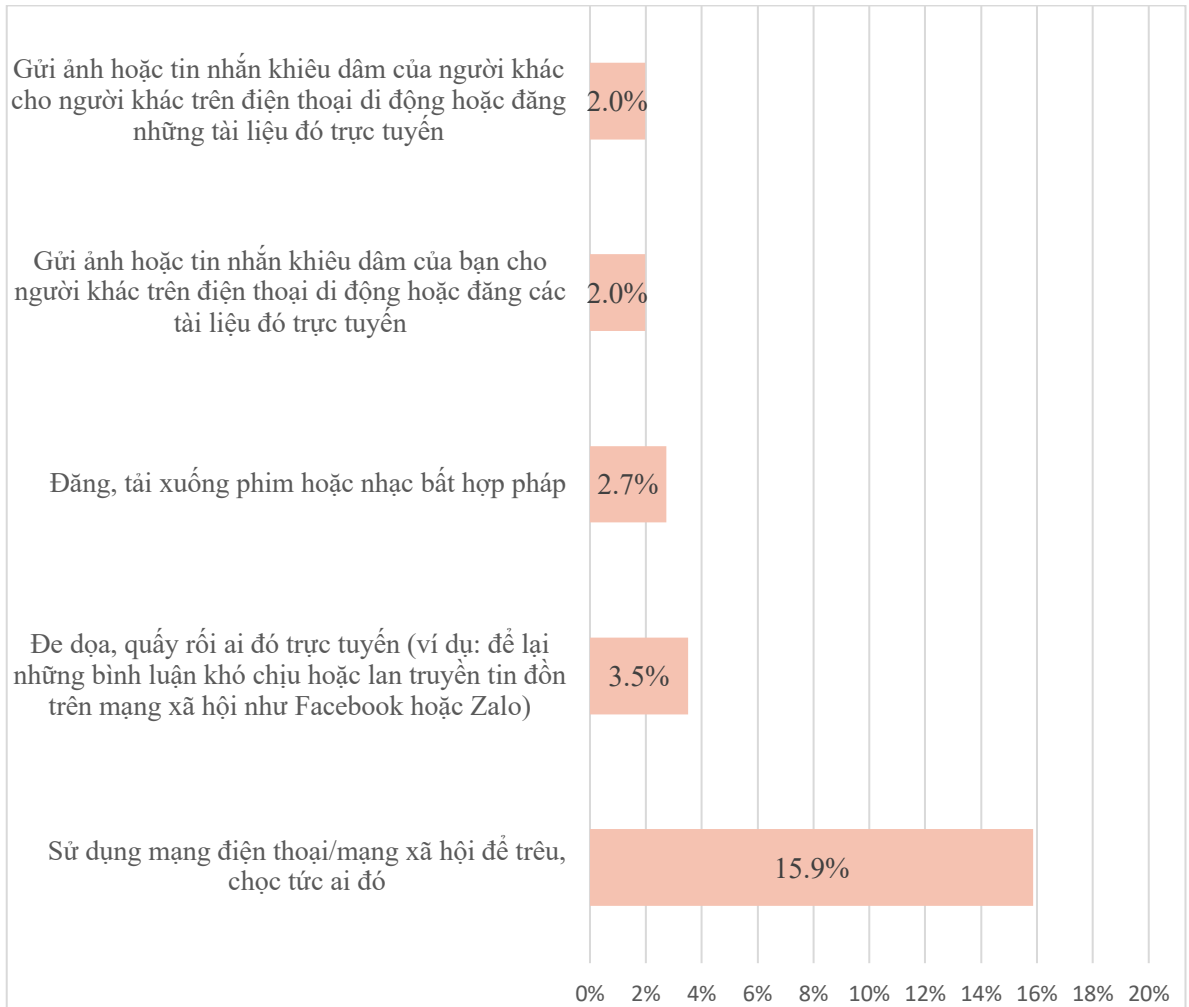
trường “*Học sinh ở bên ngoài sử dụng thuốc lá điện tử, thấy các em ngồi ở quán cà phê. Mấy năm trước cũng có em sử dụng Shisha*” (Nam, giáo viên dạy môn thể dục, 10 năm). Giáo viên thường có nhiều kinh nghiệm về cách phát hiện học sinh sử dụng chất gây nghiện loại này là “*Những em đấy thường nó thức khuya, không ăn hay trong trạng thái mệt mỏi rồi cơ thể gầy gò, thức khuya thì mắt lơ lơ, cơ thể ốm yếu, không tập trung nghe giảng*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm).

Trên đây là kết quả khảo sát về thực trạng sử dụng chất kích thích của học sinh trung học phổ thông ở Đồng Tháp, các hành vi lệch chuẩn phổ biến là uống rượu bia, hút thuốc lá, hút thuốc lá điện tử. Cách hành vi lệch chuẩn ở nhóm này có mức độ xuất hiện khá thấp, thường khó phát hiện nên tiềm ẩn những nguy cơ về tỷ lệ học sinh sử dụng.

3.4. Các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng

Trong kết quả nghiên cứu về thực trạng bắt nạt trực tuyến ở học sinh tiểu học và trung học cơ sở ở Thụy Điển của tác giả S. Johansson và G. Englund (2021). Nghiên cứu đã khảo sát các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng mà học sinh đã chịu đựng, đã chứng kiến, cụ thể: Có người gửi tin nhắn cho tôi và tôi không biết mục đích có phải là xúc phạm tôi không (32%). Có người đã gửi tin nhắn xúc phạm tôi (49%). Tin đồn về tôi đã được lan truyền trên Internet (22%). Đã có những bình luận về ngoại hình của tôi trên Internet (22%). Tôi đã bị loại khỏi các trang website hoặc nhóm truyền thông xã hội (9%). Tôi đã kể điều gì đó với ai đó hoặc gửi ảnh cho ai đó, người mà trái với ý muốn của tôi, đã lan truyền chúng thêm (10%). Ai đó đã đánh cắp mật khẩu của tôi (16%). Những người khác đã nhận xét về giới tính của tôi (6%). Hình ảnh hoặc video đã được phát tán để làm tổn thương cảm xúc của tôi (6%) [134]. Những kết quả này tác giả luận án cho rằng rất cao và rất đáng lo ngại đối với học sinh tiểu học và trung học cơ sở ở Thụy Điển, nhưng chưa có nhiều những phân tích về các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng ở đối tượng học sinh trung học phổ thông. Kết quả khảo sát về thực trạng của các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp được thể hiện ở biểu đồ 3.4 dưới đây.

Biểu đồ 3.4 Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng



Trong khảo sát của chúng tôi, các hành vi mang ý nghĩa trêu đùa, chọc tức ai đó trên không gian mạng xã hội của học sinh trung học phổ thông có tỷ lệ đã từng thực hiện là 15.9%. Với sự phổ biến của mạng xã hội như hiện nay, quyền thể hiện của cá nhân trên trang cá nhân của họ là rất thoải mái, như một cách để thể hiện quyền tự do ngôn luận của mỗi cá nhân. Do đó, khi phán xét, phê bình, trêu, chọc tức ai đó thì ranh giới giữa đúng và sai, giữa phù hợp và không phù hợp, giữa cố ý và vô ý là khá mong manh. Khi một cá nhân trả lời, nhận xét một cá nhân khác theo hướng tiêu cực, rất dễ bị xem là xúc phạm đến danh dự, nhân phẩm, uy tín của đối tượng đó. Tất cả những hành vi nào không mang tính chất tôn trọng

một người thì có thể coi là hành vi xúc phạm nhân phẩm người khác và những hành vi này là vi phạm pháp luật.

Đã có trường hợp học sinh đã có hành vi lệch chuẩn gây hấn nhau ở ngoài đời thực sau đó tung clip bạo lực lên mạng *“Bạo lực học đường thì có, tức là chỉ xảy ra những cái mâu thuẫn nho nhỏ như là nhìn nhau, nhìn khiêu khích nhau xong rồi cười đếu nhau, ... vừa rồi ở trường em có vụ bạo lực học đường toàn là con gái cơ, con gái lôi nhau ra đánh nhau xong rồi quay video tung lên mạng chỉ vì nhìn đếu nhau với lại ghen tuông nhau. Thêm một chuyện nữa là học trò trường em nó lại có băng nhóm nữ, khi các thành viên trong nhóm không thích ai là chặn đường đánh bạn tím thâm mặt mày, còn đe dọa nếu nói ra hôm sau đánh tiếp. Tuy nhiên bạn bị đánh không chịu được và âm ức về kể với cha mẹ, rồi phụ huynh lên nói với ban giám hiệu xử lý các bạn đánh nhau”* (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Học sinh rất dễ để chứng kiến các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội *“Hiện tượng bạo lực mạng đang diễn ra một cách rất công khai, các bạn buông lời trêu chọc hoặc bình luận về người khác một cách tự do, thậm trí có những lời lăng mạ, chê bai. Nhiều người sẵn sàng chia sẻ những điều không tốt của người khác rồi trêu chọc lăng mạ sử dụng bạo lực ngôn từ để tấn công các bạn yếu thế hơn để bắt nạt các bạn làm những việc sai trái”* (Nữ, học sinh lớp 11).

Có nhiều mối lo ngại các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng có thể liên quan đến các hành vi lệch chuẩn khác *“vấn đề phát ngôn trên mạng xã hội, điều đó dễ dẫn đến các xích mích, gây ra vấn đề bạo lực học đường, bây giờ tôi thấy vấn đề đó dễ bị xảy ra vì xu hướng sử dụng mạng xã hội nhiều”* (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Việc sử dụng không gian mạng để tương tác, hẹn hò của các cuộc bạo lực cũng đã xảy ra *“Các em sử dụng mạng zalo, facebook, messenger cãi nhau và gây ra mâu thuẫn dẫn tới gây nhau ngoài đời. Kiểu như là trước đó các em đã có mâu thuẫn ngoài đời, sau đó lên mạng xã hội cãi nhau tiếp nữa, mạng xã hội cãi nhau mà thấy không hài lòng thì lại hẹn đánh nhau trực tiếp luôn”* (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm). Khoảng thời gian học sinh sử dụng điện thoại không chỉ giờ giải lao, ở ngoài trường hay ở nhà mà ngay trong giờ học

“Trường em nhìn chung giáo viên cũng dễ lắm, có mấy bạn ngồi bấm điện thoại thầy cô cũng chỉ nhắc nhở, xong học sinh lại tiếp tục. Chơi game trong giờ học luôn, các bạn cũng không chịu học nữa. Lớp có 43 bạn thì một tiết có đến 9 - 10 bạn bấm điện thoại” (Nam, học sinh lớp 11). Các hành vi sử dụng điện thoại trong lớp học thuộc hành vi không được làm của học sinh.

Không chỉ vậy, hành vi *“Đe dọa, quấy rối ai đó trực tuyến (ví dụ: để lại những bình luận khó chịu hoặc lan truyền tin đồn trên mạng xã hội như Facebook hoặc Zalo)”*, bản chất là bắt nạt trực tuyến hay trên mạng là việc bắt nạt trên các công cụ kỹ thuật số. Những đe dọa trực tuyến để lại các bằng chứng, dấu ấn kỹ thuật số - một minh chứng hồ sơ có thể là hữu ích và cung cấp bằng chứng giúp ngăn chặn hành vi xâm hại.

Lo ngại về ngôn ngữ đe dọa trên mạng xã hội *“Về việc sử dụng mạng xã hội để đe dọa người khác, trêu, chọc tức người khác là có rất nhiều. Bây giờ chủ yếu là các em đều sử dụng mạng xã hội và giao tiếp với nhau đa số qua mạng xã hội, nên học sinh dùng mạng xã hội công kích lẫn nhau có nhiều”* (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Ở trường phổ thông cũng đã có nạn nhân là hậu quả của bạo lực mạng *“Khoảng năm ngoái thì đã có trường hợp học sinh trường trêu chọc bạn do bạn mập. Một nhóm học sinh lớp 10 đã chụp hình bạn và đưa lên mạng xã hội làm chủ đề cho các bạn khác bàn tán. Chưa dừng ở đó, khi bạn nữ đó bị công kích trên mạng như vậy thì mỗi khi lên lớp rất xấu hổ, sống khép mình. Nhóm bạn đó gây sự đánh bạn và quay clip bạo lực đưa lên mạng luôn khiến bạn không dám đi học và bị giống như trầm cảm”* (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Đã có học sinh là nạn nhân của bạo lực mạng *“Có chứ, ví dụ như hồi xưa tôi chủ nhiệm cũng có 1 bạn rất là thông minh, hoạt ngôn. Khi mà nó nói chuyện với tôi rất là lễ phép, thường thì học sinh xưng em bởi vì ở vùng nông thôn ít xưng con nhưng mà bạn đó thì xưng con, nói chung là nó nói chuyện với thầy cô rất là lễ phép, tôi không nghĩ là em đó sử dụng một cái mạng xã hội thì lại dùng những từ rất là chửi búa, chửi người nọ chửi người kia. Trước mặt cô con rất là ngoan ngoãn, lễ phép thế nhưng mà khi con sử dụng mạng xã hội con lại trở thành một con người hoàn*

toàn khác thì cô sẽ đánh giá con theo một chiều hướng khác, không còn giống như con trong mắt cô từ trước đến nay nữa” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Các hình thức sử dụng mạng xã hội cũng rất đa dạng, giáo viên khó phát hiện để quản lý *“Có những nhóm học sinh hay thành lập nhóm kín, thành lập những nhóm kín mà chỉ có thành viên trong nhóm đó vào được thôi nên là học sinh cũng bàn luận, chỉ trích ai đó có thể là thầy cô giáo, có thể là bạn bè một cách thoải mái mà không e ngại gì”* (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm).

Về vấn đề các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng rất phức tạp, đây cũng là một thách thức đối với nhà trường trong việc xây dựng giải pháp quản lý kỷ luật, xử lý các hành vi lệch chuẩn của học sinh trên không gian mạng. Với câu hỏi *“em có thấy ai sử dụng mạng xã hội để đe dọa người khác, chêu, chọc tức ai không?”* câu trả lời của một bạn nữ sinh là *“Có nhiều ạ, kiểu lấy hình ảnh cực xấu, nói mày vậy nè. Khi thấy ai đó là tội phạm trên báo chí mà cùng tên thì đem ra bàn tán so sánh với bạn bè. Kiểu copy link bài báo rồi gửi và bảo mày phải không? Chung nhóm trên mạng xã hội nên dễ dàng thấy vậy ạ.”* (Nữ sinh - lớp 11). Việc sử dụng mạng xã hội ngày càng trở nên phổ biến nên các em học sinh cũng có thể nhận ra sự tương tác giữa học sinh với học sinh và giữa giáo viên với giáo viên. Nhất là các tình huống nhạy cảm, mâu thuẫn trong mối quan hệ dễ được bàn tán và chia sẻ thông tin *“Trường em không chỉ học sinh sử dụng mạng xã hội đe dọa hay lăng mạ nhau mà thậm chí cả giáo viên cũng sử dụng như vậy. Em không tiện nói ra nhưng việc này hiện tại trên mạng vẫn còn”* (Nam sinh - lớp 12). Học sinh thấy nhiều hành vi đe dọa người khác trên mạng xã hội *“Việc đe dọa trên mạng em đã từng thấy rất nhiều, em đã từng chứng kiến một bạn là nạn nhân bị rất nhiều người công kích”* (Nữ sinh - lớp 12). Học sinh đã có những chứng kiến các hành vi bạo lực mà học sinh sử dụng mạng xã hội để đe dọa, đùa giỡn người khác *“Trường hợp đó giờ nhiều lắm ạ. Bạo lực mạng đang dần phổ biến và còn công khai nữa ạ. Nhiều người đã bị chửi bới, lăng mạ và còn bị công kích. Bạn của em nè, bạn ấy bị một nhóm bạn đưa hình ảnh mập ú của bạn ấy lên mạng bôi xấu rồi nhiều người vào bình luận chê bai làm bạn ấy không dám đi học. Tụi em khuyên*

mãi bạn ấy lên lớp và chỉ dám ngồi ở cuối lớp thôi. Rồi nhiều vấn đề khác nữa bị công kích trên mạng nhiều lắm ạ” (Nữ sinh- lớp 11).

Hành vi đăng các video, hành vi tung ảnh nóng, video nhạy cảm của người khác lên mạng xã hội là vi phạm pháp luật. Bởi việc phát tán clip nhạy cảm là hành vi rất nguy hiểm, ảnh hưởng xấu đến sự lành mạnh của văn hóa xã hội, đồng thời xâm phạm nghiêm trọng đến danh dự, nhân phẩm của nạn nhân. Do đó, tùy thuộc vào mức độ vi phạm cũng như hậu quả xảy ra mà đối tượng có hành vi này sẽ bị xử phạt hành chính hoặc phải chịu trách nhiệm dân sự, nặng hơn có thể là bị truy cứu trách nhiệm hình sự.

Hành vi tải phim bất hợp pháp, chia sẻ phim cho người khác, việc phát tán phim, nhạc mà không được sự cho phép của nhà sản xuất là hành vi bất hợp pháp. Người đăng tải hay xem lại nội dung đều bị xem là phạm pháp vì đã xâm phạm quyền tác giả và sở hữu trí tuệ. Tuy nhiên trong thực tế vẫn tồn tại nhiều trang thông tin điện tử không rõ nguồn gốc đã chiếu, cho phép tải và người dùng dễ dàng sử dụng với các mục đích cá nhân. Hành vi này cần được giáo dục và nhận thức đúng đắn của học sinh trung học phổ thông. Tránh vi phạm nghiêm trọng phải xem xét xử lý bằng pháp luật.

Đối với hành vi “*đăng, tải phim hoặc nhạc bất hợp pháp*”, có 2.7% học sinh trung học phổ thông đã trả lời là đã thực hiện. Hành vi đăng, tải phim, tải nhạc có nguồn gốc không rõ ràng là phổ biến nhất, việc tải và chia sẻ phim, nhạc từ những nguồn website không chính thống. Đã có học sinh từng là nạn nhân của việc tung hình ảnh nhạy cảm “*Lứa tuổi này thì học sinh yêu đương ghê lắm. Trường thì cũng có mấy cặp lớp 10, 11 đã yêu đương rồi mà yêu theo kiểu không được trong sáng đâu. Có một vài trường hợp học sinh yêu đương chụp hình tung lên mạng gây xôn xao bàn tán trong trường*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm).

Hành vi “*Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của bạn cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng các tài liệu đó trực tuyến*” và “*Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của người khác cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng những tài liệu đó trực tuyến*”, được hiểu là: hình ảnh nhạy cảm là hình ảnh với đặc

điểm tiêu biểu nhất là các bộ phận trọng yếu của cơ thể người (bộ phận sinh dục và ngực) nằm ở vị trí nổi bật (vị trí trung tâm) của toàn bộ bức ảnh. Với sự ra đời của thời đại thông tin, mối đe dọa của những bức ảnh nhạy cảm trong cuộc sống của chúng ta có thể cận kề hơn chúng ta nghĩ. Những nạn nhân bị lộ ảnh nhạy cảm thường phải chịu áp lực rất lớn từ dư luận, những lời đàm tiếu từ người khác mang đến cho nạn nhân cảm giác xấu hổ và áp lực rất lớn, ảnh hưởng không nhỏ đến sinh hoạt và học tập của họ. Chúng tôi cho rằng, các hành vi lệch chuẩn này tiềm ẩn nhiều nguy hiểm đối với người bị hại, học sinh trung học phổ thông cần nhận thức nghiêm túc về hành vi lệch chuẩn này và không tham gia, thực hiện hành vi này. Hai nhóm hành vi lệch chuẩn này có tỷ lệ mức độ thực hiện bằng nhau là 2% trong kết quả khảo sát của chúng tôi.

Ngoài các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng như trên, trong nghiên cứu của chúng tôi còn phát hiện ra những động lực để học sinh tham gia mạng xã hội khi chơi game là do có thể đạt được những lợi ích về kinh tế, các em có thể kiếm được tiền từ việc chơi game “*Em từng được một anh ở trường cũ chỉ cho cách này, em cũng thử chơi game thuê cho các bạn khác và họ trả tiền cho em. Em còn cày tài khoản ảo sau đó bán cho những người muốn mua tài khoản, trung bình thì khoảng vài chục ngàn, cái nào vip thì trăm ngàn, có lần em bán được tận hai triệu ba trăm ngàn. Em thấy em phù hợp với công việc chơi game, và còn có thể kiếm tiền từ nó nữa* (Nam sinh - lớp 12). Các em có thể có những nhóm bạn bè thông qua việc chơi game trong thế giới ảo mà trong thế giới thực, thầy cô giáo, phụ huynh khó có thể phát hiện.

Tóm lại, kết quả khảo sát hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp đã làm rõ 4 nhóm hành vi lệch chuẩn gồm: hành vi vi phạm kỷ luật trường học, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng. Các hành vi lệch chuẩn này có mức độ thực hiện của học sinh trung học phổ thông khác nhau, có hành vi biểu hiện rất cao, nhiều học sinh đã thực hiện, và có nhiều hành vi biểu hiện đã thực hiện bởi học sinh trung học rất thấp. Việc thực hiện với tỷ lệ cao thấp là sự biểu hiện ra bên

ngoài hành vi của mỗi học sinh. Theo chúng tôi, sự nguy hiểm nằm ở chỗ các hành vi có xu hướng liên quan đến nhau, mức nhẹ có thể chỉ là vi phạm nề nếp học tập, nặng hơn là lời nói, giao tiếp và nặng hơn nữa là biểu hiện bằng hành vi, hành động gây hấn. Việc sử dụng mạng xã hội có ý nghĩa gây hấn, tấn công đang diễn ra khá phức tạp. Học sinh dễ tiếp cận với các công nghệ, các ứng dụng trên nền tảng internet, vì thế tiềm ẩn nhiều nguy cơ khó lường đối với học sinh, phụ huynh và nhà trường trong mục tiêu làm giảm hành vi lệch chuẩn ở học sinh trung học phổ thông.

3.5 Tương quan giữa các hành vi lệch chuẩn

Tác giả luận án sử dụng phương pháp phân tích tương quan Pearson. Mục đích phân tích tương quan Pearson nhằm kiểm tra mối tương quan tuyến tính chặt chẽ giữa biến phụ thuộc với các biến độc lập trong khi các biến độc lập cũng có thể có tương quan mạnh với nhau. Hệ số tương quan Pearson còn được gọi là hệ số Pearson (Pearson Correlation Coefficient) trong thống kê được định nghĩa là thước đo mối quan hệ thống kê giữa hai biến và sự liên kết của chúng với nhau.

Hệ số tương quan trả lời cho những câu hỏi: Có mối quan hệ tương quan nào giữa hành vi vi phạm kỷ luật học đường và hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng hay không?

Hệ số tương quan Pearson sẽ giúp làm sáng tỏ mối quan hệ giữa các biến số trên. Hệ số tương quan Pearson ngày nay được coi là một trong những phương pháp phù hợp nhất để đo lường mối quan hệ giữa các biến. Nó cung cấp cho chúng ta những thông tin quan trọng của các biến, về mối liên hệ giữa các biến, về tương quan và cả hướng phát triển của mối quan hệ ấy.

Cách thực hiện phân tích tương quan, trước hết trong tổng số 30 câu hỏi về các hành vi lệch chuẩn, trong 4 nhóm hành vi lệch chuẩn được tính điểm trung bình (Mean) cho mỗi nhóm, sử dụng phần mềm SPSS và gọi tên 4 nhóm hành vi lệch chuẩn lần lượt là: Vi phạm kỷ luật học đường; Hành vi gây hấn; Sử dụng chất kích thích; Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng. Sau đó tiến hành phân tích tương quan và cho kết quả như bảng dưới đây.

Bảng 3.1 Sự tương quan giữa các nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh

	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Vi phạm kỷ luật học đường	1			
Hành vi gây hấn	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	0.384**	0.747**	0.750**	1

Ghi chú: ** tương đương $p\text{-value} < 0,01$; $N=914$

Dựa vào bảng số liệu trên ta thấy, có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi vi phạm kỷ luật học đường với hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là 0.439), có nghĩa là nếu hành vi vi phạm kỷ luật học đường tăng thì hành vi gây hấn tăng theo. Tương tự, có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi vi phạm kỷ luật học đường với hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là 0.403), có nghĩa là nếu hành vi vi phạm kỷ luật học đường tăng thì hành vi sử dụng chất kích thích tăng theo. Có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi vi phạm kỷ luật học đường với hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là 0.384), có nghĩa là nếu hành vi vi phạm kỷ luật học đường tăng thì hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng tăng theo.

Có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi gây hấn với hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là 0.679, tương quan rất mạnh), có nghĩa là nếu hành vi gây hấn tăng thì hành vi sử dụng chất kích thích tăng theo. Có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi gây hấn với hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là 0.747, tương quan rất mạnh), có nghĩa là nếu hành vi gây hấn tăng thì hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng tăng theo.

Có sự tương quan thuận chiều rất mạnh giữa hành vi sử dụng chất kích thích với hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là 0.750, tương quan rất mạnh), có nghĩa là nếu hành vi sử dụng chất kích thích tăng thì hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng tăng theo. Kết quả tương quan với $P\text{-value} < 0.01$, có nghĩa rằng các biến số được sử dụng để phân tích có độ tin cậy lên đến 99% trong kết quả phân tích tương quan này.

Tiểu kết chương 3

Kết quả nghiên cứu cho thấy hành vi lệch chuẩn xảy ra ở học sinh cả nông thôn và thành thị ở tỉnh Đồng Tháp. Có những hành vi lệch chuẩn rất phổ biến như nói chuyện riêng, không học bài, làm bài tập, hút thuốc lá, khi đến lớp học, trong trường học. Có những hành vi lệch chuẩn tiềm ẩn nguy cơ cho bản thân học sinh và nhà trường như hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi gây hấn và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội. Kết quả này khẳng định lại giả thuyết ban đầu của luận án rằng HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp là đáng lo ngại.

Trong 4 nhóm hành vi lệch chuẩn, nhóm hành vi vi phạm kỷ luật học đường là phổ biến nhất. Các nhóm hành vi lệch chuẩn còn lại có mức độ thực hiện của học sinh ở mức thấp. Cụ thể là nhóm hành vi lệch chuẩn sử dụng chất kích thích, các hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng và nhóm hành vi lệch chuẩn gây hấn. Mặc dù mức độ thực hiện ở một số hành vi là thấp nhưng vẫn cần được quan tâm vì những hành vi này là những hành vi vi phạm nghiêm trọng chuẩn mực xã hội, văn hoá học đường và có nguy cơ ảnh hưởng đến những cá nhân khác.

Có sự tương quan rất mạnh giữa các nhóm hành vi lệch chuẩn với nhau. Cụ thể, có sự tương quan thuận chiều giữa nhóm hành vi vi phạm kỷ luật trường học với hành vi gây hấn, với hành vi sử dụng chất kích thích và với hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng. Có nghĩa rằng, một hành vi lệch chuẩn xuất hiện với tỷ lệ cao sẽ dẫn đến hành vi khác xuất hiện tăng theo.

Với kết quả nghiên cứu này, có nhiều hành vi được thực hiện phổ biến ở học sinh THPT sẽ làm tăng thêm các hành vi khác, điều này phù hợp với quan điểm của lý thuyết khác biệt của Sutherland rằng: Khi cá nhân được tiếp xúc với quá nhiều người có hành vi lệch chuẩn, cá nhân học hỏi được các kỹ năng và kỹ thuật cần thiết để thực hiện hành vi lệch chuẩn và sẽ có cơ hội thực hiện hành vi lệch chuẩn đó. Những học sinh cũng tiếp xúc như vậy nhưng không lệch chuẩn cần phải có sự khác biệt. Tác giả luận án khẳng định thêm một lần nữa rằng lý thuyết này còn nguyên giá trị.

CHƯƠNG 4. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI LỆCH CHUẨN TRONG TRƯỜNG HỌC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

4.1. Lệch chuẩn và các yếu tố nhân khẩu xã hội

4.1.1. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và giới tính

Trước khi thực hiện phân tích tác giả sử dụng kết quả trung bình (mean) của 4 nhóm hành vi lệch chuẩn so với biến Giới tính có 2 nhóm giới tính được đưa vào kiểm định là giới tính nam và nữ. Riêng giới tính khác trong nghiên cứu này tác giả không thực hiện phân tích vì số lượng chưa đủ lớn.

Để thực hiện phân tích sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và Giới tính (nam và nữ), tác giả luận án sử dụng phương pháp kiểm định sự khác biệt trung bình hay còn gọi là Independent Sample T-Test.

Ý nghĩa của việc kiểm định sự khác biệt trung bình trong luận án này là giúp tác giả xác định xem có sự khác biệt giá trị trung bình của biến định lượng – là các nhóm hành vi lệch chuẩn đối với biến định tính - là Giới tính hay không. Xem giới tính nào có mức độ thực hiện các nhóm hành vi lệch chuẩn cao hơn, có khác biệt hay không có sự khác biệt có ý nghĩa khoa học hay không. Việc xác định được sự khác biệt, chênh lệch giúp tác giả có căn cứ để đưa ra các khuyến nghị phù hợp hơn.

Kết quả kiểm định là bảng thống kê giữa các giới tính và các kết quả kiểm định độc lập. Ở bảng số liệu này, trước hết chúng ta quan tâm đến các giá trị Sig. và Sig. (2-tailed).

Bảng 4.1 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các giới tính

	Giới tính	N	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn	Levene's Test for Equality of Variances (Sig.)	t-test for Equality of Means (Sig. (2-tailed))
VPKL học đường	Nam	428	0.7714	0.55987	0.006	0.139
	Nữ	432	0.7186	0.48444		
HV gây hấn	Nam	428	0.1297	0.25834	0.000	0.000

	Nữ	432	0.0617	0.15163		
Sử dụng chất kích thích	Nam	428	0.0864	0.24847	0.000	0.014
	Nữ	432	0.0532	0.12501		
HVLC trên không mạng	Nam	428	0.0836	0.26402	0.000	0.014
	Nữ	432	0.0472	0.15290		

Từ kết quả ở Bảng 4.1, có 428 học sinh nam có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.7714 và độ lệch chuẩn là 0.55975. Và có 432 học sinh nữ có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.7186 và độ lệch chuẩn là 0.48444. Giá trị Sig. trong kiểm định Levenne (kiểm định F) là $0.006 < 0.05$ vì vậy phương sai của hai mẫu là khác nhau. Chỉ số Sig. (2tailed) là $0.139 > 0.05$ vì vậy ta kết luận rằng, mức độ VPKL học đường của giới tính nam và giới tính nữ là không khác nhau. Hay nói cách khác, cả nam và nữ đều có mức VPKL học đường như nhau.

Tương tự, giá trị trung bình thực hiện hành vi gây hấn học sinh nam là 0.1297, độ lệch chuẩn là 0.25834, học sinh nữ là 0.0617 và độ lệch chuẩn là 0.15163. Giá trị Sig. trong kiểm định Levenne (kiểm định F) là $0.000 < 0.05$ vì vậy phương sai của hai mẫu là khác nhau. Chỉ số Sig. (2tailed) là $0.000 < 0.05$ vì vậy ta kết luận rằng, mức độ thực hiện hành vi gây hấn học sinh nam và giới tính nữ là khác nhau. Hay nói cách khác, giới tính nam có mức độ thực hiện hành vi gây hấn cao hơn học sinh nữ. Kết quả tương tự ở các hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng. Có nghĩa là giới tính nam có mức độ thực hiện hành vi sử dụng chất kích thích cao hơn học sinh nữ. Đồng thời, giới tính nam có mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng cao hơn học sinh nữ.

Tóm lại, thứ nhất, không có sự khác biệt giữa hai nhóm học sinh Trung học phổ thông nam và nữ của tỉnh Đồng Tháp về mức độ thực hiện các hành vi vi phạm kỷ luật học đường (giá trị Sig. hoặc Sig. (2-tailed) > 0.05). Điều này có nghĩa là học sinh nam hay nữ đều có hành vi vi phạm kỷ luật học đường như nhau.

Thứ hai, có sự khác biệt giữa hai nhóm học sinh Trung học phổ thông nam và nữ của tỉnh Đồng Tháp về mức độ thực hiện các hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị Sig. hoặc

Sig. (2-tailed) < 0.05). Điều này có nghĩa là hành vi vi phạm kỷ luật học đường ở giới tính nam hay nữ là có sự khác biệt, cụ thể giới tính nam là cao hơn giới tính nữ. Hay nói cách khác, học sinh nam có mức độ xuất hiện các nhóm hành vi lệch chuẩn này là cao hơn học sinh nữ. Các kết quả này nằm trong dự tính ban đầu trước khi thực hiện khảo sát của chúng tôi rằng một số nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh nam có thể sẽ cao hơn so với học sinh nữ (các thông tin số liệu phân tích kiểm định độc lập sự khác biệt - Independent Samples Test chi tiết hơn trong phần phụ lục).

4.1.2. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và khu vực sinh sống

Trước khi thực hiện phân tích tác giả sử dụng kết quả trung bình (mean) của 4 nhóm hành vi lệch chuẩn so với biến khu vực sinh sống có 2 nhóm khu vực là thành thị và nông thôn.

Để thực hiện phân tích sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và khu vực sinh sống (nông thôn và thành thị), tác giả luận án sử dụng phương pháp kiểm định sự khác biệt trung bình hay còn gọi là Independent Sample T-Test.

Ý nghĩa của việc kiểm định sự khác biệt trung bình trong luận án này là giúp tác giả xác định xem có sự khác biệt giá trị trung bình của biến định lượng – là các nhóm hành vi lệch chuẩn đối với biến định tính - là khu vực sinh sống hay không. Xem khu vực nào có mức độ thực hiện các nhóm hành vi lệch chuẩn cao hơn, có khác nhau hay không có sự khác biệt có ý nghĩa khoa học hay không.

Kết quả kiểm định là bảng thống kê giữa các nhóm khu vực và các kết quả kiểm định độc lập. Ở bảng số liệu này, trước hết chúng ta quan tâm đến các giá trị Sig và Sig. (2-tailed).

Bảng 4.2 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các khu vực sinh sống

	Khu vực sinh sống	N	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn	Levene's Test for Equality of Variances (Sig.)	t-test for Equality of Means (Sig. (2-tailed))

VPKL học đường	Thành phố	497	0.6536	0.50454	0.142	0.424
	Nông thôn	417	0.6797	0.47381		
HV gây hấn	Thành phố	497	0.0588	0.19284	0.037	0.198
	Nông thôn	417	0.0767	0.22968		
Sử dụng chất kích thích	Thành phố	497	0.0704	0.20545	0.248	0.624
	Nông thôn	417	0.0772	0.21232		
HVLC trên không gian mạng	Thành phố	497	0.0704	0.22990	0.601	0.878
	Nông thôn	417	0.0681	0.22310		

Từ kết quả ở Bảng 4.2, có 497 học sinh ở thành phố có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.6536 và độ lệch chuẩn là 0.50454. Và có 417 học sinh nông thôn có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.6797 và độ lệch chuẩn là 0.47381. Giá trị Sig. trong kiểm định Levene (kiểm định F) là $0.142 > 0.05$ vì vậy phương sai của hai mẫu là không khác nhau. Chỉ số Sig. (2-tailed) là $0.139 > 0.05$ vì vậy ta kết luận rằng, mức độ VPKL học đường của học sinh ở thành phố và nông thôn là không khác nhau. Hay nói cách khác, cả học sinh ở thành phố và nông thôn đều có mức VPKL học đường như nhau trong mẫu nghiên cứu của tác giả.

Các kết quả tương tự, căn cứ vào kết quả sig, hoặc sig. (2-tail) đều lớn hơn 0.05 nên ta có thể kết luận rằng, mức độ thực hiện hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng của học sinh ở thành phố và nông thôn là không khác nhau.

Tóm lại, không có sự khác biệt giữa hai nhóm học sinh Trung học phổ thông ở nông thôn và thành thị của tỉnh Đồng Tháp về mức độ thực hiện các nhóm hành vi lệch chuẩn (giá trị Sig. hoặc Sig. (2-tailed) > 0.05). Điều này có nghĩa là hành vi lệch chuẩn không phụ thuộc vào việc học sinh sống ở nông thôn hay thành thị. Hay nói cách khác, học sinh sống ở nông thôn hay thành thị đều có mức độ xuất hiện các nhóm hành vi lệch chuẩn về cơ bản là như nhau. Kết quả này khác với dự tính ban đầu trước khi thực hiện khảo sát của chúng tôi rằng hành vi lệch chuẩn của học sinh sống thành thị có thể sẽ cao hơn so với học sinh sống ở vùng nông thôn (các thông tin số liệu phân tích kiểm định độc lập sự khác biệt - Independent Samples Test chi tiết hơn trong phần phụ lục).

4.1.3. Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và loại hình gia đình

Tương tự như phần trên, để thực hiện phân tích sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và nhóm loại gia đình tác giả luận án sử dụng phương pháp kiểm định sự khác biệt trung bình hay còn gọi là Independent Sample T-Test. Tác giả thực hiện kiểm định sự khác biệt trung bình của 4 nhóm hành vi lệch chuẩn so với biến phân loại gia đình, có 2 nhóm gia đình là gia đình khiếm khuyết và gia đình đầy đủ. Trong đó: Biến số có gia đình đầy đủ khi học sinh trả lời khảo sát rằng đang ở cùng với cha và mẹ ruột. Biến số có gia đình khiếm khuyết khi các em trả lời khảo sát rằng không sống cùng cha, hoặc mẹ ruột, hoặc cả hai. Kết quả kiểm định được thể hiện như sau:

Bảng 4.3 So sánh sự khác biệt mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn giữa các loại gia đình

		N	Trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn	Levene's Test for Equality of Variances (Sig.)	t-test for Equality of Means (Sig. (2-tailed))
VPKL học đường	Gia đình khiếm khuyết	190	0.7425	0.44302	0.009	0.720
	Gia đình đầy đủ	724	0.7546	0.54711		
HV gây hấn	Gia đình khiếm khuyết	190	0.0930	0.20533	0.463	0.721
	Gia đình đầy đủ	724	0.1001	0.22939		
Sử dụng chất kích thích	Gia đình khiếm khuyết	190	0.0821	0.18629	0.583	0.524
	Gia đình đầy đủ	724	0.0713	0.21404		
HVLC trên không gian mạng	Gia đình khiếm khuyết	190	0.0674	0.20181	0.812	0.892
	Gia đình đầy đủ	724	0.0699	0.23292		

Từ kết quả ở Bảng 4.3, có 190 học sinh thuộc gia đình khiếm khuyết có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.7425 và độ lệch chuẩn là 0.44302. Và có 724 học sinh thuộc gia đình đầy đủ có giá trị trung bình mức độ VPKL học đường là 0.7546 và độ lệch chuẩn là 0.54711. Giá trị Sig. trong kiểm định Levene (kiểm định F) là $0.009 < 0.05$ vì vậy phương sai của hai mẫu là khác nhau. Chỉ số Sig. (2-tailed) là $0.721 > 0.05$ vì vậy ta kết luận rằng, mức độ VPKL học đường

của học sinh thuộc gia đình khiếm khuyết và gia đình đầy đủ là không khác nhau. Hay nói cách khác, cả học sinh thuộc loại hình gia đình khiếm khuyết và gia đình đầy đủ đều có mức VPKL học đường như nhau trong mẫu nghiên cứu của tác giả.

Các kết quả tương tự, căn cứ vào kết quả sig, hoặc sig. (2-tail) đều lớn hơn 0.05 nên ta có thể kết luận rằng, mức độ thực hiện hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng của học sinh ở gia đình khiếm khuyết và gia đình đầy đủ là không khác nhau. Điều này có nghĩa rằng, mức độ xuất hiện hành vi lệch chuẩn của học sinh không phụ thuộc vào việc sống cùng cha, mẹ ruột hay sống với người khác. Hay nói cách khác, học sinh sống với cha mẹ ruột hay sống với người khác đều được quan tâm, giáo dục cơ bản như nhau. Phương pháp quản lý của phụ huynh, người giám hộ không ảnh hưởng quá nhiều đến mức độ xuất hiện hành vi lệch chuẩn của mẫu học sinh trung học phổ thông được khảo sát. Điều này một lần nữa lại khác với suy nghĩ ban đầu của tác giả là hành vi lệch chuẩn của học sinh sống trong gia đình khiếm khuyết có thể cao hơn so với gia đình đầy đủ cha mẹ ruột.

Sự khác biệt ở giới tính nam và nữ là do đặc điểm cá nhân, sự phát triển tự nhiên của các đặc điểm giới tính dẫn đến tỷ lệ học sinh nam có mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn cao hơn so với nữ. Sự đồng nhất xuất hiện có thể do bối cảnh kinh tế xã hội ở tỉnh Đồng Tháp, vì là tỉnh có mức độ đô thị hoá chưa cao, thành phố mới hình thành, chưa tập trung đông dân cư, người dân làm nghề nông nghiệp là chính nên sự khác biệt giữa thành thị và nông thôn là không đáng kể. Hơn nữa, văn hoá của người dân mang đậm dấu ấn của người làm nông nghiệp, con cái lập gia đình ở gần cha mẹ nên nếu có những yếu tố phải đi làm ăn xa, hay những biến cố hôn nhân đổ vỡ, biến cố của phụ huynh học sinh thì học sinh có thể được ông bà nội, ngoại và người thân tin tưởng chăm sóc nên không có nhiều khác biệt so với con cái được chăm sóc bởi cha mẹ ruột.

Tóm lại, với các yếu tố về đặc điểm nhân khẩu học của mẫu nghiên cứu này thì yếu tố giới tính là yếu tố có ảnh hưởng đến mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông, học sinh nam có mức độ thực hiện hành vi lệch

chuẩn cao hơn so với học sinh nữ. Các yếu tố về khu vực sinh sống và loại gia đình của học sinh THPT không có sự khác biệt về mức độ xuất hiện hành vi lệch chuẩn.

4.2. Lệch chuẩn và sự gắn kết gia đình

4.2.1. Gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh

4.2.1.1 Thực trạng gắn kết tình cảm gia đình của học sinh

Gắn bó, gắn kết tình cảm (Attachment) là một cảm giác yêu thương hoặc kết nối mạnh mẽ với một ai đó hoặc một sự vật nào đó (theo từ điển Dictionary Cambridge). Gắn bó, gắn kết tình cảm gia đình của học sinh là cảm giác yêu thương, gắn bó mạnh mẽ giữa các thành viên trong gia đình.

Thực hiện thống kê mô tả để phân tích thực trạng gắn kết tình cảm gia đình của học sinh trung học phổ thông. Trước khi phân tích, tác giả thực hiện kiểm định độ tin cậy của thang đo bằng phương pháp Cronbach's Alpha. Kết quả thực hiện Cronbach's Alpha được thực hiện 2 lần, lần thứ nhất thực hiện với 12 câu hỏi trong nhóm gắn kết tình cảm gia đình và được kết quả nhỏ hơn 0.6, với kết quả này sẽ không đảm bảo độ tin cậy để phân tích các nội dung tiếp theo liên quan biến số này. Rà soát lại bảng câu hỏi mà tác giả luận án đã xây dựng, tác giả thực hiện nghịch đảo một số câu hỏi có hàm ý ngược khi khảo sát, tác giả thực hiện Cronbach's Alpha lần 2. Kết quả lần này cao hơn 0.6 đảm bảo độ tin cậy để phân tích các kiểm định liên quan.

Bảng 4.4 Sự gắn kết tình cảm gia đình của học sinh

Thực trạng gắn kết tình cảm gia đình của học sinh	Trước khi nghịch đảo	Sau khi nghịch đảo	Độ lệch chuẩn
	Trung bình	Trung bình	
Tôi thương mẹ	4.85	4.85	0.594
Tôi thương cha	4.66	4.66	0.955
Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	4.11	4.11	1.390
Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	4.16	4.16	1.291
Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	3.70	3.70	1.419
Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/mẹ	3.85	3.85	1.549
Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình*	0.22	4.78	0.827

Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	4.62	4.62	0.933
Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau*	1.14	3.86	1.413
Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình*	1.43	3.57	1.712
Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	4.68	4.68	0.830
Cha/ mẹ không quan tâm tôi*	0.42	4.58	1.071
Cronbach's Alpha	0.479	0.626	-

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất =0, Giá trị lớn nhất =5; đã nghịch đảo các giá trị*; N = 914

Từ số liệu ở bảng trên cho thấy, sự gắn kết tình cảm gia đình của học sinh Trung học phổ thông trong mẫu khảo sát này là khá cao, hầu hết học sinh trả lời có tình cảm tích cực với cha mẹ của mình. Lựa chọn “*Tôi thương mẹ*” có điểm trung bình cao nhất, tiếp theo là “*Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/mẹ cũng yêu thương tôi*” và “*Tôi thương cha*” với điểm trung bình lần lượt là 4.85, 4.68 và 4.68, thể hiện sự gắn kết tình cảm với cha mẹ. Đối với các câu hỏi có hàm ý nghịch đảo về ý nghĩa trong bảng hỏi như: “*Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình, Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau, Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình, Cha/ mẹ không quan tâm tôi*”, cũng thu được kết quả điểm số trung bình tương ứng lần lượt là 4.78, 3.86, 3.57 và 4.58, điều này cho thấy rằng học sinh đã trả lời bảng hỏi này một cách thống nhất. Nhìn chung, sự gắn kết gia đình của học sinh trung học phổ thông có điểm trung bình là khá cao.

4.2.1.2 Mối liên hệ giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh

Trước khi thực hiện phân tích tương quan, tác giả đã xây dựng các câu hỏi liên quan gắn kết gia đình thành biến Gắn kết tình cảm gia đình, bằng cách tính tổng điểm trung bình của 12 câu hỏi trong nhóm câu hỏi gắn kết tình cảm gia đình. Việc xây dựng các biến Vi phạm kỷ luật học đường, Hành vi gây hấn, Sử dụng chất kích thích, Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng được thực hiện tương tự. Sau khi thực hiện phân tích tương quan với các hành vi lệch chuẩn cho ra kết quả như sau:

Bảng 4.5 Mối liên hệ giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh

	Gắn kết tình cảm gia đình	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Gắn kết tình cảm gia đình	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	-0.114**	1			
Hành vi gây hấn	-0.157**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	-0.130**	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	-0.091**	0.384**	0.747**	0.750**	1

Ghi chú: ** tương đương p -value $< 0,01$; $N=914$

Dựa vào bảng số liệu trên ta thấy, có sự tương quan nghịch chiều giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi vi phạm kỷ luật học đường (giá trị tương quan (r) là -0.114), có nghĩa là nếu gắn kết tình cảm gia đình tăng thì vi phạm kỷ luật học đường giảm. Tương tự, có sự tương quan nghịch chiều giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là -0.157), giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là -0.130), giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là -0.113). Đồng nghĩa là, nếu gắn kết tình cảm gia đình tăng thì hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng giảm. Kết quả tương quan với P -value < 0.01 , có nghĩa rằng các biến số được sử dụng để phân tích có độ tin cậy lên đến 99% trong kết quả phân tích tương quan này. Tóm lại, các biến số độc lập là các hành vi lệch chuẩn có tác động lên biến phụ thuộc gắn kết tình cảm gia đình.

Bên cạnh đó kết quả phỏng vấn sâu cho thấy sự gắn bó tình cảm gia đình có tác động rất mạnh đến hành vi lệch chuẩn. Với câu hỏi “*Khi cha mẹ biết em làm sai điều gì đó thì phản ứng của cha mẹ là như thế nào?*” chúng tôi đã thu được kết quả sau “*Có những việc em làm sai, ba em biết em sai nhưng vẫn rất nhẹ nhàng, sau đó những lúc có hai cha con ba em giải thích cho em hiểu và khuyên em phải rút kinh nghiệm. Còn mẹ em thì phê bình và hay nói em rất lớn tiếng mẹ em thường*

bắt em ngay lập tức tìm cách để sửa lỗi sai đó. Mẹ em không dễ dàng bỏ qua lỗi sai của em mà thường xuyên nhắc đi nhắc lại để em nhớ, ba luôn mong em sẽ không phạm những lỗi sai không đáng và hay khuyên em một cách rất nhẹ nhàng, cả hai cách của ba mẹ luôn làm cho em ghi nhớ về mỗi lỗi sai để không tái phạm nữa.” (Nữ sinh – lớp 12).

Kết quả này phù hợp với giải thuyết ban đầu đưa ra là “Sự gắn kết tình cảm gia đình làm giảm HVLC của học sinh”. Nói cách khác, giả thuyết này là phù hợp trong nghiên cứu của tác giả. Kết quả của việc nghiên cứu về gắn kết tình cảm gia đình có ý nghĩa rằng để tìm ra các giải pháp làm giảm hành vi lệch chuẩn cần tăng sự gắn kết tình cảm gia đình. Để làm được điều này cần sự can thiệp của nhân viên xã hội và các bên liên quan trong việc thực hiện các chiến lược gia tăng gắn kết tình cảm gia đình.

4.2.2. Sự tham gia các hoạt động gia đình và hành vi lệch chuẩn vị của học sinh

4.2.2.1 Thực trạng tham gia hoạt động gia đình

Sự tham gia, sự cam kết (commitment) là sự sẵn sàng dành thời gian và sức lực của cá nhân cho công việc, hoạt động hoặc điều gì đó mà chúng ta tin tưởng (theo từ điển Dictionary Cambridge). Theo Meyer và cộng sự sự tham gia, sự cam kết có liên quan chặt chẽ đến sự tham gia với thành viên khác, với nhóm, gia đình, tổ chức. Sự tham gia, sự cam kết gắn liền với sự hài lòng, cường độ, định hướng và thời gian nỗ lực làm việc và động lực đóng góp tùy vào khả năng và vì lợi ích của gia đình, nhóm, hoặc tổ chức [151].

Sự tham gia, cam kết gia đình mạnh có thể tạo ra phản ứng biểu hiện thành hành vi và tình cảm tương tự giữa các thành viên khác trong các tổ chức xã hội mà các thành viên tham gia. Nghiên cứu cho thấy rằng ảnh hưởng sự cam kết gia đình mạnh mẽ có tính lan truyền trong mạng lưới xã hội [77]. Ví dụ, trong nghiên cứu thực nghiệm của Barsade đã chỉ ra rằng sự tham gia, sự cam kết đối với một nhiệm vụ có tính lây lan trong một nhóm, ảnh hưởng đến các kết quả như sự hợp tác cao hơn và hiệu suất tốt hơn. Nhìn chung, những kết quả này hỗ trợ cho sự lan truyền ảnh hưởng về mặt xã hội: khi một thành viên trong nhóm trải nghiệm và ứng xử

cam kết mạnh sẽ làm tăng khả năng các thành viên khác trong nhóm cũng sẽ cam kết mạnh với các nhóm, với các tổ chức. Với ý nghĩa này, học sinh càng tham gia nhiều hoạt động trong gia đình sẽ gia tăng sự gắn kết tình cảm, hợp tác với thành viên khác trong gia đình và ngoài xã hội.

Bảng 4.6 Sự tham gia hoạt động gia đình của học sinh trung học phổ thông

Các hoạt động gia đình	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Ăn cơm cùng gia đình	3.33	1.078
Làm việc nhà (ví dụ: giúp sửa chữa đồ đạc, tưới cây hoặc dọn dẹp, nấu nướng...)	3.17	.943
Chăm sóc, giúp đỡ các thành viên khác trong nhà (ví dụ: đưa/rước em đi học, chuẩn bị nước mát cho cha/mẹ uống...)	3.05	1.125
Thăm hỏi họ hàng	1.73	1.002
Sử dụng thời gian rảnh rỗi cùng với ai đó trong gia đình (ví dụ: xem ti vi cùng cha/mẹ; chơi game cùng anh/chị/em...)	2.70	1.288
Cronbach's Alpha	0.684	

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất =0, Giá trị lớn nhất =4; N = 914

Chúng tôi đã thực hiện khảo sát với 5 câu hỏi về sự tham gia các hoạt động gia đình hay nói cách khác là gắn kết hành vi trong gia đình, chúng tôi thu được kết quả sau: Hành vi ăn cơm cùng gia đình là cao nhất, kế đến là hành vi tham gia làm việc cùng gia đình, với điểm trung bình là 3.33 và 3.17. Từ đó cho thấy, đây là những nhóm hành vi quan trọng làm gia tăng gắn bó giữa các thành viên, là khoảng thời gian để chia sẻ tình cảm giữa các thành viên trong gia đình. Hành vi thăm hỏi họ hàng có điểm trung bình thấp nhất, với điểm trung bình là 1.73. Đây là một kết quả trong dự đoán, bởi lẽ học sinh khi đi học sẽ ít có thời gian đi thăm hỏi bà con, dòng họ, hoặc cũng có thể do bà con, họ hàng ở xa, nếu đi thăm hỏi phải mất nhiều thời gian, công sức. Các câu trả lời nhận được từ phỏng vấn sâu với câu hỏi “*một ngày đi học của em thường như thế nào?*” cũng đã làm rõ hơn lập luận trên. “*Một ngày thường ngày của em sẽ chỉ quanh việc học và phụ giúp bà em. Do gia đình có hoàn cảnh đặc biệt nên thường em rất thương bà và mẹ*” (Nữ sinh – lớp 12). Một học sinh khác đã chia sẻ thêm “*Trong tuần em không học thêm (em chỉ học thêm thứ 7, chủ nhật) nên tan học là em về nhà, những hôm về sớm em phụ mẹ dọn hàng, cũng có hôm em đi đá bóng. Khoảng 7h tối em tắm rửa sau đó ăn tối và chơi với anh hai, em gái một chút rồi học bài chuẩn bị cho ngày*

mai”. Các ý kiến chia sẻ từ học sinh với câu hỏi “*em có thường đi thăm hỏi bà con, họ hàng không?*” là do ở xa nên ít đi thăm hỏi họ hàng “*Không hay đi thăm hỏi họ hàng, thường thì tết hay hè cả gia đình em mới về quê, nếu về thì sẽ ở lại lâu một chút, khoảng hai đến ba tuần gì đó.*” (Nam sinh – lớp 12).

Các công trình nghiên cứu về sự tham gia các hoạt động gia đình của học sinh có tương quan đến các hành vi lệch chuẩn chưa có nhiều. Ở đây tác giả luận án nỗ lực xây dựng biến số này để kiểm tra xem có sự ảnh hưởng hay không với các hành vi lệch chuẩn. Việc xây dựng dựa trên quan điểm của lý thuyết gắn bó là sự cam kết, tham gia các hoạt động gia đình - commitment, (quan điểm của lý thuyết gắn bó có 4 thành tố là: gắn kết tình cảm - attachment, sự cam kết - commitment), sự liên quan - involvement và niềm tin - belief).

4.2.2.2 *Mối liên hệ giữa việc tham gia các hoạt động gia đình và mức độ lệch chuẩn của học sinh*

Bảng 4.7. Mối liên hệ giữa việc tham gia hoạt động gia đình của học sinh trung học phổ thông và hành vi lệch chuẩn

	Tham gia các hoạt động gia đình	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Tham gia các hoạt động gia đình	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	ns	1			
Hành vi gây hấn	ns	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	ns	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	ns	0.384**	0.747**	0.750**	1

*Ghi chú: ** tương đương p-value <0,01; N=914; ns= Không có tương quan*

Kết quả phân tích tương quan cho thấy không có sự tương quan trực tiếp giữa biến hành vi tham gia các hoạt động gia đình và các hành vi lệch chuẩn. Điều

này trái với dự đoán ban đầu của tác giả. Hay nói cách khác, giả thuyết ban đầu là “Sự tham gia hoạt động gia đình làm giảm HVLC của học sinh” là không phù hợp.

Tuy nhiên, tác giả luận án thực hiện phân tích tương quan giữa biến số Tham gia hoạt động gia đình với Gắn kết tình cảm gia đình cho ra kết quả có ý nghĩa khoa học.

Bảng 4.8 Sự tương quan giữa sự tham gia hoạt động gia đình và gắn kết tình cảm gia đình của học sinh trung học phổ thông

	Tham gia các hoạt động gia đình	Gắn kết tình cảm gia đình
Tham gia các hoạt động gia đình	1	
Gắn kết tình cảm gia đình	0.366**	1

*Ghi chú: ** tương đương p-value < 0,01; N=914*

Từ bảng 4.8 ở trên, giá trị tuyệt đối của sự tương quan giữa Tham gia các hoạt động gia đình và gắn kết tình cảm gia đình là $r = 0.366$. Kết quả này chứng minh rằng, sự tham gia các hoạt động gia đình càng cao thì gắn kết tình cảm gia đình càng cao. Nói cách khác, mối tương quan giữa gắn kết tình cảm gia đình và việc tham gia hoạt động gia đình là thuận chiều, càng tham gia nhiều các hoạt động gia đình, học sinh càng có sự gắn bó tình cảm hơn. Như vậy, chúng ta có thể hiểu rằng, sự tham gia hoạt động gia đình có tác động gián tiếp thông qua gắn kết tình cảm gia đình đến hành vi lệch chuẩn. Có nghĩa là, tham gia các hoạt động gia đình càng nhiều thì gắn kết tình cảm gia đình càng cao và hành vi lệch chuẩn của học sinh càng giảm.

Sự gắn kết gia đình về tình cảm và sự tham gia hoạt động gia đình thể hiện mức độ thân thiết của mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái. Khi mức độ gắn kết cao, con cái sẽ có cảm giác được tôn trọng, yêu quý, đồng cảm, kính trọng và gắn bó với cha mẹ và kết quả là cha mẹ cũng gắn bó, yêu thương đứa con, biểu hiện thành các hành vi ứng xử phù hợp với con. Đồng thời, đứa con cảm thấy hạnh phúc, thúc đẩy hình thành các hành vi tích cực ngay trong gia đình và ngoài xã hội. Ngược lại, khi mức độ gắn kết thấp, con cái sẽ có cảm giác thiếu thốn tình cảm, cảm thấy xa cách, thất vọng, thậm chí là thù địch, ảm ức khi nghĩ về cha mẹ và

ngược lại cha mẹ cũng có cảm giác tuyệt vọng, oán trách bản thân, thất vọng khi nghĩ về những đứa con của mình. Như vậy, sự tham gia hoạt động gia đình và gắn kết tình cảm cao sẽ tác động làm giảm hành vi lệch chuẩn của con cái và ngược lại.

Các kết quả phân tích số liệu ở trên phù hợp với một số công trình nghiên cứu trước đây. Cụ thể, trong nghiên cứu Simons và cộng sự (1991) chỉ ra rằng, những đứa trẻ thiếu sự hỗ trợ và quan tâm phù hợp của phụ huynh thường có mức độ gắn bó với phụ huynh thấp, do đó dễ dẫn đến những hành vi lệch chuẩn như quậy phá, gây hấn trong trường học và phá vỡ kỷ luật [178]. Khi phân tích vai trò của “sự gắn kết giữa cha mẹ và con cái” cho rằng, mức độ gắn kết cao nói lên sự gắn bó, gắn kết gia đình, sự tham gia các hoạt động giữa các thành viên trong gia đình ở mức độ cao và ngược lại [83]. Quan điểm này nhằm nhấn mạnh rằng, sự gắn kết giữa cha mẹ và con cái là rất quan trọng trong việc tạo ra khuôn mẫu hành vi, chuẩn mực hành vi trong gia đình và sự phát triển hành vi đúng đắn, những chuẩn mực tốt được hình thành ở mỗi đứa trẻ. Do đó, sự gắn kết gia đình cao sẽ làm giảm hành vi lệch chuẩn ở con cái. Ngược lại, sự gắn kết gia đình thấp sẽ làm gia tăng hành vi lệch chuẩn ở thanh thiếu niên. Nghiên cứu của Bornstein (2001), cũng cho thấy sự gắn kết gia đình tốt là một biến số dự báo tốt về mối quan hệ với hành vi lệch chuẩn. Theo Bornstein (2001), gắn kết gia đình có khuynh hướng làm tăng hoặc giảm cảm nhận hạnh phúc, hành vi sai lệch ở thanh thiếu niên thông qua chất lượng gắn kết gia đình. Sự gắn kết cao khiến đứa trẻ cảm thấy an toàn, tự tin và thúc đẩy các mối quan hệ xã hội tốt hơn với bạn bè, từ đó xa cách các hành vi tiêu cực và giảm thiểu hành vi lệch chuẩn. Ngược lại, hành vi của cha mẹ có thể làm tăng hoặc cản trở sự gắn kết của con cái đối với cha mẹ. Nghiên cứu của Bornstein (2001) đã khuyến khích cha mẹ sử dụng hành vi hỗ trợ ấm áp, nhất quán và tôn trọng con cái từ đó góp phần gia tăng sự gắn kết gia đình.

4.3. Gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh

4.3.1. Thực trạng gắn kết trường học

Gắn kết với trường học, hay còn gọi là gắn bó với nhà trường được hiểu là học sinh tin rằng mình được coi trọng và tôn trọng với tư cách là thành viên của nhà trường [115]; Nó được định nghĩa là nhu cầu tâm lý cơ bản về cảm giác thuộc về nhóm [161]. Ở khía cạnh khác, sự gắn bó với trường học là một khái niệm bao gồm các khía cạnh nhận thức, cảm xúc và hành vi. Khía cạnh hành vi của sự gắn bó với trường học đề cập đến hành vi mang lại lợi ích cho sự thành công ở trường của học sinh và sự thích ứng tâm lý xã hội [106].

Ý nghĩa của gắn kết trường học là học sinh gắn bó thấp với nhà trường được mô tả cuộc sống của họ ở trường là cô đơn và cô lập, đồng thời thấy mình bị xa lánh khỏi cộng đồng nhà trường và ngược lại.

Bảng 4.9 Sự gắn kết trường học

	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tôi cảm thấy mình là một học sinh, là một phần thực sự của trường	3.34	0.906
Thầy cô giáo và học sinh ở đây chú ý khi tôi làm tốt một thứ gì đó	2.88	1.062
Hầu hết các giáo viên quan tâm đến tôi	2.33	1.130
Có ít nhất một giáo viên hoặc người lớn khác trong trường này mà tôi có thể nói chuyện nếu tôi gặp vấn đề	2.27	1.534
Mọi người ở trường này rất thân thiện với tôi	2.69	1.176
Các giáo viên ở đây tôn trọng tôi	3.12	1.028
Ước gì tôi học trường khác	0.83	1.255
Tôi cảm thấy tự hào vì đã học ở trường này	3.04	1.055
Tôi cảm thấy an toàn khi ở trường	2.74	1.174
Tôi cảm thấy căng thẳng mỗi khi đến trường	1.52	1.353
Cronbach's Alpha	0.615	

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 4; N = 914

Kết quả khảo sát từ 914 học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp cho thấy, cảm nhận của học sinh về sự gắn kết với trường học ở mức trên trung bình. Với các câu hỏi thuận chiều về sự gắn kết trong trường học có điểm trung bình rất cao. Kết quả “Tôi cảm thấy mình là một học sinh, là một phần thực sự của trường” có điểm trung bình cao nhất, kể đến là “Các giáo viên ở đây tôn trọng tôi”, “Tôi cảm thấy tự hào vì đã học ở trường này”, với điểm trung bình lần lượt tương ứng là 3.34, 3.12 và 3.04. Với số điểm này, tác giả cho rằng cảm nhận của học sinh khi học ở trường là rất tích cực. Tiếp đó, chúng tôi còn khảo sát với các câu hỏi nghịch chiều và các kết quả thấp nhất là “Ước gì tôi học trường khác”, “Tôi cảm thấy căng thẳng mỗi khi đến trường” với giá trị điểm trung bình lần lượt là 0.83 và 1.52. Kết quả này phù hợp với các câu hỏi thuận chiều trong nhóm câu hỏi. Tuy nhiên, các câu hỏi còn lại có mức điểm ở khoảng trung bình, cho thấy với một số học sinh, việc gắn bó với nhà trường chưa cao, chưa thực sự hứng thú với hoạt động học tập dẫn đến có các biểu hiện ra bên ngoài như trốn học đi chơi, tìm cách xin lý do nghỉ học để không phải đến trường, chán học, không thích học, có ý định trốn học. Kết quả khảo sát về sự gắn kết trường học của học sinh trung học phổ thông có sự tương đồng với kết quả nghiên cứu của Trần Văn Công và cộng sự, sự gắn kết trường học ở học sinh ở mức trung bình [5].

Kết quả phỏng vấn sâu với câu hỏi liên quan đến cảm nhận của em về việc học tập ở tại trường cho thấy, một bộ phận học sinh chưa quan tâm, chưa tâm huyết với việc học tại trường “*Có một số bạn quan tâm và rất siêng học ạ, một số bạn cũng giống em nói đi học hết 12 cho bố mẹ vui rồi đi học nghề, thậm chí có một số bạn còn bảo học xong đi kiếm việc làm luôn, các bạn khá sao những việc học. Các bạn ham chơi, nhiều bạn cúp tiết đi đá bóng thậm chí có một số bạn còn rủ nhau cùng trốn học. Môn Văn lớp em nhiều khi chỉ có 2/3 lớp ngồi học, các bạn trốn học hết, nhiều bạn lấy lý do ốm, đau mắt để xin nghỉ.*” (Nữ sinh – lớp 12)

Với câu hỏi “*em đã bao giờ chán học chưa và mức độ như thế nào?*” chúng tôi thu được kết quả “*Dạ thường xuyên ạ. Nhiều khi đến đợt thi giữa kì, thi cuối kì bài vở nhiều em không thuộc nổi bài và em rất mệt mỏi, chán học chỉ muốn ngủ*

hoặc chơi thôi. Những lúc đó em chỉ muốn nghỉ học ngay lập tức.” (Nữ sinh – lớp 12). Hoặc với câu hỏi “khi chán học em thường làm gì?” chúng tôi cũng thu được thêm thông tin về cảm nhận của các em khi ở trường “Em chán học là em hay rủ nhóm bạn bè trốn học đi nhậu hoặc la cà quán cà phê. Nhiều khi em vẫn nói với mẹ là đi học nhưng thực ra em trốn lên trung tâm thương mại chơi game từ sáng đến chiều mới về. Đôi khi em ôm điện thoại nằm lì trong nhà hoặc đi với nhóm bạn la cà quán cà phê. Nhưng mà em chỉ thỉnh thoảng thôi. Em vẫn biết phải học mới lên lớp được nên em cố gắng.” (Nữ sinh – lớp 12).

4.3.2. Mối liên hệ giữa gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh

Trong nghiên cứu của Hill và cộng sự đã chỉ ra rằng có sự tương quan nghịch chiều giữa mức độ gắn bó với trường học và hành vi gây hấn của học sinh trong độ tuổi vị thành niên. Cụ thể, mức độ gắn bó với trường học cao thì mức độ hành vi gây hấn về thể chất sẽ thấp hơn [126]. Đây là kết quả mà tác giả luận án rất quan tâm và phù hợp với dự kiến ban đầu khi phân tích của kết quả nghiên cứu này.

Bảng 4.10 Mối liên hệ giữa gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh

	Gắn kết trường học	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Gắn kết trường học	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	-0.109**	1			
Hành vi gây hấn	-0.120**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	-0.114**	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	-0.145**	0.384**	0.747**	0.750**	1

Ghi chú: ** tương đương p -value < 0.01; N=914

Dựa vào bảng số liệu cho thấy, có sự tương quan nghịch chiều giữa gắn kết trường học và hành vi vi phạm kỷ luật học đường (giá trị tương quan (r) là -0.109), nghĩa là nếu gắn kết trường học tăng thì vi phạm kỷ luật học đường giảm. Tương

tự, có sự tương quan nghịch chiều giữa gắn kết trường học và hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là -0.120), giữa gắn kết trường học và hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là -0.114), giữa gắn kết tình trường học và Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là -0.145). Đồng nghĩa, nếu gắn kết trường học tăng thì hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng giảm. Kết quả tương quan với P-value <0.01, các biến số được sử dụng để phân tích có độ tin cậy lên đến 99% trong kết quả phân tích tương quan này.

Kết quả phỏng vấn sâu cũng thể hiện rõ sự gắn kết của học sinh trong trường học, các ý kiến của người trả lời cho thấy đa số học sinh đã và đang gắn kết với nhà trường ở mức khá tốt. Với câu hỏi “*em có thích ở trường không?*” học sinh đã trả lời “*Em rất thích ở trường vì ở trường em cảm thấy bản thân mình làm được nhiều việc có ích cho bản thân mình trong tương lai. Việc học giúp em rất nhiều, thậm chí em có thể áp dụng những kỹ năng được học với mọi việc xung quanh em, thậm chí em có thể hướng dẫn cho mọi người xung quanh*” (Nam sinh - lớp 12)

Tóm lại, các biến số độc lập là các hành vi lệch chuẩn có tác động lên biến phụ thuộc Gắn kết trường học. So với giải thuyết ban đầu đưa ra của tác giả rằng “Sự gắn kết trường học làm giảm HVLC của học sinh”, giả thuyết này là phù hợp. Kết quả này đồng thời phù hợp với kết quả nghiên cứu trước đây của tác giả Hill và cộng sự. Kết luận này có ý nghĩa quan trọng trong việc xây dựng các chiến lược can thiệp của nhân viên công tác xã hội trường học nhằm làm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Để giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh cần tăng các hoạt động của nhà trường nhằm thúc đẩy sự gắn kết giữa học sinh và nhà trường. Nói cách khác, thầy cô giáo quan tâm, yêu thương học trò, giúp đỡ học trò sẽ làm tăng sự gắn kết trường học và giảm hành vi lệch chuẩn. Vấn đề quan trọng là tìm ra các hoạt động cụ thể nào để tăng sự gắn kết trường học, các hoạt động phải phù hợp với mỗi học sinh, với nhà trường, với địa phương. Để làm được điều đó thì cần phải nghiên cứu kỹ hơn, thể hiện rõ vai trò của nhân viên công tác xã hội trường học nói riêng và vai trò của cán bộ công tác xã hội nói chung.

4.4. Kỷ luật gia đình và hành vi lệch chuẩn

4.4.1. Thực trạng kỷ luật gia đình

Các vấn đề kỷ luật và thành tích học tập kém dẫn đến học sinh chán học, bỏ học là do phong cách nuôi dạy con cái trong nhà. Phong cách nuôi dạy con cái có ảnh hưởng tương tác đến hành vi và thành tích học tập của học sinh. Một số bậc cha mẹ quá nuông chiều con cái của họ, những người khác sẵn sàng dùng đến hình phạt thể chất, trong khi những người khác không quan tâm đến những gì con cái làm [118]. Điều này có thể dẫn đến hành vi lệch chuẩn. Do đó, phong cách kỷ luật của cha mẹ có ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực đến các hành vi của học sinh.

Bảng 4.11 Cách kỷ luật gia đình

	Phong cách kỷ luật	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Khuyến bảo, giải thích để tôi hiểu không nên làm như vậy	Uy quyền	0.80	0.400
Phạt nghiêm nhưng đúng lý đúng tình		0.32	0.467
Mắng chửi, không cần biết vì sao tôi lại làm vậy	Tự do, nuông chiều	0.20	0.402
Cha/mẹ bênh vực tôi nếu có ai đó phê bình/trách móc lỗi sai đó		0.20	0.403
Đánh rất dữ	Độc đoán	0.03	0.166
Trách móc, nói nhiều tới mức tôi từ chỗ thấy mình sai lại thấy cha mẹ sai		0.20	0.401
Cha/mẹ không quan tâm	Sao nhãng, bỏ mặc	0.02	0.153
Tùy, lúc thì cha/mẹ phạt, lúc thì bỏ qua		0.50	0.500

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 1; N = 914

Chúng tôi đã thực hiện khảo sát về phong cách kỷ luật của cha mẹ theo cảm nhận của con cái bằng cách chia thành 4 phong cách kỷ luật với 8 câu hỏi. Kết quả thu được như sau:

Phong cách kỷ luật uy quyền: Các câu trả lời về phong cách kỷ luật gồm: “Khuyến bảo, giải thích để tôi hiểu không nên làm như vậy”; “Phạt nghiêm nhưng đúng lý đúng tình” (cách kỷ luật khuyến bảo và phạt nghiêm, đúng lý đúng tình) đạt điểm trung bình rất cao là 0.8 và 0.32

Phong cách kỷ luật tự do, nuông chiều: Các câu trả lời về phong cách kỷ luật gồm: “Mắng chửi, không cần biết vì sao tôi lại làm vậy”; “Cha/mẹ bênh vực tôi nếu có ai đó phê bình/trách móc lỗi sai đó” (cách kỷ luật mắng chửi và bênh vực khi con cái làm gì đó sai) đạt điểm trung bình bằng nhau là 0.2.

Phong cách kỷ luật Độc đoán: các câu trả lời về phong cách kỷ luật gồm: “Đánh rất dữ”; “Trách móc, nói nhiều tới mức tôi từ chỗ thấy mình sai lại thấy cha mẹ sai” (cách kỷ luật bạo lực, đánh đập và trách móc, nói nhiều) có điểm trung bình rất thấp là 0.03 và 0.2. Có nghĩa rằng có ít phụ huynh có phong cách kỷ luật này.

Phong cách kỷ luật Sao nhãng, bỏ mặc: các câu trả lời về phong cách kỷ luật gồm: “Cha/mẹ không quan tâm”; “Tùy, lúc thì cha/mẹ phạt, lúc thì bỏ qua” (cách kỷ luật không quan tâm đến con cái, ngẫu hứng lúc thì phạt, lúc thì bỏ qua) có điểm trung bình là 0.02 và 0.5. Kết quả này cho thấy, có khá nhiều cha mẹ kỷ luật con cái một cách tùy hứng, không có phương hướng rõ ràng, khi thì phạt, khi thì không.

4.4.2. *Mối liên hệ giữa kỷ luật gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh*

Việc phân tích thực trạng các phong cách kỷ luật của cha mẹ giúp tác giả luận án có căn cứ thực tiễn để đề xuất các khuyến nghị, tác động đến phong cách kỷ luật nào và không khuyến khích phong cách kỷ luật nào ở cha mẹ trong nỗ lực giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Tác giả thực hiện phân tích tương quan giữa 4 phong cách kỷ luật với các nhóm hành vi lệch chuẩn để kiểm tra xem có sự tương quan giữa chúng hay không để đưa ra các nhận xét và đề xuất sau này.

Bảng 4.12. Sự tương quan giữa các phong cách kỷ luật của gia đình và hành vi lệch chuẩn

	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Sao nhãng, bỏ mặc	0.136**	0.118**	0.090**	0.117**
Tự do, nuông chiều	0.097**	0.122**	0.098**	0.089**
Độc đoán	0.101**	0.159**	0.159**	0.149**
Uy quyền	-.0188**	ns	ns	ns

*Ghi chú: ** tương đương p-value <0,01; ns=không có tương quan; N=914*

Kết quả từ bảng 4.12 đã phân tích mối quan hệ giữa kỷ luật gia đình và hành vi lệch chuẩn cho thấy, cách kỷ luật của cha mẹ theo phong cách sao nhãng, bỏ mặc có tương quan thuận chiều với các hành vi lệch chuẩn. Có nghĩa rằng, cha mẹ càng sao nhãng, bỏ mặc con cái thì các hành vi lệch chuẩn càng tăng. Trong các nhóm hành vi thì tương quan giữa phong cách này và hành vi vi phạm kỷ luật là cao hơn các nhóm hành vi lệch chuẩn còn lại.

Tương tự, cách kỷ luật của cha mẹ theo phong cách tự do, nuông chiều có tương quan thuận chiều với các hành vi lệch chuẩn. Có nghĩa rằng, cha mẹ càng tự do, nuông chiều con cái thì các hành vi lệch chuẩn càng tăng. Trong các nhóm hành vi thì tương quan giữa phong cách này với hành vi gây hấn là cao hơn các nhóm hành vi lệch chuẩn còn lại.

Cũng như vậy, cách kỷ luật của cha mẹ theo phong cách độc đoán có tương quan thuận chiều với các hành vi lệch chuẩn. Có nghĩa rằng, cha mẹ càng độc đoán con cái thì các hành vi lệch chuẩn càng tăng. Trong các nhóm hành vi thì tương quan giữa phong cách này với hành vi sử dụng chất kích thích là cao hơn các nhóm hành vi lệch chuẩn còn lại. Kết quả này phù hợp với giả thuyết ban đầu của tác giả luận án.

Tuy nhiên, kết quả từ bảng phân tích cho thấy, cách kỷ luật của cha mẹ theo phong cách uy quyền có tương tác với nhóm hành vi vi phạm kỷ luật trường học như không có tương quan với các hành vi lệch chuẩn. Chúng tôi đã phân tích và phát hiện ra rằng phong cách kỷ luật uy quyền có tương quan thuận chiều với sự gắn kết tình cảm gia đình và sự tham gia hoạt động gia đình, giá trị r lần lượt là 0.310 và 0.169 (Bảng 4.13). Có nghĩa là nếu cha mẹ thực hiện phong cách kỷ luật uy quyền thì sự gắn kết gia đình về tình cảm và Sự tham gia hoạt động gia đình càng cao.

Bảng 4.13 Sự tương quan giữa phong cách kỷ luật Uy quyền, gắn kết tình cảm và sự tham gia hoạt động của gia đình

	Uy quyền	Gắn kết gia đình	Sự tham gia hoạt động gia đình
Uy quyền	1		
Gắn kết gia đình	0.310**	1	
Sự tham gia hoạt động gia đình	0.169**	0.366**	1

Ghi chú: ** tương đương $p\text{-value} < 0,01$; $N=914$

Phong cách kỷ luật của cha mẹ là yếu tố quan trọng khi nhân viên xã hội thực hiện các kế hoạch, chiến lược can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh, vì điều này nó tương quan với hành vi lệch chuẩn của con cái họ. Nhân viên xã hội cần khai thác rõ thông tin để xác định đúng các phong cách kỷ luật của cha mẹ từ đó đưa ra các phương pháp can thiệp hiệu quả nhất.

4.5. Kỷ luật trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh

Kỷ luật là điều cần thiết nhất và khó khăn nhất của giáo dục, vì không có kỷ luật thì không thể mang lại hiệu quả giáo dục. Hiện nay việc xây dựng nội dung kỷ luật ở các trường phổ thông có xu hướng quản lý hành vi của học sinh nhiều hơn [160]. Kỷ luật nhà trường đôi khi được áp dụng một cách bất lợi đối với những học sinh dễ bị tổn thương nhất [87].

4.5.1. Tự đánh giá của học sinh về kỷ luật trường học

Để đánh giá về kỷ luật trường học, tác giả luận án đã đưa ra các câu hỏi để học sinh tự đánh giá, thang điểm cho mỗi câu hỏi thấp nhất là 0 và cao nhất là 5. Một số câu hỏi tác giả xây dựng có hàm ý nghịch đảo để làm tăng hiệu quả khi thực hiện khảo sát. Kết quả tự đánh giá của học sinh về kỷ luật trường học được mô tả trong bảng 4.14 dưới đây.

Bảng 4.14. Kỷ luật trường học thông qua tự đánh giá của học sinh

	Trước khi nghịch đảo	Sau khi nghịch đảo	Độ lệch chuẩn
	Trung bình	Trung bình	
Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	3.64	3.64	1.415

Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	3.62	3.62	1.530
Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt*	0.61	4.39	1.313
Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy	4.07	4.07	1.356
Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng	4.29	4.29	1.216
Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm*	1.09	3.91	1.557
Cronbach's Alpha	0.382	0.648	-

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 5; đã nghịch đảo giá trị*; N = 914

Các ý kiến tự đánh giá của học sinh cho biết rằng “*Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng*”, “*Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy*” và “*Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc*” đạt điểm trung bình khá cao, lần lượt tương ứng là 4.29, 4.07 và 3.64, cho thấy cách quản lý kỷ luật của nhà trường thực hiện theo đánh giá của học sinh là khá tốt.

Khi phân tích giá trị trung bình, chúng tôi đã thực hiện nghịch đảo bằng các câu “*Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt*” và “*Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm*”. Việc nghịch đảo nhằm mục đích thực hiện các bước phân tích thống kê ở phần sau được chính xác hơn. Ở hai câu hỏi này, điểm trung bình có được là rất thấp, lần lượt là 0.61 (4.39) và 1.09 (3.91). Kết quả này phù hợp với các câu hỏi khác trong nhóm các câu hỏi về cách kỷ luật của nhà trường qua cách đánh giá của học sinh. Điều này chứng tỏ rằng học sinh đã trả lời nghiêm túc, đọc kỹ các câu hỏi và trả lời thống nhất các đáp án.

Tóm lại, kỷ luật trường học qua sự tự đánh giá của học sinh cho thấy các hình thức quản lý kỷ luật của nhà trường được học sinh nhận thức rất cao. Các quy định về kỷ luật được rõ ràng, các thành viên trong trường đều nhận thức rõ, sự thiên vị hay thiếu công bằng trong việc thực hiện kỷ luật là rất thấp.

4.5.2. *Mối liên hệ giữa kỹ luật trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh*

Theo quan điểm của tác giả luận án, kỹ luật trường học sẽ có tác động mạnh đến hành vi lệch chuẩn của học sinh, nếu kỹ luật được thực hiện tốt sẽ giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh. Các trường học luôn nỗ lực xây dựng, duy trì các biện pháp kỹ luật để quản lý các hành vi của học sinh nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục của nhà trường. Ở đây, tác giả thực hiện phân tích tương quan giữa biến số Cách quản lý kỹ luật ở trường học và hành vi lệch chuẩn. Biến số Cách quản lý kỹ luật được xây dựng bằng cách tính trung bình (Mean) của 6 câu hỏi về kỹ luật trường học theo tự đánh giá của học sinh. Kết quả phân tích tương quan được thể hiện ở kết quả dưới đây.

Bảng 4.15 Sự tương quan giữa kỹ luật trường học và hành vi lệch chuẩn

	Kỹ luật trường học	Vi phạm kỹ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Kỹ luật trường học	1				
Vi phạm kỹ luật học đường	-0.146**	1			
Hành vi gây hấn	-0.104**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	-0.135**	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	-0.135**	0.384**	0.747**	0.750**	1

*Ghi chú: ** tương đương p-value <0,01; N=914*

Từ Bảng 4.15 cho thấy, có sự tương quan nghịch chiều giữa cách kỹ luật của trường học và hành vi vi phạm kỹ luật học đường (giá trị tương quan (r) là -0.146), có nghĩa là nếu cách kỹ luật của trường học càng tốt thì vi phạm kỹ luật học đường sẽ giảm. Tương tự, có sự tương quan nghịch chiều giữa cách kỹ luật của trường học và hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là -0.104), giữa cách kỹ luật của trường học và hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là -0.135), giữa cách kỹ luật của trường học và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là -0.135), có nghĩa là nếu tăng sự quản lý kỹ luật của trường học thì hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng đều giảm. Kết quả tương quan với P-value <0.01 chứng tỏ

các biến số được sử dụng để phân tích có độ tin cậy lên đến 99% trong kết quả phân tích tương quan này.

Chẳng hạn như khi hỏi về cách quản lý kỷ luật của trường học, một học sinh chia sẻ rằng *“Trường em rất nghiêm khắc kể cả về việc tóc tai nên khi phát hiện học sinh nhuộm tóc thì học sinh ấy sẽ bị bắt ở phòng giám thị và kêu phụ huynh lên dẫn đi nhuộm tóc lại, hay việc lớn tiếng trả lời với thầy cô sẽ bị cảnh cáo trước lớp và bị nghỉ học 3 ngày. Em thấy vì do trường có nhiều quy định nên học sinh của trường tác phong khá chuẩn và rất có nề nếp và góp phần làm trường rất có uy tín”* (Nam sinh - lớp 12). Sự chia sẻ của học sinh cũng phù hợp với kết quả khảo sát được trình bày ở trên.

Tóm lại, có sự tương quan nghịch chiều giữa hành vi lệch chuẩn và kỷ luật trường học ($\text{sig} < 0,05$). Cách kỷ luật của trường học càng tốt, hành vi lệch chuẩn càng giảm. Điều này phù hợp với giả thuyết ban đầu của tác giả rằng *“Kỷ luật trường học làm giảm HVLC của học sinh”*, các biện pháp kỷ luật của nhà trường nếu lỏng lẻo sẽ làm giảm vai trò của hệ thống kỷ luật răn đe và có nguy cơ làm gia tăng các hành vi lệch chuẩn của học sinh. Bên cạnh đó, nếu biện pháp kỷ luật tốt, học sinh hiểu và tuân thủ, chấp hành, thực hiện nghiêm túc thì hình thành thói quen tích cực, xây dựng được một hệ thống các hành vi tích cực trong trường học và ở chính bản thân các em.

4.6. Động lực học tập và hành vi lệch chuẩn

4.6.1. Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông

Trong nghiên cứu về *“Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh”* của tác giả Nguyễn Thị Thúy Dung, kết quả khảo sát bằng bảng hỏi đối với 789 GV và 5.473 HS các trường THPT công lập đã chỉ ra rằng HS tự đánh giá không cao tất cả các biểu hiện động lực học tập [6]. Kết quả này khá tương đồng với kết quả của chúng tôi được phân tích dưới đây.

Bảng 4.16 Động lực học tập của học sinh THPT

	Trước khi nghịch đảo	Sau khi nghịch đảo	Độ lệch chuẩn
	Trung bình	Trung bình	
Tôi học là vì cha mẹ*	2.08	1.92	1.597
Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	3.28	3.28	1.032
Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	3.34	3.34	0.943
Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	3.81	3.81	0.562
Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	2.70	2.70	1.162
Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác*	0.98	3.02	1.323
Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học*	1.46	2.54	1.336
Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	3.30	3.30	1.084
Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	2.91	2.91	1.452
Cronbach's Alpha	0.450	0.653	

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 4; đã nghịch đảo giá trị*; N = 914

Dựa vào kết quả khảo sát động lực học tập của học sinh trung học phổ thông, cho thấy, động lực học tập của học sinh khi đi học ở mức khá cao. Hầu hết học sinh phổ thông xác định được rằng “việc học cần thiết cho tương lai của tôi” có điểm trung bình cao nhất là 3.81. Tiếp theo là “Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi” có điểm trung bình là 3.30. Ở các câu hỏi tác giả luận án đã nghịch đảo các giá trị trả lời có hàm ý rằng “Tôi học là vì cha mẹ” sẽ có ý nghĩa là học cho bản thân tôi. “Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn nào khác” sẽ có ý nghĩa là tôi thích học. “Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học” hàm ý rằng không có sự căng thẳng khi đi học có giá trị trung bình thấp nhất 2.54.

Với câu hỏi “Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học” có điểm trung bình là 2.70 là khá thấp, có nghĩa rằng việc phấn khích trong học tập, niềm vui trong học tập là chưa cao.

4.6.2. Sự tương quan giữa động lực học tập và hành vi lệch chuẩn

Giả định ban đầu của tác giả luận án rằng động lực học tập có tác động đến hành vi lệch chuẩn. Nếu học sinh có động lực học tập tốt, các hành vi của học sinh hướng đến các mục tiêu học tập, sự chuẩn bị cho tương lai. Học sinh thường có thái độ tích cực trong học tập, vâng lời thầy cô, chấp hành tốt các qui định của nhà trường. Vì thế, học sinh có động lực học tập tốt sẽ có mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn thấp. Trong phần này, tác giả thực hiện phân tích tương quan giữa biến số Động lực học tập và hành vi lệch chuẩn. Biến số Động lực học tập được xây dựng bằng cách tính trung bình (Mean) của 9 câu hỏi về động lực học tập của học sinh. Kết quả phân tích tương quan được thể hiện ở Bảng 4.17 dưới đây.

Bảng 4.17 Mối quan hệ giữa mức độ động lực học tập và hành vi lệch chuẩn:

	Động lực học tập	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Động lực học tập	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	-0.194**	1			
Hành vi gây hấn	-0.161**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	-0.141**	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	-0.150**	0.384**	0.747**	0.750**	1

*Ghi chú: ** tương đương p-value < 0,01; N=914*

Từ kết quả phân tích tương quan cho thấy, có sự tương quan nghịch chiều giữa động lực học tập và hành vi vi phạm kỷ luật học đường (giá trị tương quan (r) là -0.194), có nghĩa là nếu động lực học tập tăng thì vi phạm kỷ luật học đường giảm. Tương tự, có sự tương quan nghịch chiều giữa động lực học tập và hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là -0.161), có nghĩa là nếu động lực học tập tăng thì hành vi gây hấn giảm. Có sự tương quan nghịch chiều giữa động lực học tập và hành vi sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là -0.141), có nghĩa là nếu

động lực học tập tăng thì hành vi sử dụng chất kích thích giảm. Có sự tương quan nghịch chiều giữa động lực học tập và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là -0.150), có nghĩa là nếu động lực học tập tăng thì hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng giảm.

Với kết quả phân tích như trên, so với giả thuyết ban đầu của luận án “Động lực học tập làm giảm HVLC của học sinh” là phù hợp, tác giả luận án thấy rằng đây là căn cứ rất quan trọng để đưa ra những đề xuất nhằm thúc đẩy, tạo động lực học tập của học sinh ở trường học, đồng nghĩa với việc này là sẽ góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh khi ở trường.

4.7. Cảm nhận giá trị bản thân của học sinh và hành vi lệch chuẩn

4.7.1. Thực trạng cảm nhận giá trị bản thân của học sinh

Trong nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Tứ về “Thực trạng tự nhận thức bản thân và nhận thức người khác của học sinh trung học cơ sở”, kết quả nghiên cứu đã đánh giá khả năng tự nhận thức bản thân của học sinh trung học cơ sở cho thấy năng lực tự nhận thức bản thân ở mức trung bình, đây là thực trạng đáng lo ngại. Khi học sinh nhận thức tốt về bản thân, các em sẽ dễ dàng nhận diện và ứng xử phù hợp với cảm xúc của người khác [59]. Tuy nhiên chưa có nhiều công trình nghiên cứu về tự nhận thức của học sinh trung học phổ thông, ở đây tác giả đã thực hiện khảo sát và phân tích sự tự nhận thức về giá trị bản thân cho kết quả khá tương đồng với kết quả nghiên cứu trên.

Bảng 4.18 Cảm nhận giá trị bản thân của học sinh

	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhìn chung tôi cảm thấy hài lòng với bản thân	1.95	.805
Thỉnh thoảng tôi cảm thấy mình không có gì tốt đẹp	1.30	.799
Tôi cảm thấy mình có khá nhiều phẩm chất tốt	1.90	.698
Những gì đa số mọi người làm được thì tôi cũng làm được như vậy	1.86	.693
Tôi cảm thấy mình không có điều gì đáng tự hào về bản thân	1.78	.825
Đôi lúc tôi cảm thấy mình thật sự vô dụng	1.46	.875
Tôi cảm thấy tôi là một người có giá trị, ít nhất là như đa số người khác	1.87	.661
Nhìn chung, tôi cảm thấy mình là người thất bại	1.89	.832
Cronbach's Alpha	0.697	

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 3; N = 914

Nhìn chung, với các câu hỏi về cảm nhận giá trị bản thân của học sinh trong mẫu khảo sát này có mức điểm trung bình tương đương nhau. Kết quả “*nhìn chung tôi cảm thấy hài lòng với bản thân*” có mức điểm cao nhất là 1.95, “*tôi cảm thấy mình có khá nhiều phẩm chất tốt đẹp*” có mức điểm thứ hai là 1.90. Bên cạnh đó, học sinh cũng cho rằng “*nhìn chung, tôi cảm thấy mình là người thất bại*” với mức điểm khá cao là 1.89. “*Đôi lúc tôi cảm thấy mình thật vô dụng*” có mức điểm thấp hơn, ở mức 1.46. Học sinh có cảm nhận “*Thỉnh thoảng tôi cảm thấy mình không có gì tốt đẹp*” có mức điểm trung bình thấp nhất là 1.3. Với kết quả này, chúng tôi cho rằng các học sinh cảm thấy giá trị bản thân theo các câu hỏi trong mẫu khảo sát này khá thấp.

Việc cảm nhận giá trị bản thân thấp có thể ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh trong cuộc sống sau này, như sự tự tin, sự sẵn sàng nhận nhiệm vụ và thực hiện các vai trò trong cuộc sống. Điều này có thể dẫn đến việc thậm chí vi phạm các chuẩn mực để tìm cách để đạt được các mục tiêu cao hơn, hoặc tìm cách trốn tránh những vai trò chủ yếu của bản thân, ở đây là vai trò của người học sinh.

4.7.2. Sự tương quan giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn

Theo suy luận của tác giả luận án, học sinh có cảm nhận về giá trị bản thân tốt sẽ có mức độ thực hiện hành vi lệch chuẩn thấp. Cảm nhận giá trị bản thân tốt

không phải là sự tự tin thái quá mà là sự nhìn nhận đúng về năng lực bản thân, điều kiện, hoàn cảnh của bản thân. Để phân tích tương quan giữa sự cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn. Biến số Cảm nhận giá trị bản thân được xây dựng bằng cách tính trung bình (Mean) của 8 câu hỏi về cảm nhận giá trị bản thân của học sinh. Kết quả phân tích tương quan được thể hiện ở Bảng 4.19 dưới đây.

Bảng 4.19 Mối quan hệ giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn

	Cảm nhận giá trị bản thân	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Cảm nhận giá trị bản thân	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	ns	1			
Hành vi gây hấn	-0.087**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	-0.070*	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	-0.071*	0.384**	0.747**	0.750**	1

*Ghi chú: ** tương đương p-value <0,01; * tương đương p-value <0,05; ns=không có tương quan; N=914*

Khi thực hiện phân tích tương quan mối quan hệ giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn, kết quả cho thấy, giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi phạm kỷ luật học đường, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trong không gian mạng xã hội có tương quan nghịch chiều. Cụ thể, giá trị tương quan (r) giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi gây hấn là -0.087, giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi sử dụng chất kích thích là -0.070, giữa cảm nhận giá trị bản thân và hành vi lệch chuẩn trong không gian mạng là -0.071, có nghĩa là nếu cảm nhận giá trị bản thân cao thì vi hành vi gây hấn, hành

vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trong không gian mạng giảm. Giá trị tương quan (r) nhìn chung là rất thấp, sự tương quan không mạnh. Không có tương quan giữa cảm nhận giá trị bản thân và vi phạm kỷ luật học đường.

Từ kết quả phân tích và giả thuyết ban đầu là “Cảm nhận giá trị bản thân làm giảm HVLC của học sinh”, tác giả có thể kết luận giả thuyết này phù hợp với kết quả của luận án. Đồng thời với kết quả phân tích này, tác giả luận án sẽ có thêm những căn cứ thuyết phục để đề xuất các hoạt động của nhân viên công tác xã hội trường học và các bên liên quan nhằm giúp học sinh có được cảm nhận về giá trị bản thân tốt hơn và hàm ý rằng hành vi lệch chuẩn sẽ giảm.

4.8. Dấu hiệu trầm cảm của học sinh và hành vi lệch chuẩn

4.8.1. Thực trạng dấu hiệu trầm cảm của học sinh THPT

Nghiên cứu của Nguyễn Danh Lâm và đồng nghiệp về “Thực trạng nguy cơ stress, lo âu, trầm cảm của học sinh trung học phổ thông huyện Yên Định, Thanh Hóa”, tác giả đã khảo sát 482 học sinh THPT bằng công cụ DASS-21 cho thấy tỷ lệ dấu hiệu trầm cảm lần lượt là 43,6%. Những kết quả nghiên cứu này cho thấy việc cần thiết xây dựng một hệ thống hướng dẫn, hỗ trợ học sinh THPT kiểm soát cảm xúc, làm chủ bản thân, tăng cường kỹ năng ứng phó với trầm cảm và tiếp cận dịch vụ tư vấn, điều trị khi có các vấn đề sức khỏe tâm thần ở trường trung học phổ thông [25]. Trong nghiên cứu này của tác giả, bằng công cụ PHQ-9, tác giả đã khảo sát nhanh về mức độ xuất hiện dấu hiệu trầm cảm của học sinh THPT cho các kết quả phù hợp với các công trình nghiên cứu trước đây.

Bảng 4.20 Thực trạng dấu hiệu trầm cảm của học sinh THPT

	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Ít hứng thú và hài lòng khi làm việc gì đó	1.24	0.975
Cảm thấy tâm trạng xuống dốc, trầm cảm hoặc mất hi vọng	1.26	0.987
Khó ngủ, hoặc ngủ quá nhiều	1.41	1.049
Cảm thấy mệt mỏi hoặc ít năng lượng	1.43	0.955
Mất cảm giác ngon miệng khi ăn, hoặc ăn quá nhiều	1.25	1.004
Cảm giác không hài lòng về bản thân – cảm thấy mình là một sự thất bại, mình làm thất vọng chính mình hoặc gia đình mình	1.09	1.005

Khó tập trung vào bất cứ việc gì, như học bài, đọc báo hay xem tin tức trên truyền hình	1.25	0.964
Cử động hoặc nói rất chậm khiến người khác cũng nhận ra. Hoặc ngược lại, cảm thấy bồn chồn hoặc không yên khiến em cứ phải đi lại hoạt động nhiều hơn bình thường	1.08	1.027
Có ý nghĩ rằng mình đáng lẽ chết đi cho rồi, hoặc nghĩ đến việc tự làm đau mình theo một cách nào đó	0.82	1.017
Cronbach's Alpha	0.867	

Ghi chú: Giá trị nhỏ nhất = 0, Giá trị lớn nhất = 3; N = 914

Để làm rõ thực trạng biểu hiện trầm cảm, chúng tôi đã xây dựng bảng câu hỏi sức khỏe bệnh nhân gồm 9 mục theo PHQ-9, bảng khảo sát được thiết kế để đo lường sự hiện diện và mức độ nghiêm trọng của bệnh trầm cảm [136]. Thang đo bao gồm chín mục đánh giá tần suất xuất hiện của chín triệu chứng trầm cảm trong 2 tuần qua, với các mục được đánh giá theo thang đo Likert 4 điểm, từ "Không bao giờ" (0), "thỉnh thoảng" (1), "thường xuyên (2) và "rất thường xuyên" (3). Các câu trả lời cho từng mục được tổng hợp để tính toán trong phạm vi từ 0 đến 27 điểm, với điểm cao biểu thị các triệu chứng trầm cảm nghiêm trọng hơn. Theo khuyến nghị của Kroenke và Spitzer (2002), các triệu chứng trầm cảm được phân loại theo mức độ nghiêm trọng thành 5 nhóm: trầm cảm tối thiểu hoặc không có (0-4), nhẹ (5-9), trung bình (10-14), nặng vừa phải (15-19) và nghiêm trọng (20-27) [140], điểm PHQ-9 và đề xuất can thiệp như sau:

Bảng 4.21 Điểm PHQ-9 và đề xuất can thiệp

Số điểm PHQ-9	Mức độ trầm cảm	Hành động điều trị được đề xuất
1 đến 4	Không có, mức tối thiểu	Không có
5 đến 9	Nhẹ	Thận trọng chờ đợi; lặp lại PHQ-9 khi theo dõi
10 đến 14	Vừa phải	Kế hoạch điều trị, tư vấn cân nhắc, theo dõi và/hoặc điều trị bằng thuốc
15 đến 19	Khá nặng	Bắt đầu ngay liệu pháp dược lý và/hoặc liệu pháp tâm lý
20 đến 27	Nghiêm trọng	Bắt đầu điều trị bằng thuốc ngay lập tức và nếu suy giảm nghiêm trọng hoặc đáp ứng kém với điều trị, hãy

		nhanh chóng giới thiệu đến chuyên gia sức khỏe tâm thần để trị liệu tâm lý và/hoặc quản lý hợp tác
--	--	--

Nguồn: Điểm PHQ-9 và đề xuất can thiệp Kroenke & Spitzer, 2002),

Dựa vào cách phân loại này, chúng tôi đánh giá thực trạng mức độ dấu hiệu trầm cảm của học sinh theo bảng số liệu Bảng 4.22 dưới đây.

Bảng 4.22 Mức độ trầm cảm của học sinh

	Mức độ trầm cảm					
	Tối thiểu hoặc không có	Nhẹ	Trung bình	Khá nặng	Nặng	Tổng
N (%)	133 (14.6)	299 (32.7)	236 (25.8)	153 (16.7)	93 (10.2)	914

Bảng mức độ biểu hiện trầm cảm trên cho thấy tỷ lệ biểu hiện mức độ nghiêm trọng khác nhau của các triệu chứng trầm cảm theo Kroenke và đồng nghiệp (2001), các mức tối thiểu, không có (0-4), nhẹ (5-9), trung bình (10-14), khá nặng (15-19) và nặng (20-27) có kết quả lần lượt tương ứng là 14,6%, 32,7%, 25,8 %, 16,7% và 10,2%. Kết quả này không có quá nhiều sự khác biệt với nghiên cứu tại tỉnh Thái Bình năm 2021 của tác giả Ngô Văn Mạnh và Phạm Thị Hương Ly, tỷ lệ trầm cảm ở mức độ nhẹ đến trung bình, mức vừa và mức nặng lần lượt là 13,3%; 24,2%; 10,3%; 12,2% khi nghiên cứu trên 400 học sinh lớp 12 [30].

Khi hỏi học sinh các câu hỏi rằng em đã trải qua cảm giác “*Cảm giác không hài lòng về bản thân – cảm thấy mình là một sự thất bại, mình làm thất vọng chính mình hoặc gia đình mình*” có mức điểm trung bình khá thấp, ở mức 1.09. Chúng tôi phát hiện thấy cảm giác này của học sinh đã biểu hiện ra thành các hành vi lệch chuẩn có liên quan. Khi được hỏi về sự hứng thú trong học tập khi ở trường, với câu hỏi “*em có thích đi học không?*” học sinh đã trả lời “*Không, em thích trở thành game thủ hơn, em không thích học, em đi học theo ý muốn của ba mẹ thôi, họ hứa với em chỉ cần học hết lớp 12 là được. Em chỉ thích mấy môn vận động còn mấy môn học trên bài vở là em rất chán, dù có nghe giảng nhiều lần vẫn không hiểu bài. Thầy cô còn hay bắt em thường xuyên kiểm tra miệng, nên em càng không thích đi học*” (Nam sinh – lớp 12) cho thấy học sinh cảm thấy thất vọng về chính

bản thân mình hoặc gia đình mình. Một học sinh khác cũng chia sẻ về hành vi khi chán học và cách đối phó với hiện tượng chán học ở trường “*Hồi ở trường cũ, em chán học thì thường sẽ trốn đi net, đôi lúc thì đi chơi đá banh, tới giờ tan học thì em lại đi bộ về*” (Nam sinh – lớp 12), chúng tôi cho rằng, đây là biểu hiện khó tập trung trong học tập, và dễ lôi kéo vào các hoạt động khác hấp dẫn hơn. Đây cũng là các biểu hiện của sự trầm cảm và nó liên quan chặt chẽ với biểu hiện thành các hành vi lệch chuẩn của học sinh.

4.8.2. Sự tương quan giữa trầm cảm và hành vi lệch chuẩn

Các biểu hiện về trầm cảm được thể hiện ra bên ngoài có khi là các hành vi lệch chuẩn mà người khác có thể quan sát được. Để phân tích tương quan giữa biểu hiện trầm cảm và hành vi lệch chuẩn. Biến số Biểu hiện trầm cảm được xây dựng bằng cách tính trung bình (Mean) của 9 câu hỏi về biểu hiện trầm cảm của học sinh. Kết quả phân tích tương quan được thể hiện ở Bảng 4.23 dưới đây.

Bảng 4.23 *Mối quan hệ giữa biểu hiện trầm cảm và hành vi lệch chuẩn*

	Biểu hiện trầm cảm	Vi phạm kỷ luật học đường	Hành vi gây hấn	Sử dụng chất kích thích	Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng
Biểu hiện trầm cảm	1				
Vi phạm kỷ luật học đường	0.092**	1			
Hành vi gây hấn	0.128**	0.439**	1		
Sử dụng chất kích thích	0.169**	0.403**	0.679**	1	
Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	0.134**	0.384**	0.747**	0.750**	1

Ghi chú: ** tương đương $p\text{-value} < 0,01$; $N=914$

Kết quả phân tích tương quan cho thấy, có sự tương quan thuận chiều giữa biểu hiện trầm cảm và hành vi vi phạm kỷ luật học đường (giá trị tương quan (r) là 0.092), có nghĩa là nếu biểu hiện trầm cảm tăng thì vi phạm kỷ luật học đường

tăng. Tương tự, có sự tương quan thuận chiều giữa biểu hiện trầm cảm và hành vi gây hấn (giá trị tương quan (r) là 0.128), giữa biểu hiện trầm cảm và sử dụng chất kích thích (giá trị tương quan (r) là 0.169), giữa mức độ trầm cảm và hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng (giá trị tương quan (r) là 0.134), có nghĩa là nếu biểu hiện trầm cảm tăng thì hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng tăng. Kết quả tương quan với P-value <0.01, có nghĩa rằng các biến số được sử dụng để phân tích có độ tin cậy lên đến 99% trong kết quả phân tích tương quan này.

Biểu hiện của trầm cảm là học sinh có thể đã tìm kiếm đến việc sử dụng chất kích thích. Khi được hỏi “*Khi chán học, em thấy các bạn làm gì? Có khi nào sử dụng chất kích thích không*”, một học sinh đã trả lời “*Trong lớp em thậm chí các bạn còn dùng tại lớp trong giờ học tiêu biểu có 1 bạn còn bị giáo viên bắt gặp khi cắt cần sa*” (Nam sinh - lớp 12).

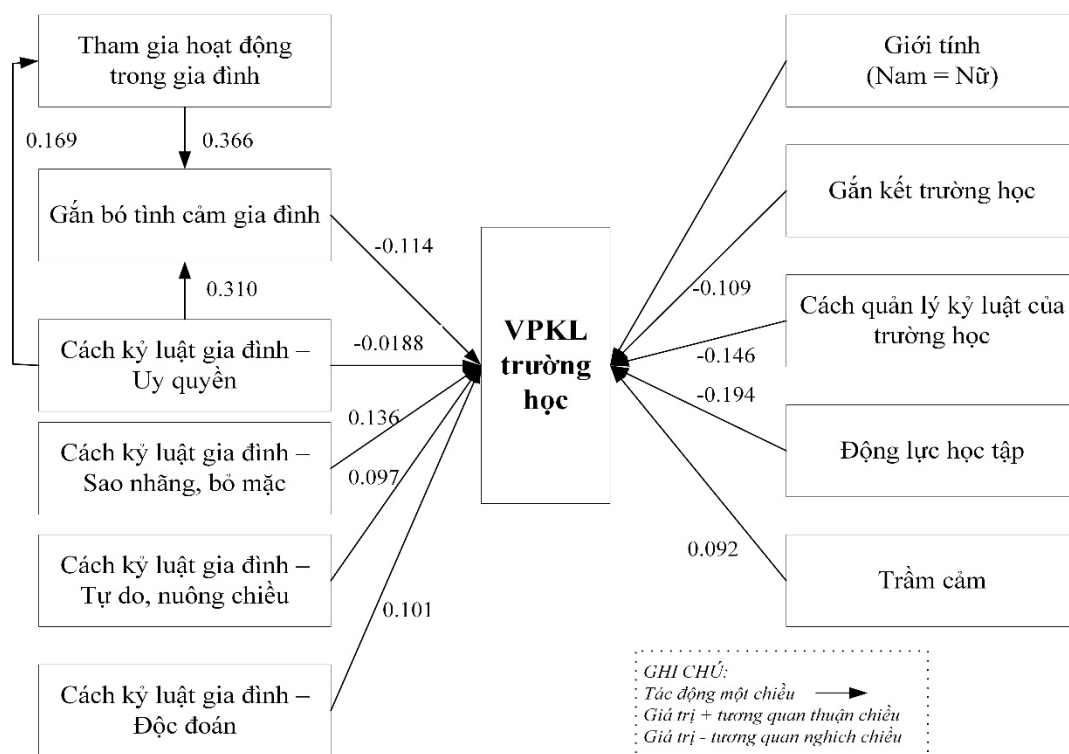
Với câu hỏi “*em có thường chán học không?*”, chúng tôi nhận được câu trả lời rằng “*Dạ thường xuyên, em chán học nên hay rủ nhóm bạn bè uống bia. Tụi em trốn học mua bia về nhà bạn nhậu. Nhiều khi ngủ quên ở nhà bạn ba mẹ đi tìm và bị chửi. Và khi chán nản như vậy em hay hút thuốc lá, hút thuốc giúp em giảm căng thẳng, nhiều lúc em suy nghĩ bỏ học để đỡ mệt mỏi*” (Nam sinh - lớp 11).

Từ kết quả phân tích và giả thuyết ban đầu là “*Dấu hiệu trầm cảm của học sinh làm gia tăng HVLC của học sinh*”, tác giả có thể kết luận giả thuyết này phù hợp với kết quả của luận án.

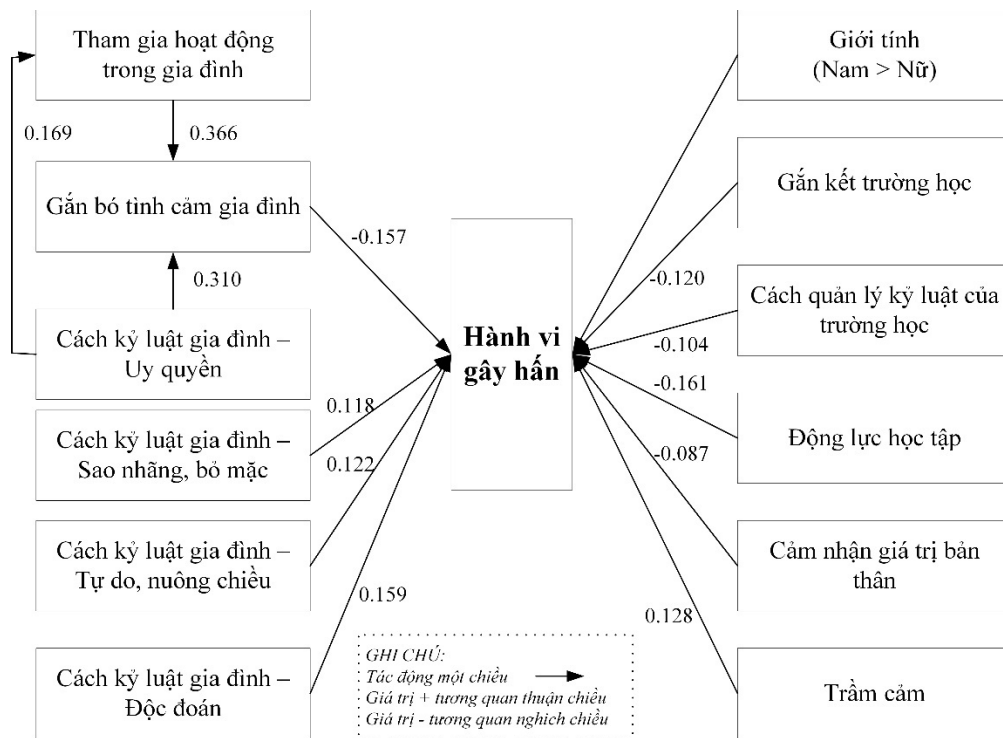
Tóm lại, những biểu hiện của những hành vi lệch chuẩn này cho thấy có một bộ phận đáng kể học sinh được khảo sát có biểu hiện của sự trầm cảm nặng, khoảng 10%. Kết quả tương tự với kết quả nghiên cứu của các tác giả trước đây đã công bố. Khi bị trầm cảm nặng, các học sinh có xu hướng tìm kiếm sử dụng chất kích thích và các chất gây nghiện. Dẫn đến có nhiều hành vi lệch chuẩn và các hành vi này có tương quan với nhau rất lớn (giá trị $r > 0.5$ là rất mạnh). Ví dụ như, hành vi sử dụng chất gây nghiện có tương quan thuận chiều với hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội với giá trị $r = 0.750$. Kết quả như vậy cho thấy

các hành vi lệch chuẩn này tiềm ẩn rất nhiều sự nguy hiểm với cả bản thân học sinh, gia đình và xã hội.

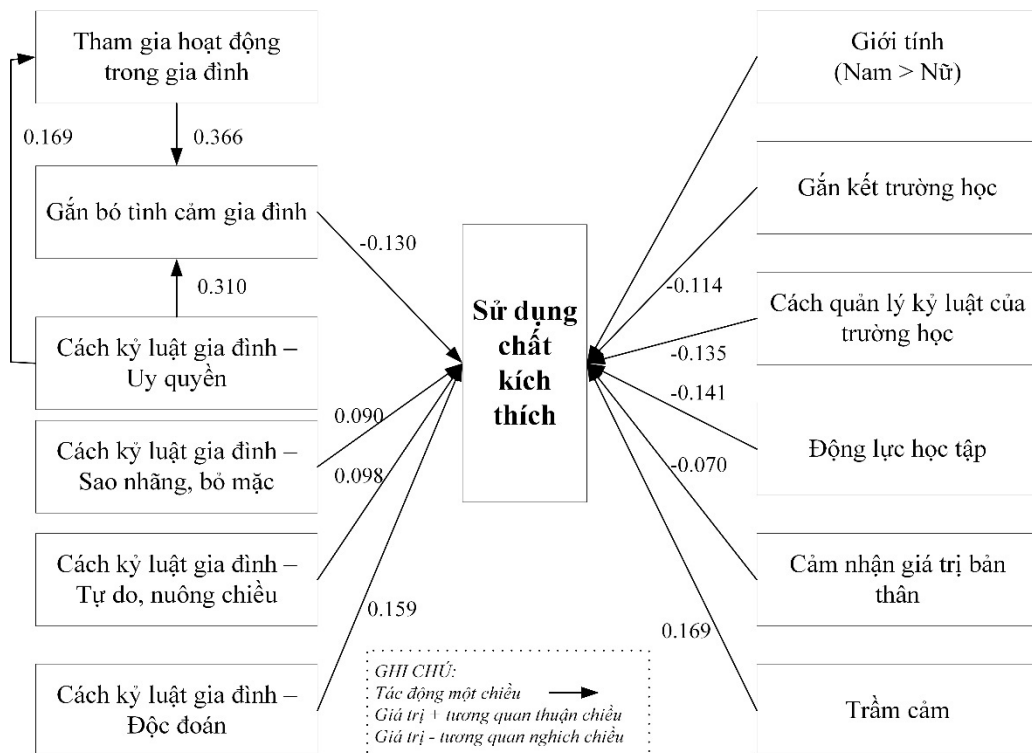
Với các yếu tố có sự tương quan với hành vi lệch chuẩn đã được phân tích ở trên, tác giả luận án khái quát thành 4 sơ đồ mô tả các yếu tố tác động đến 4 nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông dưới đây.



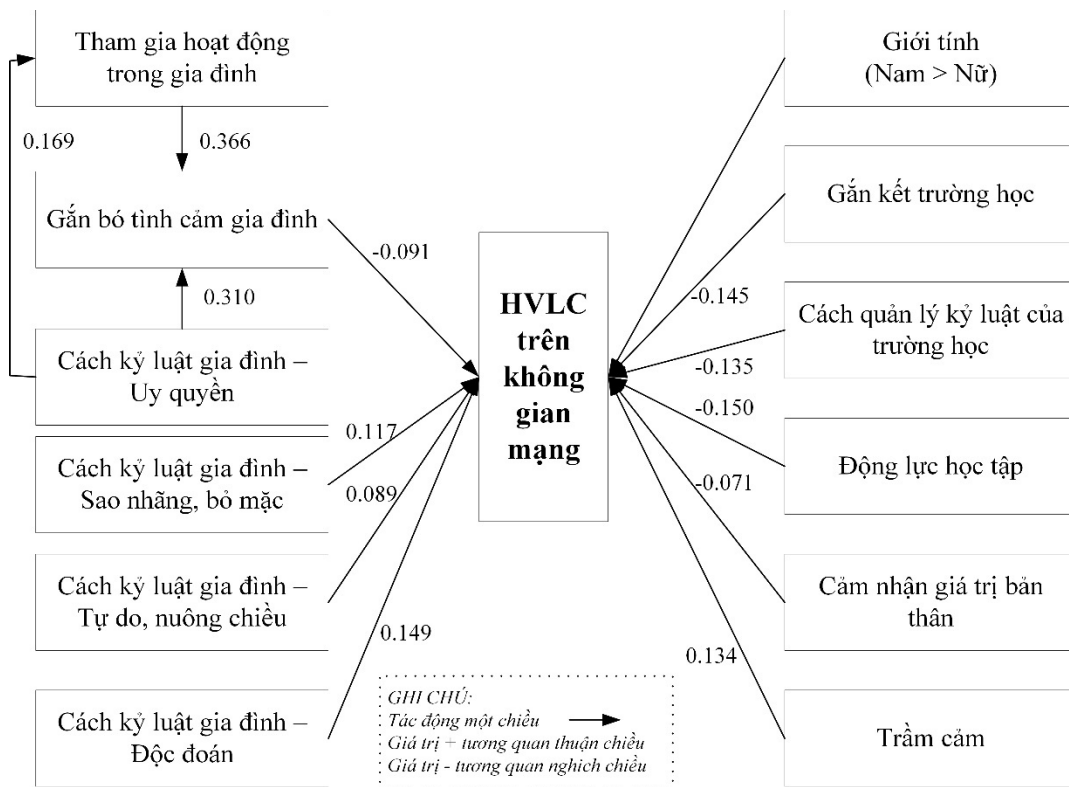
Hình 4.1 Các yếu tố ảnh hưởng đến sự VPKL trường học



Hình 4.2 Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn của học sinh



Hình 4.3 Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi sử dụng chất kích thích của học sinh



Hình 4.4 Các yếu tố ảnh hưởng đến HVLC trên không gian mạng

Tiểu kết chương 4

Kết quả phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông có thể rút ra một số kết luận như sau:

Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông có sự tác động bởi ba nhóm yếu tố chính gồm yếu tố cá nhân, yếu tố gia đình và yếu tố nhà trường.

Nhóm yếu tố gia đình có hai nhóm yếu tố là sự tham gia hoạt động gia đình và gắn bó tình cảm gia đình. Trong đó, sự tham gia các hoạt động cùng các thành viên gia đình có ảnh hưởng đến sự gắn bó của các thành viên trong gia đình. Sự gắn bó gia đình có ảnh hưởng đến các hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT. Đây là điểm mới của luận án, góp phần củng cố thêm ý nghĩa về mặt lý luận và các khuyến nghị nghiên cứu tiếp theo liên quan đến các yếu tố thúc đẩy gắn kết gia đình. Đồng thời, phát hiện của nghiên cứu để có thêm căn cứ đưa ra các khuyến nghị các phương pháp nhằm giảm hành vi lệch chuẩn.

Yếu tố về cách thức kỷ luật của cha mẹ có bốn phong cách kỷ luật là sao nhãng, bỏ mặc; tự do, nuông chiều; độc đoán; uy quyền. Trong đó ba phong cách kỷ luật có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn là sao nhãng, bỏ mặc; tự do, nuông chiều. Phong cách uy quyền lại có tương quan có ý nghĩa khoa học với gắn kết gia đình và sự tham gia các hoạt động của gia đình. Kết quả này sẽ có thêm ý nghĩa về mặt lý luận giúp phụ huynh hiểu được các phong cách kỷ luật, giáo dục con cái có tác động đến hành vi lệch chuẩn. Hơn nữa, kết quả này cũng gợi mở thêm các hướng nghiên cứu về phong cách kỷ luật con cái của gia mẹ và đề xuất giải pháp hình thành phong cách kỷ luật con cái của phụ huynh.

Yếu tố thuộc về nhà trường có hai yếu tố là sự gắn kết trường học và cách kỷ luật của trường học. Cả hai yếu tố này có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn một cách có ý nghĩa thống kê. Kết quả phân tích này sẽ có vai trò quan trọng trong việc tổ chức các hoạt động trong trường học nhằm hướng đến thúc đẩy gắn kết trường học. Giáo viên không thể kiêm nhiệm hết các hoạt động mà cần đến nguồn nhân lực công tác xã hội trong trường học để thực hiện các nhiệm vụ này, đồng thời hỗ trợ nhà trường tổ chức kỷ luật trường học được tốt hơn và hiệu quả hơn. Kết quả này làm bằng chứng quan trọng để khuyến nghị lên lãnh đạo các trường học, ngành giáo dục và các cơ quan chức năng liên quan cần quan tâm đến các hoạt động thúc đẩy gắn kết trường học và tổ chức kỷ luật trường học.

Yếu tố thuộc về cá nhân học sinh có ba yếu tố là động lực học tập, cảm nhận giá trị bản thân và dấu hiệu trầm cảm. Cả ba yếu tố này đều có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Kết quả này sẽ là bằng chứng chỉ ra rằng các yếu tố thuộc về cá nhân học sinh và mỗi cá nhân có các đặc điểm khác nhau nên cần có các kết hoạch can thiệp, hỗ trợ ở cấp độ cá nhân. Việc xây dựng mô hình công tác xã hội can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh sẽ đáp ứng được việc can thiệp ở cấp độ cá nhân, nhóm và cấp độ toàn trường.

Nghiên cứu này của tác giả đã chỉ ra rằng các nhóm hành vi lệch chuẩn cũng có mối tương quan lẫn nhau và là tương quan thuận chiều mạnh. Kết quả này khuyến nghị đến các nhà chuyên môn quan tâm hơn nữa vì khi để xảy ra những nhóm hành vi bị cấm ở trường học một cách phổ biến thì có thể tác động làm gia tăng đến các hành vi khác nguy hiểm hơn. Luận án phần nào đã chứng minh được kết quả này vì thế là cơ sở quan trọng để đề xuất các khuyến nghị mang tính phòng ngừa từ xa trong mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của tác giả.

Kết quả nghiên cứu khẳng định lại sự phù hợp của lý thuyết gắn kết xã hội của Hirschi rằng: gắn bó tình cảm là động cơ cốt lõi để học sinh học hỏi các chuẩn mực và xây dựng ý thức tập thể. Không có tình cảm, cá nhân sẽ được tự do khỏi các rào cản đạo đức, do đó, dễ có xu hướng lệch chuẩn. Hơn nữa, theo lý thuyết này, sự tham gia của học sinh đề cập tới mức độ thời gian mà cá nhân sử dụng vào những hoạt động chính thống trong gia đình và trường học là rất quan trọng, sẽ góp phần làm giảm thời gian học sinh tham gia vào các hành vi tiêu cực khác.

CHƯƠNG 5. ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH CAN THIỆP HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH THPT Ở TỈNH ĐỒNG THÁP

5.1. Các phương thức can thiệp HVLC của học sinh tại các trường THPT hiện nay

5.1.1. Các qui định về chuẩn mực hành vi của học sinh THPT

Theo nguyên tắc, nội quy học sinh, nội quy lớp học quy định về các hành vi mà học sinh không được phép thực hiện (nếu thực hiện được gọi là hành vi lệch chuẩn) tại các trường sẽ tuân thủ quy định chung của Bộ Giáo dục. Cụ thể, Điều 36, Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT hiện đang cấm các mẫu hành vi như sau (1) các hành vi có tính gây hấn, tấn công người khác; (2) gian lận trong học tập và thi cử; (3) mua bán và sử dụng chất kích thích, chất gây cháy nổ; (4) sử dụng điện thoại trong lớp khi không được phép của giáo viên; (5) Gây rối trật tự trị an; (6) sử dụng và tuyên truyền văn hóa phẩm độc hại; (7) vi phạm pháp luật.

Tuy nhiên, các trường THPT ở tỉnh Đồng Tháp cũng có những quy định cụ thể hơn về các hành vi kỳ vọng cũng như các hành vi bị cấm của học sinh trong môi trường học đường. Trong Nội quy học sinh của một trường đã quy định khá rõ ràng, cụ thể về các hành vi học sinh không được phép như: *“Không đăng tải, chia sẻ, bình luận các thông tin không chính thống lên mạng xã hội, không chơi các trò chơi mang tính kích động bạo lực, tình dục, tham gia các tệ nạn xã hội, không sử dụng điện thoại di động và các thiết bị thu phát âm thanh, thiết bị công nghệ thông tin khi chưa được cho phép, tham gia tích cực đầy đủ các buổi hoạt động giáo dục do nhà trường tổ chức”*. Một số trường THPT khác cũng có những quy định nội quy học sinh tương tự. Trong Nội quy lớp học, nhà trường cũng quy định hành vi cụ thể hành vi học sinh không được *“Sử dụng, lưu trữ các loại văn hoá phẩm không phục vụ mục đích học tập, văn hoá phẩm không lành mạnh. Không tiếp bạn, rủ bạn bên ngoài trường vào trong trường, lớp học”* (Nội quy học sinh, nội quy lớp học đính kèm trong phần Phụ lục).

Các nội quy trường học này thường được xây dựng từ khá lâu, có cập nhật hàng năm nhưng các nội dung cập nhật vẫn còn chung chung, khó xử lý khi học sinh vi phạm “*Hàng năm, nhà trường đều họp để lấy ý kiến bổ sung về những hành vi không được phép của học sinh, sau đó bổ sung vào nội quy học sinh. Nhưng về cơ bản ít thay đổi, các quy định về các nhóm hành vi mới cũng còn chung chung. Chẳng hạn như cấm sử dụng văn hoá phẩm không lành mạnh thì cái nào là lành mạnh, cái nào không, trò chơi kích động bạo lực thì có quá nhiều trò chơi thì giáo viên vẫn còn lúng túng để giáo dục học sinh*” (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm).

Chính vì vậy, một trong những thách thức đối với hệ thống quy định hiện hành là có những mẫu hành vi lệch chuẩn mới nhưng các quy định lại chưa được cập nhật, khiến giáo viên gặp khó khăn trong việc quản lý, ngăn chặn và giáo dục các hành vi một cách phù hợp “*Chúng tôi biết có học sinh có các hành vi không phù hợp trên không gian mạng xã hội như bình luận khiếm nhã, đăng ảnh nhằm khiêu khích lẫn nhau, gửi những thông tin, tin đồn không phù hợp... nhưng khó xác minh thông tin chính xác, chưa có qui định cụ thể để xử lý kỷ luật, giáo viên chỉ nhắc nhở chung khi sinh hoạt lớp chủ nhiệm, hay hiệu trưởng nhắc nhở vào đầu tuần*” (Nữ, giáo viên dạy môn Văn, 15 năm). Giáo viên gặp khó khi giáo dục học sinh sử dụng tài khoản ảo rồi bình luận tiêu cực, những nội dung chưa xác thực “*Những học sinh đã cố ý dùng tài khoản mạng xã hội ảo để bình luận, công kích, chọc tức nhau, hoặc đăng tải nội dung không chính thống thì giáo viên khó để xử lý, khó xác minh đó là của ai. Các hành vi này dù có qui định nhưng giáo viên khó xử phạt học sinh, cũng chỉ nhắc nhở mang tính giáo dục phòng ngừa là chính, nhắc nhở chung các em khi sinh hoạt lớp*” (Nam, giáo viên dạy môn thể dục, 10 năm). Giáo viên băn khoăn trong việc xử lý thái độ của học sinh trong quá trình tham gia các hoạt động giáo dục chung của trường học, nhà trường bắt buộc tham gia các hoạt động giáo dục có ý nghĩa, nhưng khi tham gia nhiều học sinh với thái độ thờ ơ, không quan tâm thì giáo viên gặp khó trong việc quản lý. “*Có hoạt động giáo dục chung của trường, bắt buộc các em tham gia, nhưng khi tham gia các em*

có mặt, nhưng tâm hồn các em không chú ý, tùm năm, tùm ba nói chuyện riêng, hết giờ điểm danh rồi về” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Các hoạt động như vậy dù có quy định, giáo viên và phụ huynh biết rõ lợi ích của các hoạt động, học sinh chưa tích cực tham gia thì chưa có giải pháp nào hiệu quả để thúc đẩy hình thành chuẩn mực hành vi của học sinh và thúc đẩy sự tham gia của học sinh vào các hoạt động giáo dục có ý nghĩa.

Như vậy, các trường THPT đã có nội quy trường học, nội quy học sinh liên quan đến các hành vi lệch chuẩn như: HVLC trên không gian mạng xã hội, hành vi lệch chuẩn khi sử dụng internet, sử dụng mạng điện thoại. Tuy nhiên, các quy định còn chung chung, giáo viên gặp nhiều khó khăn để quản lý và điều chỉnh những hành vi này khi học sinh vi phạm. Giáo viên cũng gặp nhiều thách thức để duy trì các chuẩn mực hành vi của nhà trường khi thái độ kém của học sinh tham gia các hoạt động giáo dục chung của nhà trường.

5.1.2. Hình thức kỷ luật ở trường THPT

Theo quy định về xử lý kỷ luật, các mức độ và hình thức kỷ luật tại các trường THPT tuân thủ theo quy định chung của Bộ Giáo dục. Cụ thể, theo Khoản 2 Điều 12 Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT quy định liên quan đến xử lý kỷ luật như sau: (1) Hội đồng xử lý kỷ luật học sinh gồm đại diện các thành viên là lãnh đạo trường, giáo viên, đoàn thanh niên, ban đại diện cha mẹ học sinh; (2) Về hình thức xử lý kỷ luật, gồm 3 hình thức là: *Nhắc nhở*, hỗ trợ, giúp đỡ trực tiếp để học sinh khắc phục khuyết điểm; *Khiển trách*, thông báo với cha mẹ học sinh; *Tạm dừng học ở trường* có thời hạn và thực hiện các biện pháp giáo dục khác theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo; (3) Cách can thiệp kỷ luật (đối với những hình thức kỉ luật từ khiển trách trước Hội đồng nhà trường trở lên) được thực hiện theo các bước gồm:

1. Sau khi phát hiện những học sinh mắc khuyết điểm sai phạm từ mức độ cần đề nghị khiển trách trước Hội đồng kỷ luật, giáo viên chủ nhiệm lớp phải lập hồ sơ và báo cáo ngay với Hiệu trưởng và Hội đồng kỷ luật của nhà trường để xét và thi hành kỷ luật.

2. Xét quyết định kỷ luật: Trên cơ sở hồ sơ đề nghị, xét kỷ luật do giáo viên chủ nhiệm lớp báo cáo và đề nghị Hội đồng kỷ luật nhà trường sẽ căn cứ vào ý thức phạm lỗi, tính chất và mức độ tác hại của hành động phạm lỗi của từng học sinh mà quyết định hình thức kỷ luật thích đáng (từ mức độ khiển trách trước Hội đồng kỷ luật trở lên). Hiệu trưởng chủ trì các phiên họp của Hội đồng kỷ luật, Phương thức biểu quyết là bỏ phiếu kín. Cha mẹ học sinh và bản thân học sinh phạm lỗi được mời đến tham dự buổi họp của Hội đồng kỷ luật để nghe báo cáo về khuyết điểm sai phạm của học sinh.
3. Thời hạn xét kỷ luật: Xét định kì hàng tháng, cuối học kì, cuối năm học và xét đột xuất.

Trong thực tế, các trường THPT đã xây dựng quy trình xử lý kỷ luật phù hợp với thực tiễn hơn. *“Trường tôi xây dựng trình tự xử lý kỷ luật theo 5 mức: Mức 1: Phê bình tại lớp học, do giáo viên chủ nhiệm lớp xử lý, nếu tái diễn sai phạm sẽ cho viết bản kiểm điểm và chuyển sang mức 2; Mức 2: Khiển trách, mời phụ huynh vào trường, viết cam kết phối hợp giáo dục học sinh, sau 2-3 tuần học sinh tiếp tục tái diễn các hành vi vi phạm nội quy, giáo viên chủ nhiệm tập hợp hồ sơ nộp lên trường để xử lý kỷ luật; Mức 3: Buộc thôi học 1 tuần; Mức 4: Buộc thôi học 1 tháng; Mức 5: Buộc thôi học 1 năm”* (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Như vậy, ở mức 1 và mức 2 thì vai trò của giáo viên chủ nhiệm lớp là rất quan trọng. Giáo viên chủ nhiệm có vai trò xác định các hành vi nào là nguy hiểm và hành vi nào ít nguy hiểm, vai trò này rất quan trọng có thể ảnh hưởng đến các hình thức kỷ luật của học sinh *“Giáo viên xác định những hành vi vi phạm nào ít nguy hiểm thì có thể 3-5 lần học sinh mới bị xử lý kỷ luật. Nhưng những hành vi vi phạm nguy hiểm có thể chỉ lần đầu đã phải xử lý kỷ luật rồi. Những hành vi ít nguy hiểm như không thuộc bài, không làm bài, không tập trung trong giờ học nhiều lần thì bị trừ điểm hạnh kiểm. Những lỗi nguy hiểm như hút thuốc, đánh nhau sẽ bị phê bình trước hội đồng trường. Đánh nhau mà có hệ thống, có tổ chức, có tính toán sẽ bị buộc thôi học dù là lần đầu. Trường hợp hút ma túy sẽ bị đuổi học 1 năm và giao về cho địa phương quản lý”* (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm).

Các hình thức kỷ luật có ý nghĩa răn đe, học sinh không dám tái phạm “*Các hình thức kỷ luật học sinh sẽ bị ghi vào học bạ, học sinh đã bị xử lý kỷ luật thường là hạnh kiểm yếu nên học sinh rất sợ*” (nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm).

Để tìm kiếm các giải pháp ngăn chặn kỷ luật hiệu quả, giáo viên cho rằng vai trò của người giáo viên chủ nhiệm lớp là vô cùng quan trọng “*Giáo viên chỉ cần để ý một chút là thấy được các biểu hiện lệch lạc của học sinh, khi phát hiện và ngăn chặn sớm là giải pháp hiệu quả, tuy nhiên giáo viên cần phải có kinh nghiệm trong xử lý và phát hiện những hành vi lệch chuẩn của học sinh*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm). Vai trò và kinh nghiệm của giáo viên chủ nhiệm lớp có ảnh hưởng rất lớn đến việc xử lý, ngăn chặn hành vi lệch chuẩn, nhưng không phải tất cả giáo viên đều có đủ kinh nghiệm “*Không phải giáo viên nào cũng có kinh nghiệm xử lý các hành vi lệch chuẩn của học sinh. Có giáo viên mới, chưa khéo trong xử lý các tình huống kỷ luật, chưa cảm hoá học sinh được, có thể làm cho tình huống trở nên phức tạp hơn*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Khó khăn để ngăn chặn hành vi lệch chuẩn hiện nay là thời gian của giáo viên dành cho học sinh, dành cho lớp chủ nhiệm theo quy định còn quá ít. Theo quy định của ngành giáo dục, giáo viên chủ nhiệm 1 lớp được thụ hưởng 4 giờ dạy trong 1 tuần, trong đó giáo viên đã phải sử dụng mất 2 giờ, 1 giờ để tham gia chào cờ đầu tuần, 1 giờ để sinh hoạt lớp cuối tuần. Như vậy, chỉ còn 2 giờ dành cho việc quan tâm, tìm hiểu đến các thành viên của lớp học, gồm cả những việc hoàn thành hồ sơ báo cáo lớp chủ nhiệm “*Thời gian của giáo viên chủ nhiệm lớp theo quy định là rất ít, không đủ thời gian để quan tâm đến các thành viên của lớp chủ nhiệm, chúng tôi phải chịu thôi vì đó là quy định*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm).

Việc xử lý kỷ luật hiện nay các trường luôn phải tuân thủ các quy định, hướng dẫn chặt chẽ của ngành giáo dục, khi thực hiện giáo viên cũng chỉ ra những hạn chế, khó khăn trong quá trình xử lý kỷ luật học sinh “*Nhà trường tiến hành theo đúng quy định, quy trình xử lý kỷ luật học sinh vi phạm quy định, có các hành vi lệch chuẩn và đưa ra các mức kỷ luật như khiển trách, cảnh cáo học sinh... Tuy nhiên, thường chỉ dựa vào mức độ hành vi vi phạm của học sinh để đưa ra mức xử*

lý kỷ luật, dựa vào bản tường trình của học sinh và xác định lại với thầy cô giáo chủ nhiệm lớp” (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm). Kết quả phỏng vấn sâu giáo viên cũng chỉ ra rằng việc thi hành kỷ luật học sinh chưa phối hợp với gia đình chặt chẽ mà chỉ là thông tin đến gia đình “*Có trường hợp bị tạm dừng học thì mời gia đình đến để thảo luận và thông tin đến cho gia đình biết rõ, giáo viên chủ nhiệm lớp không có thời gian để có những hoạt động phối hợp trước đó với gia đình học sinh để tìm hiểu và nắm bắt thêm thông tin về học sinh vi phạm*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Cách thức xử lý kỷ luật này cho thấy, nhà trường đang dựa nhiều vào bản tường trình của học sinh và xác nhận của giáo viên. Cách xử lý kỷ luật này sẽ nhấn mạnh vào hậu quả, số lần hành vi vi phạm và trừng phạt hơn là tính giáo dục và phòng ngừa. Học sinh rất sợ bị phê bình, hạ hạnh kiểm vào sổ học bạ của cá nhân.

Về các giải pháp ngăn chặn hành vi lệch chuẩn của học sinh, Nhà trường đã chủ động các hoạt động, các hình thức nhằm ngăn chặn vi phạm các quy định trường học “*Nhà trường cũng thường xuyên nhắc nhở học sinh không vi phạm quy định kỷ luật, các hành vi không được phép của học sinh vào các buổi sinh hoạt đầu tuần, chỉ nhắc chung thôi, tuần nào cũng nhắc nhở học sinh*” (Nữ, giáo viên dạy môn Toán, 10 năm). Nguồn nhân lực ở trường học để giám sát việc chấp hành các hình thức kỷ luật của học sinh vi phạm chưa có, chưa phân công cụ thể “*Chưa có giáo viên tham gia trực tiếp theo dõi sự tiến bộ của học sinh vi phạm kỷ luật, học sinh có các hành vi lệch chuẩn ở trường học. Việc xoá kỷ luật thông thường khi hết thời hạn mà học sinh không tái phạm là giáo viên ý kiến lên trường để được xoá kỷ luật*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm).

Như vậy, các biện pháp kỷ luật ở nhà trường đã được làm chặt chẽ và đúng qui định trong bối cảnh hiện nay. Từ việc kết quả phân tích các trường hợp phỏng vấn sâu như trên, tác giả luận án có một số nhận xét về việc thực hiện xử lý kỷ luật học sinh có hành vi lệch chuẩn như sau:

Ưu điểm của các hình thức xử lý kỷ luật hiện nay là:

Các biện pháp quản lý kỷ luật ở trường thực hiện đúng và đầy đủ theo các văn bản quy định ban hành.

Các trường THPT đều có sự cập nhật, bổ sung nội quy học sinh, nội quy lớp học những hành vi mới, hành vi xuất hiện gần đây. Các hành vi này phù hợp với sự phát triển của xã hội, đặc biệt là sự phát triển của mạng xã hội và công nghệ thông tin.

Thể hiện rõ vai trò của giáo viên chủ nhiệm lớp, kinh nghiệm xử lý kỷ luật của giáo viên là rất quan trọng trong quá trình xử lý và ngăn chặn kỷ luật, ngăn chặn các hành vi lệch chuẩn của học sinh.

Những tồn tại của các hình thức xử lý kỷ luật hiện nay là:

Thời gian và quyền lợi của giáo viên chủ nhiệm lớp được hưởng còn quá ít, chưa tương xứng với công sức mà giáo viên bỏ ra để tham gia quản lý lớp học, xử lý, ngăn chặn học sinh vi phạm kỷ luật, ngăn chặn các hành vi lệch chuẩn. Giáo viên làm vì lòng yêu nghề, yêu quý học sinh.

Thái độ của học sinh tham gia các hoạt động giáo dục chung của trường còn hạn chế, các em chưa hiểu hết ý nghĩa, mục đích của các hoạt động mà nhà trường đã tổ chức cho các em.

Việc thực hiện các biện pháp xử lý kỷ luật đang được một số trường thực hiện như trên đang tập trung vào hậu quả mà học sinh gây ra, hậu quả của các hành vi lệch chuẩn thực hiện, mức độ biểu hiện của các hành vi vi phạm quy định. Các biện pháp kỷ luật hiện tại này chưa quan tâm đến yếu tố nào tác động, ảnh hưởng mạnh đến hành vi vi phạm quy định của trường học, chưa quan tâm đến bối cảnh, hoàn cảnh của học sinh có hành vi vi phạm kỷ luật, có hành vi lệch chuẩn.

Chưa có các giải pháp, hoạt động can thiệp phù hợp với học sinh có hành vi lệch chuẩn nhằm giảm các hành vi này đến mức tối thiểu.

Chưa có các hoạt động mang tính phòng ngừa hiệu quả các hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Hiện tại mới chỉ là nhắc nhở chung là thường xuyên thực hiện.

Chưa có nhiều các hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình để giáo dục, ngăn chặn các hành vi lệch chuẩn, các hành vi vi phạm kỷ luật trường học.

Chưa có nguồn nhân lực cụ thể trong trường học để đánh giá, theo dõi sự phát triển, tiến bộ hay đánh giá những tiềm ẩn các hành vi liên quan của học sinh có hành vi lệch chuẩn, có hành vi vi phạm quy định trường học. Nếu có nguồn nhân lực cụ thể này sẽ đồng thời quan tâm đến đời sống tinh thần, thúc đẩy động lực học tập, thúc đẩy sự gắn kết của học sinh với nhà trường, của gia đình với nhà trường.

5.2. Các kênh thông tin phản hồi phát hiện sớm hành vi lệch chuẩn của học sinh tại trường học hiện nay

5.2.1. Hòm thư, hộp thư, thư điện tử

Hòm thư, hộp thư, thư điện tử: là hình thức tiếp nhận phản hồi ẩn danh thông qua thư viết tay, thư điện tử. Ưu điểm của hình thức này là dễ nhận phản hồi từ học sinh, nhận phản hồi từ tất cả các vấn đề xã hội liên quan. Các vấn đề phản hồi được gửi đến giáo viên và lãnh đạo trường, thông tin cá nhân người gửi phản hồi qua hòm thư được ẩn danh, đảm bảo bí mật.

Tuy nhiên, nhận phản hồi của học sinh cũng có những nhược điểm là ít nhận được những phản hồi liên quan đến hành vi lệch chuẩn của học sinh khác. Phòng vấn sâu giáo viên đã chia sẻ rằng “*Học sinh cũng ít phản hồi về các HVLC của bạn bè, chủ yếu các vấn đề phản hồi là các yếu tố liên quan đến kết quả học tập, cách xử lý, hành vi ứng xử của giáo viên khi cần thiết*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm)

Giáo viên nhận được những phản hồi có khi là những vấn đề không liên quan, thông tin lạc danh, giáo viên và lãnh đạo trường mất nhiều thời gian xác minh, đôi khi là không có thật, bịa đặt. Giáo viên đã chia sẻ “*Đôi khi nhận được phản hồi là sự công kích lẫn nhau của các cá nhân học sinh, mâu thuẫn trong mối quan hệ giữa những học sinh với nhau, nếu giáo viên muốn giải quyết triệt để sẽ mất nhiều thời gian, nên thường chỉ là nhắc nhở chung trong các buổi sinh hoạt đầu tuần từ lãnh đạo trường*” (Nam, giáo viên dạy môn thể dục, 10 năm). Hòm

thư, hộp thư, thư điện tử cũng là một hình thức khá phổ biến để tiếp nhận các ý kiến hiện nay ở các trường THPT. Tuy nhiên, hình thức này cũng đang tồn tại nhiều hạn chế, cần phải thay đổi.

5.2.2. Các buổi sinh hoạt lớp, sinh hoạt chung hàng tuần

Ưu điểm của hình thức này là giáo viên có thể giải đáp kịp thời các phản hồi của người học. Người phản hồi cung cấp đầy đủ thông tin, về các vấn đề muốn bộc lộ, phản hồi. Hình thức này tiếp nhận tất cả các phản hồi từ người học liên quan đến các hoạt động của nhà trường, các vấn đề cá nhân của học sinh.

Hình thức này cũng có những hạn chế là mất nhiều thời gian, đôi khi phải để thời gian cho học sinh phân trần với nhau trong lớp. Thông tin cá nhân của người phản hồi và người nhận phản hồi không được đảm bảo bí mật, người phản hồi phải chịu trách nhiệm với hành vi phản hồi của mình, đôi khi còn phải gặp giáo viên để cung cấp thêm thông tin. Có ít phản hồi nhận được từ học sinh thông qua sinh hoạt lớp liên quan đến hành vi lệch chuẩn, các em đều biết rằng đây là hành vi không tốt, vi phạm quy định của nhà trường nên ngại phản hồi với giáo viên trong buổi sinh hoạt. *“Các em chưa bao giờ chia sẻ về việc học sinh khác hút thuốc hoặc gây hấn với người khác cho giáo viên chủ nhiệm nghe, nhưng tôi cho rằng các em có biết, có thấy”* (Nam, giáo viên dạy môn thể dục, 10 năm).

Các buổi chào cơ đầu tuần: Ưu điểm là được trực tiếp lãnh đạo trường, thường là hiệu trưởng sẽ điều hành để lắng nghe và giải đáp các thắc mắc của học sinh. Học sinh và giáo viên toàn trường được tham gia đồng thời nên tiết kiệm thời gian. Lãnh đạo trường nắm bắt được tổng thể các vấn đề quan tâm của học sinh. Tuy nhiên hình thức này tỏ ra khó hiệu quả khi mà thông tin cá nhân khó đảm bảo bí mật, người phản hồi về các vấn đề nhạy cảm, các vấn đề liên quan đến một cá nhân khác thường ngại không dám nêu ra ý kiến *“Các buổi sinh hoạt đầu tuần thường mất nhiều thời gian để tổng kết kết quả liên quan đến học tập, thi đua, rèn luyện trong tuần của toàn thể học sinh. Các buổi sinh hoạt đầu tuần chưa bao giờ nhận được ý kiến phản hồi của học sinh liên quan đến các hành vi lệch chuẩn của học sinh khác. Tôi chưa thấy các em phản hồi về các hành vi bạo lực, gây hấn hay*

sử dụng chất kích thích của các bạn trong trường, cũng có thể là các em bao che nhau” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm).

Gặp gỡ trực tiếp cán bộ đoàn hội: Những vấn đề được chia sẻ từ học sinh khiến cán bộ phụ trách lúng túng *“Vấn đề phức tạp như tôi là ai trong tương lai, hình ảnh bản thân trong tương lai, tôi cần làm gì để thành công trong tương lai, có bạn chia sẻ những vấn đề liên quan đến sự tuyệt vọng và muốn chấm dứt, muốn dừng lại tất cả”* (Nam, giáo viên dạy môn Văn, kiêm nhiệm công tác đoàn, 6 năm). Đây là những vấn đề vượt quá khả năng đáp ứng của cán bộ đoàn hội.

5.3. Phòng CTXH và tham vấn tâm lý

Mô hình công tác xã hội và tham vấn tâm lý (CTXH-TVTL) có mục đích tăng cường các hoạt động CTXH và tham vấn tâm lý trong nhà trường nhằm phòng ngừa, hỗ trợ, can thiệp các trường hợp học sinh gặp phải các vấn đề ảnh hưởng đến học tập và cuộc sống, từ đó nâng cao chất lượng dạy và học [43].

Đối với học sinh: phòng ngừa, can thiệp vấn đề liên quan tới học tập, vấn đề tâm lý – xã hội và các hình thức xâm hại và hành vi nguy cơ, hỗ trợ học sinh phát triển năng lực cá nhân và xã hội thông qua các hoạt động chuyên môn bằng phương thức làm việc cá nhân, nhóm và cộng đồng.

Đối với cha mẹ học sinh: giúp cha mẹ học sinh hiểu được nhu cầu, tâm lý của học sinh; tăng cường kỹ năng làm cha mẹ.

Đối với cán bộ, giáo viên trong nhà trường: giúp các cán bộ, giáo viên làm việc với học sinh và cha mẹ học sinh có hiệu quả thông qua các kỹ năng tương tác với học sinh và giáo dục tích cực [43].

Ở các trường THPT hiện nay, mô hình này mới đi vào thực hiện thí điểm nhưng cũng bộc lộ một số nhược điểm là:

Đội ngũ giáo viên chủ yếu là kiêm nhiệm *“Trường tôi giáo viên kiêm nhiệm nhiệm vụ công tác xã hội trường học là trợ lý thanh niên của trường, em là bí thư đoàn trường, em chịu trách nhiệm tư vấn tâm lý học đường và công tác xã hội trường học cho toàn thể học sinh trong trường. Nhà trường đã cử giáo viên có ít giờ dạy, đang tham gia học tập về công tác xã hội trường học để về phụ trách*

mảng công tác xã hội trường học” (Nam, giáo viên dạy môn Văn, kiêm nhiệm công tác đoàn, 6 năm)

Vấn đề chuyên môn *“Có những em chia sẻ vấn đề quá phức tạp về mối quan hệ gia đình, tình cảm cá nhân, thực sự tôi gặp khó khi không biết nên tư vấn cho em như thế nào để tốt cho em”* (Nam, giáo viên dạy môn Văn, kiêm nhiệm công tác đoàn, 6 năm)

Giáo viên phải lo đảm bảo giờ dạy, các quy định về giảng dạy nên có ít thời gian để gần gũi với học sinh, lắng nghe *“Nếu học sinh muốn gặp thì tôi thường bảo các em có vấn đề gì không, các em nói đi”* (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm).

Cán bộ kiêm nhiệm chưa đảm bảo tin tưởng để học sinh chia sẻ *“Em ngại gặp giáo viên ở bộ phận CTXH và tham vấn tâm lý, em thấy thầy cô thường bận nhiều việc. Em sẽ không dám chia sẻ với cô vì cô biết rõ em”* (Nam học sinh, lớp 12).

Mô hình công tác xã hội đã được thí điểm thực hiện ở các trường THPT, hướng đến giải quyết tất cả các vấn đề liên quan đến học sinh, bao gồm cả các vấn đề về xử lý kỷ luật học sinh có hành vi lệch chuẩn. Tuy nhiên, mô hình vẫn còn nhiều khoảng trống chưa phát huy hết vai trò và chức năng của mô hình công tác xã hội trường học. Để phát huy được hiệu quả, tác giả luận án khuyến nghị thực hiện mô hình can thiệp đa bậc góp phần hoàn thiện mô hình công tác xã hội trường học hiện nay, đồng thời hướng đến can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

5.4. Cơ sở đề xuất mô hình can thiệp CTXH

5.4.1. Cơ sở lý luận về can thiệp CTXH trong trường học

5.4.1.1 Can thiệp đa bậc

Khác với các môi trường khác, nhân viên CTXH trường học sẽ cần linh hoạt lựa chọn hình thức can thiệp ở cả ba bậc: Bậc 1 - bậc toàn trường, bậc 2- bậc nhóm, và bậc 3 – bậc cá nhân. Nếu như can thiệp bậc 1 (can thiệp toàn trường) nhấn mạnh vào chức năng phòng ngừa và can thiệp sớm, can thiệp bậc 2 (nhóm) và bậc 3 (cá nhân) nhấn mạnh vào can thiệp có tính chất trị liệu. Về nguyên tắc, nhân viên CTXH trường học cần ưu tiên lựa chọn các hoạt động can thiệp bậc 1 đầu tiên. Khi

và chỉ khi các vấn đề của học sinh không đáp ứng với các can thiệp bậc 1, lúc đó cần chuyển sang can thiệp bậc 2. Với những vấn đề của học sinh không đáp ứng với can thiệp bậc 2, lúc đó sẽ chuyển sang can thiệp bậc 3.

Can thiệp đa bậc là các chiến lược mà nhân viên xã hội thực hiện một cách chủ động để xác định các vấn đề của thân chủ và huy động nguồn lực từ các bên liên quan để giải quyết những vấn đề một cách tốt nhất. Phương pháp can thiệp đa bậc đòi hỏi nhân viên xã hội phải là người có khả năng mô tả hành vi của con người và môi trường xã hội, xác định những thay đổi xảy ra như thế nào và đưa ra các biện pháp can thiệp để tăng cường sự can thiệp của công tác xã hội [149, 197].

5.4.1.2 Hình thức can thiệp đa bậc

Can thiệp toàn trường: hướng đến chiến lược can thiệp tổng thể cho tất cả học sinh trong toàn trường và thậm chí có thể hướng tới toàn bộ thành viên của trường học, bao gồm cả học sinh và giáo viên. Các hoạt động ở bậc can thiệp toàn trường có thể thực hiện như định kỳ tổ chức các hoạt động cho học sinh nhằm hướng đến nâng cao nhận thức cho học sinh về một loại, một số loại hành vi lệch chuẩn cụ thể. Các hoạt động định kỳ toàn trường được tổ chức cho phụ huynh theo mỗi học kỳ, mỗi học kỳ đều tổ chức họp phụ huynh cho học sinh nên kết hợp để tổ chức phối hợp giáo dục học sinh, nâng cao vai trò của gia đình, trách nhiệm của cha mẹ với con cái, tăng cường gắn kết gia đình. Đối với giáo viên, nhà trường cần quan tâm động viên, nâng cao trách nhiệm của giáo viên trong các hoạt động giáo dục, phát hiện sớm và theo dõi học sinh có hành vi lệch chuẩn. Giáo viên là cầu nối giữa gia đình với nhà trường, cần có hoạt động cụ thể để gia đình và nhà trường không chỉ hiểu rõ tình trạng học tập của học sinh mà còn hiểu rõ các vấn đề liên quan đến học sinh khi ở trường. Các hoạt động sinh hoạt dưới cờ cần có chủ đề, chủ điểm theo tuần, quan tâm thường xuyên đến các hoạt động giúp học sinh hiểu rõ về các vấn đề sức khỏe tâm thần của học sinh, tình trạng sức khỏe tâm thần của bản thân và bạn bè. Xây dựng động lực học tập, thái độ học tập rõ ràng, tự nhận thức giá trị bản thân mỗi học sinh một cách phù hợp. Thầy cô giáo có vai trò quan trọng trong gắn kết học sinh với nhà trường, nhà trường quan tâm hơn nữa để giúp giáo viên

có thêm kinh nghiệm trong xử lý các hành vi lệch chuẩn, góp phần ngăn chặn, cảm hoá học sinh trở thành công dân tốt.

Can thiệp nhóm: Nhân viên CTXH có thể tiến hành thành lập các nhóm nhiệm vụ, các nhóm can thiệp ở cấp trường để giải quyết vấn đề cụ thể, những yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT. Nâng cao năng lực cho tất cả giáo viên và học sinh, thúc đẩy trao quyền để học sinh và giáo viên chọn những người tham gia vào hoạt động can thiệp và các điều phối viên có nhiệm vụ quyết định việc lựa chọn thành viên của nhóm. Ví dụ, trong trường học có nhiều nhóm, mỗi nhóm có một lãnh đạo nhóm, như vậy trong trường học sẽ có một nhóm các thành viên nòng cốt là lãnh đạo đồng đẳng. Theo quan điểm của Hawkins và Weis, các nhóm lãnh đạo đồng đẳng có khả năng khắc phục vấn đề tốt hơn thay vì chỉ nhắm vào các nhóm có nhiều hành vi lệch chuẩn. Điều này có thể hạn chế các nhóm có xu hướng thực hiện hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng hơn [122].

Tóm lại, can thiệp nhóm, nhân viên CTXH trường học tập trung vào các nhóm học sinh, thành lập các nhóm học sinh và xây dựng các hoạt động nhóm nhằm mục tiêu hướng đến các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn, từ đó giảm hành vi lệch chuẩn.

Can thiệp cá nhân: Can thiệp cá nhân (cấp độ vi mô) hướng đến các chiến lược can thiệp có thể thực hiện ở cấp độ cá nhân và gia đình. Các hoạt động can thiệp giải quyết các vấn đề gia đình, dựa trên phương pháp giáo dục gia đình nhằm mục đích nâng cao kỹ năng giám sát và giao tiếp giữa cha mẹ, hàn gắn mối quan hệ rạn nứt giữa cha mẹ và con cái, tăng cường gắn kết gia đình, từ đó ngăn ngừa hành vi lệch chuẩn [121].

Nhân viên xã hội tiến hành tập huấn cho các bậc phụ huynh về cách ngăn chặn hành vi lệch chuẩn. Khóa đào tạo này bao gồm các kỹ năng quản lý gia đình và nuôi dạy con cái hiệu quả. Trong hầu hết các trường hợp, cha mẹ bắt buộc phải giao tiếp hiệu quả với con cái. Sự gắn bó giữa con cái và cha mẹ sẽ trở nên bền chặt hơn rất nhiều khi cả hai cùng giao tiếp với nhau nhiều hơn, hiểu hơn về suy nghĩ, cảm xúc và giá trị của con cái. Vì vậy, nhân viên CTXH tổ chức hoạt động

đào tạo về nuôi dạy con cái, chủ yếu tập trung vào kỹ năng giao tiếp giữa cha mẹ và con cái, chẳng hạn như tương tác cơ bản và lắng nghe hiệu quả để giúp đỡ cha mẹ [3, 7, 18, 24, 29, 127].

Nhân viên CTXH và cha mẹ cũng có thể tiến hành các hoạt động can thiệp khác như giám sát hành vi của trẻ vị thành niên [189]. Điều này đảm bảo rằng trẻ vị thành niên tuân thủ các quy tắc đặt ra và không tham gia vào các hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng. Cha mẹ và nhân viên CTXH có thể giám sát trẻ vị thành niên bằng cách giám sát trực tiếp hoặc gián tiếp. Trong giám sát trực tiếp, nhân viên xã hội và cha mẹ đóng vai trò là “nhân vật có thẩm quyền” trực tiếp giám sát trẻ vị thành niên. Quan sát gián tiếp, quan sát kết quả của các hành động được thực hiện bởi học sinh. Ví dụ, đối với học sinh đã có nhiều hành vi lệch chuẩn, cha mẹ có thể gọi điện hỏi con mình đang ở đâu, hoặc định kỳ gọi điện cho chúng hoặc thậm chí hỏi người khác về các hành vi của chúng. Các hành động của trẻ vị thành niên sẽ khác nhau tùy theo cách chúng được giám sát. Nhân viên CTXH thường sẽ theo dõi và ghi nhận những “dấu hiệu cảnh báo” ở học sinh, học sinh có xu hướng suy giảm hành vi ứng xử tích cực.

Các hoạt động can thiệp ở cấp độ cá nhân, nhân viên công tác xã hội có thể tổ chức thực hiện cùng với mạng lưới nhân viên xã hội đang thực hiện nhiệm vụ ở các địa phương. Nhân viên xã hội phối hợp với các bên liên quan trong các hoạt động công tác xã hội chuyên nghiệp nhằm hướng đến can thiệp và thúc đẩy thân chủ có hành vi lệch chuẩn thực hiện chức năng xã hội một cách hiệu quả. Hỗ trợ phụ huynh và người chăm sóc của học sinh có hành vi lệch chuẩn có thêm kiến thức và kỹ năng trong quản lý, giáo dục học sinh.

Như vậy, can thiệp đa bậc tác động ở cả 3 cấp độ, các cấp độ cũng cần có sự tác động qua lại với nhau một cách hiệu quả để gia tăng hiệu quả phòng ngừa và can thiệp hành vi lệch chuẩn nói riêng và các vấn đề khác của học sinh trong trường học nói chung.

5.4.1.3 Lợi ích của can thiệp đa bậc

Nhấn mạnh giá trị CTXH: Công bằng xã hội là một giá trị rất quan trọng của tất cả các phương pháp công tác xã hội. Nhân viên xã hội thường ưu tiên giải quyết những cá nhân có vấn đề nghiêm trọng, cấp thiết trước dựa trên việc chỉ ra những hậu quả có thể xảy ra do hậu quả hành vi của học sinh có hành vi lệch chuẩn đối với chính họ và gia đình họ [88]. Công bằng xã hội luôn được nhận thức đầy đủ, không thể bỏ qua và không bao giờ tách rời khỏi công tác xã hội.

Nhấn mạnh sự huy động nguồn lực đa dạng: Bằng cách cộng tác, kết hợp với những người có chuyên môn, các bên liên quan (thầy cô giáo và phụ huynh có chuyên môn, chuyên gia giáo dục học, tâm lý học), nhân viên xã hội sẽ có thể thực hành can thiệp và đánh giá đa bối cảnh đối với thân chủ, đặc biệt từ góc độ phòng ngừa, phục hồi và phát triển. Can thiệp đa bậc cho phép nhân viên xã hội cung cấp dịch vụ một cách toàn diện và giám sát các nhu cầu của thân chủ trong bối cảnh rộng hơn. Ví dụ, trong trường THPT, nhân viên CTXH trường học có thể đưa ra đánh giá chuyên sâu dựa trên thông tin thu được từ giáo viên (nhà giáo dục) về vấn đề biểu hiện các hành vi lệch chuẩn của học sinh trong lớp học. Hơn nữa, giáo viên có thể đóng vai trò tích cực trong việc hỗ trợ nhân viên xã hội thông qua việc theo dõi những thay đổi trong hành vi lệch chuẩn của thân chủ trong lớp học [110].

Các nghiên cứu trước đây ở Việt Nam và trên thế giới đã chỉ ra việc xác định năng lực học tập ở trường rất quan trọng cho nhân viên xã hội và năng lực học tập có ảnh hưởng đến sự gắn bó với trường học [5]. Để đánh giá đúng năng lực học tập của học sinh thì giáo viên và nhà trường là người có thể đánh giá chính xác nhất. Von Stumm (2017) phát hiện ra rằng, trẻ em học kém có xu hướng có hành vi lệch chuẩn cao hơn do trình độ học vấn thấp, ít gắn bó với trường học và nguyện vọng, động lực học tập học tập thấp. Hawkins và Weis (2017) cũng khẳng định trẻ em học kém ở trường có nhiều khả năng thực hiện hành vi lệch chuẩn như trốn học nhiều hơn [122, 192]. Vận dụng quan điểm lập luận của các nghiên cứu này, nhân viên CTXH có thể khoanh vùng phạm vi những học sinh học có kết quả học tập chưa tốt, có xu hướng ít gắn bó với nhà trường để tổ chức các hoạt động

can thiệp đa bậc nhằm tăng cường sự gắn kết trường học và nhằm giảm hành vi lệch chuẩn.

Nhấn mạnh mạng lưới từ các bên liên quan: Can thiệp đa bậc, đa tầng, kết hợp là mang lại nhiều lợi ích cho thân chủ, chẳng hạn như khả năng tiếp cận nhiều dịch vụ khác nhau cũng như sử dụng linh hoạt và tiết kiệm các nguồn lực sẵn có trong phạm vi không gian hẹp. Do đó, thân chủ được đáp ứng tốt hơn khi các cơ quan cung cấp dịch vụ xã hội khác nhau làm việc cùng nhau trong phạm vi nhất định. Ngoài ra, cách tiếp cận này còn thực hiện cách tiếp cận ở nhiều khía cạnh và cá nhân hóa đối với tất cả các nhóm trong xã hội, bao quát toàn diện. Dựa trên cách tiếp cận này, các cơ quan sẽ tập trung trước tiên vào nhu cầu của thân chủ và xã hội, điều này sẽ dẫn đến dịch vụ chăm sóc toàn diện và tốt hơn. Nhân viên xã hội cũng có thể sử dụng các nội dung và cách tiếp cận ở cấp độ khác nhau để đáp ứng nhu cầu của thân chủ. Tương tự như vậy, cách tiếp cận đa bậc có thể đóng vai trò đáp ứng xác định những nhu cầu tiềm ẩn của thân chủ và xã hội khi tiếp nhận thông tin từ các bên liên quan.

Khi kết hợp với các chuyên môn của các bên liên quan sẽ cải thiện sự giao tiếp và hợp tác giữa các chuyên gia khác nhau, nhân viên xã hội có thể nhận ra những ngành nghề này và các nguồn lực liên quan để xây dựng mạng lưới hỗ trợ. Các ngành nghề khác nhau sẽ được hỗ trợ tốt hơn thông qua giao tiếp và thảo luận giữa các chuyên gia. Ví dụ: việc mời cán bộ công an đến nói chuyện với học sinh về bạo lực học đường, hành vi gây hấn sẽ giúp cho học sinh, giáo viên và nhân viên xã hội cải thiện về kiến thức liên quan. Việc trao đổi thông tin như vậy đã tỏ ra hữu ích trong việc cung cấp dịch vụ hoặc thiết kế một kế hoạch can thiệp hiệu quả hơn. Trong bối cảnh trường học, nhân viên xã hội của trường hỗ trợ giáo viên bằng cách giải quyết vấn đề cảm xúc của học sinh, từ đó giúp giáo viên dạy lớp một cách hiệu quả, giáo viên hỗ trợ lại nhân viên xã hội trường học thông qua quan sát sự thay đổi hành vi của học sinh trong học tập.

Việc tìm kiếm và mời các chuyên gia bao gồm cả các chuyên gia đã nghỉ hưu, chuyên gia có nhiều kinh nghiệm cần được tập hợp bởi nhân viên CTXH.

Thực hiện hoạt động này buộc các nhân viên xã hội phải trở thành những nhân viên xã hội cởi mở, dân chủ và tinh thần trách nhiệm cao. Nói cách khác, các mối quan hệ xã hội được công nhận là một trong những bên liên quan và nó có thể được đưa vào hoạt động trợ giúp. Nghiên cứu của Gherardi và Whittlesey-Jerome cũng đã chỉ ra rằng, can thiệp đa tầng, kết hợp thường được cung cấp cho các xã hội nơi các cá nhân học sinh thiếu gắn kết với nhà trường, bị tách rời, cô lập và mất kết nối với các nhóm, tập thể [110].

Từ những cơ sở lý luận trên, những lý luận về lợi ích mà can thiệp đa bậc đồng thời sẽ cung cấp các giải pháp toàn diện để thực hiện giải pháp can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

5.4.2. Cơ sở thực tiễn, chính sách

Dựa vào Thông tư số 33/2018 của Bộ Giáo dục và đào tạo - Thông tư hướng dẫn Công tác xã hội trong trường học. Các nguyên tắc, nội dung và trách nhiệm thực hiện Công tác xã hội trong trường học áp dụng đối với cơ sở giáo dục nhằm:

Thứ nhất, phát hiện các nguy cơ trong và ngoài cơ sở giáo dục có ảnh hưởng tiêu cực đến người học; phát hiện các vụ việc liên quan đến người học có hoàn cảnh đặc biệt, bị xâm hại, có hành vi bạo lực, bỏ học, vi phạm pháp luật.

Thứ hai, tổ chức các hoạt động phòng ngừa, hạn chế nguy cơ người học rơi vào hoàn cảnh đặc biệt, bị xâm hại, bị bạo lực, bỏ học, vi phạm pháp luật.

Thứ ba, thực hiện quy trình can thiệp, trợ giúp đối với người học có hoàn cảnh đặc biệt, bị xâm hại, bị bạo lực, bỏ học, vi phạm pháp luật.

Thứ tư, phối hợp với gia đình, chính quyền địa phương và các đơn vị cung cấp dịch vụ Công tác xã hội tại cộng đồng, thực hiện việc can thiệp, trợ giúp đối với người học cần can thiệp, trợ giúp khẩn cấp hoặc giáo viên, người học có nhu cầu can thiệp, hỗ trợ.

Thứ năm, tổ chức các hoạt động hỗ trợ phát triển, hòa nhập cộng đồng cho người học sau can thiệp hoặc người học, giáo viên, phụ huynh có nhu cầu hỗ trợ phát triển, hòa nhập cộng đồng.

Bên cạnh đó, thông tư cũng nêu rõ mục đích Công tác xã hội trường học: Nâng cao kiến thức và kỹ năng để người học tự giải quyết các khó khăn, căng thẳng, khủng hoảng tạm thời về tâm lí, phát huy tiềm năng, năng lực học tập của bản thân. Bảo vệ người học trước nguy cơ bị xâm hại, bị bạo lực, phòng tránh các tệ nạn xã hội, hạn chế tình trạng người học bỏ học, vi phạm pháp luật; Nâng cao nhận thức, kỹ năng của cha mẹ hoặc người giám hộ của người học trong việc hiểu, chia sẻ, đồng hành cùng người học. Hỗ trợ cán bộ quản lí, giáo viên và nhân viên trong cơ sở giáo dục nâng cao kiến thức, kỹ năng về Công tác xã hội trong trường học; Kết nối nguồn lực từ cộng đồng tham gia, phối hợp cùng cơ sở giáo dục thúc đẩy hoạt động Công tác xã hội trong trường học. Như vậy, theo quy định của Thông tư 33/2018/TT-BGDĐT, việc cần thiết thành lập Công tác xã hội trường học, phát triển mô hình dịch vụ Công tác xã hội trường học được xem là nhiệm vụ, trách nhiệm của các cơ sở giáo dục.

Thông tư số 33/2018/TT-BGDĐT là những căn cứ pháp lý quan trọng để đề xuất các hoạt động thực tiễn can thiệp công tác xã hội trong trường học nói chung và các hoạt động can thiệp đối với hành vi lệch chuẩn của học sinh nói riêng.

5.4.3. Nguyên tắc hoạt động của mô hình can thiệp CTXH

Nguyên tắc 1. Giữ bí mật: Tuân thủ và giữ bí mật tuyệt đối trong quá trình can thiệp, hỗ trợ. Khi chia sẻ vấn đề của học sinh với những người có liên quan phải được sự đồng ý của thân chủ.

Nguyên tắc 2. Tuân thủ qui định: Cam kết với qui tắc đạo đức nghề nghiệp, luật pháp và các qui định liên quan đến học sinh, các hành vi lệch chuẩn của học sinh.

Nguyên tắc 3. Phối hợp: Vấn đề là của học sinh nhưng cần có sự tham gia của phụ huynh vì các em chưa phải là người lớn. Sự tham gia của giáo viên và nhân viên trong trường và các bên liên quan là rất quan trọng trong tiến trình can thiệp và phòng ngừa HVLC của học sinh.

Nguyên tắc 4. Hiểu biết văn hoá nhóm: Hiểu biết sự khác biệt giữa các nhóm học sinh, đặc biệt là các nhóm yếu thế, hiểu biết về sự đa dạng về giới tính, xu

hướng tính dục, hiểu biết về hoàn cảnh gia đình, những vấn đề sức khỏe tâm thần của học sinh...

Nguyên tắc 5. Bảo vệ thân chủ: Luôn bảo vệ lợi ích tốt nhất cho thân chủ, gia tăng sự an toàn, đảm bảo quyền của học sinh.

Nguyên tắc 6. Cá nhân hoá: Mỗi cá nhân là khác nhau nên kế hoạch can thiệp, hành động cũng khác nhau. Không áp đặt lên các cá nhân khác.

Nguyên tắc 7. Tạo cơ hội: Kết nối các nguồn lực để học sinh có cơ hội phát triển bản thân.

Nguyên tắc 8. Xây dựng mối quan hệ nghề nghiệp: Kế hoạch can thiệp, hỗ trợ được xây dựng dựa trên sự tin cậy, mối quan hệ tích cực vì mục tiêu hoạt động. Các nguyên tắc này được vận dụng từ nguyên tắc đạo đức khi thực hiện các hoạt động CTXH trong trường học [3].

5.4.4. Quy trình can thiệp HVLC của mô hình

Can thiệp hành vi lệch chuẩn của cá nhân học sinh:

Bước 1. Tiếp nhận và xác định vấn đề của học sinh: Nhân viên CTXH phát hiện hoặc tiếp nhận thông tin từ giáo viên, học sinh và từ các nguồn thông tin khác, ngay lập tức phối hợp với giáo viên để xác định mức độ các HVLC của học sinh, đánh giá khách quan và thu thập thêm thông tin từ nhiều nguồn để đảm bảo xác định vấn đề từ các thông tin đầy đủ và chính xác.

Bước 2. Thảo luận vấn đề: Nhân viên CTXH thảo luận với học sinh, giáo viên, phụ huynh về hành vi lệch chuẩn của học sinh để có các biện pháp kỷ luật tích cực phù hợp với qui định của nhà trường.

Bước 3. Xây dựng kế hoạch can thiệp HVLC: Tiếp tục làm việc với học sinh, giáo viên và phụ huynh để xây dựng kế hoạch can thiệp HVLC, kiểm soát và theo dõi tiến trình thay đổi hành vi lệch chuẩn của học sinh.

Bước 4. Thực hiện kế hoạch: Phối hợp với giáo viên, phụ huynh và cá nhân có liên quan để can thiệp bằng những hoạt động đã được xây dựng.

Bước 5. Lượng giá và kết thúc kế hoạch: Trong trường hợp kế hoạch đã thực hiện nhưng mục tiêu can thiệp chưa đạt được cần tiếp tục thảo luận và xây dựng kế hoạch mới và tiếp tục thực hiện qui trình can thiệp HVLC [3].

Can thiệp hành vi lệch chuẩn của nhóm học sinh:

Nhân viên công tác xã hội vận dụng bốn bước trong tiến trình công tác xã hội nhóm gồm: Bước 1 Thành lập nhóm, Bước 2 Khảo sát nhóm, Bước 3 Duy trì nhóm và Bước 4 Kết thúc nhóm [3]. Nhân viên CTXH xác định đây là nhóm can thiệp hành vi lệch chuẩn vì thế mục tiêu hoạt động của nhóm và các hoạt động can thiệp tập trung làm giảm các nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh như: Vi phạm kỷ luật trường học, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội.

Bên cạnh đó, nhân viên CTXH xác định đây là nhóm nhiệm vụ sẽ cần tập trung vào mục tiêu, các hoạt động nâng cao nhận thức, phòng ngừa hành vi lệch chuẩn, tăng cường gắn kết gia đình học sinh với phụ huynh, tăng cường gắn kết học sinh với giáo viên và nhân viên trong trường, nâng cao sự tự nhận thức bản thân, giảm các biểu hiện trầm cảm của học sinh và xác định rõ động lực học tập của mỗi cá nhân.

Hoạt động phòng ngừa HVLC của học sinh THPT:

Nhân viên CTXH xây dựng các kế hoạch theo chủ đề, theo tháng, theo quý và trong mỗi năm học. Bên cạnh đó, nhân viên CTXH khi được tham gia thực hiện các hoạt động chủ động tổ chức, lồng ghép hướng đến phòng ngừa HVLC của học sinh và phụ huynh học sinh. Các hoạt động có thể lồng ghép hướng đến thúc đẩy gắn kết gia đình, xây dựng động lực cho học sinh, gắn kết gia đình với trường học, nâng cao nhận thức về các vấn đề về sức khỏe tâm thần, sự tự ý thức về bản thân...

5.4.5. Các yếu tố đảm bảo thực hiện mô hình

Yếu tố nguồn nhân lực tham gia vào hoạt động của mô hình:

Nhân viên xã hội có đầy đủ năng lực, kiến thức chuyên môn, những người làm việc có liên quan đến hành vi lệch chuẩn của học sinh phải tuân thủ các biện pháp thực hành có trách nhiệm, đảm bảo về mặt chuyên môn. Trong quá trình phối

kết hợp để thực hiện những hoạt động hỗ trợ, can thiệp các bên liên quan và nhân viên xã hội phải dựa trên các khía cạnh sau:

Có ý thức cao - nhân viên xã hội luôn ý thức được việc mình đang làm;

Có kế hoạch rõ ràng - nhân viên xã hội biết trước phải làm gì và đã lên kế hoạch về cách thức đạt được mục tiêu đã đề ra;

Có định hướng - nhân viên xã hội, thân chủ, cơ quan và xã hội làm việc hướng tới mục đích/mục đích kết quả rõ ràng;

Kiến thức chuyên môn - nhân viên xã hội sử dụng kiến thức chuyên môn để có sự hiểu biết đầy đủ, xem xét thân chủ và bối cảnh tình huống trước khi thực hiện kế hoạch can thiệp;

Trách nhiệm báo cáo, giải trình với cơ quan - nhân viên xã hội luôn sẵn sàng bày tỏ công việc đang áp dụng của mình trước yêu cầu của cơ quan, của các tổ chức và đưa ra lý do về phương pháp áp dụng đang được thực hiện rõ ràng, công bằng, trung thực [3,18,19, 27, 35, 36, 53, 58, 62- 64].

Một nhân viên xã hội có năng lực thường sẽ tiến hành đánh giá tâm lý xã hội đối với thân chủ để phát triển sự hiểu biết sâu sắc hơn về vấn đề của thân chủ. Theo cách này, nhân viên xã hội sẽ thu thập thông tin từ các khía cạnh khác nhau trong cuộc sống của thân chủ, cho dù là khía cạnh cá nhân hay môi trường. Theo Larkin (2020), nhân viên xã hội hình thành quan điểm của riêng họ bằng cách xác định các hệ thống nào của thân chủ cần được quan tâm và ưu tiên can thiệp nhiều hơn [143]. Hệ thống này được gọi là hệ thống chính. Ví dụ, một nhân viên xã hội xử lý một học sinh có hành vi gây hấn ở trường. Bằng cách sử dụng quy trình đánh giá, nhân viên xã hội có thể xác định nguyên nhân của vấn đề, có thể do các yếu tố khác nhau như khiếm khuyết trong học tập, các vấn đề gia đình, môi trường quá đông đúc ở trường học và những vấn đề khác. Từ đó, có chiến lược can thiệp cụ thể, phù hợp. Trong tình huống này, có thể vấn đề gia đình là hệ thống cần được can thiệp ưu tiên.

Dựa trên thông tin thu thập được từ chính nhân viên xã hội, từ các bên liên quan, nhân viên xã hội sẽ có thể lập chiến lược can thiệp bằng cách nhấn mạnh vào

hệ thống cần được thay đổi khẩn cấp và có nhiều khả năng mang lại hiệu quả tích cực cải thiện tình hình chung. Một hệ thống được thay đổi tích cực sẽ tác động đến hệ thống khác. Do đó, toàn bộ hệ sinh thái sẽ bị ảnh hưởng khi có bất kỳ sự xáo trộn nào xảy ra ở bất kỳ bộ phận nào của hệ thống [68]. Chẳng hạn, hành vi lệch chuẩn của học sinh xảy ra nhiều hơn khi yếu tố môi trường gắn kết trường học yếu và ngược lại. Khi môi trường trường học thay đổi, có nhiều hoạt động thu hút học sinh tham gia thì hành vi lệch chuẩn của học sinh cũng thay đổi theo. Ví dụ, ở cấp độ gia đình, sự gắn bó gia đình có thể làm cho tình trạng hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT trầm trọng hơn và ngược lại... Như vậy, công tác xã hội tập trung vào quan điểm con người-môi trường trong bất kỳ quá trình can thiệp, trợ giúp nào [115].

Yếu tố tổ chức, quản lý:

Lãnh đạo trường phân công nên có từ 1 đến 2 nhân viên CTXH làm đầu mối đảm bảo thực hiện mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

Lãnh đạo trường quản lý và giám sát hiệu quả hoạt động của mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của nhà trường.

Trường THPT có các văn bản thoả thuận hợp tác, phối kết hợp liên ngành, hợp đồng công việc với cá nhân, tổ chức... để đảm bảo sự tham gia của các bên liên quan được thuận lợi.

Đầu mối thực hiện mô hình can thiệp HVLC quản lý hệ thống văn bản pháp luật liên quan, xây dựng các biểu mẫu, hồ sơ, văn bản phục vụ cho việc thực hiện các hoạt động can thiệp và hỗ trợ đối với học sinh có HVLC.

Yếu tố cơ sở vật chất, tài chính:

Đảm bảo có phòng làm việc của nhân viên CTXH, phòng tham vấn cá nhân và các thiết bị hỗ trợ đảm bảo các yếu tố riêng tư cho việc thực hiện các hoạt động tư vấn, tham vấn cá nhân học sinh. Đồng thời, các phòng làm việc này có thể thực hiện tiếp đón, trao đổi, hỗ trợ phụ huynh học sinh khi đến trường trong những trường hợp cần sự phối hợp.

Có các thiết bị nghe, nhìn, không gian vận động, không gian sinh hoạt chung, các thiết bị khác hỗ trợ cho các hoạt động tổ chức ở cấp độ nhóm và cấp độ

toàn trường cho toàn thể học sinh. Các thiết bị có thể chuẩn bị đảm bảo các hoạt động được tổ chức trực tiếp hoặc trực tuyến. Ví dụ: Có thể họp trực tuyến với các chuyên gia bên ngoài, với phụ huynh...

Có kế hoạch tài chính được phê duyệt xây dựng theo mỗi năm học, mỗi học kỳ phù hợp với điều kiện ở mỗi trường học.

5.4.6. Các mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn trên thế giới

Mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn tập trung vào xây dựng bầu không khí, môi trường tôn trọng, gắn kết trường học: Ở Hoa Kỳ, nghiên cứu của Maria D. LaRusso (2008) đã chỉ ra việc xây dựng bầu không khí tôn trọng trong trường học là vô cùng quan trọng góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn, cụ thể là hành vi sử dụng chất gây nghiện. Xây dựng bầu không khí tôn trọng ở mức cao có liên quan đến việc ít kết bạn hơn với những người có nhiều rủi ro và nhận thức mạnh mẽ hơn về các chuẩn mực lành mạnh của nhà trường. Điều này sẽ có tác dụng giảm thiểu rủi ro do cá nhân sử dụng chất gây nghiện. Bầu không khí tôn trọng kết hợp với gắn kết xã hội mạnh mẽ trong trường học mạnh sẽ có liên quan đến giảm các triệu chứng trầm cảm [148]. Vì vậy, các trường THPT cần thúc đẩy sự tôn trọng trong mối quan hệ giữa học sinh và giáo viên sẽ giúp học sinh có những chuẩn mực hành vi, sức khỏe tâm thần tốt hơn so với việc chỉ quan tâm đến kiểm soát hành vi, chỉ quan tâm đến nhu cầu và quan điểm riêng của cá nhân học sinh.

Các mô hình can thiệp các hành vi tình dục rủi ro: Ở Hoa Kỳ, Sopagna, Mark và Gordon (2014) đã đề xuất xây dựng 2 mô hình nhằm can thiệp các hành vi tình dục rủi ro. Thứ nhất, mô hình gây tổn thương, những hành vi trải nghiệm tình dục tiêu cực ban đầu được cho là dẫn đến mối liên hệ giữa ảnh hưởng tiêu cực với các mối quan hệ tình dục sau này. Thứ hai, mô hình trốn tránh nhận thức, việc tham gia vào các hành vi tình dục rủi ro như một cách để tránh né những cảm xúc tiêu cực của bản thân [180]. Từ các mô hình này, các nỗ lực phòng ngừa hành vi tình dục rủi ro được đề xuất thực hiện các hoạt động can thiệp chuyên môn và thực hiện bởi các chuyên gia.

Mô hình ngăn chặn hành vi bạo lực học đường: Dennis D. Embry và đồng nghiệp (1996) đã đề xuất xây dựng mô hình này bao gồm các thành phần: Thứ nhất, giáo dục phụ huynh thông qua các công cụ tập trung vào giải pháp như cách giảm thời gian sử dụng công nghệ số của cha mẹ, giảm hành vi gây hấn giữa anh chị em và các hành vi tiêu cực, và các chiến lược hoàn thành các bài tập, nhiệm vụ của học sinh khi ở nhà. Thứ hai, đào tạo các tình nguyện viên, người sẽ hỗ trợ cho trường học giải quyết các xung đột, bạo lực, xây dựng môi trường tích cực trong trường học. Thứ ba, thúc đẩy các phương tiện truyền thông đại chúng liên kết với các nguyên tắc cơ bản và sự công nhận của trẻ em và trường học về xây dựng môi trường trường học tích cực [97].

Mô hình phòng chống lạm dụng chất gây nghiện ở trường học: Jean T. Shope và cộng sự đã xây dựng một chương trình phòng chống lạm dụng chất gây nghiện ở trường học trung học cơ sở. Học sinh được giảng dạy bảy bài học về các đồ uống có cồn, tám bài học về thuốc lá, bồ đề, các chất gây nghiện khác. Tất cả các bài học này được dạy bởi giáo viên của nhà trường. Các hoạt động của mô hình nhằm hướng đến nâng cao sự hiểu biết của học sinh về các chất gây nghiện, nhằm mục đích phòng ngừa học sinh lạm dụng chất gây nghiện ở trường học [132].

Rõ ràng các mô hình trên thế giới có xu hướng tập trung giải quyết các nhóm hành vi lệch chuẩn riêng lẻ, đòi hỏi kiến thức chuyên môn sâu từ các lĩnh vực khoa học như tâm lý học, giáo dục học, khoa học hành vi và các chuyên ngành khác. Để thực hiện được các mô hình như trên cần có sự thực hiện đồng bộ từ nhà quản lý, người thực hiện là giáo viên, nhân viên phải được đào tạo. Các mô hình này chưa thể áp dụng ở Việt Nam nói chung và địa bàn nghiên cứu là tỉnh Đồng Tháp nói riêng. Từ đây, tác giả luận án khuyến nghị mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn mang ý nghĩa tổng quát sẽ phù hợp với các điều kiện hiện tại ở tỉnh Đồng Tháp và có thể vận dụng vào một số địa bàn khác ở Việt Nam.

5.5. Một số giải pháp đề xuất xây dựng mô hình CTXH trường học hướng đến can thiệp HVLC của học sinh THPT

5.5.1. Giải pháp lưới hỗ trợ

Trong bối cảnh thực tế hiện nay, đội ngũ nhân viên CTXH trường học chuyên nghiệp đang còn rất thiếu, các trường chủ yếu chỉ có cán bộ đầu mối CTXH – thường là một thầy cô trong BGH, hoặc thầy/cô trong tổ Tham vấn học đường, hoặc thầy/cô Phụ trách Đoàn thanh niên kiêm nhiệm thêm nhiệm vụ CTXH trường học. Chính vì vậy, cần xây dựng một mạng lưới hỗ trợ chuyên môn để có thể kịp thời cung cấp các tư vấn nghiệp vụ cho các cán bộ đầu mối CTXH ở các trường, đồng thời kết nối các nguồn lực sẵn có nhằm hỗ trợ thực hiện các giải pháp CTXH trường học cho các vấn đề lệch chuẩn.

5.5.1.1 Thành lập mạng lưới chuyên gia

Những căn cứ pháp lý cơ bản để đề xuất thực hiện thành lập nhóm chuyên gia hỗ trợ công tác xã hội trường học ở tỉnh Đồng Tháp bao gồm:

Căn cứ Công văn số 1484/SGDĐT-CTTT ngày 12 tháng 10 năm 2022 của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Đồng Tháp về việc tăng cường thực hiện nhiệm vụ tư vấn tâm lý cho học sinh và công tác xã hội trường học, từ năm học 2022-2023.

Thông tư số 31/2017/TT-BGDĐT ngày 18 tháng 12 năm 2017 Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông.

Thông tư số 33/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn công tác xã hội trong trường học.

Những cơ sở để đề xuất nguồn kinh phí để đảm bảo hoạt động:

Các cơ sở giáo dục được phân bổ kinh phí tổ chức các hoạt động công tác xã hội trường học.

Thực hiện chế độ về định mức số tiết cho Tổ tư vấn, hỗ trợ cho học sinh thực hiện theo điểm b, Điều 9, Thông tư số 16/2017/TT-BGDĐT, ngày 12/7/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về hướng dẫn danh mục khung vị trí

việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở giáo dục phổ thông công lập. Số tiết sử dụng cho công tác tư vấn có thể từ 3 tiết/tuần đến 6 tiết/tuần tùy theo từng cấp học, số lớp và vùng miền (ở tỉnh Đồng Tháp, giáo viên chủ nhiệm được hưởng 4 tiết/tuần).

Ngoài kinh phí trên có thể kết hợp với các nguồn kinh phí khác của các trường học được hỗ trợ từ chính quyền và các tổ chức, cá nhân

Việc thành lập nhóm chuyên gia nên được thực hiện ở toàn tỉnh, nhóm chuyên gia đồng thời hỗ trợ tất cả các trường THPT trong tỉnh, về mục tiêu và thành phần tham gia được mô tả trong bảng dưới đây.

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Thành lập nhóm chuyên gia	<ul style="list-style-type: none"> - Gửi thư mời và xác nhận. - Làm nổi bật tầm quan trọng của các bên liên quan và vai trò của nhóm chuyên gia. 	Nhân viên CTXH/ Nhóm chuyên gia/ Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh	Thành lập được nhóm chuyên gia có 10 thành viên: 4 nhân viên CTXH có kinh nghiệm; 3 chuyên gia tâm lý; 2 giáo viên có kinh nghiệm; 1 công an có kinh nghiệm
Nhóm chuyên gia chính thức hoạt động	<ul style="list-style-type: none"> - Hệ thống các văn bản pháp lý liên quan đến CTXH trường học. - Thành lập Tổ Công tác xã hội tại trường THPT - Xây dựng qui chế hoạt động của Tổ Công tác xã hội ở trường THPT 		Chia sẻ các văn bản pháp lý liên quan đến CTXH trường học. Thống nhất quan điểm, hiểu rõ kế hoạch hoạt động của từng thành viên Các trường THPT thành lập Tổ Công tác xã hội và hoàn thiện qui chế hoạt động
Kết nối các cán bộ đầu mối CTXH các trường, các trung tâm, các	<ul style="list-style-type: none"> - Xây dựng trang facebook/Zalo của nhóm chuyên gia và các mạng thường quân 	Nhân viên CTXH	Có sự tham gia của các trung tâm đầu mối CXTH các địa phương, huyện, tỉnh, các bệnh viện, nhân viên công tác hội ở xã, phường.

nguồn lực... để mọi người có cơ hội biết đến nhau và tương tác với nhau khi cần	- Đăng tải các bài viết, tài liệu liên quan - Thành lập ban quản trị trang facebook		Các chuyên gia chia sẻ tài liệu Các mạnh thương quân chia sẻ nguồn lực
---	--	--	---

Sau khi thành lập nhóm chuyên gia, ở các trường THPT thành lập Tổ Công tác xã hội có từ 7-12 người, bao gồm Lãnh đạo trường, Bí thư đoàn thanh niên, giáo viên có kinh nghiệm, cán bộ y tế và đại diện học sinh. Tổ Công tác xã hội thực hiện theo qui chế hoạt động, các văn bản hướng dẫn liên quan đến công tác xã hội trường học của cấp tỉnh, của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai.

5.5.1.2 Giải pháp kết nối và huy động nguồn lực

Nhà trường chủ động kết hoạch, kết nối, chủ động liên hệ, tìm kiếm các nguồn lực ngoài cộng đồng huy động hiện vật, hiện kim hỗ trợ các hoạt động của nhà trường “*Nhà trường xây dựng quỹ khuyến học, huy động sự hỗ trợ của các doanh nghiệp trên địa bàn nhằm gia tăng quỹ, có quỹ sẽ chủ động các hoạt động của nhà trường*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Nhà trường chú trọng đến các quỹ học bổng tại địa phương “*Nhà trường nhận được sự hỗ trợ từ học bổng Nguyễn Sinh Sắc hàng năm, đây là nguồn học bổng khuyến học rất quan trọng*” (Nữ, giáo viên dạy môn Vật lý, 15 năm). Xây dựng danh mục các tổ chức cá nhân thường chăm lo đến các hoạt động giáo dục “*Các tổ chức, cá nhân thường chăm lo đến các hoạt động giáo dục ở tỉnh Đồng Tháp như: Công ty Xổ số kiến thiết tỉnh Đồng Tháp, Công ty Nước uống đóng chai DOWASEN, Ngân hàng Đầu tư và phát triển (BIDV) chính nhánh tỉnh Đồng Tháp. Các công ty này thường hỗ trợ nhà trường nhiều hoạt động bằng tiền mặt và các hiện vật*” (Nữ, giáo viên dạy môn Lịch sử, 15 năm). Nhà trường chủ động theo dõi và nắm bắt thông tin các tổ chức, cá nhân tiềm năng quan tâm đến các hoạt động giáo dục “*Bên cạnh đó có những tổ chức tiềm năng, các công ty lớn như công ty Cỏ May, công ty Vĩnh*

Hoàn... tôi được biết đã tài trợ cho nhiều hoạt động giáo dục với số tiền lớn ở tỉnh Đồng Tháp” (Nam, giáo viên dạy môn Thể dục, 15 năm)

Kết nối với phụ huynh: Thông qua Ban đại diện cha mẹ học sinh các lớp, cha mẹ học sinh đều có sự ủng hộ quỹ của Hội cha mẹ học sinh nhằm góp phần tổ chức và thực hiện các hoạt động trong toàn trường. *“Đây là nguồn quỹ thường ổn định và quan trọng, mỗi phụ huynh ủng hộ tùy tâm, thường là 100 ngàn trở lên, cũng có phụ huynh ủng hộ cả triệu đồng, vì thế quỹ hoạt động của hội cha mẹ học sinh khá ổn định” (Nam, giáo viên dạy môn Thể dục, 15 năm).* Giải pháp huy động nguồn lực từ các mạnh thường quân và từ phụ huynh là một phương án hiệu quả, cần được phát huy, duy trì chặt chẽ.

5.5.2. Giải pháp mô hình can thiệp đa bậc

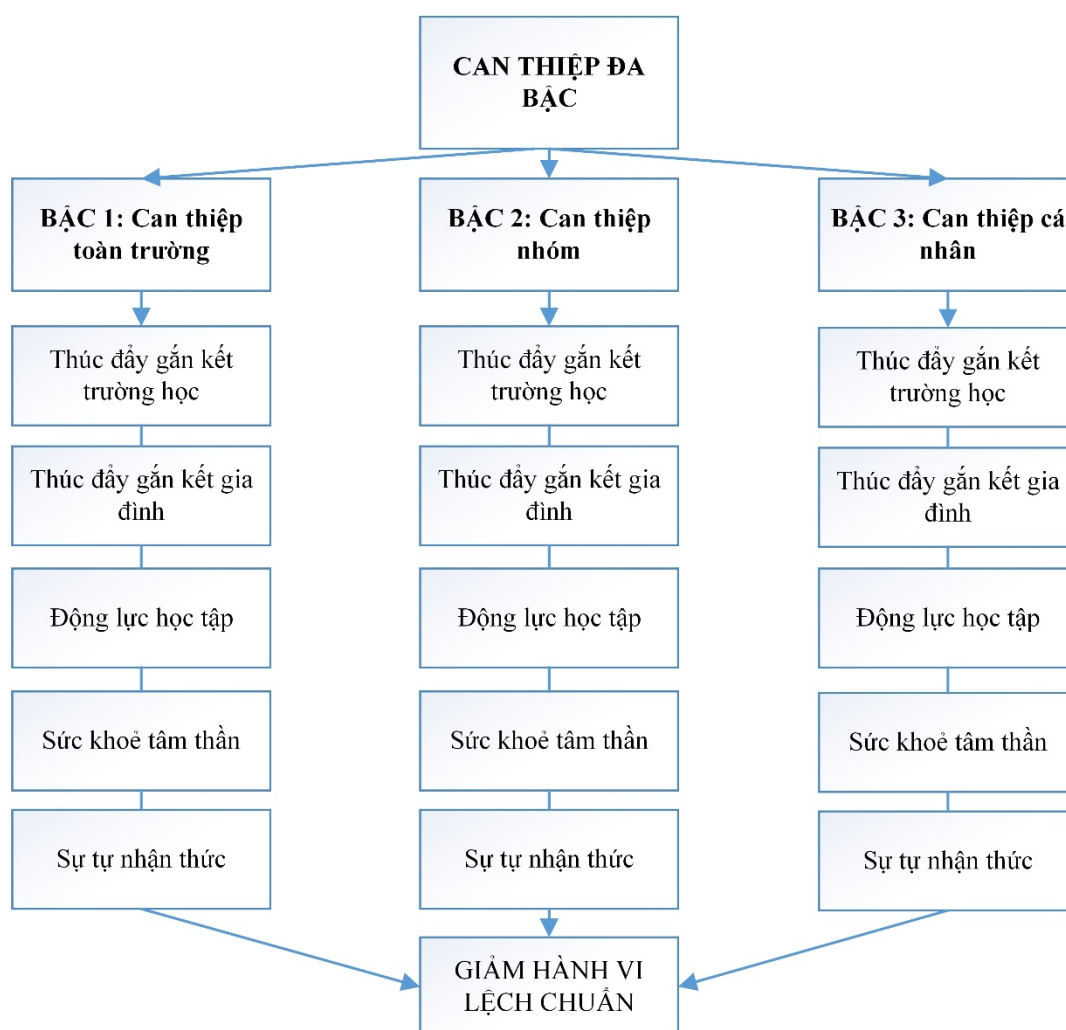
5.5.2.1 Mô hình can thiệp đa bậc

Trong luận án này, mô hình đa bậc hướng đến can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông được xây dựng dựa trên nền tảng lý thuyết gắn kết xã hội và lý thuyết hệ thống sinh thái. Trên cơ sở kết quả khảo sát và nghiên cứu, kết hợp các ưu điểm của các lập luận của của lý thuyết, tác giả luận án đề xuất mô hình can thiệp đa bậc, tác động đa chiều nhằm can thiệp học sinh THPT có hành vi lệch chuẩn, tác động vào cá nhân học sinh, gia đình, nhà trường và sử dụng nguồn lực trong cộng đồng. Bản chất của mô hình can thiệp đa bậc nhằm hướng đến tác động đa chiều để cải thiện vấn đề của thân chủ.

Mô hình can thiệp đa bậc là một mô hình mà các hoạt động công tác xã hội tập trung vào cả cá nhân, nhóm và môi trường. Mục đích của mô hình này còn hướng đến làm giảm khoảng cách giữa các cá nhân và môi trường của họ. Các hoạt động kết hợp sẽ hữu ích, cho phép nhân viên xã hội thực hiện các biện pháp chủ động để xác định các vấn đề xã hội và huy động nguồn lực để giải quyết những vấn đề của thân chủ [87, 197].

Từ kết quả phân tích dữ liệu của luận án, tác giả nghiên cứu xác định yếu tố thuộc về cá nhân học sinh, yếu tố gia đình, yếu tố nhà trường có tác động rất mạnh đến hành vi lệch chuẩn. Tác giả luận án liệt kê thành 5 nhân tố quan trọng

tác động đến hành vi lệch chuẩn là: 1 - Gia đình (bao gồm yếu tố Sự gắn kết tình cảm, cách kỷ luật của cha mẹ); 2 – Trường học (Sự gắn kết trường học); 3 – Động lực học tập của học sinh; 4 – Sự tự nhận thức của học sinh; 5 – Sức khoẻ tâm thần (các dấu hiệu trầm cảm). Các yếu tố này tác động đến hành vi lệch chuẩn, do đó tác giả luận án khuyến nghị mô hình can thiệp đa bậc để nhằm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Mô hình công tác xã hội được khái quát thành sơ đồ trong hình 5.2 dưới đây.



Hình 5.1 Mô hình can thiệp

Dựa vào quan điểm lý thuyết hệ thống, mô hình can thiệp đa bậc hướng đến can thiệp hành vi lệch chuẩn dựa vào cá nhân, gia đình và nhà trường là một hệ thống cấu trúc tổng thể bao gồm các 5 nhân tố. Mỗi nhân tố cần các hoạt động can thiệp công tác xã hội cụ thể để tác động thay đổi tích cực những hành vi lệch chuẩn.

Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của luận án của tác giả cũng chỉ ra rằng bản thân mỗi nhân tố cũng có sự tác động qua lại lẫn nhau (gắn bó tình cảm gia đình, sự tham gia các hoạt động của gia đình - gắn bó hành vi và gắn bó trường học có tương quan thuận chiều với nhau). Vì vậy, tác giả khuyến nghị mô hình can thiệp đa bậc là phù hợp với vai trò, vị trí của nhân viên công tác xã hội trường học nhằm tác động làm giảm hành vi lệch chuẩn một cách hiệu quả.

5.5.2.2 Phương thức hoạt động của mô hình can thiệp đa bậc

Can thiệp bậc 1:

Định kỳ hàng năm tổ chức chương trình truyền thông về tăng cường, thúc đẩy gắn kết gia đình, kỹ năng làm cha mẹ tích cực cho phụ huynh nhằm tăng cường năng lực bảo vệ của gia đình với trẻ em khỏi việc tham gia vào các dạng hành vi lệch chuẩn. Chương trình này kết hợp với các buổi họp phụ huynh toàn trường.

Định kỳ mỗi học kỳ tổ chức một buổi sinh hoạt dưới cờ nhằm tuyên truyền, giáo dục về một dạng hành vi lệch chuẩn cụ thể, nhằm giúp học sinh có khả năng tự bảo vệ mình trước nguy cơ lệch chuẩn.

Định kỳ tổ chức các hoạt động truyền thông xây dựng động lực học tập, quan tâm chăm sóc sức khỏe tâm thần, tự nhận thức về giá trị bản thân của học sinh trong trường.

Thích ứng một công cụ rà soát hành vi lệch chuẩn của học sinh, triển khai vào đầu mỗi năm học để phát hiện sớm các trường hợp có nguy cơ cao.

Can thiệp bậc 2 và bậc 3:

Để thực hiện ở bậc can thiệp này, cần tập huấn năng lực tham vấn cá nhân và tham vấn nhóm cho cán bộ đầu môi CTXH, cán bộ tham vấn học đường về hành vi lệch chuẩn ở học sinh và các kỹ năng, kỹ thuật làm việc với từng dạng lệch chuẩn; để các cán bộ này có thể triển khai hiệu quả các can thiệp bậc 2 và bậc 3 với học sinh có hành vi lệch chuẩn.

Xây dựng mạng lưới kết nối các chuyên gia và cán bộ đầu môi CTXH trường học, cán bộ tham vấn học đường để chuyên gia có thể cung cấp tư vấn và giám sát hoạt động.

Nhân viên CTXH trường học tổ chức các hoạt động nhóm, thành lập các nhóm can thiệp và nhóm nhiệm vụ. Các nhóm thực hiện các hoạt động hướng đến xây dựng động lực học tập, gắn kết học sinh, chăm sóc sức khoẻ tâm thần, tự nhận thức về giá trị bản thân.

Thực hiện công tác xã hội với cá nhân với các học sinh có những vấn đề về hành vi lệch chuẩn. Tăng cường gắn kết gia đình, gắn kết trường học, xây dựng động lực học tập, cải thiện sức khoẻ tâm thần, tự nhận thức giá trị bản thân ở những học sinh có hành vi lệch chuẩn. Với các trường hợp khó, nhân viên CTXH trường học có thể chuyển ca để chuyên gia hỗ trợ can thiệp.

5.5.3. Nội dung hoạt động

5.5.3.1 Nâng cao kỹ năng và vai trò của giáo viên để xử lý hành vi lệch chuẩn

Nhân viên công tác xã hội trường học tổ chức các hoạt động phát triển, xây dựng năng lực nhằm nâng cao kỹ năng và vai trò cho giáo viên để đối phó với các hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Các dấu hiệu nhận biết học sinh có hành vi lệch chuẩn (hành vi vi phạm kỷ luật học đường, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng)	Làm rõ đặc điểm, dấu hiệu nhận biết học sinh có hành vi VPKL học đường; học sinh có hành vi gây hấn; học sinh có hành vi sử dụng chất gây nghiện; học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	Thành viên nhóm chuyên gia/ Giáo viên/ Sở Giáo dục và đào tạo	Nhận biết được học sinh có các hành vi vi phạm kỷ luật trường học, hành vi lệch chuẩn
Phương pháp ghi nhận thông tin, tiếp nhận thông tin của học sinh có HVLC	Ghi chép hồ sơ học sinh có hành vi lệch chuẩn	Nhân viên CTXH có kinh nghiệm/ Giáo viên/ Nhà trường	Biết cách ghi chép hồ sơ rõ ràng, dễ hiểu, bảo mật thông tin, tôn trọng thân chủ

Các chiến lược đối phó với học sinh có HVLC	Cách quản lý tình huống học sinh có hành vi lệch chuẩn		Thống nhất cách quản lý tình huống học sinh có hành vi lệch chuẩn, bảo mật thông tin, tôn trọng thân chủ
---	--	--	--

5.5.3.2 Nâng cao nhận thức và vai trò của nhóm học sinh nòng cốt về hành vi lệch chuẩn

Đối với nhóm học sinh nòng cốt, cần lựa chọn thành viên và chính thức thành lập nhóm học sinh nòng cốt. Nhân viên xã hội trường học xác định đây là lực lượng quan trọng trong quá trình tổ chức các hoạt động công tác xã hội trong trường học sau này.

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Thành lập nhóm học sinh nòng cốt	Lựa chọn thành viên Xây dựng mục tiêu, kế hoạch hoạt động nhóm nòng cốt Sinh hoạt nhóm lần thứ nhất	Nhân viên CTXH/ Học sinh nòng cốt /Giáo viên chủ nhiệm	Có 3 nhóm học sinh nòng cốt được thành lập ở mỗi trường học Mỗi nhóm có từ 10-15 thành viên đại diện các lớp
Nâng cao kiến thức căn bản, các dấu hiệu nhận biết học sinh có hành vi lệch chuẩn (hành vi vi phạm kỷ luật học đường, hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên	Làm rõ đặc điểm, dấu hiệu nhận biết học sinh có hành vi VPKL học đường; học sinh có hành vi gây hấn; học sinh có hành vi sử dụng chất gây nghiện; học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	Thành viên nhóm chuyên gia/ Nhóm học sinh nòng cốt/ Đoàn thanh niên	Nâng cao kiến thức, nhận biết được học sinh có các hành vi vi phạm kỷ luật trường học, hành vi lệch chuẩn

không gian mạng)			
Phương pháp ghi nhận thông tin, tiếp nhận thông tin của học sinh có HVLC	Ghi chép hồ sơ học sinh có hành vi lệch chuẩn	Nhân viên CTXH có kinh nghiệm/ Nhóm học sinh nòng cốt /Đoàn thanh niên	Biết cách ghi chép hồ sơ rõ ràng, dễ hiểu, bảo mật thông tin, tôn trọng thân chủ
Các chiến lược đối phó với học sinh có HVLC	Xây dựng cách quản lý tình huống bạn bè, học sinh có hành vi lệch chuẩn		Thống nhất cách quản lý tình huống học sinh có HVLC, bảo mật thông tin, tôn trọng thân chủ
Tự duy trì và lan toả các hoạt động nâng cao nhận thức về HVLC	Xây dựng phương pháp tổ chức hoạt động nhóm		Xây dựng các hoạt động nhóm phù hợp, vui vẻ, gắn kết học sinh, thúc đẩy sự tham gia của học sinh có HVLC.

5.5.3.3 Đề xuất các hoạt động CTXH với học sinh sử dụng chất gây nghiện

Học sinh sử dụng chất gây nghiện là những học sinh tham gia vào việc tổ chức và thực hiện hành vi sử dụng các chất gây nghiện, bao gồm cả các chất gây nghiện hợp pháp, nhưng bị cấm hoặc không cho phép sử dụng đối với học sinh (thuốc lá, rượu, bia) và các chất gây nghiện không hợp pháp (ma túy). Hành vi sử dụng chất gây nghiện của học sinh có thể là chủ động, tự nguyện, có thể bị lôi kéo, dụ dỗ, ép buộc [36, 65].

CTXH với học sinh sử dụng chất gây nghiện là ứng dụng CTXH chuyên nghiệp vào trợ giúp, giải quyết vấn đề gặp phải của đối tượng tác nghiệp là những học sinh sử dụng, lạm dụng chất gây nghiện. Ứng dụng CTXH chuyên nghiệp trong môi trường trường học trợ giúp đối tượng cụ thể là học sinh sử dụng, lạm dụng chất gây nghiện được thể hiện thông qua hoạt động, thực hiện chức năng, nhiệm vụ, phát huy vai trò của nhân viên CTXH trường học nhằm trợ giúp đối tượng tác nghiệp giải quyết vấn đề gặp phải, vượt qua trở ngại, tái hoà nhập, vươn lên trong học tập và cuộc sống [36, 65]. Các hoạt động của nhân viên CTXH trường học có thể bao gồm hoạt động phòng ngừa và hoạt động can thiệp.

Mục tiêu của các hoạt động hướng đến tác động vào các yếu tố nâng cao nhận thức giá trị bản thân, nâng cao động lực học tập, nhận thức về tác hại của chất gây nghiện.

Hoạt động phòng ngừa, các hoạt động phòng ngừa có thể thực hiện là:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Tăng cường hội nhập, nhận thức về ảnh hưởng của việc sử dụng chất gây nghiện, sự thay đổi hành vi, nỗ lực thay đổi để hội nhập Tự nhận thức bản thân và xây dựng động lực học tập	Sinh hoạt nhóm theo chủ đề “ảnh hưởng của chất gây nghiện”; “Định vị bản thân”; “Xây dựng động lực học tập”	Nhóm học sinh nông cốt/ Nhóm học sinh sử dụng chất gây nghiện/ Đoàn thanh niên, Hội Liên hiệp thanh niên	Nhận thức về tác hại của việc sử dụng chất gây nghiện, thay đổi thái độ, hành vi, nỗ lực hội nhập Tự nhận thức về hình ảnh bản thân và xác định rõ ràng hơn động lực học tập
Phổ biến kiến thức pháp luật về sử dụng chất gây nghiện	Sinh hoạt nhóm theo chủ đề “Quy định pháp luật về sử dụng chất gây nghiện”	Cán bộ công an/ Tất cả học sinh/ Nhà trường	Tăng cường nhận thức về các hình phạt khi sử dụng, mua bán chất gây nghiện, vai trò và trách nhiệm của những người phát hiện người khác sử dụng chất gây nghiện

Các hoạt động can thiệp học sinh sử dụng chất gây nghiện có thể thực hiện bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Xác định các vấn đề, nhu cầu – mong đợi, đánh giá thuận lợi, khó khăn	Tư vấn tâm lý, nhu cầu, kỳ vọng của bản thân, của gia đình	Nhân viên CTXH/ Học sinh sử dụng chất gây nghiện/ Nhà trường	Xác định được các vấn đề của thân chủ, vấn đề ưu tiên. Xác định những cơ hội, thách thức của thân chủ,

gặp phải, nguồn lực của học sinh sử dụng chất gây nghiện			nguồn lực hỗ cần thiết tham gia vào quá trình can thiệp giảm hành vi sử dụng chất gây nghiện
Phát huy tiềm năng tự giải quyết vấn đề của chính bản thân và hướng tới sự tự điều chỉnh hành vi của học sinh sử dụng chất gây nghiện	Hướng dẫn thân chủ đối phó với hành vi lôi kéo sử dụng chất gây nghiện Làm việc với nhóm bạn thân giúp bạn bè của thân chủ hiểu rõ hơn về hành vi sử dụng chất gây nghiện	Nhân viên CTXH; Nhóm học sinh nòng cốt/ Nhóm học sinh sử dụng chất gây nghiện/ Đoàn thanh niên	Xác định được các tiềm năng chính của bản thân để điều chỉnh hành vi. Cam kết không sử dụng chất gây nghiện

Để thực hiện các hoạt động can thiệp nhân viên CTXH cần xây dựng các chương trình sinh hoạt nhóm, các hoạt động cụ thể đáp ứng các mục tiêu can thiệp đảm bảo thúc đẩy sự tham gia của thân chủ và gia đình. Các trường hợp học sinh bị lệ thuộc vào chất gây nghiện cần can thiệp công tác xã hội với gia đình để thống nhất quan điểm cách đối phó với các hình thức điều trị phù hợp [36].

5.5.3.4 Đề xuất các hoạt động CTXH với học sinh có hành vi gây hấn

Mục tiêu của các hoạt động hướng đến tác động vào yếu tố quản lý kỷ luật trường học, cảm nhận giá trị bản thân, dấu hiệu trầm cảm, động lực học tập và yếu tố giới tính

Các hoạt động phòng ngừa học sinh gây hấn có thể thực hiện bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Xây dựng hoàn thiện nội quy trường học không có bạo lực	Phát triển, xây dựng nội quy trường học, xây dựng trường học không có bạo lực.	Nhóm chuyên gia/ Giáo viên/ Nhà trường	Hoàn thiện nội qui trường học. thống nhất quan điểm và các ứng phó với các hành vi gây hấn của học sinh

	Truyền thông nâng cao nhận thức về nhận diện, xác định nhóm học sinh yếu thế, nguy cơ có hành vi gây hấn.		Nhận diện được các học sinh yếu thế, học sinh có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn
Tăng cường nhận thức về hành vi gây hấn, tăng cường kỹ năng quản lý cảm xúc	Tập huấn kỹ năng, truyền thông về sự nguy hiểm của các hành vi gây hấn Các phương pháp quản lý cảm xúc ở học sinh	Nhân viên CTXH/ Nhóm học sinh nòng cốt/ Đoàn thanh niên	Nhận thức về yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn, mục đích, biểu hiện của các hành vi gây hấn Thực hành kỹ năng quản lý cảm xúc
Tăng cường nhận thức về hành vi gây hấn, tăng cường kỹ năng quản lý cảm xúc	Sinh hoạt nhóm với các chủ đề “Hành vi gây hấn đến từ đâu”; “Các phương pháp quản lý cảm xúc”	Nhân viên CTXH Nhóm học sinh nòng cốt/ Nhóm học sinh sử dụng chất gây nghiện/ Đoàn thanh niên	Nhận thức về yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn, mục đích, biểu hiện của các hành vi gây hấn Thực hành kỹ năng quản lý cảm xúc

Các hoạt động can thiệp nên được thực hiện với học sinh có hành vi gây hấn là:

Các hoạt động can thiệp hành vi gây hấn của học sinh có thể thực hiện thông qua phương pháp công tác xã hội cá nhân để học sinh tự điều chỉnh, tự nhận thức và thay đổi hành vi gây hấn.

Các hoạt động nhân viên xã hội có thể thực hiện can thiệp với thân chủ là đọc sách, xem phim để sửa đổi hành vi, nghiên cứu về luật liên quan đến hành vi gây hấn và thực hiện các bài tập trị liệu theo yêu cầu của nhân viên xã hội.

Điều chỉnh thái độ hướng đến hành vi gây hấn, thái độ và các kỹ năng rút lui khỏi sự gây hấn, hành vi bị kích thích gây hấn, sự thiếu kinh nghiệm quản lý dẫn đến hành vi gây hấn.

Thay đổi niềm tin sai lệch, niềm tin tiêu cực về bản thân, các chiến lược đối phó với cơn giận dữ, hiểu rõ các yếu tố kích thích cơn nóng giận. Giúp học sinh học cách trình bày quan điểm các nhân, biết lắng nghe và không xúc phạm người khác, chấp nhận bản thân khi chưa thoả mãn mong muốn [40, 50, 60].

Nhân viên xã hội kết hợp với giáo viên để theo dõi sự thay đổi và tiến bộ của học sinh có hành vi gây hấn.

5.5.3.5 Các hoạt động CTXH với học sinh có các biểu hiện các vấn đề sức khỏe tâm thần

Mục tiêu của các hoạt động hướng đến làm giảm các yếu tố dẫn đến trầm cảm, gia tăng động lực học tập, gia tăng sự tự nhận thức giá trị bản thân của học sinh

Các hoạt động phòng ngừa có thể thực hiện bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Tăng cường nhận thức về sức khỏe tâm thần	Sinh hoạt chuyên đề “sức khỏe tâm thần tốt”	Chuyên gia tâm lý/ Tất cả học sinh của trường/ Đoàn thanh niên	Nhận thức rõ hơn về các phương diện của sức khỏe tinh thần tốt Các vấn đề sức khỏe tâm thần mà học sinh có thể gặp phải
Tăng cường nhận thức về sức khỏe tâm thần	Sinh hoạt nhóm “các dấu hiệu của trầm cảm, cách đối phó với biểu hiện của trầm cảm”	Chuyên gia tâm lý/ Nhóm học sinh có biểu hiện của các vấn đề sức khỏe tâm thần/ Đoàn thanh niên	Nhận thức rõ hơn về các phương diện của sức khỏe tinh thần tốt Phát hiện các mức độ, dấu hiệu trầm cảm của học sinh
Hỗ trợ phát hiện sớm	Tập huấn về nhận biết các dấu hiệu của các vấn đề sức khỏe tâm thần	Chuyên gia tâm lý/ Giáo viên của trường/ Nhà trường	Nâng cao nhận thức của giáo viên về sức khỏe tâm thần của học sinh để phát hiện sớm khi dạy trên lớp, tiếp xúc trong trường
Cách đối phó với học sinh có biểu hiện vấn đề sức khỏe tâm thần	Tập huấn kỹ năng tư vấn, tham vấn tâm lý cho học sinh có biểu hiện vấn đề sức khỏe tâm thần		Biết cách đối phó với các hành vi bộc lộ của vấn đề sức khỏe tâm thần nghiêm trọng. Thống nhất cách tìm kiếm sự trợ giúp từ các bên liên quan

			Thông nhất một số hoạt động CTXH trong trường học mà giáo viên có thể đảm nhiệm
--	--	--	---

Các hoạt động can thiệp nên được thực hiện bao gồm:

Sàng lọc nhanh học sinh có các vấn đề sức khoẻ tâm thần (ví dụ công cụ PHQ-9) để phát hiện sớm và hướng dẫn chuyên môn khi cần thiết.

Để can thiệp học sinh có các biểu hiện của vấn đề sức khoẻ tâm thần, nhân viên CTXH xây dựng mạng lưới hỗ trợ có đầy đủ thông tin để liên lạc, phối hợp can thiệp, trao đổi, xin ý kiến và chuyển gửi khi cần thiết.

Cung cấp thông tin và hỗ trợ giáo viên, phụ huynh và học sinh hiểu rõ về chức năng nhiệm vụ của bộ phận công tác xã hội trường học ở trường phổ thông, hiểu rõ về vai trò và chức năng của các mạng lưới chăm sóc sức khoẻ tâm thần trong cộng đồng để phối hợp can thiệp học sinh có biểu hiện vấn đề sức khoẻ tâm thần khi cần thiết [22, 39].

5.5.3.6 Các hoạt động CTXH với học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng

Mục tiêu của các hoạt động hướng đến các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng như yếu tố động lực học tập, tự nhận thức giá trị bản thân, cách kỷ luật trường học, dấu hiệu trầm cảm, sự gắn kết trường học... Các hoạt động tác động vào các yếu tố này hiệu quả sẽ góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng.

Hoạt động phòng ngừa có thể thực hiện bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Tăng cường nhận thức về qui tắc ứng xử trên không gian mạng	Sinh hoạt chuyên đề về “qui tắc ứng xử trên không gian mạng	Nhân viên CTXH/ Tất cả học sinh của trường/ Đoàn thanh niên	Nhận thức rõ hơn các quy tắc ứng xử chung: Lành mạnh, an toàn, tôn trọng, trách nhiệm (Điều 3, Bộ quy tắc ứng xử trên mạng xã hội).

			Hiểu rõ 8 quy tắc ứng xử dành cho cá nhân (Điều 4, Bộ quy tắc ứng xử trên mạng xã hội, Quyết định số 874/QĐ-BTTTT)
Xây dựng trang mạng xã hội chính thống của trường	Thiết kế một trang Fanpage chính thống của trường, tương tác, chia sẻ thông tin, nắm bắt thêm cảm xúc của học sinh	Nhân viên CTXH; Nhóm học sinh nòng cốt/ Tất cả học sinh của trường/ Đoàn thanh niên	Trang mạng xã hội chính thức để đăng tải thông tin, hoạt động của học sinh trong trường; Có ban quản trị và duyệt tin; phát hiện các thông tin đăng tải không phù hợp của các thành viên.

Hoạt động phòng ngừa là quan trọng trong quá trình thực hiện phương pháp công tác xã hội với tất cả học sinh để phòng ngừa hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội. Hoạt động này cần thực hiện thương xuyên và liên tục đối với tất cả học sinh khi tham gia học tập tại trường. Phát hiện sớm những học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng để ngăn chặn kịp thời và có sự hỗ trợ cần thiết từ nhân viên CTXH [2, 4].

Các hoạt động can thiệp với học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng có thể bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Xác định vấn đề, động cơ, những khó khăn, thách thức của học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian MXH	Tư vấn, hướng dẫn để học sinh hiểu về những nguy hiểm tiềm ẩn của HVLC trên không gian MXH	Nhân viên CTXH/ Học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng/ Nhà trường	Gỡ bài đăng, bình luận không phù hợp. Tự điều chỉnh hành vi khi tham gia MXH
Hỗ trợ học sinh và phụ huynh học sinh về thông tin, địa chỉ cần thiết khi gặp	Hướng dẫn thông tin cần thiết khi phát hiện, có những HVLC trên không gian	Nhân viên CTXH/ Phụ huynh và học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng/ Nhà trường,	Tìm đến địa chỉ tin cậy để bộc lộ và chia sẻ, ví dụ: Nhân viên CTXH, giáo viên chủ nhiệm,

khó khăn trong trường học	mạng ảnh hưởng đến cá nhân, người thân của mình	Hội Cha mẹ học sinh	Hộp thư tiếp nhận ý kiến của trường
Nâng cao kỹ năng xã hội, khám phá và phát huy tiềm năng của bản thân	Hướng dẫn những hoạt động xã hội thay thế, khám phá tiềm năng bản thân	Nhân viên CTXH/ Học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng/ Nhà trường, Hội Cha mẹ học sinh	Thay đổi thói quen sử dụng mạng xã hội, khám phá ra các điểm mạnh của bản thân để tham gia vào các hoạt động xã hội khác thay thế

Các trường hợp học sinh có hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội nên sử dụng phương pháp CTXH cá nhân để can thiệp những học sinh đã thực hiện hành vi này. Nhân viên CTXH cần hiểu được các chiến lược đối phó của học sinh với các hành vi liên quan đến bắt nạt trực tuyến nhằm giải thích cho học sinh góp phần gia tăng kỹ năng đối phó khi sử dụng mạng xã hội [4]. Số buổi thực hiện can thiệp, thời gian can thiệp tùy thuộc và tính chất, mức độ của hành vi lệch chuẩn để kết thúc can thiệp. Trường hợp nghiêm trọng cần xin ý kiến của nhóm chuyên gia.

5.5.3.7 Các hoạt động của nhân viên CTXH để thúc đẩy gắn kết tình cảm gia đình và gắn kết trường học

Mục tiêu của các hoạt động hướng đến thúc đẩy các yếu tố gắn kết gia đình, gắn kết trường học, khuyến khích những cách kỷ luật của gia đình. Các yếu tố này tác động đến hầu hết các nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh.

Nhân viên CTXH xây dựng các hoạt động thúc đẩy gắn kết gia đình, khuyến khích những cách kỷ luật của gia đình nhằm phòng ngừa các hành vi lệch chuẩn có thể bao gồm:

Mục tiêu	Các hoạt động	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Tăng cường	Sinh hoạt nhóm với các chủ đề như: Làm cha mẹ - giáo dục, nuôi	Nhân viên CTXH/ Nhóm phụ huynh có học sinh sử	Phụ huynh tăng cường nhận thức về

gắn kết gia đình	dưỡng giúp con nên người, cách kỷ luật con cái hiệu quả Xung đột trong gia đình – cách phân tích và giải quyết Chông chênh thẳng trong gia đình Kỹ năng giao tiếp với con cái Cách từ chối “không” với con Thiết lập nề nếp trong gia đình Xây dựng lòng tự trọng cho trẻ Khuyến khích hợp tác với cha mẹ Gắn bó tình cảm và hành vi trong gia đình	dụng chất gây nghiện/ Hội Cha mẹ học sinh	tâm quan trọng của sự gắn kết các thành viên trong gia đình
------------------	---	---	---

Đối với các hoạt động hướng đến thúc đẩy gắn kết trường học, đây không chỉ có tác dụng tại thời điểm tổ chức mà còn hình thành những phẩm chất, giá trị, kỹ năng ở mỗi học sinh, giúp học sinh gắn bó với nhà trường nhiều hơn. Từ đó, nhân viên CTXH có thể xây dựng các hoạt động thúc đẩy gắn kết trường học bao gồm:

Mục tiêu	Hình thức/ Thời gian	Người thực hiện chính/ Thành phần tham gia/ Nguồn lực hỗ trợ	Kết quả mong đợi
Tăng cường gắn kết trường học	Sinh hoạt các chủ đề như: “vai trò của học sinh khi học tập ở trường”; “Vai trò của nhân viên CTXH trường học”; “Giao tiếp ứng xử của học sinh, giáo viên trong trường học”; “học sinh hiểu giáo viên, giáo viên hiểu học sinh như thế nào?”	Giáo viên, Nhóm học sinh nòng cốt/ Nhóm học sinh sử dụng chất gây nghiện/ Đoàn thanh niên	Thân chủ chủ động tham gia vào các hoạt động của nhà trường, tìm kiếm được người để chia sẻ, tâm sự khi gặp khó khăn ở trường học

Việc xây dựng các hoạt động nhằm giáo dục các giá trị trong trường phổ thông là vô cùng quan trọng. Bên cạnh đó, việc xây dựng văn hoá cần thành ở học sinh phổ thông, văn hoá học đường, kỷ luật tích cực, cảm nhận hạnh phúc trong trường là những mục tiêu cần được triển khai với sự tham gia của giáo viên và nhân viên CTXH [42, 46, 47]. Tóm lại, mục tiêu của các hoạt động can thiệp, phòng ngừa hành vi lệch chuẩn luôn hướng đến các yếu tố tác động đến hành vi

lệch chuẩn như: yếu tố gắn kết trường học, gắn kết gia đình, cách kỷ luật gia đình, dấu hiệu trầm cảm, tự nhận thức giá trị bản thân, động lực học tập, cách kỷ luật trường học và yếu tố giới tính. Các yếu tố này có mức độ tác động đến hành vi lệch chuẩn khác nhau, tuy hệ số tác động không mạnh nhưng với chiến lược can thiệp phù hợp, lâu dài, có sự phối hợp đa ngành, đa tầng, ở nhiều môi trường khác nhau sẽ góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông. Làm được điều này sẽ góp phần hoàn thiện các mục tiêu giáo dục của nhà trường và góp phần làm nổi bật lên vai trò, vị trí, nhiệm vụ của nhân viên công tác xã hội trường học hiện nay.

Tiểu kết chương 5

Ở chương 5, tác giả luận án đã làm rõ các phương thức can thiệp HVLC của học sinh tại các trường THPT hiện nay ở tỉnh Đồng Tháp. Bao gồm: Các qui định về chuẩn mực hành vi, hành vi nào bị cấm (tức là hành vi lệch chuẩn); các hình thức kỷ luật ở trường THPT. Nhìn chung, các qui định thuộc về nhà trường đã triển khai đầy đủ và rõ ràng. Tuy nhiên, việc giám sát, theo dõi khi thực hiện kỷ luật học sinh có hành vi lệch chuẩn còn chưa đồng bộ, trách nhiệm giám sát và hỗ trợ học sinh có HVLC thường thuộc về giáo viên chủ nhiệm lớp. Đây cũng là khoảng trống để khi thực hiện mô hình can thiệp HVLC thì nhân viên CTXH có thể tham gia để hỗ trợ nhà trường, giáo viên trong việc giám sát và theo dõi kỷ luật trường học.

Các kênh tiếp nhận thông tin phản hồi của học sinh về hành vi lệch chuẩn bao gồm hòm thư, hộp thư, thư điện tử. Tiếp nhận từ các buổi sinh hoạt lớp. Từ kết quả nghiên cứu và khảo sát, tác giả luận án thấy rằng các hình thức này nhìn chung chưa nhận được nhiều ý kiến phản hồi của học sinh liên quan đến hành vi lệch chuẩn. Vì thế đây chưa phải là cách phòng ngừa hành vi lệch chuẩn hiệu quả. Cách hiệu quả hơn là phải có một không gian, môi trường và nhân lực được tin tưởng để tiếp nhận ý kiến phản hồi của học sinh trong những trường hợp khác nhau.

Phòng CTXH và tham vấn tâm lý bắt đầu đã được triển khai thí điểm, tuy nhiên cán bộ phụ trách thường là kiêm nhiệm nhiều công việc khác nhau, chưa có người chuyên trách đảm nhiệm công việc này. Kết quả nghiên cứu của luận án kỳ vọng mỗi trường học có một đội ngũ đủ cả về số lượng và chất lượng để thực hiện mô hình công tác xã hội trường học nói chung và mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh nói riêng.

Tác giả luận án đã trình bày về cơ sở lý luận, cơ sở thực tiễn chính sách, nguyên tắc hoạt động, phương thức hoạt động của mô hình, qui trình thực hiện mô hình, các yếu tố đảm bảo thực hiện mô hình và đề xuất mô hình can thiệp đa bậc hướng đến phòng ngừa và can thiệp hành vi lệch chuẩn ở học sinh THPT. Cho đến hiện tại tác giả luận án chưa tìm thấy mô hình can thiệp HVLC nào phù hợp với bối cảnh ở địa bàn nghiên cứu. Đây cũng là kết quả nghiên cứu cần được quan tâm hơn nữa của các nghiên cứu sinh trong tương lai khi có ý định nghiên cứu liên quan đến can thiệp HVLC và đề xuất các mô hình can thiệp HVLC ở học sinh nói chung.

Tác giả luận án đã phân tích một số giải pháp đề xuất xây dựng mô hình CTXH hướng đến can thiệp HVLC của học sinh THPT gồm các giải pháp: giải pháp lưới hỗ trợ, giải pháp mô hình can thiệp đa bậc. Khi thực hiện được các giải pháp này sẽ thu hút được nguồn nhân lực sẵn có ở địa phương và các địa bàn lân cận khác. Hơn nữa mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn này phù hợp với lập luận của lý thuyết hệ thống sinh thái, đặt cá nhân, trường học trong bối cảnh chung của cộng đồng và có sự tham gia của hệ thống.

Đặc biệt, tác giả luận án đề xuất các hoạt động cụ thể trong mô hình can thiệp đa bậc hướng đến can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh dựa vào các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn đã được phân tích ở các chương trước. Các hoạt động bao gồm hoạt động mang tính phòng ngừa HVLC ở cấp độ toàn trường, hoạt động mang tính phòng ngừa, can thiệp ở cấp độ nhóm và hoạt động can thiệp ở cấp độ cá nhân. Các hoạt động có thể tổ chức kết hợp hoặc cho từng nhóm học sinh có HVLC riêng như hành vi gây hấn, hành vi sử dụng chất kích thích, HVLC trên không gian mạng và vi phạm kỷ luật trường học.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Kết quả phân tích, nghiên cứu lý luận và kết quả khảo sát thực tiễn về hành vi lệch chuẩn, mô hình can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Đồng Tháp, luận án của tác giả xin được rút ra một số kết luận dưới đây.

1.1 Về lý luận

Dựa trên sự phân tích, nghiên cứu, trích lọc, khái quát hoá một số tài liệu, công trình nghiên cứu của các tác giả đi trước, luận án xây dựng được một số khái niệm, công cụ như sau:

Gắn kết tình cảm gia đình: là tình cảm của con cái đối với cha mẹ, cảm giác của con cái khi ở nhà, sự tin tưởng vào cha mẹ.

Sự tham gia các hoạt động gia đình: sự chủ động tham gia các hoạt động của gia đình, giúp đỡ các thành viên khác trong gia đình, sự quan tâm, thăm hỏi đến các thành viên, người thân của gia đình.

Gắn kết trường học: sự tin tưởng của học sinh vào nhà trường, thầy cô giáo, sự quan tâm giúp đỡ của thầy cô giáo đối với học sinh, cảm giác được tôn trọng của học sinh khi ở trường.

Cách kỷ luật trường học: nhà trường đảm bảo việc thông tin về nội dung kỷ luật của nhà trường đến học sinh, sự công bằng trong kỷ luật, việc tiếp nhận thông tin của học sinh đảm bảo hiểu biết rõ về các qui định về kỷ luật trường học.

Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông là những hành vi vi phạm những chuẩn mực đã được quy định trong nhà trường và có ảnh hưởng tiêu cực đến cá nhân, gia đình và xã hội.

Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông trong nghiên cứu này được chúng tôi khái quát hoá thành bốn nhóm cơ bản: thứ nhất là hành vi vi phạm kỷ luật trường học; thứ hai là hành vi gây hấn; thứ ba là hành vi sử dụng chất gây nghiện và; thứ tư là hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội.

Mặc dù một vài hành vi của các nhóm hành vi này có mức độ xuất hiện không cao, nhưng các nhóm hành vi lại có môi trường quan thuận chiều với nhau rất mạnh. Có nghĩa là, hành vi vi phạm kỷ luật ở trường học tăng thì hành vi gây hấn tăng, hành vi sử dụng chất gây nghiện tăng, đồng thời hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng xã hội tăng.

Động lực học tập của học sinh là sự chuẩn bị về học vấn cho tương lai, học sinh phát hiện ra năng lực, giá trị của bản thân khi học tập, học tập là vì bản thân, cho bản thân học sinh.

Sự tự ý thức về giá trị bản thân là sự tự đánh giá về thành quả của bản thân đã đạt được và đang thực hiện. Sự tin tưởng vào năng lực, giá trị của bản thân yêu quý bản thân mình.

Dấu hiệu trầm cảm của học sinh là biểu hiện mức độ hứng thú và hài lòng khi làm việc, học tập. Các biểu hiện của trầm cảm có thể là khó ngủ, ngủ quá nhiều, tâm trạng xuống dốc, ăn không ngon, hoặc ăn quá nhiều, không hài lòng về bản thân, khó tập trung, phản ứng chậm chạp, có suy nghĩ tiêu cực.

Mô hình can thiệp đa bậc được đề xuất sẽ hỗ trợ nhà trường can thiệp, phòng ngừa hành vi lệch chuẩn của học sinh được hiệu quả hơn. Mô hình đa bậc giúp phát huy vai trò của nhân viên công tác xã hội trường học trong phòng ngừa, can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

1.2 Về thực tiễn

Về gắn kết tình cảm gia đình: trong thực tiễn nghiên cứu về gắn kết tình cảm gia đình ở tỉnh Đồng Tháp, tác giả luận án nhận thấy rằng mức độ gắn kết gia đình ở mức khá cao.

Về sự tham gia các hoạt động gia đình hay sự gắn kết hành vi của các thành viên gia đình: kết quả nghiên cứu trong luận án này cho thấy sự gắn kết hành vi là khá thấp, đặc biệt các hành vi đi thăm hỏi bà con họ hàng, hành vi sử dụng thời gian rảnh rỗi cùng nhau là rất thấp. Có nghĩa là, khi có thời gian rảnh thì học sinh trung học phổ thông thường tự tìm không gian riêng để giải trí, thư giãn, nghỉ ngơi ít tương quan với các thành viên trong gia đình. Chúng tôi lo ngại với kết quả sự

tham gia các hoạt động gia đình, các hành vi tương tác, giao tiếp giữa cha mẹ và con cái vì trong thực tế kết quả này chưa như kỳ vọng.

Về gắn kết trường học: nhìn chung mức độ gắn kết trường học trong các trường phổ thông mà chúng tôi nghiên cứu cho thấy mức độ gắn kết ở mức trung bình. Những hành vi tác giả luận án kỳ vọng mức độ gắn kết cao, như gắn kết với giáo viên thì kết quả lại chưa như kỳ vọng.

Về hành vi lệch chuẩn: các hành vi lệch chuẩn phổ biến ở học sinh trung học phổ thông là vi phạm nội quy nhà trường. Kết quả quan trọng trong luận án đã chỉ ra rằng các hành vi lệch chuẩn có tương quan thuận chiều với nhau. Vì thế cần quan tâm đồng thời từ những hành vi vi phạm kỷ luật trường học (hành vi lệch chuẩn xuất hiện nhiều) đến những hành vi lệch chuẩn khác nguy hiểm hơn.

Về cách kỷ luật trường học: thực tế nghiên cứu chỉ ra cách kỷ luật ở các trường phổ thông được học sinh đánh giá ở mức trung bình, việc quản lý kỷ luật được cho là công bằng.

Về cảm nhận giá trị bản thân: Kết quả thực tế khảo sát cho thấy, cảm nhận giá trị bản thân của học sinh trung học phổ thông ở mức trung bình, một số học sinh cho rằng mình thật vô dụng, không có ý nghĩa trong học tập và cuộc sống. Việc cảm nhận thấp dẫn đến sự thiếu tự tin trong cuộc sống, trong học tập và trưởng thành sau này.

Về vấn đề sức khoẻ tâm thần: vấn đề trầm cảm được khảo sát và chỉ ra rằng có nhiều học sinh có dấu hiệu trầm cảm ở mức nặng cần có khuyến nghị can thiệp chuyên môn.

Các kết quả trên một lần nữa khẳng định lại các giả thuyết được đặt ra ban đầu là phù hợp. Cụ thể, giả thuyết HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp là đáng lo ngại, cần được quan tâm bởi người lớn. Các yếu tố tác động đến HVLC của học sinh THPT bao gồm các yếu tố thuộc về cá nhân học sinh, yếu tố gia đình, yếu tố nhà trường.

Đề xuất mô hình can thiệp đa bậc: tác giả luận án khẳng định mô hình can thiệp đa bậc và các hoạt động can thiệp đa bậc là giải pháp phù hợp để can thiệp

HVLC của học sinh THPT ở tỉnh Đồng Tháp hiện nay. Khi thực hiện cùng với các văn bản đã có và đang được ban hành, sẽ phát huy hơn nữa những mục tiêu, nhiệm vụ của các đầu mối thực hiện vai trò công tác xã hội trường học. Thực hiện mô hình can thiệp đa bậc không chỉ thể rõ hơn các vai trò của nhân viên công tác xã hội trường học trong quá trình phòng ngừa, can thiệp hành vi lệch chuẩn ở các trường THPT hiện nay, mà còn có thể vận dụng mô hình can thiệp đa bậc ở các trường THPT ở các địa bàn khác.

2. Khuyến nghị

Từ những kết luận đã phân tích ở trên, luận án đề xuất một số khuyến nghị sau:

2.1 Về lý luận

Luận án đã đánh giá được sự tác động của các yếu tố đến hành vi lệch chuẩn. Các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn bao gồm: Yếu tố gắn kết gia đình, yếu tố gắn kết trường học, yếu tố cách kỷ luật của nhà trường, yếu tố động lực học tập, yếu tố tự nhận thức bản thân, yếu tố trầm cảm. Từ việc chỉ ra được các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn có thể giúp những người làm công tác chuyên môn dự báo được các hành vi lệch chuẩn có thể xảy ra đối với đối tượng học sinh trung học phổ thông. Kết quả này mở ra các hướng nghiên cứu về hành vi gắn kết gia đình, gắn kết trường học trong bối cảnh đổi mới giáo dục, phát triển hội nhập văn hoá hiện nay. Gắn kết trường học, gắn kết gia đình cũng là chủ đề cần được các nghiên cứu trong tương lai vì thực tế còn khá ít các công trình đã nghiên cứu về chủ đề này ở Việt Nam. Hơn nữa, yếu tố trầm cảm cần được nghiên cứu sâu rộng hơn vì yếu tố này không chỉ là một vấn đề sức khoẻ tâm thần mà còn là một yếu tố có ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của học sinh. Tác giả luận án khuyến nghị trong tương lai cần nghiên cứu và sử dụng các thang đo đa dạng hơn liên quan đến mức độ biểu hiện các dấu hiệu trầm cảm trong các mối quan hệ với hành vi lệch chuẩn.

Với chủ đề về HVLC, tác giả luận án khuyến nghị đến các nhà khoa học, các nghiên cứu sinh ngành công tác xã hội trong tương lai nên tập trung vào các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn ở một số hành vi lệch chuẩn cụ thể (ví dụ:

nhóm hành vi gây hấn), hành vi có mức độ thực hiện phổ biến ở học sinh để nghiên cứu và nên vận dụng các phương pháp phân tích dữ liệu để tiến hành phân tích các mô hình hồi qui cũng như các mô hình tương quan khác sẽ làm sáng tỏ các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh THPT.

2.2 Về thực tiễn

Từ kết quả nghiên cứu, luận án đề xuất một số kiến nghị để mô hình can thiệp thực hiện hiệu quả trong tương lai như sau:

Thứ nhất, từ kết quả nghiên cứu các tài liệu trong nước và ngoài nước về hành vi lệch chuẩn, các yếu tố tác động đến hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông cũng như kết quả nghiên cứu thực tế của tác giả trong luận án này cho thấy rằng: gắn kết hành vi trong gia đình làm gia tăng gắn kết tình cảm. Khi gắn kết tình cảm tăng thì hành vi lệch chuẩn của học sinh giảm xuống. Từ các lý thuyết và thực tế này cho thấy tầm quan trọng của sự tham gia trong gia đình thông qua các hành vi hàng ngày, hành vi rất giản đơn, nhưng nếu gia tăng những hành vi này sẽ góp phần gia tăng hành vi gắn kết tình cảm. Khi gắn kết tình cảm giữa các thành viên trong gia đình thì sẽ góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn. Vì thế nhân viên CTXH khi thực hiện nhiệm vụ trong mô hình sẽ là yếu tố giúp thúc đẩy sự gắn kết gia đình thông qua các hoạt động phối hợp, tăng cường tương tác giữa học sinh với phụ huynh, tăng cường nhận thức của phụ huynh về tầm quan trọng của sự gắn kết gia đình, gắn kết với con cái.

Thứ hai, từ kết quả nghiên cứu của luận án chỉ ra rằng mức độ gắn kết trường học hiện nay ở tỉnh Đồng Tháp ở mức trung bình, việc thúc đẩy gia tăng sự gắn kết trường học hơn nữa là rất cần thiết thông qua các hoạt động cụ thể của mô hình. Nhân viên CTXH chủ động xây dựng hoạt động thúc đẩy sự gắn kết trường học cho mỗi học sinh, xây dựng sự gắn kết trường học ở mỗi học sinh và giáo viên sẽ là một giải pháp hiệu quả để góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn. Việc xây dựng bầu không khí trong trường học thân thiện, gắn bó giữa thầy cô giáo và học sinh là vô cùng quan trọng, khi gắn bó học sinh có thể tin tưởng và tìm kiếm sự giúp đỡ, chia sẻ. Việc xây dựng sự gắn kết trường học cần sự phối hợp đồng đều

của các vai trò, bộ phận chức năng, từ giáo viên, nhân viên văn phòng, lãnh đạo, nhà tham vấn tâm lý và nhân viên xã hội học đường. Tác giả luận án cho rằng, đây là những hoạt động cần được nhân rộng ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Đồng Tháp và các địa phương khác.

Thứ ba, tác giả luận án khuyến nghị đến Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Lao động thương binh và Xã hội và các cơ quan liên quan hoàn thiện văn bản pháp luật liên quan đến định biên, vị trí việc làm của nhân viên CTXH trong trường học để các trường THPT có thể chủ động nguồn nhân lực và phân công nhiệm vụ nhân sự phụ trách các hoạt động thúc đẩy sự gắn kết trường học. Khi nhân viên CTXH thực hiện vai trò thúc đẩy gắn kết trường học sẽ làm giảm hành vi lệch chuẩn và các vấn đề liên quan khác của học sinh phổ thông hiện nay.

Thứ tư, nhân viên CTXH trong kế hoạch can thiệp các vấn đề hành vi lệch chuẩn của học sinh cần chú trọng đến các nguyên tắc của mô hình, phát triển sự tham gia của các cá nhân trong gia đình góp phần nâng cao sự gắn kết gia đình và sự tương tác giữa các thành viên trong gia đình khi hỗ trợ, can thiệp hành vi lệch chuẩn của học sinh. Xác định rõ các hoạt động này trong kế hoạch can thiệp của nhân viên xã hội.

Thứ năm, nhấn mạnh chức năng phòng ngừa trong mô hình can thiệp. Học sinh trung học phổ thông đang trong độ tuổi có nhiều thay đổi về mặt tâm lý, sinh lý, nhận thức của học sinh còn chưa đầy đủ rất dễ dàng vi phạm các hành vi lệch chuẩn bao gồm cả hành vi lệch chuẩn ở mức nhẹ và hành vi lệch chuẩn nghiêm trọng. Hơn nữa, trong độ tuổi này các em rất dễ học tập hành vi xã hội khác cả tích cực và tiêu cực ở ngoài đời sống và cả trên các phương tiện truyền thông đại chúng. Vì thế, đối tượng học sinh trung học phổ thông cần được hỗ trợ và định hướng giá trị, hành vi đúng đắn từ các thành viên trong gia đình, cha mẹ, thầy giáo, cô giáo để các em có nhận thức đúng đắn và đầy đủ hơn về sự nguy hiểm của các hành vi sai lệch. Do đó, để phòng ngừa sớm các HVLC, thay vì phát xét, tìm lỗi sai người lớn cần có thái độ hiểu biết đúng đắn, động viên, khích lệ tham gia các hoạt động ngay từ gia đình hàm ý gắn kết các thành viên lại với nhau. Giáo viên quan tâm,

tận tâm, tận tình chia sẻ, trò chuyện, trao đổi, dành nhiều thời gian hơn với học sinh ở trường.

Thứ sáu, kết quả nghiên cứu của luận án đã chỉ ra thực trạng các dấu hiệu biểu hiện trầm cảm và sự tự nhận thức bản thân, động lực học tập của học sinh cần phải được quan tâm hơn nữa bởi gia đình và nhà trường, học sinh ngày nay cũng đang phải đối mặt với nhiều áp lực làm ảnh hưởng đến sự tự nhận thức bản thân, trầm cảm ở học sinh. Các em rất cần sự lắng nghe, chia sẻ từ gia đình, thầy cô và người lớn có kinh nghiệm để xây dựng động lực học tập đúng đắn, giảm hiện tượng chán học, mỗi học sinh có động lực tốt, mục tiêu học tập rõ ràng. Mô hình can thiệp HVLC ở trường học sẽ góp phần giải quyết những yếu tố cá nhân liên quan tác động đến HVLC của học sinh.

Thứ bảy, mô hình công tác xã hội đa bậc khuyến nghị được thực hiện sẽ huy động được nhiều nguồn lực, tác động đa tầng, không chỉ góp phần làm giảm hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông mà còn thúc đẩy gắn kết gia đình, gắn kết trường học, làm rõ các yếu tố tác động đến HVLC của học sinh. Theo tác giả luận án, nguồn nhân lực để thực hiện mô hình đang sẵn có và hoàn toàn có thể tổ chức, thực hiện nhiệm vụ được ngay tại các trường THPT ở tỉnh Đồng Tháp. Điều kiện đủ là các văn bản pháp luật, các quy định liên quan phải hoàn thiện để thực hiện đồng bộ và có tính pháp lý chặt chẽ.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Kieu Van Tu and Nguyen Thi Kim Oanh (2022), “Perceptions of educational administrators and teacher about the factors affecting students’ absenteeism and dropout – Interventions by school social workers”, *The first international conference On the Issues of social sciences and humanities*, Vietnam National University Press, Hanoi, pp. 1006-1020.
2. Kieu Van Tu (2023), “Deviant behavior among high school students”, *International conference proceedings - Conference of the Asean - Social work education and social development 2023 Make a difference social work without barriers: In response to sustainable development and public emergency*, Vietnam National University Press, Hanoi, pp.337-350.
3. Kieu Van Tu (2023), “The Relationships Between Family Attachment, Family Commitment and School Attachment among High School Students”, *Asian Social Work Journal (ASWJ)* Vol. 8(5), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.47405/aswj.v8i5.268>, pp.1-9
4. Kieu Van Tu (2023), “Depression among high school students in Dong Thap Province, Vietnam”, *Proceedings The 7th International conference on school psychology - Promoting mental well-being in school*, VNUHCM Press, pp.58-67.
5. Kiều Văn Tu (2024), “Mô hình công tác xã hội kết hợp trong can thiệp hành vi lệch chuẩn ở học sinh trung học phổ thông”, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục* 1(304), tr. 350-352.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Trần Thị Tú Anh (2012), “Hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học phổ thông thành phố Huế”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế tâm lý học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lý*, tr. 356-364, NXB Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
2. Trịnh Hoà Bình, Lê Thế Lĩnh, Phan Quốc Thắng (2015), “Thực trạng sử dụng mạng xã hội trực tuyến và một số gợi ý về chính sách”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt Nam* 2 (12), tr. 41- 48.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tổ chức Good Neighbors International (2023), *Tài liệu Hướng dẫn triển khai mô hình cung cấp dịch vụ công tác xã hội trong trường học*.
4. Trần Văn Công, Nguyễn Phương Hồng Ngọc, Ngô Thuỳ Dương, Nguyễn Thị Thắm (2015), “Chiến lược ứng phó của học sinh với bắt nạt trực tuyến”, *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội* 31 (3), tr. 11-24.
5. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Trần Hằng Ly, Nguyễn Lan Nhi (2017), “Tính gắn kết trường học ở học sinh trung học”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế tâm lý học khu vực Đông Nam Á lần thứ nhất “Hạnh phúc con người và phát triển bền vững”*, tr. 430-437, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Thuý Dung (2022), “Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp Chí Giáo Dục* 22 (13), tr. 46–50.
7. Chu Minh Đức (2003), “Không khí tâm lý trong gia đình và công tác phòng ngừa trẻ em phạm tội”, *Tạp chí Tâm lý học* (12), tr.27-29.
8. Nguyễn Minh Đức (2014), *Nguyên nhân, điều kiện người chưa thành niên vi phạm pháp luật hình sự và giải pháp phòng ngừa*, NXB Tư Pháp, Hà Nội.
9. Trần Minh Đức (2010), *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý xã hội*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

10. Lê Thanh Hà (2019), *Hành vi bất nạt của học sinh trung học cơ sở và phong cách giáo dục của cha mẹ*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
11. Trương Thị Khánh Hà (2012), “Phong cách giáo dục của cha mẹ và ảnh hưởng của nó đối với con thanh thiếu niên”, *Tạp chí Tâm lý học* (4), tr. 46-55.
12. Trương Thị Khánh Hà (2011), “Phong cách giáo dục của cha mẹ”, *Tạp chí Khoa học đại học Quốc gia Hà Nội* (27), tr. 162-169.
13. Lưu Song Hà (2005), *Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở và mối tương quan giữa nó với kiểu quan hệ cha mẹ - con cái*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Việt Tâm lý học, Hà Nội.
14. Lưu Song Hà (2004), “Hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội”, *Tạp chí Tâm lý học* (7), tr. 44–51.
15. Phạm Minh Hạc (2016), “Tâm lý học và vấn đề bạo lực học đường”, *Tạp chí Nghiên cứu lý luận* (130), tr. 1-2.
16. Lê Thị Hồng Hạnh (2019), “Nhân tố ảnh hưởng đến tình trạng bỏ học của học sinh trung học cơ sở huyện An Phú, tỉnh An Giang”, *Tạp Chí Khoa Học Trường Đại Học Đồng Tháp* 36 (2), tr. 72–81.
17. Nguyễn Thị Hồng Hạnh (2023), *Mâu thuẫn giữa học sinh trung học phổ thông và cha mẹ trong giai đoạn hiện nay (Nghiên cứu trường hợp tại Hà Nội)*, Luận án Tiến sĩ Xã hội học, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
18. Huỳnh Minh Hiền (2017), *Công tác xã hội gia đình*, NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
19. Nguyễn Thị Mai Hồng (2015), “Đào tạo và thực hành công tác xã hội trường học – tính cấp thiết và tính đặc thù”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế Công tác xã hội trường học kinh nghiệm quốc tế và định hướng phát triển ở Việt Nam*, tr. 191-202, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
20. Lương Quang Hưng, Nguyễn Thu Trang, Ngô Thị Thanh Mai, Phạm Văn Tư, Nguyễn Thị Mai Hương (2019), *Công tác xã hội với vấn đề bạo lực học đường*, NXB Giáo dục Việt Nam.

21. Dương Thị Thu Hương (2017), “Hành vi bạo lực ở học sinh trung học phổ thông, kết quả nghiên cứu và đề xuất giải pháp”, *Tạp chí Nghiên cứu lý luận* (136), tr. 93-97.
22. Nguyễn Thị Mai Hương, Nguyễn Thị Ánh Nguyệt, Đỗ Nghiêm Thanh Phương, Nguyễn Thu Hà (2019), *Công tác xã hội với học sinh có vấn đề sức khoẻ tâm thần*, NXB Giáo dục Việt Nam.
23. Đỗ Ngọc Khanh (2014), “Một số yếu tố chi phối bạo lực học đường nhìn từ góc độ hành vi”, *Tạp chí Tâm lý học* 11 (188), tr. 36-49.
24. Phạm Thị Khánh (2021), “Trách nhiệm của gia đình đối với thế hệ trẻ trước những tác động tiêu cực từ mạng xã hội”, *Tạp chí Khoa học Công nghệ thông tin và Truyền thông* (1), tr. 26-35.
25. Nguyễn Danh Lâm, Lê Minh Giang, Nguyễn Thị Phương Mai, Nguyễn Thị Diệu Thúy, Nguyễn Thị Thanh Mai (2022), “Thực trạng nguy cơ stress, lo âu, trầm cảm của học sinh trung học phổ thông huyện Yên Định, Thanh Hóa”, *Tạp chí Y học Việt Nam* 516 (1), tr. 67–70.
<https://doi.org/10.51298/vmj.v516i1.2948>
26. Lê Thị Ngọc Lan (2023), *Mối quan hệ giữa hành vi lệch chuẩn học đường ở học sinh trung học phổ thông và hành vi làm cha mẹ*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
27. Nguyễn Thị Thái Lan, Bùi Thị Xuân Mai (2011), *Giáo trình công tác xã hội cá nhân và gia đình*, NXB Lao động – Xã hội.
28. Nguyễn Hồi Loan và Nguyễn Thị Kim Hoa (2014), *Công tác xã hội đại cương*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
29. Nguyễn Hồi Loan (2000), “Ảnh hưởng của gia đình tới hành vi vi phạm pháp luật của trẻ em thanh thiếu niên”, *Tạp chí Tâm lý học* (6), tr. 49-42.
30. Nguyễn Văn Mạnh, Phạm Thị Hương Ly. (2021), “Thực trạng lo âu, trầm cảm và một số yếu tố liên quan của học sinh lớp 12 của hai trường THPT ở Thái Bình”, *Tạp chí Y học Việt Nam* 2 (9), tr.126–131.

31. Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016), “Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế Trường Đại học Cần Thơ”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Cần Thơ* (46), tr. 107–115. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2016.575>
32. Nguyễn Ngọc Nghĩa, Nguyễn Minh Hùng, Nguyễn Thành Trung (2023), “Thực trạng và một số yếu tố liên quan đến thói quen hút thuốc lá ở nam học sinh trường trung học phổ thông lý thường kiệt thành phố yên bái năm 2023”, *Tạp chí Y học Việt Nam* 529 (1), tr. 139 – 143.
33. Lê Minh Nguyệt (2010), *Mức độ tương tác giữa cha mẹ và con tuổi thiếu niên*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Việt Tâm lý học, Hà Nội
34. Trần Yên Nhi (2021), “Yếu tố ảnh hưởng đến hành vi lệch chuẩn của người chưa thành niên ở Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Thủ Dầu Một* 3 (4). tr. 41-52. <https://doi.org/10.37550/tdmu.ejs/2021.04.256>
35. Nguyễn Duy Nhiên (2010), *Giáo trình công tác xã hội nhóm*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
36. Nguyễn Duy Nhiên, Tiêu Minh Hường, Nguyễn Lê Hoài Anh, Tô Phương Anh (2019), *Công tác xã hội với học sinh sử dụng chất gây nghiện*, NXB Giáo dục Việt Nam.
37. Dương Thị Kim Oanh (2013), “Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập”, *Tạp Chí Khoa học*, (48) tr. 138–148.
38. Phạm Thị Vân Phương, Lâm Tiến Đạt (2020), “Thực trạng sử dụng rượu bia và các yếu tố liên quan ở học sinh tại một trường trung học phổ thông huyện Trảng Bàng, tỉnh Tây Ninh năm 2018”, *Tạp chí y dược học Cần Thơ* (26), tr. 35-41.
39. Lê Đình Sơn (2016), “Phân loại hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội trong hỗ trợ sức khỏe tâm thần học đường”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục* 125 (2), tr. 12–14.
40. Huỳnh Văn Sơn (2015), “Đánh giá của học sinh tại Cần Thơ về các biện pháp khắc phục bạo lực học đường”, *Tạp chí Khoa học ĐHSP Tp.HCM* 4 (69), tr. 120-128.

41. Đỗ Hữu Tài, Lâm Thành Hiền, Nguyễn Thanh Lâm (2016), “Các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên- ví dụ thực tiễn tại trường đại học Lạc Hồng”, *Tạp chí Khoa học Lạc Hồng* (5), tr. 1–6.
42. Phạm Đỗ Nhật Tiến - Nguyễn Hồng Thuận - Vương Thị Phương Hạnh (2020), Giáo dục giá trị trong trường phổ thông - Kinh nghiệm quốc tế và bài học cho Việt Nam, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (2), tr. 1-9.
43. Vũ Thị Lệ Thanh, Trịnh Thị Linh, Bùi Thị Xuân Mai (2023), *Tài liệu hướng dẫn triển khai mô hình công tác xã hội và tư vấn tâm lý học đường tại các cơ sở giáo dục phổ thông*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, UNICEF.
44. Hoàng Bá Thịnh (2009), “Bạo lực học đường: Một vấn đề xã hội hiện nay”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế Nhu cầu, định hướng đào tạo tâm lý học đường tại Việt Nam*, tr.16-27.
45. Trần Đình Thoan và Cộng sự (2020), “Thái độ của nam sinh viên trường Cao đẳng Y tế Ninh Bình và một số yếu tố liên quan đối với hút thuốc lá và Luật phòng chống tác hại thuốc lá”, *Tạp chí Y học Cộng đồng* 3 (56), tr. 113-118.
46. Nguyễn Hồng Thuận (2022), “Xây dựng văn hoá học đường: một cách tiếp cận từ yếu tố kĩ luật tích cực và cảm nhận hạnh phúc”, *Tạp chí Giáo dục* 22 (6), tr. 26-30.
47. Nguyễn Hồng Thuận (2020), Xác định hệ giá trị văn hoá cần hình thành ở học sinh phổ thông trong giai đoạn mới, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam* (12), tr. 1-7.
48. Nguyễn Thị Thanh Thủy, Đỗ Văn Trọng (2023), “An toàn cho phụ nữ và trẻ em trên không gian mạng”, *Tạp chí Quản lý nhà nước* 329 (6), tr. 71-75.
49. Trương Thị Thu Thủy (2022), “Bạo lực học đường giữa học sinh: một nghiên cứu tổng quan từ các công bố quốc tế”, *Tạp chí Giáo dục* 22 (21), tr. 59-64.
50. Nguyễn Hiệp Thương, Nguyễn Thanh Bình, Phạm Văn Tư, Đỗ NghiêM Thanh Phương, Nguyễn Văn Hiếu (2020), *Đại cương công tác xã hội trường học*, NXB Giáo dục Việt Nam.

51. Nguyễn Hiệp Thương, Trịnh Phương Thảo, Lê Minh Công, Nguyễn Duy Cường, Nguyễn Văn Hiếu (2019), *Công tác xã hội với học sinh nghiên internet*, NXB Giáo dục Việt Nam.
52. Nguyễn Duy Hiệp (2020), Giải pháp phòng, chống biểu hiện sai lệch của học sinh THPT trong trường học hiện nay, *Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ*, Viện nghiên cứu Thanh niên.
53. Phạm Thị Huyền Trang (2022), *Đạo đức nghề nghiệp của nhân viên công tác xã hội hiện nay (Nghiên cứu tại thành phố Hà Nội)*, Luận án Tiến sĩ Công tác xã hội, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
54. Nguyễn Thị Như Trang (2018), *Bạo lực học đường từ góc nhìn của người trong cuộc. Một số vấn đề thực tiễn và lý luận*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
55. Nguyễn Thị Như Trang (2014), “Vai trò của kiểm soát gia đình đối với hành vi lệch chuẩn của thanh thiếu niên”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học Người chưa thành niên vi phạm pháp luật: Thực trạng và giải pháp*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 201-212,
56. Trung tâm Khoa học xã hội và Nhân văn quốc gia (1999), *Từ điển Anh Việt Oxford, oxford and advanced learners dictionary*, NXB. Tp. Hồ Chí Minh, Viện Ngôn ngữ học
57. Vũ Thị Ngọc Tú (2020), “Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở hiện nay”, *Tạp chí Tâm lý học* 5 (254), tr. 88–97.
58. Phạm Văn Tư, Hoàng Anh Phước, Nguyễn Thị Mai Hương (2019), *Tham vấn trường học*, NXB Giáo dục Việt Nam.
59. Nguyễn Thị Tú (2019), “Thực trạng tự nhận thức bản thân và nhận thức người khác của học sinh trung học cơ sở”, *Tạp chí Khoa học Trường đại học Sư phạm Tp. HCM* 16 (4), tr. 114–124.
60. Nguyễn Văn Tường (2014), “Mô hình 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*, tr. 191-202, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

61. Nguyễn Quang Uẩn, Trần Hữu, Luyên, Trần Quốc Thành (2003), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
62. UNICEF và Bộ GD&ĐT (2016), *Rà soát Mô hình dịch vụ CTXH học đường tại Việt Nam*.
63. UNICEF và Bộ GD&ĐT (2023), *Tài liệu hướng dẫn triển khai mô hình công tác xã hội và tư vấn tâm lý học đường tại các cơ sở giáo dục phổ thông*.
64. UNICEF và Bộ GD&ĐT (2022), *Sổ tay hướng dẫn thực hành công tác xã hội trường học*.
65. Nguyễn Thị Thanh Xuân và cộng sự (2019), “Thực trạng hút thuốc lá ở học sinh một số trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội và một số yếu tố liên quan năm 2019”, *Tạp chí khoa học Nghiên cứu sức khỏe và Phát triển* 4 (4), tr. 62-70.
66. Hoàng Thị Hải Yến (2015), “Vai trò của nhân viên công tác xã hội trường học ở Việt Nam hiện nay”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế Công tác xã hội trường học kinh nghiệm quốc tế và định hướng phát triển ở Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Tiếng Anh

67. Abbott, T. (2001), *Social and personality development*, Routledge, England.
68. Aktipis, A., Cronk, L., and Others (2018), “Understanding cooperation through fitness interdependence”, *Nature Human Behaviour* Vol. 2 (7), pp. 429–431. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0378-4>
69. Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008), “The academic motivation scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context. TPM – Testing”, *Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* Vol. 15 (4), pp. 211–220.
70. Allen-Meares, P., Montgomery, K. L., & Kim, J. S. (2013), “School-based social work interventions: A cross-national systematic review”, *Social Work (United States)* Vol. 58 (3), pp. 253–262. <https://doi.org/10.1093/sw/swt022>
71. Anders, S. L., & Tucker, J. S. (2000), “Adult attachment style, interpersonal communication competence, and social support”, *Personal Relationships* Vol. 7 (4), pp. 379–389. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00023.x>

72. Ang, R. P., & Goh, D. H. (2006), "Authoritarian parenting style in asian societies: A cluster- analytic investigation ", *Contemporary Family Therapy* Vol. 28 (1), pp.131–151. <https://doi.org/10.1007/s10591-006-9699-y>
73. Appelbaum, S. H., Iaconi, G. D., & Matousek, A. (2007), "Positive and negative deviant workplace behaviors: Causes, impacts, and solutions", *Corporate Governance* Vol. 7 (5), pp. 586–598. <https://doi.org/10.1108/14720700710827176>
74. Asiyai, R. I. (2019), "Deviant behaviour in secondary school and its impact on students' learning", *Journal of Educational and Social Research* Vol. 9 (3), pp. 170–177. <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0034>
75. Avison, W. R., & Rosenberg, M. (1981), "Conceiving the Self", *Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie* Vol. 6 (2), pp. 212–214. <https://doi.org/10.2307/3340091>
76. Badillo-Diaz, M. A. (2022), "School social work practice in charter schools: current trends and future considerations", *Children and Schools* Vol. 44 (3), pp. 137–145. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac008>
77. Barsade, S. G. (2002), "The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior", *In Administrative Science Quarterly* Vol. 47 (4), pp. 644–675. <https://doi.org/10.2307/3094912>
78. Baumrind, D. (1991), "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use", *The Journal of Early Adolescence* Vol. 11 (1), pp. 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
79. Bear, G. G. (1998), "School discipline in the United States: prevention, correction and long term social development", *Educational and Child Psychology* Vol. 15 (1), pp.14–32. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.1998.15.1.15>
80. Berdibayeva, S., & Others (2016), "Identity crisis' resolution among psychological correction of deviant behavior of adolescents", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Vol. (217), pp. 977–983. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.077>
81. Berger, K. S. (2005), *The developing person through the life span*, 6th ed, New York, N.Y. Worth Publishers.
82. Bolanle Bello, M. (2022), "Teachers' opinions on the forms, causes, consequences, and possible solutions to deviant behavior among senior

- school students in Ilorin, Nigeria”, *Multidisciplinary Journal of School Education* Vol. 11 (22), pp. 341–355.
<https://doi.org/10.35765//mjse.2022.1122.17>
83. Bornstein, M. H. (2001), “Parenting: Science and Practice”, *Journal of Parenting* Vol. 1 (1–2), pp. 1–4.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2001.9681208>
 84. Bowlby, J. (1988), *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development a member of the perseus books group*, In Routledge Disease, Great Britain.
 85. Boxford, S. (2006), *Schools and the problem of crime*, In Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781843926733>
 86. Cameron, M., & Sheppard, S. M. (2006), “School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention”, *Children and Schools* Vol. 28 (1), pp. 15–22. <https://doi.org/10.1093/cs/28.1.15>
 87. Canda, E. R., Furman, L. D., & Canda, H. J. (2019), *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping*, Oxford University Press, USA.
 88. Chikwature, W., Oyedele, V., & Ganyani, I. (2016), “Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare urban primary schools in Mutare District”, *European Journal of Psychological Research* Vol. 3 (1), pp. 35–45.
 89. Childress, S., Gioia, D., & Campbell, J. C. (2018), “Women’s strategies for coping with the impacts of domestic violence in Kyrgyzstan: A grounded theory study”, *Social Work in Health Care* Vol. 57 (3), pp. 1–26.
<https://doi.org/10.1080/00981389.2017.1412379>
 90. Christie, G., Simon, P., & Christie, C. (1999), “Reducing and Preventing Violence. In paper presented at the children and crime: victims and offenders”, *Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18 June 1999*.
 91. Clinard, M. B., & Meier, R. F. (2015), *Sociology of Deviant Behavior*, In Wadsworth Cengage Learning.
 92. Comanor, W. S., & Phillips, L. (2002), “The Impact of income and family structure on delinquency”, *Journal of Applied Economics* Vol. 5 (2), pp. 209–232. <https://doi.org/10.1080/15140326.2002.12040577>

93. Costenbader, V., & Markson, S. (1998), "School Suspension: A study with secondary school students", *Journal of School Psychology* Vol. 36 (1), pp. 59–82. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00050-2)
94. Cullen, F., Wilcox, P. Sutherland, Edwin H. (2014), *Differential association theory and differential social organization*. In *Encyclopedia of Criminological Theory*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781412959193.n250>
95. Damron-Bell, J. (2011), *The development of deviant behavior in adolescents: The influence of student characteristics and school climate*, In *Electronic Theses and Dissertations*. <https://doi.org/10.18297/etd/309>
96. Debacker, T. K., & Nelson, R. M. (2000), "Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability", *Journal of Educational Research* Vol. 93 (4), pp. 245–254. <https://doi.org/10.1080/00220670009598713>
97. Dennis D. Embry, & Others (1996), "PeaceBuilders: A theoretically driven, school based model for early violence prevention", *American Journal of Preventive Medicine* Vol. 12 (5), pp. 91-100.
98. Denzin, N. K. (2018), *Rules of Conduct and the Study of Deviant Behavior: Some Notes on the Social Relationship*, In *Friendship as a Social Institution* pp. 33. <https://doi.org/10.4324/9780203791493-3>
99. Doyle, W. (2015), *Ecological Approaches to Classroom Management*, In *Handbook of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch5>
100. Durlak, J. A., & Others (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development* Vol. 82 (1), pp. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
101. Eccles, J. S., Midgley, & Others (1993), "Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families", *American Psychologist* Vol. 48 (2), pp. 90–101. <https://doi.org/10.1037/10254-034>

102. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015), *School and community influences on human development*, In *Developmental Science: An Advanced Textbook*. <https://doi.org/10.4324/9780203846766-19>
103. Elliott, N. (2015), “Social Work Practice: A Critical Thinker’s Guide”, *Journal of Social Work Practice* Vol. 29 (2), pp. 239–242. <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1009006>
104. Erick L. S. (2023), “Challenges in making school social work a reality in Brazilian schools”, *International Social Work* Vol. 66 (2), pp. 590–596. <https://doi.org/10.1177/00208728211031965>
105. Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005), “Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups”, *Journal of Youth and Adolescence* Vol. 34 (4), pp. 293–309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
106. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004), “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, *In Review of Educational Research* Vol. 74 (1), pp. 59–109. <http://www.jstor.org/stable/3516061>
107. Garaigordobil, M., Durá, A., & Perez, J. (2005), “Psychopathological symptoms, behavioral problems and self-concept-self-esteem: A study with adolescents aged 14 to 17 years”, *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud* Vol. (1), pp. 53–63.
108. García, J. A., & José, M. (2005), “Family educational practices and self-esteem”, *Psicothema* Vol. 17 (1), pp. 76–82.
109. Gauffin, K., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2015), “School performance and alcohol-related disorders in early adulthood: A swedish national cohort study”, *International Journal of Epidemiology* Vol. 44 (3), pp. 919–927. <https://doi.org/10.1093/ije/dyv006>
110. Gherardi, S. A., & Whittlesey-Jerome, W. K. (2018), “Role Integration through the Practice of Social Work with Schools”, *Children and Schools* Vol. 40 (1), pp. 35–44. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx028>
111. Gonen, T., Sharon, H., Pearlson, G., & Hendler, T. (2014), “Moods as ups and downs of the motivation pendulum: Revisiting reinforcement sensitivity theory (RST) in bipolar disorder”, *Frontiers in Behavioral Neuroscience* Vol. 8 (11), pp. 1–8. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00378>

112. González-Pienda, & Others (1997), “Self-concept, self-esteem and school learning”, *Psicothema* Vol. 9 (2), pp. 271–289.
113. Goode, E. (2016), *Deviant Behavior* (11th ed.), New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315664958>
114. Goodenow C. (1993), “The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates”, *Psychology in the Schools*, 30 (1), pp. 79-90.
115. Greene, R. R. (2008), *Human Behavior Theory, Person-in-Environment, and Social Work Method*, In *Human Behavior Theory and Social Work Practice*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351310369-1>
116. Guerrero, L. K., & Jones, S. M. (2005), “Differences in conversational skills as a function of attachment style: A follow-up study”, *Communication Quarterly* Vol. 53 (3), pp. 305-321. <https://doi.org/10.1080/01463370500101014>
117. Hall, N., & Hayden, C. (2007), “Is ‘Hate Crime’ a Relevant and Useful Way of Conceptualising Some Forms of School Bullying?”, *International Journal on Violence and Schools* Vol. 3 (4), pp. 3–24.
118. Hanimoglu, E. (2018), “Deviant Behavior in School Setting”, *Journal of Education and Training Studies* Vol. 6 (10), pp. 133–141. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418>
119. Harris, G. (2007), *No Child Left Behind Act of 2001*, In *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*, Second Edition (Print Version). <https://doi.org/10.1201/noe1420052756.ch271>
120. Hawkes, T. E. (2021), “School safety starts in the classroom”, *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies* Vol. 18 (3), pp. 285–293. <https://doi.org/10.1002/aps.1721>
121. Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2017), *Intensive family preservation services: Broadening the vision for prevention. In Reaching High-Risk Families: Intensive Family Preservation in Human Services*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315128047>
122. Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1980), *The social development model: An integrated approach to delinquency prevention, In Developmental and Life-course Criminological Theories*, National Institute of Justice, United States Department of Justice, Washington, D. C.

123. Hayden, C. (2007), *Children in Trouble, the Role of Families, Schools and Communities*, Basingstoke: Palgrave/Macmillan.
124. Hayden, C. (2007), *Children in Trouble, the Role of Families, Schools and Communities*, Red Globe Press.
125. Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994), "Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships", *Psychological Inquiry* Vol. 5 (1), pp. 1–22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
126. Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006), "Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school", *Psychology in the Schools* Vol. 43 (2), pp. 231–246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
127. Hirschi, T. (2017). *Causes of Delinquency*. Routledge.
128. Hossain, M. M. (2017), "Psychoanalytic theory used in English literature: A descriptive study", *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education* Vol. 17 (1), pp. 1–7.
129. Hsieh H.F. & Shannon SE. (2005), "Three Approaches to Qualitative Content Analysis", *Qualitative Health Research*. 15 (9): 1277-1288
130. Ikediashi, N. N., & Akande, J. A. (2015), "Anti-social behaviours among Nigerian adolescents", *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* Vol. 5 (4), pp. 31–36.
131. Jayaram, B., & Caeiro, D. (2017), "Teachers' Perception about Students Indulging in Deviant Behaviour", *International Journal of Indian Psychology* Vol. 4 (2), pp. 84–96. <https://doi.org/10.25215/0402.130>
132. Jean T. Shope, & Others (1996), "Effectiveness of a School-Based Substance Abuse Prevention Program", *Journal of Drug Education: Substance Use Research and Prevention* Vol. 26 (4), pp. 323-337. <https://doi.org/10.2190/E9HH-PBUH-802D-XD6U>
133. Jeffrey, S., George, S., & Hill, W. (1998), *Antisocial Behavior in Schools*. In *Handbook of Child Behavior Therapy*, pp. 451–474. Springer New York, NY. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6>
134. Johansson, S., & Englund, G. (2021), "Cyberbullying and its relationship with physical, verbal, and relational bullying: a structural equation modelling approach", *Educational Psychology* Vol. 41 (3), pp. 320–337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1769033>

135. Johnston, L. D., Miech, R. A., Patrick, M. E., O'Malley, P. M., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2023), *Monitoring the Future national survey results on drug use 1975-2022: Overview, key findings on adolescent drug use*, National Institute on Drug Abuse, The National Institutes of Health, University of Michigan.
136. Kann, L., McManus, and Others (2018), "Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017, MMWR", *Surveillance Summaries* Vol. 67 (8), pp. 1–114. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>
137. Kievisienė, J. (2022), "Social Work with Individuals Having Alcohol Usage Problems: Overview of the Situation in Lithuania", *Socialinė Teorija, Empirija, Politika Ir Praktika* Vol. 24, pp. 54–69. <https://doi.org/10.15388/stepp.2022.37>
138. Kjellgren, M., Lilliehorn, S., & Markström, U. (2022), "The counselling practice of school social workers in Swedish elementary schools. A focus group study", *Nordic Social Work Research* Vol. 24 (12), pp. 1–14. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2022.2041467>
139. Krausz, E. (1968), *Group Conflict and Cooperation: Their Social Psychology*, Sociology Press. <https://doi.org/10.1177/003803856800200220>
140. Kroenke, K., & Spitzer, R. L. (2002), "The PHQ-9: A new depression diagnostic and severity measure", *Psychiatric Annals* Vol. 32 (9), pp. 509–515. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>
141. Langford, P. E. (2005), *Vygotsky's developmental and educational psychology*, In *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. <https://doi.org/10.4324/9780203499573>
142. Lapinski, M. K., & Rimal, R. N. (2005), "An explication of social norms", *Communication Theory*, Vol. 15 (2), pp. 127–147. <https://doi.org/10.1093/ct/15.2.127>
143. Larkin, S. J. (2020), *A Field Guide for Social Workers: Applying Your Generalist Training*, SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781506379265>
144. Lawrence, M. (2020), "Family background and deviant behaviour among secondary school students in Calabar education zone of cross River State, Nigeria", *International Journal of Education and Evaluation* Vol. 6 (1), pp. 14–22.

145. Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997), "Do extracurricular activities protect against early school dropout?", *Developmental Psychology* Vol. 33 (2), pp. 241–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.241>
146. Mandara, J. (2006), "The impact of family functioning on African American males' academic achievement: A review and clarification of the empirical literature", *Teachers College Record* Vol. 108 (2), pp. 206–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00648.x>
147. Maree, J. G. (2022), *The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview*, In the influence of theorists and pioneers on early childhood education (1st Edition), Routledge.
148. Maria D. LaRusso, Daniel Romer, Robert L. Selman (2008), "Teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school", *J Youth Adolescence* Vol. (37), pp. 386–398 DOI 10.1007/s10964-007-9212-4
149. Marlene Berg, Emil Coman, Jean J. Schensul (2009), "Youth action research for prevention: a multi-level intervention designed to increase efficacy and empowerment among urban youth", *Am J Community Psychol* Vol. 43 (3-4), pp. 345-359. DOI 10.1007/s10464-009-9231-2
150. Merton, R. K. (2017), *Social structure and anomie*, In *Gangs*. <https://doi.org/10.4324/9781351157803-1>
151. Meyer, J. P., Becker, T. E., & Van Dick, R. (2006), "Social identities and commitments at work; toward an integrative model", *Journal of Organizational Behavior* Vol. 27 (5), pp. 665–683. <https://doi.org/10.1002/job.383>
152. Miller J. W., T. S. Naimi, R. D. Brewer, S. E. Jones (2007) "Binge drinking and associated health risk behaviors among high school students". *Pediatrics*, Vol. 119 (1), pp.76-85.
153. Morris, E. W. (2005), "Tuck in that shirt! race, class, gender, and discipline in an urban school", *Sociological Perspectives* Vol. 48 (1), pp. 25–48. <https://doi.org/10.1525/sop.2005.48.1.25>
154. Musitu, E. E., & Gonzalo, H. J. (2005), "The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers", *Family Therapy* Vol. 32 (3), pp. 206–223.

155. Mwangangi, R. K. (2019), "The role of family in dealing with juvenile delinquency", *Open Journal of Social Sciences* Vol. 7 (3), pp. 52–63. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73004>
156. National Association of Social Workers (2012), *NASW standards for school social work services*, In National Association of Social Workers.
157. Nkhata, M. J., & Mwale, M. (2016), "An investigation of the contributing factors to adolescent deviant behaviours in rural community day secondary schools with respect to the social and environmental aspects", *Journal of Child and Adolescent Behaviour* Vol. 04 (06), pp.1–6. <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000319>
158. ODI & UNICEF (2015), *Summary report: Mental health and psychosocial well-being of children and young people in some provinces and cities in Vietnam*, Unicef Vietnam.
159. Odiase, J. E., & Ekechukwu, R. (2015), "Influence of personality and social factors on delinquent behaviour among secondary school adolescents in Rivers State", *Educational Research International* Vol. 4 (5).
160. Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010), "How can we improve school discipline?", *Educational Researcher* Vol. 39 (1), pp. 48–58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
161. Osterman, K. F. (2000), "Students' need for belonging in the school community", *Review of Educational Research* Vol. 70 (3), pp. 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
162. Özgür, H. (2016), "The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents", *Computers in Human Behavior* Vol. 60 (7), pp. 411–424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
163. Parra, A., Oliva, A., & Sanchez-Queija, I. (2004), "Evolution and determinants of self-esteem during the adolescent years", *Anuario de Psicología* Vol. 35 (3), pp. 331–346.
164. Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999), "After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study", *Developmental Psychology* Vol. 35 (3), pp. 868–879. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>

165. Price, C., & Kunz, J. (2003), “Rethinking the paradigm of juvenile delinquency as related to divorce”, *Journal of Divorce and Remarriage* Vol. 39 (1–2), pp. 109–133. https://doi.org/10.1300/J087v39n01_07
166. Pryor, A. (2021), “Handbook of social work with groups”, *Australian Social Work* Vol. 74 (3), 5–16. <https://doi.org/10.1080/0312407x.2018.1547178>
167. Richard A. Swanson, Alewood F. Holton III (2005), *Research in organizations Foundations and methods of inquiry*, Berrett-Koehler Publisher, San Francisco
168. Robert, W. (2013), *Youth gangs, violence and social respect: exploring the nature of provocations and punch-ups*, In University of Tasmania. Book.
169. Rodger, J. J. (2012), *Criminalizing social policy: Anti-social behaviour and welfare in a de-civilised society*, In *Criminalising Social Policy: Anti-Social Behaviour and Welfare in a De-Civilised Society*. <https://doi.org/10.4324/9781843925408>
170. Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998), “Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual”, *Educational Psychologist* Vol. 33 (4), pp. 153–176. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2
171. Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010), “A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence”, *Journal of School Psychology* Vol. 48 (5), pp. 389–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
172. Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999), “Relationship between students’ perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study”, *School Effectiveness and School Improvement* Vol. 10 (3), pp. 296–320. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502>
173. Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993), “Crime in the making: pathways and turning points through life”, *Crime & Delinquency* Vol. 39 (3), pp. 396–396. <https://doi.org/10.1177/0011128793039003010>
174. Sánchez, M. E., & Barrón, L. D. R. A. (2003), “Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective”, *Spanish*

- Journal of Psychology* Vol. 6 (1), pp. 3–11.
<https://doi.org/10.1017/s1138741600005163>
175. Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976), “Self-concept: validation of construct interpretations”, *Review of Educational Research* Vol. 46 (3), pp. 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
176. Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002), “Improving student behavior and school discipline with family and community involvement”, *Education and Urban Society* Vol. 35 (1), pp. 4–26.
<https://doi.org/10.1177/001312402237212>
177. Sherif, M. (2015), *Group conflict and cooperation, their social psychology*, Psychology Press.
178. Simons, R. L., & Others (1991), “Intergenerational transmission of harsh parenting”, *Developmental Psychology* Vol. 27 (1), pp. 159–171.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.159>
179. Skiba, R. J., & Knesting, K. (2000), “Zero tolerance, zero evidence: an analysis of school disciplinary practice”, *New Directions for Youth Development* Vol. (8), pp. 1–20. <https://doi.org/10.1002/yd.23320019204>
180. Sopagna Eap Braje, J. Mark Eddy, Gordon C. N. Hall (2014), “A comparison of two models of risky sexual behavior during late adolescence”, *Arch Sex Behav* Vol. 45 (1), pp.73-83 DOI 10.1007/s10508-015-0523-3
181. Sprague, J., Walker, H., & Golly, A. (2001), “Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety”, *Education & Treatment of Children (ETC)* Vol. 24 (4), pp. 495–511.
182. Sugai, G., Horner, R. H., & Gresham, F. M. (2002), *Behaviorally effective school environments, in interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* pp. 315–350, National Association of School Psychologists.
183. Sugiarti, R., Erlangga, E., Suhariadi, F., Winta, M. V. I., & Pribadi, A. S. (2022), “The influence of parenting on building character in adolescents”, *Heliyon* Vol. 8 (5), pp. 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09349>
184. Sung-Min, S., & Byoung-Jin, J. (2022), *Effects of Smartphone Overdependence and the quality of friendship on depression among high*

- school students*, Occupational Therapy International, 2022.
<https://doi.org/10.1155/2022/3932326>
185. Swann, W. B., & Bosson, J. K. (2010), *Self and identity*, In Handbook of Social Psychology (Hoboken) pp. 589–626.
<https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001016>
 186. Sykes, G. M., & Matza, D. (2017), *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*, In Social Control and Self-Control Theories of Crime and Deviance. <https://doi.org/10.2307/2089195>
 187. Tankard, M. E., & Paluck, E. L. (2016), “Norm perception as a vehicle for social change”, *Social Issues and Policy Review* Vol. 10 (1), pp. 2–52.
<https://doi.org/10.1111/sipr.12022>
 188. Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (2017), *The social psychology of groups*, In The Social Psychology of Groups. <https://doi.org/10.4324/9781315135007>
 189. Torres, G. C., & Mariscal, V. V. (2016), *Social workers perspectives of the protective and risk factors that affect youth in the juvenile justice system and child welfare system*. In Electronic Theses, Projects, and Dissertations, California State University, San Bernardino, California State University.
 190. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. B., & Vallieres, E. F. (1993), *Academic motivation scale (AMS-C 28)*, Educational and Psychological Measurement.
 191. Van Zoonen, L. (2013), “From identity to identification: Fixating the fragmented self”, *Media, culture and society* Vol. 35 (1), pp 44–51.
<https://doi.org/10.1177/0163443712464557>
 192. Von Stumm, S. (2017), “Socioeconomic status amplifies the achievement gap throughout compulsory education independent of intelligence”, *Intelligence* Vol. 60 (1-2), pp. 57-62
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.11.006>
 193. Wang H., R. Hu, and Others (2018), "Binge drinking and associated factors among school students: a cross-sectional study in Zhejiang Province, China", *BMJ open* Vol. 8 (4), pp. 21-77.

194. Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995), *Antisocial behavior in school: strategies and best practices*, In Behavioral Disorders, Brooks/Cole Publishing. <https://doi.org/10.1177/019874299602100307>
195. Weiss, B., Minh, D., Trung, L., Minh, C. N., Nguyen, T. H. T., & Amie, P. (2014), “A nationally representative epidemiological and risk factor assessment of child mental health in Viet Nam”, *NIH Public Access* Vol. 3 (3), pp. 139–153. <https://doi.org/doi:10.1037/ipp0000016>.
196. White, R. (2013), *Youth gangs, violence and social respect: exploring the nature of provocations and punch-ups*, In University Of Tasmania. Book. <https://doi.org/10.1057/9781137333858>
197. Whiting, R. (2011), “Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping”, *British Journal of Social Work* Vol. 41 (5), pp. 1005–1007. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr104>
198. Williams, L. F. (1990), “The challenge of education to social work: The case for minority children”, *Social Work (United States)* Vol. 35 (3), pp. 236–242. <https://doi.org/10.1093/sw/35.3.236>
199. Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2010), “Help-negation and suicidal ideation: The role of depression, anxiety and hopelessness”, *Journal of Youth and Adolescence* Vol. 39 (3), pp. 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9487-8>
200. Wolfe, S. E., Marcum, C. D., Higgins, G. E., & Ricketts, M. L. (2016), “Routine cell phone activity and exposure to sext messages: extending the generality of routine activity theory and exploring the etiology of a risky teenage behavior”, *Crime and Delinquency* Vol. 62 (5), pp. 614–644. <https://doi.org/10.1177/001128714541192>
201. World Health Organization (2014), *Global status report on alcohol and health*.
202. Zimmerman, B. J. (2002), “Becoming a self-regulated learner: An overview, theory into practice”, *Theory into practice* Vol. 41(2), pp. 64–70.
203. Zorrilla, B., Pires, M., Lasheras, and Others (2010), “Intimate partner violence: Last year prevalence and association with socio-economic factors among women in Madrid, Spain”, *European Journal of Public Health* Vol. 20 (2), pp. 169–175. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp143>

204. Zotova, L. E., Prjazhnikov, N. S., Berezhnaja, M. S., Ermakov, V. A., & Melamud, M. R. (2016), "Specific features of life situations in teenagers and young people, predisposed to deviant behavior", *International Journal of Environmental and Science Education* Vol. 11 (18), pp. 11889–11897.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Bảng khảo sát

BẢNG HỎI

Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học phổ thông và đề xuất mô hình can thiệp (Nghiên cứu trường hợp tại tỉnh Đồng Tháp)

Chào em,

Chúng tôi là nhóm nghiên cứu thuộc Trường đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội. Chúng tôi đang triển khai khảo sát nhằm tìm hiểu hành vi lệch chuẩn của học sinh PTTH và các yếu tố ảnh hưởng: hoàn cảnh nào khiến học sinh có hành vi lệch chuẩn, và yếu tố nào sẽ thúc đẩy các em tuân thủ các quy tắc trường học. Mục đích cuối cùng của nghiên cứu này là nhằm tìm kiếm các giải pháp nhằm hỗ trợ trường học và học sinh trong việc giảm thiểu các hành vi rủi ro, tăng cường chất lượng cuộc sống học đường

Nghiên cứu rất mong nhận được sự cộng tác tham gia của em bằng cách trả lời bảng hỏi dưới đây. Em đừng bận tâm câu trả lời của mình là tốt hay không tốt. Em chỉ cần trả lời trung thực các câu hỏi. Mọi quan sát, ý kiến và phản hồi của các em đều có ý nghĩa vô cùng quan trọng với nghiên cứu.

Để đảm bảo an toàn và bảo mật cho người trả lời, nghiên cứu này được thực hiện hoàn toàn khuyết danh. Không một ai có thể biết người nào trả lời bảng hỏi này, và câu trả lời ra sao. Các thông tin thu được sẽ chỉ được dùng phục vụ cho mục đích nghiên cứu.

Nếu em có câu hỏi/trao đổi thêm về đề tài này, xin vui lòng liên hệ: NCS. Kiều Văn Tu, số điện thoại: 0766883688; email: tu.kv@vlu.edu.vn

Trân trọng cảm ơn các em.

PHẦN A. THÔNG TIN CHUNG

Xin em vui lòng cho biết một số thông tin sau:

- A1. Giới tính của em Nam Nữ LGBTQ
- A2. Em là học sinh lớp: Lớp 10 Lớp 11 Lớp 12
- A3. Điểm trung bình học kỳ 1, năm học 2022-2023 của em là:
- A4. Trường em đang học là ở khu vực nào?
Thị trấn/thành phố Nông thôn/ngoại thành

A5. Gia đình em có bao nhiêu thành viên:

A6. Em đang ở cùng ai trong gia đình:

- Cha
- Mẹ
- Ông/bà
- Anh/chị/em ruột
- Cha dượng
- Mẹ kế
- Anh/chị/em là con của cha dượng/mẹ kế
- Người giúp việc

Người khác(xin cho biết cụ thể)

A7. Học vấn của cha: Cấp 1 Cấp 2 Cấp 3 CĐ, ĐH,
sau đại học

A8. Học vấn của mẹ: Cấp 1 Cấp 2 Cấp 3 CĐ, ĐH, sau đại
học

A9. Nghề nghiệp, công việc chính của cha:

A10. Nghề nghiệp, công việc chính của mẹ:

A11. So với các gia đình xung quanh, kinh tế của nhà em thuộc nhóm nào dưới
đây:

- Khá giả
- Trung bình
- Tương đối khó khăn
- Hộ nghèo

PHẦN B. CUỘC SỐNG GIA ĐÌNH

Câu B1: Các mệnh đề sau có mô tả đúng với cuộc sống gia đình của em không?
(Hãy chấm điểm các mệnh đề dưới đây trên thang điểm từ 0-5, với 0 = Hoàn toàn
KHÔNG đúng; và 5=Hoàn toàn ĐÚNG)

Không đúng  Đúng

B1.1 Tôi thương mẹ	0	1	2	3	4	5
B1.2 Tôi thương cha	0	1	2	3	4	5
B1.3 Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	0	1	2	3	4	5
B1.4 Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	0	1	2	3	4	5
B1.5 Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	0	1	2	3	4	5
B1.6 Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/mẹ	0	1	2	3	4	5
B1.7 Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình	0	1	2	3	4	5
B1.8 Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	0	1	2	3	4	5
B1.9 Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau	0	1	2	3	4	5
B1.10 Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình	0	1	2	3	4	5
B1.11 Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	0	1	2	3	4	5
B1.12 Cha/ mẹ không quan tâm tôi	0	1	2	3	4	5

Câu B2: Em có *thường* làm các việc sau không: (đánh dấu ✓ vào ô tương ứng)

	Hàng ngày	Vài lần/tuần	Vài lần/tháng	Hiếm khi	Không bao giờ
B2.1 Ăn cơm cùng gia đình					
B2.2 Làm việc nhà (ví dụ: giúp sửa chữa đồ đạc, tưới cây hoặc dọn dẹp, nấu nướng..)					

B2.3 Chăm sóc, giúp đỡ các thành viên khác trong nhà (ví dụ: đưa/rước em đi học, chuẩn bị nước mát cho cha/mẹ uống...)					
B2.4 Thăm hỏi họ hàng					
B2.5 Sử dụng thời gian rảnh rỗi cùng với ai đó trong gia đình (ví dụ: xem tivi cùng cha/mẹ; chơi game cùng anh/chị/em...)					

Câu B3: Khi em làm gì đó sai mà cha/mẹ biết, cha/mẹ **thường** phản ứng thế nào? (Hãy đánh dấu ✓ vào ô tương ứng với phản ứng **thường gặp** nhất của cha/mẹ em khi em làm gì sai)

B3.1 Khuyên bảo, giải thích để tôi hiểu không nên làm như vậy

B3.2 Mắng chửi, không cần biết vì sao tôi lại làm vậy

B3.3 Đánh rất dữ

B3.4 Phạt nghiêm nhưng đúng lý đúng tình

B3.5 Trách móc, nói nhiều tới mức tôi từ chỗ thấy mình sai lại thấy cha mẹ sai

B3.6 Cha/mẹ không quan tâm

B3.7 Cha/mẹ bênh vực tôi nếu có ai đó phê bình/trách móc lỗi sai đó

B3.8 Tùy, lúc thì cha/mẹ phạt, lúc thì bỏ qua

Câu B4. Em cảm thấy thế nào về cách cha/mẹ phản ứng khi em mắc lỗi sai? (Hãy đánh dấu ✓ vào những cảm nhận **thường thấy nhất** của em về cách cha/mẹ kỷ luật em, có thể chọn nhiều phương án)

B4.1 Tôi biết ơn vì cha/mẹ quan tâm và hướng dẫn tôi để tôi tiến bộ hơn

B4.2 Tôi không phục cách cha/mẹ xử lý, nhưng tôi hiểu cha/mẹ muốn điều tốt cho tôi

B4.3 Tôi cảm thấy cha/mẹ quan tâm bản thân cha mẹ (thể diện, cảm xúc...) hơn tôi

B4.4 Tôi cảm thấy cha/mẹ vô lý/bất công

B4.5 Tôi cảm thấy cha/mẹ không quan tâm tôi


B4.6 Mỗi lần cha/mẹ phạt, tôi cảm giác như tôi không phải là con của cha mẹ

C. CUỘC SỐNG HỌC ĐƯỜNG

Câu C1. Nhìn chung, em có thích đến trường không? (Đánh dấu ✓ vào lựa chọn phù hợp nhất)

- Có, rất thích
- Tương đối thích
- Không thích, nhưng cũng không ghét
- Không thích
- Rất ghét phải đi học

Câu C2. Nhìn chung, em thấy các mệnh đề dưới đây có mô tả đúng về cách thức trường học của em xử lý với các hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh không? (0=Hoàn toàn KHÔNG đúng, 5=Hoàn toàn ĐÚNG)

	Không đúng		Đúng		
C2.1 Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	①	②	③	④	⑤
C2.2 Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	①	②	③	④	⑤
C2.3 Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt	①	②	③	④	⑤

C2.4 Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy ① ② ③ ④ ⑤

C2.5 Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng ① ② ③ ④ ⑤

C2.6 Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm ① ② ③ ④ ⑤

Câu C3. Kể từ đầu năm học (tháng 9/2022) đến giờ, em đã từng bao giờ bị các hình thức kỷ luật dưới đây chưa? (*đánh dấu ✓ vào ô tương ứng*)

C3.1 Giáo viên nhắc nhở trên lớp Có Không

C3.2 Ghi tên vào sổ đầu bài Có Không

C3.3 Phải viết kiểm điểm Có Không

C3.4 Phải đứng kiểm điểm trước lớp Có Không

C3.5 Kiểm điểm trước cờ Có Không

C3.6 Bị mời cha, mẹ đến trường Có Không

C3.7 Bị đình chỉ học Có Không

C3.8 Chưa từng bị kỷ luật Có Không

C3.9 Hình thức khác Có Không

Câu C4. Em vui lòng đánh giá mức độ đồng ý của mình đối với những mệnh đề sau (0 = Hoàn toàn sai; 1 = Thường là sai; 2 = Đang phân vân; 3 = Thường là đúng; 4 = Hoàn toàn đúng)

Sai  Đúng

C4.1 Tôi cảm thấy mình là một học sinh, là một phần thực sự của trường ① ② ③ ④

C4.2 Thầy cô giáo và học sinh ở đây chú ý khi tôi làm tốt một thứ gì đó. ① ② ③ ④

C4.3 Hầu hết các giáo viên quan tâm đến tôi.	①	②	③	④
C4.4 Có ít nhất một giáo viên hoặc người lớn khác trong trường này mà tôi có thể nói chuyện nếu tôi gặp vấn đề.	①	②	③	④
C4.5 Mọi người ở trường này rất thân thiện với tôi.	①	②	③	④
C4.6 Các giáo viên ở đây tôn trọng tôi.	①	②	③	④
C4.7 Ước gì tôi học trường khác.	①	②	③	④
C4.8 Tôi cảm thấy tự hào vì đã học ở trường này	①	②	③	④
C4.9 Tôi cảm thấy an toàn khi ở trường	①	②	③	④
C4.10 Tôi cảm thấy căng thẳng mỗi khi đến trường	①	②	③	④

Câu C5. Kể từ đầu năm học (tháng 9/2022) đến giờ, em có thường xuyên có các hành vi dưới đây không? (0 = Chưa bao giờ; 1 = Một vài lần/tháng; 2=một vài lần/tuần; 3= gần như hàng ngày)



C5.1 Nói chuyện riêng trong giờ học	①	②	③
C5.2 Gian lận trong các bài kiểm tra, thi cử	①	②	③
C5.3 Trốn làm bài tập trên lớp học	①	②	③
C5.4 Không làm bài tập về nhà	①	②	③
C5.5 Sao chép bài tập về nhà của người khác	①	②	③
C5.6 Làm việc riêng trong giờ học (bao gồm làm bài tập môn khác)	①	②	③
C5.7 Trốn tiết học mà không có lý do chính đáng	①	②	③
C5.8 Vào lớp trễ không có lý do chính đáng	①	②	③
C5.9 Đến trường trễ so với thời gian qui định vào trường	①	②	③
C5.10 Bị giáo viên đuổi ra khỏi lớp học	①	②	③
C5.11 Chạy, di chuyển, đi lại làm mất trật tự trong tiết học	①	②	③
C5.12 Viết, vẽ, đánh dấu lên tường, bàn ghế lớp học	①	②	③

C5.13 Mặc trang phục không đúng qui định đến trường ① ② ③

Câu C6. Kể từ đầu năm học (tháng 9/2022) đến giờ, em có thực hiện các hành vi này không? (0 = Chưa bao giờ; 1 = Đã từng một lần; 2 = Từ 2 lần trở lên)



C6.1 Phá hoại tài sản của nhà trường ① ②

C6.2 Mang vũ khí (dao, tuýp sắt...) vào trường ① ②

C6.3 Có hành vi đe dọa/mắng chửi, đánh, xô, đẩy giáo viên ① ②

Câu C7. Kể từ đầu năm học (tháng 9/2022) đến giờ, em có thực hiện các hành vi này không? (0 = Chưa bao giờ; 1 = Đã từng; 2 = Rất nhiều lần)



C7.1 Trêu chọc, chế giễu cơ thể của bạn khác ① ②

C7.2 Đánh nhau, xô xát với học sinh khác ① ②

C7.3 Lấy tài sản có giá trị trên 50 nghìn đồng mà không có sự đồng ý của chủ nhân ① ②

C7.4 Cố tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp việc bạn kia không muốn như vậy ① ②

C7.5 Uống rượu bia trong quán, ở nơi công cộng ① ②





C7.6 Hút thuốc lá ① ②

C7.7 Hút thuốc lá điện tử ① ②

C7.8 Sử dụng bóng cười ① ②

C7.9 Sử dụng các loại thuốc, chất kích thích khác	①	②	③
C7.10 Đăng, tải xuống phim hoặc nhạc bất hợp pháp	①	②	③
C7.11 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của bạn cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng các tài liệu đó trực tuyến	①	②	③
C7.12 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của người khác cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng những tài liệu đó trực tuyến	①	②	③
C7.13 Sử dụng mạng điện thoại/mạng xã hội để trêu, chọc tức ai đó	①	②	③
C7.14 Đe dọa, quấy rối ai đó trực tuyến (ví dụ: để lại những bình luận khó chịu hoặc lan truyền tin đồn trên mạng xã hội như Facebook hoặc Zalo)	①	②	③

Câu C8. Đối với em, việc học có ý nghĩa thế nào? (Hãy đánh giá mức độ các nhận định dưới đây đúng với cảm nhận của em về việc học, với 0 = hoàn toàn KHÔNG đúng; 4 = hoàn toàn ĐÚNG)

	Không đúng						Đúng
C8.1 Tôi học là vì cha mẹ	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.2 Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.3 Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.4 Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.5 Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.6 Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
C8.7 Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

C8.8 Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	①	②	③	④
C8.9 Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	①	②	③	④

PHẦN D. CẢM NHẬN VỀ GIÁ TRỊ BẢN THÂN

Câu D1: Mức độ đồng ý của em với các mệnh đề sau như thế nào?

	Rất đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý	Rất không đồng ý
D1.1 Nhìn chung tôi cảm thấy hài lòng với bản thân	④	③	②	①
D1.2 Tỉnh thoảng tôi cảm thấy mình không có gì tốt đẹp	①	②	③	④
D1.3 Tôi cảm thấy mình có khá nhiều phẩm chất tốt	④	③	②	①
D1.4 Những gì đa số mọi người làm được thì tôi cũng làm được như vậy	④	③	②	①
D1.5 Tôi cảm thấy mình không có điều gì đáng tự hào về bản thân	①	②	③	④
D1.6 Đôi lúc tôi cảm thấy mình thật sự vô dụng	①	②	③	④
D1.7 Tôi cảm thấy tôi là một người có giá trị, ít nhất là như đa số người khác	④	③	②	①
D1.8 Tôi ước mình có thể tôn trọng bản thân hơn	①	②	③	④
D1.9 Nhìn chung, tôi cảm thấy mình là người thất bại	①	②	③	④
D1.10 Tôi thường có thái độ khá tích cực về bản thân	④	③	②	①

Câu D2. Trong **hai tuần vừa qua**, em có thường cảm thấy bị phiền lòng vì những điều dưới đây không? (*Rất thường xuyên =1; Thường xuyên =2; Thỉnh thoảng = 3; Không bao giờ = 4*)



D2.1 Ít hứng thú và hài lòng khi làm việc gì đó	①	②	③	④
D2.2 Cảm thấy tâm trạng xuống dốc, trầm cảm hoặc mất hi vọng	①	②	③	④
D2.3 Khó ngủ, hoặc ngủ quá nhiều	①	②	③	④
D2.4 Cảm thấy mệt mỏi hoặc ít năng lượng	①	②	③	④
D2.5 Mất cảm giác ngon miệng khi ăn, hoặc ăn quá nhiều	①	②	③	④
D2.6 Cảm giác không hài lòng về bản thân – cảm thấy mình là một sự thất bại, mình làm thất vọng chính mình hoặc gia đình mình	①	②	③	④
D2.7 Khó tập trung vào bất cứ việc gì, như học bài, đọc báo hay xem tin tức trên truyền hình	①	②	③	④
D2.8 Cử động hoặc nói rất chậm khiến người khác cũng nhận ra. Hoặc ngược lại, cảm thấy bồn chồn hoặc không yên khiến em cứ phải đi lại hoạt động nhiều hơn bình thường	①	②	③	④
D2.9 Có ý nghĩ rằng mình đáng lẽ chết đi cho rồi, hoặc nghĩ đến việc tự làm đau mình theo một cách nào đó	①	②	③	④

Xin trân trọng cảm ơn sự hỗ trợ của các em!

Phụ lục 2: Bảng phỏng vấn sâu

**CÁC CÂU HỎI HƯỚNG DẪN PHỎNG VẤN SÂU GIÁO VIÊN
NHẪM LÀM RÕ CÁC HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH VÀ
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI LỆCH CHUẨN**

Câu hỏi hướng dẫn phỏng vấn sâu

Thực trạng hành vi lệch chuẩn	Học sinh thường có những hành vi lệch chuẩn nào?
Những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	Có những biểu hiện của những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng không? Như thế nào?
Kỷ luật gia đình	Phản ứng của cha mẹ thế nào khi có lỗi sai?
Gắn kết gia đình và Tham gia hoạt động gia đình	Thời gian rảnh ở nhà em thường làm gì? Em thường dành thời gian cùng ai nhiều ở gia đình?
Kỷ luật trường học	Nhà trường quản lý kỷ luật như thế nào? Mức độ hài lòng.
Sự hứng thú của học sinh khi ở trường	Điều gì làm em thích, điều gì khiến em không thích đến trường?
Sự tự nhận thức	Việc học có quan trọng với em không? Sau này em muốn làm công việc gì?
Động lực học tập	Em đi học là vì ai? Vì bản thân hay vì người khác?
Trầm cảm	Em có cảm thấy mệt mỏi khi ở trường không? Điều gì khiến em cảm giác như vậy?

**CÁC CÂU HỎI HƯỚNG DẪN PHÒNG VẤN SÂU HỌC SINH
NHẪM LÀM RÕ CÁC HÀNH VI LỆCH CHUẨN CỦA HỌC SINH VÀ
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI LỆCH CHUẨN**

Câu hỏi hướng dẫn phỏng vấn sâu	
Thực trạng hành vi lệch chuẩn	Học sinh thường có những hành vi lệch chuẩn nào?
Những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng	Có những biểu hiện của những hành vi lệch chuẩn như gây hấn, sử dụng chất gây nghiện, hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng không? Như thế nào?
Kỷ luật gia đình	Phản ứng của cha mẹ thế nào khi có lỗi sai?
Gắn kết gia đình và Tham gia hoạt động gia đình	Thời gian rảnh ở nhà em thường làm gì? Em thường dành thời gian cùng ai nhiều ở gia đình?
Kỷ luật trường học	Nhà trường quản lý kỷ luật như thế nào? Mức độ hài lòng.
Sự hứng thú của học sinh khi ở trường	Điều gì làm em thích, điều gì khiến em không thích đến trường?
Sự tự nhận thức	Việc học có quan trọng với em không? Sau này em muốn làm công việc gì?
Động lực học tập	Em đi học là vì ai? Vì bản thân hay vì người khác?
Trầm cảm	Em có cảm thấy mệt mỏi khi ở trường không? Điều gì khiến em cảm giác như vậy?

Phụ lục 3: Các nội qui trường học

QUY ƯỚC ỨNG XỬ VĂN HÓA

HỌC SINH TRONG NHÀ TRƯỜNG

(Ban hành kèm theo Quyết định số 192 /QĐ-THPTNQD ngày 19/9/2013)

Điều 1. Thái độ cư xử giao tiếp

1. Nghiêm trang khi chào cờ, hát quốc ca.
2. Kính trọng, lễ phép với mọi người; giữ gìn kỷ luật trong học tập và sinh hoạt.
3. Đoàn kết, thân ái, giúp đỡ bạn cùng tiến bộ.

Điều 2. Trang phục

Đồng phục học sinh vào buổi sáng; buổi chiều và tiết thể dục đồng phục thể dục. Chân đi giầy.

Điều 3. Nề nếp sinh hoạt, học tập

1. Đến trường đúng giờ: Trước 05 phút của tiết 1 buổi sáng.

- Đi trễ quá 3 phút sau hiệu lệnh: Phải gấp cán bộ giáo vụ để xin giấy vào lớp.
- Nghỉ học phải xin phép: Phải có lý do chính đáng, được cha mẹ hoặc người giám hộ trực tiếp nuôi dưỡng mang đến cán bộ giáo vụ trước buổi nghỉ hoặc trễ lắm là ngày hôm sau.
- Xư lý nghỉ học không phép:
 - + 1 buổi nhà trường nhắn tin báo gia đình.
 - + 2 buổi tuần nhà trường nhắn tin mời cha mẹ đến trường.
 - + 3 buổi trở lên/ học kỳ xét hạ mức hạnh kiểm.

2. Khi nghe có hiệu lệnh tập trung: Nhanh chóng về vị trí quy định, ổn định trật tự sẵn sàng thực hiện yêu cầu của giáo viên; khi có hiệu lệnh tan học, phải tắt đèn, quạt, ra về trật tự.

3. Hoàn thành đầy đủ nhiệm vụ học tập:

- Trong giờ học phải ngồi đúng chỗ theo qui định, ghi chép bài đầy đủ rõ ràng, giữ gìn sách vở cẩn thận, nếu tiết học không có giáo viên, lớp trưởng tổ chức lớp tự học đảm bảo trật tự.
- Cuối mỗi học kỳ xếp loại học tập, hạnh kiểm từ khá trở lên, tham gia các kỳ thi, cuộc thi do trường tổ chức.
- Có ý thức vươn lên, trung thực trong học tập, rèn luyện khả năng tự học, tự nghiên cứu.

4. Rèn luyện văn thể mỹ:

- Mỗi học sinh chọn một môn thể thao, năng khiếu, rèn luyện thân thể và phát huy năng khiếu bản thân.
- Tham gia đầy đủ các buổi sinh hoạt tập thể, ngoại khóa, thể dục thể thao...

Điều 4. Giữ gìn vệ sinh môi trường

1. Bỏ rác vào đúng nơi qui định của nhà trường.
2. Xóa sạch bảng khi hết tiết học và cuối mỗi buổi học.
3. Giữ gìn bàn ghế, bang, tường và các tài sản khác của nhà trường.
4. Giữ gìn nhà vệ sinh sạch đẹp.

Điều 5. Các hành vi học sinh không được làm

1. Xúc phạm nhân phẩm, danh dự, xâm phạm thân thể người khác.
2. Gian lận trong học tập, kiểm tra, thi cử, tuyển sinh.
3. Sử dụng điện thoại di động hoặc máy nghe nhạc trong giờ học; hút thuốc, uống rượu, bia và sử dụng các chất kích thích khác khi đang tham gia các hoạt động giáo dục.
4. Nhuộm tóc, để râu; cắt tóc, chải tóc kiểu model khác thường; tô son, đánh phấn, sơn móng tay chân; đeo đồ trang sức quá mức.
5. Vẽ, khắc trên bàn, trên tường, tự ý di chuyển bàn ghế trong lớp học; làm hư hỏng thiết bị, vật dụng của nhà trường.
6. Lưu hành, sử dụng các ấn phẩm độc hại, đồi trụy; đưa thông tin không lành mạnh lên mạng; chơi các trò chơi mang tính kích động bạo lực, tình dục; tham gia các tệ nạn xã hội.
7. Vi phạm An toàn giao thông.

HIỆU TRƯỞNG
(Đã ký)



Đồng Tháp, ngày 11 tháng 9 năm 2023

NỘI QUY HỌC SINH
TRƯỜNG THCS-THPT PHÚ THÀNH A, NĂM HỌC 2023 - 2024
(Ban hành kèm theo Quyết định số 159/QĐ-THTCS-THPTPTA
ngày 11 tháng 9 năm 2023 của Trường THCS-THPT Phú Thành A)

1. Kính trọng Quốc kỳ, Quốc ca; nghiêm túc trong các buổi lễ, chào cờ đầu tuần; lễ phép, chào hỏi thầy cô, cha mẹ và người lớn tuổi; đoàn kết, thương yêu, giúp đỡ mọi người; Không nói tục chửi thề, nghiêm chỉnh chấp hành pháp luật của Nhà nước.

2. Bảo vệ môi trường; khi tham gia giao thông phải chấp hành nghiêm qui định của luật giao thông, vào trường chấp hành nghiêm quy định của nhà trường.

3. Phải có ý thức giữ gìn vệ sinh chung; tài sản và thiết bị của nhà trường phải bảo quản, sử dụng khi cần thiết và tiết kiệm; luôn tạo vẻ mỹ quan trong nhà trường; bảo vệ và phát huy truyền thống của nhà trường.

4. Học sinh không được:

- Gây mất trật tự, an ninh trong nhà trường và nơi công cộng, hút thuốc, uống rượu, bia và sử dụng các chất kích thích khác, đánh bạc, chửi thề, nói tục.

- Lưu hành, sử dụng các ấn phẩm độc hại, đồi trụy, đưa thông tin không lành mạnh lên mạng tinernet, chơi các trò chơi mang tính kích động bạo lực, tình dục, tham gia các tệ nạn xã hội.

- Nhuộm tóc, sơn móng tay, trang điểm lòe loẹt, xăm trên thân thể, mặc quần jean, quần đáy ngắn vào trường, học sinh nam không được đeo bông tai.

- Lái xe máy trên 50cc khi chưa có giấy phép lái xe hoặc chưa đủ tuổi.

5. Trang phục của học sinh phải chỉnh tề, sạch sẽ, gọn gàng, thích hợp với độ tuổi, thuận tiện cho việc học tập và sinh hoạt ở nhà trường. Nam cắt tóc ngắn, mang giày (đép có quai hậu), mặc đồng phục, áo bỏ vào thắt lưng. Nữ mặc đồng phục khi đến lớp (các tiết học TD-QP học sinh mặc trang phục thể dục, các tiết học trái buổi học sinh nữ có thể mặc áo sơ mi trắng, quần tây đen); Không mặc quần áo mỏng, ôm sát. Hành vi, ngôn ngữ phải đảm bảo quy tắc ứng xử văn hoá, phù hợp với đạo đức và lối sống của lứa tuổi học sinh.

6. Trong giờ học phải chuyên cần, không làm việc khác, không sử dụng điện thoại di động hoặc máy nghe nhạc; không gian lận trong học tập, kiểm tra và thi cử; đi học đúng giờ, nghỉ học phải xin phép; có góc học tập ở nhà.

7. Tham gia đầy đủ các buổi hoạt động giáo dục do nhà trường tổ chức; tích cực tham gia công tác xã hội, công tác đền ơn đáp nghĩa...

8. Vận động cha, mẹ học sinh dự họp đầy đủ khi nhà trường thông báo, không được giả mạo mọi người họp thay cha, mẹ (trừ các trường hợp đặc biệt).

9. Phải trung thực, luôn có ý thức chấp hành tổ chức, kỷ luật; Học sinh được bảo vệ, được đối xử bình đẳng, dân chủ, được quyền khiếu nại với nhà trường và các cấp quản lý giáo dục về những quyết định đối với bản thân mình.

10. Tất cả học sinh trường THCS-THPT Phú Thành A chấp hành tốt nội quy này, nếu vi phạm tuỳ theo mức độ sẽ bị xử lý. Nội quy được áp dụng kể từ năm học 2022-2023, các qui định trước đây trái với những qui định của nội quy này đều không còn hiệu lực.

Trên đây là Nội quy học sinh của Trường THPTCS-THPT Phú Thành A, năm học 2023-2024./.

Phụ lục 4: Kết quả phân tích dữ liệu

Các số liệu thuộc Chương 3

Hành vi vi phạm kỷ luật học đường

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
C5.1 Nói chuyện riêng trong giờ học	914	0	3	2.22	.972
C5.2 Gian lận trong các bài kiểm tra, thi cử	914	0	3	.70	.878
C5.3 Trốn làm bài tập trên lớp học	914	0	3	.74	.933
C5.4 Không làm bài tập về nhà	914	0	3	1.02	.955
C5.5 Sao chép bài tập về nhà của người khác	914	0	3	.95	.950
C5.6 Làm việc riêng trong giờ học (bao gồm làm bài tập môn khác)	914	0	3	1.46	1.007
C5.7 Trốn tiết học mà không có lý do chính đáng	914	0	3	.24	.642
C5.8 Vào lớp trễ không có lý do chính đáng	914	0	3	.32	.717
C5.9 Đến trường trễ so với thời gian qui định vào trường	914	0	3	.53	.824
C5.10 Bị giáo viên đuổi ra khỏi lớp học	914	0	3	.07	.416
C5.11 Chạy, di chuyển, đi lại làm mất trật tự trong tiết học	914	0	3	.22	.610
C5.12 Viết, vẽ, đánh dấu lên tường, bàn ghế lớp học	914	0	3	.47	.809
C5.13 Mặc trang phục không đúng qui định đến trường	914	0	3	.34	.667
C6.1 Phá hoại tài sản của nhà trường	914	0	2	.10	.357
C6.2 Mang vũ khí (dao, tuýp sắt...) vào trường	914	0	2	.08	.345
C6.3 Có hành vi đe dọa/mắng chửi, đánh, xô, đẩy giáo viên	914	0	2	.02	.186
C7.1 Trêu chọc, chế giễu cơ thể của bạn khác	914	0	2	.26	.511
C7.2 Đánh nhau, xô xát với học sinh khác	914	0	2	.09	.333
C7.3 Lấy tài sản có giá trị trên 50 nghìn đồng mà không có sự đồng ý của chủ nhân	914	0	2	.03	.218
C7.4 Cố tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp việc bạn kia không muốn như vậy	914	0	2	.04	.224
C7.5 Uống rượu bia trong quán, ở nơi công cộng	914	0	2	.20	.470
C7.6 Hút thuốc lá	914	0	2	.06	.260
C7.7 Hút thuốc lá điện tử	914	0	2	.07	.294
C7.8 Sử dụng bóng cười	914	0	2	.02	.192
C7.9 Sử dụng các loại thuốc, chất kích thích khác	914	0	2	.02	.171
C7.10 Đăng, tải xuống phim hoặc nhạc bất hợp pháp	914	0	2	.04	.255
C7.11 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của bạn cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng các tài liệu đó trực tuyến	914	0	2	.03	.241
C7.12 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của người khác cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng những tài liệu đó trực tuyến	914	0	2	.03	.248
C7.13 Sử dụng mạng điện thoại/mạng xã hội để trêu, chọc tức ai đó	914	0	2	.19	.467

C7.14 Đe dọa, quấy rối ai đó trực tuyến (ví dụ: để lại những bình luận khó chịu hoặc lan truyền tin đồn trên mạng xã hội như Facebook hoặc Zalo) Valid N (listwise)	914	0	2	.05	.274
	914				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
C5.1 Nói chuyện riêng trong giờ học	914	0	3	2.22	.972
C5.2 Gian lận trong các bài kiểm tra, thi cử	914	0	3	.70	.878
C5.3 Trốn làm bài tập trên lớp học	914	0	3	.74	.933
C5.4 Không làm bài tập về nhà	914	0	3	1.02	.955
C5.5 Sao chép bài tập về nhà của người khác	914	0	3	.95	.950
C5.6 Làm việc riêng trong giờ học (bao gồm làm bài tập môn khác)	914	0	3	1.46	1.007
C5.7 Trốn tiết học mà không có lý do chính đáng	914	0	3	.24	.642
C5.8 Vào lớp trễ không có lý do chính đáng	914	0	3	.32	.717
C5.9 Đến trường trễ so với thời gian qui định vào trường	914	0	3	.53	.824
C5.10 Bị giáo viên đuổi ra khỏi lớp học	914	0	3	.07	.416
C5.11 Chạy, di chuyển, đi lại làm mất trật tự trong tiết học	914	0	3	.22	.610
C5.12 Viết, vẽ, đánh dấu lên tường, bàn ghế lớp học	914	0	3	.47	.809
C5.13 Mặc trang phục không đúng qui định đến trường	914	0	3	.34	.667
Valid N (listwise)	914				

	Không		Có	
C5.1 Nói chuyện riêng trong giờ học	74	8.1%	840	91.9%
C5.6 Làm việc riêng trong giờ học (bao gồm làm bài tập môn khác)	180	19.7%	734	80.3%
C5.4 Không làm bài tập về nhà	316	34.6%	598	65.4%
C5.5 Sao chép bài tập về nhà của người khác	355	38.8%	559	61.2%
C5.2 Gian lận trong các bài kiểm tra, thi cử	469	51.3%	445	48.7%
C5.3 Trốn làm bài tập trên lớp học	476	52.1%	438	47.9%
C5.9 Đến trường trễ so với thời gian qui định vào trường	582	63.7%	332	36.3%
C5.12 Viết, vẽ, đánh dấu lên tường, bàn ghế lớp học	625	68.4%	289	31.6%
C5.13 Mặc trang phục không đúng qui định đến trường	688	75.3%	226	24.7%
C5.8 Vào lớp trễ không có lý do chính đáng	724	79.2%	190	20.8%
C5.7 Trốn tiết học mà không có lý do chính đáng	774	84.7%	140	15.3%
C5.11 Chạy, di chuyển, đi lại làm mất trật tự trong tiết học	783	85.7%	131	14.3%
C5.10 Bị giáo viên đuổi ra khỏi lớp học	881	96.4%	33	3.6%

Hành vi gây hấn (gồm các hành vi bạo lực, quấy rối và bắt nạt học đường)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
C6.1 Phá hoại tài sản của nhà trường	914	0	2	.10	.357
C6.2 Mang vũ khí (dao, tuýp sắt...) vào trường	914	0	2	.08	.345
C6.3 Có hành vi đe dọa/mắng chửi, đánh, xô, đẩy giáo viên	914	0	2	.02	.186
C7.2 Đánh nhau, xô xát với học sinh khác	914	0	2	.09	.333

C7.4 Cố tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp việc bạn kia không muốn như vậy	914	0	2	.04	.224
Valid N (listwise)	914				

	Không		Có	
C6.1 Phá hoại tài sản của nhà trường	836	91.5%	78	8.5%
C6.2 Mang vũ khí (dao, tuýp sắt...) vào trường	856	93.7%	58	6.3%
C6.3 Có hành vi đe dọa/mắng chửi, đánh, xô, đẩy giáo viên	897	98.1%	17	1.9%

Hành vi sử dụng chất kích thích

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
C7.5 Uống rượu bia trong quán, ở nơi công cộng	914	0	2	.20	.470
C7.6 Hút thuốc lá	914	0	2	.06	.260
C7.7 Hút thuốc lá điện tử	914	0	2	.07	.294
C7.8 Sử dụng bóng cười	914	0	2	.02	.192
C7.9 Sử dụng các loại thuốc, chất kích thích khác	914	0	2	.02	.171
Valid N (listwise)	914				

Hành vi lệch chuẩn trên không gian mạng

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
C7.10 Đăng, tải xuống phim hoặc nhạc bất hợp pháp	914	0	2	.04	.255
C7.11 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của bạn cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng các tài liệu đó trực tuyến	914	0	2	.03	.241
C7.12 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của người khác cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng những tài liệu đó trực tuyến	914	0	2	.03	.248
C7.13 Sử dụng mạng điện thoại/mạng xã hội để trêu, chọc tức ai đó	914	0	2	.19	.467
C7.14 Đe dọa, quấy rối ai đó trực tuyến (ví dụ: để lại những bình luận khó chịu hoặc lan truyền tin đồn trên mạng xã hội như Facebook hoặc Zalo)	914	0	2	.05	.274
Valid N (listwise)	914				

	Không		Có	
C7.1 Trêu chọc, chế giễu cơ thể của bạn khác	711	77.8%	203	22.2%
C7.2 Đánh nhau, xô xát với học sinh khác	851	93.1%	63	6.9%
C7.3 Lấy tài sản có giá trị trên 50 nghìn đồng mà không có sự đồng ý của chủ nhân	897	98.1%	17	1.9%
C7.4 Cố tình đụng chạm cơ thể người khác với mục đích tình dục, hoặc cố ý kể các câu chuyện, chia sẻ các hình ảnh có tính gợi dục nhằm mục đích tình dục, bất chấp việc bạn kia không muốn như vậy	885	96.8%	29	3.2%
C7.5 Uống rượu bia trong quán, ở nơi công cộng	756	82.7%	158	17.3%
C7.6 Hút thuốc lá	867	94.9%	47	5.1%
C7.7 Hút thuốc lá điện tử	861	94.2%	53	5.8%
C7.8 Sử dụng bóng cười	904	98.9%	10	1.1%

C7.9 Sử dụng các loại thuốc, chất kích thích khác	902	98.7%	12	1.3%
C7.10 Đăng, tải xuống phim hoặc nhạc bất hợp pháp	889	97.3%	25	2.7%
C7.11 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của bạn cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng các tài liệu đó trực tuyến	896	98.0%	18	2.0%
C7.12 Gửi ảnh hoặc tin nhắn khiêu dâm của người khác cho người khác trên điện thoại di động hoặc đăng những tài liệu đó trực tuyến	896	98.0%	18	2.0%
C7.13 Sử dụng mạng điện thoại/mạng xã hội để trêu, chọc tức ai đó	769	84.1%	145	15.9%
C7.14 Đe dọa, quấy rối ai đó trực tuyến (ví dụ: để lại những bình luận khó chịu hoặc lan truyền tin đồn trên mạng xã hội như Facebook hoặc Zalo)	882	96.5%	32	3.5%

Sự tương quan giữa các nhóm hành vi lệch chuẩn của học sinh

Correlations

		VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
VPKL học đường	Pearson Correlation	1	.439**	.403**	.384**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	914	914	914	914
HV gây hấn	Pearson Correlation	.439**	1	.679**	.747**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation	.403**	.679**	1	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation	.384**	.747**	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Các số liệu ở Chương 4

Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và giới tính

Group Statistics

	A1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VPKL học đường	Nam	428	.7714	.55987	.02706
	Nữ	432	.7186	.48444	.02331
HV gây hấn	Nam	428	.1297	.25834	.01249
	Nữ	432	.0617	.15163	.00730
Sử dụng chất kích thích	Nam	428	.0864	.24847	.01201
	Nữ	432	.0532	.12501	.00601
HVLC trên không gian mạng	Nam	428	.0836	.26402	.01276
	Nữ	432	.0472	.15290	.00736

Independent Samples Test

			VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng	
Levene's Test for Equality of Variances	F	Equal variances assumed	7.591	32.354	21.088	20.466	
	Sig.	Equal variances assumed	.006	.000	.000	.000	
t-test for Equality of Means	t	Equal variances assumed	1.481	4.709	2.479	2.478	
		Equal variances not assumed	1.480	4.698	2.472	2.473	
	df	Equal variances assumed	858	858	858	858	
		Equal variances not assumed	838.395	688.735	628.846	683.187	
	Sig. (2-tailed)	Equal variances assumed	.139	.000	.013	.013	
		Equal variances not assumed	.139	.000	.014	.014	
	Mean Difference	Equal variances assumed	.05286	.06794	.03321	.03642	
		Equal variances not assumed	.05286	.06794	.03321	.03642	
	Std. Error Difference	Equal variances assumed	.03569	.01443	.01339	.01470	
		Equal variances not assumed	.03572	.01446	.01343	.01473	
	95% Confiden ce Interval of the Differenc e	Lower	Equal variances assumed	-.01719	.03962	.00692	.00758
			Equal variances not assumed	-.01724	.03955	.00683	.00750
		Upper	Equal variances assumed	.12291	.09627	.05950	.06527
			Equal variances not assumed	.12296	.09634	.05958	.06535

Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và khu vực sinh sống

Group Statistics

	A4	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VPKL học đường	Thành phố	497	.6536	.50454	.02263
	Nông thôn	417	.6797	.47381	.02320
HV gây hấn	Thành phố	497	.0588	.19284	.00865
	Nông thôn	417	.0767	.22968	.01125
Sử dụng chất kích thích	Thành phố	497	.0704	.20545	.00922
	Nông thôn	417	.0772	.21232	.01040
HVLC trên không gian mạng	Thành phố	497	.0704	.22990	.01031
	Nông thôn	417	.0681	.22310	.01093

Independent Samples Test

		VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Levene's Test for Equality of Variances	F	2.164	4.375	1.339	.274
	Sig.	.142	.037	.248	.601
t-test for Equality of Means	Equal variances assumed	-.799	-1.287	-.491	.154
	Equal variances not assumed	-.804	-1.268	-.489	.154
df	Equal variances assumed	912	912	912	912
	Equal variances not assumed	900.492	814.618	873.965	892.978
Sig. (2-tailed)	Equal variances assumed	.424	.198	.624	.878
	Equal variances not assumed	.422	.205	.625	.877
Mean Difference	Equal variances assumed	-.02605	-.01799	-.00680	.00232
	Equal variances not assumed	-.02605	-.01799	-.00680	.00232
Std. Error Difference	Equal variances assumed	.03259	.01398	.01385	.01506
	Equal variances not assumed	.03241	.01419	.01389	.01502

95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Equal variances assumed	-0.09001	-0.04541	-0.03398	-0.02725
		Equal variances not assumed	-0.08966	-0.04584	-0.03406	-0.02717
	Upper	Equal variances assumed	.03791	.00944	.02039	.03188
		Equal variances not assumed	.03756	.00986	.02047	.03180

Sự khác biệt giữa hành vi lệch chuẩn và Loại hình gia đình

Group Statistics

	Phân loại gia đình	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VPKL học đường	Gia đình khiếm khuyết	190	.6541	.40968	.02972
	Gia đình đầy đủ	724	.6685	.51000	.01895
HV gây hấn	Gia đình khiếm khuyết	190	.0621	.19227	.01395
	Gia đình đầy đủ	724	.0682	.21516	.00800
Sử dụng chất kích thích	Gia đình khiếm khuyết	190	.0821	.18629	.01352
	Gia đình đầy đủ	724	.0713	.21404	.00795
HVLC trên không gian mạng	Gia đình khiếm khuyết	190	.0674	.20181	.01464
	Gia đình đầy đủ	724	.0699	.23292	.00866

Independent Samples Test

		VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Levene's Test F for Equality of Variances	Equal variances assumed	6.831	.540	.302	.057
	Sig.	.009	.463	.583	.812
t-test for t Equality of Means	Equal variances assumed	-.359	-.357	.637	-.136
	Equal variances not assumed	-.408	-.381	.691	-.148
df	Equal variances assumed	912	912	912	912
	Equal variances not assumed	358.495	324.466	332.210	333.574
Sig. (2-tailed)	Equal variances assumed	.720	.721	.524	.892
	Equal variances not assumed	.684	.703	.490	.882
Mean Difference	Equal variances assumed	-.01437	-.00613	.01083	-.00252

		Equal variances not assumed	-.01437	-.00613	.01083	-.00252
Std. Error Difference		Equal variances assumed	.04001	.01717	.01700	.01849
		Equal variances not assumed	.03525	.01608	.01568	.01701
95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Equal variances assumed	-.09290	-.03982	-.02253	-.03881
		Equal variances not assumed	-.08370	-.03776	-.02001	-.03598
	Upper	Equal variances assumed	.06416	.02757	.04420	.03376
		Equal variances not assumed	.05495	.02550	.04168	.03094

Lệch chuẩn và gắn kết tình cảm gia đình
Trước khi nghịch đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.479	12

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
B1.1 Tôi thương mẹ	4.85	.594	914
B1.2 Tôi thương cha	4.66	.955	914
B1.3 Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	4.11	1.390	914
B1.4 Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	4.16	1.291	914
B1.5 Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	3.70	1.419	914
B1.6 Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/ mẹ	3.85	1.549	914
B1.7 Tôi cảm thấy ghét cha/ mẹ mình	.22	.827	914
B1.8 Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	4.62	.933	914
B1.9 Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau	1.14	1.413	914
B1.10 Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình	1.43	1.712	914
B1.11 Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	4.68	.830	914
B1.12 Cha/ mẹ không quan tâm tôi	.42	1.071	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B1.1 Tôi thương mẹ	33.00	29.202	.286	.451
B1.2 Tôi thương cha	33.20	26.509	.403	.408
B1.3 Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	33.74	25.098	.313	.414
B1.4 Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	33.69	24.756	.387	.392

B1.5 Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	34.15	23.490	.428	.370
B1.6 Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/mẹ	34.00	23.221	.386	.380
B1.7 Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình	37.64	30.449	.028	.489
B1.8 Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	33.24	27.729	.284	.437
B1.9 Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau	36.71	29.272	.008	.514
B1.10 Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình	36.42	31.795	-.173	.593
B1.11 Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	33.18	28.624	.234	.450
B1.12 Cha/ mẹ không quan tâm tôi	37.44	31.337	-.091	.523

Sau khi nghịch đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.626	13

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
B1.1 Tôi thương mẹ	4.85	.594	914
B1.2 Tôi thương cha	4.66	.955	914
B1.3 Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	4.11	1.390	914
B1.4 Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	4.16	1.291	914
B1.5 Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	3.70	1.419	914
B1.6 Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/mẹ	3.85	1.549	914
B1.7 Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình	4.78	.827	914
B1.8 Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	4.62	.933	914
B1.9 Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau	1.43	1.712	914
B1.10 Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình	3.86	1.413	914
B1.11 Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	3.57	1.712	914
B1.12 Cha/ mẹ không quan tâm tôi	4.68	.830	914
B1.1 Tôi thương mẹ	4.58	1.071	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B1.1 Tôi thương mẹ	48.01	45.371	.358	.606
B1.2 Tôi thương cha	48.20	42.151	.445	.583
B1.3 Tôi thân thiết với anh/ chị/ em mình	48.75	39.343	.419	.575
B1.4 Tôi cảm thấy thoải mái khi ở nhà cùng với cha/ mẹ	48.70	37.082	.626	.536
B1.5 Tôi hay nói chuyện với cha/ mẹ	49.16	36.241	.605	.534
B1.6 Khi tôi gặp khó khăn, tôi có thể dựa vào cha/mẹ	49.01	36.484	.519	.549
B1.7 Tôi cảm thấy ghét cha/mẹ mình	48.08	45.382	.226	.614
B1.8 Tôi tin là cha/ mẹ muốn điều tốt cho tôi	48.24	42.222	.453	.583
B1.9 Tôi và cha/ mẹ thường hay xung đột với nhau	51.43	62.565	-.624	.784
B1.10 Đôi khi tôi cảm thấy lạc lõng trong chính gia đình mình	49.01	42.138	.243	.611
B1.11 Tôi tin là dù tôi có thể nào thì cha/ mẹ cũng yêu thương tôi	49.30	40.469	.238	.617
B1.12 Cha/ mẹ không quan tâm tôi	48.19	43.340	.417	.592
B1.1 Tôi thương mẹ	48.28	42.198	.377	.590

Mối liên hệ giữa gắn kết tình cảm gia đình và hành vi lệch chuẩn của học sinh

Correlations

		Gắn kết tình cảm gia đình	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Gắn kết tình cảm gia đình	Pearson Correlation	1	-.114**	-.157**	-.130**	-.091**
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.000	.006
	N	914	914	914	914	914
VPKL học đường	Pearson Correlation	-.114**	1	.439**	.403**	.384**
	Sig. (2-tailed)	.001		.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914
HV gây hấn	Pearson Correlation	-.157**	.439**	1	.679**	.747**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation	-.130**	.403**	.679**	1	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	914	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation	-.091**	.384**	.747**	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.000	.000	
	N	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sự tham gia hoạt động gia đình

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.684	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
B2.1 Ăn cơm cùng gia đình	3.33	1.078	914
B2.2 Làm việc nhà (ví dụ: giúp sửa chữa đồ đạc, tưới cây hoặc dọn dẹp, nấu nướng..)	3.17	.943	914
B2.3 Chăm sóc, giúp đỡ các thành viên khác trong nhà (ví dụ: đưa/rước em đi học, chuẩn bị nước mát cho cha/mẹ uống...)	3.05	1.125	914
B2.4 Thăm hỏi họ hàng	1.73	1.002	914
B2.5 Sử dụng thời gian rảnh rỗi cùng với ai đó trong gia đình (ví dụ: xem ti vi cùng cha/mẹ; chơi game cùng anh/chị/em...)	2.70	1.288	914

Mối liên hệ giữa việc tham gia hoạt động gia đình của học sinh trung học phổ thông và hành vi lệch chuẩn

Correlations

		Gắn kết hành vi gia đình	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Gắn kết hành vi gia đình	Pearson Correlation	1	-.035	-.019	.005	.009
	Sig. (2-tailed)		.297	.565	.869	.788
	N	914	914	914	914	914
VPKL học đường	Pearson Correlation	-.035	1	.439**	.403**	.384**
	Sig. (2-tailed)	.297		.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914
HV gây hấn	Pearson Correlation	-.019	.439**	1	.679**	.747**
	Sig. (2-tailed)	.565	.000		.000	.000
	N	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation	.005	.403**	.679**	1	.750**

	Sig. (2-tailed)	.869	.000	.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation	.009	.384**	.747**	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.788	.000	.000	.000	
	N	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sự tương quan giữa sự tham gia hoạt động gia đình và gắn kết tình cảm gia đình của học sinh trung học phổ thông

Correlations

		Gắn kết hành vi gia đình	Gắn kết tình cảm gia đình
Gắn kết hành vi gia đình	Pearson Correlation	1	.366**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	914	914
Gắn kết tình cảm gia đình	Pearson Correlation	.366**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Gắn kết trường học và hành vi lệch chuẩn của học sinh

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.615	10

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
C4.1 Tôi cảm thấy mình là một học sinh, là một phần thực sự của trường	3.34	.906	914
C4.2 Thầy cô giáo và học sinh ở đây chú ý khi tôi làm tốt một thứ gì đó.	2.88	1.062	914
C4.3 Hầu hết các giáo viên quan tâm đến tôi.	2.33	1.130	914
C4.4 Có ít nhất một giáo viên hoặc người lớn khác trong trường này mà tôi có thể nói chuyện nếu tôi gặp vấn đề.	2.27	1.534	914
C4.5 Mọi người ở trường này rất thân thiện với tôi.	2.69	1.176	914
C4.6 Các giáo viên ở đây tôn trọng tôi.	3.12	1.028	914
C4.7 Ước gì tôi học trường khác.	.83	1.255	914
C4.8 Tôi cảm thấy tự hào vì đã học ở trường này	3.04	1.055	914
C4.9 Tôi cảm thấy an toàn khi ở trường	2.74	1.174	914
C4.10 Tôi cảm thấy căng thẳng mỗi khi đến trường	1.52	1.353	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
C4.1 Tôi cảm thấy mình là một học sinh, là một phần thực sự của trường	21.42	26.744	.383	.574
C4.2 Thầy cô giáo và học sinh ở đây chú ý khi tôi làm tốt một thứ gì đó.	21.88	25.126	.461	.552
C4.3 Hầu hết các giáo viên quan tâm đến tôi.	22.44	24.266	.504	.539
C4.4 Có ít nhất một giáo viên hoặc người lớn khác trong trường này mà tôi có thể nói chuyện nếu tôi gặp vấn đề.	22.50	22.640	.422	.550
C4.5 Mọi người ở trường này rất thân thiện với tôi.	22.07	24.066	.495	.539
C4.6 Các giáo viên ở đây tôn trọng tôi.	21.65	25.420	.452	.556
C4.7 Ước gì tôi học trường khác.	23.93	33.135	-.246	.706

C4.8 Tôi cảm thấy tự hào vì đã học ở trường này	21.72	24.927	.486	.547
C4.9 Tôi cảm thấy an toàn khi ở trường	22.02	24.051	.498	.539
C4.10 Tôi cảm thấy căng thẳng mỗi khi đến trường	23.25	32.811	-.225	.711

Tương quan giữa gắn kết trường học và HVLC

Correlations

		Gắn kết trường học	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Gắn kết trường học	Pearson Correlation	1	-.109**	-.120**	-.114**	-.145**
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.001	.000
	N	914	914	914	914	914
VPKL học đường	Pearson Correlation	-.109**	1	.439**	.403**	.384**
	Sig. (2-tailed)	.001		.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914
HV gây hấn	Pearson Correlation	-.120**	.439**	1	.679**	.747**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation	-.114**	.403**	.679**	1	.750**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000		.000
	N	914	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation	-.145**	.384**	.747**	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Phong cách kỷ luật của gia đình

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
B3.1 Khuyến bảo, giải thích để tôi hiểu không nên làm như vậy	.80	.400	914
B3.2 Mắng chửi, không cần biết vì sao tôi lại làm vậy	.20	.402	914
B3.3 Đánh rất dữ	.03	.166	914
B3.4 Phạt nghiêm nhưng đúng lý đúng tình	.32	.467	914
B3.5 Trách móc, nói nhiều tới mức tôi từ chỗ thấy mình sai lại thấy cha mẹ sai	.20	.401	914
B3.6 Cha/mẹ không quan tâm	.02	.153	914
B3.7 Cha/mẹ bênh vực tôi nếu có ai đó phê bình/trách móc lỗi sai đó	.20	.403	914
B3.8 Tùy, lúc thì cha/mẹ phạt, lúc thì bỏ qua	.50	.500	914

Tương quan giữa 4 Phong cách kỷ luật gia đình với HVLC

Correlations

	Sao nhãng, bỏ mặc	Tự do, nuông chiều	Uy quyền	Độc đoán	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Sao nhãng, bỏ mặc	1	.224**	-.006	.053	.136**	.118*	.090**	.117**
	Pearson Correlation		.000	.861	.109	.000	.000	.007
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
Tự do, nuông chiều	.224**	1	-.181**	.281*	.097**	.122*	.098**	.089**
	Pearson Correlation			.000	.003	.000	.003	.007
	Sig. (2-tailed)			.000	.003	.000	.003	.007

	N	914	914	914	914	914	914	914	914
Uy quyền	Pearson Correlation	-.006	-.181**	1	.188*	.003	-.016	.010	.026
	Sig. (2-tailed)	.861	.000		.000	.930	.620	.761	.428
	N	914	914	914	914	914	914	914	914
Độc đoán	Pearson Correlation	.053	.281**	-.188**	1	.101**	.159*	.159**	.149**
	Sig. (2-tailed)	.109	.000	.000		.002	.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914	914	914	914
VPKL học đường	Pearson Correlation	.136**	.097**	.003	.101*	1	.439*	.403**	.384**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.930	.002		.000	.000	.000
	N	914	914	914	914	914	914	914	914
HV gây hấn	Pearson Correlation	.118**	.122**	-.016	.159*	.439**	1	.679**	.747**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.620	.000	.000		.000	.000
	N	914	914	914	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation	.090**	.098**	.010	.159*	.403**	.679*	1	.750**
	Sig. (2-tailed)	.007	.003	.761	.000	.000	.000		.000
	N	914	914	914	914	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation	.117**	.089**	.026	.149*	.384**	.747*	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.428	.000	.000	.000	.000	
	N	914	914	914	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tương quan giữa phong cách Uy quyền và gắn kết tình cảm gia đình, gắn kết hành vi gia đình

Correlations

		Uy quyền	Gắn kết tình cảm gia đình	Gắn kết hành vi gia đình
Uy quyền	Pearson Correlation	1	.310**	.169**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	914	914	914
Gắn kết tình cảm gia đình	Pearson Correlation	.310**	1	.366**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	914	914	914
Gắn kết hành vi gia đình	Pearson Correlation	.169**	.366**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tự đánh giá của học sinh về kỷ luật trường học

Trước khi nghịch đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.382	.398	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
C2.1 Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	3.64	1.415	914
C2.2 Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	3.62	1.530	914
C2.3 Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt	.61	1.313	914

C2.4 Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy	4.07	1.356	914
C2.5 Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng	4.29	1.216	914
C2.6 Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm	1.09	1.557	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
C2.1 Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	13.68	11.399	.410	.189	.174
C2.2 Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	13.70	12.013	.279	.252	.265
C2.3 Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt	16.72	16.388	-.075	.156	.481
C2.4 Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy	13.26	12.523	.308	.373	.255
C2.5 Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng	13.04	12.692	.363	.450	.232
C2.6 Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm	16.24	16.061	-.094	.108	.520

Sau khi nghịch đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.648	.658	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
C2.1 Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	3.64	1.415	914
C2.2 Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	3.62	1.530	914
C2.3 Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt	4.39	1.313	914
C2.4 Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy	4.07	1.356	914
C2.5 Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng	4.29	1.216	914
C2.6 Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm	3.91	1.557	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
C2.1 Cách xử lý hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh rất nghiêm khắc	20.28	20.505	.245	.189	.652
C2.2 Việc thực hiện kỷ luật ở trường tôi nói chung là công bằng	20.30	17.486	.455	.252	.573
C2.3 Tôi nghe nói có thể hối lộ để tránh bị phạt	19.54	20.930	.250	.156	.648
C2.4 Nội quy trường lớp được phổ biến rõ ràng nên đa số học sinh đều nắm được nội quy	19.86	17.801	.525	.373	.550
C2.5 Các hình thức và quy trình xử lý kỷ luật với hành vi vi phạm kỷ luật của học sinh được phổ biến rõ ràng	19.64	17.841	.616	.450	.526
C2.6 Tôi không nắm rõ các quy định về kỷ luật với hành vi vi phạm	20.02	19.854	.243	.108	.659

Tương quan giữa cách kỷ luật và HVLC

Correlations

	Cách kỷ luật	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Cách kỷ luật	1	-.146**	-.104**	-.135**	-.135**
Pearson Correlation		.000	.002	.000	.000
Sig. (2-tailed)		.000	.002	.000	.000
N	914	914	914	914	914
VPKL học đường	-.146**	1	.439**	.403**	.384**
Pearson Correlation		.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
N	914	914	914	914	914
HV gây hấn	-.104**	.439**	1	.679**	.747**
Pearson Correlation		.002	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)		.002	.000	.000	.000
N	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	-.135**	.403**	.679**	1	.750**
Pearson Correlation		.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
N	914	914	914	914	914
HVLC trên không gian mạng	-.135**	.384**	.747**	.750**	1
Pearson Correlation		.000	.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
N	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Độ tin cậy của thang đo Động lực học tập

Trước khi nghỉ đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.450	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
C8.1 Tôi học là vì cha mẹ	2.08	1.597	914
C8.2 Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	3.28	1.033	914
C8.3 Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	3.34	.943	914
C8.4 Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	3.81	.562	914
C8.5 Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	2.70	1.162	914
C8.6 Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác	.98	1.323	914
C8.7 Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học	1.46	1.336	914
C8.8 Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	3.30	1.084	914
C8.9 Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	2.91	1.452	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Deleted
C8.1 Tôi học là vì cha mẹ	21.78	17.839	.093	.474
C8.2 Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	20.58	17.475	.359	.363
C8.3 Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	20.51	17.330	.436	.345
C8.4 Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	20.05	19.304	.409	.392
C8.5 Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	21.15	18.299	.201	.416
C8.6 Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác	22.88	20.498	-.051	.516
C8.7 Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học	22.39	19.247	.052	.477
C8.8 Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	20.55	17.735	.300	.381

C8.9 Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	20.94	16.776	.232	.401
--	-------	--------	------	------

Sau khi nghịch đảo

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.653	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
C8.1 Tôi học là vì cha mẹ	1.92	1.597	914
C8.2 Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	3.28	1.033	914
C8.3 Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	3.34	.943	914
C8.4 Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	3.81	.562	914
C8.5 Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	2.70	1.162	914
C8.6 Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác	3.02	1.323	914
C8.7 Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học	2.54	1.336	914
C8.8 Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	3.30	1.084	914
C8.9 Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	2.91	1.452	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Deleted
C8.1 Tôi học là vì cha mẹ	24.90	27.095	.080	.702
C8.2 Việc học khiến tôi cảm nhận được năng lực của bản thân	23.55	23.972	.586	.574
C8.3 Việc học khiến tôi cảm nhận được giá trị của bản thân	23.48	24.537	.594	.579
C8.4 Việc học cần thiết cho tương lai của tôi	23.02	28.226	.407	.630
C8.5 Tôi cảm thấy phấn khích mỗi khi học	24.12	23.291	.564	.571
C8.6 Tôi không thích học, nhưng không có lựa chọn khác	23.80	23.739	.425	.602
C8.7 Tôi luôn cảm thấy căng thẳng mỗi khi học	24.29	25.407	.281	.639
C8.8 Việc đạt thành tích cao trong các kỳ thi có ý nghĩa lớn với tôi	23.52	25.663	.377	.616
C8.9 Nếu không học, tôi sẽ trở thành vô giá trị với những người xung quanh	23.91	27.873	.065	.697

Tương quan giữa động lực học tập và HVLC

Correlations

	Động lực học tập	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Động lực học tập	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .000 914	-.194** .000 914	-.161** .000 914	-.141** .000 914
VPKL học đường	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.194** .000 914	1 .000 914	.439** .000 914	.403** .000 914
HV gây hấn	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.161** .000 914	.439** .000 914	1 .000 914	.679** .000 914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.141** .000 914	.403** .000 914	.679** .000 914	1 .000 914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.150** .000 914	.384** .000 914	.747** .000 914	.750** .000 914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Cảm nhận giá trị bản thân của học sinh

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.697	.700	10

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
D1.1 Nhìn chung tôi cảm thấy hài lòng với bản thân	1.95	.805	914
D1.2 Thịnh thoảng tôi cảm thấy mình không có gì tốt đẹp	1.30	.799	914
D1.3 Tôi cảm thấy mình có khá nhiều phẩm chất tốt	1.90	.698	914
D1.4 Những gì đa số mọi người làm được thì tôi cũng làm được như vậy	1.86	.693	914
D1.5 Tôi cảm thấy mình không có điều gì đáng tự hào về bản thân	1.78	.825	914
D1.6 Đôi lúc tôi cảm thấy mình thật sự vô dụng	1.46	.875	914
D1.7 Tôi cảm thấy tôi là một người có giá trị, ít nhất là như đa số người khác	1.87	.661	914
D1.8 Tôi ước mình có thể tôn trọng bản thân hơn	1.04	.852	914
D1.9 Nhìn chung, tôi cảm thấy mình là người thất bại	1.89	.832	914
D1.10 Tôi thường có thái độ khá tích cực về bản thân	1.97	.787	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
D1.1 Nhìn chung tôi cảm thấy hài lòng với bản thân	15.04	13.361	.436	.249	.660
D1.2 Thịnh thoảng tôi cảm thấy mình không có gì tốt đẹp	15.70	13.375	.438	.285	.659
D1.3 Tôi cảm thấy mình có khá nhiều phẩm chất tốt	15.10	13.953	.409	.252	.666
D1.4 Những gì đa số mọi người làm được thì tôi cũng làm được như vậy	15.13	14.401	.321	.172	.680
D1.5 Tôi cảm thấy mình không có điều gì đáng tự hào về bản thân	15.21	13.103	.467	.355	.653
D1.6 Đôi lúc tôi cảm thấy mình thật sự vô dụng	15.54	12.597	.517	.358	.642
D1.7 Tôi cảm thấy tôi là một người có giá trị, ít nhất là như đa số người khác	15.12	14.455	.334	.230	.678
D1.8 Tôi ước mình có thể tôn trọng bản thân hơn	15.95	15.717	.019	.083	.735
D1.9 Nhìn chung, tôi cảm thấy mình là người thất bại	15.10	13.223	.439	.273	.659
D1.10 Tôi thường có thái độ khá tích cực về bản thân	15.03	14.563	.231	.099	.696

Sự tương quan giữa cảm nhận giá trị bản thân và HVLC

Correlations

	Cảm nhận giá trị bản thân	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng
Cảm nhận giá trị bản thân	1	-.057	-.087**	-.070*	-.071*
Pearson Correlation		.083	.009	.033	.031
Sig. (2-tailed)					
N	914	914	914	914	914
VPKL học đường	-.057	1	.439**	.403**	.384**
Pearson Correlation			.000	.000	.000
Sig. (2-tailed)					
N	914	914	914	914	914

HV gây hấn	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)	-.087**	.439**	1	.679**	.747**
	N	914	914	914	914	914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)	-.070*	.403**	.679**	1	.750**
	N	914	914	914	914	914
HVLC trên không mạng	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)	-.071*	.384**	.747**	.750**	1
	N	914	914	914	914	914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tương quan giữa mức độ trầm cảm của học sinh và hành vi lệch chuẩn

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.867	.867	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
D2.1 Ít hứng thú và hài lòng khi làm việc gì đó	1.24	.975	914
D2.2 Cảm thấy tâm trạng xuống dốc, trầm cảm hoặc mất hi vọng	1.26	.987	914
D2.3 Khó ngủ, hoặc ngủ quá nhiều	1.41	1.049	914
D2.4 Cảm thấy mệt mỏi hoặc ít năng lượng	1.43	.955	914
D2.5 Mất cảm giác ngon miệng khi ăn, hoặc ăn quá nhiều	1.25	1.004	914
D2.6 Cảm giác không hài lòng về bản thân – cảm thấy mình là một sự thất bại, mình làm thất vọng chính mình hoặc gia đình mình	1.09	1.005	914
D2.7 Khó tập trung vào bất cứ việc gì, như học bài, đọc báo hay xem tin tức trên truyền hình	1.25	.964	914
D2.8 Cử động hoặc nói rất chậm khiến người khác cũng nhận ra. Hoặc ngược lại, cảm thấy bồn chồn hoặc không yên khiến em cứ phải đi lại hoạt động nhiều hơn bình thường	1.08	1.027	914
D2.9 Có ý nghĩ rằng mình đáng lẽ chết đi cho rồi, hoặc nghĩ đến việc tự làm đau mình theo một cách nào đó	.82	1.017	914

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
D2.1 Ít hứng thú và hài lòng khi làm việc gì đó	9.59	32.836	.478	.274	.864
D2.2 Cảm thấy tâm trạng xuống dốc, trầm cảm hoặc mất hi vọng	9.56	31.199	.631	.417	.850
D2.3 Khó ngủ, hoặc ngủ quá nhiều	9.41	31.322	.571	.398	.856
D2.4 Cảm thấy mệt mỏi hoặc ít năng lượng	9.39	31.426	.635	.446	.850
D2.5 Mất cảm giác ngon miệng khi ăn, hoặc ăn quá nhiều	9.58	31.221	.615	.430	.851
D2.6 Cảm giác không hài lòng về bản thân – cảm thấy mình là một sự thất bại, mình làm thất vọng chính mình hoặc gia đình mình	9.73	30.577	.679	.507	.845
D2.7 Khó tập trung vào bất cứ việc gì, như học bài, đọc báo hay xem tin tức trên truyền hình	9.58	31.521	.617	.410	.851

D2.8 Cử động hoặc nói rất chậm khiến người khác cũng nhận ra. Hoặc ngược lại, cảm thấy bồn chồn hoặc không yên khiến em cứ phải đi lại hoạt động nhiều hơn bình thường	9.74	31.524	.568	.378	.856
D2.9 Có ý nghĩ rằng mình đáng lẽ chết đi cho rồi, hoặc nghĩ đến việc tự làm đau mình theo một cách nào đó	10.01	31.265	.601	.430	.853

Mức độ trầm cảm theo giới tính

			Giới tính			Lớp			Khu vực	
			Nam	Nữ	Khác	Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12	Thị trấn/thành phố	Nông thôn/ngoại thành
Mức độ trầm cảm	Mức tối thiểu	Count	74	52	7	46	46	41	75	58
		Row N %	17.3%	12.0%	13.0%	15.5%	12.1%	17.3%	15.1%	13.9%
	Mức nhẹ	Count	153	134	12	101	113	85	160	139
		Row N %	35.7%	31.0%	22.2%	34.1%	29.7%	35.9%	32.2%	33.3%
	Mức trung bình	Count	95	121	20	79	100	57	126	110
		Row N %	22.2%	28.0%	37.0%	26.7%	26.2%	24.1%	25.4%	26.4%
	Mức khá nặng	Count	63	79	11	49	79	25	78	75
		Row N %	14.7%	18.3%	20.4%	16.6%	20.7%	10.5%	15.7%	18.0%
Mức nặng	Count	43	46	4	21	43	29	58	35	
	Row N %	10.0%	10.6%	7.4%	7.1%	11.3%	12.2%	11.7%	8.4%	
Total	Count	428	432	54	296	381	237	497	417	
	Row N %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tương quan giữa trầm cảm và HVLC

Correlations

	Biểu hiện mức độ trầm cảm	VPKL học đường	HV gây hấn	Sử dụng chất kích thích	HVLC trên không gian mạng	
Biểu hiện mức độ trầm cảm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .092** 914	.092** .005 914	.128** .000 914	.169** .000 914	.134** .000 914
VPKL học đường	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.092** .005 914	1 .005 914	.439** .000 914	.403** .000 914	.384** .000 914
HV gây hấn	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.128** .000 914	.439** .000 914	1 .000 914	.679** .000 914	.747** .000 914
Sử dụng chất kích thích	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.169** .000 914	.403** .000 914	.679** .000 914	1 .000 914	.750** .000 914
HVLC trên không gian mạng	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.134** .000 914	.384** .000 914	.747** .000 914	.750** .000 914	1 914

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).