



Original Article

Assessing Forms and Functions of Aggression in High School Students

Le Thi Huyen Trang*, Dang Hoang Minh

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 17 October 2020

Revised 30 November 2020; Accepted 01 December 2020

Abstract: This study aims to assess forms and functions of four simultaneous types of aggression in high school students. The cross-sectional study of 644 high school students was carried out in Hanoi and Hung Yen province. The Peer Conflict Scale, Youth Self-Report version, was used. The results show that 99.4% of the students reporting aggressive behavior, with 30.4% reporting "often" and 20.8% reporting "always" performing at least one aggressive behavior. Also, according to the study results, reactive-overt aggression was the most reported, and proactive-overt aggression was the least reported. Unlike many previous studies' results, the studied female students exhibited a higher level of aggression than the male students and the urban students were more aggressive than their rural peers. More importantly, positive correlation was found among the 4 types of aggression. The study findings are expected to help develop effective classroom management plans and psychological support for students.

Keywords: Aggressive behaviour, forms and functions of aggression, high school students.

* Corresponding author.

E-mail address: lhtrangster@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4477>

Hình thức và chức năng của gây hấn ở học sinh trung học phổ thông

Lê Thị Huyền Trang*, Đặng Hoàng Minh

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 17 tháng 10 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 11 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 01 tháng 12 năm 2020

Tóm tắt: Nghiên cứu này được thực hiện trong bối cảnh số lượng gia tăng các vụ bắt nạt, bạo lực học đường, phạm tội vị thành niên được ghi nhận ở Việt Nam. Bắt nạt và bạo lực học đường vốn liên quan chặt chẽ tới hành vi gây hấn. Gây hấn ảnh hưởng tới quản lý lớp học và triển khai nội dung học tập của giáo viên cũng như cản trở xây dựng môi trường học đường thân thiện. Mục tiêu của nghiên cứu là đánh giá thực trạng hành vi gây hấn thể hiện đồng thời qua hình thức và chức năng ở nhóm học sinh trung học phổ thông. Nghiên cứu cắt ngang trên 644 học sinh THPT ở Hà Nội và Hưng Yên. Nghiên cứu sử dụng thang đo tự báo cáo “*Xung đột Đồng đẳng*” (PCS). Kết quả cho thấy 99,4% học sinh báo cáo có hành vi gây hấn, 30,4% học sinh “*thường xuyên*” và 20,8% em “*luôn luôn*” thực hiện ít nhất một hành vi gây hấn. Loại gây hấn được học sinh lựa chọn nhiều nhất là phản ứng-công khai và loại ít nhất là chủ động-công khai. Khác với nhiều nghiên cứu trước đây, những học sinh nữ thể hiện mức độ gây hấn cao hơn học sinh nam. Học sinh ở thành thị gây hấn nhiều hơn học sinh nông thôn. Bốn loại gây hấn cũng có tương quan thuận và khả năng dự báo cho nhau. Kết quả nghiên cứu có thể giúp cho xây dựng kế hoạch quản lý lớp học và can thiệp hỗ trợ tâm lý cho học sinh.

Từ khóa: Hành vi gây hấn, hình thức gây hấn, chức năng gây hấn, trung học phổ thông, học sinh.

1. Đặt vấn đề

Hành vi gây hấn có nhiều tên gọi khác thay thế như hung hăng, xâm kích, xâm kích, hung tính và đã được quan tâm nghiên cứu để hỗ trợ cho các hoạt động giáo dục và lâm sàng từ rất sớm. Trần Thị Minh Đức định nghĩa rằng “*gây hấn được hiểu là hành vi có chủ ý, có ý thức nhằm gây tổn hại hoặc gây thương tích cho người, vật, cho dù mục đích có đạt được hay không*” [1]. Gây hấn được đánh giá là “*cần thiết*” trong tiến trình phát triển ở trẻ nhỏ và “*phổ biến*” ở giai đoạn vị thành niên [2, 3]. Tuy nhiên, nếu trong lớp học có nhiều học sinh hung hăng sẽ dễ dẫn đến gây rối các hoạt động học tập, làm cho giáo viên khó tạo dựng mối quan hệ tích cực và triển khai các chiến lược quản lý

hành vi hiệu quả nhằm duy trì quyền kiểm soát lớp học [4, 5]. Trong nhiều trường hợp, giáo viên đã sử dụng các biện pháp cứng rắn để trừng phạt, nhưng lại gây tác dụng ngược bởi vì chính sự trừng phạt nghiêm khắc lại làm gia tăng phản kháng tiêu cực ở học sinh [6]. Ngoài ra, có những bằng chứng cho thấy gây hấn tuổi vị thành niên có liên hệ với hành vi chống đối xã hội [7-9].

Hiện nay, các nghiên cứu lâm sàng về gây hấn chủ yếu phân loại dựa trên hình thức và chức năng. Về hình thức gây hấn, tức là biểu hiện hành vi bên ngoài, bao gồm gây hấn công khai và gây hấn quan hệ. Gây hấn công khai được phân ra thành gây hấn thể chất (hành vi gây ra hoặc đe dọa tổn hại về thể chất đối với người khác hoặc đồ vật như đánh, đá, cắn, sử dụng vũ khí và phá đồ chơi hoặc tài sản khác,...) và gây hấn lời nói (sử dụng lời nói như một công cụ gây tổn thương hoặc làm hại người

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: lhtrangster@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4477>

khác, biểu hiện như la hét, chửi rủa, làm ồn,...) [10]. Gây hấn quan hệ có liên quan đáng kể tới bất bình đẳng xã hội, thường kín đáo hơn, với mục đích gây tổn hại đáng kể đến mối quan hệ và địa vị xã hội của người khác, thông qua thao túng mối quan hệ, tẩy chay xã hội và các tin đồn [11]. Về mặt chức năng, tức là nói đến mặt bên trong thúc đẩy hành vi, gây hấn có thể phân chia thành hai kiểu phản ứng-bộc đồng (reactive and impulsive aggression), và kiểu chủ động - công cụ (proactive or instrumental aggression) [12]. Gây hấn phản ứng được định nghĩa là một phản ứng tức giận, phòng thủ đối với những đe dọa, chống đối hoặc khiêu khích từ bên ngoài do diễn giải mang tính thù địch về người khác [13, 14]. Gây hấn kiểu chủ động nghĩa là cố ý, hành vi áp đặt bị kiểm soát bởi củng cố bên ngoài và được sử dụng để có được một mục tiêu mong muốn [13].

Đã có nhiều nghiên cứu trên thế giới về thực trạng gây hấn của vị thành niên. Ở Mỹ, những người bản địa thiểu số có hành vi gây hấn cao nhất (30,9%), sau đó là người gốc Phi (27,7%), nhưng người gốc Á có tỷ lệ gây hấn thấp nhất (11,6%) [15]. Khoảng 12% học sinh trung học cho biết bị đe dọa ở trường trong 30 ngày qua, nhưng chỉ 23% học sinh bị đe dọa coi mỗi đe dọa là nghiêm trọng, 26% báo cáo với thầy cô và 9% học sinh nhận được lời đe dọa cho biết rằng nó đã được thực hiện [16]. Hầu hết thanh thiếu niên gây hấn bằng lời nói với bạn tình, trong đó nữ nhiều hơn nam (95,3% so với 92,8%), còn nam giới gây hấn thể chất nhiều hơn nữ giới (4,6% so với 2,0%) [17].

Ở Việt Nam, có một số báo cáo khác nhau về tình trạng gây hấn ở học sinh trung học. Nghiên cứu của Trần Thị Minh Đức và Hoàng Xuân Dung (2010) cho biết, hầu hết các em đã từng gây hấn (99,9%), trong đó số học sinh thường xuyên gây hấn là 4,5% và nam thì gây hấn nhiều hơn nữ [18]. Tuy nhiên, có những báo cáo về tỷ lệ gây hấn tuổi học đường ở mức độ thấp hơn [19, 20]. Các nghiên cứu về gây hấn ở Việt Nam hiện nay dừng lại ở hình thức gây hấn, trong khi đó hành vi gây hấn giờ đây được quan tâm nghiên cứu sâu hơn, ở các mặt chức năng và hình thức. Vì vậy, nghiên cứu này tiếp cận một cách đa diện về cả hình thức và

chức năng nhằm của gây hấn ở học sinh THPT, nhằm đem tới bức tranh tổng thể về thực trạng gây hấn của học sinh.

2. Phương pháp

2.1. Phương pháp chọn mẫu và Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu phi xác suất, lấy mẫu thuận tiện. Các trường THPT được lựa chọn dựa trên tính dễ tiếp cận của trường đối với nhóm nghiên cứu. Có 800 học sinh từ bốn trường THPT trên địa bàn Hà Nội và Hưng Yên, thuộc khu vực thành thị - nông thôn, trường công lập - ngoài công lập, của hai khối lớp 10 - 11 (các em khối 12 không có trong mẫu do ôn thi tốt nghiệp) được mời tham gia vào nghiên cứu. Số học sinh và cha mẹ học sinh đồng ý cho con tham gia vào nghiên cứu là 723 người (70,37%). Sau khi loại bỏ các phiếu không hợp lệ (ví dụ: bỏ sót trên 10% item), số phiếu hợp lệ đủ tiêu chuẩn để đưa vào nhập dữ liệu và phân tích là 644, chiếm 89,1%.

2.2. Công cụ đo lường

Thang đo Xung đột Đồng đẳng (The Peer Conflict Scale - PCS) của Marsee và cộng sự [21] được sử dụng. Đây là công cụ được xây dựng để đo hành vi gây hấn ở lứa tuổi vị thành niên (12-19 tuổi) trong trường học, trại giam và nhóm được can thiệp ở cộng đồng. Thang đo PCS có thể đo bốn chiều cạnh của hành vi gây hấn thông qua việc ghép cặp giữa hình thức và chức năng gây hấn gồm gây hấn phản ứng-công khai (reactive overt), chủ động-công khai (proactive overt), chủ động-quan hệ (proactive relation) và phản ứng-quan hệ (reactive relation). Với 40 item, PCS được chia thành 4 tiểu thang dùng để đo 4 chiều cạnh gây hấn, mỗi tiểu thang có 10 item độc lập nhau. Nội dung của mỗi item mô tả rõ và đầy đủ được bối cảnh xảy ra gây hấn xảy cũng như cảm xúc, suy nghĩ gây hại của người gây hấn, như item 8 “*Nếu ai đó làm tôi đau đớn, thì sau đó tôi cũng vướng vào cãi cọ/ẩu đả*”, hoặc item 29 “*Tôi loan tin đồn và bịa chuyện về người khác để có*

được thứ tôi muốn”. Thang đo PCS nguyên gốc được thiết kế dưới dạng Likert 4 điểm đo (0 = “hoàn toàn không đúng”, 1 = “đúng một chút”, 2 = “rất đúng”, 3 = “hoàn toàn đúng”). Chỉ số tin cậy nội bộ của các tiểu thang và toàn thang được Marsee và cộng sự cho biết dao động từ 0,76 đến 0,89 [21].

Thang PCS đã được chuyển ngữ sang tiếng Việt và được thử nghiệm hai lần để kiểm tra độ hiệu lực và độ tin cậy của thang đo. Ở lần thử nghiệm đầu tiên trên số mẫu nhỏ (5 học sinh), chúng tôi nhận được phản ánh là các phương án trả lời (đúng, không đúng, v.v...) tạo nên ấn tượng về sự phán xét mang tính đạo đức đối với hành vi. Do đó, ở lần thử nghiệm thứ hai, một nửa số mẫu thử nghiệm sử dụng phiên bản điều chỉnh phương án trả lời thành thống kê tần suất (0 = “không bao giờ”, 1 = “thỉnh thoảng”, 2 = “thường xuyên”, 3 = “luôn luôn”); trong khi nửa còn lại đã sử dụng phiên bản giống với bản gốc. Kết quả cho thấy hệ số ổn định nội bộ toàn thang của hai phiên bản gần tương đương nhau (0,88 và 0,89), nhưng hệ số ổn định nội bộ của các tiểu thang trong phiên bản chuyển đổi tốt hơn phiên bản gốc (từ 0,82 - 0,85 so với từ 0,65 - 0,89). Vì vậy, trong lần nghiên cứu chính thức, chúng tôi đã sử dụng thang đo PCS phiên bản tiếng Việt với phương án trả lời được chuyển đổi dạng tần suất. Kết quả, hệ số Cronbach alpha của toàn thang trên nhóm mẫu nghiên cứu là $\alpha = 0,88$ và của 4 tiểu thang dao động từ 0,70 đến 0,78, cho thấy công cụ là đáng tin cậy.

2.3. Quy trình lấy số liệu

Bốn trường THPT tại Hà Nội và Hưng Yên được lựa chọn theo cách thuận tiện. Nhóm nghiên cứu liên lạc với hiệu trưởng trường để xin phép thực hiện nghiên cứu. Thư chấp thuận của phụ huynh được lấy ngay tại cuộc họp phụ huynh hoặc giáo viên chủ nhiệm hỗ trợ chuyển qua học sinh gửi về nhà. Thư đồng ý tham gia nghiên cứu của học sinh được lấy tại thời điểm phát phiếu khảo sát. Mỗi trường sẽ có khoảng 200 học sinh được mời tham gia, chia

đều cho hai khối 10 và 11, mỗi khối từ 4 đến 6 lớp tùy theo quy mô từng trường. Học sinh của các lớp được chọn ngẫu nhiên sẽ thực hiện trả lời phiếu trực tiếp trong giờ trống tiết học với nhóm nghiên cứu.

Trước khi thu thập dữ liệu, đề cương nghiên cứu đã được đánh giá và chấp thuận bởi Hội đồng chuyên môn và đạo đức của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Chỉ những học sinh và phụ huynh tự nguyện ký vào thư chấp nhận nghiên cứu mới tham gia vào nghiên cứu.

3. Kết quả

Tuổi trung bình của người tham gia nghiên cứu là 16,6. Xét theo giới tính, tỷ lệ các em gái tham gia nghiên cứu cao hơn các em trai, lần lượt là 54% và 46%. Số học sinh lớp 10 chiếm khoảng 43,3% thấp hơn số học sinh lớp 11 với 56,7%. Tỷ lệ học sinh thuộc hệ thống công lập và ngoài công lập gần bằng nhau đạt 50,9% và 49,1%. Tương tự, sự khác biệt nhỏ cũng được nhận thấy ở số học sinh sống ở thành thị (51,6%) và ở nông thôn (48,4%).

3.1. Sự phổ biến của hành vi gây hấn

Trên toàn mẫu, hầu hết các em đã báo cáo từng thực hiện hành vi gây hấn (99,4%), chỉ có 4 em (0,6%) không báo cáo về bất kỳ hành vi gây hấn nào. Trong bốn tiểu thang đo, gây hấn phản ứng-công khai chiếm tỷ lệ cao nhất (95,7%), sau đó đến hai loại gây hấn quan hệ và ít phổ biến nhất là gây hấn chủ động - công khai (67,9%).

Để biết những em mang đặc điểm nhân khẩu học nào thì gây hấn nhiều hơn trong tổng số học sinh báo cáo gây hấn, nghiên cứu này đã so sánh tỷ lệ phần trăm học sinh “có gây hấn” chia theo các giới tính, khối lớp, khu vực sinh sống và loại trường. Những em đã từng báo cáo bất kỳ hành vi gây hấn ở tần suất nào (từ “thỉnh thoảng” đến “luôn luôn”) đều được tính 1 điểm, và những em không có báo cáo được tính 0 điểm. Sau đó phương pháp bảng chéo với kiểm định Chi-square được áp dụng để phân

tích (Bảng 1). Theo phương diện giới, khác biệt đáng kể về tỷ lệ gây hấn đã thể hiện ở tổng điểm chung và 3/4 loại gây hấn thành phần, ngoại trừ gây hấn phản ứng-công khai là không có ý nghĩa thống kê. Nói cách khác, gây hấn ở học sinh nữ nhiều hơn ở học sinh nam. Ngược lại, gây hấn ít có khác biệt về khối lớp (hay độ tuổi), mặc dù các em lớp 11 có tỷ lệ gây hấn cao hơn, nhưng chênh lệch chỉ có ý nghĩa thống kê ở gây hấn chủ động-quan hệ. Các em học

sinh sống ở thành thị gây hấn nhiều hơn các bạn đồng lứa ở nông thôn có ý nghĩa thống kê ở gây hấn chủ động-công khai, chủ động - quan hệ và phản ứng-quan hệ. Học sinh trường công lập có tỷ lệ báo cáo gây hấn nhiều hơn, nhưng khác biệt chỉ có ý nghĩa thống kê ở tổng điểm chung về gây hấn. Như vậy, xét theo mức độ phổ biến thì hành vi gây hấn mang đặc điểm giới và khu vực sinh sống, với số lượng nhiều hơn ở nữ giới và khu vực thành thị.

Bảng 1. Tỷ lệ (%) hành vi gây hấn theo giới, khối lớp, khu vực sinh sống và loại trường

Dạng gây hấn	Số người gây hấn	Nam/Nữ	Lớp 10/11	Thành thị/ Nông thôn	Công lập/Ngoài công lập
Phản ứng-công khai	616	45,1/54,9*	42,7/57,3	51,8/48,2	50,2/49,8
Chủ động-công khai	437	45,8/54,2	43,5/56,5	57,7/42,3***	50,8/49,2
Chủ động-quan hệ	547	44,1/55,9*	41,7/58,3*	55,2/44,8*	49,9/50,1
Phản ứng-quan hệ	564	40,6/59,4***	43,1/56,9	53,0/47,0*	52,0/48,0
Tổng điểm chung	640	45,6/54,4*	43,3/56,7	51,7/48,3	50,6/49,4*
*. $p < 0,05$ **. $p < 0,01$ ***. $p < 0,001$ với Chi-square test					

3.2. Mức độ nghiêm trọng của gây hấn

Để biết được mức độ nghiêm trọng của hành vi gây hấn, điểm tần suất gây hấn được tính toán, để từ đó phân tích điểm trung bình, độ lệch chuẩn,

điểm tối đa cho mỗi tiểu thang và toàn thang. Trong số học sinh đã trả lời, có 30,4% em “*thường xuyên*” và 20,8% em “*luôn luôn*” gây hấn bằng ít nhất một hành vi được liệt kê.

Bảng 2. Tỷ lệ và điểm trung bình hành vi gây hấn theo hình thức và chức năng (N = 664)

Dạng gây hấn	Có gây hấn (%)	M	SD	Min	Max
Phản ứng - công khai	95,7	5,63	3,922	0	24
Chủ động-công khai	67,9	1,87	2,352	0	16
Chủ động-quan hệ	84,9	2,73	2,624	0	23
Phản ứng-quan hệ	87,6	3,42	3,001	0	20
Tổng điểm gây hấn	99,4	13,64	9,307	0	76

Thông kê điểm trung bình và điểm tối đa trên toàn mẫu (Bảng 2) cho thấy, gây hấn phản ứng-công khai có tần suất lặp lại nhiều nhất thể hiện qua điểm trung bình và điểm tối đa cao nhất (M = 5,63, Max = 24), gây hấn chủ động-công khai ít được các em sử dụng nhất (M = 1,87, Max = 16).

Với giả định mức độ nghiêm trọng của gây hấn sẽ khác nhau giữa các nhóm tham gia nghiên cứu khác nhau, kiểm định mẫu độc lập t-test được áp dụng với kết quả trong Bảng 3. Điểm trung bình theo giới cho thấy các em gái có kết quả cao hơn ở tổng điểm chung và gây hấn phản ứng-quan hệ. So với mức độ phổ biến đã được phân tích ở mục 3.1, các em gái thể

hiện mức độ gây hấn nghiêm trọng thu hẹp hơn, với đặc trưng gây hấn quan hệ tương tự như trong các nghiên cứu trước đây. Các em học sinh thành thị cũng có mức độ gây hấn nghiêm trọng hơn do điểm trung bình cao hơn được quan sát thấy ở tổng điểm gây hấn và 3/4 loại gây hấn thành phần, ngoại trừ gây hấn chủ động-quan hệ. Nghĩa là, học sinh thành thị gây hấn nhiều hơn và cũng nghiêm trọng hơn học sinh nông thôn một cách đáng kể. Bên cạnh đó,

điểm trung bình khác biệt có ý nghĩa thống kê xuất hiện ở so sánh phân nhóm khối lớp và loại trường. Cụ thể, điểm trung bình gây hấn phản ứng-quan hệ cao hơn được thấy ở các em học sinh lớp 11 so với các em lớp 10, còn các em ở trường ngoài công lập gây hấn phản ứng công khai cao hơn các em ở trường công lập. Như vậy, với bằng chứng này đã khẳng định một phần giả thiết đã đặt ra.

Bảng 3. So sánh điểm trung bình hành vi gây hấn theo giới, khối lớp, khu vực và loại trường

Dạng gây hấn	Nam/Nữ (N = 296/348)	Lớp 10/11 (N = 279/365)	Thành thị/Nông thôn (N = 332/312)	Công lập/Ngoài công lập (N = 328/316)
Phản ứng-công khai	5,67/5,59	5,31/5,87	6,24/4,97***	5,30/5,97*
Chủ động-công khai	1,93/1,82	1,82/1,91	2,22/1,50***	1,73/2,02
Chủ động-quan hệ	2,61/2,82	2,49/2,91*	2,88/2,57	2,92/2,53
Phản ứng-quan hệ	2,54/4,17***	3,30/3,51	3,78/3,04**	3,58/3,26
Tổng điểm chung	12,75/14,40*	12,92/14,19	15,11/12,08***	13,52/13,77
*. <i>p</i> < 0,05 **. <i>p</i> < 0,01 ***. <i>p</i> < 0,001 Phương pháp independent sample t-test.				

3.3. Liên quan giữa các dạng của gây hấn theo hình thức và chức năng

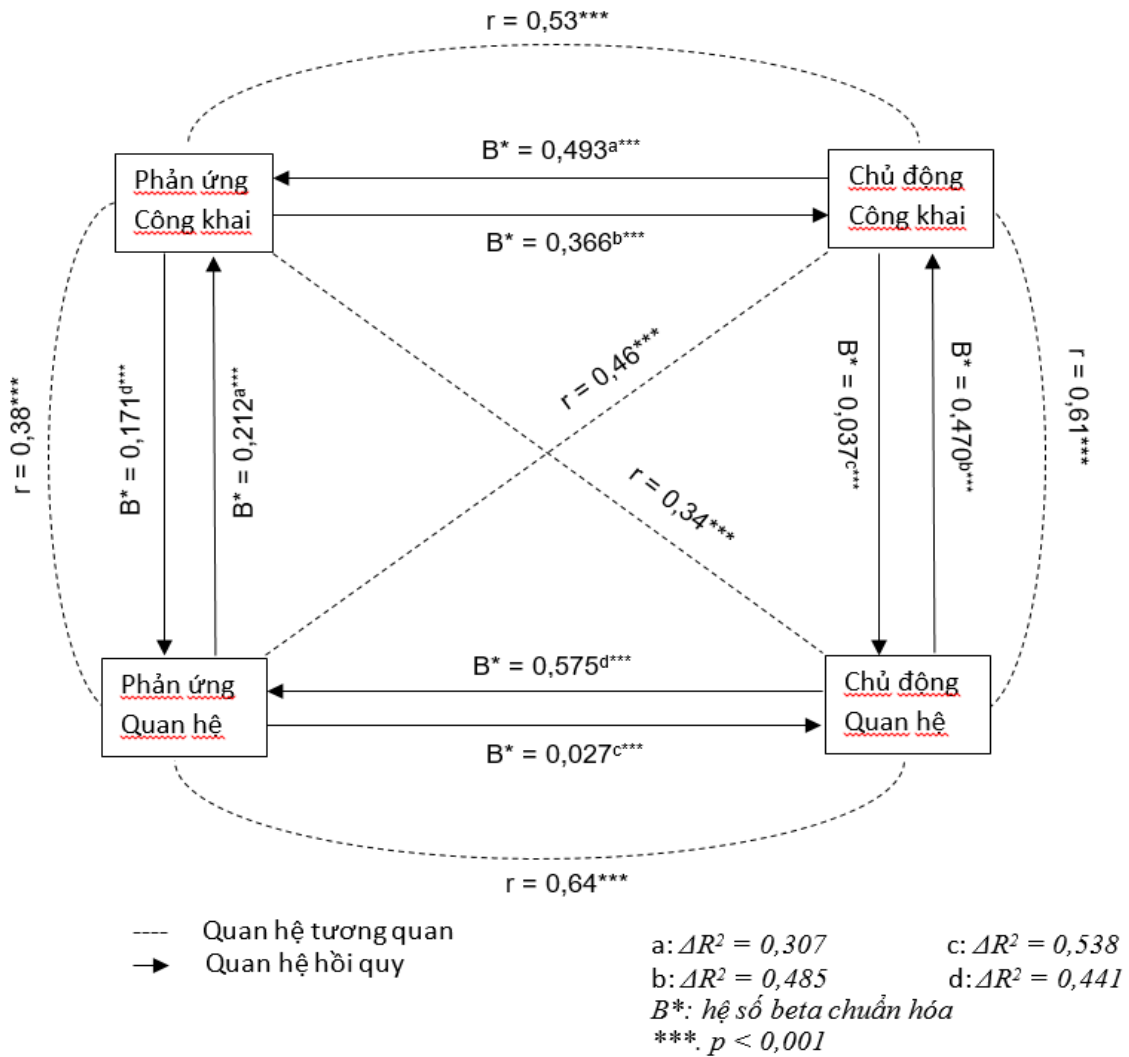
Mối liên quan giữa các dạng gây hấn được thể hiện qua phân tích tương quan và hồi quy tuyến tính bội. Khi phân tích tương quan giữa các loại gây hấn, tất cả 4 dạng gây hấn đều có tương quan thuận với nhau (Bảng 4).

Tương quan thuận mức độ cao được ghi nhận giữa cặp phản ứng-quan hệ và chủ động-quan hệ, chủ động-quan hệ và chủ động-công khai, chủ động công khai và phản ứng công khai. Tương quan thuận mức độ trung bình ở ba cặp còn lại gồm phản ứng-công khai và phản ứng-quan hệ, chủ động-quan hệ và phản ứng-công khai, phản ứng-công khai và phản ứng-quan hệ. Bên cạnh

đó, phân tích hồi quy cho biết những học sinh thường có loại gây hấn này thì có khả năng thực hiện loại gây hấn khác như thế nào. Có một xu hướng rõ ràng, các loại gây hấn theo hình thức hoặc chức năng tương tự nhau có khả năng dự báo sự biến thiên của nhau. Chẳng hạn, gây hấn chủ động-quan hệ có khả năng dự báo biến thiên của gây hấn chủ động công khai với hệ số 0,470 lần và dự báo gây hấn phản ứng-quan hệ 0,575 lần. Tuy vậy, gây hấn chủ động-quan hệ không có khả năng dự báo gây hấn phản ứng-công khai, mặc dù hai loại này có tương quan với hệ số $r = 0,34$ ($p < 0,001$). Thông tin chi tiết mối quan hệ hồi quy và tương quan thể hiện trong Sơ đồ 1.

Bảng 4. Tương quan giữa các dạng gây hấn

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Gây hấn phản ứng-công khai	1			
(2) Gây hấn chủ động-công khai	0,53***	1		
(3) Gây hấn chủ động-quan hệ	0,34***	0,61***	1	
(4) Gây hấn phản ứng-quan hệ	0,38***	0,46***	0,64***	1
***. <i>p</i> < 0,001				



Sơ đồ 1. Tương quan và hồi quy của các loại gây hấn theo hình thức và chức năng.

4. Bình luận

Theo một số tác giả, hành vi gây hấn mang tính chống đối xã hội hạn chế là phổ biến ở giai đoạn vị thành niên [2]. Phân tích thống kê mô tả trong nghiên cứu này cho thấy 99,4% đã báo cáo từng thực hiện hành vi gây hấn và do đó đã ủng hộ nhận định về mức độ gây hấn vị thành niên được dẫn ra bởi Liu, Lewis và Evans (2013) [2]; Nagin và Tremblay (1999) [3]. Kết quả này cũng khá tương đồng với kết quả nghiên cứu 10 năm trước đây của Trần Thị Minh Đức và Hoàng Xuân Dung (2010) [18]

với 99,9% học sinh THPT báo cáo gây hấn, mặc dù khác thang đo. Bên cạnh đó, điểm trung bình toàn thang gây hấn là $M = 13,64$ và $SD = 9,307$ đã được ghi nhận trong nghiên cứu này. Nếu so sánh với học sinh Mỹ trong báo cáo của Marsee và cộng sự (2011) [21], thì điểm trung bình gây hấn của học sinh Việt Nam tương đương với học sinh của Mỹ với cùng một thang đo gây hấn. Tuy nhiên, với con số 30,4% học sinh “thường xuyên” và 20,8% em “luôn luôn” thực hiện ít nhất một hành vi gây hấn ở nghiên cứu này đã chỉ ra mức độ nghiêm trọng hơn nhiều so với các nghiên cứu khác đã từng

thực hiện trước đây của Trần Thị Minh Đức và Hoàng Xuân Dung (2010) [18]; Nguyễn Bá Đạt (2012) [20].

Số liệu này có ý nghĩa gợi ý đối với những nhà giáo dục và nhà trị liệu tâm lý khi làm việc với học sinh. Cụ thể, giáo viên có thể sử dụng những kết quả này như gợi ý để xây dựng kế hoạch và chiến lược quản lý lớp học. Các thầy cô cần hiểu rằng có một xu hướng đang tăng lên về gây hấn ở học sinh THPT, nghĩa là các học sinh đang gặp các vấn đề về hành vi nhiều hơn. Việc gây hấn tăng lên không chỉ liên quan đến đặc điểm lứa tuổi vốn thường bị đánh giá tiêu cực là “*nổi loạn*”, mà còn có thể liên quan đến chất lượng không tốt của mối quan hệ với bạn bè hoặc với thầy cô như thiếu tính kết nối, thiếu kỹ năng giao tiếp hoặc quá chú trọng thành tích hoặc thâm hụt động cơ học tập,... Vì vậy, giáo viên cần quan sát kỹ có hiện tượng này xảy ra ở lớp học ở trường do mình đang quản lý hay không; đồng thời tìm hiểu kỹ các nguyên nhân thúc đẩy hành vi gây hấn để có kế hoạch hỗ trợ học sinh.

Ngoài ra, tỷ lệ và mức độ nghiêm trọng của gây hấn ở các em gái cao hơn ở các em trai cũng là một điều khác biệt khi so sánh với báo cáo của Trần Thị Minh Đức và Hoàng Xuân Dung (2010) [18]; Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Lý Ngọc Huyền (2016) [22]. So sánh với nhóm vị thành niên của Mỹ, kết quả phân tích theo giới tính của nghiên cứu này cũng khác với kết quả của Marssee và cộng sự (2014) [23] mặc dù cùng sử dụng thang đo PCS, khi mức độ gây hấn ở học sinh nữ Việt Nam cao hơn học sinh nam một cách có ý nghĩa. Chúng tôi cho rằng, có thể do các em gái vẫn chưa có được một môi trường phát triển thuận lợi, với ít hơn các cơ hội về cuộc sống hạnh phúc hoặc phải chịu áp lực nhiều hơn các em trai cùng lứa tuổi. Chẳng hạn, nữ giới thường báo cáo về căng thẳng nhiều hơn nam giới [24] và có liên quan đến chu kỳ kinh nguyệt [25, 26]. Các em gái cũng phải đối mặt với những áp lực xã hội, như về ngoại hình nhiều hơn các em trai [27]. Việc lựa chọn gây hấn quan hệ nhiều hơn ở các em gái phù hợp với đặc điểm giới và văn hóa giao tiếp kín đáo của phụ nữ Châu Á. Những thay đổi này cũng là sự cảnh báo cho các nhà giáo dục, nhà tâm

lý, các bậc phụ huynh về mức độ quan tâm cần thiết, tình yêu thương và giáo dục đối với nhóm học sinh nữ. Chẳng hạn, bên cạnh đảm bảo bình đẳng giới, các nhiệm vụ ở trường và ở nhà nên được thiết kế phù hợp với đặc điểm giới và sức khỏe các em gái.

Tương tự, các em học sinh ở thành thị khó kiểm soát hành vi hơn có lẽ bởi môi trường sống căng thẳng hơn, nhiều cạnh tranh hơn học sinh nông thôn. Nhu cầu kinh tế, di cư từ nông thôn ra thành thị, không gian sống chật hẹp, thiếu an toàn và đòi hỏi thăng tiến,... có thể đã gây áp lực lên các em sống ở thành thị. Các em ở nông thôn cũng không phải đối mặt với nhiều xung đột văn hóa như các em ở thành thị, nên ít khả năng gây hấn hơn. Vì vậy, các giáo viên và cán bộ tâm lý học đường ở thành thị nên chú ý tới việc giải tỏa cảm xúc và tăng cường các hoạt động trao đổi văn hóa, huấn luyện kỹ năng xã hội cho học sinh như là những biện pháp phòng ngừa.

Việc có những nhóm học sinh gây hấn cao hơn cần phải được chú ý bởi các giáo viên và cán bộ tâm lý lâm sàng. Bởi lẽ, việc gây hấn cao ở tuổi vị thành niên có thể đưa đến những hậu quả tiêu cực ở tuổi trưởng thành như phạm pháp, bạo lực, tai nạn thương tích, phá hủy các mối quan hệ xã hội nền tảng cho phát triển cá nhân, thất nghiệp,... Vì vậy, tăng cường chăm sóc và đưa các em thuộc nhóm gây hấn cao vào chương trình hỗ trợ từ sớm có thể giảm thiểu các hậu quả không mong muốn này.

Phân tích tương quan và hồi quy cho thấy các khía cạnh gây hấn có mối quan hệ chặt chẽ và có thể dự đoán lẫn nhau. Do đó, khi giải quyết một xung đột có gây hấn ở lứa tuổi vị thành niên, điều cần thiết là phải tìm hiểu các khả năng có các hành vi gây hấn khác bên cạnh hành vi đã được báo cáo trong vụ việc cụ thể. Bối cảnh, nhận thức, cảm xúc của học sinh luôn cần được đánh giá đồng thời với việc phê phán hành vi gây hấn. Điều này sẽ giúp giáo viên và nhà trị liệu tâm lý kiểm soát hành vi gây hấn ở học sinh có hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, hệ số tương quan và hồi quy cao cho thấy các tiêu thang đo có mối liên hệ mạnh với nhau, đảm bảo cấu trúc chặt chẽ của thang đo. Cho nên, thang đo gây hấn Xung đột Đồng đẳng (PCS)

có thể sử dụng tốt trong các nghiên cứu tiếp theo ở Việt Nam như một công cụ đáng tin cậy.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã cho kết quả tương tự với nhiều công bố trên thế giới và Việt Nam rằng hành vi gây hấn ở vị thành niên là phổ biến. Tuy nhiên, dữ liệu của nghiên cứu cho thấy mức độ lặp lại hành vi gây hấn cao hơn so với nghiên cứu trước đây ở Việt Nam. Xu hướng nữ giới gây hấn nhiều hơn nam giới, học sinh thành thị gây hấn nhiều hơn học sinh nông thôn cũng được ghi nhận ở nghiên cứu này, trong khi không có khác biệt đáng kể về gây hấn giữa trường công lập - trường ngoài công lập và khối lớp 10-lớp 11. Kết quả nghiên cứu hữu ích trong việc xây dựng kế hoạch quản lý hành vi của học sinh trong trường học hoặc các chương trình hỗ trợ tâm lý cho vị thành niên. Tuy vậy, nghiên cứu có một số hạn chế nhất định liên quan đến đặc điểm mẫu. Quy mô mẫu còn nhỏ và tập trung ở Hà Nội và Hưng Yên, có tương đồng về đặc điểm văn hóa, vùng miền, và không bao gồm nhiều dân tộc thiểu số. Vì vậy, kết quả nghiên cứu không có tính khái quát hóa cho toàn bộ học sinh Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- [1] T.T.M. Duc, Aggressive behavior analyzed from a social psychology perspective, Hanoi National University Publisher, Hanoi, 2011 (in Vietnamese).
- [2] J. Liu, G. Lewis, L. Evans, "Understanding aggressive behaviour across the lifespan", *Journal of psychiatric and mental health nursing* 20(2) (2013) 156-168. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01902.x>.
- [3] D. Nagin, R.E. Tremblay, Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency, *Child development* 70(5) (1999) 1181-1196. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00086>.
- [4] J.D. Hawkins, E. Von Cleve, Jr.R.F. Catalano, Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 30(2) (1991) 208-217.
- [5] J.N. Hughes, T.A. Cavell, Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study, *Journal of clinical child psychology* 28(2) (1999) 173-184.
- [6] B.K. Hamre, R.C. Pianta, Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Child development* 72(2) (2001) 625-638.
- [7] G. Faretra, A profile of aggression from adolescence to adulthood: An 18-year follow-up of psychiatrically disturbed and violent adolescents, *American Journal of Orthopsychiatry* 51(3) (1981) 439-453. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01392.x>
- [8] L. Fortin, Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction, *Journal of Educational Administration* 41(6) (2003) 669-688.
- [9] A.M. Whipp, T. Korhonen, A. Raevuori, K. Heikkilä, L. Pulkkinen, R.J. Rose, J. Kaprio, E. Vuoksimaa, Early adolescent aggression predicts antisocial personality disorder in young adults: a population-based study, *European child & adolescent psychiatry* 28(3) (2019) 341-350. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1198-9>.
- [10] S.C. Yudofsky, J.M. Silver, W. Jackson, J. Endicott, D. Williams, The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression, *The American Journal of Psychiatry* 143(1) (1986) 35-39. <https://doi.org/10.1176/ajp.143.1.35>.
- [11] N.R. Crick, J.K. Grotpeter, Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development* 66(3) (1995) 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- [12] M.S. Atkins, D.M. Stoff, Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21 (1993) 165-178.
- [13] N.R. Crick, K.A. Dodge, Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression, *Child Development* 67(3) (1996) 993-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>.
- [14] K.A. Dodge, J.E. Lochman, J.D. Harnish, J.E. Bates, G.S. Pettit, Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology* 106(1) (1997) 37-51. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.106.1.37>.
- [15] K.E. Carlyle, K.J. Steinman, Demographic Differences in the Prevalence, Co-Occurrence,

- and Correlates of Adolescent Bullying at School, *Journal of School Health* 77(9) (2007) 623-629. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00242.x>.
- [16] E.K. Nekvasil, D.G. Cornell, Student reports of peer threats of violence: Prevalence and outcomes, *Journal of School Violence* 11(4) (2012) 357-375. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.706764>.
- [17] M.J. Muñoz-Rivas, J.L. Graña, K.D. O’Leary, M.P. González, Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences, *Journal of Adolescent Health* 40(4) (2007) 298-304.
- [18] T.T.M. Duc, H.X. Dung, Aggressive situation of students in high schools. Asian Research Support Center and Korea Higher Education Foundation, Vietnam’s National University, Hanoi, 2010 (in Vietnamese).
- [19] T.V. Cong, N.T. Hong, L.N. Huyen, Overview of the scale of aggression in the world and developing the scale of aggression for junior high school students in Vietnam, *Article of Science and Technology Development* 3(2) (2017) 76-84 (in Vietnamese).
- [20] N.B. Dat, Inadequate behavior by teenagers in violent families, *Journal of Psychology* 4(175) (2012) 68-75 (in Vietnamese).
- [21] M.A. Marsee, C.T. Barry, K.K. Childs, P.J. Frick, E.R. Kimonis, L.C. Muñoz, K.J. Aucoin, G.M. Fassnacht, M.M. Kunimatsu, K.S.L. Lau, Assessing the forms and functions of aggression using self-report: Factor structure and invariance of the peer conflict scale in youth, *Psychological Assessment* 23(3) (2011) 792-804. <https://doi.org/10.1037/a0023369>.
- [22] T.V. Cong, N.T. Hong, L.N. Huyen The reality of aggressive behavior in junior high school students, *Proceedings of the Conference on School Violence Prevention in the Current Context and Solutions*, VNU Publishing House, Hanoi, 2016, pp. 326-334 (in Vietnamese).
- [23] M.A. Marsee, P.J. Frick, C.T. Barry, E.R. Kimonis, L.C. Munoz-Centifanti, K.J. Aucoin, Profiles of the forms and functions of self-reported aggression in three adolescent samples, *Development and Psychopathology* 26 (2014) 705-720. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000339>.
- [24] American Psychiatric Association, *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*. 5 (2013) 271-290.
- [25] B. Sommer, Stress and menstrual distress, *Journal of Human Stress* 4(3) (1978) 5-47.
- [26] D.M. Dougherty et al, The influence of menstrual-cycle phase on the relationship between testosterone and aggression, *Physiology & behavior* 62(2) (1997) 431-435.
- [27] S. Helfert, P. Warschburger, The face of appearance-related social pressure: gender, age and body mass variations in peer and parental pressure during adolescence, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 7(1) (2013) 16-27.