

KHÓ KHĂN VỀ CHÚ Ý, KIỂM SOÁT HÀNH VI VÀ THÍCH ỨNG HỌC ĐƯỜNG CỦA HỌC SINH CÓ BIỂU HIỆN RỐI LOẠN TĂNG ĐỘNG GIẢM CHÚ Ý: NGHIÊN CỨU TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC HÒA NHẬP XÃ BÌNH HUNG, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

ATTENTION DIFFICULTIES, BEHAVIORAL CONTROL, AND SCHOOL ADAPTATION AMONG STUDENTS WITH ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): A STUDY AT INCLUSIVE PRIMARY SCHOOLS IN BINH HUNG COMMUNE, HO CHI MINH CITY

Phan Thái Hiệp

Trường Tiểu học Lê Quý Đôn, xã Bình Hưng, Thành phố Hồ Chí Minh
Email: thayhiepphtapt2@gmail.com

Article history

Received: 17/4/2026

Accepted: 29/5/2026

Published: 05/7/2026

Keywords

Attention difficulties, behavioral control, school adaptation, inclusive primary school, students with attention-deficit/hyperactivity disorder

ABSTRACT

Students with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in inclusive primary schools often experience difficulties related to attention and behavioral control, which are associated with their school adaptation. The study aims to examine the levels and relationships among attention difficulties, behavioral control, and school adaptation. A cross-sectional quantitative design was employed, involving 128 primary school students, with data analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation, and linear regression. The findings indicate that the students exhibited relatively high levels of attention difficulties ($M = 3.64$; $SD = 0.58$) and behavioral control difficulties ($M = 3.46$; $SD = 0.65$), while their level of school adaptation was moderate ($M = 2.89$; $SD = 0.57$). These difficulties were negatively correlated with school adaptation ($r = -0.57$ and $r = -0.51$; $p < .01$) and were statistically significant in the regression model. The findings also suggest that functional difficulties (attention and behavioral control) show stronger associations with school adaptation than overall ADHD symptoms. The study contributes to clarifying the role of proximal functional variables and suggests directions for supporting students in inclusive primary school contexts.

1. Mở đầu

Theo Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ, “rối loạn tăng động giảm chú ý” (ADHD) là một khiếm khuyết phổ biến liên quan đến đặc tính phát triển và cơ chế hoạt động của hệ thần kinh trẻ em, là tác nhân chính dẫn đến những rào cản làm sụt giảm năng lực thiết lập quan hệ xã hội, điều tiết hành vi tiếp thu tri thức tại trường học (APA, 2013). Trong nghiên cứu này, thuật ngữ “HS có biểu hiện ADHD” được sử dụng dựa trên đánh giá của GV và không mang ý nghĩa chẩn đoán lâm sàng. Ở trường tiểu học, năng lực hòa nhập trường lớp của HS có biểu hiện ADHD đối mặt với nhiều rào cản từ hạn chế tập trung, tiết chế phản ứng bộc phát trong thực hiện nội quy và duy trì sự hiện diện ổn định ở mọi hoạt động giáo dục. Theo Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT, giáo dục hòa nhập bảo đảm cơ hội học tập cho HS có nhu cầu đặc biệt; tuy nhiên, tại các trường tiểu học công lập ngoại thành TP. Hồ Chí Minh như xã Bình Hưng, với sĩ số lớp đông và nguồn lực hỗ trợ hạn chế, GV còn gặp khó khăn trong việc nhận diện và hỗ trợ các vấn đề về chú ý và hành vi.

DuPaul và cộng sự (2014) khẳng định sự sụt giảm năng lực thích nghi với các yêu cầu học đường ở HS ADHD chịu tác động trực tiếp từ các rào cản về điều tiết phản ứng cá nhân và khả năng chú ý; do đó, hai phương diện này luôn được xem là những mục tiêu trọng tâm cần ưu tiên trong các quy trình hỗ trợ học đường. Các nghiên cứu của Hoàng Thị Hạnh và Trần Văn Công (2018); Nguyễn Xuân Hải và cộng sự (2022) đã xác nhận những giá trị hữu ích trong việc chú trọng vào giáo dục hành vi và triển khai mô hình hòa nhập cho HS có biểu hiện ADHD. Tuy nhiên, phần lớn các công trình hiện nay thường tập trung vào khía cạnh phác thảo diện mạo hoặc đề xuất biện pháp giáo dục, trong khi bằng chứng thực nghiệm phân tích đồng thời mối liên hệ giữa khó khăn về chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường của HS có biểu hiện ADHD ở tiểu học hiện còn khoảng trống.

Bài báo này đánh giá mức độ và mối liên hệ giữa khó khăn về chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường bởi các giả thuyết: (H1) Khó khăn chú ý tương quan nghịch với thích ứng học đường; (H2) Khó khăn kiểm soát hành vi tương quan nghịch với thích ứng học đường; (H3) Khó khăn chú ý dự báo mạnh hơn kiểm soát hành vi.

2. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu. Tác giả lựa chọn thiết kế định lượng cắt ngang, kết hợp các phân tích mô tả, tương quan và hồi quy. Thiết kế này cho phép nhận diện mức độ khó khăn về chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường, đồng thời phân tích mối liên hệ giữa các biến. Hồi quy được sử dụng nhằm xem xét mức độ liên hệ thống kê giữa các biến, không nhằm suy luận quan hệ nhân quả.

Mẫu nghiên cứu. Đối tượng khảo sát bao gồm 128 HS tiểu học có biểu hiện ADHD tại 05 cơ sở giáo dục công lập thuộc xã Bình Hưng, TP. Hồ Chí Minh. Việc chọn khách thể dựa trên hình thức lấy mẫu có chủ đích, dựa trên đề xuất ban đầu từ đội ngũ GV phụ trách lớp và các số liệu sàng lọc bằng bảng hỏi nghiên cứu. HS được đưa vào mẫu khi có những dấu hiệu điển hình về giảm chú ý, tăng động hoặc khó điều chỉnh phản ứng cá nhân tại không gian học đường và có đầy đủ dữ liệu khảo sát.

Công cụ nghiên cứu. Thông tin khảo sát được tổng hợp thông qua bộ công cụ dành cho GV chủ nhiệm, thiết kế trên cơ sở hệ thống hóa khung lý thuyết và đối chiếu thực tiễn về ADHD học đường, chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường. Công cụ gồm bốn thang đo: biểu hiện ADHD (12 biến), khó khăn về chú ý (8 biến), khó khăn kiểm soát hành vi (8 biến) và thích ứng học đường (12 biến). Phản hồi cho từng nội dung khảo sát được ghi nhận trên thang Likert 5 mức, từ 1 (mức thấp) đến 5 (mức cao). Điểm trung bình của các thang đo được phân loại theo các mức: 1,00-1,80: “rất thấp”; 1,81-2,60: “thấp”; 2,61-3,40: “trung bình”; 3,41-4,20: “khá cao”; 4,21-5,00: “rất cao”.

Các mục hỏi được xây dựng dựa trên tổng hợp tài liệu lý thuyết và nghiên cứu trước, được điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu và tham vấn chuyên gia để bảo đảm giá trị nội dung (APA, 2013; DuPaul và cộng sự, 2014; Barkley, 2015). Nghiên cứu chưa thực hiện phân tích nhân tố (EFA/CFA), do đó kết quả được diễn giải trong phạm vi thăm dò. Điểm trung bình của từng thang được sử dụng trong phân tích; riêng thang thích ứng học đường được mã hóa theo hướng điểm cao phản ánh mức thích ứng tích cực hơn.

Quy trình thu thập dữ liệu. Thời gian lấy mẫu khảo sát từ tháng 01 đến tháng 3/2026 ở 5/5 trường tiểu học (công lập) dạy hòa nhập thuộc xã Bình Hưng, TP. Hồ Chí Minh. Để triển khai, tác giả phối hợp với lãnh đạo các trường để phổ biến mục đích nghiên cứu và hướng dẫn GV chủ nhiệm hoàn thành bảng hỏi. Việc nhận định trong đánh giá dựa trên quan sát của GV về sự thể hiện của HS xuyên suốt thời gian học tập và tương tác trong lớp học, qua đó hạn chế ảnh hưởng của những biểu hiện mang tính tình huống. Mọi thông tin khảo sát được quản lý theo quy trình mã hóa danh tính và cam kết phục vụ duy nhất mục đích khoa học, đảm bảo tiêu chuẩn đạo đức nghiên cứu.

Phân tích dữ liệu. Toàn bộ số liệu khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 25.0. Các chỉ số cơ bản (Mean, SD) được sử dụng để mô tả mức độ biểu hiện của các biến. Chỉ số tin cậy của bộ công cụ khảo sát được thể hiện qua hệ số Cronbach's Alpha. Chỉ số tương quan Pearson được triển khai nhằm làm rõ cường độ mối quan hệ, mô hình hồi quy để xác thực khả năng dự báo của khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi đối với thích ứng học đường.

Trước khi thực hiện hồi quy, các giả định được kiểm tra, bao gồm đa cộng tuyến (VIF), tính độc lập của sai số (Durbin-Watson) và phân phối chuẩn của phần dư; các kết quả cho thấy các giả định được đáp ứng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Biểu hiện rối loạn tăng động giảm chú ý ở học sinh tiểu học

Được xác định là một khiếm khuyết trong tiến trình hoàn thiện hệ thần kinh, biểu hiện ADHD bộc lộ qua trạng thái thiếu hụt năng lực tập trung hoặc các hành vi bốc đồng - quá khích diễn tiến mãn tính, gây trở ngại cho năng lực vận hành thực tế của trẻ tại bối cảnh học đường (APA, 2013). Ở cấp tiểu học, các biểu hiện này thường gắn trực tiếp với yêu cầu học tập, nề nếp lớp học và năng lực thích ứng trong tiến trình tương tác ở trường. Dưới lăng kính tâm lý học, ADHD chẳng những được nhận diện qua hành vi bề mặt mà còn gắn liền với những rào cản trong việc tập trung ổn định, ức chế phản ứng và cơ chế kiểm soát tự thân (Barkley, 2015; Pievsky và McGrath, 2018).

Xem xét hành vi - chức năng, biểu hiện ADHD được tiếp cận như một biến nền mang tính tổng quát, phản ánh mức độ chung của các khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi dựa trên quan sát của GV và không nhằm mục đích chẩn đoán lâm sàng. Biểu hiện này gồm 12 chỉ báo: (1) dễ mất tập trung khi học; (2) hay bỏ dở nhiệm vụ; (3) dễ bị xao nhãng bởi kích thích xung quanh; (4) khó duy trì sự chú ý liên tục; (5) thường quên yêu cầu học tập; (6) khó ngồi yên trong lớp; (7) hay cử động tay chân hoặc rời khỏi chỗ ngồi; (8) nói nhiều quá mức; (9) khó tham gia yên tĩnh vào hoạt động; (10) thường trả lời khi chưa đến lượt; (11) hay chen ngang khi người khác đang nói; (12) khó chờ đến lượt.

3.1.2. Khó khăn về chú ý

Rào cản về tập trung là một đặc điểm chức năng nổi bật ở nhóm trẻ có dấu hiệu ADHD, gây tác động trực diện tới hiệu quả lĩnh hội tri thức trong nhà trường. Về mặt tâm lý học, chú ý không chỉ là năng lực hướng tiêu điểm vào mục

tiêu, mà còn bao gồm duy trì sự tập trung, chọn lọc thông tin liên quan và quay trở lại nhiệm vụ sau khi bị gián đoạn. Những khó khăn này thường được nhận diện như một thành tố cốt lõi của sự thiếu hụt năng lực kiểm soát hành vi ở nhóm trẻ ADHD (Barkley, 2015; Pievsky và McGrath, 2018). Trong bối cảnh tiểu học, khó khăn về chú ý thường biểu hiện qua việc HS khó theo dõi bài giảng, dễ bị xao lãng, nhanh mất hứng thú với hoạt động học tập hoặc cần được nhắc nhở thường xuyên để quay lại nhiệm vụ. Những biểu hiện này có thể làm giảm mức độ tương tác trong học tập, giảm mức độ thực hiện nhiệm vụ và làm suy giảm thích ứng học đường của HS (DuPaul và cộng sự, 2014).

Khó khăn về chú ý được xem như một biến chức năng gần (proximal variable), phản ánh hạn chế trong việc duy trì sự tập trung của HS trong hoạt động học tập, có liên hệ trực tiếp hơn so với biểu hiện ADHD mang tính tổng quát và được phản ánh qua 8 chỉ báo quan sát gồm: (1) khó theo dõi bài giảng của GV; (2) hay bỏ sót hướng dẫn trong học tập; (3) khó tập trung vào một nhiệm vụ trong thời gian đủ dài; (4) thường mất mạch khi làm bài; (5) khó quay lại nhiệm vụ sau khi bị phân tán; (6) dễ bị xao lãng bởi kích thích không liên quan; (7) cần được nhắc nhở thường xuyên để tiếp tục học tập; (8) khó hoàn thành công việc đúng thời gian.

3.1.3. Khó khăn kiểm soát hành vi

Kiểm soát hành vi là khả năng điều chỉnh phản ứng, kiềm chế hành vi không phù hợp và duy trì cách ứng xử tương thích với yêu cầu của tình huống. Trong tâm lý học học đường, đặc điểm này đóng vai trò then chốt của tự điều chỉnh và hệ thống vận hành hành vi, nhất là liên quan đến năng lực kiểm chế phản ứng và quản lý xung động (Barkley, 2015; Pievsky và McGrath, 2018). Đối với HS có biểu hiện ADHD ở tiểu học, khó khăn kiểm soát hành vi thường thể hiện qua các phản ứng bốc đồng, chen ngang, khó chờ đến lượt hoặc hạn chế trong việc chấp hành kỉ luật, nội quy. Các dấu hiệu này chẳng những gây tác động đến nề nếp lớp mà có thể làm gia tăng xung đột trong tương tác với GV và bạn bè, gây tác động bất lợi đến thích ứng học đường (DuPaul và cộng sự, 2014).

Khó khăn kiểm soát hành vi là một biến chức năng gần, phản ánh hạn chế trong việc điều chỉnh hành vi của HS, có liên hệ trực tiếp hơn với thích ứng học đường, và được phản ánh qua 8 chỉ báo gồm: (1) phản ứng bốc đồng trong lớp học; (2) khó kiềm chế lời nói hoặc hành động; (3) hay chen ngang trong hoạt động nhóm hoặc lớp học; (4) khó chờ đến lượt trong các hoạt động học tập; (5) khó tuân thủ quy tắc lớp học; (6) lặp lại hành vi không phù hợp dù đã được nhắc nhở; (7) khó điều chỉnh hành vi theo yêu cầu của GV; (8) dễ có hành vi gây gián đoạn lớp học.

3.1.4. Thích ứng học đường

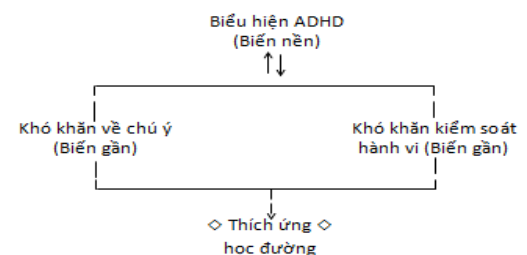
Thích ứng học đường là mức độ mà HS có thể kiến tạo sự thay đổi trong tư duy, tâm thế và hoạt động tự thân nhằm đáp ứng một cách thỏa đáng trước các đòi hỏi về tri thức, kỉ luật và kĩ năng tương tác trong bối cảnh nhà trường. Trong tâm lý học học đường, đặc điểm này được xem là một thước đo then chốt minh chứng cho năng lực gắn kết và hoạt động của người học tại môi trường sư phạm (Pievsky và McGrath, 2018).

Đối với HS ADHD ở tiểu học, thích ứng học đường thường chịu ảnh hưởng bởi những rào cản trong việc duy trì sự tập trung, điều tiết hoạt động tự thân và tham gia ổn định vào các hoạt động lớp học. Vì vậy, thích ứng học đường chẳng những gắn liền với kết quả giáo dục mà còn bao hàm kỉ luật nội quy, mạng lưới tương tác và trạng thái tâm lý của các em trong không gian trường học (DuPaul và cộng sự, 2014; Paananen và cộng sự, 2022).

Trong nghiên cứu này, thích ứng học đường được xem là biến phụ thuộc, và phản ánh qua 12 chỉ báo quan sát gồm: (1) tham gia học tập tương đối ổn định; (2) hoàn thành nhiệm vụ học tập phù hợp; (3) duy trì chú ý trong hoạt động lớp học; (4) tuân thủ nội quy lớp học; (5) kiểm soát hành vi tương đối tốt trong lớp học; (6) hợp tác với GV trong các hoạt động học tập; (7) hợp tác với bạn bè trong hoạt động nhóm; (8) duy trì được quan hệ tích cực với bạn học; (9) cảm thấy thoải mái khi đến trường/lớp; (10) ít phản ứng tiêu cực trong tình huống học đường; (11) thích nghi được với yêu cầu của lớp học; (12) duy trì trạng thái cảm xúc tương đối ổn định ở trường.

3.1.5. Mối quan hệ giữa ADHD, khó khăn chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường

Từ góc độ tâm lý học học đường, biểu hiện ADHD không tác động đến thích ứng học đường theo phương thức trực diện và gián đoạn, mà thường vận hành gián tiếp qua các khó khăn chức năng gần hơn, đặc biệt là khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi (hình 1). Nói cách khác, HS không chỉ gặp trở ngại trong nhà trường vì có biểu hiện ADHD, mà còn do những biểu hiện này kéo theo hạn chế về duy trì sự tập trung, điều chỉnh phản ứng và tương tác phù hợp với bối cảnh trường học (Barkley, 2015; DuPaul và cộng sự, 2014).



Hình 1. Sơ đồ về mối quan hệ giữa các biến
(Nguồn: tác giả đề xuất)

Khó khăn về chú ý có thể làm giảm năng lực tương tác sư phạm, năng lực theo dõi nhiệm vụ và duy trì nỗ lực học đường. Trong khi đó, khó khăn kiểm soát hành vi có thể tác động tiêu cực tới nền nếp lớp học, mối quan hệ với GV, bạn bè và năng lực chấp hành các yêu cầu kỉ luật tại không gian sư phạm. Vì vậy, hai nhóm khó khăn này được nhận diện là những tác nhân có liên hệ gần với mức độ thích ứng học đường của HS ADHD (Pievsky và McGrath, 2018; Paananen và cộng sự, 2022).

Trong nghiên cứu này, biểu hiện ADHD được xem là biến nền, trong khi khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi được xem là các biến chức năng gần, có vai trò trung gian trong mối liên hệ với thích ứng học đường (Có thể minh họa như hình 1).

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Bảng 1 cho thấy mẫu nghiên cứu gồm 128 HS có biểu hiện ADHD, với tỉ lệ HS nam cao hơn HS nữ. Cụ thể, HS nam chiếm 61,7% và HS nữ chiếm 38,3%. Mẫu được phân bố cân đối giữa các khối lớp từ lớp 1 đến lớp 5, với tỉ lệ dao động từ 16,4% đến 22,7%. Ngoài ra, phần lớn HS trong mẫu được GV hoặc phụ huynh phản ánh có khó khăn liên quan đến chú ý và hành vi, chiếm 71,1%, trong khi HS đang nhận hỗ trợ tâm lí hoặc giáo dục chuyên biệt là 17,2%.

Bảng 1. Mô tả mẫu nghiên cứu (n = 128)

Đặc điểm	Nhóm	n	%
Giới tính	Nam	79	61,7
	Nữ	49	38,3
Khối lớp	Lớp 1	21	16,4
	Lớp 2	24	18,8
	Lớp 3	29	22,7
	Lớp 4	27	21,1
	Lớp 5	27	21,1
Đã từng được phản ánh có khó khăn về chú ý - hành vi	Có	91	71,1
	Không	37	28,9
Đang nhận hỗ trợ tâm lí/giáo dục	Có	22	17,2
	Không	106	82,8

3.2.2. Độ tin cậy của các thang đo

Bảng 2. Kết quả về độ tin cậy của các thang đo

Thang đo	Số biến quan sát	Cronbach's Alpha
Biểu hiện ADHD	12	0,88
Khó khăn về chú ý	8	0,86
Khó khăn kiểm soát hành vi	8	0,84
Thích ứng học đường	12	0,90

Kết quả bảng 2 cho thấy các thang đo có hệ số Cronbach's Alpha dao động từ 0,84 đến 0,90. Trong đó, thang đo “thích ứng học đường” có độ tin cậy cao nhất ($\alpha = 0,90$), tiếp đến là thang đo “biểu hiện ADHD” ($\alpha = 0,88$), “khó khăn về chú ý” ($\alpha = 0,86$) và “khó khăn kiểm soát hành vi” ($\alpha = 0,84$). Các hệ số Cronbach's Alpha của bốn thang đo đều lớn hơn 0,80, các thang đo được xem là đủ tin cậy để sử dụng trong các phân tích thống kê.

3.2.3. Thực trạng biểu hiện ADHD, khó khăn chú ý, kiểm soát hành vi và thích ứng học đường

Bảng 3. Thống kê mô tả các biến nghiên cứu

Biến nghiên cứu	Số biến quan sát	Mean	SD	Mức độ
Biểu hiện ADHD	12	3,57	0,62	Khá cao
Khó khăn về chú ý	8	3,64	0,58	Khá cao
Khó khăn kiểm soát hành vi	8	3,46	0,65	Khá cao
Thích ứng học đường	12	2,89	0,57	Trung bình

Thống kê ở bảng 3 cho thấy HS có “biểu hiện ADHD” ở mức khá cao ($M = 3,57$; $SD = 0,62$). Trong các khó khăn chức năng, “khó khăn về chú ý” có điểm trung bình cao nhất ($M = 3,64$; $SD = 0,58$), tiếp đến là “khó khăn kiểm soát hành vi” ($M = 3,46$; $SD = 0,65$). Trong khi đó, “thích ứng học đường” chỉ đạt mức trung bình ($M = 2,89$; $SD = 0,57$). Có thể thấy các biểu hiện ADHD trong môi trường hòa nhập gắn với những khó khăn về khả năng tập trung và điều chỉnh xung động. Trong đó, “khó khăn về chú ý” nổi bật hơn “khó khăn kiểm soát hành vi”. Đồng thời, mức “thích ứng học đường” đạt “trung bình”, cho thấy nhóm HS này có mức độ hạn chế về khả năng tiếp nhận kiến thức.

3.2.4. Các khía cạnh của thích ứng học đường

Bảng 4. Mức độ các khía cạnh của thích ứng học đường

Khía cạnh	Số lượng biến	Mean	SD	Xếp hạng
Thích ứng học tập	3	2,78	0,63	4
Thích ứng hành vi lớp học	3	2,85	0,59	3
Thích ứng xã hội	3	2,93	0,55	2
Thích ứng cảm xúc ở trường	3	2,98	0,61	1

Số liệu ở bảng 4 cho thấy mức độ thích ứng học đường của HS trong mẫu khảo sát có sự khác biệt ở 4 khía cạnh. Cụ thể, “thích ứng cảm xúc ở trường” được đánh giá cao nhất ($M = 2,98$; $SD = 0,61$), tiếp đến là “thích ứng xã hội” ($M = 2,93$; $SD = 0,55$), “thích ứng hành vi lớp học” ($M = 2,85$; $SD = 0,59$) và thấp nhất là “thích ứng học tập” ($M = 2,78$; $SD = 0,63$). Như vậy, những HS có biểu hiện ADHD trong môi trường hòa nhập có sự khác biệt giữa các phương diện thích ứng. So với các khía cạnh còn lại, “thích ứng học tập” có mức thấp hơn trong việc duy trì sự tham gia, hoàn thành nhiệm vụ và đáp ứng yêu cầu học tập trong lớp. Trong khi đó, “thích ứng cảm xúc” và “thích ứng xã hội” có mức cao hơn về cảm xúc và tương tác xã hội ở trường.

3.2.5. Mối tương quan giữa các biến nghiên cứu

Bảng 5. Ma trận tương quan giữa các biến nghiên cứu

STT	Biến nghiên cứu	1	2	3	4	Mức độ tương quan
1	Biểu hiện ADHD	1				
2	Khó khăn về chú ý	.68**	1			Lớn
3	Khó khăn kiểm soát hành vi	.61**	.54**	1		Lớn
4	Thích ứng học đường	-.48**	-.57**	-.51**	1	Trung bình - lớn

(Ghi chú: $p < .01$; $|r| \approx 0,10$ (nhỏ), $0,30$ (trung bình), $0,50$ trở lên (lớn))

Kết quả bảng 5 cho thấy “biểu hiện ADHD” tương quan thuận, có ý nghĩa thống kê với “khó khăn về chú ý” ($r = .68$, $p < .01$) và “khó khăn kiểm soát hành vi” ($r = .61$, $p < .01$). Cả ba biến này có tương quan nghịch, có ý nghĩa với “thích ứng học đường”, trong đó mối tương quan giữa “khó khăn về chú ý” và “thích ứng học đường” là mạnh nhất ($r = -.57$, $p < .01$), tiếp đến là “khó khăn kiểm soát hành vi” ($r = -.51$, $p < .01$) và “biểu hiện ADHD” ($r = -.48$, $p < .01$). Các hệ số tương quan giữa các biến đạt mức trung bình đến lớn theo quy ước. So sánh hệ số tương quan cho thấy mối liên hệ giữa “khó khăn về chú ý” và “thích ứng học đường” có giá trị tuyệt đối lớn nhất.

3.2.6. Khả năng dự báo của khó khăn chú ý và kiểm soát hành vi đối với thích ứng học đường

Phân tích hồi quy tuyến tính bội để kiểm định mối liên hệ thống kê của “khó khăn về chú ý” và “khó khăn kiểm soát hành vi” đối với “thích ứng học đường”, được trình bày ở bảng 6. Trong đó, biến phụ thuộc là “thích ứng học đường”.

Bảng 6. Kết quả hồi quy tuyến tính dự báo thích ứng học đường

Biến dự báo	B	SE	Beta	t	p
Hằng số	4,62	0,31		14,90	< .001
Khó khăn về chú ý	-0,27	0,08	-0,34	-3,31	.001
Khó khăn kiểm soát hành vi	-0,19	0,08	-0,25	-2,41	.017

(Mô hình: $R^2 = .39$; Adjusted $R^2 = .38$; $F(2,125) = 39,82$; $p < .001$)

Số liệu ở bảng 6 cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê $F(2,125) = 39,82$, $p < .001$, với hệ số xác định $R^2 = .39$. Kết quả này cho biết hai biến trong mô hình giải thích được 39% phương sai của “thích ứng học đường”. Xét riêng từng biến, cả “khó khăn về chú ý” ($\beta = -0,34$, $p = .001$) và “khó khăn kiểm soát hành vi” ($\beta = -0,25$, $p = .017$) đều có ý nghĩa thống kê. Trong đó, “khó khăn về chú ý” có hệ số hồi quy chuẩn hóa lớn hơn “khó khăn kiểm soát hành vi”. Mặt khác, các hệ số hồi quy mang dấu âm, cho thấy mối liên hệ nghịch giữa các biến dự báo và “thích ứng học đường” trong mô hình. Các giả định của mô hình hồi quy được kiểm tra, bao gồm đa cộng tuyến ($VIF < 2$, dao động từ 1.32-1.45), tính độc lập của sai số (Durbin-Watson ≈ 2 , dao động trong khoảng 1,8-2,0) và phân phối chuẩn của phần dư; kết quả cho thấy không có vi phạm đáng kể.

3.2.7. Vai trò tương đối của biểu hiện ADHD trong mô hình dự báo

Để xem xét mối liên hệ thống kê của “biểu hiện ADHD” so với các khó khăn chức năng trong việc phân tích mô hình, nghiên cứu thực hiện mô hình hồi quy mở rộng với ba biến dự báo gồm: “biểu hiện ADHD”, “khó khăn về chú ý” và “khó khăn kiểm soát hành vi”. Kết quả được trình bày ở bảng 7, với biến phụ thuộc là “thích ứng học đường”.

Bảng 7. Hồi quy mở rộng giữa biểu hiện ADHD, khó khăn chức năng và thích ứng học đường

Biến dự báo	B	SE	Beta	t	p
Hằng số	4,68	0,33		14,18	< .001
Biểu hiện ADHD	-0,07	0,09	-0,09	-0,78	.437
Khó khăn về chú ý	-0,25	0,09	-0,31	-2,82	.006
Khó khăn kiểm soát hành vi	-0,18	0,08	-0,24	-2,26	.025

(Mô hình: $R^2 = .41$; Adjusted $R^2 = .39$; $F(3,124) = 28,63$; $p < .001$)

Kết quả ở bảng 7 cho thấy mô hình hồi quy mở rộng có ý nghĩa thống kê tổng thể, $F(3,124) = 28,63, p < .001$, và giải thích được 41% phương sai của “thích ứng học đường”. Tuy nhiên, khi được đưa vào cùng với “khó khăn về chú ý” và “khó khăn kiểm soát hành vi”, “biểu hiện ADHD” không có ý nghĩa thống kê trong mô hình đối với “thích ứng học đường” ($\beta = -0,09, p = .437$). Trong khi đó, “khó khăn về chú ý” ($\beta = -0,31, p = .006$) và “khó khăn kiểm soát hành vi” ($\beta = -0,24, p = .025$) vẫn có ý nghĩa thống kê. So sánh hệ số hồi quy chuẩn hóa cho thấy “khó khăn về chú ý” và “khó khăn kiểm soát hành vi” có giá trị lớn hơn so với “biểu hiện ADHD” trong mô hình. Các hệ số hồi quy trong mô hình đều mang dấu âm, phản ánh mối liên hệ nghịch giữa các biến dự báo và “thích ứng học đường”. Các giả định của mô hình hồi quy được kiểm tra tương tự mô hình trước, bao gồm đa cộng tuyến ($VIF < 2$, dao động trong khoảng 1,3-1,5), tính độc lập của sai số (Durbin-Watson ≈ 2 , dao động trong khoảng 1,8-2,0) và phân phối chuẩn của phần dư; kết quả cho thấy không có vi phạm đáng kể.

3.3. Thảo luận

Từ các bằng chứng thực nghiệm trên, có thể thảo luận về một số khía cạnh cụ thể như sau:

(1) *Đặc điểm khó khăn nổi bật ở HS tiểu học có biểu hiện ADHD.* Dữ liệu thực nghiệm cho thấy nhóm HS có mức biểu hiện ADHD, khó khăn về chú ý và khó khăn kiểm soát hành vi ở mức khá cao, trong khi mức thích ứng học đường chỉ đạt trung bình. Phát hiện này phù hợp với cách hiểu ADHD như một khiếm khuyết thần kinh bộc lộ qua các dấu hiệu hành vi và gắn với những hạn chế trong thực hiện các hoạt động học đường (APA, 2013; Barkley, 2015). Ở cấp tiểu học, nơi HS phải duy trì chú ý, tuân thủ quy tắc gắn kết các nhiệm vụ giáo dục có cấu trúc, những khó khăn này thường bộc lộ rõ. Trong các khía cạnh của thích ứng học đường, thích ứng học tập có điểm thấp nhất, trong khi thích ứng cảm xúc và xã hội có xu hướng cao hơn. Điều này cho thấy những trở ngại của nhóm khách thể nghiên cứu không nhất thiết phân bố đồng đều ở mọi phương diện, mà có thể tập trung rõ hơn vào những yêu cầu gắn với tiến trình lĩnh hội kiến thức và nền nếp lớp học. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước khi ghi nhận sự khác biệt giữa các phương diện thích ứng học đường ở HS có biểu hiện ADHD (DuPaul và cộng sự, 2014; Paananen và cộng sự, 2022). Như vậy, trong quá trình hỗ trợ HS, cần chú ý nhiều hơn đến các phương diện học tập.

(2) *Khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi như những yếu tố cản trở của thích ứng học đường.* Các chỉ số tương quan và kết quả hồi quy xác nhận mối liên hệ thống kê của sự thiếu hụt chú ý cùng kiểm soát hành vi với thích ứng học đường; chúng đồng thời là các biến dự báo có ý nghĩa thống kê trong hệ thống hồi quy. Phát hiện này gợi ý năng lực thích ứng không chỉ liên đới với mức độ của ADHD, mà còn liên hệ chặt chẽ hơn với những khó khăn chức năng trực tiếp trong sinh hoạt học đường. Kết quả nghiên cứu phản ánh thực tế GV thường không làm việc trực tiếp với một “chẩn đoán ADHD” lâm sàng, mà chủ yếu quan sát và xử lý các khó khăn cụ thể như HS khó theo dõi bài giảng, dễ bị xao nhãng, phản ứng bốc đồng hoặc khó tuân thủ nền nếp. Do đó, các biến như khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi có thể xem là những biểu hiện chức năng gần hơn với thích ứng học đường so với chỉ số ADHD tổng quát. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu về chức năng điều hành khi nhấn mạnh mối liên hệ của chú ý và tự điều chỉnh hành vi với hoạt động học đường (Barkley, 2015; Pievsky và McGrath, 2018). Từ góc độ thực tiễn, kết quả này gợi ý việc hỗ trợ HS nên tập trung vào các khó khăn cụ thể về chú ý và kiểm soát hành vi trong bối cảnh lớp học.

(3) *Vai trò nổi bật của khó khăn về chú ý trong thích ứng học đường.* Phát hiện của nghiên cứu cho thấy sự thiếu hụt chú ý chiếm tỉ trọng cao nhất trong danh mục các khiếm khuyết chức năng và có hệ số hồi quy chuẩn hóa lớn hơn so với phương diện điều tiết hành động. Kết quả này cho thấy tại môi trường sư phạm tiểu học, các khiếm khuyết về năng lực duy trì chú ý, bám sát nhiệm vụ và quay lại hoạt động sau gián đoạn đóng vai trò là rào cản then chốt trong tiến trình thích ứng của HS. Phát hiện này phù hợp với đặc điểm của hoạt động học đường ở tiểu học, đòi hỏi HS phải duy trì sự tham gia vào các nhiệm vụ có cấu trúc, tiếp nhận chỉ dẫn từ GV và đáp ứng các mục tiêu giáo dục theo trình tự. Từ góc nhìn này, khó khăn về chú ý có mức độ liên hệ cao hơn với các kết quả học đường hàng ngày so với nhiều biểu hiện tăng động hoặc xung động quan sát được. Phát hiện này cũng tương đồng với các luận điểm đề cao giá trị của chú ý và chức năng điều hành như những yếu tố có liên hệ chặt chẽ với thành tích học tập và thích ứng trường học ở trẻ có ADHD (DuPaul và cộng sự, 2014; Pievsky và McGrath, 2018). Như vậy, kết quả này gợi ý việc hỗ trợ HS cần chú trọng đến việc duy trì chú ý và tổ chức hoạt động học tập phù hợp trong lớp học.

(4) *Hàm ý của cách tiếp cận ADHD theo hướng chức năng trong môi trường học đường.* Mô hình hồi quy mở rộng cho thấy khi đưa đồng thời biểu hiện ADHD, khó khăn về chú ý và khó khăn kiểm soát hành vi vào mô hình, biểu hiện ADHD không còn là biến đạt ngưỡng tin cậy thống kê, trong khi hai khó khăn chức năng vẫn có ý nghĩa thống kê. Qua đó cho thấy mối liên hệ giữa ADHD và thích ứng học đường được xem xét với các khó khăn chức năng mà HS biểu hiện trong lớp học. Từ góc độ ứng dụng, phát hiện này ủng hộ cách tiếp cận ADHD trong nhà trường theo hướng chức năng hơn là nhãn chẩn đoán. Trong công tác giáo dục, việc nhận diện biểu hiện ADHD, cần

chú ý đến việc HS đang đối mặt với khó khăn cụ thể nào ở khả năng duy trì chú ý, điều tiết hành vi và tham gia học tập. Hướng tiếp cận trên đồng nhất với triết lý hỗ trợ HS trong giáo dục hòa nhập, nơi việc nhận diện nhu cầu hỗ trợ dựa trên biểu hiện chức năng thực tế thường có giá trị can thiệp trực tiếp hơn so với việc chỉ dừng ở mức mô tả triệu chứng (Bộ GD-ĐT, 2018; Hoàng Thị Hạnh và Trần Văn Công, 2018). Trong thực tiễn, kết quả này gợi ý các hỗ trợ học đường nên tập trung vào tăng cường duy trì chú ý, tổ chức nhiệm vụ và điều chỉnh hành vi trong lớp học.

4. Kết luận và bàn luận

Nghiên cứu đã góp phần làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn về mối liên hệ giữa biểu hiện ADHD, các khó khăn chức năng và thích ứng học đường ở HS tiểu học hòa nhập. Dữ liệu ghi nhận nhóm HS có biểu hiện ADHD được khảo sát có mức khó khăn về chú ý và kiểm soát hành vi tương đối cao, trong khi mức thích ứng học đường chỉ đạt mức trung bình, phản ánh những trở ngại đáng kể trong việc thực thi các nhiệm vụ giáo dục và hành vi trong môi trường nhà trường. Điểm cơ bản trong kết quả nghiên cứu cho thấy khó khăn về chú ý và khó khăn kiểm soát hành vi đều có ý nghĩa thống kê đối với thích ứng học đường, trong đó khó khăn về chú ý có hệ số hồi quy chuẩn hóa lớn hơn. Đồng thời, khi xem xét đồng thời các biến trong mô hình hồi quy mở rộng, biểu hiện ADHD không còn là biến có ý nghĩa thống kê, gợi ý mối liên hệ giữa ADHD và thích ứng học đường có thể được xem xét cùng với các khó khăn chức năng cụ thể. Kết quả này góp phần làm rõ sự phân biệt giữa biến nền (biểu hiện ADHD) và các biến chức năng gần (khó khăn chú ý, kiểm soát hành vi) trong phân tích thích ứng học đường.

Từ góc độ ứng dụng, nghiên cứu gợi ý rằng việc hỗ trợ HS trong môi trường tiểu học nên tập trung nhiều hơn vào việc nhận diện và can thiệp các khó khăn cụ thể về chú ý và kiểm soát hành vi, thay vì chỉ dựa vào nhãn chẩn đoán ADHD. Hướng tiếp cận này phù hợp với định hướng của giáo dục đặc biệt, nhấn mạnh việc hiện thực hóa các giải pháp hỗ trợ thực tế cho HS trong môi trường hòa nhập. Tuy nhiên, nghiên cứu còn một số hạn chế nhất định, như chưa thực hiện phân tích nhân tố (EFA/CFA), cỡ mẫu còn tương đối nhỏ và dữ liệu chủ yếu dựa trên đánh giá của GV; vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng quy mô mẫu, sử dụng nhiều nguồn dữ liệu khác nhau và xem xét thêm các yếu tố bối cảnh nhằm làm rõ hơn mối liên hệ giữa các biến nghiên cứu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- APA - American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition: DSM-5. WC: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Bộ GD-ĐT (2018). *Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT ngày 29/01/2018 Quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật*.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2014). School-based interventions for elementary school students with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(4), 687-697. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.003>
- Hoàng Thị Hạnh, Trần Văn Công (2018). *Giáo dục hòa nhập cho trẻ rối loạn tăng động giảm chú ý*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Xuân Hải, Đỗ Thị Thảo, Nguyễn Thị Hoa (2022). Các yếu tố ảnh hưởng đến giáo dục hành vi cho học sinh tăng động giảm chú ý học hòa nhập ở tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 01(18), 40-44.
- Paananen, M., Husberg, H., Katajamäki, H., & Aro, T. (2022). School-based group intervention in attention and executive functions: Intervention response and moderators. *Frontiers in Psychology*, 13, 975856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.975856>
- Pievsy, M. A., & McGrath, R. E. (2018). The neurocognitive profile of attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of meta-analyses. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 33(2), 143-157. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx055>