

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CÔNG TÁC XÃ HỘI TRƯỜNG HỌC TRONG PHÒNG CHỐNG BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG: NGHIÊN CỨU Ở CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ

FACTORS INFLUENCING SCHOOL SOCIAL WORK IN PREVENTING SCHOOL VIOLENCE: A STUDY AT THE LOWER SECONDARY LEVEL

Đoàn Thị Cúc⁺,
Nguyễn Thị Phương,
Nguyễn Thuỳ Dương

Trường Đại học Tân Trào
+Tác giả liên hệ • Email: dtcuc@tqu.edu.vn

Article history

Received: 26/02/2026

Accepted: 27/3/2026

Published: 20/5/2026

Keywords

School social work, school violence, violence prevention, lower secondary schools, influencing factors

ABSTRACT

School violence has become increasingly diverse and complex, particularly among students at the lower secondary level. In this context, school social work is widely regarded as a critical mechanism for prevention and intervention; however, empirical evidence on factors influencing its effectiveness remains limited. This study aims to identify the factors affecting the effectiveness of school social work in preventing school violence and to examine differences in perceptions between teachers and students. The study surveyed 56 teachers and 420 students from three lower secondary schools in Luc Hanh commune, Tuyen Quang province. Data were analyzed using descriptive statistics, independent samples t-tests, and multiple regression, complemented by in-depth interviews. The findings indicate that teachers emphasized organizational and managerial factors, whereas students identified reluctance to share personal difficulties as the most influential factor. Teacher-student differences were statistically significant. The regression model demonstrated high explanatory power for teachers ($R^2 = 0.865$) but substantially lower explanatory power for students ($R^2 = 0.147$). The results underscore the central role of student psychological factors and highlight the need to enhance the effectiveness of school social work at both the organizational level and the student service level.

1. Mở đầu

Bạo lực học đường hiện nay được xem là một thách thức nghiêm trọng và mang tính hệ thống đối với giáo dục. Báo lực học đường đã làm suy giảm cảm giác an toàn của nhiều trẻ em và thanh thiếu niên, vì các hành vi bạo lực thường dẫn đến việc bỏ học và trong trường hợp nghiêm trọng, thậm chí là tự tử (UNICEF, 2021). Nghiên cứu gần đây cho thấy bạo lực học đường không còn giới hạn ở các hành vi thể chất trực tiếp mà ngày càng mở rộng sang các dạng bạo lực tinh thần, quan hệ xã hội và trên môi trường mạng, phản ánh xu hướng phức hợp hóa hành vi lệch chuẩn trong bối cảnh xã hội công nghệ biến đổi nhanh, đặc biệt sau đại dịch (Astor và Benbenishty, 2018; Beraun-Vasquez và cộng sự, 2025). Thực tiễn này đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với nhà trường trong việc kiến tạo môi trường giáo dục an toàn, đồng thời tăng cường các cơ chế hỗ trợ tâm lý xã hội cho HS.

Trong số các tiếp cận can thiệp, công tác xã hội (CTXH) trường học ngày càng được nhìn nhận như một cấu phần thiết yếu của hệ thống hỗ trợ HS. CTXH không chỉ đóng vai trò phòng ngừa và phát hiện sớm mà còn góp phần hỗ trợ điều chỉnh hành vi, tăng cường khả năng thích ứng tâm lý xã hội và giảm thiểu nguy cơ bạo lực (Masilo, 2018; Pretorius, 2020). Tuy nhiên, hiệu quả hoạt động CTXH chịu ảnh hưởng đáng kể từ các yếu tố tổ chức và thể chế, bao gồm mức độ chính thức hóa dịch vụ CTXH trong nhà trường, cơ chế phối hợp liên ngành, nguồn lực triển khai và thái độ nghề nghiệp của nhân viên CTXH (Boboyi, 2024). Đồng thời, hành vi tìm kiếm hỗ trợ của HS một biến trung gian quan trọng đối với hiệu quả can thiệp phụ thuộc vào cảm nhận an toàn tâm lý, niềm tin và các rào cản chia sẻ cá nhân (Pfiffner và cộng sự, 2023).

Các nghiên cứu trước đây về bạo lực học đường và CTXH trường học có thể được tiếp cận theo một số hướng chính. Hướng thứ nhất tập trung nhận diện đặc điểm, nguyên nhân và yếu tố nguy cơ của bạo lực học đường, nhấn mạnh tính đa nhân tố của hiện tượng, trong đó yếu tố cá nhân, gia đình và bối cảnh xã hội tương tác chặt chẽ (Astor

và Benbenishty, 2018; Mathungeni, 2024). Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng cấu trúc gia đình, mức độ giám sát của cha mẹ và sự tham gia của cộng đồng có liên hệ trực tiếp với nguy cơ bạo lực và hành vi lệch chuẩn ở HS (Lesneskie và Block, 2017; Song và cộng sự, 2019). Hướng thứ hai quan tâm đến hiệu quả can thiệp CTXH trường học, bao gồm tham vấn, can thiệp cá nhân, can thiệp nhóm và các chương trình phòng ngừa, qua đó khẳng định vai trò tích cực của CTXH trong giảm thiểu hành vi bạo lực và tăng cường thích ứng tâm lý xã hội (Masilo, 2018). Gần đây, hướng nghiên cứu thứ ba chuyển sang phân tích các điều kiện thực thi CTXH trường học, đặc biệt là các yếu tố tổ chức, thể chế và rào cản tâm lý nghề nghiệp (Boboyi, 2024; Ngô Thị Mộng Thu, 2025).

Tại Việt Nam, các nghiên cứu đã bước đầu phản ánh thực trạng bạo lực học đường và mô hình phòng chống, đồng thời nhấn mạnh vai trò của hỗ trợ tâm lý xã hội trong nhà trường (Nguyễn Thị Thuý Dung, 2021; Nguyễn Thị Hiền, 2024). Tuy nhiên, các nghiên cứu thực nghiệm phân tích đồng thời yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trong phòng tránh bạo lực học đường ở cấp THCS vẫn còn tương đối hạn chế, đặc biệt các nghiên cứu xem xét song song góc nhìn của GV và HS. Ngoài ra, cần mở rộng hướng nghiên cứu theo chiều dọc nhằm nhận diện biến động hành vi bạo lực theo thời gian, nghiên cứu ở các cấp độ khác nhau để tách biệt ảnh hưởng của yếu tố cá nhân và tổ chức, cũng như tích hợp phương pháp hỗn hợp nhằm kết nối dữ liệu định lượng với trải nghiệm chủ quan của HS (Creswell, 2009; Ricketts, 2023). Đặc biệt, sau bối cảnh hậu đại dịch đòi hỏi sự quan tâm nhiều hơn đến bạo lực trên môi trường số và sự thay đổi cấu trúc tương tác xã hội học đường (Beraun-Vasquez và cộng sự, 2025).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này tập trung phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trong phòng tránh bạo lực học đường ở trường THCS. Nghiên cứu tập trung trả lời các câu hỏi sau: (1) Những yếu tố nào ảnh hưởng đến CTXH trường học trong phòng tránh bạo lực học đường ở cấp THCS? (2) Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố này đến hiệu quả phòng tránh bạo lực học đường thông qua hoạt động CTXH là như thế nào? (3) Có sự khác biệt nào giữa GV và HS trong nhận thức về các yếu tố ảnh hưởng đến CTXH trường học trong phòng tránh bạo lực học đường? Bên cạnh việc xác lập bối cảnh và cơ sở lý luận, nghiên cứu này đóng góp ở việc tiếp cận đồng thời hai góc nhìn của GV và HS trong phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trường học. Cách tiếp cận này cho phép nhận diện sự khác biệt trong nhận thức giữa bên cung cấp và bên thụ hưởng dịch vụ, qua đó bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho các nghiên cứu về CTXH trường học trong bối cảnh hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo thiết kế kết hợp định lượng và định tính. Tiếp cận định lượng được sử dụng nhằm đo lường mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến hiệu quả CTXH trường học trong phòng tránh bạo lực học đường thông qua các kỹ thuật thống kê như thống kê mô tả, kiểm định Independent Samples t-test và hồi quy đa biến. Trong khi đó, tiếp cận định tính được áp dụng nhằm bổ sung và làm rõ các kết quả định lượng thông qua phỏng vấn sâu, qua đó lý giải các xu hướng và khác biệt trong dữ liệu khảo sát (Creswell, 2009).

2.2. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại ba trường THCS trên địa bàn xã Lục Hành, tỉnh Tuyên Quang. Mẫu khảo sát bao gồm 56 CBQL, GV và 420 HS, mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện có kiểm soát, kết hợp phân tầng theo nhóm đối tượng (GV và HS). Nhóm GV tham gia khảo sát bao gồm GV bộ môn và GV chủ nhiệm, đại diện cho các vị trí có liên quan trực tiếp đến hoạt động quản lý lớp học và hỗ trợ HS. Nhóm HS được lựa chọn từ các khối lớp 6,7,8,9 nhằm phản ánh đa dạng đặc điểm lứa tuổi và trải nghiệm học đường. Kích thước mẫu đáp ứng yêu cầu tối thiểu đối với các phân tích thống kê được sử dụng trong nghiên cứu, đặc biệt là kiểm định sự khác biệt giữa hai nhóm và phân tích hồi quy đa biến (Hair và cộng sự, 2019). Dữ liệu định lượng được thu thập bằng bảng hỏi cấu trúc, sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, từ 1 (hoàn toàn không ảnh hưởng/không đồng ý) đến 5 (ảnh hưởng rất lớn/hoàn toàn đồng ý).

Bảng hỏi được xây dựng trên cơ sở khung tiếp cận hệ thống với năm nhóm yếu tố ảnh hưởng đến CTXH trường học trong phòng tránh bạo lực học đường. Cụ thể, nhóm biến về nhà trường và tổ chức được kế thừa từ Astor và Benbenishty (2018), Beraun-Vasquez và cộng sự (2025) và Boboyi (2024); nhóm biến về nhân sự và năng lực chuyên môn được tham khảo từ Masilo (2018) và Boboyi (2024); nhóm biến về HS và hành vi tìm kiếm hỗ trợ được phát triển từ Pfiffner và cộng sự (2023); nhóm yếu tố gia đình - cộng đồng - văn hóa xã hội được kế thừa từ Lesneskie và Block (2017), Song và cộng sự (2019) và Mathungeni (2024); nhóm yếu tố chính sách và hệ thống hỗ trợ được tổng hợp từ Boboyi (2024), Nguyễn Thị Hiền (2024) và Ngô Thị Mộng Thu (2025). Trên cơ sở đó, các biến quan sát được điều chỉnh về nội dung và ngữ nghĩa nhằm phù hợp với bối cảnh trường THCS khu vực nông thôn Việt Nam, đặc biệt ở các khía cạnh như vai trò của GV kiêm nhiệm, mức độ thể chế hóa dịch vụ CTXH và đặc điểm tâm lý - xã hội

của HS trong môi trường văn hóa địa phương. Bảng hỏi gồm 22 biến quan sát thuộc 5 nhóm yếu tố, sử dụng thang đo Likert 5 mức độ. Thang đo được hiệu chỉnh thông qua tham vấn chuyên gia và khảo sát thử trước khi triển khai chính thức nhằm đảm bảo tính phù hợp và độ tin cậy của công cụ đo lường.

Phương pháp phỏng vấn sâu được thực hiện với 9 người tham gia, bao gồm 3 CBQL, 3 GV và 3 HS đại diện. Nội dung phỏng vấn tập trung vào trải nghiệm thực tế, các rào cản trong tiếp cận dịch vụ và đánh giá về hiệu quả hoạt động CTXH. Dữ liệu được ghi âm, phân tích theo phương pháp mã hóa chủ đề.

Nghiên cứu được thực hiện trong tháng 8 đến tháng 12/2025. Dữ liệu được thu thập thông qua phát phiếu khảo sát trực tiếp kết hợp hướng dẫn điền phiếu xuất phát từ đặc điểm tâm - sinh lí và nhận thức của HS THCS nhằm đảm bảo độ chính xác của thông tin; phỏng vấn sâu được tiến hành trực tiếp cùng GV và HS đảm bảo nguyên tắc tự nguyện và bảo mật.

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả phân tích cho thấy các thang đo đạt mức độ tin cậy chấp nhận được ($\alpha > 0.7$), đáp ứng yêu cầu đối với các phân tích thống kê tiếp theo.

2.3. Phương pháp xử lí số liệu

Dữ liệu nghiên cứu được mã hóa và xử lí bằng phần mềm SPSS. Nghiên cứu sử dụng thống kê mô tả nhằm xác định giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của các biến quan sát, qua đó phản ánh xu hướng đánh giá của GV và HS đối với hoạt động CTXH trường học. Kiểm định Independent Samples t-test được sử dụng để xem xét sự khác biệt trong đánh giá giữa hai nhóm đối tượng khảo sát. Phân tích hồi quy đa biến (Multiple regression) được thực hiện nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của năm nhóm yếu tố đến biến phụ thuộc là đánh giá hiệu quả hoạt động CTXH. Mức độ phù hợp của mô hình được đánh giá thông qua các chỉ số R, R², R² hiệu chỉnh và kiểm định F (Hair và cộng sự, 2019). Bên cạnh đó, dữ liệu định tính từ phỏng vấn sâu được phân tích theo hướng mã hóa chủ đề, đóng vai trò bổ trợ nhằm lí giải và làm rõ các kết quả định lượng.

Trước khi thực hiện phân tích hồi quy, các giả định của mô hình đã được kiểm định. Kết quả như sau:

Bảng 1. Kết quả kiểm định các giả định của mô hình hồi quy

Chỉ số kiểm định	Giá trị	Ngưỡng chấp nhận	Kết luận
VIF	1.000	< 5	Không có đa cộng tuyến
Durbin-Watson	1.659	1.5 - 2.5	Không có tự tương quan

Kết quả kiểm định các giả định của mô hình hồi quy được trình bày tại bảng 1 cho thấy hệ số VIF = 1.000, không tồn tại hiện tượng đa cộng tuyến; giá trị Durbin-Watson = 1.659 nằm trong khoảng chấp nhận được, cho thấy không có hiện tượng tự tương quan của phần dư. Do đó, các giả định của mô hình hồi quy đều được thỏa mãn, đảm bảo tính hợp lệ của mô hình và độ tin cậy của các ước lượng tham số.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Khái niệm và các nhóm yếu tố ảnh hưởng đến công tác xã hội trường học trong phòng tránh bạo lực học đường cho học sinh

Bạo lực học đường được hiểu là tập hợp các hành vi gây tổn hại về thể chất, tâm lí hoặc quan hệ xã hội diễn ra trong hoặc liên quan đến môi trường học đường. Hiện tượng này mang tính đa dạng và chịu ảnh hưởng mạnh từ môi trường học đường, cấu trúc tổ chức và bối cảnh văn hóa xã hội (Astor và Benbenishty, 2018). Xu hướng nghiên cứu gần đây cho thấy bạo lực học đường ngày càng mở rộng sang các dạng thức tinh thần, quan hệ và trên môi trường số, với mức độ phức tạp gia tăng trong bối cảnh hậu đại dịch (Beraun-Vasquez và cộng sự, 2025). Các hệ quả tâm lí xã hội của bạo lực học đường được xác định là nghiêm trọng và kéo dài (UNICEF, 2021).

CTXH trường học là hệ thống hoạt động chuyên môn nhằm phòng ngừa, phát hiện sớm và can thiệp các vấn đề tâm lí xã hội của HS, trong đó có bạo lực học đường. Các hình thức can thiệp bao gồm hỗ trợ cá nhân, can thiệp nhóm, tham vấn và kết nối nguồn lực (Masilo, 2018). Hiệu quả CTXH phụ thuộc đáng kể vào mức độ thể chế hóa dịch vụ, cơ chế phối hợp liên ngành và điều kiện tổ chức trong nhà trường (Pretorius, 2020; Boboyi, 2024). Ở cấp độ HS, ý định tìm kiếm hỗ trợ, niềm tin và cảm nhận an toàn tâm lí đóng vai trò quyết định (Pfiffner và cộng sự, 2023).

Dựa trên tiếp cận hệ thống (Astor và Benbenishty, 2018), nghiên cứu xem xét năm nhóm yếu tố chính: (1) Nhà trường, tổ chức: sự cam kết của lãnh đạo, chính sách nội bộ, mức độ tích hợp CTXH và điều kiện cơ sở vật chất là các biến nền tảng của hiệu quả can thiệp (Astor và Benbenishty, 2018; Beraun-Vasquez và cộng sự, 2025; Boboyi, 2024); (2) Nhân sự và năng lực chuyên môn: nguồn nhân lực CTXH, tính chính thức của vị trí việc làm và đào tạo nghiệp vụ quyết định chất lượng dịch vụ (Masilo, 2018; Boboyi, 2024); (3) HS và hành vi tìm kiếm hỗ trợ: rào cản chia sẻ, niềm tin và nhận thức về CTXH ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận hỗ trợ (Pfiffner và cộng sự, 2023; Astor và Benbenishty, 2018); (4) Gia đình - cộng đồng - văn hóa xã hội, phối hợp phụ huynh, hỗ trợ cộng đồng và

chuẩn mực xã hội có vai trò điều tiết nguy cơ bạo lực và hiệu quả phòng ngừa (Lesneskie và Block, 2017; Song và cộng sự, 2019; Mathungeni, 2024); (5) Chính sách và hệ thống hỗ trợ: Khung pháp lý, chỉ đạo quản lý và tài liệu hướng dẫn phản ánh mức độ thể chế hóa CTXH trường học (Boboyi, 2024; Nguyễn Thị Hiền, 2024; Ngô Thị Mộng Thu, 2025). Cách tiếp cận đa yếu tố này phù hợp với thiết kế nghiên cứu định lượng trong khoa học xã hội (Creswell, 2009), cho phép đánh giá mức độ ảnh hưởng tương đối giữa các nhóm biến. Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu trước, bài báo đề xuất khung phân tích gồm 5 nhóm yếu tố chính: (1) nhà trường và tổ chức; (2) nhân sự và năng lực chuyên môn; (3) HS và hành vi tìm kiếm hỗ trợ; (4) gia đình - cộng đồng; và (5) chính sách - hệ thống hỗ trợ. Khung phân tích này được điều chỉnh phù hợp với bối cảnh trường THCS khu vực nông thôn Việt Nam và được sử dụng làm cơ sở xây dựng công cụ khảo sát trong nghiên cứu.

3.2. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động công tác xã hội trong phòng tránh bạo lực học đường cho học sinh trung học cơ sở

3.2.1. Thống kê mô tả các yếu tố ảnh hưởng

Thống kê mô tả được sử dụng nhằm phản ánh xu hướng đánh giá và mức độ phân tán của các biến nghiên cứu liên quan đến các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trong phòng tránh bạo lực học đường. Các biến quan sát được thiết kế thành 22 biến và phân thành 5 nhóm yếu tố: nhà trường và tổ chức (5 biến), nhân sự và năng lực chuyên môn (5 biến), HS và hành vi tìm kiếm hỗ trợ (4 biến), gia đình - cộng đồng - văn hóa xã hội (5 biến), và chính sách và hệ thống hỗ trợ (3 biến). Việc nhóm và mã hóa biến nhằm đảm bảo tính hệ thống trong phân tích và là cơ sở để xây dựng mô hình hồi quy. Kết quả được trình bày trong bảng 2.

Bảng 2. Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH phòng tránh bạo lực học đường theo đánh giá của GV và HS

STT	Nội dung đánh giá	GV (n = 56) M	GV SD	HS (n = 420) M	HS SD	Xếp hạng GV	Xếp hạng HS
Yếu tố thuộc nhà trường, tổ chức							
1	Sự quan tâm và cam kết của Ban Giám hiệu đối với hoạt động CTXH	4.62	0.58	3.42	1.28	1	8
2	Chính sách, quy định nội bộ về an toàn học đường và phòng chống bạo lực học đường	4.19	0.51	3.44	1.26	7	6
3	Mức độ tích hợp CTXH vào các hoạt động giáo dục của nhà trường	4.16	0.53	3.30	1.15	8	19
4	Điều kiện cơ sở vật chất, không gian hỗ trợ tham vấn và CTXH	3.76	0.95	3.44	1.13	21	5
5	Thời gian và khối lượng công việc của GV ảnh hưởng đến CTXH	3.87	0.93	3.35	1.18	18	14
Yếu tố thuộc nhân sự, năng lực chuyên môn							
6	Thiếu nhân viên CTXH chuyên nghiệp trong trường học	4.10	0.96	3.42	1.23	11	9
7	Chưa có biên chế chính thức cho vị trí nhân viên CTXH trường học	4.03	0.93	3.37	1.13	14	12
8	Hoạt động CTXH chủ yếu do GV kiêm nhiệm	3.94	0.96	3.38	1.15	17	11
9	GV chưa được đào tạo bài bản về chuyên môn, nghiệp vụ CTXH	3.78	1.13	3.22	1.25	19	22
10	Thiếu các chương trình bồi dưỡng, tập huấn CTXH trường học	3.78	0.92	3.37	1.17	19	13
Yếu tố thuộc HS và hành vi tìm kiếm hỗ trợ							
11	HS e ngại chia sẻ khi gặp bạo lực hoặc khó khăn tâm lý	4.44	0.60	3.59	1.20	3	1
12	HS thiếu niềm tin vào các dịch vụ hỗ trợ trong nhà trường	3.71	1.13	3.35	1.23	22	15
13	Nhận thức của HS về CTXH và tham vấn tâm lý còn hạn chế	4.00	0.89	3.49	1.17	15	3
14	Ảnh hưởng của tâm lý lứa tuổi THCS đến hành vi bạo lực	3.98	1.10	3.56	1.25	16	2
Yếu tố gia đình - cộng đồng - văn hóa xã hội							
15	Mức độ phối hợp của phụ huynh với nhà trường trong phòng tránh BLHĐ	4.48	0.68	3.43	1.24	2	7
16	Sự hỗ trợ của chính quyền và các đoàn thể địa phương	4.26	0.75	3.34	1.22	5	16
17	Định kiến xã hội, tâm lý “ngại nói về bạo lực” tại địa phương	4.28	0.75	3.50	1.21	4	4
18	Đặc điểm văn hóa - xã hội vùng nông thôn, miền núi	4.14	0.90	3.32	1.22	9	18
19	Mức độ kết nối giữa nhà trường với các dịch vụ hỗ trợ bên ngoài	4.14	0.90	3.42	1.22	9	10
Yếu tố chính sách và hệ thống hỗ trợ							
20	Sự đầy đủ và rõ ràng của khung pháp lý về CTXH trường học	4.25	0.63	3.41	1.23	6	17
21	Sự thống nhất trong chỉ đạo giữa các cấp quản lý giáo dục	4.10	0.86	3.49	1.27	11	5
22	Mức độ đầy đủ của tài liệu hướng dẫn về CTXH trường học ở Việt Nam	4.10	0.86	3.37	1.13	11	12

Kết quả thống kê mô tả cho thấy sự khác biệt rõ rệt trong đánh giá giữa GV và HS về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trường học. Nhìn chung, GV có xu hướng đánh giá mức độ ảnh hưởng cao hơn và nhấn mạnh các yếu tố mang tính tổ chức, quản lí, trong khi HS quan tâm nhiều hơn đến các yếu tố gắn với trải nghiệm tâm lí và tương tác cá nhân. Ở nhóm GV, yếu tố được đánh giá có ảnh hưởng mạnh nhất là sự quan tâm và cam kết của Ban giám hiệu ($M = 4.62$; $SD = 0.58$). Kết quả này cho thấy GV nhìn nhận vai trò lãnh đạo nhà trường như điều kiện nền tảng bảo đảm tính chính danh, mức độ ưu tiên và hiệu quả triển khai hoạt động CTXH. Kết quả phỏng vấn sâu ($n = 9$) cho thấy đa số GV cho rằng sự chỉ đạo và hỗ trợ từ Ban Giám hiệu quyết định trực tiếp đến tính đồng bộ và tính bền vững của các hoạt động hỗ trợ HS. Yếu tố có mức ảnh hưởng cao tiếp theo là mức độ phối hợp của phụ huynh với nhà trường ($M = 4.48$; $SD = 0.68$). GV nhấn mạnh rằng sự tham gia của gia đình có ý nghĩa quan trọng trong phát hiện sớm, xử lí xung đột và ổn định hành vi HS. Tuy nhiên, dữ liệu định tính cũng chỉ ra một số rào cản khi một bộ phận phụ huynh còn tâm lí né tránh hoặc chưa nhận diện đầy đủ các dạng bạo lực học đường. Đáng chú ý, yếu tố HS e ngại chia sẻ khi gặp bạo lực hoặc khó khăn tâm lí được GV đánh giá ở mức cao ($M = 4.44$; $SD = 0.60$). Kết quả phỏng vấn cho thấy hiện tượng này gắn với lo ngại bị đánh giá, bị gán nhãn hoặc ảnh hưởng đến vị thế xã hội trong tập thể lớp.

Về phía HS xác định chính “sự e ngại chia sẻ” là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất ($M = 3.59$; $SD = 1.20$). Dữ liệu phỏng vấn cho thấy HS thường liên hệ hành vi né tránh tìm kiếm hỗ trợ với cảm giác thiếu an toàn tâm lí, lo ngại bị lộ thông tin cá nhân hoặc bị nhìn nhận tiêu cực. Yếu tố được HS đánh giá cao tiếp theo là ảnh hưởng của đặc điểm tâm lí lứa tuổi THCS ($M = 3.56$; $SD = 1.25$). HS có xu hướng lí giải bạo lực học đường từ các tương tác xã hội và điều chỉnh cảm xúc hơn là các điều kiện tổ chức. Trong khi đó, các yếu tố mang tính tổ chức, thể chế được HS đánh giá ở mức thấp hơn tương đối, cho thấy các yếu tố này ít được nhận diện trực tiếp trong trải nghiệm hỗ trợ hằng ngày.

Tổng hợp dữ liệu định lượng và định tính cho thấy hai yếu tố hội tụ nổi bật ở cả hai nhóm là rào cản e ngại chia sẻ của HS và các rào cản mang tính xã hội. Sự khác biệt trong đánh giá phản ánh hai góc nhìn bổ sung: GV nhấn mạnh điều kiện tổ chức, phối hợp, trong khi HS nhấn mạnh điều kiện tâm lí, trải nghiệm tiếp cận dịch vụ CTXH. Kết quả định tính nhất quán với xu hướng định lượng, góp phần củng cố độ tin cậy của kết luận nghiên cứu.

3.2.2. Kiểm định sự khác biệt giữa giáo viên và học sinh

Kiểm định Independent samples t-test được thực hiện nhằm xem xét sự khác biệt trong đánh giá giữa GV và HS đối với các biến nghiên cứu. Kết quả kiểm định được trình bày trong bảng 3.

Bảng 3. Kết quả kiểm định Independent Samples t-test so sánh giữa GV và HS

Biến nghiên cứu	Nhóm	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	t	df	Sig. (p)	Chênh lệch trung bình	Khoảng tin cậy 95%
Đánh giá hiệu quả hoạt động CTXH	GV	56	4.50	0.56					
	HS	420	3.90	0.69	6.20	473	< 0.001	0.60	[0.41 ; 0.79]
Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố	GV	56	4.10	0.67					
	HS	420	3.40	0.96	6.78	87.69	< 0.001	0.69	[0.48 ; 0.89]

Kết quả kiểm định Independent samples t-test cho thấy tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm CBQL, GV và HS ở cả hai biến nghiên cứu. Cụ thể, CBQL, GV có xu hướng đánh giá hiệu quả hoạt động CTXH cao hơn so với HS ($M_{GV} = 4.50$; $M_{HS} = 3.90$; $p < 0.001$). Chênh lệch trung bình đạt 0.60 và khoảng tin cậy 95% không chứa giá trị 0, cho thấy sự khác biệt mang tính ổn định. Về ý nghĩa giáo dục, kết quả này phản ánh khoảng cách nhận thức đáng chú ý giữa bên cung cấp dịch vụ hỗ trợ (CBQL, GV) và bên tiếp nhận dịch vụ (HS). Sự khác biệt tương tự cũng được ghi nhận ở biến mức độ ảnh hưởng của các yếu tố ($M_{CBQL, GV} = 4.10$; $M_{HS} = 3.40$; $p < 0.001$). CBQL, GV đánh giá các yếu tố tác động ở mức cao hơn đáng kể so với HS, cho thấy GV có xu hướng tiếp cận vấn đề theo logic tổ chức hệ thống, trong khi HS chịu ảnh hưởng nhiều hơn bởi trải nghiệm cá nhân. Phát hiện này hàm ý rằng các can thiệp CTXH nếu chỉ tập trung vào hoàn thiện cơ chế quản lí có thể chưa đủ để tạo ra thay đổi rõ nét trong trải nghiệm của HS.

3.2.3. Phân tích hồi quy đa biến

Nghiên cứu sử dụng hồi quy đa biến để đánh giá mức độ tác động của các nhóm yếu tố đến đánh giá hiệu quả hoạt động CTXH, đồng thời so sánh mức độ phù hợp và khả năng giải thích của mô hình giữa hai nhóm GV và HS. Kết quả được trình bày trong bảng 4.

Bảng 4. Kết quả mô hình hồi quy đa biến so sánh giữa GV và HS

Chỉ số mô hình	GV	HS
Cỡ mẫu (N)	56	420
Hệ số tương quan (R)	0.93	0.38
Hệ số xác định (R^2)	0.86	0.14
Hệ số xác định hiệu chỉnh (R^2 hiệu chỉnh)	0.81	0.09
Sai số chuẩn ước lượng	0.24	0.65
Giá trị F	15.63	3.09
Mức ý nghĩa (Sig.)	< 0.001	< 0.001

Kết quả hồi quy đa biến cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa hai nhóm khảo sát. Ở nhóm GV, hệ số tương quan rất cao ($R = 0.93$), với hệ số xác định $R^2 = 0.86$ và R^2 hiệu chỉnh = 0.81 cho ta thấy mô hình giải thích phần lớn sự biến thiên của biến đánh giá hiệu quả hoạt động CTXH. Sai số chuẩn ước lượng thấp (0.24) và giá trị $F = 15.63$ (Sig. < 0.001) khẳng định mô hình có mức độ phù hợp và ý nghĩa thống kê cao. Ngược lại, ở nhóm HS, hệ số tương quan ở mức trung bình ($R = 0.38$), với $R^2 = 0.14$ và R^2 hiệu chỉnh = 0.09, cho thấy mô hình chỉ giải thích được một tỉ lệ hạn chế sự biến thiên của biến phụ thuộc. Sai số chuẩn ước lượng cao hơn (0.65), mặc dù giá trị $F = 3.09$ (Sig. < 0.001) vẫn cho thấy mô hình đạt ý nghĩa thống kê.

Kết quả so sánh mức độ giải thích của mô hình cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa hai nhóm đối tượng. Cụ thể, mô hình hồi quy ở nhóm GV có hệ số xác định cao hơn đáng kể so với nhóm HS, phản ánh mức độ phù hợp cao của các biến độc lập trong việc lý giải đánh giá hiệu quả CTXH. Điều này cho thấy nhận thức của GV về hiệu quả CTXH gắn chặt với các yếu tố tổ chức, quản lý và điều kiện triển khai trong nhà trường. Ngược lại, ở nhóm HS, mức độ giải thích của mô hình thấp hơn cho thấy đánh giá hiệu quả chịu ảnh hưởng nhiều hơn từ các yếu tố mang tính trải nghiệm cá nhân, cảm nhận chủ quan và trạng thái tâm lý khi tiếp cận dịch vụ hỗ trợ. Trên cơ sở đó, phân tích hồi quy chi tiết được trình bày tại bảng 5.

Bảng 5. Kết quả phân tích hồi quy giữa các yếu tố ảnh hưởng và đánh giá hiệu quả CTXH

Biến độc lập	Hệ số chưa chuẩn hóa (B)	Hệ số chuẩn hóa (β)	Giá trị t	Mức ý nghĩa (Sig.)	Hệ số phóng đại phương sai (VIF)
Hằng số	3.47		28.88	0.000	
ANHHUONG	0.14	0.19	4.32	0.000	1.000

Chỉ số mô hình: $R^2 = 0.038$; $F = 18.70$; Sig. = 0.000; Durbin-Watson = 1.65

Kết quả phân tích hồi quy được trình bày tại Bảng 5 trên đây cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê ($F = 18.70$, $p < 0.001$), với hệ số xác định $R^2 = 0.038$. Phương trình hồi quy được xác định như sau:

$$\text{DANH GIA} = 3.47 + 0.14 \times \text{ANHHUONG}$$

Biến ANHHUONG có ảnh hưởng cùng chiều và có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0.19$, $p < 0.001$). Tuy nhiên, mức độ giải thích của mô hình còn hạn chế, cho thấy còn tồn tại các yếu tố khác chưa được đưa vào mô hình, đặc biệt ở cấp độ trải nghiệm và tâm lý HS. Sự khác biệt đáng kể về hệ số xác định giữa hai nhóm ($R^2 = 0.86$ ở GV và $R^2 = 0.14$ ở HS) phản ánh sự khác biệt trong cấu trúc nhận thức. Ở GV, đánh giá hiệu quả gắn chặt với các yếu tố tổ chức và điều kiện triển khai, trong khi ở phía HS, đánh giá chịu ảnh hưởng nhiều hơn từ trải nghiệm cá nhân và cảm nhận chủ quan. Như vậy, mô hình hồi quy trong nghiên cứu này mang tính giải thích xu hướng hơn là dự báo chính xác, đây là trường hợp phổ biến trong nghiên cứu khoa học giáo dục khi biến phụ thuộc chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khó đo lường như trạng thái tâm lý và trải nghiệm cá nhân.

3.2.4. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy “rào cản HS ngại chia sẻ về bạo lực học đường” nổi lên như yếu tố có ảnh hưởng đáng chú ý đối với hiệu quả hoạt động CTXH trường học. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu về hành vi tìm kiếm hỗ trợ trong môi trường học đường, trong đó cảm nhận an toàn tâm lý và mức độ tin tưởng vào dịch vụ hỗ trợ được xem là điều kiện then chốt quyết định việc HS có chủ động tiếp cận trợ giúp hay không (Pfiffner và cộng sự, 2023). Việc HS ngại chia sẻ không chỉ phản ánh đặc điểm tâm lý lứa tuổi THCS mà còn liên quan đến nỗi lo bị đánh giá, bị gắn nhãn chú ý hoặc ảnh hưởng đến vị thế xã hội trong nhóm bạn đồng trang lứa. Diễn giải này tương đồng với các tiếp cận tâm lý xã hội về bạo lực học đường, vốn nhấn mạnh vai trò của các yếu tố cảm xúc, nhận thức và quan hệ xã hội trong việc duy trì hoặc hạn chế hành vi bạo lực (Astor và Benbenishty, 2018).

Mức độ giải thích thấp của mô hình hồi quy ở nhóm HS cho thấy đánh giá hiệu quả CTXH từ góc nhìn người thụ hưởng chịu tác động của nhiều biến số ngoài khung đo lường. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu cho rằng trải nghiệm dịch vụ hỗ trợ học đường mang tính đa chiều, trong đó các yếu tố cảm xúc, chất lượng tương tác và bồi

cảnh quan hệ hàng ngày có thể ảnh hưởng mạnh đến nhận thức hiệu quả. Điều này hàm ý rằng hiệu quả CTXH, xét từ phía HS không chỉ được xác định bởi cấu trúc tổ chức hay nguồn lực triển khai mà còn bởi cảm nhận chủ quan về mức độ hỗ trợ thực tế và mức độ phù hợp với nhu cầu cá nhân. Nhận định này cũng phù hợp với các nghiên cứu gần đây về CTXH trường học, khi hiệu quả can thiệp được xem là kết quả của sự tương tác giữa điều kiện hệ thống và trải nghiệm cá nhân. Sự khác biệt trong cấu trúc đánh giá giữa GV và HS phản ánh hai logic tiếp cận hiệu quả CTXH. GV có xu hướng nhấn mạnh các yếu tố tổ chức, quản lý và điều kiện triển khai, phù hợp với các nghiên cứu về rào cản và điều kiện thúc đẩy thực hành CTXH trường học (Kim, 2022). Ngược lại, HS ưu tiên các yếu tố gắn với trải nghiệm tâm lý và tương tác xã hội, tương đồng với các nghiên cứu về nhận thức bạo lực học đường từ góc nhìn HS (Song và cộng sự, 2019). Sự phân hóa này cho thấy hiệu quả CTXH cần được xem xét đồng thời ở cấp độ cấu trúc và cấp độ trải nghiệm, thay vì chỉ tiếp cận từ một phía tổ chức dịch vụ.

Từ các phát hiện trên, việc nâng cao hiệu quả CTXH trường học cần được cụ thể hóa thành các nhóm công việc có tính triển khai. Trước hết, ở cấp độ quản lý nhà trường, cần thiết lập cơ chế tổ chức rõ ràng cho hoạt động CTXH, bao gồm ban hành quy chế phối hợp, phân công trách nhiệm cụ thể và tích hợp CTXH vào kế hoạch năm học. Cam kết của Ban Giám hiệu cần được thể hiện bằng việc bố trí nguồn lực, thời gian hoạt động và cơ chế hỗ trợ chuyên môn, thay vì dừng ở định hướng chung. Song song đó, cần xây dựng quy trình tiếp nhận - hỗ trợ - theo dõi HS theo hướng chuẩn hóa, bảo đảm tính nhất quán và tính bảo mật trong xử lý thông tin.

Ở cấp độ chuyên môn, nhà trường cần chú trọng các hoạt động giảm rào cản e ngại chia sẻ của HS. Các công việc trọng tâm bao gồm tổ chức truyền thông thường xuyên về vai trò CTXH, thiết lập không gian tham vấn thân thiện, bảo mật và dễ tiếp cận, đồng thời phát triển các hình thức hỗ trợ đa dạng như tư vấn cá nhân, tư vấn nhóm nhỏ, kênh trao đổi trực tuyến hoặc hộp thư tâm lý. Việc bảo đảm tính riêng tư và an toàn tâm lý cần được xem như yêu cầu nghiệp vụ cốt lõi, trực tiếp ảnh hưởng đến hành vi tìm kiếm hỗ trợ của HS (Pfiffner và cộng sự, 2023). Bên cạnh đó, cần tăng cường các hoạt động phòng ngừa mang tính hệ thống, bao gồm lồng ghép giáo dục kỹ năng xã hội, cảm xúc, kỹ năng quản lý xung đột và kỹ năng tìm kiếm hỗ trợ vào hoạt động giáo dục. Hoạt động CTXH cũng cần được mở rộng theo hướng kết nối đa bên, đặc biệt với phụ huynh và các dịch vụ hỗ trợ ngoài nhà trường, nhằm hình thành mạng lưới hỗ trợ liên tục. Cuối cùng, cần thiết lập cơ chế đánh giá và phản hồi định kỳ từ cả GV và HS, qua đó điều chỉnh hoạt động CTXH dựa trên bằng chứng và trải nghiệm thực tế. Các định hướng này góp phần chuyển hóa kết quả nghiên cứu thành các hành động quản lý và can thiệp cụ thể trong bối cảnh trường THCS.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu đã cung cấp bằng chứng thực nghiệm về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động CTXH trường học trong phòng tránh bạo lực học đường, đồng thời làm rõ sự khác biệt trong nhận thức giữa GV và HS. Cách tiếp cận hai góc nhìn góp phần bổ sung cơ sở khoa học cho việc thiết kế các can thiệp phù hợp cả ở cấp độ tổ chức và trải nghiệm người học. Kết quả cho thấy hiệu quả hoạt động CTXH chịu tác động đồng thời của các yếu tố tổ chức và yếu tố tâm lý HS. Đáng chú ý, rào cản HS e ngại chia sẻ được xác định là yếu tố ảnh hưởng nổi bật ở cả phân tích định lượng và định tính. Phát hiện này cho thấy hiệu quả CTXH không chỉ phụ thuộc vào cơ chế triển khai mà còn gắn chặt với việc giảm thiểu rào cản tâm lý và xây dựng môi trường an toàn. Sự khác biệt trong đánh giá giữa GV và HS phản ánh hai góc nhìn bổ sung, trong đó GV nhấn mạnh các điều kiện tổ chức, còn HS chịu ảnh hưởng nhiều hơn từ trải nghiệm cá nhân. Từ góc độ quản lý giáo dục, kết quả nghiên cứu gợi ý cần nâng cao hiệu quả CTXH đồng thời ở cấp độ cấu trúc và trải nghiệm. Nhà trường cần tăng cường điều kiện tổ chức, nguồn lực và phối hợp đa bên, đồng thời chú trọng các can thiệp tâm lý nhằm giảm rào cản e ngại chia sẻ và củng cố niềm tin của HS. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế, bao gồm cỡ mẫu GV còn hạn chế, thiết kế cắt ngang chưa cho phép xác định quan hệ nhân quả và mô hình chưa bao quát đầy đủ các yếu tố tâm lý - trải nghiệm của HS. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng theo hướng thiết kế dọc và tích hợp thêm các biến tâm lý - xã hội để nâng cao khả năng giải thích.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Đoàn Thị Cúc: xây dựng đề cương nghiên cứu, xác định phương pháp và công cụ nghiên cứu, phân tích dữ liệu và viết bản thảo bài báo; Nguyễn Thị Phương, Nguyễn Thuỳ Dương: đi khảo sát, phỏng vấn trực tiếp GV và HS tại 3 trường THCS trên địa bàn xã Lục Hành, tỉnh Tuyên Quang, trực quan hoá dữ liệu, nhập số liệu vào phần mềm SPSS, chạy và hiệu chỉnh các số liệu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT (bản plus) cho mục đích phân tích dữ liệu từ các nguồn mở, rà soát lỗi chính tả, ngữ pháp trong bài. Các tác giả xin chịu hoàn toàn trách nhiệm.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Tài liệu tham khảo

- Astor, A., & Benbenishty, R. (2018). Victimization: Patterns and interrelationships of behaviors. In *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190663049.003.0003>
- Beraun-Vasquez, H., Fabian-Arias, E., & Ruiz-Balvin, M. (2025). Key factors influencing school violence in Peruvian emblematic schools post-pandemic. *Frontiers in Education, 9*, 1462925. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1462925>
- Boboyi, A. (2024). A call for the institutionalisation of school social work services in the O.R. Tambo Inland secondary schools to counter the psycho-social ills among learners. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies, 6*(1), 1-13. <https://doi.org/10.51415/ajims.v6i1.1302>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage Learning.
- Kim, M. (2022). Exploring factors influencing social workers' attitudes toward evidence-based practice: A Chinese study. *International Social Work, 65*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0020872820949907>
- Lesneskie, E., & Block, S. (2017). School violence: The role of parental and community involvement. *Journal of School Violence, 16*(4), 426-444. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1168744>
- Masilo, D. T. (2018). Social work intervention to address the phenomenon of bullying amongst learners in the school setting: A literature review. *South African Journal of Education, 38*(Supplement 1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1594>
- Mathungeni, R. N. (2024). Family factors contributing to high school crime. *International Journal of Research in Business and Social Science, 13*(3), 342-353. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v13i3.3220>
- Ngô Thị Mộng Thu (2025). Các yếu tố ảnh hưởng đến công tác xã hội trong tham vấn tâm lý cho học sinh trung học phổ thông thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Quản lý Giáo dục, 2*(46), 119-126.
- Nguyễn Thị Hiền (2024). Nghiên cứu về các mô hình phòng chống bạo lực học đường ở Việt Nam và trên thế giới. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2*, 74-80. http://vjcs.vnies.edu.vn/sites/default/files/khgdnv_-_tap_20_-_so_02_-74-80.pdf
- Nguyễn Thị Thuý Dung (2021). Thực trạng hoạt động phòng, chống bạo lực học đường tại các trường trung học cơ sở ở Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục, 494*, 54-59. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/25>
- Pfiffner, R., Windlinger, R., & Hostettler, U. (2023). When do pupils talk about their problems? Explaining pupils' intentions to seek help from school social work services. *Children and Youth Services Review, 152*, 107077. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107077>
- Pretorius, E. (2020). A collaborative partnership between school social workers and educators: A vehicle to address the social contexts of learners and quality of education in South Africa. *Social Work/Maatskaplike Werk, 56*(2), 139. <https://doi.org/10.15270/56-2-817>
- Ricketts, D. (2023). An autoethnographic perspective of life story work. *The British Journal of Social Work, 53*(3), 1325-1340. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad001>
- Song, W., Qian, X., & Goodnight, B. (2019). Examining the roles of parents and community involvement and prevention programs in reducing school violence. *Journal of School Violence, 18*(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1512415>
- UNICEF (2021). *Child protection strategy (2021-2030)*. <https://www.unicef.org/media/105001/file/Child-Protection-Strategy-Spanish-2021.pdf>