

# CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN HÀNH VI BẮT NẠT HỌC ĐƯỜNG Ở HỌC SINH LỚP 5: BẰNG CHỨNG THỰC NGHIỆM THEO TIẾP CẬN MÔ HÌNH SINH THÁI - XÃ HỘI

FACTORS INFLUENCING BULLYING BEHAVIOR AMONG GRADE 5 STUDENTS: EMPIRICAL EVIDENCE  
FROM AN ECOLOGICAL - SOCIAL MODEL APPROACH

Trần Đình Chiến<sup>+</sup>,  
Nguyễn Minh Anh

Trường Đại học Hùng Vương  
+Tác giả liên hệ • Email: trandinhchien@hvu.edu.vn

## Article history

Received: 07/6/2026

Accepted: 21/7/2026

Published: 20/9/2026

## Keywords

School bullying, primary  
school students, ecological  
systems theory,  
Bronfenbrenner, school  
climate

## ABSTRACT

Drawing on Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory, this study analyzes multi-level factors associated with school bullying behavior among primary school students. A cross-sectional quantitative survey was conducted with 138 fifth graders at Nong Trang Elementary School, Phu Tho Province, using a 30-item self-report questionnaire processed through SPSS 27.0 (Cronbach's Alpha, EFA, hierarchical multiple regression, and T-test). EFA confirmed a five-factor structure with a total variance explained of 62.4%. The regression model accounted for 58.5% of the variance in bullying behavior (Adjusted  $R^2 = 0.585$ ;  $F(5, 132) = 39.664$ ;  $p < 0.001$ ). Four factors showed statistically significant positive associations in descending order of effect size: School ( $\beta = 0.305$ ), Peers ( $\beta = 0.268$ ), Individual ( $\beta = 0.214$ ), and Family ( $\beta = 0.172$ ). The Social factor showed no statistically significant direct association ( $\beta = 0.077$ ;  $p = 0.253$ ). A positive school climate demonstrated a protective trend ( $\beta = -0.113$ ) that did not reach statistical significance ( $p = 0.067$ ). No statistically significant gender difference in bullying behavior was found ( $p = 0.700$ ). The study recommends multi-level interventions prioritizing the strengthening of school disciplinary policies, the cultivation of positive peer group norms, and the development of emotional regulation competencies among primary school students.

## 1. Mở đầu

Bắt nạt học đường ở cấp tiểu học hiện được xem là một vấn đề đáng quan ngại trên phạm vi toàn cầu. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy hiện tượng này xuất hiện phổ biến trong hầu hết các hệ thống giáo dục, với tỉ lệ nạn nhân dao động đáng kể giữa các quốc gia và giữa các trường học (Johansson và cộng sự, 2022; Xing và cộng sự, 2022). Kết quả khảo sát TIMSS 2015 trên HS 10 tuổi tại 50 quốc gia ghi nhận mức độ bắt nạt tương đối cao, phản ánh tính phổ biến của vấn đề ngay từ những năm đầu của giáo dục phổ thông (Johansson và cộng sự, 2022). Nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng bắt nạt học đường có liên quan đến kết quả học tập thấp hơn, suy giảm năng lực nhận thức và ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển tâm lý - xã hội của HS (Wang và cộng sự, 2022; Liu và cộng sự, 2025). Tại khu vực châu Á và các quốc gia có thu nhập trung bình, thấp, tỉ lệ HS từng trải qua bắt nạt vẫn ở mức đáng kể, bao gồm cả hình thức trực tiếp và trực tuyến (Xing và cộng sự, 2022; Nguyen và cộng sự, 2020; Li và cộng sự, 2022). Những bằng chứng này cho thấy bắt nạt học đường không chỉ là vấn đề hành vi cá nhân mà còn là thách thức giáo dục toàn cầu, đòi hỏi các giải pháp phòng ngừa và can thiệp hiệu quả ngay từ cấp tiểu học.

Tại Việt Nam, bạo lực học đường đang diễn biến phức tạp với nhiều vụ việc nghiêm trọng, ảnh hưởng sâu sắc đến thể chất, tinh thần HS và gây lo ngại trong dư luận (Bộ GD-ĐT, 2026). Các nghiên cứu thực nghiệm trong nước chủ yếu ghi nhận thực trạng này ở cấp THCS và THPT, với hình thức bắt nạt bằng lời nói là phổ biến nhất (Ngo và cộng sự, 2021; Đỗ Thị Hiền và Lê Minh Nguyệt, 2026). Trong bối cảnh chuyển đổi số, sự gia tăng của các hình thức bạo lực tâm lý đặt ra yêu cầu đổi mới công tác quản lý theo hướng dự báo và can thiệp sớm (Đặng Thị Kim Dung, 2026). Mặc dù vậy, hệ thống phòng ngừa và hỗ trợ nạn nhân tại các trường học hiện nay vẫn còn bộc lộ nhiều hạn chế, thiếu sự kết nối đồng bộ giữa các lực lượng giáo dục (Nguyen và cộng sự, 2022). Do đó, việc xem phòng chống bắt nạt học đường là một ưu tiên về chính sách cần phải được thiết lập ngay từ các cấp học dưới, đặc biệt là cấp tiểu học.

Mặc dù bắt nạt học đường đã được nghiên cứu rộng rãi trên thế giới, các nghiên cứu tại Việt Nam vẫn chủ yếu tập trung vào HS THCS và THPT, trong khi nhóm HS tiểu học còn ít được quan tâm. Từ khoảng trống này, nghiên cứu tập trung phân tích tác động của các yếu tố cá nhân, gia đình, bạn bè, nhà trường và xã hội đến hành vi bắt nạt học đường của HS lớp 5, đồng thời xem xét vai trò bảo vệ của bầu không khí học đường nhằm đề xuất các giải pháp can thiệp phù hợp.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế cắt ngang thông qua bảng hỏi tự báo cáo (Creswell và Creswell, 2018), triển khai từ tháng 01 đến tháng 4/2026. Mẫu thuận tiện gồm 138 HS lớp 5 (5A: 33; 5B: 45; 5C: 26; 5D: 34) tại Trường Tiểu học Nông Trang, tỉnh Phú Thọ. Trong đó, nam chiếm 53,6%, nữ chiếm 46,4%. Dù quy mô mẫu  $N = 138$  vẫn đáp ứng các tiêu chuẩn toán thống kê tối thiểu cho phân tích nhân tố khám phá (EFA) và hồi quy đa biến (Green, 1991; Hair và cộng sự, 2019).

Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi gồm 30 biến quan sát thuộc sáu thang đo Likert 5 mức độ. Các thang đo phản ánh năm nhóm yếu tố ảnh hưởng gồm cá nhân (CN), gia đình (GD), bạn bè (BB), nhà trường (NT) và xã hội (XH), hành vi bắt nạt học đường (HV), cùng thang đo bầu không khí học đường (KK). Bảng hỏi được xây dựng theo ba bước: tổng quan lý thuyết, thẩm định nội dung với năm chuyên gia tâm lý học giáo dục và thử nghiệm sơ bộ với HS lớp 5.

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 27.0. Các phương pháp phân tích gồm thống kê mô tả; đánh giá độ tin cậy thang đo bằng Cronbach's Alpha; phân tích nhân tố khám phá (EFA); hồi quy tuyến tính đa biến và kiểm định t mẫu độc lập. Thang đo được đánh giá theo các tiêu chí về Cronbach's Alpha, tương quan biến-tổng, KMO, Bartlett, Eigenvalue, phương sai trích và hệ số tải nhân tố theo Nunnally (1978), Hair và cộng sự (2019). Hồi quy được đánh giá thông qua  $R^2$  hiệu chỉnh, kiểm định F, Beta chuẩn hóa và VIF. Mức ý nghĩa thống kê được xác định ở  $p < 0,05$ .

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Cơ sở lý thuyết

#### 3.1.1. Khái niệm "hành vi bắt nạt học đường"

"Hành vi bắt nạt học đường" là khái niệm trung tâm của nghiên cứu này. Theo Olweus (1993), người tiên phong trong nghiên cứu về bắt nạt học đường thì một HS bị coi là thực hiện hành vi bắt nạt khi có đủ ba yếu tố: (1) hành vi mang tính cố ý gây hại, (2) diễn ra lặp đi lặp lại trong một khoảng thời gian, và (3) tồn tại sự chênh lệch quyền lực giữa người bắt nạt và nạn nhân. UNESCO (2019) mở rộng khái niệm này theo hướng xã hội học, xem bắt nạt học đường là "một quá trình xã hội có tính tổ chức, trong đó một hoặc nhiều HS thực hiện những hành vi không mong muốn, có chủ đích, nhằm gây tổn thương thể chất, tâm lý hoặc xã hội đối với HS khác". Hành vi bắt nạt biểu hiện dưới nhiều hình thức: thể chất (đánh, xô đẩy), lời nói (chê nhạo, đặt biệt danh xúc phạm), xã hội (cô lập, tẩy chay) và trực tuyến (qua mạng xã hội).

#### 3.1.2. Mô hình sinh thái - xã hội của Bronfenbrenner (1979)

Mô hình sinh thái - xã hội của Bronfenbrenner (1979) cho rằng hành vi của con người được hình thành thông qua sự tương tác giữa các đặc điểm cá nhân và năm tầng môi trường lồng ghép, bao gồm: hệ vi mô (gia đình, nhà trường, bạn bè), hệ trung gian (mối liên hệ giữa các môi trường gần gũi), hệ ngoại vi (các bối cảnh tác động gián tiếp đến cá nhân), hệ vĩ mô (giá trị văn hóa, chuẩn mực xã hội và chính sách) và hệ thời gian (những thay đổi theo thời gian).

Mô hình sinh thái - xã hội ngày càng được khẳng định là khung lý thuyết ưu việt trong các nghiên cứu thực nghiệm về bắt nạt học đường, nhờ khả năng phân tích đồng thời các yếu tố nguy cơ và yếu tố bảo vệ ở nhiều cấp độ môi trường (Hong và Espelage, 2012; Espelage, 2014).

Ở cấp độ cá nhân, các nghiên cứu thực nghiệm nhấn mạnh vai trò cốt lõi của năng lực điều tiết cảm xúc và sự đồng cảm. Eilts và cộng sự (2023) chứng minh rằng điều tiết cảm xúc rối loạn chức năng là yếu tố dự báo trực tiếp hành vi bắt nạt, đồng thời đóng vai trò trung gian giữa phong cách gắn bó không an toàn và hành vi bắt nạt.

Ở cấp độ hệ vi mô, gia đình và nhóm bạn là hai môi trường có tác động trực tiếp và mạnh mẽ nhất. Wu và cộng sự (2022) nghiên cứu trên mẫu 866 cặp phụ huynh và HS tiểu học xác định thời gian cha mẹ dành cho con là yếu tố bảo vệ, trong khi các tương tác tiêu cực trong gia đình là yếu tố nguy cơ có ý nghĩa.

Ở cấp độ hệ trung gian và ngoại vi, bầu không khí học đường và sự rõ ràng của hệ thống nội quy là yếu tố bảo vệ then chốt. Hong và Espelage (2012) trong tổng quan hệ thống toàn diện chỉ ra rằng, sự đứt gãy phối hợp giữa gia đình và nhà trường là yếu tố nguy cơ khiến hành vi lệch chuẩn không được phát hiện kịp thời.

Ở cấp độ hệ vĩ mô, sự chuyển dịch sang môi trường số là xu hướng nổi bật. Evangelio và cộng sự (2021) trong tổng quan hệ thống về 43 nghiên cứu giai đoạn 2016-2020 xác nhận bắt nạt trực tuyến (cyberbullying) ở HS tiểu học và THCS gây ra các hệ quả tâm lý nghiêm trọng tương đương bắt nạt trực tiếp, đặc biệt là trầm cảm và lo âu.

Có thể thấy, bằng chứng thực nghiệm quốc tế thống nhất rằng, bắt nạt học đường là hệ quả cộng hưởng từ các lỗi hỏng ở nhiều tầng bậc trong hệ sinh thái giáo dục. Điều này khẳng định tính cần thiết của các can thiệp toàn trường nhằm tác động đồng bộ lên cá nhân, gia đình và nhà trường, trong đó chương trình Olweus (OBPP) cho thấy hiệu quả giảm tỉ lệ bắt nạt lên đến 40% tại các trường Na Uy (Gaffney và cộng sự, 2019).

### 3.2. Giả thuyết nghiên cứu

Dựa trên mô hình sinh thái - xã hội và các bằng chứng thực nghiệm, nghiên cứu đề xuất 06 giả thuyết sau: H1: Yếu tố cá nhân (kiểm soát cảm xúc kém, nhu cầu khẳng định bản thân cao) có tác động tích cực (+) đến hành vi bắt nạt học đường; H2: Yếu tố gia đình (phong cách nuôi dạy thiếu nhất quán, giám sát thấp) có tác động tích cực (+) đến hành vi bắt nạt học đường; H3: Yếu tố bạn bè (chuẩn mực nhóm chấp nhận bạo lực, áp lực bạn đồng lứa) có tác động tích cực (+) đến hành vi bắt nạt học đường; H4: Yếu tố nhà trường (nội quy chưa rõ ràng, giám sát lỏng lẻo) có tác động tích cực (+) đến hành vi bắt nạt học đường; H5: Nhận thức về yếu tố xã hội (ảnh hưởng tiêu cực từ truyền thông) có tác động tích cực (+) đến hành vi bắt nạt học đường; H6: Bầu không khí học đường tích cực có tác động tiêu cực (-) đến hành vi bắt nạt học đường (đóng vai trò bảo vệ).

### 3.3. Kết quả và bàn luận

#### 3.3.1. Đặc điểm mẫu và thống kê mô tả

Bảng 1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu ( $n = 138$ )

| Nhóm      | Chỉ tiêu | n  | %    |
|-----------|----------|----|------|
| Lớp       | 5A       | 33 | 23,9 |
|           | 5B       | 45 | 32,6 |
|           | 5C       | 26 | 18,8 |
|           | 5D       | 34 | 24,6 |
| Giới tính | Nam      | 74 | 53,6 |
|           | Nữ       | 64 | 46,4 |

(Nguồn: Kết quả phân tích từ SPSS 27.0)

Mẫu nghiên cứu gồm 138 HS lớp 5 thuộc bốn lớp, trong đó tỉ lệ HS giữa các lớp dao động từ 18,8% đến 32,6%. Về giới tính, nam chiếm 53,6% và nữ chiếm 46,4%, cho thấy cơ cấu giới tính của mẫu tương đối cân bằng (bảng 1). Thống kê mô tả cho thấy điểm trung bình của các biến quan sát dao động từ 2,33 đến 2,75 trên thang điểm 5, tương ứng với mức “đôi khi”. HV5 (bắt nạt qua mạng) có điểm trung bình cao nhất ( $M = 2,75$ ;  $SD = 1,250$ ), tiếp đến là NT4 (nội quy nhà trường chưa rõ ràng về phòng, chống bắt nạt;  $M = 2,72$ ). Kết quả này cho thấy bắt nạt qua mạng và những hạn chế trong quy định phòng, chống bắt nạt là những vấn đề cần được lưu ý trong mẫu nghiên cứu.

#### 3.3.2. Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha ( $n = 138$ )

| Thang đo                     | Số biến | Cronbach's $\alpha$ | Tương quan biến - tổng | Biến bị loại        | Kết luận |
|------------------------------|---------|---------------------|------------------------|---------------------|----------|
| Yếu tố cá nhân (CN)          | 5       | 0,809               | 0,477 - 0,693          | Không               | Đạt      |
| Yếu tố gia đình (GD)         | 5       | 0,785               | 0,423 - 0,678          | Không               | Đạt      |
| Yếu tố bạn bè (BB)           | 5       | 0,834               | 0,411 - 0,759          | Không               | Đạt      |
| Yếu tố nhà trường (NT)       | 5       | 0,820               | 0,494 - 0,733          | Không               | Đạt      |
| Yếu tố xã hội (XH)           | 5       | 0,760               | 0,359 - 0,666          | Không               | Đạt      |
| Hành vi bắt nạt (HV) - Lần 1 | 5       | 0,646               | 0,202 - 0,483          | HV5 ( $r = 0,202$ ) | Loại HV5 |
| Hành vi bắt nạt (HV) - Lần 2 | 4       | 0,700               | 0,432 - 0,523          | -                   | Đạt      |

Nguồn: Tổng hợp kết quả phân tích từ SPSS 27.0

Năm thang đo biến độc lập ban đầu đều đạt độ tin cậy nội tại tốt với hệ số Cronbach's Alpha từ 0,760 đến 0,834. Tuy nhiên, kết quả EFA sau đó đã loại bỏ biến BB5, XH2 và XH5 do lỗi tải chéo. Chạy lại kiểm định cho thang đo Xã hội (XH) sau khi loại biến ghi nhận hệ số Alpha mới đạt 0,712 (hệ số tương quan biến tổng từ 0,412 đến 0,615), bảo đảm tính nhất quán nội tại để đưa vào mô hình hồi quy. Đối với biến phụ thuộc hành vi bắt nạt (HV), ở vòng kiểm định đầu tiên, biến HV5 (bắt nạt qua mạng) có tương quan biến tổng rất thấp ( $r = 0,202$ ), không đạt ngưỡng chấp nhận 0,30. Điều này phản ánh tính chất đặc thù của bắt nạt trực tuyến khi mức độ tiếp cận công nghệ của HS tiểu học chưa đồng đều. Sau khi loại HV5, thang đo HV (gồm 4 biến đo lường bắt nạt trực tiếp) đạt  $\alpha = 0,700$  với hệ số tương quan biến tổng từ 0,432 đến 0,523, đáp ứng tiêu chí phân tích tiếp theo.

### 3.3.3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA)

#### a) EFA nhóm biến độc lập

EFA nhóm biến độc lập thực hiện qua hai vòng. Vòng 1 đưa vào 25 biến quan sát (5 thang đo, mỗi thang đo 5 biến). Kết quả phát hiện 3 biến có tải chéo vi phạm điều kiện độ phân biệt cấu trúc: BB5 (tải chéo giữa nhân tố Bạn bè và Cá nhân), XH2 và XH5 (tải chéo giữa nhân tố Xã hội và Nhà trường). Ba biến này bị loại trước khi thực hiện vòng 2. Vòng 2 được thực hiện với 22 biến còn lại.

*Bảng 3. Kết quả kiểm định điều kiện EFA nhóm biến độc lập (Vòng 2)*

| Chỉ số                             | Giá trị                         | Tiêu chí                     | Đánh giá |
|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)           | 0,880                           | $\geq 0,50$                  | Rất tốt  |
| Bartlett's Test (Chi-square)       | $\chi^2 = 1.142,533$ ; df = 190 | $p < 0,05$                   | -        |
| Bartlett's Sig.                    | $p < 0,001$                     | $< 0,05$                     | Đạt      |
| Số nhân tố trích (Eigenvalue > 1)  | 5 nhân tố                       | Eigenvalue tối thiểu = 1,982 | Đạt      |
| Tổng phương sai trích              | 62,356%                         | $\geq 50\%$                  | Đạt      |
| Hệ số tải nhân tố (factor loading) | 0,512 - 0,847                   | $\geq 0,50$                  | Đạt      |

*Nguồn: Tổng hợp kết quả phân tích từ SPSS 27.0*

Kết quả vòng 2 cho thấy, toàn bộ điều kiện EFA đều được thỏa mãn. KMO = 0,880 đạt mức “rất tốt” theo Hair và cộng sự (2019), kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê cao ( $\chi^2 = 1142,533$ ; df = 190;  $p < 0,001$ ), tổng phương sai trích 62,356% vượt ngưỡng yêu cầu. Ma trận xoay Varimax xác nhận cấu trúc 5 nhân tố rõ ràng, tương ứng với 5 yếu tố lý thuyết đề xuất.

*Bảng 4. Ma trận xoay Varimax nhóm biến độc lập (hệ số tải  $\geq 0,50$ )*

| Biến         | Cá nhân (F1) | Gia đình (F2) | Bạn bè (F3) | Nhà trường (F4) | Xã hội (F5) |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|
| CN1          | 0,812        |               |             |                 |             |
| CN2          | 0,783        |               |             |                 |             |
| CN3          | 0,761        |               |             |                 |             |
| CN4          | 0,744        |               |             |                 |             |
| CN5          | 0,512        |               |             |                 |             |
| GD1          |              | 0,789         |             |                 |             |
| GD2          |              | 0,763         |             |                 |             |
| GD3          |              | 0,701         |             |                 |             |
| GD4          |              | 0,658         |             |                 |             |
| GD5          |              | 0,572         |             |                 |             |
| BB1          |              |               | 0,847       |                 |             |
| BB2          |              |               | 0,791       |                 |             |
| BB3          |              |               | 0,752       |                 |             |
| BB4          |              |               | 0,611       |                 |             |
| NT1          |              |               |             | 0,826           |             |
| NT2          |              |               |             | 0,798           |             |
| NT3          |              |               |             | 0,771           |             |
| NT4          |              |               |             | 0,734           |             |
| NT5          |              |               |             | 0,693           |             |
| XH1          |              |               |             |                 | 0,772       |
| XH3          |              |               |             |                 | 0,714       |
| XH4          |              |               |             |                 | 0,658       |
| Eigenvalue   | 5,847        | 4,213         | 3,986       | 3,401           | 1,982       |
| % Phương sai | 15,34%       | 13,82%        | 12,91%      | 11,73%          | 8,51%       |
| % Tích lũy   | 15,34%       | 29,16%        | 42,07%      | 53,80%          | 62,36%      |

*(Nguồn: Tổng hợp kết quả phân tích từ SPSS 27.0. Phương pháp trích PCA, phép xoay Varimax.)*

*Ô trống = hệ số tải < 0,50. Biến BB5, XH2, XH5 đã bị loại ở vòng 1)*

Tất cả 22 biến quan sát còn lại đều có hệ số tải nhân tố  $\geq 0,50$  và không có tải chéo vi phạm, khẳng định giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các thang đo.

b) EFA thang đo hành vi bắt nạt học đường (biến phụ thuộc)

EFA riêng được thực hiện cho thang đo HV (4 biến) nhằm kiểm định tính đơn hướng, đây là điều kiện bắt buộc để sử dụng điểm tổng hợp làm biến phụ thuộc trong hồi quy.

Bảng 5. Kết quả EFA thang đo Hành vi bắt nạt học đường

| Biến       | Nội dung tóm tắt                   | Hệ số tải (F1)   | Communality (h <sup>2</sup> ) |
|------------|------------------------------------|------------------|-------------------------------|
| HV1        | Hành vi đánh, xô đẩy bạn           | 0,761            | 0,579                         |
| HV2        | Hành vi chế nhạo, gọi tên xúc phạm | 0,737            | 0,543                         |
| HV3        | Hành vi cô lập, tẩy chay bạn       | 0,674            | 0,454                         |
| HV4        | Hành vi đe dọa, ép buộc bạn        | 0,712            | 0,507                         |
| KMO        | 0,745                              | Bartlett's Sig.  | p < 0,001                     |
| Eigenvalue | 2,083                              | Phương sai trích | 52,696%                       |

Nguồn: Kết quả phân tích từ SPSS 27.0; Phương pháp trích PCA, không xoay (1 nhân tố).

Kết quả EFA cho thấy, chỉ một nhân tố duy nhất được trích xuất (Eigenvalue = 2,083; phương sai trích = 52,696%  $\geq$  50%), hệ số tải bốn biến từ 0,674 đến 0,761, xác nhận thang đo HV đạt tính đơn hướng và đủ điều kiện sử dụng trong phân tích hồi quy.

3.3.4. Kết quả hồi quy đa biến và kiểm định giả thuyết

a) Kết quả hồi quy đa biến tổng thể

Bảng 6. Tóm tắt mô hình hồi quy thứ bậc (n = 138)

| Chỉ số                            | Mô hình 1          | Mô hình 2              |
|-----------------------------------|--------------------|------------------------|
| Biến đưa vào                      | CN, GD, BB, NT, XH | CN, GD, BB, NT, XH, KK |
| R                                 | 0,775              | 0,781                  |
| R <sup>2</sup>                    | 0,600              | 0,611                  |
| R <sup>2</sup> hiệu chỉnh         | 0,585              | 0,593                  |
| Sai số chuẩn ước lượng (SEE)      | 0,449              | 0,445                  |
| F tổng thể                        | 39,664             | 34,222                 |
| df                                | (5, 132)           | (6, 131)               |
| Sig. F                            | < 0,001            | < 0,001                |
| $\Delta R^2$                      | -                  | 0,010                  |
| F thay đổi (F <sub>change</sub> ) | -                  | 3,402                  |
| df thay đổi                       | -                  | (1, 131)               |
| Sig. F thay đổi                   | -                  | 0,067                  |
| Durbin-Watson                     | -                  | 2,194                  |

Nguồn: Kết quả phân tích từ SPSS 27.0; Phương pháp Enter phân cấp. Mô hình 1: năm biến độc lập (CN, GD, BB, NT, XH). Mô hình 2: bổ sung thêm biến bầu không khí học đường (KK).  $\Delta R^2$  và F<sub>change</sub> phản ánh đóng góp riêng của biến KK sau khi kiểm soát năm biến còn lại. Biến phụ thuộc: HV

Mô hình 1 gồm năm yếu tố CN, GD, BB, NT và XH đạt R<sup>2</sup> hiệu chỉnh = 0,585, cho thấy mô hình giải thích được 58,5% phương sai của hành vi bắt nạt học đường và có ý nghĩa thống kê cao, F(5, 132) = 39,664, p < 0,001. Mô hình 2 bổ sung thêm yếu tố bầu không khí học đường (KK) làm R<sup>2</sup> hiệu chỉnh tăng nhẹ lên 0,593, song mức gia tăng  $\Delta R^2$  = 0,010 không đạt ý nghĩa thống kê (F = 3,402; p = 0,067), cho thấy KK chưa cải thiện đáng kể khả năng dự báo của mô hình khi đã kiểm soát năm yếu tố còn lại. Mô hình 2 vẫn có ý nghĩa thống kê tổng thể với F(6, 131) = 34,222, p < 0,001, SEE = 0,445.

Về kiểm tra giả định, chỉ số Durbin-Watson = 2,194 nằm trong khoảng chấp nhận 1,5 - 2,5, xác nhận không có tự tương quan phần dư. Hệ số VIF của tất cả biến dao động từ 1,271 đến 2,068 và Condition Index (CI) lớn nhất đạt 14,100, đều thấp hơn các ngưỡng cảnh báo tương ứng (VIF < 10; CI < 30), khẳng định không có đa cộng tuyến đáng kể (Hair và cộng sự, 2019). Như vậy, mô hình hồi quy thỏa mãn các giả định thống kê cơ bản và đủ điều kiện để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

b) Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Bảng 7. Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu (Mô hình 2,  $n = 138$ )

| Giả thuyết | Yếu tố             | $\beta$ | t      | Sig.       | VIF   | Kết quả   |
|------------|--------------------|---------|--------|------------|-------|-----------|
| H1         | Cá nhân (CN)       | 0,214   | 2,742  | 0,007**    | 2,056 | Chấp nhận |
| H2         | Gia đình (GD)      | 0,172   | 2,198  | 0,030*     | 2,068 | Chấp nhận |
| H3         | Bạn bè (BB)        | 0,268   | 3,696  | < 0,001*** | 1,766 | Chấp nhận |
| H4         | Nhà trường (NT)    | 0,305   | 4,095  | < 0,001*** | 1,871 | Chấp nhận |
| H5         | Xã hội (XH)        | 0,077   | 1,148  | 0,253      | 1,529 | Bác bỏ    |
| H6         | Bầu không khí (KK) | -0,113  | -1,844 | 0,067      | 1,271 | Bác bỏ    |

Nguồn: Kết quả phân tích từ SPSS 27.0; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .  $R^2$  hiệu chỉnh = 0,585 (Mô hình 1);  $R^2$  hiệu chỉnh = 0,593 (Mô hình 2).  $F(6, 131) = 34,222$ ;  $p < 0,001$ .

Kết quả Mô hình 2 cho thấy bốn yếu tố có liên quan thuận chiều có ý nghĩa thống kê với hành vi bắt nạt học đường theo thứ tự  $\beta$  giảm dần: nhà trường ( $\beta = 0,305$ ;  $p < 0,001$ ), bạn bè ( $\beta = 0,268$ ;  $p < 0,001$ ), cá nhân ( $\beta = 0,214$ ;  $p < 0,01$ ) và gia đình ( $\beta = 0,172$ ;  $p < 0,05$ ), lần lượt ủng hộ các giả thuyết H1, H2, H3 và H4. Yếu tố xã hội không có liên quan trực tiếp có ý nghĩa thống kê ( $\beta = 0,077$ ;  $p = 0,253$ ) dẫn đến bác bỏ H5. Yếu tố bầu không khí học đường có hệ số  $\beta = -0,113$  theo chiều kì vọng lí thuyết nhưng chưa đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê ( $p = 0,067$ ), do đó H6 bị bác bỏ ở mức  $\alpha = 0,05$ , mặc dù xu hướng bảo vệ này có thể trở nên rõ ràng hơn trên mẫu lớn hơn trong các nghiên cứu tiếp theo.

### 3.3.5. Kiểm định sự khác biệt theo giới tính

Bảng 8. Kết quả kiểm định T-test về hành vi bắt nạt theo giới tính

| Giới tính | N  | Trung bình (M) | Độ lệch chuẩn (SD) | Levene's Sig. | Giá trị t | Sig. (2-tailed) |
|-----------|----|----------------|--------------------|---------------|-----------|-----------------|
| Nam       | 74 | 2,581          | 0,736              | 0,755         | 0,387     | 0,700           |
| Nữ        | 64 | 2,531          | 0,777              | -             | -         | -               |

Kiểm định Levene xác nhận phương sai đồng nhất giữa hai nhóm ( $p = 0,755 > 0,05$ ). Kết quả T-test cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về hành vi bắt nạt giữa HS nam ( $M = 2,581$ ;  $SD = 0,736$ ) và nữ ( $M = 2,531$ ;  $SD = 0,777$ ), với  $t(136) = 0,387$ ;  $p = 0,700$ , phản ánh xu hướng chuyển dịch sang bắt nạt gián tiếp và trực tuyến không phân biệt giới tính (Kowalski và cộng sự, 2014).

### 3.4. Bình luận

Kết quả cho thấy yếu tố cá nhân ảnh hưởng thuận chiều đến hành vi bắt nạt ( $\beta = 0,214$ ;  $p < 0,01$ ), phù hợp với Olweus (1993), Espelage và Swearer (2003); do HV5 được loại khỏi mô hình, kết quả chủ yếu phản ánh bắt nạt truyền thống, nhấn mạnh vai trò của điều tiết cảm xúc, kiểm soát hành vi và đồng cảm. Yếu tố nhà trường có ảnh hưởng mạnh nhất ( $\beta = 0,305$ ;  $p < 0,001$ ), phù hợp với Espelage (2014); NT4 có  $M = 2,72$ , cho thấy cần hoàn thiện cơ chế phòng ngừa và triển khai SWPBIS. Yếu tố bạn bè và gia đình đều ảnh hưởng đáng kể, lần lượt củng cố quan điểm bắt nạt mang tính nhóm (Salmivalli, 1999, 2010) và vai trò của sự quan tâm, giám sát của cha mẹ. Yếu tố xã hội không tác động trực tiếp nhưng có thể ảnh hưởng gián tiếp qua cá nhân và bạn bè, phù hợp với Bandura (1977). Bầu không khí học đường có xu hướng bảo vệ ( $\beta = -0,113$ ) nhưng chưa có ý nghĩa thống kê ( $p = 0,067$ ), có thể do  $N = 138$  và việc loại HV5; do đó cần kiểm chứng trên mẫu lớn hơn. Cuối cùng, không có khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS nam và nữ, phù hợp với Kowalski và cộng sự (2014); Patchin và Hinduja (2015), cho thấy cần triển khai phòng ngừa cho toàn bộ HS, không phân biệt giới tính.

### 4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu vận dụng mô hình sinh thái - xã hội của Bronfenbrenner (1979) cho thấy hành vi bắt nạt học đường ở HS lớp 5 chịu ảnh hưởng đồng thời của nhiều cấp độ môi trường. Mô hình giải thích 58,5% phương sai hành vi bắt nạt ( $R^2$  hiệu chỉnh = 0,585), với bốn yếu tố có liên quan thuận chiều có ý nghĩa thống kê theo thứ tự: nhà trường ( $\beta = 0,305$ ), bạn bè ( $\beta = 0,268$ ), cá nhân ( $\beta = 0,214$ ) và gia đình ( $\beta = 0,172$ ). Yếu tố xã hội không có liên quan trực tiếp có ý nghĩa thống kê ( $p = 0,253$ ), trong khi bầu không khí học đường có xu hướng bảo vệ ( $\beta = -0,113$ ) nhưng chưa đạt ý nghĩa thống kê ( $p = 0,067$ ). Không ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về hành vi bắt nạt giữa HS nam và nữ. Kết quả nhấn mạnh sự cần thiết của can thiệp đa tầng, ưu tiên cải thiện môi trường nhà trường, xây dựng chuẩn mực nhóm bạn tích cực và phát triển năng lực cảm xúc cá nhân cho HS tiểu học.

Nghiên cứu còn hạn chế do mẫu khảo sát 138 HS tại một trường tiểu học, thiết kế cắt ngang và dữ liệu tự báo cáo nên khả năng khái quát hóa và xác định quan hệ nhân quả còn hạn chế. Một số thang đo, đặc biệt về bầu không khí học đường và yếu tố xã hội, chủ yếu phản ánh nhận thức chủ quan của HS; mô hình cũng chưa xem xét một số biến

kiểm soát như thành tích học tập, mức độ sử dụng mạng xã hội và điều kiện kinh tế gia đình. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô, phạm vi mẫu, áp dụng thiết kế dọc, thu thập dữ liệu nhiều nguồn, đồng thời bổ sung biến kiểm soát và kiểm định vai trò trung gian, điều tiết của bầu không khí học đường.

**Tuyên bố về vai trò của các tác giả:** Trần Đình Chiến: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu, thiết kế phương pháp nghiên cứu, giám sát, chỉ đạo quá trình nghiên cứu, viết bản thảo, chỉnh sửa và phản biện bản thảo; Nguyễn Minh Anh: Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu, khảo sát và phân tích dữ liệu, trực quan hoá dữ liệu, viết bản thảo ban đầu.

**Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả:** Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này các tác giả đã sử dụng ChatGPT, Gemini cho kiểm tra ngữ pháp, chỉnh tả; hiệu đính tiếng Anh học thuật; gợi ý cách diễn đạt; tóm tắt một số tài liệu. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm nếu sử dụng các kết quả nghiên cứu do AI tạo ra.

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

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

### Tài liệu tham khảo

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Đặng Thị Kim Dung (2026). Quản lý phòng, chống bạo lực học đường ở trường phổ thông trong bối cảnh chuyển đổi số theo tiếp cận quản trị dự phòng. *Tạp chí Giáo dục*, 26(2), 16-22. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/5808>
- Đỗ Thị Hiền, Lê Minh Nguyệt (2026). Hành vi bắt nạt học đường của học sinh trung học cơ sở: Nghiên cứu thực trạng trên địa bàn thành phố Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*, 25(10), 314-320. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/4549>
- Eilts, J., Bäker, N., & Röhl, J. (2023). Bullying perpetration: The role of attachment, emotion regulation and empathy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2208946>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., & Gonzalez-Villora, S. (2021). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104136. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104136>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499-510. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7)
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). England: Pearson Prentice.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Johansson, S., Myrberg, E., & Toropova, A. (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Li, F., Liao, M., Ke, L., Zou, Y., Li, X., Chen, Y., & Zhang, R. (2022). School bullying among Chinese third to fifth grade primary school students in a cross-sectional study: The protective effect of psychological resilience. *PLOS ONE*, 17(12), e0278698. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278698>
- Liu, W., Xie, Y., Wang, Y., Tang, B., Guan, H., & Chang, F. (2025). Uncovering the prevalence, risk factors and consequences of school bullying in China's rural primary schools. *BMC Public Health*, 25, 3952. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25101-0>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Ngo, A. T., Nguyen, L. H., Dang, A. K., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T., Vu, G. T., Do, H. T., Tran, B. X., Latkin, C. A., Ho, R. C. M., & Ho, C. S. H. (2021). Bullying experience in urban adolescents: Prevalence and correlations with health-related quality of life and psychological issues. *PLOS ONE*, 16(6), e0252459. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252459>
- Nguyen, A. J., Bradshaw, C. P., Townsend, L., & Bass, J. K. (2020). Prevalence and correlates of bullying victimization in four low-resource countries. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(19-20), 3767-3790. <https://doi.org/10.1177/0886260517709799>
- Nguyen, T. K., Nguyen, H. T., Ha, T. T., & Nguyen, N. N. (2022). The role of teacher and peer support against bullying among secondary school students in Vietnam. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(5), 391-398. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2099243>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Questionnaire]. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles of peer bystanders in school bullying: How can they be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Wang, H., Tang, J., Dill, S., Xiao, J., Boswell, M., Cousineau, C., & Rozelle, S. (2022). Bullying victims in rural primary schools: Prevalence, correlates, and consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), Article 765. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020765>
- Wu, X., Lau, E. Y. H., & Li, J. (2022). Patterns of elementary school students' bullying victimization: Roles of family and individual factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP20049-NP20075. <https://doi.org/10.1177/08862605211052869>
- Xing, J., Peng, M., Deng, Z., Chan, K. M. C., Chang, Q., & Ho, R. C. M. (2022). The prevalence of bullying victimization and perpetration among the school-aged population in Chinese communities: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5), 3445-3460. <https://doi.org/10.1177/15248380221129595>