

Tạp chí Tâm lý học Việt Nam

VAP VIETNAMESE JOURNAL OF PSYCHOLOGY

MỤC LỤC

<i>Nguyễn Thị Minh Thanh, Hồ Thị Trúc Quỳnh</i>	1
Căng thẳng và hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường Trung học cơ sở quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh	
<i>Hoàng Trung Học</i>	18
Thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh trung học phổ thông	
<i>Trần Thị An, Quách Đăng Minh</i>	33
Ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội	
<i>Nguyễn Văn Thanh</i>	44
Thực trạng hoạt động công tác xã hội nhóm trong việc phòng ngừa bạo lực học đường tại các trường trung học phổ thông thành phố Hà Nội	
<i>Lê Thị Thanh Thủy, Nguyễn Thị Thanh Nga</i>	58
Hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý của sinh viên	
<i>Đặng Thị Vân, Bạch Thị Hồng Xuân</i>	72
<i>Nguyễn Thị Phương Linh, Mai Thị Ngọc Hà</i>	
Nhận thức của sinh viên một số trường đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm	
<i>Lê Thị Thanh Thủy, Hoàng Minh Châu</i>	90
Lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông	
<i>Nguyễn Thị Hằng</i>	98
Một số biện pháp hỗ trợ giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỷ cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm	
<i>Nguyễn Ngọc Vân Anh, Minh Thị Lâm</i>	112
Ảnh hưởng khả năng thích ứng với môi trường đại học đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên trường Đại học Sài Gòn	

<i>Cao Xuân Liễu, Ninh Thị Thu Anh</i>	127
Nhận thức của giáo viên về vai trò của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm của học sinh tiểu học	
<i>Nguyễn Ngọc Tùng</i>	136
Yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng, chống xâm hại trẻ em tại Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình	
<i>Trần Thị Hà</i>	150
Thực trạng mức độ lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học	
<i>Võ Thị Hoàng</i>	164
Hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh hòa nhập tiểu học quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh	
<i>Bùi Thị Hải Yến</i>	
Trầm cảm ở học sinh các trường trung học phổ thông thành phố Hà Nội	
<i>Đậu Thị Thảo</i>	
Phong cách giao tiếp của cha mẹ với con mắc rối loạn phổ tự kỷ tại thành phố Hồ Chí Minh	
<i>Nguyễn Thị Thanh Huyền</i>	181
Thực trạng khó khăn tâm lý và các phương thức giải quyết khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ	
<i>Lã Thị Huyền Trang, Đồng Văn Toàn</i>	202
Năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II	
<i>Nguyễn Thị Hiền, Võ Thanh Tuấn</i>	212
Hành vi mua sắm trực tuyến của sinh viên trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh	
<i>Đặng Thị Vân, Đặng Thị Chung</i>	220
<i>Vũ Phương Anh, Lã Như Quỳnh</i>	
Nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo trong học tập của sinh viên luật tại một số trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội	
<i>Lại Vũ Kiều Trang, Trần Quốc Thành</i>	
Thực trạng sự công nhận và sự hài lòng công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực văn hóa nghệ thuật	

CĂNG THẲNG VÀ HÀI LÒNG NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ QUẬN 1, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Minh Thanh, Hồ Thị Trúc Quỳnh
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

TÓM TẮT:

Bài báo này điều tra mức độ căng thẳng và hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh và mối quan hệ giữa chúng. Tổng cộng có 241 giáo viên hiện đang giảng dạy tại các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh đã tham gia khảo sát, hoàn thành bảng hỏi nhằm đo lường mức độ hài lòng nghề nghiệp và căng thẳng. Kết quả cho thấy (1) có khoảng 40,2% giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh trải qua mức độ căng thẳng từ nhẹ đến rất nghiêm trọng; (2) giáo viên có mức độ hài lòng nghề nghiệp ở mức trung bình; mức độ hài lòng của giáo viên ở các khía cạnh năng lực chuyên môn, môi trường nhà trường, đồng nghiệp cao hơn các khía cạnh học sinh, phụ huynh, cơ hội thăng tiến và thu nhập; (3) mức độ căng thẳng cao có liên quan đến mức độ hài lòng nghề nghiệp thấp của giáo viên.

Từ khóa: *Căng thẳng; Hài lòng nghề nghiệp; Giáo viên; Thành phố Hồ Chí Minh.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Những thách thức của cuộc sống ngày nay thường đòi hỏi nỗ lực lớn về tinh thần và thể chất (Mariotti, 2015) cũng như có thể dẫn đến hậu quả lâu dài về sức khỏe và xã hội. Giáo viên là nhóm nghề nghiệp đặc biệt căng

thẳng và thường gặp phải các vấn đề tâm lý nhiều hơn mức trung bình (Scheuch và cộng sự, 2015). Căng thẳng là một quá trình giao dịch xảy ra khi một sự kiện được coi là có liên quan đến sức khỏe của một cá nhân, có khả năng gây hại hoặc mất mát và đòi hỏi những nỗ lực về mặt tâm lý, sinh lý và/hoặc hành vi để quản lý sự kiện và kết quả của nó (Lazarus & Folkman, 1984). Nghề giáo viên có thể gây căng thẳng cao độ, và sự căng thẳng này có thể dẫn đến giảm sự hài lòng nghề nghiệp, kiệt sức, hiệu suất làm việc kém (Agyapong và cộng sự, 2022), bỏ nghề và nghỉ hưu sớm (Wettstein và cộng sự, 2021). Trong một bài phân tích từ nhiều nghiên cứu khác nhau, Agyapong và cộng sự (2022) cho biết tỷ lệ căng thẳng ở giáo viên dao động từ 8,3% đến 87,1%. Tuy nhiên, nghiên cứu khác lại cho biết tỷ lệ căng thẳng ở giáo viên dao động từ 12,6% đến 50,6% khi xét tại Trung Quốc, Brazil, Hoa Kỳ, Ấn Độ và Tây Ban Nha (Silva và cộng sự, 2021). Tại Maroc, người ta tìm thấy 95,9% giáo viên tiểu học trải nghiệm căng thẳng (Meskini và cộng sự, 2023). Tại Việt Nam, trên mẫu giáo viên phổ thông, có 18,9% giáo viên bị căng thẳng nhẹ và 8,1% bị căng thẳng nặng tại huyện Trà Cú, tỉnh Trà Vinh (Thạch Đình Thiên Trâm và cộng sự, 2022).

Sự hài lòng nghề nghiệp đề cập đến nhận thức của người lao động về công việc, các hoạt động liên quan và môi trường làm việc, là sự kết hợp giữa trải nghiệm tâm lý, cảm xúc, và thường được cho là yếu tố giúp nhân viên đạt hiệu suất cao trong tổ chức (Mehta, 2012). Giáo viên làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong cơ sở giáo dục và có vai trò quyết định trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục, họ đóng vai trò quan trọng nhất đối với thành tích học tập của học sinh (Hoque và cộng sự, 2023). Việc không hài lòng với nghề nghiệp không chỉ làm giảm hiệu suất giảng dạy mà còn ảnh hưởng tiêu cực đến tinh thần và sức khỏe của giáo viên (Capone & Petrillo, 2020; Jaafar, 2021; Reddy và cộng sự 2024).

Căng thẳng được xác định là có liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và giảng viên (Ferguson và cộng sự, 2012; Jaafar, 2021; Reddy và cộng sự, 2024; Von der Embse và cộng sự, 2016). Tại Việt Nam, số ít các nghiên cứu cho biết tỷ lệ căng thẳng của giáo viên (Thạch

Đình Thiên Trâm và cộng sự, 2022; Trịnh Viết Then & Nguyễn Thị Minh, 2016) và giảng viên (Hoàng Thị Ngọc và cộng sự, 2023), và mức độ hài lòng nghề nghiệp và các khía cạnh của nó ở giáo viên phổ thông (Hồ Thanh Mỹ Phương và cộng sự, 2023; Nguyễn Đức Can & Âu Quang Hiếu, 2023; Phan Thị Mai Hương & Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc, 2021; Tran, 2018) và giảng viên (Phạm Thế Kiên, 2024). Với nguồn tài liệu hiện có, chúng tôi chưa tìm thấy công trình nào đồng thời nghiên cứu về tỷ lệ căng thẳng, mức độ hài lòng nghề nghiệp và mối quan hệ giữa căng thẳng và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên trung học cơ sở tại Việt Nam, nhất là tại địa bàn Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh. Điều này tạo ra một khoảng trống trong tài liệu, cần phải được bổ sung để làm rõ bức tranh thực trạng về căng thẳng, sự hài lòng nghề nghiệp và mối quan hệ giữa hai yếu tố tại các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh. Thêm vào đó, việc nghiên cứu mối quan hệ giữa căng thẳng và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh là cần thiết do tính cấp bách của vấn đề trong bối cảnh giáo dục hiện đại, khi áp lực công việc đang trở thành thách thức lớn đối với giáo viên. Mối quan hệ này có tầm quan trọng đặc biệt đối với chất lượng giáo dục, bởi căng thẳng và sự không hài lòng nghề nghiệp có thể làm giảm chất lượng giảng dạy và ảnh hưởng đến kết quả học tập của học sinh. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu sẽ đóng góp vào cơ sở lý luận và thực tiễn, cung cấp tài liệu tham khảo và bằng chứng quan trọng giúp các cơ quan giáo dục xây dựng chính sách hỗ trợ hiệu quả. Đồng thời, nghiên cứu còn đưa ra gợi ý về các biện pháp can thiệp và chương trình hỗ trợ tâm lý nhằm cải thiện điều kiện làm việc, nâng cao sự hài lòng và hiệu quả nghề nghiệp của giáo viên. Xuất phát từ những lý do trên, chúng tôi thực hiện nghiên cứu *“Căng thẳng và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh”*.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu bao gồm 241 giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh. Xét theo giới tính, mẫu có 160 nữ và 81 nam. Xét theo trình độ đào tạo, 5 giáo viên có trình độ cao đẳng, 198 giáo viên có trình độ đại học, 38 giáo viên có trình độ thạc sĩ. Xét theo thâm niên công tác, 28 giáo viên có thâm niên dưới 5 năm, 53 giáo viên có thâm niên từ 5 đến 10 năm, 59 giáo viên có thâm niên từ 11 đến 15 năm, 27 giáo viên có thâm niên từ 16 đến 20 năm, và 74 giáo viên có thâm niên hơn 20 năm. Độ tuổi trung bình của người tham gia là 40,03 (độ lệch chuẩn là 9,785).

2.2. Công cụ đo lường

Phương pháp chính và chủ yếu được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Phiếu điều tra được thiết kế hai phần bao gồm phần thông tin cá nhân và phần nội dung chính, bao gồm thang đo sự hài lòng nghề nghiệp được phát triển bởi Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc (2021) tại Việt Nam và tiểu thang đo stress của thang đo DASS 21 được phát triển bởi Lovibond và Lovibond (1995).

Thang đo sự hài lòng nghề nghiệp: Thang đo này bao gồm 8 item chia thành 2 nhân tố bao gồm sự hài lòng chung về nghề giáo (1 item) và sự hài lòng tổng hợp (7 item). Bảy item thuộc tiểu thang đo sự hài lòng tổng hợp đo lường bảy khía cạnh khác nhau liên quan đến hoạt động nghề nghiệp của giáo viên như hài lòng với đồng nghiệp, môi trường nhà trường, thu nhập, cơ hội thăng tiến, năng lực chuyên môn, học sinh, phụ huynh. Mỗi item được đánh giá trên thang điểm 11 (với 0 = hoàn toàn không hài lòng; 5 = không rõ hài lòng hay không hài lòng và 10 = hài lòng mãi mãi). Dựa trên thang điểm từ 0 đến 10 về mức độ hài lòng với nghề nghiệp, có thể chia thành bốn cấp độ: dưới 5 điểm là không hài lòng, từ 5 đến 6,9 điểm là hài lòng ở mức trung bình, từ 7 đến 8,9 điểm là khá hài lòng, và từ 9 đến 10 điểm là rất hài lòng. Mức độ hài lòng càng cao, giáo viên càng thể hiện sự thỏa mãn với nghề nghiệp, trong khi mức độ thấp cho thấy sự chưa thỏa mãn ở nhiều khía cạnh (Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc, 2021).

Tiểu thang đo căng thẳng: Trong bài viết này, chúng tôi chỉ sử dụng tiểu thang đo căng thẳng của DASS 21 để đo lường các triệu chứng căng thẳng của giáo viên. Tiểu thang đo căng thẳng bao gồm 7 item, được đánh giá trên thang likert 4 điểm từ 0 (Không đúng với tôi chút nào cả) đến 3 (Hoàn toàn đúng với tôi, hoặc hầu hết thời gian là đúng). Điểm số căng thẳng được tính bằng tổng điểm của 7 item nhân cho 2. Do đó, tổng điểm dao động từ 0 đến 42. Trong đó, tổng điểm từ 0 đến 14 được coi là bình thường (căng thẳng thấp và không đáng kể), từ 15 đến 18 là căng thẳng nhẹ, từ 19 đến 25 là căng thẳng vừa, từ 26 đến 33 là căng thẳng nghiêm trọng và lớn hơn 34 là căng thẳng rất nghiêm trọng.

2.3. Xử lý thống kê

Phần mềm SPSS 20.0 được áp dụng để xử lý số liệu thu được từ phương pháp điều tra. Đầu tiên, chúng tôi kiểm định độ tin cậy của thang đo sự hài lòng nghề nghiệp và tiểu thang đo căng thẳng. Thứ hai, chúng tôi thực hiện thống kê mô tả để tính điểm trung bình, tổng điểm và độ lệch chuẩn, tính tỷ lệ cho các biến chính (hài lòng nghề nghiệp và căng thẳng) và biến nhân khẩu (tuổi, giới tính, thâm niên và trình độ đào tạo). Cuối cùng, chúng tôi thực hiện phân tích phương sai một chiều (One Way Anova) và tương quan Pearson để xác định mối quan hệ giữa hài lòng nghề nghiệp và căng thẳng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mức độ căng thẳng của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 1. Mức độ căng thẳng của giáo viên
các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh

Mức độ căng thẳng	Số lượng	Tỷ lệ	M ± SD
Bình thường ($0 \leq M \leq 14$)	144	59,8	14,797 ± 10,211
Nhẹ ($15 \leq M \leq 18$)	26	10,8	
Vừa ($19 \leq M \leq 25$)	28	11,6	

Nghiêm trọng ($26 \leq M \leq 33$)	31	12,9	
Rất nghiêm trọng ($34 \leq M \leq 42$)	12	5,0	

Chú thích: M là điểm trung bình; SD là độ lệch chuẩn

Số liệu bảng 1 cho biết mức độ căng thẳng của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh. Điểm số căng thẳng của giáo viên là $M = 14,797$ ($SD = 10,211$), cho thấy mức độ căng thẳng bình thường (thấp và không đáng kể). Trong đó, 59,8% giáo viên trải nghiệm mức độ căng thẳng thấp và không đáng kể, 10,8% giáo viên trải nghiệm mức độ căng thẳng nhẹ, 11,6% giáo viên trải nghiệm mức độ căng thẳng vừa, 12,9% giáo viên trải nghiệm mức độ căng thẳng nghiêm trọng và 5,0 % giáo viên trải nghiệm mức độ căng thẳng rất nghiêm trọng. Như vậy có 40,2% giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh trải qua mức độ căng thẳng từ nhẹ đến rất nghiêm trọng.

3.2. Mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 2. Mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên ở các trường trung học cơ sở Quận 1, Thanh phố Hồ Chí Minh

Đồng nghiệp	Số lượng	Tỷ lệ	M ± SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	44	18,3	6,83 ± 2,444
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	25	10,4	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	117	48,5	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	55	22,8	
Môi trường nhà trường	Số lượng	Tỷ lệ	M ± SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	44	18,3	6,93 ± 2,484
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	22	9,1	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	117	48,5	

Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	58	24,1	
Năng lực chuyên môn của bản thân	Số lượng	Tỷ lệ	M $\pm$ SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	44	18,3	6,98 $\pm$ 2,425
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	11	4,6	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	131	54,4	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	55	22,8	
Cơ hội thăng tiến	Số lượng	Tỷ lệ	M $\pm$ SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	55	22,8	6,34 $\pm$ 2,479
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	47	19,5	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	106	44,0	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	33	13,7	
Thu nhập	Số lượng	Tỷ lệ	M $\pm$ SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	60	24,9	6,28 $\pm$ 2,533
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	38	15,8	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	108	44,8	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	35	14,5	
Học sinh mình dạy	Số lượng	Tỷ lệ	M $\pm$ SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	49	20,3	6,39 $\pm$ 2,373
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	48	19,9	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	112	46,5	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	32	13,3	

Phụ huynh lớp mình dạy	Số lượng	Tỷ lệ	M ± SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	49	20,3	6,38 ± 2,350
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	48	19,9	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	112	46,5	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	32	13,3	
Hài lòng chung về nghề nghiệp	Số lượng	Tỷ lệ	M ± SD
Không hài lòng ($0 \leq M < 5$)	47	19,5	6,70 ± 2,399
Hài lòng ở mức trung bình ($5 \leq M \leq 6,9$)	27	11,2	
Khá hài lòng ($7 \leq M \leq 8,9$)	128	53,1	
Rất hài lòng ($9 \leq M \leq 10$)	39	16,2	

Chú thích: M là điểm trung bình; SD: Độ lệch chuẩn

Số liệu bảng 2 cho thấy mức độ hài lòng chung về nghề nghiệp và mức độ hài lòng ở 7 khía cạnh cụ thể. Về mức độ hài lòng chung, giáo viên có mức độ hài lòng chung về nghề nghiệp ở mức trung bình với $M = 6,70$ ($SD = 2,399$). Trong đó, 11,2% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 53,1% giáo viên khá hài lòng và 16,2% rất hài lòng; tuy nhiên, một số ít giáo viên đánh giá không hài lòng với nghề nghiệp (19,5%).

Số liệu bảng 2 cũng cho thấy giáo viên hài lòng ở mức trung bình trên bảy khía cạnh đánh giá sự hài lòng nghề nghiệp khi điểm trung bình dao động từ 6,28 đến 6,98. Ở khía cạnh năng lực chuyên môn, mức độ hài lòng của giáo viên ở mức trung bình nhưng tiệm cận mức khá ($M = 6,98$ và $SD = 2,425$); trong đó, 4,6 % giáo viên hài lòng mức trung bình, 54,4% giáo viên khá hài lòng, 22,8% rất hài lòng và 18,3% không hài lòng. Ở khía cạnh môi trường nhà trường, mức độ hài lòng của giáo viên là trung bình ($M = 6,93$ và $SD = 2,484$); trong đó 9,1% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 48,6% giáo viên khá hài lòng, 24,1% giáo viên rất hài lòng và 18,3% không hài lòng. Ở khía cạnh đồng nghiệp, mức độ hài lòng trung bình ($M =$

6,83 và SD = 2,444); trong đó 10,4% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 48,5% giáo viên khá hài lòng, 22,8% giáo viên rất hài lòng và 18,3% không hài lòng. Ở *khía cạnh học sinh*, mức độ hài lòng trung bình ($M = 6,39$ và SD = 2,373), trong đó 19,9% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 46,5% giáo viên khá hài lòng, 13,3% giáo viên rất hài lòng và 20,3% không hài lòng. Ở *khía cạnh phụ huynh*, mức độ hài lòng trung bình ($M = 6,38$ và SD = 2,350), trong đó 19,9% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 46,5% giáo viên khá hài lòng, 13,3% giáo viên rất hài lòng và 20,3% không hài lòng. Ở *khía cạnh cơ hội thăng tiến*, mức độ hài lòng trung bình ($M = 6,34$ và SD = 2,479), trong đó 19,5% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 44,0% giáo viên khá hài lòng, 13,7% giáo viên rất hài lòng và 22,8% không hài lòng. Ở *khía cạnh thu nhập*, mức độ hài lòng trung bình ($M = 6,28$ và SD = 2,533), trong đó 15,8% giáo viên hài lòng ở mức trung bình, 44,8% giáo viên khá hài lòng, 14,5% giáo viên rất hài lòng và 24,9% không hài lòng. Như vậy giáo viên hài lòng với khía cạnh hài lòng năng lực chuyên môn cao nhất và hài lòng thấp nhất với khía cạnh thu nhập.

3.3. Mối quan hệ giữa hài lòng nghề nghiệp và căng thẳng ở giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 3. Quan hệ giữa căng thẳng và hài lòng nghề nghiệp ở giáo viên trung học cơ sở

Mức độ căng thẳng	Tổng điểm hài lòng nghề nghiệp	F _(2, 239)
Bình thường (thấp)	6,94 ± 2,239	2,699*
Nhẹ	6,53 ± 1,374	
Vừa	5,94 ± 2,039	
Nghiêm trọng	6,25 ± 2,348	
Rất nghiêm trọng	5,25 ± 3,750	
Post Hoc test: Bình thường > Vừa và rất nghiêm trọng		
Tương quan giữa căng thẳng và hài lòng nghề nghiệp: r = -0.196**		

Số liệu bảng 3 cho biết mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh khi xét theo mức độ căng thẳng. Theo đó, mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên có mức độ căng thẳng nằm trong giới hạn bình thường (nghĩa là căng thẳng thấp) là $M = 6,94$ ($SD = 2,239$), của giáo viên với mức độ căng thẳng nhẹ là $M = 6,53$ ($SD = 1,374$) và của giáo viên với mức độ căng thẳng vừa là $M = 5,94$ ($SD = 2,039$), của giáo viên với mức độ căng thẳng nghiêm trọng là $M = 6,25$ ($SD = 2,348$) và của giáo viên với mức độ căng thẳng rất nghiêm trọng là $M = 5,25$ ($SD = 3,750$). Phân tích phương sai một chiều cho thấy có sự khác biệt về mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên khi xét theo mức độ căng thẳng khi $F_{(2, 239)} = 2,699$ và $p < 0,01$ và Post Hoc Test cho biết giáo viên với mức độ căng thẳng thấp có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao hơn đáng kể so với giáo viên với mức độ căng thẳng vừa và rất nghiêm trọng; Kết quả phân tích tương quan Pearson cũng cho thấy có mối tương quan nghịch giữa hài lòng nghề nghiệp và căng thẳng của giáo viên ($r = -0,196$, $p < 0,01$), điều này cho thấy mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên với mức độ căng thẳng thấp cao hơn giáo viên với mức độ căng thẳng cao.

4. Bàn luận

Nghiên cứu này nhằm đánh giá mức độ căng thẳng của giáo viên tại các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh và mối quan hệ của nó với mức độ hài lòng nghề nghiệp. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng:

Đầu tiên, có 40,2% giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh trải qua mức độ căng thẳng từ nhẹ đến rất nghiêm trọng. Tỷ lệ này thấp hơn so với tỷ lệ căng thẳng ở giáo viên tiểu học tại Maroc (Meskini và cộng sự, 2023) và ở giáo viên trung học cơ sở tại Nigeria (Asa & Lasebikan, 2016) và Kenya (Asa & Lasebikan, 2016). So với các nghiên cứu khác tại Việt Nam, chúng tôi nhận thấy tỷ lệ căng thẳng của giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh cao hơn so với tỷ lệ này ở giáo viên mẫu giáo tại huyện Trà Cú, tỉnh Trà Vinh

(Thạch Đình Thiên Trâm và cộng sự, 2022); tuy nhiên lại thấp hơn so với tỷ lệ căng thẳng ở giáo viên mẫu giáo tại Thành phố Hồ Chí Minh (Trịnh Việt Then & Nguyễn Thị Minh, 2016). Tỷ lệ căng thẳng của giáo viên trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh cũng thấp hơn khi so sánh với giảng viên đại học trong nghiên cứu của Hoàng Thị Ngọc và cộng sự (2023). Chúng tôi cho rằng sự chênh lệch về tỷ lệ căng thẳng ở các nghiên cứu khác nhau và giữa các nhóm đối tượng có thể được giải thích bởi một số yếu tố như đặc điểm công việc, bối cảnh xã hội, thời điểm khảo sát và công cụ khảo sát. Thứ nhất, đặc điểm công việc và khối lượng công việc giữa giáo viên các cấp học khác nhau có thể dẫn đến mức độ căng thẳng khác biệt. Ví dụ, giáo viên tiểu học thường phải chịu áp lực từ việc quản lý học sinh nhỏ tuổi với nhu cầu chăm sóc cao, trong khi giáo viên trung học phải đối mặt với áp lực từ việc giảng dạy nội dung học thuật phức tạp và chuẩn bị học sinh cho kỳ thi. Thứ hai, bối cảnh xã hội và chính sách hỗ trợ cũng ảnh hưởng đáng kể đến mức độ căng thẳng. Các quốc gia hoặc địa phương có hệ thống giáo dục phát triển hơn thường có cơ chế hỗ trợ giáo viên tốt hơn, giúp giảm thiểu căng thẳng. Ngược lại, tại những nơi có điều kiện giáo dục hạn chế hoặc thiếu nguồn lực, giáo viên thường đối mặt với căng thẳng cao hơn. Thứ ba, thời điểm khảo sát và công cụ khảo sát cũng có thể ảnh hưởng đến tỷ lệ căng thẳng được báo cáo bởi người tham gia. Ví dụ, giáo viên có thể trải qua mức độ căng thẳng cao hơn trong các kỳ thi hoặc giai đoạn đánh giá cuối kỳ khi áp lực về thành tích và khối lượng công việc tăng lên. Nếu khảo sát được thực hiện trong thời gian này, tỷ lệ căng thẳng được báo cáo có thể cao hơn so với khi khảo sát được tiến hành vào thời điểm ít áp lực hơn, chẳng hạn như đầu năm học hoặc kỳ nghỉ. Thứ tư, các công cụ khác nhau có thể sử dụng các thang đo và phương pháp đánh giá khác nhau, dẫn đến sự chênh lệch trong cách người tham gia phản hồi.

Thứ hai, mức độ hài lòng chung với nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh là ở mức trung bình. Phát hiện này không phù hợp với phát hiện trước đây của Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc (2021) trên mẫu 680 giáo viên

trung học phổ thông tại một số tỉnh ở miền Nam, Trung và Bắc của Việt Nam. Cùng sử dụng thang đo hài lòng nghề nghiệp với nghiên cứu của chúng tôi, nghiên cứu của Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc (2021) báo cáo rằng giáo viên khá hài lòng với nghề nghiệp khi $7 \leq M \leq 8,9$. So với nghiên cứu của Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc (2021), tỷ lệ giáo viên báo cáo không hài lòng với nghề nghiệp trong mẫu nghiên cứu của chúng tôi cao hơn (19,5% so với 0,9%), nhưng tỷ lệ giáo viên báo cáo rất hài lòng với nghề nghiệp trong mẫu của chúng tôi lại thấp hơn (20,9% so với 16,2%). Hơn nữa, nghiên cứu của Phan Thị Mai Hương và Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc (2021) cho biết phân bố điểm hài lòng với nghề nghiệp trải từ 3 đến 10, trong khi đó nghiên cứu của chúng tôi cho thấy phạm vi điểm từ 0 đến 10. Đây là lý do tại sao xét theo điểm trung bình thì mẫu giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh có mức độ hài lòng trung bình, trong khi đa số giáo viên báo cáo khá hài lòng với nghề nghiệp (53,1%). Mặt khác, kết quả nghiên cứu của chúng tôi cũng không phù hợp với các phát hiện trước đây ở các quốc gia như Mexico, Malaysia, Chile, Ý, Phần Lan, Canada và Úc (giáo viên có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao) và các quốc gia khác như Trung Quốc, Hàn Quốc, Nhật Bản, Singapore, Bulgaria, Brazil và Nga (giáo viên có mức độ hài lòng nghề nghiệp thấp) (Hoque và cộng sự, 2023). Công cụ đo lường sự hài lòng nghề nghiệp và mức độ hài lòng ở các khía cạnh của nghề nghiệp có thể ảnh hưởng đến mức độ hài lòng chung về nghề nghiệp của giáo viên (Phan Thị Mai Hương & Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc, 2021). Như vậy, kết quả này cho thấy mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh chưa cao. Do đó, cần có biện pháp cải thiện sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên thông qua việc cải thiện các khía cạnh của sự hài lòng nghề nghiệp.

Tương tự như phát hiện trước đây tại Việt Nam (Phan Thị Mai Hương & Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc, 2021), chúng tôi tìm thấy mức độ hài lòng của giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh ở khía cạnh năng lực chuyên môn, môi trường nhà trường, đồng

nghiệp cao hơn các khía cạnh khác. Đây là những yếu tố tạo động lực và có thể giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, từ đó cải thiện trải nghiệm học tập cho học sinh. Điều này có nghĩa là giáo viên trang bị tốt về chuyên môn, họ có niềm tin vào năng lực chuyên môn của mình và cảm thấy có mối quan hệ tích cực, hỗ trợ của đồng nghiệp và môi trường nhà trường thuận lợi, an toàn, lành mạnh. Tuy nhiên, giáo viên có mức độ hài lòng với khía cạnh thu nhập là thấp nhất. Điều này có thể gợi ý rằng giáo viên cảm thấy thu nhập của họ thấy hoặc chưa thỏa đáng, đặc biệt khi chi phí sinh hoạt ngày càng tăng. Nghiên cứu mới đây của Phạm Thế Kiên (2024) trên mẫu giảng viên Đại học Huế cũng có kết quả tương tự khi báo cáo rằng giảng viên hài lòng với thu nhập thấp nhất. Theo các nghiên cứu trước đây, thu nhập nghề nghiệp là yếu tố có ảnh hưởng nhất định đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên (Nguyễn Đức Can & Âu Quang Hiếu, 2023; Phan Thị Mai Hương & Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc, 2021). Do đó, để đảm bảo sự bền vững và phát triển của đội ngũ giáo viên, cần có các chính sách cải thiện thu nhập và đãi ngộ hợp lý hơn. Điều này không chỉ giúp nâng cao mức độ hài lòng tổng thể của giáo viên mà còn giúp thu hút và giữ chân những giáo viên giỏi, giảm thiểu tình trạng thiếu hụt giáo viên trong tương lai.

Cuối cùng, nghiên cứu này tìm thấy mức độ căng thẳng có liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học cơ sở tại Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, khi mức độ căng thẳng gia tăng mức độ hài lòng nghề nghiệp giảm và ngược lại, mức độ căng thẳng giảm thì mức độ hài lòng nghề nghiệp gia tăng. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước đây trên mẫu giảng viên tại Kedah (Jaafar, 2021), tại Ấn Độ (Reddy và cộng sự, 2024) và nó cũng phù hợp với các phát hiện tìm thấy trên mẫu giáo viên tại Canada (Ferguson và cộng sự, 2012) và Mỹ (Von der Embse và cộng sự, 2016). Căng thẳng trong môi trường giảng dạy có thể xuất phát từ nhiều yếu tố như khối lượng công việc lớn, áp lực từ kết quả học tập của học sinh, và việc thiếu thốn các nguồn lực hỗ trợ (Kyriacou, 2001). Khi mức độ căng thẳng tăng lên, sự hài lòng với công việc có xu hướng giảm, tạo ra một vòng lặp tiêu cực làm suy giảm động lực và hiệu suất giảng dạy

(Collie và cộng sự, 2012). Khi giáo viên phải đối mặt với căng thẳng kéo dài mà không có sự hỗ trợ cần thiết, điều này có thể dẫn đến tình trạng kiệt sức. Thật vậy, nghiên cứu trước đây báo cáo rằng những giáo viên có mức độ căng thẳng cao có nguy cơ bị kiệt sức nghề nghiệp (hội chứng do căng thẳng gây ra trong thời gian dài mà không được kiểm soát tốt ở nơi làm việc) (Zhao và cộng sự, 2022), sau đó mức độ kiệt sức nghề nghiệp có thể làm suy giảm mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên (Zhang và cộng sự, 2022). Do đó, để tăng cường sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên, cần thiết phải giảm thiểu căng thẳng thông qua các chương trình phát triển kỹ năng quản lý căng thẳng và tăng cường các nguồn lực hỗ trợ cho giáo viên.

5. Kết luận

Trên mẫu gồm 241 giáo viên các trường trung học cơ sở Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, chúng tôi tìm thấy rằng có 40,2% giáo viên trải nghiệm căng thẳng từ mức nhẹ đến rất nghiêm trọng. Giáo viên có mức độ hài lòng nghề nghiệp ở mức trung bình và đánh giá mức độ hài lòng ở các khía cạnh năng lực chuyên môn, môi trường nhà trường, đồng nghiệp cao hơn các khía cạnh học sinh, phụ huynh, cơ hội thăng tiến và thu nhập. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy rằng mức độ căng thẳng cao có liên quan đến mức độ hài lòng nghề nghiệp thấp của giáo viên. Những phát hiện của nghiên cứu này cho thấy sự cần thiết phải cải thiện mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy và giảm tình trạng bỏ việc của họ. Dựa vào nghiên cứu này có thể thấy rằng việc tăng cường mức độ hài lòng ở các khía cạnh của nghề nghiệp (năng lực chuyên môn, môi trường nhà trường, học sinh, phụ huynh, thu nhập, cơ hội thăng tiến) và giảm mức độ căng thẳng cho giáo viên có thể giúp ích cho việc cải thiện sự hài lòng nghề nghiệp của họ.

Tài liệu tham khảo

1. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>

2. Asa, F., & Lasebikan, V. (2016). Mental Health of Teachers: Teachers' Stress, Anxiety and Depression among Secondary Schools in Nigeria. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 7(4), 1–10. <https://doi.org/10.9734/INDJ/2016/27039>

3. Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>

4. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

5. Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>

6. Hồ Thanh Mỹ Phương, Trần Phước Linh, Lê Thị Thùy Dương, & Anita Clapano-Oblina. (2023). Sự hài lòng trong công việc của giáo viên phổ thông tại Việt Nam. *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Việt Nam*, 19(2), 11–22.

7. Hoang Thi Ngoc, A., Hoang Thi Kim, T., & Tran Xuan, H. (2023). Stress among university lecturers with Online Teaching during COVID-19 Pandemic in Vietnam. *Tạp Chí Y Tế Công Cộng*, 9(1). <https://doi.org/10.53522/ytcc.vol9.02>

8. Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 177. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>

9. Hwang, S. (2022). Profiles of Mathematics Teachers' Job Satisfaction and Stress and Their Association with Dialogic Instruction. *Sustainability*, 14(11), 6925. <https://doi.org/10.3390/su14116925>

10. Jaafar, Syaiful Baharee. (2021). The Relationship between Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 5(1), 8–12. <https://doi.org/10.26666/rmp.ijbm.2021.1.2>

11. Kimama Rose Catherine W, George A. Onyango, & Joseph G. Mungai. (2024). Effects of teachers' stress and burnout on their

professional performance in public secondary schools in Kenya. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(2), 705–712. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.2.0052>

12. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

13. Lazarus RS & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.

14. Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343.

15. Mariotti, A. (2015). The Effects of Chronic Stress On Health: New Insights Into the Molecular Mechanisms of Brain–Body Communication. *Future Science OA*, 1(3). <https://doi.org/10.4155/fso.15.21>

16. Mehta, S. (2012). Job Satisfaction Among Teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 54–66.

17. Meskini, N., Lamtai, M., Sfindla, A., El Madhi, Y., Ahami, A. O. , & Ouahidi, M. L. (2023). Prevalence of stress, anxiety and depression in the context of climate change among newly recruited contract teachers in Morocco. *E3S Web of Conferences*, 412, 01073. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202341201073>

18. Nguyễn Đức Can, & Âu Quang Hiếu. (2023). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng trong công việc của giáo viên tiểu học tại Hà Nội. *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Việt Nam*, 19(7), 67–72.

19. Phạm Thế Kiên. (2024). Thực trạng sự hài lòng trong công việc của đội ngũ giảng viên Đại Học Huế. *Tạp Chí Giáo Dục*, 24(9), 58–64.

20. Phan Thị Mai Hương, & Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc. (2021). Sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên phổ thông. *Tạp Chí Tâm Lý Học*, 10(271), 32–47.

21. Reddy, N. P. K., Mayekar, J. B., Srivastava, N. K., Ishaq, M. M., Ilyas, M. M., & Mohideen, A. S. (2024). Exploring the Relationship between Stress, Job Satisfaction, and Job Performance among College Teachers in India. *Journal of Informatics Education and Research*. <https://doi.org/10.52783/jier.v4i3.1392>

22. Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>

23. Silva, D. F. O., Cobucci, R. N., Lima, S. C. V. C., & de Andrade, F. B. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic. *Medicine*, 100(44), e27684. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000027684>

24. Thạch Đình Thiên Trâm, Nguyễn Thanh Bình, Trần Thị Tuyết Mai, Lê Thị Diễm Trinh, Hồ Hoàng Vũ, & Trần Thiện Thuận. (2022). Stress và cách ứng phó với stress của giáo viên trung học cơ sở tại huyện Trà Cú, tỉnh Trà Vinh. *Tạp Chí Khoa Học Trường Đại Học Trà Vinh*, 1(47), 77–84.

25. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

26. Tran, N. T. (2018). Determinants of Job Satisfaction among Teachers in Vietnam. *Journal of Education & Social Policy*, 5(1), 65–76.

27. Trịnh Viết Then, & Nguyễn Thị Minh. (2016). Mức độ stress ở giáo viên mầm non. *Tạp Chí Tâm Lý Học*, 10(211), 66–75.

28. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

29. von der Embse, N. P., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>

30. Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>

31. Zakariya, Y. F., & Wardat, Y. (2023). Job satisfaction of mathematics teachers: an empirical investigation to quantify the contributions of teacher self-efficacy and teacher motivation to teach.

Mathematics Education Research Journal, 1–23.
<https://doi.org/10.1007/s13394-023-00475-9>

32. Zhang, Q., Li, X., & Gamble, J. H. (2022). Teacher burnout and turnover intention in higher education: The mediating role of job satisfaction and the moderating role of proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1076277>

33. Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The Relationship Between Teacher Job Stress and Burnout: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG TƯ VẤN HƯỚNG NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Hoàng Trung Học

Học viện Quản lý giáo dục

TÓM TẮT:

Bài báo tập trung nghiên cứu thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên trung học phổ thông tại Hà Nội: đánh giá mức độ thực hiện, hình thức triển khai, kỹ năng tư vấn hướng nghiệp. Nghiên cứu được tiến hành trên 1.207 giáo viên thuộc 4 trường trung học phổ thông tại Hà Nội. Kết quả nghiên cứu cho thấy, tần suất tư vấn hướng nghiệp của giáo viên còn thấp, chủ yếu tập trung vào hình thức tư vấn nhóm, trong khi tư vấn cá nhân - vốn có vai trò quan trọng - vẫn chưa được chú trọng. Kỹ năng tư vấn hướng nghiệp của giáo viên đạt mức trung bình, với thế mạnh ở kỹ năng lắng nghe và đặt câu hỏi, còn hạn chế ở kỹ năng đánh giá tâm lý và hỗ trợ học sinh ra quyết định nghề nghiệp.

Từ khoá: *Hướng nghiệp; Tư vấn; Tư vấn hướng nghiệp; Giáo viên; Học sinh.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình trưởng thành của mỗi cá nhân, chọn nghề là quyết định quan trọng, có ảnh hưởng lớn đến thành công trong tương lai. Trong quá trình này, tư vấn hướng nghiệp không chỉ giúp học sinh khám phá bản thân mà còn thúc đẩy phát triển tiềm năng liên quan đến nghề nghiệp, từ đó giảm thiểu nguy cơ chọn sai nghề, hoặc nguy cơ thất nghiệp trong tương lai (Super, 1990; Holland, 1997).

Tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh là một quá trình hỗ trợ mang tính hệ thống, khoa học, trong đó giáo viên sử dụng kiến thức, kỹ năng chuyên môn để giúp học sinh đánh giá sở thích, năng lực, giá trị cá nhân, mục tiêu nghề nghiệp phù hợp. Thông qua quá trình này, học sinh được định hướng để lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với bản thân, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và bối cảnh phát triển bền vững của xã hội. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tư vấn hướng nghiệp trở thành yếu tố then chốt của quá trình giáo dục. Hướng nghiệp không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về bản thân, mà còn tạo ra cơ hội để các em lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực và đáp ứng tốt nhu cầu của xã hội (Watts & Sultana, 2004). Sự tác động mạnh mẽ của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 cũng đòi hỏi hệ thống giáo dục phải có những điều chỉnh kịp thời, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế trong tình hình mới. Bối cảnh này càng làm nổi bật vai trò của giáo viên trong việc hướng nghiệp và kiến tạo lộ trình phát triển cho học sinh.

Đối với cấp trung học phổ thông, nơi các hoạt động giáo dục được thực hiện theo định hướng nghề nghiệp, hoạt động tư vấn hướng nghiệp trở nên đặc biệt quan trọng. Trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, hoạt động tư vấn hướng nghiệp trở thành nội dung giáo dục bắt buộc, được tích hợp trong các môn học và hoạt động trải nghiệm. Chương trình giáo dục mới không chỉ nhấn mạnh đến trang bị kiến thức, kỹ năng cho học sinh, mà còn yêu cầu phải tạo ra môi trường học tập tích cực, thân thiện, thực tiễn, giúp học sinh nhận thức rõ hơn về bản thân và nghề nghiệp (Bersan, 2024). Do đó, tư vấn hướng nghiệp cần được triển khai đồng bộ, hiệu quả

để đáp ứng yêu cầu giáo dục trong giai đoạn phát triển mới của đất nước. Tư vấn hướng nghiệp tốt không chỉ giúp học sinh tự tin bước vào thị trường lao động, mà còn góp phần vào sự phát triển bền vững của nền kinh tế quốc dân (Dang, 2022).

Trong bối cảnh mới, giáo viên bên cạnh nhiệm vụ giảng dạy cần đảm nhận tốt vai trò quyết định của mình trong việc hướng nghiệp (Sultana, 2012; Alamzeb & Ullah, 2021). Việc cải thiện hoạt động và năng lực tư vấn hướng nghiệp cho giáo viên không chỉ có ý nghĩa đối với sự phát triển nghề nghiệp của học sinh, mà còn có giá trị thúc đẩy sự thành công của cả hệ thống giáo dục (Mittendorff, 2012). Từ khía cạnh lý luận và thực tiễn, nghiên cứu thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh trung học phổ thông có ý nghĩa quan trọng trong bối cảnh xã hội, kinh tế, giáo dục và phát triển cụ thể của Việt Nam.

Bài báo tập trung phân tích, đánh giá thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên trung học phổ thông tại Việt Nam, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động này, góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và thực hiện thành công chương trình giáo dục phổ thông năm 2018.

2. Phương pháp và mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành trên 4 trường Trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội gồm 2 trường nội thành và 2 trường ngoại thành.

Nghiên cứu sử dụng tổ hợp các phương pháp nghiên cứu lý luận và thực tiễn, trong đó phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phương pháp thống kê toán học giữ vai trò chủ đạo.

Đối với phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi, các câu hỏi nhiều lựa chọn được xây dựng để đánh giá các vấn đề: tần suất, hình thức của hoạt động tư vấn hướng nghiệp; kỹ năng tư vấn hướng nghiệp. Trong phương pháp thống kê toán học, các kỹ thuật phân tích thống kê mô tả (số lượng, tỷ lệ %, điểm trung bình, độ lệch chuẩn,...) và phân tích thống kê suy luận (tương quan, kiểm định sự khác biệt, phân tích hồi quy đa biến,...) được sử dụng để đưa ra các kết luận nghiên cứu.

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả phân tích thống kê cho thấy, các câu hỏi trong thang đo đều đạt hệ số tải lớn hơn 0,3; hệ số Cronbach's Alpha toàn thang đo đạt 0,869. Như vậy, nội dung các câu hỏi trong bảng hỏi đảm bảo đủ độ phân tán và độ chụm theo tiêu chuẩn. Tổng thể thang đo đạt được độ tin cậy, có thể sử dụng trong quá trình nghiên cứu.

Khảo sát được tiến hành trong tháng 6 năm 2024 trên 1.207 giáo viên trung học phổ thông, trong đó có 464 giáo viên nam, chiếm 38,4% và 743 giáo viên nữ, chiếm 61,6%. Như vậy, so với giáo viên nam, tỷ lệ giáo viên nữ tham gia nghiên cứu đông hơn. Đây cũng là xu hướng phản ánh đặc điểm giới tính của đội ngũ giáo viên trong các nhà trường hiện nay.

3. Kết quả nghiên cứu hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh trung học phổ thông

3.1. Tần suất, hình thức hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

Bảng 1. Tần suất hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh Trung học phổ thông

Hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên	Giới tính					
	Nam		Nữ		Tổng	
	N	%	N	%	N	%
Chưa bao giờ	151	32,5	205	27,6	356	29,5
Hiếm khi	96	20,7	168	22,6	264	21,9
Đôi khi	141	30,4	263	35,4	404	33,5
Thường xuyên	46	9,9	89	12,0	135	11,2
Rất thường xuyên	30	6,5	18	2,4	48	4,0
Tổng	464	100	743	100	1207	100
Điểm trung bình	1,37		1,39		1,38	
Độ lệch chuẩn	1,214		1,085		1,136	

Số liệu thống kê cho thấy, điểm trung bình tần suất hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên đạt 1,38 (thang điểm từ 0 đến 4). Như vậy, giáo viên trung học phổ thông trên địa bàn Hà Nội tham gia các hoạt động tư vấn

hướng nghiệp ở mức thấp. Cụ thể, 29,5% giáo viên báo cáo “Chưa bao giờ” tham gia tư vấn hướng nghiệp; 21,9% tham gia ở mức “Hiếm khi” và 33,5% thực hiện ở mức “Đôi khi”. Tham gia tư vấn hướng nghiệp cho học sinh với tần suất cao chỉ xuất hiện ở 15,2% giáo viên trung học phổ thông (gồm 11,2% “Thường xuyên” và 4,0% “Rất thường xuyên”). Số liệu thống kê mô tả cho thấy, hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trong thực tế chưa được giáo viên thực hiện như một nhiệm vụ ưu tiên trong các hoạt động giáo dục và hỗ trợ học sinh. Đây là điểm rất đáng lưu tâm cả ở phương diện nghiệp vụ và phương diện quản lý.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục và triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018, các trường trung học phổ thông không chỉ là nơi phát triển các phẩm chất, năng lực chung cho học sinh, mà còn là nơi giúp học sinh phát triển các phẩm chất, năng lực gắn liền với định hướng nghề nghiệp nhằm chuẩn bị cho quá trình lao động. Tuy nhiên, nếu hoạt động tư vấn hướng nghiệp không được thực hiện đúng mức, mục tiêu phát triển năng lực, phẩm chất theo định hướng nghề nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông sẽ không đạt được hiệu quả như mong đợi. Điều này có thể ảnh hưởng trực tiếp đến mục tiêu giáo dục theo chương trình giáo dục phổ thông ban hành năm 2018 (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018).

Việc thực hiện hoạt động tư vấn hướng nghiệp với tần suất thấp có thể được giải thích bằng những hạn chế trong quá trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên về năng lực tư vấn hướng nghiệp và tính liên tục trong quá trình thực hiện hoạt động này. Theo lý thuyết của Bandura (1986), sự thiếu hụt kinh nghiệm và đào tạo bài bản về kỹ năng tư vấn hướng nghiệp có thể khiến giáo viên không cảm thấy tự tin khi triển khai các hoạt động tư vấn một cách thường xuyên. Nghiên cứu của Brown và Ryan (2020) cũng cho kết quả tương tự: hiệu quả và tần suất tư vấn hướng nghiệp phụ thuộc vào sự liên tục của các hoạt động và quá trình bồi dưỡng chuyên môn. Giáo viên khi không được đào tạo bài bản về năng lực tư vấn hướng nghiệp sẽ có xu hướng ít thực hiện trong thực tiễn. Hệ quả tất yếu là, học sinh sẽ không

nhận được sự hỗ trợ đầy đủ và nhất quán, dẫn đến khó khăn trong việc hình thành nhận thức nghề nghiệp và khó ra quyết định nghề nghiệp phù hợp.

Chương trình giáo dục phổ thông ban hành năm 2018 của Việt Nam và kinh nghiệm quốc tế về hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho thấy, mô hình tư vấn hướng nghiệp hiệu quả được đặc trưng bởi sự gắn kết chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành, với các chương trình đào tạo giáo viên được chú trọng đến nội dung chuyên sâu về tư vấn hướng nghiệp. Trong quá trình triển khai cũng cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng (Savickas, 2013; Thủ tướng Chính phủ, 2018). Thực tế cho thấy, chương trình giáo dục phổ thông dù đã đưa vào nhiều nội dung và hoạt động trải nghiệm gắn liền với định hướng nghề nghiệp, nhưng nếu tần suất và chất lượng các hoạt động tư vấn hướng nghiệp không được nâng cao thì hiệu quả của chương trình giáo dục trung học phổ thông sẽ bị hạn chế.

Vì vậy, việc tăng cường đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên về kỹ năng tư vấn hướng nghiệp để cải thiện tần suất và hiệu quả của hoạt động tư vấn hướng nghiệp là cần thiết (Brown & Ryan, 2020; Bandura, 1986). Ngành giáo dục cũng cần xây dựng chính sách khuyến khích, ghi nhận và hỗ trợ tài chính cho những giáo viên tích cực thực hiện tư vấn hướng nghiệp cho học sinh. Về phương diện nghiệp vụ, cần đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, phát triển các ứng dụng (app) tư vấn hướng nghiệp, nhằm giúp học sinh tiếp cận thông tin nghề nghiệp một cách linh hoạt và kịp thời, phù hợp với yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 và định hướng phát triển nhân lực quốc gia (Thủ tướng Chính phủ, 2018).

Bảng 2. Thực trạng hình thức tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh Trung học phổ thông

Hình thức tư vấn hướng nghiệp		Giới tính		Tổng
		Nam	Nữ	
Chưa từng triển khai hình thức tư vấn hướng nghiệp nào	Số lượng	161	243	404
	Tỷ lệ	13,3	20,1	33,5
Tư vấn hướng nghiệp cá nhân	Số lượng	148	217	365
	Tỷ lệ	12,3	18,0	30,2

Tư vấn qua hoạt động ngoại khóa	Số lượng	172	281	453
	Tỷ lệ	14,3	23,3	37,5
Tư vấn hướng nghiệp qua các cuộc thi	Số lượng	74	78	152
	Tỷ lệ	6,1	6,5	12,6
Tư vấn qua các tiết học về hướng nghiệp	Số lượng	168	268	436
	Tỷ lệ	13,9	22,2	36,1
Tổng	Số lượng	464	743	1207
	Tỷ lệ	38,4	61,6	100

Số liệu thống kê cho thấy, các hình thức tư vấn hướng nghiệp được giáo viên triển khai có sự đa dạng, trong đó tập trung chủ yếu ở hình thức tư vấn cá nhân và các hình thức tư vấn nhóm. Bên cạnh đó vẫn tồn tại nhiều bất cập về tính đồng bộ và tính cá thể hóa của các hình thức tư vấn.

Hình thức tư vấn hướng nghiệp được sử dụng phổ biến nhất là tư vấn nhóm, bao gồm: tư vấn qua hoạt động ngoại khóa (37,5%); tư vấn qua tiết học hướng nghiệp (36,1%); tư vấn qua các cuộc thi (12,6%). Hình thức tư vấn cá nhân dù có vai trò rất quan trọng nhưng ít được giáo viên thực hiện (30,2%). Những thống kê này cho thấy, mặc dù nhà trường đã nỗ lực đưa các hoạt động tư vấn hướng nghiệp vào quá trình giáo dục, nhưng vẫn còn khoảng trống đáng lưu ý liên quan đến các hoạt động nghiệp vụ mang tính cá thể hóa cho từng học sinh liên quan đến việc hướng nghiệp.

Thực tế cho thấy, hình thức tư vấn nhóm, bao gồm tư vấn qua hoạt động ngoại khóa, qua tiết học hướng nghiệp và qua các cuộc thi dù được triển khai khá thường xuyên nhưng tính cá thể hóa không cao. Những hình thức này có thể tạo ra không gian giao lưu, trao đổi, tạo điều kiện để học sinh lắng nghe những gợi ý của giáo viên và các doanh nghiệp, nhưng chủ yếu chỉ có tác dụng cung cấp thông tin theo phổ rộng, khó gắn liền với điều kiện cụ thể của học sinh. Ngược lại, hình thức tư vấn cá nhân được xem là phương án tối ưu để hỗ trợ học sinh khám phá năng lực, sở trường, hứng thú và điều kiện riêng biệt. Khi được thực hiện một cách khoa học, chuyên sâu, tư vấn cá nhân sẽ giúp học sinh nhận diện được các điểm mạnh và

điểm yếu, từ đó xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp phù hợp. Tỷ lệ giáo viên triển khai hình thức tư vấn cá nhân chỉ đạt 30,2% cho thấy, phần lớn học sinh có thể đã không nhận được sự hỗ trợ cá nhân hoá trong quá trình tư vấn. Điều này là ngược với xu hướng tư vấn hướng nghiệp trên thế giới, khi các hệ thống giáo dục tiên tiến trên thường xem tư vấn cá nhân như là trụ cột trong các hỗ trợ tâm lý, được đảm nhận bởi đội ngũ chuyên trách, tiến hành thường xuyên, từ đó tạo ra hiệu ứng tích cực với quá trình ra quyết định nghề nghiệp của học sinh (Savickas, 2013; Brown & Ryan, 2020).

Về mặt giới tính, số liệu thống kê cho thấy, giáo viên nữ có xu hướng chiếm ưu thế trong việc triển khai các hình thức tư vấn thông qua hoạt động ngoại khóa và tiết học hướng nghiệp, trong khi hình thức tư vấn cá nhân không cho thấy sự chênh lệch có ý nghĩa giữa giáo viên nam và nữ ($p>0.05$). Điều này có thể được lý giải dựa trên những đặc điểm giao tiếp và khả năng xây dựng mối quan hệ gần gũi vốn có của giáo viên nữ với học sinh. Sự chênh lệch không quá nổi bật ở hình thức tư vấn cá nhân cho thấy, cả giáo viên nam và nữ đều cần được trang bị và đào tạo bài bản để thực hiện hoạt động tư vấn hướng nghiệp một cách hiệu quả, đặc biệt là trong bối cảnh đổi mới giáo dục và thực hiện chương trình giáo dục Phổ thông 2018.

3.2. Kỹ năng tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh trung học phổ thông

Nghiên cứu tiến hành đánh giá 6 nhóm kỹ năng tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh thông quan những biểu hiện cụ thể của từng kỹ năng, số liệu thống kê thể hiện trong Bảng 3.

Bảng 3. Thực trạng kỹ năng tư vấn hướng nghiệp của giáo viên cho học sinh trung học phổ thông

Kỹ năng	Biểu hiện	Giá trị lớn nhất	Giá trị nhỏ nhất	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Điểm trung bình chung
Kỹ năng	Tập trung lắng nghe học sinh	0	3	2,34	0,725	2,192

lắng nghe	Thấu hiểu nội dung tư vấn	0	3	2,14	0,720	
	Thấu hiểu cảm xúc học sinh	0	3	1,95	0,828	
	Phản hồi nội dung chính	0	3	2,18	0,802	
	Bộc lộ sự tôn trọng học sinh	0	3	2,34	0,730	
Kỹ năng đặt câu hỏi	Học sinh thoải mái khi được hỏi	0	3	1,98	0,853	2,058
	Hỏi đúng trọng tâm tư vấn	0	3	2,14	0,737	
	Hỏi đúng thời điểm khi tư vấn	0	3	1,94	0,866	
	Giúp học sinh hiểu thêm khi hỏi	0	3	2,19	0,782	
	Câu hỏi giúp ra quyết định	0	3	2,04	0,826	
Kỹ năng khích lệ, động viên	Khích lệ đúng điểm mạnh	0	3	2,02	0,872	2,001
	Học sinh được khích lệ khi tư vấn	0	3	2,02	0,870	
	Học sinh tự tin khi động viên	0	3	2,11	0,880	
	Động viên đúng thời điểm	0	3	1,79	0,975	
Kỹ năng đánh giá tâm lý	Sử dụng các loại trắc nghiệm	0	3	2,02	0,851	1,897
	Phối hợp các phương pháp	0	3	2,03	0,847	
	Phát hiện được tiềm năng	0	3	1,76	0,935	

	Phát huy mặt mạnh của học sinh	0	3	1,85	0,935	
	Giúp học sinh hiểu tiềm năng	0	3	1,83	0,942	
Kỹ năng tổ chức tư vấn	Có mục tiêu tư vấn rõ ràng	0	3	1,85	0,978	1,755
	Truyền đạt rõ ràng nội dung	0	3	1,96	0,916	
	Truyền cảm hứng khi tư vấn	0	3	1,69	1,003	
	Phương pháp làm việc sáng tạo	0	3	1,88	0,930	
	Tư vấn nhóm hiệu quả	0	3	1,87	0,947	
	Tư vấn cá nhân hiệu quả	0	3	1,29	1,162	
Kỹ năng hỗ trợ học sinh ra quyết định	Khuyến theo kinh nghiệm	0	3	2,03	0,883	1,873
	Giúp học sinh tự ra quyết định	0	3	1,94	0,886	
	Cùng học sinh chọn giải pháp	0	3	1,87	0,953	
	Giúp học sinh hiểu thế mạnh và quyết định	0	3	1,84	0,941	
	Hỗ trợ lập, triển khai quyết định	0	3	1,68	1,013	
Điểm trung bình chung kỹ năng tư vấn		0	3	1,962	0,6820	

Số liệu khảo sát về kỹ năng tư vấn cho thấy, điểm trung bình chung của các kỹ năng tư vấn hướng nghiệp đạt 1,962/3, phản ánh kỹ năng của

giáo viên chỉ ở mức trung bình. Nói cách khác, kỹ năng tư vấn của giáo viên còn nhiều hạn chế và chưa đạt đến mức độ tối ưu để hỗ trợ học sinh trong việc định hướng nghề nghiệp so với yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới.

Khi so sánh giữa các nhóm kỹ năng, số liệu cho thấy, kỹ năng “Lắng nghe” (2,192), kỹ năng “Đặt câu hỏi” (2,058) và kỹ năng “Khích lệ, động viên” (2,001) có mức điểm cao hơn so với các kỹ năng khác, cho thấy giáo viên có khả năng và tập trung trọng tâm trong việc tạo dựng môi trường tư vấn thân thiện, lắng nghe và khuyến khích học sinh suy nghĩ về lựa chọn nghề nghiệp. Trong khi đó, các kỹ năng: “Đánh giá tâm lý học sinh” (1,897), “Hỗ trợ học sinh ra quyết định” (1,873) và “Tổ chức quá trình tư vấn” (1,755), có mức điểm thấp hơn, cho thấy giáo viên gặp khó khăn trong việc tổ chức, triển khai và thực hiện các hoạt động nghiệp vụ chuyên sâu về tư vấn hướng nghiệp, đặc biệt là trong việc tổ chức hoạt động tư vấn một cách bài bản và sử dụng các kỹ thuật tư vấn để hỗ trợ học sinh ra quyết định nghề nghiệp - những nhiệm vụ quan trọng của quá trình tư vấn.

Kết quả này có sự tương đồng với kết quả nghiên cứu của Watson và McMahon. Các tác giả này đã chỉ ra rằng, giáo viên có xu hướng thành thạo trong việc tạo lập mối quan hệ và giao tiếp với học sinh trong quá trình tư vấn, nhưng gặp khó khăn trong các kỹ năng chuyên sâu như đánh giá tâm lý và hướng dẫn học sinh ra quyết định nghề nghiệp. Điều này có thể xuất phát từ việc giáo viên chủ yếu được đào tạo về sư phạm, nhưng thiếu các kiến thức chuyên sâu về tham vấn và tư vấn hướng nghiệp (Watson & McMahon, 2014).

Phân tích những biểu hiện cụ thể từng nhóm kỹ năng tư vấn hướng nghiệp của giáo viên, có thể nhận thấy, các giáo viên hầu hết đều thực hiện được ở mức cơ bản, còn hạn chế trong các kỹ thuật và biểu hiện chuyên biệt trong quá trình tư vấn. Cụ thể:

Đối với kỹ năng lắng nghe, giáo viên thực hiện được các thao tác cơ bản, thể hiện sự tập trung và tôn trọng học sinh nhưng thiếu sự thấu hiểu sâu sắc. Lắng nghe giúp giáo viên hiểu được nhu cầu, mong muốn và cảm

xúc của học sinh, từ đó đưa ra những hướng dẫn phù hợp. Kết quả thống kê cho thấy, giáo viên đạt mức điểm khá cao trong việc “Tập trung lắng nghe” (2,34) và “Thể hiện sự tôn trọng đối với học sinh” (2,34). Như vậy, khi lắng nghe, giáo viên có khả năng tạo ra một không gian tư vấn cởi mở, giúp học sinh cảm nhận được sự quan tâm và tôn trọng. Tuy nhiên, biểu hiện cao nhất, quan trọng nhất của kỹ năng lắng nghe là sự thấu hiểu. Ở biểu hiện này, giáo viên còn nhiều hạn chế. Khả năng thấu hiểu nội dung, đặc biệt là khả năng thấu hiểu cảm xúc của của giáo viên bị đánh giá thấp nhất (1,95). Điều này cho thấy, mặc dù giáo viên có thể nghe và tiếp nhận thông tin từ học sinh, nhưng chưa thực sự đồng cảm hoặc chưa đủ kỹ năng để nhận diện những cảm xúc tiềm ẩn của học sinh trong quá trình tư vấn. Kết quả trong nghiên cứu này phù hợp với kết luận của Egan (2013), trong đó nhấn mạnh: nhiều giáo viên thường tập trung vào nội dung tư vấn mà chưa quan tâm đầy đủ đến yếu tố cảm xúc của học sinh, làm giảm mức độ tin tưởng của học sinh và hiệu quả của quá trình tư vấn (Egan, 2013).

Đối với kỹ năng đặt câu hỏi, giáo viên đã đạt được yêu cầu là hỏi đúng trọng tâm, hỗ trợ khai sáng tư duy khi hỏi nhưng còn thiếu sự nhạy bén về thời điểm. Kỹ năng đặt câu hỏi là công cụ quan trọng giúp giáo viên khơi gợi suy nghĩ của học sinh về nghề nghiệp, giúp các em tự đánh giá năng lực và sở thích của mình. Trong nghiên cứu này, giáo viên đạt mức điểm khá trong việc đặt câu hỏi đúng trọng tâm (2,14) và giúp học sinh hiểu thêm khi được hỏi (2,19). Điều này có nghĩa là, trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp, giáo viên có thể đặt những câu hỏi có ý nghĩa, đúng trọng tâm buổi tư vấn, giúp học sinh suy ngẫm sâu hơn về định hướng nghề nghiệp của bản thân. Đây là những yêu cầu cơ bản của kỹ năng đặt câu hỏi: đúng trọng tâm, định hướng đúng nội dung cần tư vấn. Điểm số của biểu hiện “đặt câu hỏi đúng thời điểm” thấp nhất so với các biểu hiện khác (1,94). Đây là vấn đề rất quan trọng trong quá trình tư vấn nghề nghiệp. Nếu câu hỏi được đưa ra khi học sinh chưa sẵn sàng, hoặc chưa đúng mạch tư duy, cảm xúc có thể khiến học sinh cảm thấy áp lực, rối rắm và không

mang lại hiệu quả như mong muốn trong quá trình tư vấn (Gati & Levin, 2017).

Kỹ năng đánh giá tâm lý đóng vai trò quan trọng trong tư vấn hướng nghiệp, giúp giáo viên nhận diện được năng lực, sở thích và xu hướng nghề nghiệp của học sinh một cách khách quan, tạo tiền đề cho quá trình ra quyết định mang tính cá nhân hóa. Kết quả nghiên cứu cho thấy, giáo viên còn nhiều hạn chế trong kỹ năng này. Trong quá trình tư vấn hướng nghiệp, khi triển khai kỹ năng đánh giá tâm lý, các công cụ chưa được sử dụng hiệu quả trong tư vấn hướng nghiệp, đặc biệt là ở khía cạnh sử dụng công cụ đánh giá để “phát hiện tiềm năng của học sinh” (1,76) và giúp học sinh “hiểu được thế mạnh của mình và phát triển nó” (1,83). Thực tế này có thể bắt nguồn từ việc giáo viên chưa được tập huấn đầy đủ về các trắc nghiệm hướng nghiệp và chưa kết hợp được nhiều phương pháp đánh giá khác nhau (như quan sát, phỏng vấn,...). Nghiên cứu của Patton và McMahon (2014) cho thấy, việc chỉ sử dụng trắc nghiệm hướng nghiệp mà không có sự đánh giá bổ sung từ quan sát và tham vấn trực tiếp có thể dẫn đến những kết luận phiến diện về năng lực nghề nghiệp của học sinh (Patton & McMahon, 2014).

Hạn chế nhất trong các kỹ năng tư vấn hướng nghiệp là kỹ năng “Tổ chức quá trình tư vấn hướng nghiệp” và kỹ năng “Hỗ trợ học sinh ra quyết định và triển khai kế hoạch nghề nghiệp”. Đây là 2 nhóm kỹ năng có điểm số thấp nhất trong các kỹ năng tư vấn. Trong hai nhóm kỹ năng này, giáo viên thậm chí chưa thực hiện tốt ngay cả với những yêu cầu cơ bản như: xác định mục tiêu tư vấn rõ ràng; truyền đạt tốt các nội dung tư vấn; hỗ trợ học sinh ra quyết định; hỗ trợ xây dựng và thực thi các quyết định hướng nghiệp. Đây là những kỹ năng rất quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả tư vấn. Điều này nếu không được cải thiện, sẽ có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả tư vấn hướng nghiệp trong các trường trung học phổ thông.

Tóm lại, kết quả đánh giá kỹ năng tư vấn hướng nghiệp cho thấy, kỹ năng của giáo viên trung học phổ thông chỉ đạt mức trung bình, với thế mạnh tập trung ở nhóm kỹ năng cơ bản, gần gũi với các kỹ năng giáo dục

như: kỹ năng lắng nghe, kỹ năng đặt câu hỏi, kỹ năng khích lệ học sinh, đồng thời còn nhiều hạn chế ở nhóm kỹ năng nâng cao, mang tính nghiệp vụ chuyên sâu của tư vấn hướng nghiệp như: kỹ năng tổ chức tư vấn, kỹ năng đánh giá tâm lý và kỹ năng hỗ trợ học sinh ra quyết định hướng nghiệp. Điều này cho thấy, trong quá trình tư vấn hướng nghiệp, giáo viên chủ yếu dựa vào kinh nghiệm cá nhân hơn là các phương pháp khoa học và kỹ năng chuyên biệt của đề tư vấn. Để nâng cao chất lượng hoạt động tư vấn hướng nghiệp, cần bồi dưỡng chuyên sâu cho giáo viên về kỹ năng đánh giá tâm lý; nâng cao năng lực tổ chức tư vấn cá nhân và nhóm; tăng cường sử dụng công cụ khoa học trong đánh giá nghề nghiệp; tích hợp tư vấn hướng nghiệp vào chương trình giáo dục và xây dựng hệ thống hỗ trợ từ nhà trường và gia đình.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã cung cấp bức tranh tổng thể về thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp của giáo viên trung học phổ thông trong bối cảnh thực hiện chương trình giáo dục mới và những thay đổi mang tính cách mạng của nền giáo dục Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy, giáo viên trung học phổ thông trên địa bàn Hà Nội mặc dù đã thực hiện hoạt động tư vấn hướng nghiệp, nhưng tần suất hoạt động chưa cao, chủ yếu tập trung vào hình thức tư vấn nhóm, trong khi tư vấn cá nhân vẫn còn hạn chế. Phát hiện này tương đồng với các nghiên cứu quốc tế trước đó, trong đó khẳng định sự thiếu hụt năng lực tư vấn của giáo viên và thiếu chính sách hỗ trợ là rào cản phổ biến của hoạt động tư vấn (Alamzeb & Ullah, 2021). So với các nghiên cứu trong nước, nghiên cứu này nhấn mạnh rằng việc đào tạo giáo viên về kỹ năng tư vấn vẫn chưa thực sự đáp ứng yêu cầu thực tiễn, dẫn đến sự thiếu tự tin và chưa linh hoạt trong cách tiếp cận hướng nghiệp cho học sinh.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu Tiếng Việt

1. Bộ giáo dục & Đào tạo (2018). *Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018: Đổi mới công tác hướng nghiệp*. Retrieved from <http://www.moet.gov.vn>
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông 2018*. NXB Giáo dục Việt Nam.
3. Đỗ Lệ Hằng (2019). *Vài nét về thực trạng tư vấn hướng nghiệp tại Việt Nam*. Tạp chí Tâm lý học, số 5 (122). <https://vjol.info.vn/index.php/TLH/article/download/5817/5518/>
4. Dương Giáng Thiên Hương, Nguyễn Thị Thanh Trà (2020). *Thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh cuối cấp tại các trường trung học cơ sở*. Tạp chí Khoa học Khoa học, trường Đại học sư phạm Hà Nội, Volume 65, Issue 4, 2020. DOI: 10.18173/2354-1075.2020-0060
5. Nguyễn Thị Minh. (2020). *Nâng cao năng lực tư vấn hướng nghiệp cho giáo viên phổ thông*. Tạp chí Giáo dục, 22(2), 56–62.
6. Thủ tướng Chính phủ. (2018). *Đề án “Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong GDPT giai đoạn 2018–2025” [Quyết định số 522/QĐ-TTg]*. Retrieved from <http://vanban.chinhphu.vn>
7. Alamzeb, A., & Ullah, R. (2021). Challenges in career counseling: Barriers and solutions. *Journal of Career Development*, 48(3), 213-230.
8. Alamzeb, D., Ali, A., & Ullah, A. (2021). *The role of teachers in career guidance of students at secondary level in Pakistan*. *Journal of Social Sciences Review*, 1(2), 26–37. <https://doi.org/10.54183/jssr.v1i2.9>
9. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. Bersan, O. S., Lustrea, A., Sava, S., & Bobic, O. (2024). *Training teachers for the career guidance of high school students*. *Education Sciences*, 14(3), 289. <https://doi.org/10.3390/educsci14030289>
11. Bimrose, J., & Barnes, S.-A. (2006). *Is career guidance effective? Evidence from a longitudinal study in England*. *Australian Journal of Career Development*, 15(2), 19–25. <https://doi.org/10.1177/103841620601500205>
12. Brown, S. D., & Ryan, R. M. (2020). Enhancing the effectiveness of career guidance: Integrating theory and practice. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103331. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103331>
13. Dang, V. H., Nguyen, T. H., Pham, V. S., & Ho, T. T. L. (2022). *Factors affecting career guidance and counselling activities for middle*

school students in the North Central region of Vietnam. American Journal of Educational Research, 10(9), 553–559. <https://doi.org/10.12691/education-10-9-7>

14. Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). *The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. The Career Development Quarterly*, 59(1), 27–41. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00128.x>

15. Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping*. Cengage Learning.

16. Gati, I., & Levin, N. (2017). The stability and structure of career decision-making profiles: A six-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.003>

17. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

ỨNG PHÓ VỚI CẢM XÚC TIÊU CỰC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Trần Thị An, Quách Đăng Minh

TÓM TẮT:

Nghiên cứu tập trung vào việc tìm hiểu thực trạng cách ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh có lựa chọn kiểu ứng phó tích cực nhiều hơn theo xu hướng tập trung vào nhận thức và tập trung vào cảm xúc. Học sinh ít có xu hướng chọn những hình thức ứng phó hành vi tích cực. Các hình thức ứng phó hành vi tích cực ít được học sinh lựa chọn; Mạng xã hội là lựa chọn của một tỷ lệ đáng kể học sinh trong việc ứng phó

với cảm xúc tiêu cực của học sinh. Tồn tại một tỷ lệ đáng kể học sinh lựa chọn hình thức ứng phó tiêu cực trên cả ba phương thức ứng phó.

Từ khóa: *Ứng phó; Ứng phó với cảm xúc tiêu cực; Học sinh trung học phổ thông.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Cảm xúc nói chung, cảm xúc tiêu cực nói riêng là một phần tất yếu trong cuộc sống của con người. Hiểu một cách giản dị nhất, cảm xúc tiêu cực là những cảm xúc gây ra trạng thái khó chịu, buồn bực, đau khổ,... Khi con người phải đối diện với những cảm xúc tiêu cực trong thời gian dài sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến sức khỏe thể chất, sức khỏe tâm lý dẫn tới sự suy giảm các mối quan hệ xã hội và sự phát triển của bản thân. Do vậy ứng phó với cảm xúc tiêu cực có một vai trò vô cùng quan trọng trong cuộc sống của con người.

Cảm xúc tiêu cực xảy ra khá phổ biến ở học sinh trung học phổ thông. Kết quả khảo sát 21.678 học sinh Hoa Kỳ cho thấy 75% số cảm xúc mà học sinh trả lời là tiêu cực. Bộ ba cảm xúc được nhắc đến nhiều nhất là mệt mỏi, căng thẳng và buồn chán. Mức độ phổ biến của cảm giác tiêu cực gần như giống nhau giữa các nhóm nhân khẩu học của học sinh (Hernawati, Rahayu & Soejowinoto, 2015). Cảm xúc tiêu cực ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất, sức khỏe tâm lý, học tập và các mối quan hệ xã hội của học sinh. Các công trình nghiên cứu cho thấy cảm xúc tiêu cực dễ dẫn đến các hành vi đối phó mang tính chất mất kiểm soát, kết quả học tập giảm sút; ngừng nỗ lực học tập; tự ý phá vỡ các quy định học tập của bản thân và nhà trường (Nguyễn Thị Minh Hằng, 2014). Nghiên cứu trên 700 học sinh lớp 11 từ 13 trường trung học phổ thông cả tư thục và công lập ở Semarang - Indonesia cho thấy có mối tương quan giữa sự tức giận ở trường của học sinh trung học phổ thông và chất lượng mối quan hệ của cha mẹ - thanh thiếu niên, áp lực ngang hàng, tính cách tự cao và môi trường học đường (Anitei, Mihaila, Burtaverde & Glăvan, 2015). Với mẫu dữ liệu gồm 1.846 học sinh tiểu học

và 2.430 học sinh trung học phổ thông ở Mỹ, Klem và Connell (2004) kết luận 40% - 60% học sinh có xu hướng nghỉ học thường xuyên khi họ cảm nhận được cảm xúc học tập tiêu cực. Tương tự, Eaton và cộng sự (2008) phát hiện ra khoảng 30% học sinh trung học phổ thông ở Mỹ có cảm xúc học tập tiêu cực có xu hướng vướng vào các hành vi nguy hiểm như bạo lực, sử dụng chất kích thích và có ý định tự vẫn. Tương tự, với 223 sinh viên nữ, 219 sinh viên nam sinh sống và học tập tại thành phố Định Châu (Dingzhou), tỉnh Hà Bắc (Hebei) của Trung Quốc, Li và Prevatt (2008) phát hiện ra nỗi lo sợ có sự khác biệt về giới tính. Cụ thể, lo sợ về thất bại thì sinh viên nữ cao hơn sinh viên nam, trong khi lo lắng về sự mất tập trung thì sinh viên nam lại cao hơn. Một phát hiện thú vị khác của Li và Prevatt (2008) là bầu không khí gia đình giúp bớt các lo sợ này và sinh viên xuất thân ở khu vực thành thị có mức lo lắng cao hơn vùng nông thôn (Nguyễn Thị Minh Hằng, 2014).

Những phát hiện hiện tại nhấn mạnh tầm quan trọng của việc kiểm tra các khía cạnh cảm xúc xã hội trong trải nghiệm liên quan đến trường học của học sinh (Pianta, 1999; Valiente và cộng sự, 2008) và cách thanh thiếu niên đối phó hoặc điều chỉnh những trải nghiệm mang tính cảm xúc này (Valiente và cộng sự, 2009). Có mối liên hệ đáng kể giữa khuynh hướng cảm xúc, căng thẳng trong học tập, điểm trung bình và phong cách ứng phó trong học tập của thanh thiếu niên; Thanh thiếu niên sử dụng kỹ thuật để đối phó với căng thẳng đặc biệt trong học tập như né tránh và phủ nhận (Miao, Xie, Xing, Wang, Tang & Luo, 2021). Nghiên cứu của Lene Vestad & Kjersti B. Tharaldsen tìm hiểu kinh nghiệm của học sinh trung học cơ sở với các thành phần của một hệ thống xã hội và xã hội phổ cập dựa trên trường học can thiệp học tập cảm xúc (SEL) liên quan đến việc đối phó với căng thẳng trong học tập. Sự can thiệp nhằm mục đích thúc đẩy năm năng lực xã hội và cảm xúc (SEC): kỹ năng tạo mối quan hệ, điều tiết cảm xúc, sự quan tâm, phát triển tư duy và giải quyết vấn đề (Moeller, Brackett, Ivcevic & White, 2019).

Ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông là cách thức học sinh làm giảm hoặc làm mất đi những biểu hiện cảm xúc tiêu cực, bất thường, gây khó chịu của bản thân. Ở học sinh trung học phổ thông, vấn đề ứng phó với cảm xúc tiêu cực tập trung ở ba cách thức ứng phó cơ bản: (1) Ứng phó tập trung vào nhận thức hướng đến những suy nghĩ, tư duy tích cực trong việc đương đầu và giải quyết những tình huống khó khăn, tình huống có vấn đề; (2) Ứng phó tập trung vào cảm xúc hướng đến việc theo dõi, đối diện và quản lý cảm xúc của cá nhân một cách phù hợp; (3) Ứng phó tập trung vào hành vi hướng đến những hành vi/ hình thức biểu cảm phù hợp trước những tình huống khó khăn, tình huống có vấn đề.

2. Khách thể và địa bàn nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành trên 719 khách thể là học sinh các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Nghiên cứu triển khai theo phương thức thuận tiện và khảo sát theo hình thức online nên tỷ lệ giữa các nhóm mẫu có sự chênh lệch đáng kể. Nhóm học sinh tham gia khảo sát có tỷ lệ lớn là học sinh nữ (61,9%), học sinh khối 11 (50,1%), học sinh ngoại thành (62,6%), học sinh có học lực giỏi và khá (42,6% và 45,3%), học sinh có sở thích âm nhạc (28,5%), chơi game (14,8%), chơi thể thao (13,4%), tán gẫu với bạn bè (9,9%). Số học sinh có sở thích nghiên cứu khoa học và tham gia các hoạt động tình nguyện chiếm tỷ lệ thấp (1,7% và 2,9%). Vì vậy, việc phân tích dữ liệu, nghiên cứu này chỉ tập trung bàn luận trên các khía cạnh: Giới tính, Khối lớp, Địa bàn.

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Cấu trúc bảng hỏi gồm 24 item với 3 tiểu thang đo: (1) Ứng phó tập trung vào nhận thức; (2) Ứng phó tập trung vào cảm xúc; (3) Ứng phó tập trung vào hành vi. Thang đo 5 mức độ (từ không bao giờ đến rất thường xuyên) được xác lập để đánh giá mức độ biểu hiện thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông. Điểm trung bình càng cao, mức độ ứng phó càng cao. Thang đo đã

được kiểm định độ tin cậy với Hệ số Cronbach’s Alpha = 0,784. Việc thu thập dữ liệu và thực hiện nghiên cứu trên các học sinh đã được các nhà trường cho phép cũng như sự đồng thuận của từng học sinh. Sau khi có số liệu, nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê toán học, sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20.0 để phân tích.

3. Kết quả nghiên cứu thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1. Đánh giá chung thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội

Bảng 1. Đánh giá chung về thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông thành phố Hà Nội

TT	Lĩnh vực	ĐTB	Giới tính			Địa bàn		Khối lớp		
			Nam	Nữ	Khác	Quận	Huyện	Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12
1	Ứng phó tập trung vào nhận thức	3,24	3,28	3,26	3,14	3,33	3,21	3,20	3,22	3,35
2	Ứng phó tập trung vào cảm xúc	3,14	3,19	3,10	3,11	3,22	3,09	3,08	3,12	3,24
3	Ứng phó tập trung vào hành vi	2,60	2,65	2,56	2,81	2,65	2,56	2,62	2,61	2,53
ĐTB chung		2,99	3,04	29,6	3,02	3,06	2,96	2,97	2,99	3,04

Kết quả nghiên cứu tổng hợp tại bảng trên cho thấy, có sự khác biệt trong cách ứng phó với cảm xúc tiêu cực giữa học sinh trung học phổ thông và học sinh trung học cơ sở. Học sinh trung học cơ sở có xu hướng ứng phó với cảm xúc tiêu cực bằng nhận thức hơn là ứng phó bằng cảm xúc, hành vi (Nguyễn Thị Minh Hằng, 2014). Trong khi đó, kết quả nghiên cứu này cho thấy (số liệu bảng 5), học sinh trung học phổ thông trên nhóm mẫu nghiên cứu có xu hướng ứng phó với cảm xúc tiêu cực tập trung vào nhận thức và cảm xúc chiếm ưu thế hơn là ứng phó tập trung vào hành vi (ĐTBC= 3,24; 3,14; 2,60).

3.2. Thực trạng các cách ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông

3.2.1. Thực trạng cách ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông theo phương thức “ứng phó tập trung vào nhận thức”

Bảng 2. Thực trạng ứng phó tập trung vào nhận thức của học sinh trung học phổ thông thành phố Hà Nội

TT	Cách ứng phó	Mức độ (%)					ĐTB
		Không bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	
1	Nghĩ rằng mọi vấn đề sẽ qua thôi	4,5	11,4	30,7	31,6	21,8	3,55
2	Mọi người ai cũng có thể có cảm xúc tiêu cực này nên đây là chuyện bình thường	12,0	19,9	33,2	21,4	13,5	3,04
3	Coi những gì đang xảy ra với mình chỉ là tạm thời	15,6	28,4	31,7	14,7	9,6	2,74
4	Lý giải nguyên nhân gây cảm xúc khó chịu một cách tích cực, dễ chấp nhận hơn	10,4	21,6	33,2	20,3	14,5	3,07
5	Chấp nhận những gì mình đang có	6,4	14,9	35,2	23,9	19,6	3,35
6	Cố gắng thay đổi cách nhìn về thế giới xung quanh để không mắc những cảm xúc tiêu cực	5,1	14,3	30,7	27,3	22,5	3,48
7	Coi như không có chuyện gì xảy ra	23,9	31,0	24,5	9,6	11,0	3,47

Số liệu bảng trên cho thấy: Theo phương thức “Ứng phó tập trung vào nhận thức”, học sinh trên nhóm mẫu nghiên cứu chủ yếu lựa chọn kiểu ứng phó tích cực, trong đó, học sinh có xu hướng lựa chọn nhiều nhất hình thức ứng phó: (i) “Nghĩ rằng mọi vấn đề sẽ qua thôi” với 53,4% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTBC = 3,55); (ii) “Cố gắng thay đổi cách nhìn về thế giới xung quanh để không mắc những cảm

xúc tiêu cực” với 49,8% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTB = 3,48); (iii) “Chấp nhận những gì mình đang có” với 43,5% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTB = 3,35).

3.2.2. Thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông theo phương thức “ứng phó tập trung vào cảm xúc”

Bảng 3. Thực trạng ứng phó tập trung vào cảm xúc của học sinh trung học phổ thông thành phố Hà Nội

T T	Cách ứng phó	Mức độ (%)					ĐTB
		Không bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	
1	Lắng nghe cảm xúc bên trong cơ thể bạn	5,4	12,4	31,7	29,6	20,9	3,48
2	Ghi nhật ký về cảm xúc diễn ra trong mỗi sự kiện/tình huống để thay đổi	33,7	29,8	17,8	10,8	7,9	2,30
3	Giải tỏa cảm xúc với những người mình tin tưởng	9,5	16,7	29,6	26,6	18,2	3,27
4	Bộc lộ cảm xúc ra bên ngoài	12,0	28,9	35,5	15,2	8,5	3,21

Số liệu bảng trên cho thấy: Theo phương thức “*Ứng phó tập trung vào cảm xúc*”, học sinh trên nhóm mẫu nghiên cứu chủ yếu lựa chọn kiểu ứng phó tích cực, trong đó, học sinh có xu hướng lựa chọn nhiều nhất hình thức ứng phó: (i) “Lắng nghe cảm xúc bên trong cơ thể bạn” với 50,5% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTB = 3,48); (ii) “Giải tỏa cảm xúc với những người mình tin tưởng” với 44,8% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTB = 3,27).

Hình thức ứng phó tiêu cực “Bộc lộ cảm xúc ra bên ngoài” được khá nhiều lựa chọn với 40,9% ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTB = 3,21).

Hình thức ứng phó mang tính chiều sâu đòi hỏi sự tỉnh táo như “Ghi nhật ký về cảm xúc diễn ra trong mỗi sự kiện/tình huống để thay đổi” có tỷ lệ học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên chưa nhiều. (ĐTB = 2,30).

3.2.3. *Thực trạng ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh trung học phổ thông theo phương thức “ứng phó tập trung vào hành vi”*

Bảng 4. Thực trạng ứng phó tập trung vào hành vi của học sinh trung học phổ thông thành phố Hà Nội

T T	Cách ứng phó	Mức độ (%)					ĐTB
		Không bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	
1	Tìm hiểu về biểu hiện cảm xúc của mình qua tài liệu, sách báo, internet...	25,2	28,2	27,4	8,5	10,7	2,51
2	Lắng nghe phản hồi của mọi người xung quanh về bản thân	9,7	20,7	31,0	26,0	12,5	3,11
3	Chia sẻ với bạn bè	10,2	19,3	31,7	22,7	16,1	3,15
4	Tâm sự với Thầy Cô	51,2	31,0	12,7	1,9	3,2	1,75
5	Tìm kiếm sự trợ giúp của bố mẹ và người thân	29,6	33,0	23,8	7,5	6,1	2,28
6	Tìm đến chuyên gia tâm lý với mong muốn nhận được sự trợ giúp	57,9	25,7	11,0	1,9	3,5	1,67
7	Gọi điện đến các đường dây tư vấn	63,4	23,5	8,8	1,5	2,8	1,57
8	Tham gia các hoạt động thiện nguyện	36,9	33,7	19,3	6,0	4,2	2,07
9	Tham gia các hoạt	9,3	16,8	34,2	22,1	17,5	3,22

	động vui chơi, giải trí, mua sắm						
10	Tham gia hoạt động thể thao hoặc các câu lạc bộ của nhà trường	23,1	26,8	24,1	13,5	12,5	2,66
11	Đi chùa, đi nhà thờ cầu nguyện	38,2	32,0	18,4	5,6	5,8	2,09
12	Đi cúng bái, xem bói	58,6	26,4	9,2	2,5	3,3	4,34
13	Tìm hiểu cách giải quyết vấn đề của mình thông qua các video, clip ngắn trên mạng xã hội	23,4	24,6	27,4	14,5	10,2	3,37

Số liệu bảng trên cho thấy: Theo phương thức “*Ứng phó tập trung vào hành vi*”, học sinh có xu hướng ít lựa chọn những hình thức ứng phó hành vi tích cực. Những hình thức ứng phó được lựa chọn nhiều nhất cũng chỉ có chưa đến 50% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên như: (i) “Tham gia các hoạt động vui chơi, giải trí, mua sắm” với 39,6% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTBC = 3,22); (ii) “Chia sẻ với bạn bè” với 38,9% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTBC = 3,15); (iii) “Lắng nghe phản hồi của mọi người xung quanh về bản thân” với 38,5% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên (ĐTBC = 3,11).

Điểm đáng lưu ý là các hình thức ứng phó hành vi tích cực như: “Gọi điện đến đường dây tư vấn”; “Tìm đến chuyên gia tâm lý với mong muốn nhận được sự trợ giúp”; “Tâm sự với Thầy Cô”; “Tham gia các hoạt động thiện nguyện”; “Tìm kiếm sự trợ giúp của bố mẹ và người thân”; “Tham gia hoạt động thể thao hoặc các câu lạc bộ của nhà trường” có 49,9% - 85,9% học sinh lựa chọn ở mức hiếm khi và không bao giờ. Điều đó phản ánh sự thiếu kết nối giữa học sinh với các nguồn lực trợ giúp (cha mẹ, thầy cô và các chuyên gia) cũng như sự thiếu tích cực đối với các hoạt động trong và ngoài nhà trường của học sinh.

Có một tỷ lệ đáng kể học sinh lựa chọn hình thức ứng phó tiêu cực “Tìm hiểu cách giải quyết vấn đề của mình thông qua các video, clip ngắn trên mạng xã hội” với 24,7% học sinh lựa chọn ở mức thường xuyên và rất thường xuyên ($DTBC = 3,37$). Điều này phản ánh sự chi phối khá mạnh mẽ của mạng xã hội đối với học sinh trung học phổ thông hiện nay.

4. Kết luận

Ở học sinh trung học phổ thông, vấn đề ứng phó với cảm xúc tiêu cực tập trung ở ba cách thức ứng phó cơ bản: (1) Ứng phó tập trung vào nhận thức; (2) Ứng phó tập trung vào cảm xúc; (3) Ứng phó tập trung vào hành vi.

Tỷ lệ học sinh trên nhóm mẫu nghiên cứu phải đối diện với cảm xúc tiêu cực khá cao ở phần lớn các lĩnh vực của đời sống như: “Lĩnh vực học tập”; “Lĩnh vực phát triển tâm sinh lý”; Giao tiếp với cha mẹ, người thân; Tình bạn, tình bạn khác giới; Hướng nghiệp.

Học sinh có lựa chọn kiểu ứng phó tích cực nhiều hơn theo xu hướng tập trung vào nhận thức và tập trung vào cảm xúc. Học sinh ít có xu hướng chọn những hình thức ứng phó hành vi tích cực. Các hình thức ứng phó hành vi tích cực ít được học sinh lựa chọn; Mạng xã hội là lựa chọn của một tỷ lệ đáng kể học sinh trong việc ứng phó với cảm xúc tiêu cực của học sinh. Tồn tại một tỷ lệ đáng kể học sinh lựa chọn hình thức ứng phó tiêu cực trên cả ba phương thức ứng phó.

Có sự khác biệt trong việc lựa chọn kiểu ứng phó với cảm xúc tiêu cực ở phương thức ứng phó tập trung vào nhận thức và ứng phó tập trung vào hành vi của học sinh xét theo tiêu chí giới tính, khối lớp và khu vực.

Học sinh tự đánh giá, việc sử dụng các phương thức ứng phó với cảm xúc tiêu cực chưa thực sự hiệu quả. Có sự khác biệt trong việc đánh giá hiệu quả ứng phó với cảm xúc tiêu cực ở học sinh xét theo giới tính và địa bàn nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu Tiếng Việt

1. Bùi Hoàng Ngọc, Nguyễn Thị Thanh Vân (2023), Tổng quan nghiên cứu về cảm xúc tiêu cực trong học tập, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 19, Số 1, tr20-25

2. Nguyễn Thị Minh Hằng (2014), Ứng phó với cảm xúc tiêu cực ở học sinh THCS, *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc Gia Hà Nội, Chuyên san Khoa học Xã hội và Nhân văn vol.30, No 4*, tr 25-34.

3. Unicef (2018), *Sức khỏe tâm thần và tâm lý xã hội của trẻ em và thanh niên tại một số tỉnh và thành phố ở Việt Nam*.

Tài liệu Tiếng Anh

4. Anitei, M., Mihaila, T., Burtaverde, V., & Glăvan, L. (2015). Motivation, positive and negative emotion at high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 429–432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.319>

5. Arsenio, W. F., & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 76–90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>

6. Destacamento, R. (2018). Academic emotions and performance of the Senior High School students: Basis for intervention program. *SMCC Higher Education Research Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.18868/sher5j.05.01213.04>

7. Hernawati, L., Rahayu, E., & Soejowinoto, P. (n.d) (2015). The Predictors of Indonesian Senior High School Students' Anger at School. *Journal of Education and Practice*, Vol.6. <https://api.core.ac.uk/oai/oai:ojs.localhost:article/25243>

8. Lipnevich, A. A., MacCann, C., Bertling, J. P., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Emotional reactions toward school situations: Relationships With Academic Outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/0734282912449445>

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG CÔNG TÁC XÃ HỘI NHÓM TRONG VIỆC PHÒNG NGỪA BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Văn Thanh

Khoa Công tác xã hội, Học viện Phụ nữ Việt Nam

TÓM TẮT:

Bài báo đề cập đến thực trạng hoạt động công tác xã hội nhóm trong việc phòng ngừa bạo lực học đường tại các trường trung học phổ thông thành phố Hà Nội. Kết quả nghiên cứu cho thấy: Các trường được nghiên cứu thực hiện 3 loại hoạt động công tác xã hội nhóm để phòng ngừa bạo lực học đường: hoạt động giáo dục kỹ năng sống; hoạt động tuyên truyền, nâng cao kiến thức và hoạt động can thiệp. Tuy nhiên, các hoạt động công tác xã hội nhóm này mới dừng lại là hoạt động chia sẻ, tuyên truyền, tư vấn, trợ giúp chứ chưa có nhiều màu sắc của công tác xã hội.

Từ khóa: Công tác xã hội; Công tác xã hội nhóm; Phòng ngừa; Phòng ngừa bạo lực học đường.

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Bạo lực nói chung, đặc biệt là bạo lực học đường là hiện tượng đang tồn tại tới mức phổ biến và có xu hướng ngày càng gia tăng trên thế giới cũng như ở Việt Nam. Do vậy, vấn đề bạo lực học đường trong thời gian gần đây đã được nhiều nhà khoa học đặc biệt quan tâm nghiên cứu. Bạo lực học đường là những hành vi cố ý sử dụng vũ lực hoặc quyền lực của học sinh hoặc giáo viên đối với những học sinh, giáo viên hoặc những người khác và ngược lại. Đó có thể là những hành vi bạo lực về thể xác, bạo lực

về tinh thần, bạo lực về tình dục, bạo lực ngôn ngữ, những bắt ép về tài chính hoặc những hành vi khác có thể gây ra nhưng tổn thương về mặt tinh thần hoặc thể xác cho người bị hại.

Bạo lực học đường nếu không ngăn chặn và xử lý kịp thời sẽ gây ra những hậu quả nghiêm trọng đối với nạn nhân, gia đình, nhà trường và toàn xã hội. Ngành giáo dục cùng các cấp chính quyền đã có nhiều giải pháp để ngăn chặn tình trạng bạo lực học đường song kết quả thu được vẫn chưa cao, công tác thực hiện vẫn chưa triệt để.

Tại Việt Nam, Công tác xã hội trường học đã và đang trên đà phát triển nhưng vẫn còn thiếu vắng một mạng lưới cơ sở cung cấp các dịch vụ Công tác xã hội trường học. Yêu cầu đặt ra là cần có những hoạt động phòng ngừa, ngăn chặn và giải quyết về lâu dài với vấn nạn này. Công tác xã hội nhóm là một trong những biện pháp can thiệp hữu hiệu, cần được đưa vào trường học và đẩy mạnh thực hiện. Công tác xã hội nhóm sử dụng phương pháp nhóm để hỗ trợ các thành viên đạt được mục tiêu nhóm thông qua đó đạt được mục tiêu cá nhân. Điều kiện để áp dụng phương pháp Công tác xã hội nhóm là các thành viên nhóm có đặc điểm giống nhau, hoặc liên hệ với nhau. Do hoạt động của học sinh trung học phổ thông chủ yếu diễn ra tại cùng một ngôi trường nên các em có các điều kiện và dễ dàng tạo ra được sự tương tác nhóm này. Đây là điều kiện phù hợp để áp dụng mô hình Công tác xã hội nhóm nhằm nâng cao kỹ năng phòng chống bạo lực học đường. Thông qua hoạt động trợ giúp của nhân viên Công tác xã hội trường học bằng phương pháp Công tác xã hội nhóm có thể phòng ngừa và ngăn chặn bạo lực học đường, tiến tới xây dựng môi trường lành mạnh, an toàn và thân thiện, góp phần xây dựng văn hoá học đường ngày càng tốt đẹp hơn.

2. Địa bàn, khách thể và phương pháp nghiên cứu thực trạng

Nghiên cứu được tiến hành trên 590 học sinh trung học phổ thông tại 4 trường trung học phổ thông trên địa bàn Hà Nội năm 2023: Trường Trung học phổ thông Ngọc Tảo; Trường Trung học phổ thông Phan Huy Chú;

Trường Trung học phổ thông Đoàn Thị Điểm và Trường Trung học phổ thông Việt Nam - Ba Lan.

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Thang đo 5 mức độ (từ không bao giờ đến rất thường xuyên) được xác lập để đánh giá mức độ biểu hiện thực trạng. Điểm trung bình càng cao, mức độ thực hiện các hoạt động càng cao. Sau khi có số liệu, nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê toán học, sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20.0 để phân tích.

2. Thực trạng hoạt động công tác xã hội nhóm trong việc phòng ngừa bạo lực học đường ở các trường Trung học phổ thông Hà Nội

2.1. Thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng sống

* *Tần suất tham gia hoạt động nhóm giáo dục kỹ năng sống:*

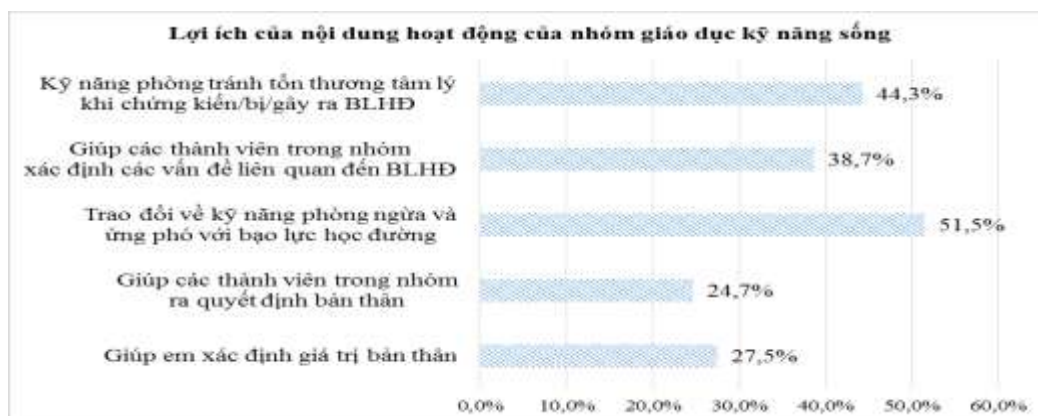
Bảng 1. Tần suất học sinh tham gia vào nhóm giáo dục kỹ năng sống

Tần suất học sinh tham gia vào nhóm giáo dục kỹ năng sống 12 tháng qua	Tần số	%
Một lần	109	18,9
Hai lần	94	16,3
Ba lần	46	8,0
Bốn lần	29	5,0
Năm lần	5	0,9
Trên 5 lần	25	4,3
Không có	136	23,5
Không tham gia	134	23,2
Tổng	578	100

Bảng trên cho thấy, có hơn 1/2 số học sinh được khảo sát cho rằng mình được tham gia vào các nhóm giáo dục kỹ năng sống trong khi có 136/590 học sinh (23,1%) trả lời không có nhóm giáo dục kỹ năng sống và 134/590 học sinh (22,7%) học sinh không tham gia vào nhóm này. Tỷ lệ học sinh tham gia trên 1 lần tương đối cao, trong đó đáng chú ý có 25/590

học sinh (chiếm 4,2%) học sinh đã từng tham gia trên 5 lần nhóm giáo dục kỹ năng sống.

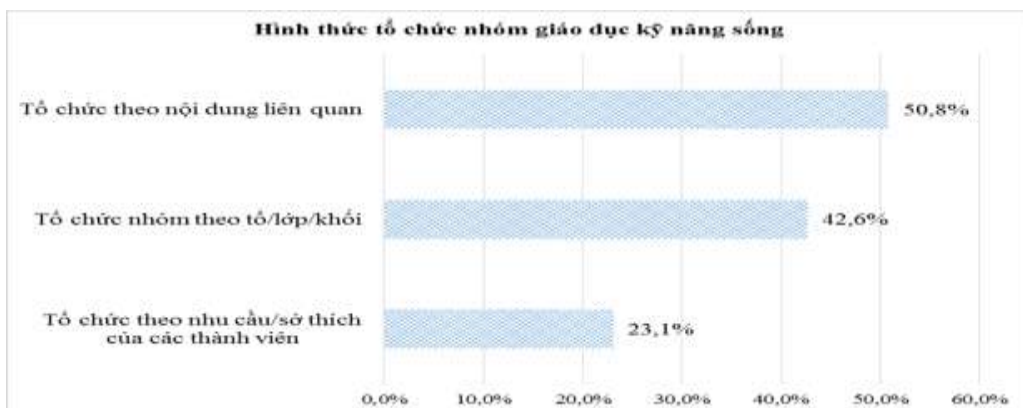
* *Lợi ích của học sinh khi tham gia hoạt động nhóm giáo dục kỹ năng sống:*



Biểu đồ 1. Lợi ích khi học sinh tham gia hoạt động của nhóm giáo dục kỹ năng sống

Các buổi giáo dục kỹ năng sống được tổ chức sẽ tập trung vào một chủ đề nhất định. Số liệu biểu đồ trên cho thấy lợi ích mang lại từ mỗi buổi giáo dục kỹ năng sống cho các em, trong đó “*Trao đổi về kỹ năng phòng ngừa và ứng phó với bạo lực học đường*” được lựa chọn ý kiến nhiều nhất chiếm 51,5%. Bên cạnh đó việc trang bị “*Kỹ năng phòng tránh tổn thương tâm lý khi chứng kiến/bị/gây ra bạo lực học đường*” (chiếm 44,3%) và “*Giúp các thành viên trong nhóm xác định các vấn đề liên quan đến bạo lực học đường*” (chiếm 38,7%) cũng được các em xác định là những lợi ích mang lại từ việc tham gia các nhóm giáo dục kỹ năng sống liên quan đến bạo lực học đường.

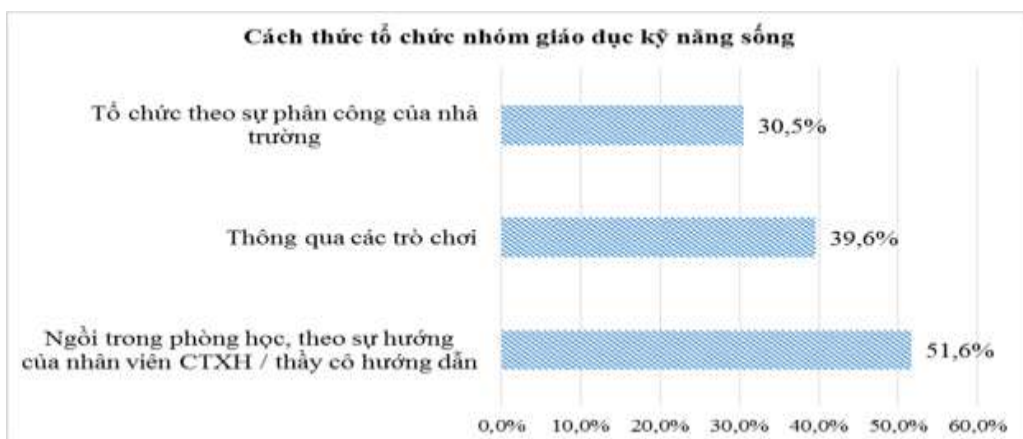
* *Hình thức tổ chức nhóm giáo dục kỹ năng sống:*



Biểu đồ 2. Hình thức tổ chức nhóm giáo dục kỹ năng sống

Hình thức tổ chức nhóm giáo dục kỹ năng sống được đánh giá là đã thực hiện tốt. Trong đó, đã sử dụng đa dạng các hình thức giáo dục khác nhau, phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục và đặc điểm học sinh. Hình thức tổ chức nhóm giáo dục theo các nội dung liên quan đến bạo lực học đường được học sinh đánh giá thực hiện nhiều nhất, với 50,87%.

* *Cách thức tổ chức nhóm giáo dục kỹ năng sống:*



Biểu đồ 3. Cách thức tổ chức nhóm giáo dục kỹ năng sống

Kết quả trên cho thấy, đa số ý kiến học sinh cho rằng cách thức tổ chức hoạt động kỹ năng sống chủ yếu là ngồi trong phòng học theo sự hướng dẫn của nhân viên Công tác xã hội hoặc thầy cô hướng dẫn với 51,6% ý kiến đồng ý.

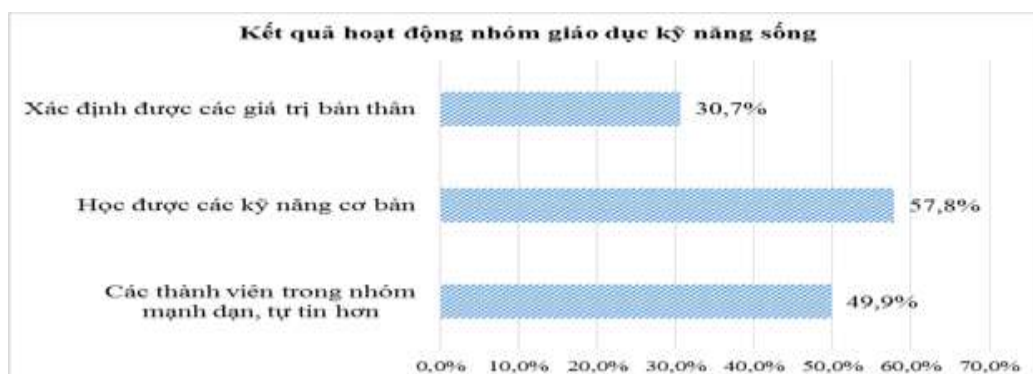
Kết quả trên cũng cho thấy, việc tổ chức sinh hoạt nhóm giáo dục kỹ năng sống vẫn chưa chú trọng đến các vấn đề cụ thể liên quan đến bạo lực học đường hoặc liên quan đến hứng thú, sở trường của học sinh. Tất nhiên

trong quá trình tổ chức, thầy cô có thể lồng ghép các nội dung giáo dục để việc rèn luyện kỹ năng sống liên quan đến từng tình huống ứng phó cụ thể từ đó tăng cường hứng thú của các em khi tham gia vào hoạt động này.

** Kết quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống:*

Biểu đồ trên cho thấy, hoạt động giáo dục kỹ năng sống là hoạt động được tổ chức ở trường trung học phổ thông trong nghiên cứu này khá thường xuyên và có nhiều học sinh được tham gia vào hoạt động của nhóm này.

Hiệu quả cao nhất mà học sinh nhận được khi tham gia vào nhóm kỹ năng sống là “*Học được các kỹ năng cơ bản*” (chiếm 57,8%); tiếp theo là “*Các thành viên trong nhóm mạnh dạn, tự tin hơn*” (36,1%) và “*Xác định được các giá trị bản thân*” chiếm 22,2%. Kết quả này tương đối tương đồng ở cả 4 trường trung học phổ thông được khảo sát.



Biểu đồ 4. Kết quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống

Cách thức tổ chức và nội dung lựa chọn khi dạy về kỹ năng sống có ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả, đặc biệt là hứng thú tham gia nhóm giáo dục kỹ năng sống của học sinh. Với chủ đề phóng chống bạo lực học đường, việc trang bị cho học sinh kỹ năng phòng chống bạo lực học đường là rất ý nghĩa và thiết thực. Để làm được điều này đòi hỏi nhân viên Công tác xã hội cần nghiên cứu và tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống theo phương pháp Công tác xã hội một cách khoa học và chuyên nghiệp.

2.2. *Thực trạng hoạt động tuyên truyền, nâng cao kiến thức*

** Tần suất tham gia hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức:*

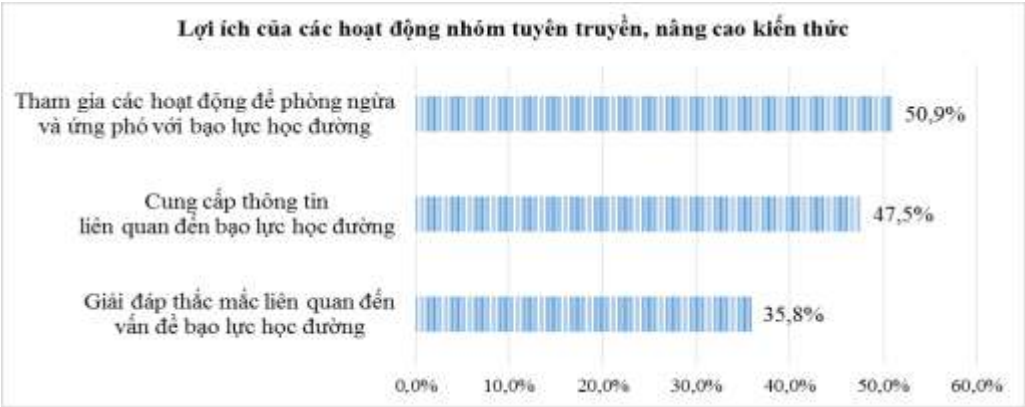
Bảng 2. Tần suất học sinh tham gia

vào nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức

Tần suất học sinh tham gia vào nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức 12 tháng qua	Tần số	%
Một lần	136	23,7
Hai lần	79	13,8
Ba lần	54	9,4
Bốn lần	8	1,4
Năm lần	8	1,4
Trên 5 lần	17	3,0
Không có	129	22,5
Không tham gia	143	24,9
<i>Tổng F</i>	<i>574</i>	<i>100</i>

Từ kết quả khảo sát bảng 2 cho thấy tần suất được tham gia vào các buổi tuyên truyền nâng cao kiến thức của học sinh các trường trung học phổ thông cũng khá thường xuyên khi có tới 53,9% học sinh cho rằng mình được tham gia từ 1 đến trên 5 lần. Nhưng cũng có 46,1% học sinh cho rằng mình không tham gia hoặc không có/không biết buổi tuyên truyền về bạo lực học đường.

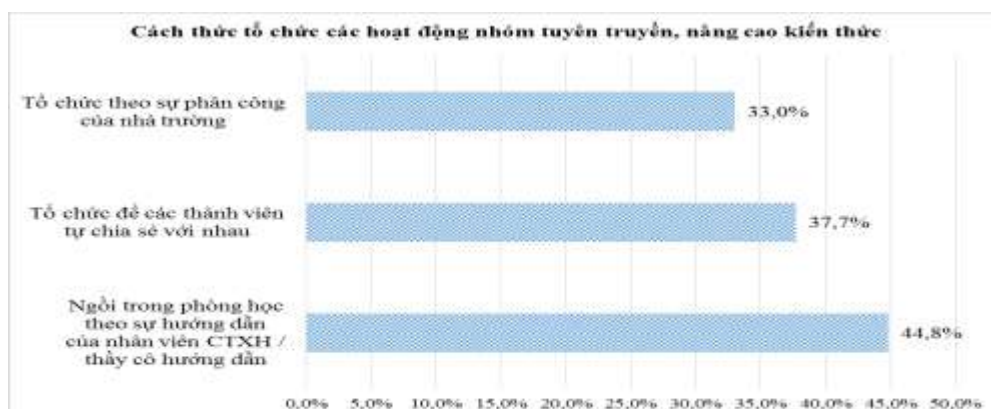
** Lợi ích của các hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức:*



Biểu đồ 5. Lợi ích của các hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức

Biểu đồ 5 cho thấy, các lợi ích mà hoạt động tuyên truyền, nâng cao kiến thức đều được học sinh lựa chọn ý kiến với mức độ chênh lệch không qua lớn khi có 50,9% cho rằng tham gia các hoạt động này để phòng ngừa và ứng phó với bạo lực học đường; 47,5% cho rằng hoạt động này cung cấp thông tin liên quan đến bạo lực học đường và 35,8% ý kiến học sinh cho rằng hoạt động tuyên truyền nâng cao kiến thức nhằm giải đáp thắc mắc liên quan đến bạo lực học đường. Có thể nói từ nhận thức đến thái độ và hành vi, thông qua hoạt động tuyên truyền góp phần không nhỏ vào việc thay đổi nhận thức của học sinh từ đó có thể thay đổi thái độ và hành vi về bạo lực học đường của các em. Vấn đề là cần tổ chức các hoạt động tuyên truyền, nâng cao nhận thức một cách phong phú, đa dạng để tác động sâu sắc đến học sinh, từ đó nâng cao hiệu quả của hoạt động tuyên truyền.

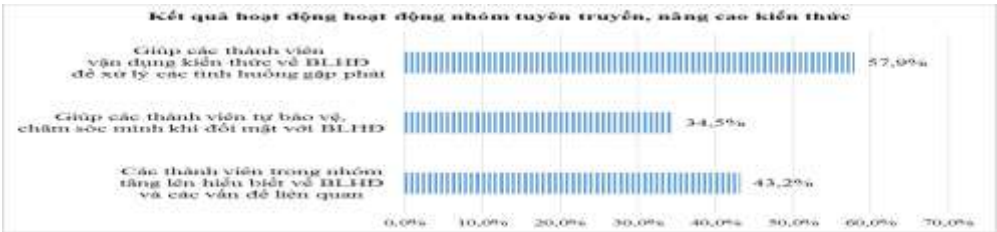
** Cách thức tổ chức các hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức:*



Biểu đồ 6. Cách thức tổ chức các hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức

Từ kết quả biểu đồ trên cho thấy, số ý kiến học sinh cho rằng hình thức tổ chức chủ yếu các hoạt động tuyên truyền, nâng cao kiến thức là tổ chức theo định kỳ của nhà trường chiếm tỷ lệ cao nhất (43,6%) và cách thức tổ chức được lựa chọn nhiều nhất là ngồi trong phòng học theo sự hướng dẫn của nhân viên Công tác xã hội hoặc thầy cô hướng dẫn với 44,8% ý kiến đồng ý.

** Kết quả hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức:*



Biểu đồ 7. Kết quả hoạt động hoạt động nhóm tuyên truyền, nâng cao kiến thức

Việc đa dạng hoá các cách thức tổ chức tuyên truyền nâng cao kiến thức về bạo lực học đường, hướng tới việc học sinh có thể vận dụng các kiến thức được học tập vào ứng phó với các tình huống bạo lực học đường đã làm cho kết quả “*Giúp các thành viên vận dụng kiến thức về bạo lực học đường để xử lý các tình huống gặp phải*” chiếm 57,9%. Bên cạnh đó, hiệu quả từ các hoạt động tuyên truyền cũng làm tăng lên những hiểu biết của các em về bạo lực học đường khi hiệu quả làm cho “*Các thành viên trong nhóm tăng lên hiểu biết về bạo lực học đường và các vấn đề liên quan*” chiếm 43,2%. Cũng có 34,5% ý kiến cho rằng “*Giúp các thành viên tự bảo vệ, chăm sóc mình khi đối mặt với bạo lực học đường*”.

Như vậy hoạt động tuyên truyền, nâng cao nhận thức cho học sinh về bạo lực học đường vẫn chưa tiến hành được các nhóm nhỏ theo từng lớp mà chủ yếu tiến hành toàn trường hoặc một số trường đã tiến hành theo các khối lớp. Vẫn chưa có hoạt động tuyên truyền nào hướng tới những vấn đề cụ thể từ bạo lực học đường hoặc theo giới tính. Một phần do chủ trương của nhà trường với rất nhiều các hoạt động khác nhau đã được tổ chức, phần khác do nhân viên kiêm nhiệm Công tác xã hội tại các nhà trường ít. Điều này dẫn đến kết quả của hoạt động tuyên truyền nâng cao nhận thức về bạo lực học đường chưa đạt được hiệu quả cao và cũng chưa mang nhiều màu sắc của phương pháp Công tác xã hội nhóm.

2.3. *Thực trạng hoạt động can thiệp*

Bảng 3. Tần suất học sinh tham gia vào nhóm can thiệp

Tần suất học sinh tham gia vào nhóm can thiệp 12 tháng qua	Tần số	%
Một lần	126	22,0

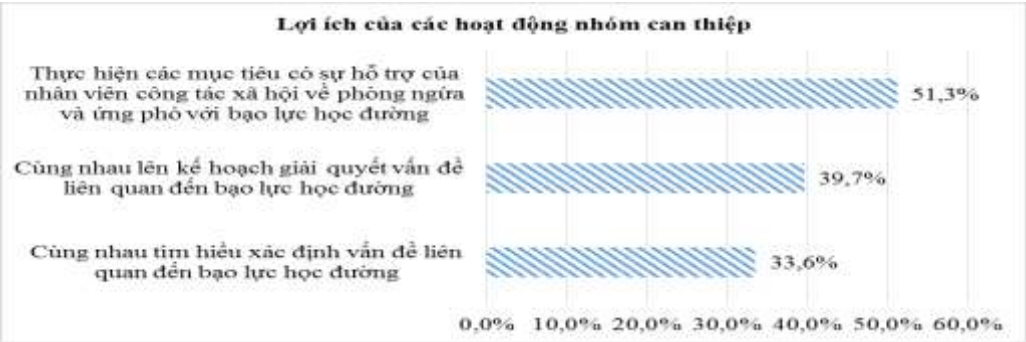
Hai lần	55	9,6
Ba lần	41	7,2
Bốn lần	14	2,4
Năm lần	6	1,0
Trên 5 lần	16	2,8
Không có	174	30,4
Không tham gia	141	24,6
Tổng	573	100

Bảng 3 cho thấy, có 53,4% học sinh tham gia khảo sát trả lời là nhà trường không có hoặc không tham gia vào hoạt động can thiệp với các vấn đề liên quan đến bạo lực học đường.

Bên cạnh đó có 46,6% học sinh cho rằng đã tham gia vào nhóm can thiệp với tần suất từ 1 đến trên 5 lần. Trong đó, đáng chú ý có tới 23/590 (3,9%) học sinh tham gia 5 lần và 16/590 (2,7%) học sinh đã từng tham gia trên 5 lần.

Hoạt động can thiệp là một hoạt động quan trọng cho việc phòng ngừa bạo lực học đường. Hoạt động này đã được tổ chức tương đối bài bản ở các trường trung học phổ thông trong khảo sát này. Thông qua hoạt động can thiệp các nhóm học sinh/học sinh có liên quan đến bạo lực học đường có cơ hội để trao đổi, chia sẻ với nhau từ đó sẽ hiểu nhau hơn.

** Lợi ích của các hoạt động nhóm can thiệp:*

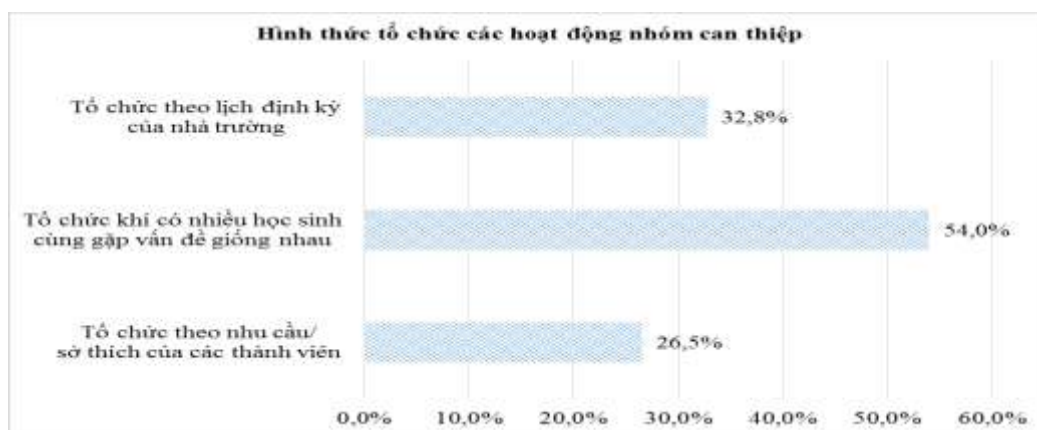


Biểu đồ 8. Lợi ích của các hoạt động nhóm can thiệp

Biểu đồ trên cho thấy, lợi ích mà học sinh có nhiều ý kiến lựa chọn nhất là “Thực hiện các mục tiêu có sự hỗ trợ của nhân viên công tác xã hội

về phòng ngừa và ứng phó với bạo lực học đường” chiếm 51,3% tổng số ý kiến lựa chọn. Bên cạnh đó, việc tham gia vào hoạt động nhóm can thiệp còn đề “Cùng nhau lên kế hoạch giải quyết vấn đề liên quan đến bạo lực học đường” chiếm 39,7% và đề “Cùng nhau tìm hiểu xác định vấn đề liên quan đến bạo lực học đường” chiếm 33,6%. Điều này cho thấy học sinh đã và đang nhận ra được vai trò và ý nghĩa của hoạt động can thiệp trong việc phòng tránh bạo lực học đường. Có rất nhiều vụ bạo lực học đường xảy ra mà nguyên nhân chỉ là những hiểu nhầm nhỏ, không thể giải quyết được bằng việc thoả hiệp và đã dẫn đến bạo lực học đường. Hơn thế nữa, khi 1 vài lần chưa thể giải quyết được, mâu thuẫn có thể đẩy lên cao trào mà không thể giải quyết dứt điểm được rất dễ có thể xảy ra bạo lực học đường ở những lần tiếp theo. Do đó, hoạt động can thiệp ở đây không chỉ là trợ giúp khi xảy ra bạo lực học đường mà còn là can thiệp để phòng ngừa cho những hành vi bạo lực ở những lần tiếp theo.

* Hình thức tổ chức các hoạt động nhóm can thiệp:



Biểu đồ 9. Hình thức tổ chức các hoạt động nhóm can thiệp

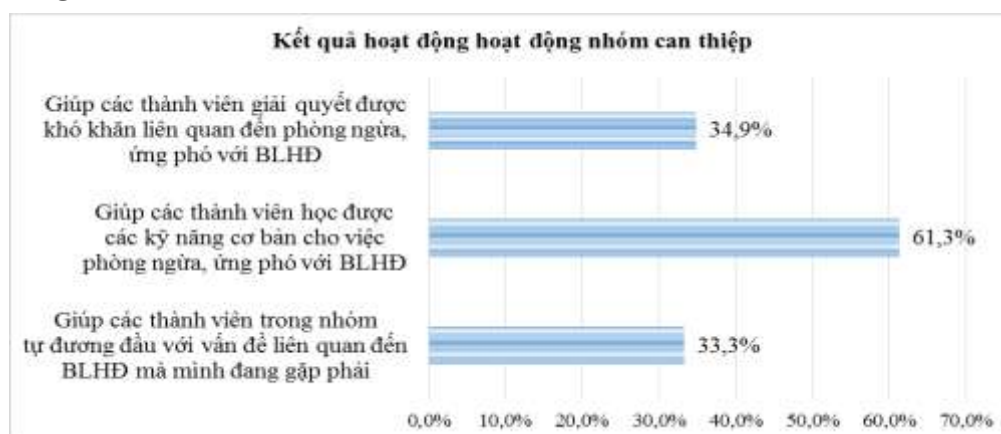
Nhóm can thiệp đã được tổ chức với nhiều hình thức khác nhau, trong đó có 54,0% được tổ chức khi có nhiều học sinh cùng gặp vấn đề giống nhau và chỉ có 26,5% được tổ chức theo nhu cầu/sở thích của các thành viên.

Phỏng vấn sâu cho thấy, khi học sinh có những vấn đề liên quan đến bạo lực học đường, nếu có thể xử lý được tại trường, không cần mời đến phụ huynh học sinh thì nhân viên Công tác xã hội sẽ phối hợp với giáo viên

chủ nhiệm để trợ giúp các em, định hướng cho các em hoà giải và cam kết không để hành vi bạo lực học đường tiếp diễn. Tuy nhiên, nếu những vụ bạo lực học đường lớn cần phải mời phụ huynh học sinh đến trường cùng làm việc với nhà trường. Lúc này vai trò của nhân viên Công tác xã hội là người kết nối với các lực lượng để cùng trợ giúp cho các em những vấn đề ban đầu sau đó sẽ tiến hành những hỗ trợ, can thiệp tâm lý khác giúp cho các em bình ổn về tâm lý từ đó giảm bớt những ảnh hưởng tiêu cực sau bạo lực học đường.

*** Kết quả hoạt động nhóm can thiệp:**

Kết quả trên cho thấy, có tới 61,3% ý kiến học sinh cho rằng hoạt động nhóm can thiệp *“Giúp các thành viên học được các kỹ năng cơ bản cho việc phòng ngừa, ứng phó với bạo lực học đường”*. Điều này khá tương đồng với kết quả ở các phần trên vì đa số học sinh đều cho rằng qua hoạt động can thiệp dưới sự hướng dẫn của thầy cô Công tác xã hội, các em có được những kỹ năng trong việc phòng ngừa và ứng phó với bạo lực học đường.



Biểu đồ 10. Kết quả hoạt động nhóm can thiệp

Bên cạnh đó cũng có nhiều học sinh nhận thấy hoạt động can thiệp có thể *“Giúp các thành viên giải quyết được khó khăn liên quan đến phòng ngừa, ứng phó với bạo lực học đường”* khi có 34,9% ý kiến học sinh lựa chọn. Chiếm tỷ lệ thấp nhất trong 3 kết quả của hoạt động can thiệp đưa ra là *“Giúp các thành viên trong nhóm tự đương đầu với vấn đề liên quan đến bạo lực học đường mà mình đang gặp phải”* với 33,3% ý kiến học sinh

đồng ý. Việc một vấn đề liên quan đến bạo lực học đường xảy ra, nhân viên Công tác xã hội và các lực lượng khác trong nhà trường có thể tham vấn, tư vấn, hỗ trợ về tinh thần, tâm lý cho các em, từ đó các em lấy lại được sự cân bằng tâm lý và có thể an tâm, an toàn học tập. Tuy nhiên để đương đầu với các vấn đề liên quan đến bạo lực học đường mà mình đã từng gặp phải và có thể tiếp tục gặp lại là việc không hề dễ dàng. Nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố không chỉ là kỹ năng mà còn là sự hiểu biết, kinh nghiệm, cách ứng xử, sự vững vàng về mặt tâm lý.

3. Kết luận

Các trường trung học phổ thông được khảo sát đã có những hoạt động Công tác xã hội nhóm hỗ trợ, phòng ngừa và can thiệp cho học sinh khi đã xảy ra bạo lực học đường. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các trường được nghiên cứu thực hiện 3 loại hoạt động công tác xã hội nhóm để phòng ngừa bạo lực học đường: hoạt động giáo dục kỹ năng sống; hoạt động tuyên truyền, nâng cao kiến thức và hoạt động can thiệp. Tuy nhiên, các hoạt động công tác xã hội nhóm này mới dừng lại là hoạt động chia sẻ, tuyên truyền, tư vấn, trợ giúp chứ chưa có nhiều màu sắc của công tác xã hội.

Tài liệu tham khảo

1. Bùi Thị Xuân Mai (2010), *Giáo trình Nhập môn Công tác xã hội*, NXBLĐXH.
2. Nguyễn Thị Thái Lan (2012), *Giáo trình Công tác xã hội nhóm*, Nxb Lao động – Xã hội, Hà Nội.
3. Phan Thị Mai Hương (2009). *Thực trạng bạo lực học đường hiện nay*, Hội thảo “Nhu cầu, định hướng đào tạo tâm lý học đường tại Việt Nam”.
4. Nguyễn Thị Liên (2022), *Công tác xã hội nhóm đối với trẻ em mồ côi từ thực tiễn các cơ sở chăm sóc trẻ em tại thành phố Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Công tác xã hội, Học viện Khoa học Xã hội.
5. Hà Thị Thư (2012), *Kỹ năng Công tác xã hội nhóm của sinh viên ngành Công tác xã hội*, Trường Đại học Lao động Xã hội cơ sở II, Nxb Từ điển Bách khoa Tp HCM.

6. Nguyễn Văn Tường (2013), *Công tác xã hội trường học và cơ chế phòng ngừa hành vi bạo lực học đường*, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội - Trường Đại học sư phạm Hà Nội.

HÀNH VI SỬ DỤNG DỊCH VỤ THAM VẤN TÂM LÝ CỦA SINH VIÊN

Lê Thị Thanh Thủy, Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam

Nguyễn Thị Thanh Nga, Trường Đại học Luật Hà Nội

TÓM TẮT:

Nghiên cứu này được thực hiện trên 373 sinh viên đại học nhằm tìm hiểu hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý khi đối diện với các vấn đề sức khỏe tâm thần như trầm cảm, lo âu, căng thẳng hoặc những khó khăn tâm lý khác. Kết quả nghiên cứu mang lại cái nhìn toàn diện về nhu cầu hỗ trợ tâm lý và xu hướng tiếp cận dịch vụ tham vấn của sinh viên trong bối cảnh học đường. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả của dịch vụ tham vấn tâm lý trong các cơ sở giáo dục đại học, góp phần hỗ trợ sinh viên ứng phó tốt hơn với những thách thức về mặt tinh thần.

Từ khóa: Tham vấn tâm lý; Nhu cầu; Dịch vụ; Sinh viên.

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Tham vấn tâm lý học đường có vai trò đặc biệt quan trọng trong giải quyết những vấn đề sức khỏe tâm thần của sinh viên, những khó khăn tâm lý mà sinh viên gặp phải trong học tập, giao tiếp, ứng xử giúp sinh viên tự tìm hiểu bản thân, biết được những đặc điểm tính cách, năng lực tiềm ẩn và cách giải quyết vấn đề tối ưu trong chiến lược định hướng phát triển cá nhân (Đài N, Trí N, 2016). Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra vai trò của tham vấn

học đường và đề xuất xây dựng các mô hình hỗ trợ tâm lý trong trường học (Nguyễn Thị Mùi & cộng sự, 2006; Dương Diệu Hoa & cộng sự, 2007; Trần Thị Lệ Thu, 2010). Trên thực tế, học sinh, sinh viên gặp rất nhiều khó khăn tâm lý và có thói quen buông xuôi, mặc kệ, tâm sự với bạn bè, thậm chí có thể sử dụng các chất kích thích. Nếu các em được tiếp cận với dịch vụ tham vấn tâm lý chuyên nghiệp sẽ góp phần nâng cao kết quả học tập và chất lượng cuộc sống của bản thân (Nguyễn Thị Thanh Nga, 2023). Tuy vậy, chỉ khoảng một phần ba sinh viên sử dụng các dịch vụ tham vấn tâm lý tại các trường đại học ở Mỹ. Các yếu tố như lo ngại về kỳ thi và thiếu thông tin là những yếu tố chính khiến sinh viên không tiếp cận dịch vụ (Eisenberg, Hunt & Speer, 2013). Sinh viên chỉ tìm đến sự hỗ trợ khi các vấn đề tâm lý trở nên nghiêm trọng (Rickwood, Deane & Wilson, 2007). Chính vì vậy nghiên cứu thực trạng nhu cầu, hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý và giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò của tham vấn tâm lý cũng như giảm thiểu sự kỳ thị đối với các vấn đề sức khỏe tâm thần có ý nghĩa quan trọng (Wang và cộng sự, 2004).

Mục đích của bài báo này là chỉ ra thực trạng hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý của sinh viên. [Kết quả nghiên cứu này sẽ là cơ sở thực tiễn quan trọng giúp đề xuất các biện pháp tâm lý – giáo dục nâng cao hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý của sinh viên hiệu quả.](#)

2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Tổng mẫu nghiên cứu gồm 373 sinh viên các trường đại học. Dưới đây là bảng mô tả một số đặc điểm mẫu nghiên cứu.

Bảng 1. Đặc điểm của mẫu nghiên cứu (n = 373)

Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
----------	----------	-----------

Giới tính	Nam	174	46,6
	Nữ	199	53,4
Cơ sở đào tạo	Đại học Ngoại thương	92	24,7
	Trường Đại học Luật Hà Nội	23	6,2
	Đại học Tân Trào	19	5,1
	Sư phạm kỹ thuật Vinh	89	23,9
	ĐH Kinh tế	18	4,8
	Thanh thiếu niên	17	4,6
	Tòa Án	49	13,1
	Kiểm sát	66	17,7
Chuyên ngành đào tạo	Kinh doanh và quản lý	88	23,6
	Giáo dục và đào tạo	25	6,7
	Pháp luật	159	42,6
	Kỹ thuật	85	22,8
	Công tác xã hội	16	4,3
Nơi ở	Nhà riêng	103	27,6
	Ký túc xá	96	25,7
	Nhà thuê	174	46,6
Sinh viên năm học	Năm 1	162	43,4
	Năm 2	104	27,9
	Năm 3	84	22,5
	Năm 4	23	6,2
Tình hình tài chính	Rất khó khăn	8	2,1
	Khó khăn	73	19,6
	Bình thường	233	62,5
	Thoải mái	47	12,6

	Rất thoải mái	12	3,2
--	---------------	----	-----

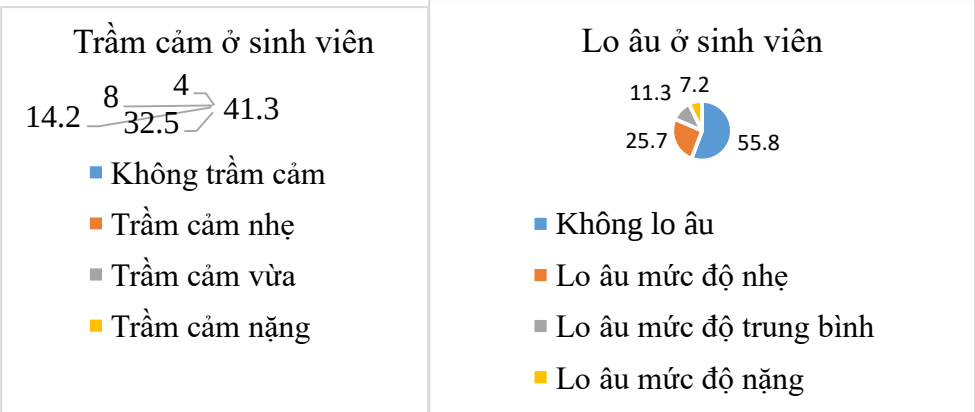
2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Sau khi có số liệu, nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê toán học, sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20.0 để phân tích.

3.Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng lo âu, trầm cảm và những sự kiện tác động tới tâm lý của sinh viên

Biểu đồ 1: Mức độ trầm cảm và lo âu của sinh viên



Kết quả khảo sát về mức độ trầm cảm và lo âu qua thang đo PHQ-9 và GAD-7 trên 373 sinh viên đại học cho thấy có 58,7% sinh viên bị trầm cảm ở các mức độ khác nhau (nhẹ (32.5%), vừa (14.2%), nặng (8%) và rất nặng 4%); có 44,2% sinh viên biểu hiện của lo âu từ mức độ nhẹ, trung bình đến nặng. So sánh mức độ trầm cảm giữa các biên giới tính và năm học cho thấy có sự khác biệt. Cụ thể là sinh viên nữ có nguy cơ trầm cảm cao hơn sinh viên nam; sinh viên năm 2 và năm 4 có nguy cơ trầm cảm cao hơn so với các năm khác. Sinh viên năm 1 có mức độ trầm cảm thấp nhất. Những

phát hiện này phù hợp với nghiên cứu của Nguyễn Thị Thu và cộng sự (2022) thực hiện tại Trường Đại học Y Hà Nội, khi tỷ lệ trầm cảm ở sinh viên nữ được ghi nhận cao hơn đáng kể so với nam giới. Tác giả cho rằng nguyên nhân có thể đến từ sự nhạy cảm cảm xúc, các áp lực xã hội và vai trò giới (Nguyễn Thị Thu et al., 2022). Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu của chúng tôi có điểm khác biệt khi sinh viên năm nhất có mức độ trầm cảm thấp nhất, trong khi một số nghiên cứu như của Trần Minh Tuấn và cộng sự (2021) lại ghi nhận năm nhất là nhóm có nguy cơ cao hơn do đang trong giai đoạn thích nghi với môi trường học tập mới.

Khi so sánh mức độ lo âu giữa các biến nhân khẩu (kinh tế gia đình, năm học) cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Cụ thể là nhóm sinh viên có hoàn cảnh kinh tế gia đình khác ở mức “thấp” và nhóm sinh viên năm thứ tư có các dấu hiệu của lo lắng nhiều hơn so với các nhóm khác. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Trần Thị Hương (2023) tại Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh, trong đó hoàn cảnh kinh tế khó khăn là một trong những yếu tố dự báo chính cho mức độ lo âu và trầm cảm ở sinh viên. Theo tác giả, áp lực chi phí học tập và sinh hoạt trong bối cảnh tài chính hạn chế có thể làm gia tăng cảm giác bất an và căng thẳng tâm lý (Trần Thị Hương, 2023).

So sánh với một số công trình nghiên cứu trên thế giới cũng cho thấy xu hướng tương tự. Một nghiên cứu đa quốc gia được thực hiện tại Bồ Đào Nha, Thụy Điển và Đức bởi Martins et al. (2024) cho thấy sinh viên nữ có nguy cơ trầm cảm cao hơn, trong khi sinh viên năm cuối thường đối mặt với lo âu liên quan đến định hướng nghề nghiệp và áp lực hoàn thành chương trình đào tạo. Tương tự, nghiên cứu của Rahman et al. (2023) tại Bangladesh chỉ ra rằng sinh viên đến từ các hộ gia đình có thu nhập thấp có nguy cơ cao hơn mắc các triệu chứng rối loạn lo âu và trầm cảm.

Chúng tôi cũng tiến hành khảo sát về các yếu tố gây ra căng thẳng ở sinh viên trong 12 tháng qua. Kết quả thể hiện ở bảng 3:

Bảng 3: Những yếu tố gây ra lo âu và trầm cảm ở sinh viên

TT	Yếu tố	Tỷ lệ %
1	Thi tốt nghiệp THPT	42,6
2	Bị ốm/Chấn thương	19
3	Bị đánh	4,3
4	Bị cướp	5,6
5	Bị lạm dụng tình dục	2,4
6	Có vấn đề liên quan đến pháp luật	4,0
7	Người thân trong gia đình mất	10,2
8	Bạn thân mất	2,9
9	Người thân/bạn thân bị ốm hoặc chấn thương	9,4
10	Chia tay người yêu	12,9
11	Chỗ ở không ổn định	7,0
12	Gặp khó khăn về tài chính/nợ tiền	17,2
13	Kỷ luật ở trường	2,1
14	Học lại	10,5
15	Thi lại	7,0
16	Tranh cãi, mâu thuẫn với gia đình	7,0
17	Bố mẹ ly thân/ ly hôn	9,9

Có nhiều yếu tố dẫn đến căng thẳng tâm lý ở sinh viên, trong đó thi cử (thi tốt nghiệp THPT) là yếu tố dẫn đến căng thẳng nhiều nhất với 42,6%. Điều này có thể giải thích bởi số lượng sinh viên năm thứ nhất (vừa kết thúc kì thi tốt nghiệp THPT tham gia khảo sát chiếm 43,4% (162 SV). Kết quả này khá tương đồng với nhiều nghiên cứu khác cũng chỉ ra yếu tố học tập và thi cử (đặc biệt các kì thi chuyên cấp) là yếu tố liên quan đến stress ở học sinh THPT (Nguyễn Thị Mỹ Hạnh & cs (2022), Phùng Đức Nhật (2012), Hồ Hữu Tính (2010)). Ngoài ra, các yếu tố khác liên quan đến hoạt động học tập và môi trường học đại học như: Học lại (10,5%), thi lại (7,0%), kỉ luật ở trường (2,1%) cũng gây ra căng thẳng tâm lý cho sinh viên.

Khi phân tích tương quan giữa các yếu tố gây ra căng thẳng với mức độ trầm cảm, lo âu ở sinh viên cho thấy các yếu tố trên có thể gây căng thẳng nhưng mối tương quan với trầm cảm, lo âu lại không cao. Trong các sự kiện đã trải qua, “gặp khó khăn về tài chính, nợ nần” và “bị ốm, chấn thương nặng” là 2 yếu tố tương quan nhiều nhất và tương quan có ý nghĩa đến trầm cảm và lo âu.

Bảng 4. Mối tương quan giữa sự kiện tác động với biểu hiện của trầm cảm, lo âu ở sinh viên

<i>Mối tương quan giữa trầm cảm và các sự kiện tác động</i>	<i>Mức độ tương quan (r)</i>	<i>Mức độ ý nghĩa (p)</i>
Bị ốm, chấn thương nặng	0.210 ^{**}	0.001
Gặp khó khăn về tài chính/ nợ nần	0.274 ^{**}	0.001
<i>Mối tương quan giữa lo âu và các sự kiện tác động</i>	<i>Mức độ tương quan (r)</i>	<i>Mức độ ý nghĩa (p)</i>
Gặp khó khăn về tài chính/ nợ nần	0.215 ^{**}	0.001
Bị ốm, chấn thương nặng	0.170 ^{**}	0.002

Bị lạm dụng tình dục	0.166**	0.003
----------------------	---------	-------

Các sự cố như không có chỗ ở ổn định hoặc thi lại tương quan có ý nghĩa với trầm cảm và lo âu nhưng hệ số tương quan rất thấp ($r=0.124^*$), thi lại ($r=0.110^*$). Nhìn chung các sự kiện này gây căng thẳng nhưng chưa chắc đã dẫn đến lo âu, trầm cảm ở sinh viên.

3.2. Hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý của sinh viên khi gặp phải các vấn đề tiêu cực liên quan tới sức khỏe tâm thần

Bảng 5: Biểu hiện hành vi sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý của sinh viên

TT	Yếu tố	Tỷ lệ %
1	Địa chỉ từng khám sức khỏe tâm thần	
	Bệnh viện/Phòng khám công	9,4
	Bệnh viện/Phòng khám tư	7,5
	Điện thoại	0
	Trung tâm tư vấn tâm lý	8,8
2	Lựa chọn mong muốn đội ngũ hỗ trợ, tham vấn:	
	Bác sĩ tâm thần, Chuyên gia tâm lý	63,0
	Giảng viên, cán bộ đoàn Thanh niên, Câu lạc bộ	24,7
	Tình nguyện viên (Nhân viên công tác xã hội, các tổ chức phi chính phủ (đường dây nóng hỗ trợ)	16,4
3	Hình thức hỗ trợ, tham vấn tâm ý mong muốn:	
	Tư vấn trực tiếp	46,4
	Tư vấn qua điện thoại	22,0
	Tư vấn qua sách báo, tờ rơi	15,8
	Ứng dụng chăm sóc sức khỏe tâm thần (App)	32,2
	Mạng xã hội	32,7

	Khác	2,4
--	------	-----

Đối với câu hỏi “*Bạn đã bao giờ đi khám về sức khỏe tâm thần chưa?*” kết cho thấy có 16,1% sinh viên đã từng đi khám về sức khỏe tâm thần. So với tỉ lệ mắc hội chứng trầm cảm từ nhẹ đến rất nặng (58,7%) và tỉ lệ mắc hội chứng lo âu từ nhẹ đến nặng (44,2%) cho thấy tỉ lệ sinh viên đi khám và sử dụng dịch vụ tham vấn tâm lý còn ít. Một số sinh viên giải thích cho việc tiếp cận dịch vụ này là do thiếu thông tin về các cơ sở cung cấp dịch vụ; ở xa khó tiếp cận dịch vụ; phí dịch vụ cao so với mức chi của sinh viên; do thói quen ứng phó với các vấn đề về sức khỏe tâm thần của bản thân; do tâm lý e ngại, sợ bị bạn bè dị nghị, soi mói... Kết quả nghiên cứu này khá tương đồng với những kết quả nghiên cứu của các công trình đi trước ở trong và ngoài nước. Nghiên cứu của Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010); Rickwood, D., Deane, F., & Wilson, C. (2007); Rickwood, D., & Thomas, K. (2013)... cho rằng các yếu tố như sự kỳ thị xã hội, thiếu nhận thức về các dịch vụ, và lo ngại về việc bị đánh giá; không được tôn trọng, sự sợ hãi bị "gắn mác", bị đánh giá là "kém cỏi" khi tham gia vào các dịch vụ tâm lý, thiếu sự hỗ trợ từ gia đình hoặc bạn bè, thiếu sự tin tưởng về tính hiệu quả của dịch vụ là những yếu tố ảnh hưởng lớn đến quyết định tìm kiếm sự giúp đỡ về sức khỏe tâm thần của giới trẻ. Nghiên cứu của Nguyễn Lê Bảo Hoàng, Huỳnh Văn Sơn, Bùi Hồng Quân (2024) cũng chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi tìm kiếm sự hỗ trợ sức khỏe tâm thần của học sinh THPT gồm: sự kỳ vọng vào hiệu quả nguồn lực, sự kỳ thị và lo ngại về hậu quả xã hội; tính khả dụng và khả năng tiếp cận các nguồn lực.

Hành vi tìm kiếm sự trợ giúp về sức khỏe tâm thần của sinh được biểu hiện thông qua các hình thức hỗ trợ đã sử dụng và nhu cầu của bản thân về dịch vụ tham vấn tâm lý.

Đối với việc lựa chọn cơ sở khám và hỗ trợ tâm lý đã từng đến: Sinh viên có xu hướng lựa chọn bệnh viện/phòng khám công nhiều hơn với tỉ lệ 9,4%. Giải thích về vấn đề này, một số sinh viên được phỏng vấn cho biết “Việc đến cơ sở y tế khám và chữa các bệnh tâm lý là do cha mẹ, người lớn yêu cầu đi. Cơ sở khám chữa là do bố mẹ tìm hiểu và lựa chọn”. Do vậy, có thể thấy hành vi tìm kiếm sự hỗ trợ tâm lý của sinh viên còn chưa mang tính chủ động, thậm chí 1 vài trường hợp trầm cảm ở mức độ nặng tìm đến dịch vụ này do bị ép buộc. Xếp thứ hai về cơ sở khám và hỗ trợ tâm lý được lựa chọn là các trung tâm tư vấn tâm lý với tỉ lệ là 8,8%. Xếp thứ ba trong sự lựa chọn của sinh viên là bệnh viện/phòng khám tư với 7,5%, riêng hình thức tư vấn qua điện thoại thì chưa có sinh viên nào sử dụng.

Đối với hình thức hỗ trợ và tham vấn tâm lý: Có nhiều hình thức hỗ trợ, tham vấn tâm lý cho sinh viên và được lựa chọn ở các mức độ khác nhau. Trong đó, hình thức tư vấn trực tiếp là hình thức được sinh viên lựa chọn nhiều nhất với tỉ lệ 46,4%. Trên thực tế, có nhiều công trình nghiên cứu đánh giá về tính hiệu quả của các hình thức tham vấn và hỗ trợ tâm lý cho thấy với hình thức tư vấn trực tiếp có một số ưu điểm như: Kết nối cảm xúc mạnh mẽ nhờ quá trình xây dựng mối quan hệ gắn kết và sự đồng cảm mạnh mẽ giữa người tư vấn và thân chủ. Trong quá trình tham vấn trực tiếp, người làm công tác tham vấn có thể theo dõi các tín hiệu phi ngôn ngữ như biểu cảm khuôn mặt, ngôn ngữ cơ thể và cảm xúc, điều này hỗ trợ trong việc đánh giá chính xác tình trạng của thân chủ. Vì vậy, đối với những trường hợp có rối nhiễu tâm lý trầm trọng như trầm cảm nặng, lo âu hay rối loạn stress sau sang chấn... thì hình thức tham vấn trực tiếp sẽ hiệu quả hơn (Bruce E. Wampold, Zac E. Imel (2015).

Hai hình thức tham vấn được nhiều sinh viên lựa chọn đó là tham vấn qua các ứng dụng phần mềm hoặc qua mạng xã hội với tỉ lệ trên 32%. Sở dĩ được lựa chọn nhiều như vậy có thể dễ hiểu sự xuất hiện ngày càng trở nên quen thuộc bởi các công cụ AI trong các lĩnh vực cuộc sống của con người, đặc biệt là giới trẻ. Tại Việt Nam, dịch vụ tham vấn và hỗ trợ tâm lý qua các phần mềm và trang mạng cũng bắt đầu phát triển. Có thể kể đến 1 số trang như Mindcare; Mindful Care... cung cấp các dịch vụ tham vấn tâm lý online qua video call, tham vấn tâm lý online qua cuộc gọi thoại; tham vấn tâm lý online qua tin nhắn, tham vấn tâm lý online qua chat zalo... Những hình thức này được sinh viên đánh giá là dễ tiếp cận, tính tiện dụng cao hơn so với hình thức tư vấn trực tiếp.

Ngoài ra còn có một số hình thức khác như tham vấn tâm lý qua điện thoại, qua sách báo cũng được sinh viên lựa chọn với tỉ lệ là 22 và 15,8%. Ngoài ra, có 2% sinh viên lựa chọn hình thức khác được gợi ý là qua các câu lạc bộ sinh viên của trường. Đây cũng là một gợi ý cho các cơ sở giáo dục đại học trong việc xây dựng các mô hình hỗ trợ tâm lý cho sinh viên hiện nay.

Đối với nguồn lực hỗ trợ và tham vấn tâm lý: Nhóm bác sĩ tâm thần và các chuyên gia tâm lý được sinh viên lựa chọn nhiều nhất với 63%. Điều này hoàn toàn logic với nhu cầu của một người gặp các vấn đề về sức khỏe tâm thần khi tìm kiếm sự giúp đỡ từ những người được đào tạo chuyên sâu về lĩnh vực này. Chuyên môn và kinh nghiệm nghề nghiệp là một trong những yếu tố tạo nên sự tin tưởng của thân chủ đối với hoạt động tham vấn tâm lý. Đội ngũ giảng viên, cán bộ đoàn thanh niên, thành viên các câu lạc bộ là nhóm được sinh viên lựa chọn thứ hai với tỉ lệ 24,7%.

Kết luận

Kết quả khảo sát trên 373 sinh viên các trường đại học cho thấy sinh viên đang trải qua vấn đề trầm cảm và lo âu ở các mức độ từ nhẹ đến rất nặng. Các vấn đề gây ra căng thẳng tâm lý thuộc các lĩnh vực học tập, mối quan hệ xã hội, gia đình, sức khỏe của bản thân và người thân, liên quan đến pháp luật, tài chính, bạo lực và lạm dụng tình dục. Tuy vậy, tỉ lệ sinh viên đã từng khám tâm lý còn ít. Trong các nguồn lực cung cấp dịch vụ tham vấn, sinh viên có xu hướng lựa chọn những người có chuyên môn sâu như bác sĩ tâm thần, chuyên gia tâm lý và được tư vấn dưới nhiều hình thức khác nhau như tham vấn trực tiếp, tham vấn qua app, mạng xã hội. Đặc biệt sinh viên có kỳ vọng sự tiện lợi và thân thiện trong các dịch vụ tham vấn khi lựa chọn đội ngũ giảng viên, cán bộ đoàn và các câu lạc bộ sinh viên trong trường học. Điều này là căn cứ quan trọng trong việc các cơ sở đào tạo đưa ra giải pháp về công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức của sinh viên về các vấn đề sức khỏe tâm thần cũng như xây dựng mô hình tham vấn phù hợp trong trường học.

Từ kết quả nghiên cứu, có thể đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của dịch vụ tham vấn tâm lý trong các trường đại học. Trước hết, cần tăng cường truyền thông và giáo dục nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về sức khỏe tâm thần, giảm kỳ thị và khuyến khích hành vi tìm kiếm hỗ trợ. Các hình thức truyền thông nên đa dạng, kết hợp trực tiếp và trực tuyến, phù hợp với thói quen tiếp nhận thông tin của sinh viên. Bên cạnh đó, nhà trường cần phát triển mô hình tham vấn linh hoạt, kết hợp giữa chuyên gia tâm lý và đội ngũ hỗ trợ gần gũi như giảng viên, cố vấn học tập, cán bộ đoàn – những người có thể được đào tạo để hỗ trợ ban đầu. Cần ưu tiên xây dựng dịch vụ có tính thân thiện, bảo mật, dễ tiếp cận, đồng thời thiết lập quy trình giới thiệu kịp thời đến các cơ sở chuyên môn đối với những trường hợp có biểu hiện rối loạn nặng. Việc phối hợp giữa nhà

trường, gia đình và các cơ sở y tế là cần thiết nhằm hình thành mạng lưới hỗ trợ sức khỏe tâm thần bền vững cho sinh viên.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Xuân Đài, Nguyễn Hoàng Minh Trí (2016). Thực trạng và giải pháp nâng cao vai trò tư vấn tâm lý cho sinh viên của giảng viên Trường Đại học Đồng Tháp. *Tạp chí khoa học Đại học Đồng Tháp*. Số 20 (6-2016). Tr22-26

2. Bruce E. Wampold, Zac E. Imel (2015). *The Great Psychotherapy Debate The Evidence for What Makes Psychotherapy Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203582015>

3. Trần Thị Thu Hương, Nguyễn Minh Quân (2019). Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe tâm thần của sinh viên đại học tại TP.HCM. *Tạp chí Khoa học Xã hội*, 35(2), 132-145.

4. Kate Lister, Jane Seale and Chris Douce (2023). *Mental health in distance learning: a taxonomy of barriers and enablers to student mental wellbeing*. Taylor & Francis online. VOL. 38, NO. 2, 102–116 <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1899907>.

5. Nguyễn Lê Bảo Hoàng, Huỳnh Văn Sơn, Bùi Hồng Quân (2024). Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi tìm kiếm sự hỗ trợ sức khỏe tâm thần của học sinh THPT hậu covid 19. *Tạp chí Khoa học Đại học Khánh Hòa*, tập 08- số 03 năm 2024, tr46-56.

6. Nguyễn Thị Mỹ Hạnh, Lê Văn Tâm, Nguyễn Mạnh Tuân, Hồ Hoàng Vũ, Trần Thiện Thuận (2022). Stress và các yếu tố liên quan của học sinh THPT Trường Nguyễn Du, Quận 10, Thành phố HCM. *Tạp chí Y học Việt Nam* tập 520- Tháng 11- Số 1B. 2022

7. Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). *Mental health problems and help-seeking behavior among college students. Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2009.08.008

8. Nguyễn Thị Thanh Nga (2023). *Nhu cầu tham vấn tâm lý của sinh viên Trường Đại học Luật Hà Nội*. Đề tài nghiên cứu cấp cơ sở Trường Đại học Luật Hà Nội, 2023.

9. Phùng Đức Nhật (2012), Tình trạng stress và các yếu tố liên quan ở học sinh trường THPT Nam Hà, Thành phố Biên Hòa, Tỉnh Đồng Nai năm 2012, *Tạp chí Y Học TP. Hồ Chí Minh*, 18(6), tr. 639-645 5.

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI VỀ CHỨNG RỐI LOẠN TRẦM CẢM

Đặng Thị Vân, Bạch Thị Hồng Xuân

Nguyễn Thị Phương Linh, Mai Thị Ngọc Hà

Trường Đại học Luật Hà Nội

TÓM TẮT:

Kết quả nghiên cứu thực tiễn nhận thức của 500 sinh viên đang học tập tại một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm với các khía cạnh được đề cập bao gồm: bản chất; biểu hiện; ảnh hưởng; yếu tố gây ra; biện pháp trị liệu; biện pháp phòng ngừa cho thấy nhận thức của sinh viên về vấn đề này đạt ở mức khá cao. Khía cạnh nổi bật nhất và ở mức cao nhất là nhận thức của sinh viên về biện pháp phòng ngừa. Nhận diện về các yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm đạt điểm thấp nhất. Sinh viên nhóm ngành Y học có nhận thức nổi trội nhất và đạt ở mức cao so với các nhóm ngành còn lại.

Từ khóa: *Nhận thức; Sinh viên; Chứng rối loạn trầm cảm.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Xã hội ngày càng phát triển, đặc biệt trong môi trường công nghệ số đòi hỏi con người phải không ngừng học tập, rèn luyện nhằm đáp ứng yêu cầu ngày một cao của xã hội. Những áp lực từ cuộc sống khiến nhiều người mắc các căn bệnh liên quan đến sức khỏe tâm thần, đặc biệt là chứng rối loạn trầm cảm. Đây là một bệnh lý gây ra những hậu quả khôn lường như rối loạn vận động, mất tập trung và suy nghĩ kém, có hành vi tự làm hại bản thân,... Chứng rối loạn trầm cảm ảnh hưởng đến chất lượng đời sống của con người không phân biệt giới tính hay tuổi tác, và đặc biệt là sinh viên thì nguy cơ mắc bệnh tương đối cao vì đây là giai đoạn sinh viên phải rời xa

vòng tay của gia đình đến một môi trường mới, trải qua nhiều khó khăn và ngỡ ngàng. Theo thống kê của Bộ Y tế năm 2023, ước tính có khoảng 3,2 triệu người Việt Nam mắc bệnh trầm cảm. Con số này chiếm 3,1% dân số, tương đương với 1 trong 32 người. Trong đó, nhóm tuổi từ 18 - 29 tuổi có tỷ lệ mắc bệnh cao nhất là 5,4% (Hồng Sơn, 2024).

Địa bàn Hà Nội là nơi tập trung nhiều trường đại học như trường Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Bách khoa Hà Nội, trường Đại học Luật Hà Nội,... Đây là những trường đại học hàng đầu về chất lượng đào tạo các lĩnh vực chuyên ngành kỹ thuật, kinh tế, luật,...; sự cạnh tranh cao vì thế vô hình chung sẽ tạo nên sự căng thẳng, áp lực đồng trang lứa, áp lực trong học tập, thi cử. Không chỉ vậy, thủ đô Hà Nội là nơi có mức sống đắt đỏ nên nhiều sinh viên phải chịu cả áp lực về tài chính để trang trải cuộc sống hay các mối quan hệ xã hội hiện hữu nhiều phức tạp. Điều này tạo ra không ít khó khăn cho sinh viên, dẫn đến học hành sa sút và có nguy cơ mắc phải chứng rối loạn trầm cảm, thậm chí có những hành vi tiêu cực, nhất là tử tự.

Vì vậy, việc nghiên cứu nhận thức của sinh viên về chứng rối loạn trầm cảm là một vấn đề cần được đặc biệt quan tâm, nhất là trong xã hội hiện đại. Sinh viên cần có những nhận thức đúng đắn về chứng rối loạn trầm cảm để phòng ngừa, cân bằng và ứng phó với những áp lực trong cuộc sống, trong học tập.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu khảo sát

Phiếu điều tra được thực hiện ở 500 sinh viên: sinh viên năm tư, năm ba, năm hai, năm nhất (tính vào thời điểm nghiên cứu) của một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội. Khách thể được lựa chọn ngẫu nhiên và phân bố đều ở 5 nhóm ngành: nhóm ngành Kinh tế; nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ; nhóm ngành Xã hội; nhóm ngành Y học; nhóm ngành Tâm lý học; mỗi nhóm ngành 100 sinh viên (chiếm tỷ lệ 20%). Phỏng vấn sâu 20 sinh viên, trong đó mỗi nhóm ngành 4 sinh viên.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, ngoài ra các phương pháp khác bao gồm phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp phỏng vấn sâu và phương pháp thống kê toán học cũng được sử dụng để có cơ sở định lượng và định tính phân tích mức độ nhận thức của sinh viên về: bản chất; biểu hiện; yếu tố gây ra; ảnh hưởng; biện pháp trị liệu; biện pháp phòng ngừa chứng rối loạn trầm cảm và biện pháp nâng cao nhận thức về chứng rối loạn trầm cảm của sinh viên một cách khách quan và khoa học.

Mỗi thang đo mức độ nhận thức của sinh viên về các nội dung liên quan đến chứng rối loạn trầm cảm được đánh giá thông qua các mức và số điểm tương ứng: Hoàn toàn sai (1 điểm); Phần lớn sai (2 điểm); Nửa đúng nửa sai (3 điểm); Phần lớn đúng (4 điểm); Hoàn toàn đúng (5 điểm). Riêng đối với thang đo mức độ nhận thức của sinh viên về biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm được đánh giá thông qua các mức và số điểm tương ứng: Không cần thiết (1 điểm); Ít cần thiết (2 điểm); Cần thiết (3 điểm); Khá cần thiết (4 điểm); Rất cần thiết (5 điểm).

Điểm trung bình thang đo mức độ nhận thức của sinh viên về chứng rối loạn trầm cảm được chia làm 5 mức độ với khoảng điểm như sau: Nhận thức của sinh viên ở mức rất thấp: Điểm trung bình từ 1 đến cận 1,8; Nhận thức của sinh viên ở mức thấp: Điểm trung bình từ 1,8 đến cận 2,6; Nhận thức của sinh viên ở mức trung bình: Điểm trung bình từ 2,6 đến cận 3,4; Nhận thức của sinh viên ở mức khá cao: Điểm trung bình từ 3,4 đến cận 4,2; Nhận thức của sinh viên ở mức cao: Điểm trung bình từ 4,2 đến 5. Số liệu thu thập qua phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được xử lý qua sự hỗ trợ của phần mềm SPSS (phiên bản 26.0).

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Đánh giá chung về nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm

Bảng 1. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm

STT	Các nội dung nhận thức	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
		Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
1	Biểu hiện	3,69	4,18	3,90	4,39	4,19	4,12	0,53
2	Yếu tố gây ra	3,69	4,11	3,68	4,29	3,97	3,95	0,54
3	Ảnh hưởng	3,75	4,06	3,85	4,19	4,00	3,97	0,56
4	Biện pháp trị liệu	3,94	4,22	3,98	4,18	4,26	4,15	0,56
5	Biện pháp phòng, ngừa	4,36	4,46	4,38	4,59	4,49	4,46	0,46
	ĐTB thang đo	3,78	4,04	3,81	4,23	4,10	3,99	0,42

Nhìn tổng quan, thực trạng nhận thức của sinh viên về chứng rối loạn trầm cảm ở mức khá cao, điều này được thể hiện ở ĐTB đạt 3,99. Theo đó, mức độ nhận thức của sinh viên phần nhiều ở mức khá cao chiếm tỷ lệ 58%, sinh viên có nhận thức ở mức cao chiếm tỷ lệ 34%, chỉ có 8% sinh viên có mức độ nhận thức trung bình. Cụ thể, khía cạnh nhận thức thể hiện nổi bật, rõ nét nhất là nhận thức về “*Biện pháp phòng, ngừa*” (ĐTB = 4,46), tiếp theo là nhận thức về “*Biện pháp trị liệu*” (ĐTB = 4,15) và nhận diện về “*Biểu hiện*” của chứng rối loạn trầm cảm (ĐTB = 4,12). Kết quả đáng quan tâm là khía cạnh nhận thức có ĐTB thấp nhất gồm “*Ảnh hưởng*” và “*Yếu tố gây ra*” chứng rối loạn trầm cảm có ĐTB lần lượt là 3,97 và 3,95. Đặc biệt, nhóm ngành Y học có ĐTB cao nhất (ĐTB = 4,23), tiếp là nhóm ngành Tâm lý học và Kỹ thuật - Công nghệ (ĐTB lần lượt là 4,10 và 4,04), cuối cùng hai nhóm ngành có ĐTB thấp hơn các nhóm ngành còn lại gồm Xã hội và Kinh tế có ĐTB lần lượt là 3,81 và 3,78.

3.2. Biểu hiện nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm

3.2.1. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm

Qua khảo sát thực trạng nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm đã làm rõ mức độ nhận thức của sinh viên và chỉ ra sự khác biệt trong hiểu biết giữa các nhóm ngành. Kết quả khảo sát được thể hiện cụ thể qua bảng 2.

Bảng 2. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm

Bản chất của chứng rối loạn trầm cảm	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
	Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
Là một bệnh lý	4,00	3,72	4,09	4,02	4,20	4,01	0,86
Là một dạng rối loạn cảm xúc, đặc trưng bởi sự buồn bã, mất đi hứng thú, cảm giác tội lỗi hoặc tự hạ thấp giá trị bản thân, bị rối loạn giấc ngủ hoặc ăn uống, kém tập trung...	4,37	4,46	4,20	4,65	4,54	4,44	0,74
Là trạng thái bệnh lý rối loạn cảm xúc, thể hiện sự ức chế ở tất cả các mặt hoạt động tâm thần (ức chế cảm xúc, ức chế tư duy, ức chế về vận động)	4,24	4,53	4,14	4,63	4,52	4,41	0,78
Là một hiện tượng tâm lý bình thường*	3,55	3,97	3,73	4,20	4,09	3,91	1,23
Là trạng thái cảm xúc tiêu cực tạm thời khi cá nhân có những áp lực nhất định*	2,35	2,17	2,59	2,88	3,53	2,70	1,46
ĐTB thang đo	3,58	3,65	3,65	3,99	4,11	3,80	0,68

Dựa vào bảng số liệu, có thể thấy nhận thức của sinh viên về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm là khá cao (ĐTB = 3,80). Mức độ nhận thức cao nhất thuộc về nhóm ngành Tâm lý học, sau đó là nhóm ngành Y học (ĐTB lần lượt là 4,11 và 3,99). Tiếp theo là nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ và Xã hội có cùng ĐTB là 3,65. Cuối cùng là nhóm ngành Kinh tế với ĐTB là 3,58.

Cụ thể, sinh viên nhận thức đúng về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm khi lựa chọn đáp án *“Là một bệnh lý”* có nhận thức khá cao (ĐTB = 4,01), đáng chú ý nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ có nhận thức thấp nhất (ĐTB = 3,72) và cao nhất là nhóm ngành Tâm lý học (ĐTB = 4,20); hai đáp án chi tiết hơn về chứng rối loạn trầm cảm *“Là một dạng rối loạn cảm xúc, đặc trưng bởi sự buồn bã, mất đi hứng thú, cảm giác tội lỗi hoặc tự hạ thấp giá trị bản thân, bị rối loạn giấc ngủ hoặc ăn uống, kém tập trung...”* và *“Là trạng thái bệnh lý rối loạn cảm xúc, thể hiện sự ức chế ở tất cả các mặt hoạt động tâm thần (ức chế cảm xúc, ức chế tư duy, ức chế về vận động)”*, các đáp án này các nhóm ngành hầu hết có ĐTB trên 4,20 thể hiện sinh viên có mức độ nhận thức cao về bản chất của chứng rối loạn trầm cảm.

Các khái niệm về chứng rối loạn trầm cảm không phù hợp được nhóm đề ra để kiểm tra mức độ nhận thức của sinh viên. Đối với đáp án chứng rối loạn trầm cảm *“Là một hiện tượng tâm lý bình thường”*, nhóm ngành Y học có mức độ nhận thức cao nhất (ĐTB = 4,20). Kết quả này cho thấy sinh viên nhóm ngành Y học có kiến thức hiểu biết chuyên sâu, đúng đắn về chứng rối loạn trầm cảm, có thể cũng vì tính chất đặc thù của chuyên ngành đào tạo, môi trường đào tạo có ảnh hưởng không nhỏ đến nhận thức của sinh viên về vấn đề này. Cũng qua số liệu điều tra cho thấy nhóm sinh viên ngành Kinh tế thuộc phạm vi điều tra có nhận thức thấp nhất (ĐTB = 3,55). Với đáp án chứng rối loạn trầm cảm *“Là trạng thái cảm xúc tiêu cực tạm thời khi cá nhân có những áp lực nhất định”*, nhóm ngành Tâm lý học tiếp tục thể hiện nhận thức tốt nhất (ĐTB = 3,53), trong khi hai nhóm ngành

là nhóm ngành Kinh tế và Kỹ thuật - Công nghệ có mức điểm thấp hơn (lần lượt là ĐTB = 2,35 và ĐTB = 2,17).

Như vậy, có thể thấy sinh viên còn có suy nghĩ trầm cảm chỉ là một trạng thái tâm lý tạm thời khi bản thân gặp phải những căng thẳng trong cuộc sống. Nếu không cải thiện được sự nhầm lẫn, chưa hiểu đúng này sẽ dẫn đến tình trạng sinh viên khó khăn trong việc nhận ra chứng rối loạn trầm cảm và có những biện pháp trị liệu kịp thời cho bản thân và những người xung quanh.

3.2.2. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về biểu hiện của chứng rối loạn trầm cảm

Bảng 3. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về biểu hiện của chứng rối loạn trầm cảm

STT	Biểu hiện	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
		Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
1	Biểu hiện về nhận thức	3,93	4,09	3,83	4,21	4,04	4,02	0,54
2	Biểu hiện về cảm xúc	4,07	4,27	4,01	4,50	4,29	4,23	0,53
3	Biểu hiện về hành vi	3,77	4,02	3,69	4,33	4,04	3,96	0,71
4	Biểu hiện về cơ thể	4,04	4,24	3,92	4,42	4,29	4,18	0,68
ĐTB thang đo		3,69	4,18	3,90	4,39	4,19	4,12	0,53

Để đánh giá thực trạng nhận thức của sinh viên về các biểu hiện của chứng rối loạn trầm cảm, các biểu hiện được tiếp cận qua bốn nhóm chính là “*biểu hiện về nhận thức*”, “*biểu hiện về cảm xúc*”, “*biểu hiện về hành vi*” và “*biểu hiện về cơ thể*”.

Qua số liệu trình bày ở bảng 3 cho thấy rằng sinh viên có nhận thức ở mức khá cao về các biểu hiện của chứng rối loạn trầm cảm (ĐTB = 4,12). Cụ thể, “*biểu hiện về cảm xúc*” có ĐTB cao nhất (ĐTB = 4,23) ứng với mức độ nhận thức cao, nhận thức của sinh viên ở các biểu hiện còn lại đạt ở mức khá cao, cụ thể là “*biểu hiện về cơ thể*” xếp thứ hai (ĐTB = 4,18), sau

nữa là “*biểu hiện về nhận thức*” xếp thứ ba ($\text{ĐTB} = 4,02$) và cuối cùng là “*biểu hiện về hành vi*” có ĐTB thấp nhất ($\text{ĐTB} = 3,96$). Bên cạnh đó, khi xét đến khía cạnh nhận thức của sinh viên về biểu hiện của chứng rối loạn trầm cảm theo từng nhóm ngành thì nhóm ngành Y học có nhận thức cao nhất ($\text{ĐTB} = 4,39$), ứng với mức nhận thức cao. Những nhận thức của sinh viên các nhóm ngành còn lại đạt ở mức khá cao, bao gồm: nhóm ngành Tâm lý học ($\text{ĐTB} = 4,19$), nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ ($\text{ĐTB} = 4,18$), nhóm ngành Xã hội ($\text{ĐTB} = 3,90$) và thấp nhất là nhóm ngành Kinh tế ($\text{ĐTB} = 3,69$).

Khi tiến hành phỏng vấn sâu về vấn đề này, bạn H.T.V sinh viên năm 2 ngành Luật chung - Trường Đại học Luật Hà Nội chia sẻ rằng: “*Người bị trầm cảm không đơn giản chỉ nhìn các biểu hiện bên ngoài như lúc nào cũng buồn rầu, ít nói đâu. Mà họ luôn thể hiện ra bên ngoài như người bình thường nhưng khi ở một mình thì họ có những suy nghĩ tiêu cực và lúc nào cũng nghĩ đến việc giải thoát bản thân để thoát khỏi cảm xúc tiêu cực đó một cách nhanh nhất*”.

Ngoài ra, nhóm nghiên cứu còn đưa ra câu hỏi phụ để tìm hiểu thêm nhận thức của sinh viên về những biểu hiện khác của chứng rối loạn trầm cảm. Kết quả có rất nhiều biểu hiện được sinh viên đưa ra là: Thường xuyên cảm thấy đau đầu; Hay khó chịu, Tức giận; Tê liệt cảm xúc; Vừa muốn tiếp xúc với người khác nhưng lại lười; Thay đổi tâm lý nhanh; Tự nghĩ người khác ghét mình; Hạn chế khả năng giao tiếp như không muốn nói, phát biểu; Mất tập trung, vô cảm với người thân, bạn bè; Khép mình, sợ va chạm; Phản ứng im lặng với mọi thứ diễn ra; Thích ở trong nhà... Đây cũng là những biểu hiện cá nhân cần quan tâm khi phải đối mặt với những áp lực của cuộc sống, học tập để sớm cân bằng cũng như nhận diện đúng đắn xem thực chất bản thân đã rơi vào chứng rối loạn trầm cảm hay chưa.

3.2.3. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về những yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm

Có nhiều yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm, trong phạm vi nghiên cứu này quan tâm đến nhóm yếu tố chủ quan bao gồm: “*Thói quen*

và lối sống không lành mạnh” và “Sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần”, nhóm yếu tố khách quan bao gồm: “Ảnh hưởng từ mối quan hệ xã hội” và “Ảnh hưởng từ môi trường sống”. Kết quả thu thập được trình bày ở bảng 4:

Bảng 4. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm

	Yếu tố gây ra	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
		Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
Yếu tố chủ quan	Thói quen và lối sống không lành mạnh	3,31	3,82	3,36	4,19	3,79	3,69	0,78
	Sức khỏe thể chất và sức khỏe tâm thần	3,51	3,98	3,52	4,26	3,99	3,85	0,70
ĐTB Yếu tố chủ quan		3,39	3,89	3,43	4,22	3,87	3,76	0,69
Yếu tố khách quan	Ảnh hưởng từ mối quan hệ xã hội	4,09	4,39	3,97	4,38	4,06	4,18	0,57
	Ảnh hưởng từ môi trường sống	3,86	4,26	3,89	4,35	4,06	4,09	0,60
ĐTB Yếu tố khách quan		4,00	4,34	3,94	4,37	4,06	4,14	0,55
ĐTB thang đo		3,69	4,11	3,68	4,29	3,97	3,95	0,54

Đối với các yếu tố chủ quan gây ra chứng rối loạn trầm cảm, sinh viên có nhận thức ở mức khá cao (ĐTB = 3,76). Trong đó yếu tố liên quan đến “Sức khỏe thể chất và sức khỏe tâm thần” có điểm nhận thức cao hơn so với yếu tố “Thói quen và lối sống không lành mạnh” với ĐTB lần lượt là 3,85 và 3,69. Ở nhóm yếu tố khách quan thu được kết quả nhóm các yếu tố “Ảnh hưởng từ mối quan hệ xã hội” với ĐTB = 4,18 cao hơn nhóm các yếu tố

tổ “*Ảnh hưởng từ môi trường sống*” với ĐTB = 4,09 tuy nhiên nhìn chung nhận thức vẫn ở mức khá cao.

Như vậy, kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy sinh viên có nhận thức về những yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm ở mức khá cao (ĐTB = 3,95). Cụ thể là nhóm yếu tố khách quan có ĐTB cao hơn so với nhóm yếu tố chủ quan. Trong đó, khi xem xét đến khía cạnh nhận thức của các nhóm ngành về những yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm có duy nhất nhóm ngành Y học có mức độ nhận thức cao (ĐTB = 4,29). Các nhóm ngành còn lại đều ở mức nhận thức khá cao như nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ (ĐTB = 4,11) và thấp nhất là nhóm ngành Xã hội (ĐTB = 3,68).

Cũng qua kết quả khảo sát có nhiều yếu tố được sinh viên đưa ra là: Trong quá khứ từng bị đối xử tệ; Sa sút trong học tập; Bị bắt nạt; Do thay đổi hormone; Áp lực đồng trang lứa; Muốn trốn tránh mọi thứ, không còn muốn đối mặt với cuộc sống; Do nghiện game; Do dịch bệnh khiến họ không thể giao tiếp xã hội... Đây có thể là các yếu tố bản thân họ đã từng phải đối mặt hoặc quan sát từ bạn bè, người thân bị chứng rối loạn trầm cảm, những thông tin này gợi mở cho các nhà nghiên cứu tham khảo, tiếp tục chứng minh một cách khoa học xem chúng có thực sự trở thành các yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm hay không.

Qua phỏng vấn sâu bạn N.H.H sinh viên năm 3 ngành Cơ khí - Trường Đại học Bách Khoa Hà Nội chia sẻ rằng: “*Theo tôi tìm hiểu và được biết thì một vài nguyên nhân chính dẫn đến trầm cảm là do cơ thể đã bị một vấn đề gì đó hoặc trong não mất thiếu một số chất. Hay do họ bị áp lực trong công việc, bị cô lập, sử dụng chất kích thích. Nhiều khi chính vì bị gia đình, bạn bè và người thân đặt quá nhiều kì vọng hoặc chính họ gây áp lực với bản thân vì ở độ tuổi 20 họ đang mộng lung, không biết mình sẽ làm gì và làm được cái gì*”. Những chia sẻ này nhấn mạnh những vấn đề rất phổ biến ở độ tuổi sinh viên bởi áp lực học tập, công việc, tài chính, mối quan hệ ở môi trường học tập và sự mộng lung về tương lai. Qua đây, có thể thấy sinh viên không chỉ nhận thức khá tốt về các yếu tố chủ quan liên quan đến

sức khỏe thể chất và tâm lý mà còn nhận diện được các yếu tố khách quan để có những biện pháp phòng ngừa phù hợp, hiệu quả.

3.2.4. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm

Khi phải đối mặt với chứng rối loạn trầm cảm sẽ dẫn đến nhiều hệ lụy, ảnh hưởng lớn đến cuộc sống, học tập, sinh hoạt, làm việc của mỗi cá nhân. Vì vậy, cần tìm hiểu xem sinh viên nhận thức về vấn đề này như thế nào? Ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm được phân chia thành nhóm “Ảnh hưởng đến bản thân” và nhóm “Ảnh hưởng đến gia đình và xã hội”. Kết quả được trình bày ở bảng 5:

Bảng 5. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm

Ảnh hưởng	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
	Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
Ảnh hưởng đến bản thân	3,91	4,04	3,99	4,30	4,14	4,08	0,53
Ảnh hưởng đến gia đình và xã hội	3,55	4,08	3,69	4,07	3,84	3,84	0,74
ĐTB thang đo	3,75	4,06	3,85	4,19	4,00	3,97	0,56

Kết quả cho thấy nhận thức của sinh viên về nhóm “Ảnh hưởng đến bản thân” và nhóm “Ảnh hưởng đến gia đình và xã hội” đều đạt ở mức khá cao với ĐTB lần lượt là 4,08 và 3.84. Tuy nhiên, sinh viên cho rằng ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm đến bản thân cao hơn so với ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm đến gia đình và xã hội. Cụ thể:

Ở nhóm “Ảnh hưởng đến bản thân”, sinh viên nhóm ngành Y học có nhận thức cao nhất (ĐTB = 4,30), nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ, Tâm lý học đều có mức độ nhận thức khá cao (lần lượt là 4,04 và 4,14). Nhóm ngành Kinh tế với ĐTB = 3,91, nhóm ngành Xã hội với ĐTB = 3,99.

Trong nhóm “*Ảnh hưởng đến gia đình và xã hội*”, sinh viên nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ ĐTB đạt điểm số cao nhất với ĐTB là 4,08 tiếp theo là sinh viên nhóm ngành Y học đạt ĐTB là 4,07 ứng với mức khá cao. Thấp nhất là sinh viên nhóm ngành Kinh tế với ĐTB đạt 3,55.

Như vậy, nhận thức của sinh viên các nhóm ngành về ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm đến gia đình và xã hội đều ở mức khá cao. Kết quả này bước đầu cho phép nhận định sinh viên có nhận thức tương đối tốt về ảnh hưởng của chứng rối loạn trầm cảm để từ đó có ý thức và quan tâm đúng mực về vấn đề này.

3.2.5. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm

Việc tìm hiểu về nhận thức của sinh viên về các biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm đóng một vai trò quan trọng. Số liệu điều tra được trình bày ở bảng 6.

Bảng 6. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về biện pháp trị liệu của chứng rối loạn trầm cảm

Biện pháp trị liệu	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	DLC
	Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
Trầm cảm tự khỏi qua thời gian dài*	3,49	4,03	3,55	3,95	4,13	3,83	1,15
Tự mua thuốc uống*	3,79	4,05	3,75	3,89	3,88	3,87	1,06
Tham gia các hoạt động thư giãn, giải trí	4,01	4,32	3,94	4,43	4,20	4,18	0,74
Tìm hiểu trạng thái cảm xúc của bản thân	4,33	4,42	4,29	4,72	4,48	4,45	0,72
Đọc sách về tâm lý để chữa lành	4,10	4,08	3,96	4,30	4,25	4,14	0,82
Chia sẻ với bạn bè, người thân	4,37	4,49	4,23	4,54	4,39	4,40	0,71

Khám tâm lý kết hợp với uống thuốc điều trị	4,42	4,59	4,45	4,77	4,60	4,57	0,70
Mời thầy làm lễ*	4,22	4,59	4,36	4,51	4,45	4,40	1,07
Chữa trị bằng các mẹo dân gian*	4,03	4,44	4,12	4,38	4,35	4,23	1,14
Gia đình quan tâm chia sẻ với người bệnh	4,39	4,48	4,56	4,69	4,48	4,52	0,64
Trò chuyện với bác sĩ tâm lý: Tâm lý trị liệu	4,62	4,64	4,58	4,80	4,78	4,68	0,57
Liệu pháp sốc điện	2,17	3,14	2,35	3,51	3,39	2,91	1,38
Phương pháp vật lý trị liệu: xoa bóp mát xa, châm cứu...	3,30	3,79	3,24	4,15	3,78	3,65	1,07
Bác sĩ tâm thần chẩn đoán, xác định mức độ trầm cảm, đưa ra các phương pháp điều trị phù hợp	4,34	4,52	4,47	4,82	4,75	4,58	0,74
ĐTB thang đo	3,94	4,22	3,98	4,18	4,26	4,15	0,42

Căn cứ vào số liệu bảng 6 cho thấy được đa số sinh viên đều nhận thức ở mức khá cao về các biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm, với ĐTB đạt 4,15. Có hai nhóm ngành sinh viên có nhận thức ở mức cao là nhóm ngành Tâm lý học với ĐTB = 4,26, tiếp theo là sinh viên nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ (ĐTB = 4,22). Nhóm ngành Y học và Xã hội cũng đạt mức độ nhận thức khá cao, sinh viên nhóm ngành Kinh tế với đạt ĐTB thấp nhất là 3,94 nhưng vẫn tương ứng mức khá cao. Bên cạnh việc nhận thức đúng những biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm, sinh viên còn phân biệt được những biện pháp khoa học, phù hợp với những biện pháp sai cách. Cụ thể:

Biện pháp “Trò chuyện với bác sĩ tâm lý: Tâm lý trị liệu” đứng đầu với ĐTB = 4,68 thuộc mức cao, “Khám tâm lý kết hợp với uống thuốc điều trị”, “Bác sĩ tâm thần chẩn đoán, xác định mức độ trầm cảm, đưa ra các

phương pháp điều trị phù hợp” dù thấp hơn nhưng vẫn thuộc mức cao với ĐTB lần lượt là 4,57 và 4,58. Kết quả trên cho thấy, sinh viên các nhóm ngành đều có nhận thức ở mức khá cao và cao đối với các đáp án đúng mà chúng tôi đưa ra, phần lớn sinh viên cho rằng trị liệu chứng rối loạn trầm cảm cần có sự đồng hành của bác sĩ tâm lý. Tuy nhiên chúng tôi khá ngạc nhiên khi bảng số liệu cho thấy rằng với biện pháp "*Liệu pháp sốc điện*" chỉ nhận được ĐTB = 2,91. Trong đó cụ thể tất cả các ngành đều ở mức nhận thức trung bình với ĐTB cao nhất là nhóm ngành Tâm lý học ĐTB = 3,39, Y học ĐTB = 3,51, Kỹ thuật - Công nghệ với ĐTB = 3,14, Xã hội và Kinh tế là nhóm ngành có ĐTB thấp nhất lần lượt là 2,35 và 2,17. Đây là một biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm tuy nhiên lại không phổ biến nên việc sinh viên đánh giá thấp biện pháp này là có thể xảy ra.

Để đi sâu vào nghiên cứu, ngoài những biện pháp trị liệu đúng chúng tôi còn đưa ra một số biện pháp không có cơ sở khoa học, thậm chí sai cách trong trị liệu chứng rối loạn trầm cảm để nghiên cứu thực chất về nhận thức của sinh viên. Trong những biện pháp không phù hợp mà chúng tôi đưa ra sinh viên cũng có nhận thức ở mức khá cao và cao. Điều đó cho thấy sinh viên các nhóm ngành đều có nhận thức tốt về các biện pháp không phải là biện pháp chữa trị chứng rối loạn trầm cảm. Đối với biện pháp "*Mời thầy làm lễ*" tất cả các nhóm ngành đều đạt được nhận thức ở mức độ khá cao với ĐTB cao nhất là 4,40, tức là sinh viên nhận thức rõ được rằng đây không phải là một biện pháp để trị liệu chứng rối loạn trầm cảm. Bên cạnh đó thì biện pháp "*Chữa trị bằng các mẹo dân gian*" với ĐTB = 4,23 cho ta thấy cùng với "*Mời thầy làm lễ*" thì sinh viên cũng cho rằng đây không phải là biện pháp đúng để trị liệu chứng rối loạn trầm cảm. Ngoài ra, các biện pháp khác như "*Trầm cảm tự khỏi qua thời gian dài*" và "*Tự mua thuốc uống*" cũng được sinh viên nhận thức ở mức khá cao, tức là sinh viên hiểu được rằng chứng rối loạn trầm cảm bắt buộc cần phải trị liệu kịp thời, việc tự mua thuốc mà không có sự hướng dẫn của bác sĩ có thể khiến bệnh tình trở nên nghiêm trọng hơn. Qua nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng chứng rối loạn trầm cảm sẽ không thể tự khỏi qua thời gian dài (đối với

trầm cảm vừa và nặng) (An Yên, 2024). Thậm chí nếu không có những biện pháp trị liệu đúng cách, kịp thời thì càng để lâu bệnh càng trở nên trầm trọng hơn.

Cũng qua kết quả nghiên cứu thực tiễn, bên cạnh những biện pháp trị liệu được đưa ra, sinh viên còn đề cập đến những biện pháp khác, có thể xem là những gợi mở đáng được các nhà khoa học, nhà nghiên cứu quan tâm. Đơn cử là: Chữa bằng âm thanh và nuôi động vật; Đi làm từ thiện, phải biết yêu thương người khác rồi sẽ tự cảm thấy hạnh phúc; Viết nhật ký để giải tỏa sự căng thẳng, nỗi buồn của bản thân... Những ý kiến sinh viên nêu ra cũng phần nào phản ánh sự quan tâm và nhận thức đa dạng của sinh viên về các biện pháp trị liệu chứng rối loạn trầm cảm.

3.2.6. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về các biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm

Để phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm có rất nhiều biện pháp, trong nghiên cứu này đề cập đến 2 nhóm biện pháp: Nhóm “*Biện pháp chủ động*” và nhóm “*Biện pháp bị động*”. Kết quả được minh hoạ ở bảng 7:

Bảng 7. Nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm

Biện pháp phòng, ngừa	Điểm trung bình các nhóm ngành					ĐTB	ĐLC
	Kinh tế	Kỹ thuật - Công nghệ	Xã hội	Y học	Tâm lý học		
Biện pháp chủ động	4,41	4,49	4,41	4,58	4,51	4,48	0,46
Biện pháp bị động	4,25	4,39	4,31	4,60	4,45	4,40	0,57
ĐTB thang đo	4,36	4,46	4,38	4,59	4,49	4,46	0,46

Nghiên cứu về sự cần thiết của các biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm cho thấy sinh viên có nhận thức về các biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm ở mức cao cả nhóm biện pháp chủ động và biện pháp bị động với ĐTB tổng = 4,46. Cụ thể với ĐTB = 4,59 sinh viên nhóm ngành Y học đang là nhóm ngành đứng đầu, tiếp theo là nhóm ngành

Tâm lý học với ĐTB = 4,49. Nhóm sinh viên ngành Kỹ thuật - Công nghệ, Xã hội và Kinh tế dù ĐTB thấp hơn nhưng vẫn ở mức cao (ĐTB lần lượt là 4,46; 4,38 và 4,36). Cụ thể:

Nghiên cứu cho thấy tại nhóm “*Biện pháp chủ động*” có mức độ nhận thức ở mức cao với ĐTB = 4,48, trong đó sinh viên ở nhóm ngành Y học có mức độ nhận thức cao nhất với ĐTB = 4,58, tiếp theo đó là 2 nhóm ngành Tâm lý học và Kỹ thuật - Công nghệ đều ở mức cao (ĐTB lần lượt là 4,51 và 4,49) và thấp nhất là nhóm ngành Kinh tế và Xã hội với ĐTB đều là 4,41, tuy nhiên với mức ĐTB này thì 2 nhóm ngành này vẫn thuộc mức cao. Tại nhóm “*Biện pháp bị động*” mức độ nhận thức của sinh viên về nhóm biện pháp này cũng ở mức cao với ĐTB = 4,40, trong đó sinh viên nhóm ngành Y học vẫn ở mức cao nhất với (ĐTB = 4,60), sau đó là sinh viên nhóm ngành Tâm lý học, Kỹ thuật - Công nghệ, Xã hội (ĐTB lần lượt là 4,45; 4,39 và 4,31) và thấp nhất là sinh viên Kinh tế với ĐTB = 4,25 đều thuộc mức nhận thức cao. Nhận thức của sinh viên về 2 nhóm biện pháp này đều ở mức cao cho thấy rằng sinh viên ở 5 nhóm ngành mà chúng tôi nghiên cứu đều có nhận thức rất tốt về biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm.

Ngoài 2 nhóm biện pháp được đưa ra, sinh viên còn đề cập đến nhiều biện pháp khác như: Tham gia các sự kiện âm nhạc, đi du lịch; Tìm hiểu thông tin về trầm cảm ở các trang mạng xã hội có uy tín, chất lượng; Hạn chế thời gian sử dụng mạng xã hội; Tình yêu;...

Tóm lại, hầu hết sinh viên có nhận thức ở mức cao về biện pháp phòng, ngừa chứng rối loạn trầm cảm, việc sinh viên nhận thức tốt về những biện pháp này giúp bản thân sinh viên có sự trang bị đầy đủ về kiến thức và tâm thế sẵn sàng đối với việc phòng ngừa trầm cảm bởi nó là phương thức hữu hiệu trong việc duy trì sức khỏe tinh thần và nâng cao chất lượng cuộc sống của mỗi cá nhân.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy nhận thức của sinh viên một số trường Đại học trên địa bàn Hà Nội về chứng rối loạn trầm cảm đạt ở

mức khá cao. Trong đó, sinh viên ở nhóm ngành Y học có nhận thức tốt nhất và đạt ở mức cao, các nhóm ngành còn lại đạt ở mức khá cao. Ở các phương diện nhận thức cụ thể thì nhận thức về biện pháp phòng, ngừa đạt điểm cao nhất, nhận diện về các yếu tố gây ra chứng rối loạn trầm cảm đạt điểm thấp nhất.

Một số vấn đề sinh viên cần tiếp tục quan tâm và hiểu đúng, đầy đủ về chứng rối loạn trầm cảm nói chung, trong đó còn hạn chế trong nhận thức về bản chất chứng rối loạn trầm cảm. Còn tồn tại một tỷ lệ sinh viên đáng kể vẫn hiểu sai khi được nhận diện qua một số khái niệm về trầm cảm cũng như biện pháp điều trị phù hợp, cần thiết, đơn cử như “*Liệu pháp sốc điện*” kết quả khảo sát sinh viên mới chỉ nhận thức ở mức trung bình. Vì vậy các giải pháp nâng cao nhận thức cho sinh viên về chứng rối loạn trầm cảm cần được đặc biệt quan tâm, trang bị cho sinh viên một nền tảng kiến thức đầy đủ và có tâm thế sẵn sàng ứng phó khi phải đối mặt với chứng rối loạn trầm cảm.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Bình (2015), *Nhận thức của sinh viên về rối loạn trầm cảm*, Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn.
2. Nguyễn Bá Đạt (2003), Kết quả chẩn đoán trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông Hà Nội, *Tạp chí Tâm lý học* (7), tr. 60.
3. Trần Mỹ Linh, Nguyễn Đình Khanh (2023), Nghiên cứu nhận thức về rối loạn trầm cảm của học sinh trung học phổ thông thành phố Hà Tĩnh, tỉnh Hà Tĩnh, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, Tập. 299 Số. Kỳ 2 Tháng 10, tr. 98.
4. Nguyễn Đức Lương (2021), *Thực trạng rối loạn trầm cảm ở sinh viên chuyên ngành y đa khoa năm thứ 5 và 6 tại Trường Đại học Y Dược, Đại học Y Dược Đại học Quốc Gia Hà Nội*, tr. 45.
5. Arafat, S.M. Yasir, et al (2019). “Depression Literacy among First-Year University Students: A Cross-Sectional Study in Bangladesh” *Global Psychiatry*, vol. 2, no. 1, Sciendo, pp. 31 - 36. <https://doi.org/10.2478/gp-2019-0002>.

6. World Health Organization (2023), *Depressive disorder (depression)*, From: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression/>, Accessed: 13/9/2024.

LO ÂU HỌC ĐƯỜNG Ở HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Lê Thị Thanh Thủy, Hoàng Minh Châu

Học viện Thanh Thiếu niên Việt Nam

TÓM TẮT:

Bài viết công bố kết quả khảo sát 250 học sinh tại 3 trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Cẩm Phả, tỉnh Quảng Ninh về lo âu học đường. Thang đo lo âu học đường (AAS) được sử dụng để đo lường vấn đề này. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh được nghiên cứu có nguy cơ lo âu học đường ở các mức khác nhau, trong đó phần lớn là ở mức độ nhẹ và trung bình. Học sinh có nguy cơ lo âu học đường mức độ nặng chiếm tỷ lệ rất ít. Học sinh trung học phổ thông thường có lo âu liên quan đến bản thân nhiều hơn là những lo âu liên quan tới hoạt động học tập và môi trường học đường. Có sự khác biệt về mức độ lo âu học đường ở học sinh được nghiên cứu khi so sánh qua biến số giới tính và khối lớp.

Từ khoá: Lo âu; Học sinh trung học phổ thông; Yếu tố nguy cơ; Sử dụng điện thoại quá mức.

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông đã trở thành một trong những vấn đề được đặc biệt quan tâm trong nhiều nghiên cứu tâm lý học và giáo dục. Lo âu là một phản ứng cảm xúc tự nhiên nhưng khi kéo dài và vượt qua khả năng chịu đựng của cá nhân có thể ảnh hưởng đến sức khỏe tâm lý và kết quả học tập của học sinh. Đặc biệt, ở các thành phố lớn, nơi có tốc độ phát triển nhanh về kinh tế và xã hội, những áp lực liên quan đến học tập, kỳ vọng của gia đình và xã hội

ngày càng gia tăng, chính là nguyên nhân khiến cho các em học sinh dễ dàng gặp phải một số khó khăn về mặt sức khỏe tâm lý.

Tác giả Nguyễn Công Khanh (2000) sử dụng thang đánh giá mức độ lo âu của Spieberger trên 503 học sinh trung học cơ sở tại Hà Nội, cho biết có 17,65% - 19,2% học sinh đã trải qua biểu hiện của rối loạn lo âu. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố nguy cơ gây ra rối loạn lo âu ở học sinh như: căng thẳng học tập, sự kiện liên quan đến gia đình như cha mẹ li hôn, người thân mất...rạn nứt các mối quan hệ xã hội và các yếu tố từ chính bản thân học sinh (Nguyễn Thị Hằng Phương, 2007). Trong nghiên cứu của Jayvee C và cộng sự (2023) mức độ lo lắng trong học tập của những người trả lời được đo bằng thang lo âu học đường AAS cho thấy 32,96% học sinh có lo âu ở mức độ trung bình và 30,74% học sinh tự đánh giá có lo âu học tập ở mức độ cao. Áp lực học tập được coi là một trong những nguyên nhân hàng đầu gây ra lo âu ở học sinh trung học phổ thông (Zhang và cộng sự, 2020).

Bài viết này tập trung vào việc phân tích thực trạng lo âu học đường của học sinh trung học phổ thông tại một số trường trên địa bàn tỉnh Quảng Ninh. Kết quả nghiên cứu sẽ giúp làm sáng tỏ thực trạng mức độ biểu hiện lo âu học đường ở học sinh được nghiên cứu, từ đó có những biện pháp tâm lý giáo dục phù hợp giúp học sinh giảm thiểu mức độ lo âu tiêu cực góp phần giúp học sinh học tập tốt hơn.

2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Tổng mẫu nghiên cứu gồm 250 học sinh khối 10, 11, 12 tại trường Trung học phổ thông Lương Thế Vinh, trường Trung học phổ thông Cẩm Phả và trường Trung học phổ thông Lê Quý Đôn, tỉnh Quảng Ninh.

Bảng 1. Mô tả khách thể nghiên cứu

Đặc điểm		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	86	34,4
	Nữ	161	64,4
	Khác	3	1,2

Khối lớp	Khối 10	66	26,4
	Khối 11	75	30,0
	Khối 12	109	43,6
Tuổi bố	Tuổi từ 30 đến 50	145	58,0
	Tuổi từ 51 đến 70	105	42,0
	Tuổi từ 71 trở lên	0	0
Tuổi mẹ	Tuổi từ 30 đến 50	225	90,0
	Tuổi từ 51 đến 70	25	10,0
	Tuổi từ 71 trở lên	0	0
Mức độ kinh tế	Khó khăn	21	8,4
	Trung bình	189	75,6
	Khá giả	38	15,2
	Giàu có	2	0,8

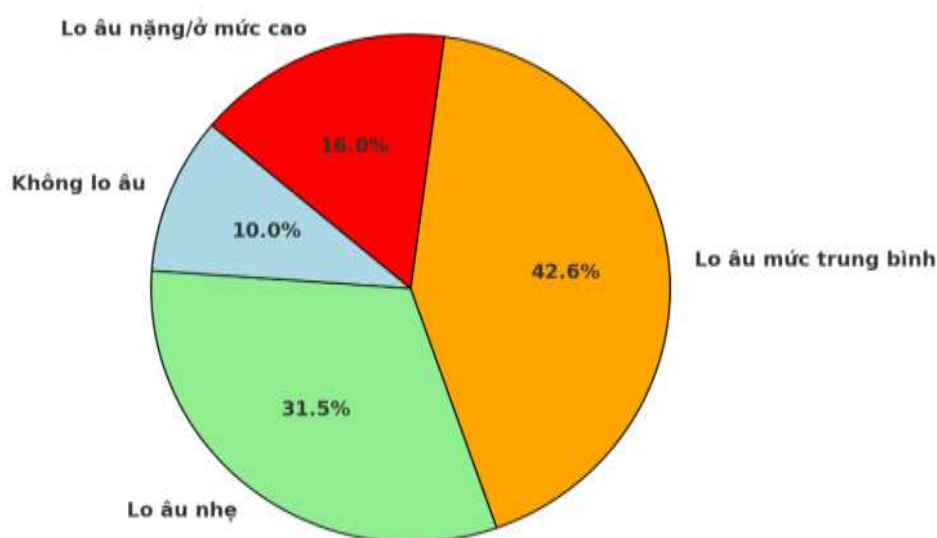
2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế cắt ngang với phương pháp chính là khảo sát bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu và xử lý số liệu bằng phần mềm thống kê SPSS 20. Để đo lường lo âu học đường ở học sinh, nhóm nghiên cứu sử dụng thang đo lo âu học đường AAS. Thang đo AAS (Academic Anxiety Scale) gồm 11 câu hỏi, được tính bằng cách gán điểm 1, 2, 3, 4; trong đó: Không hề diễn hình đối với tôi = 1 điểm, Diễn hình đối với tôi ở mức vừa phải = 2 điểm, Khá diễn hình đối với tôi = 3 điểm, Rất diễn hình của tôi = 4 điểm. Thang AAS tính điểm tổng từ 11 - 44 điểm, trong đó: Không có lo âu học đường: 11 - 14 điểm; lo âu học đường mức nhẹ: 15 - 20 điểm; lo âu học đường mức trung bình: 21 - 29 điểm và lo âu học đường mức nặng/ cao là 30 - 44 điểm. Trong nghiên cứu này, độ tin cậy của thang đo khá cao (Hệ số Cronbach's Alpha là 0.850).

Nhóm nghiên cứu thực hiện khảo sát trên học sinh với sự chấp thuận của Ban giám hiệu nhà trường cũng như cha mẹ học sinh. Mọi thông tin về đối tượng nghiên cứu và số liệu đều được giữ kín để đảm bảo tính riêng tư cũng như chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu thực trạng lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông

3.1. Thực trạng mức độ lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông



Biểu đồ 1. Tỷ lệ lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông theo thang AAS

Kết quả cho thấy có 10% học sinh trung học phổ thông không trải qua lo âu học đường, 90% có tình trạng lo âu học đường ở các mức độ khác nhau từ nhẹ tới nặng. Vì đây chỉ là thang sàng lọc và tính phức tạp của chẩn đoán/ xác định lo âu nên nhóm nghiên cứu sử dụng với từ “nguy cơ”.

Trong 90% học sinh có trải nghiệm lo âu thì 31,5% lo âu ở mức nhẹ, 42,6% ở mức lo âu trung bình và 16% nguy cơ lo âu ở mức nặng. Khi so sánh với tỷ lệ lo âu của một số nghiên cứu khác đã thực hiện trên học sinh thì thấy rằng kết quả của nghiên cứu này có tương đồng. Nghiên cứu của nhóm tác giả Hoàng Thị Thanh Huệ, Ngô Thanh Huệ (2021) trên học sinh phổ thông cho thấy phần lớn học sinh có lo âu, trong đó 66,0% học sinh có lo âu ở mức độ trung bình, 20,6% lo âu ở mức độ thấp và 13,4% lo âu ở mức độ cao.

3.2. Thực trạng biểu hiện lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông

Các biểu hiện lo âu học đường AAS được xem xét thông qua 3 chiều cạnh: đặc điểm của bản thân học sinh; hoạt động học tập; môi trường học đường. Kết quả nghiên cứu vấn đề này được tổng hợp tại bảng số liệu sau đây.

Bảng 2. Biểu hiện lo âu học đường của học sinh trung học phổ thông

STT	Câu hỏi	ĐTB	ĐLC
1	Em thường lo lắng rằng những gì mình làm không đạt được kỳ vọng ở trường.	2,70	0,961
2	Em thường trì hoãn làm bài tập vì cảm thấy căng thẳng.	1,98	0,900
3	Em thường lo lắng mình không làm đúng yêu cầu của bài tập.	2,39	1,012
4	Em cảm thấy kém tự tin về việc học hơn các bạn cùng lớp.	2,46	1,094
5	Em cảm thấy lo sợ khi phải vào lớp học.	1,53	0,848
6	Em cảm thấy thầy cô giáo khiến em lo lắng.	1,80	0,964
7	Em dành nhiều thời gian ở trường để lo lắng về việc sắp tới.	1,90	0,932
8	Có điều gì đó ở trường khiến em sợ hãi.	1,58	0,910
9	Em lo lắng về việc các bạn cùng lớp nghĩ gì về khả năng của mình.	2,14	1,069
10	Em thường cảm thấy mệt mỏi hoặc khó chịu khi phải làm bài tập lớn.	2,29	1,001
11	Em gặp khó khăn trong việc xử lý các trách nhiệm ở trường.	1,93	0,940

Bảng số liệu 2 cho thấy học sinh trung học phổ thông thường có lo âu liên quan đến bản thân, trong đó “Lo lắng rằng những gì mình làm không đạt được kỳ vọng ở trường” xuất hiện với tần suất lớn nhất (ĐTB = 2,70), sau đó là “Em cảm thấy kém tự tin về việc học hơn các bạn cùng lớp”

(ĐTB = 2,46), “Em thường lo lắng mình không làm đúng yêu cầu của bài tập” (ĐTB = 2,39) và “Em thường cảm thấy mệt mỏi hoặc khó chịu khi phải làm bài tập lớn” (ĐTB = 2,29). Các biểu hiện lo âu học đường của học sinh được nghiên cứu biểu hiện qua hoạt động học tập; môi trường học đường có mức độ thấp hơn biểu hiện trên (ĐTB từ 1,53 đến 1,98). Mặc dù, lo âu học đường của học sinh được nghiên cứu không biểu hiện rõ rệt qua hoạt động học tập, môi trường học đường như các chiều cạnh liên quan tới bản thân, nhưng kết quả nghiên cứu này cũng cho thấy vẫn cần phải chú ý nhiều tới các vấn đề liên quan tới học tập và môi trường học đường của các em.

3.3. Sự khác biệt về mức độ lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông xem xét qua biến số giới tính, khối lớp

Bảng 3. So sánh mức độ lo âu học đường ở học sinh trung học phổ thông qua biến số giới tính và khối lớp

Đặc điểm	Điểm TB	Mức độ ý nghĩa
Sự khác biệt về giới tính		
Nam	2,86	p = 0,001
Nữ	3,13	
Khác	2,85	
Sự khác biệt về khối lớp		
Khối lớp 10	3,08	p = 0,011
Khối lớp 11	2,87	
Khối lớp 12	3,11	

Có sự khác nhau về mức độ và tỷ lệ lo âu học đường ở các nhóm giới tính và khối lớp khác nhau. Sự khác biệt này có ý nghĩa về mặt thống kê ($p < 0,005$). Học sinh giới tính nữ có tần suất lo âu cao hơn so với học sinh nam và học sinh có giới tính khác (ĐTB là 3,13 so với 2,86 và 2,85).

Học sinh khối 12 có tỷ lệ và mức độ lo âu học đường cao nhất (ĐTB = 3,11) so với các khối lớp còn lại. Sự khác biệt này cũng có ý nghĩa về mặt thống kê khi $p = 0,011$. Giải thích cho điều này chúng ta hiểu rằng học sinh

khối 12 phải đối mặt với kỳ thi tốt nghiệp trung học phổ thông và các kỳ thi có tính bước ngoặt. Học sinh khối 10 cũng vẫn còn lo âu học đường (ĐTB = 3,08) bởi vừa trải qua kỳ thi vào trung học phổ thông và làm quen với môi trường học tập mới.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng lo âu học đường của học sinh trung học phổ thông một số trường trên địa bàn tỉnh Quảng Ninh cho thấy: Học sinh được nghiên cứu có nguy cơ lo âu học đường ở các mức khác nhau, trong đó phần lớn là ở mức độ nhẹ và trung bình. Học sinh có nguy cơ lo âu học đường mức độ nặng chiếm tỷ lệ rất ít.

Học sinh trung học phổ thông thường có lo âu liên quan đến bản thân nhiều hơn là những lo âu liên quan tới hoạt động học tập và môi trường học đường.

Có sự khác biệt về mức độ lo âu học đường ở học sinh được nghiên cứu khi so sánh qua biến số giới tính và khối lớp.

Kết quả nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng, đối với những học sinh có lo âu học đường ở mức độ cao nên được quan tâm, can thiệp kịp thời để giảm nhẹ hậu quả cũng như cải thiện chất lượng sức khoẻ tâm thần, kết quả học tập cho học sinh.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Hằng Phương (2009), Nghiên cứu nguyên nhân gây ra rối loạn lo âu ở học sinh Trung học phổ thông chuyên Quảng Bình, *Tạp chí Tâm lý học*, số 6.
2. Cebu, J.C., & các cộng sự. (2023). Mức độ lo lắng trong học tập của học sinh: Nghiên cứu thực tiễn và kết quả khảo sát. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, 45(2), 123-130.
3. Hoàng Thị Thanh Huệ, Ngô Thanh Huệ (2021), Lo âu học tập và mối liên hệ với rối loạn lo âu ở học sinh trung học phổ thông tại Hà Nội. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*.
4. Nguyễn Công Khanh (2000), *Tư vấn và trị liệu tâm lý cho trẻ em có rối nhiễu hành vi và khó khăn học đường*, Hội thảo Việt Pháp về tâm lý học Hà Nội.

5. Aleksandra Nikolic et al, 2023, *Smartphone addiction, sleep quality, depression, anxiety, and stress among medical students*, Frontiers in public health. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10512032/>

6. Liat Turgeman et al, 2020, *Studies on the Relationship between Social Anxiety and Excessive Smartphone Use and on the Effects of Abstinence and Sensation Seeking on Excessive Smartphone Use*; International Journal of Environmental research and Public Health.

7. Zhang, X., Wang, Y., & Li, J. (2020). The impact of academic anxiety on high school students' mental health and disability rates: A systematic review. *Psychology and Education*, 45(2), 78-95.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP HỖ TRỢ GIÁO DỤC KỸ NĂNG XÚC CẢM - XÃ HỘI CHO HỌC SINH RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ CẤP TIỂU HỌC THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

Nguyễn Thị Hằng

Gmail: nguyenhanggddb@gmail.com

TÓM TẮT:

Học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học có nhiều hạn chế về kỹ năng xúc cảm - xã hội gây cản trở quá trình học tập và hòa nhập, song các em hoàn toàn có khả năng học được các kỹ năng này. Hiện nay, giáo viên còn gặp khó khăn trong việc giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh tiểu học. Nếu thiết kế hợp lý các phương pháp giáo dục thông qua hoạt động trải nghiệm sẽ giúp học sinh rối loạn phổ Tự kỷ phát triển kỹ năng xúc cảm - xã hội, các em sẽ học tập và hòa nhập tốt hơn. Bài báo này đề cập đến thực trạng và đề xuất biện pháp hỗ trợ giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm.

Từ khóa: Biện pháp hỗ trợ; Giáo dục kỹ năng xúc cảm – xã hội; Hoạt động trải nghiệm; Học sinh rối loạn phổ Tự kỷ.

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh phát triển nhanh chóng của giáo dục, công nghệ và y tế hiện nay, chỉ số thông minh (IQ) ở trẻ em ngày càng được nâng cao. Tuy nhiên, chỉ số trí tuệ cảm xúc (EI) lại có dấu hiệu suy giảm. Theo Daniel Goleman, chỉ số IQ chỉ chiếm khoảng 20% sự thành công của một cá nhân trong cuộc sống, còn lại 80% phụ thuộc vào EI. Các nghiên cứu trong lĩnh vực tâm lý học, xã hội học và giáo dục cho thấy các biểu hiện như trầm cảm

và các hiện tượng tiêu cực ở học sinh có xu hướng tăng lên. Những học sinh có nguy cơ thất bại trong học đường thường là những em dễ bị ảnh hưởng trong các vấn đề về cảm xúc - xã hội. Một nguyên nhân chính dẫn đến tình trạng này là sự thiếu hụt các kỹ năng xúc cảm - xã hội. Theo Elias và cộng sự (1997), kỹ năng xúc cảm - xã hội được định nghĩa là khả năng quản lý, hiểu và thể hiện các khía cạnh cảm xúc và xã hội của một cá nhân, giúp cá nhân thực hiện tốt các nhiệm vụ như học tập, giải quyết vấn đề, hình thành và duy trì mối quan hệ, thích ứng với sự phát triển và các nhu cầu phức tạp trong cuộc sống. Nghiên cứu của Kavale và Forness (1996) cũng chỉ ra rằng thành tích học tập của học sinh phụ thuộc vào kỹ năng cảm xúc - xã hội của các em. Nghiên cứu này khẳng định học sinh có hạn chế về kỹ năng cảm xúc - xã hội thường đối mặt với nguy cơ thất bại trong học tập. Trên thế giới, việc học tập cảm xúc - xã hội (SEL) đã được triển khai rộng rãi để phát triển kỹ năng này cho học sinh ở nhiều lứa tuổi và đối tượng khác nhau. Tại Việt Nam, các nghiên cứu về cảm xúc - xã hội chủ yếu tập trung vào học sinh tiểu học, chủ yếu là về thực trạng. Một số nghiên cứu đã đề cập đến giáo dục kỹ năng này qua các môn học. Tuy nhiên, nghiên cứu về rối loạn phổ Tự kỷ chủ yếu chỉ dừng lại ở một số kỹ năng nhỏ lẻ và thường tập trung vào lứa tuổi dưới 6, chưa có nhiều nghiên cứu về học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập ở cấp tiểu học.

Mặc dù giáo dục hòa nhập tạo điều kiện cho học sinh có nhu cầu đặc biệt, bao gồm cả học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, được tiếp nhận dịch vụ giáo dục như các học sinh khác, nhưng với những hạn chế cốt lõi trong giao tiếp xã hội và hành vi lặp lại, các em thường gặp khó khăn trong việc phát triển kỹ năng xúc cảm - xã hội, dẫn đến ảnh hưởng đến chất lượng hòa nhập và học tập.

Ở cấp tiểu học, học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập trải qua giai đoạn phát triển tương đối ổn định và chuyển từ tương tác chủ yếu với cha mẹ sang tương tác xã hội với bạn bè và Thầy Cô. Việc học tập và tương tác xã hội đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tâm lý của trẻ. Giáo dục tiểu học là nền tảng để xây dựng và phát triển nhân cách và trí tuệ, hình

thành nền tảng ban đầu cho sự phát triển toàn diện. Thông qua hoạt động trải nghiệm học sinh có cơ hội tiếp cận thực tế, biểu hiện cảm xúc tích cực, áp dụng kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng để giải quyết các vấn đề, từ đó phát triển kiến thức, hiểu biết và kỹ năng mới, phát huy khả năng sáng tạo và thích ứng với cuộc sống và công việc sau này.

Vì vậy, dựa trên những cơ sở này, tôi quyết định nghiên cứu về việc “Xây dựng hoạt động trải nghiệm giáo dục kỹ năng cảm xúc - xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỷ cấp tiểu học” để hỗ trợ và nâng cao chất lượng giáo dục hòa nhập cho nhóm đối tượng này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Hoạt động trải nghiệm và giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỷ hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm

Học tập thông qua hoạt động trải nghiệm đã xuất hiện từ rất sớm trên thế giới và được gọi bằng nhiều tên khác nhau, bắt nguồn từ nguyên lý “học thông qua làm” do nhà giáo dục người Mỹ John Dewey đề xướng từ đầu thế kỷ XX. Nguyên lý này nhấn mạnh rằng thông qua các hành động thực tế, thao tác trực tiếp với các đối tượng, học sinh sẽ tự rút ra bài học và kinh nghiệm, từ đó hình thành tri thức hình ảnh và phát triển các kỹ năng mới. Học qua hoạt động trải nghiệm về cơ bản tương tự như học qua làm, nhưng có sự gắn kết chặt chẽ hơn với cảm xúc và trải nghiệm cá nhân.

Thuật ngữ “trải nghiệm” đã được định nghĩa trong nhiều nghiên cứu. Dewey (2012) mô tả rằng các hành động thử nghiệm hoặc thực nghiệm trong những hoàn cảnh cụ thể, thông qua đó cá nhân có sự thay đổi về kiến thức, kỹ năng và cảm xúc, được gọi là trải nghiệm.

Tại Việt Nam, hoạt động trải nghiệm đã được chú trọng trong quá trình cải cách giáo dục và được lồng ghép vào các môn học hoặc tổ chức ngoài giờ học, trở thành một “hoạt động giáo dục bắt buộc” trong cấp tiểu học. Nhiều nghiên cứu và tài liệu đã định nghĩa hoạt động trải nghiệm như Hoàng Phi Hải (2021) đã cho rằng: hoạt động trải nghiệm trong dạy học là “hoạt động giáo dục được thiết kế và hướng dẫn bởi giáo viên”, nhằm tạo

điều kiện cho học sinh khai thác những kiến thức, kinh nghiệm hiện có, thể hiện các cảm xúc tích cực và chuyển hóa những kinh nghiệm thành kiến thức, kỹ năng mới. Theo tài liệu tập huấn về kỹ năng xây dựng và tổ chức hoạt động trải nghiệm tại trường tiểu học, “hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, trong đó, từng học sinh tham gia vào hoạt động thực tiễn tại trường hoặc xã hội dưới sự hướng dẫn của giáo viên, qua đó phát triển tình cảm, đạo đức, nhân cách, năng lực, tích lũy kinh nghiệm riêng và phát huy khả năng sáng tạo” (Trần Tú Anh & Trịnh Thị Thúy, 2017).

Năm 2018, trong Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể đã đưa ra định nghĩa về hoạt động trải nghiệm như sau: “Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp xúc với thực tế, trải nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác các kinh nghiệm hiện có, huy động kiến thức và kỹ năng từ các môn học để thực hiện các nhiệm vụ hoặc giải quyết các vấn đề thực tiễn phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, chuyển hóa những kinh nghiệm thành kiến thức mới, kỹ năng mới, phát huy khả năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, môi trường và nghề nghiệp tương lai” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Đối với học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học, các em được tham gia vào các hoạt động trải nghiệm như các học sinh khác, với sự hỗ trợ từ giáo viên, bạn bè và các tổ chức giáo dục, giúp các em phát triển theo khả năng của mình. Giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ thông qua hoạt động trải nghiệm giúp các em phát triển kỹ năng nhận diện cảm xúc và hành vi của mình và người khác, từ đó học cách kiểm soát và điều chỉnh hành vi để phù hợp với môi trường xã hội. Hoạt động trải nghiệm cũng hỗ trợ hình thành kỹ năng tự đánh giá và suy ngẫm, kỹ năng hợp tác, đồng cảm, giao tiếp có văn hóa và giải quyết vấn đề trong tương tác xã hội.

Do đó, giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm được định nghĩa là “quá trình giáo dục có hệ thống, nhằm phát triển kỹ năng xúc cảm - xã hội

cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ từ 6 - 11 tuổi, học hòa nhập tại các trường tiểu học công lập hoặc tư thục thông qua các hoạt động giáo dục được thiết kế, định hướng và hướng dẫn thực hiện bởi nhà giáo dục, qua đó học sinh rối loạn phổ Tự kỷ có thể vận dụng kiến thức và kinh nghiệm để nhận diện, hiểu và kiểm soát cảm xúc của mình, hợp tác và đồng cảm, thiết lập và duy trì mối quan hệ tích cực với thầy cô, bạn bè và những người khác.

2.2. Đặc điểm kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học

Học sinh rối loạn phổ Tự kỷ cấp tiểu học có sự hạn chế về kỹ năng xúc cảm - xã hội, cụ thể:

Khiếm khuyết trong kỹ năng nhận thức bản thân và nhận thức xã hội bao gồm kỹ năng đồng cảm, quan tâm, lắng nghe và nhận diện sự thay đổi cảm xúc của bản thân và người khác. Nguyên nhân dẫn đến khiếm khuyết này là do khả năng nhận diện xúc cảm ở các em hình thành chậm trễ hoặc gián đoạn trong suốt quá trình phát triển. Bên cạnh kỹ năng quản lý bản thân bao gồm kỹ năng kiểm soát, điều chỉnh, làm chủ cảm xúc cũng là một trong những thách thức lớn của các em.

Các nghiên cứu cho thấy tỉ lệ trẻ rối loạn phổ Tự kỷ cấp tiểu học kiểm soát xúc cảm thấp hơn so với những trẻ cùng trang lứa phát triển bình thường (Konstantareas & Stewart, 2006; Jahromi và cộng sự, 2012). Điều này đến từ các khiếm khuyết cốt lõi của trẻ rối loạn phổ tự kỷ cấp tiểu học, trong đó các hành vi sở thích, hoạt động bị hạn chế và lặp đi lặp lại là yếu tố dự đoán mạnh mẽ nhất về khiếm khuyết trong kỹ năng kiểm soát xúc cảm (Samson và cộng sự, 2014).

Khiếm khuyết trong kỹ năng quản lý mối quan hệ bao gồm kỹ năng thiết lập, duy trì các mối quan hệ và kỹ năng hợp tác. Ngoài ra học sinh rối loạn phổ Tự kỷ còn khiếm khuyết về giao tiếp xã hội cùng với các sở thích, hành vi rập khuôn, cứng nhắc, suy giảm trong khả năng bắt chước và chú ý chung là những nguyên nhân dẫn đến sự suy giảm kỹ năng thiết lập, duy trì các mối quan hệ và kỹ năng hợp tác ở học sinh rối loạn phổ Tự kỷ cấp tiểu học. Cụ thể, các em thường ít khi chia sẻ thông tin, mối quan tâm, gặp khó

khăn trong tuân thủ các nguyên tắc trong lớp học, và đặc biệt, các em có sự hạn chế nghiêm trọng trong việc phối hợp hoàn thành một nhiệm vụ nhằm đạt được mục đích chung, không có khả năng chia sẻ ý định và kinh nghiệm với bạn bè hoặc người khác, mặc dù họ có khả năng hiểu được ý định. Khiếm khuyết về kỹ năng ra quyết định có trách nhiệm bao gồm kỹ năng phát hiện vấn đề và đề xuất các phương án giải quyết. Ngoài ra các em còn hạn chế trong khả năng nhận diện tình huống có thể gây mâu thuẫn (ví dụ như học sinh tiểu học thường không hiểu việc không chia sẻ đồ chơi với bạn có thể dẫn đến mâu thuẫn). Ngoài ra các em còn hạn chế trong việc lựa chọn phương án và đưa ra các quyết định nhằm giải quyết vấn đề, tình huống nảy sinh một cách phù hợp. Bên cạnh đó học sinh rối loạn phổ Tự kỷ cấp tiểu học đã được phát hiện là có những khó khăn trong việc đưa ra quyết định có trách nhiệm (Bernard-Optiz và cộng sự, 2001). Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến sự suy giảm trong kỹ năng xúc cảm - xã hội ở học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, trong đó nguyên nhân chính đến từ các khiếm khuyết cốt lõi.

2.3. Một số biện pháp giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỷ hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm

2.3.1. Biện pháp 1: Xác định mức độ kỹ năng xúc cảm - xã hội, khả năng hiện tại và các đặc điểm tâm lý của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học

Xác định mức độ kỹ năng xúc cảm - xã hội nói riêng và các khả năng hiện tại (nhận thức, kỹ năng sống độc lập, ngôn ngữ, vận động) và các đặc điểm tâm lý (chú ý, bắt chước, rối loạn xử lý giác quan...) của học sinh rối loạn phổ tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học làm cơ sở xây dựng kế hoạch bao gồm: xác định nội dung, mục tiêu, sắp đặt môi trường, người hỗ trợ...

Toàn bộ học sinh rối loạn phổ Tự kỷ được học hòa nhập cấp tiểu học trước khi tham gia vào quá trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội được đánh giá mức độ đạt được kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua “Thang đo kỹ năng xúc cảm - xã hội”, thang đo này được thiết kế dành riêng cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ đang học hòa nhập cấp tiểu học và được thực hiện

bởi giáo viên. Thang đo được thiết kế với 5 mục tiêu bao gồm: Kỹ năng nhận thức bản thân; Kỹ năng quản lý bản thân; Kỹ năng quản lý mối quan hệ; Kỹ năng nhận thức xã hội; Kỹ năng ra quyết định có trách nhiệm. Mỗi tiểu mục chứa những item về các biểu hiện hành vi mà học sinh thể hiện. Dựa vào sự lựa chọn các mức độ thực hiện hành vi thích hợp biểu thị đúng nhất hành vi của học sinh với các mức độ.

Bên cạnh đó việc xác định mức độ kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ được thực hiện thêm qua việc quan sát học sinh rối loạn phổ Tự kỷ trong các hoạt động học tập và hoạt động trải nghiệm tại trường học và thu thập thông tin thông qua trao đổi với phụ huynh, giáo viên và bạn bè của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ nhằm đạt được các đánh giá khách quan nhất thực trạng kỹ năng và các thông tin về khả năng hiện tại (nhận thức, kỹ năng độc lập, ngôn ngữ, vận động) và các đặc điểm tâm lý (chú ý, bất chước, rối loạn xử lý giác quan...) được thu thập thông qua hồ sơ tâm lý của học sinh, thông qua quan sát. Trong trường hợp học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học chưa có các thông tin về các kỹ năng kể trên, giáo viên có thể đề xuất cho học sinh được đánh giá với đội ngũ có chuyên môn bao gồm Bác sĩ; Chuyên gia tâm lý; Âm ngữ trị liệu; Giáo dục đặc biệt; Hoạt động trị liệu.

2.3.2. Biện pháp 2: Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm nhằm giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học

Dựa trên mức độ kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ và các khả năng, đặc điểm tâm lý đã được xác định ở giai đoạn 1, giáo viên xác định mục tiêu, nội dung giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội và xác định nội dung hoạt động trải nghiệm, hình thức tổ chức hoạt động nhằm giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học. Xây dựng kế hoạch giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm có nội dung: Các vấn đề của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ được nêu cụ thể; Mục tiêu chung cho tất cả các học sinh; Mục tiêu riêng

cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ; Nội dung giáo dục: Bao gồm nội dung khái quát cho tất cả học kì và nội dung cụ thể theo từng chủ đề; Phương thức tổ chức; loại hình hoạt động được áp dụng; Môi trường thực hiện; Thời gian bắt đầu và kết thúc; Hệ thống các kỹ thuật được áp dụng nhằm hỗ trợ học sinh rối loạn phổ Tự kỷ; Người chịu trách nhiệm chính và những cá nhân hỗ trợ; Đánh giá kết quả.

2.3.3. Biện pháp 3: Tổ chức hướng dẫn học sinh tham gia hoạt động trải nghiệm

Cung cấp cho giáo viên và những cá nhân liên quan những kiến thức về rối loạn phổ Tự kỷ, những đặc điểm của rối loạn phổ Tự kỷ có ảnh hưởng tới kỹ năng xúc cảm - xã hội. Hướng dẫn giáo viên, cá nhân liên quan các phương pháp, kỹ thuật hỗ trợ học sinh rối loạn phổ Tự kỷ khi tham gia hoạt động trải nghiệm nhằm giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội. Ngoài ra cần hướng dẫn giáo viên để hướng tới giúp giáo viên và những cá nhân có liên quan tới quá trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm hiểu và phối hợp hỗ trợ hiệu quả giữa các bên. Chỉ ra vai trò, nhiệm vụ của từng thành viên trong quá trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học. Giải thích về tầm quan trọng của việc giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ nói riêng và toàn bộ học sinh tiểu học nói riêng. Bên cạnh đó cần hướng dẫn xác định những mục tiêu ưu tiên trong kỹ năng xúc cảm - xã hội, hướng dẫn sắp xếp môi trường, sử dụng phương pháp, kỹ thuật hỗ trợ, theo dõi sự tiến bộ.

2.3.4. Biện pháp 4: Áp dụng các phương pháp, kỹ thuật đặc thù giáo dục hỗ trợ kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm

Các phương pháp, kỹ thuật hỗ trợ đặc thù cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học được áp dụng kết hợp trong mỗi buổi hỗ trợ cá nhân, nhóm và tập thể. Dưới đây là các phương pháp và kỹ thuật hỗ trợ chính:

- Phương pháp tăng cường và thay thế (AAC)

Giao tiếp tăng cường và thay thế (AAC) giúp học sinh rối loạn phổ Tự kỷ tăng khả năng hiểu các chỉ dẫn, nhiệm vụ thông qua các minh họa về hình ảnh, kí hiệu... Bên cạnh đó, sử dụng AAC, giúp học sinh rối loạn phổ Tự kỷ gia tăng khả năng giao tiếp, thay thế hoặc hỗ trợ bằng lời nói, cải thiện tính dễ hiểu trong lời nói khi học sinh rối loạn phổ Tự kỷ có khó khăn về diễn đạt, giảm thiểu các hành vi không mong muốn có thể xảy ra ở các em. Dựa vào kế hoạch hoạt động trải nghiệm được xây dựng nhằm giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, giáo viên tiến hành liệt kê những nhiệm vụ sẽ giao cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, các quy tắc trong hoạt động, các khu vực mà học sinh rối loạn phổ Tự kỷ sẽ hoạt động, người hỗ trợ, thời gian bắt đầu và kết thúc, nhu cầu giao tiếp của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ... Dựa vào khả năng hiện tại về nhận thức, ngôn ngữ, khả năng giao tiếp của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, giáo viên tiến hành tối quyết định sử dụng hình thật, hình vẽ, kí hiệu, chữ viết... Trên cơ sở đó giáo viên tạo bộ công cụ bao gồm: Hỗ trợ hiểu và hỗ trợ diễn đạt.

- Kỹ thuật dạy theo lượt riêng lẻ (kỹ thuật thuộc phương pháp ABA)

Dạy theo lượt riêng lẻ rất dễ để giáo viên có thể thu thập thông tin về các phản ứng và sự thay đổi trong thực hiện kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, từ đó có cơ sở để điều chỉnh kế hoạch. Hình thành kỹ năng mới về xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học mà theo đó, các mục tiêu về phản ứng và kỹ năng được thiết lập rõ ràng, nhất quán về cách dạy. Cần xác định 3 phần trong dạy theo lượt riêng lẻ bao gồm: Kích thích hoặc hướng dẫn; Phản ứng; Hệ quả. Sau đó chọn một mục tiêu trong giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ lớn hay dài hạn rồi chia ra thành những bước nhỏ hơn và vừa sức dưới dạng các lượt riêng lẻ. Cuối cùng chuẩn bị củng cố/ khen thưởng nhằm tạo động lực cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ thực hiện kỹ năng. Đưa ra hướng dẫn rõ ràng. Giảm nhắc nhở/ hỗ trợ: toàn phần - một phần - không. Khen thưởng ngay khi học sinh rối loạn phổ Tự kỷ hỏi đáp đúng, khích lệ hỏi đáp ứng ngay lập tức (sau khoảng 1-2 giây).

- Kỹ thuật dạy theo chuỗi

Dạy những kỹ năng xúc cảm - xã hội phức hợp, gồm nhiều bước và cần thực hiện theo một trình tự nhất định. Cung cấp thông tin giúp học sinh hiểu về các bước cho một kỹ năng mong muốn học sinh rối loạn phổ Tự kỷ có thể thực hiện khi tham gia hoạt động trải nghiệm. Khuyến khích sự chú ý của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ vào kỹ năng thực hiện và gia tăng động lực, khả năng độc lập thực hiện các kỹ năng.

- Kỹ thuật gắn vào bối cảnh cụ thể

Khái quát kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh ở trên lớp, ở nhà, ở môi trường xung quanh. Dạy thông qua trò chơi, các hoạt động trải nghiệm quy mô nhỏ như sinh hoạt học tập hằng ngày (đi chơi, đi siêu thị, đi công viên...) tiến tới các hoạt động trải nghiệm theo chủ đề quy mô lớn hơn. Ban đầu khi thực hiện khái quát hóa kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ thông qua hoạt động trải nghiệm, có thể sử dụng kịch bản rồi mới tiến tới ngẫu nhiên.

- Kỹ thuật làm mẫu - bắt chước - tạo thói quen

Giáo viên tạo kịch bản về tình huống kỹ năng xúc cảm - xã hội mong muốn học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học có thể được hình thành thông qua bắt chước. Chọn học sinh làm mẫu, hướng dẫn học sinh thực hiện theo kịch bản về tình huống mong muốn về kỹ năng xúc cảm - xã hội. Kế tiếp giáo viên hỗ trợ học sinh bắt chước hành vi kỹ năng xúc cảm - xã hội và thay đổi học sinh làm mẫu cho cùng 1 kịch bản trên. Giáo viên hỗ trợ học sinh rối loạn phổ Tự kỷ bắt chước hành vi. Có thể thay đổi kịch bản với sự điều chỉnh về môi trường, tình huống vẫn giữ nguyên hành vi mong muốn học sinh rối loạn phổ Tự kỷ bắt chước. Cuối cùng khen thưởng kịp thời cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ nhằm củng cố khi em bắt chước hành vi và vận dụng được.

- Kỹ thuật gợi nhắc

Xác định mức độ gợi nhắc thấp nhất để học sinh rối loạn phổ Tự kỷ có thể thực hiện được kỹ năng. Đảm bảo gợi nhắc đúng thời điểm và giảm

dần gợi nhắc tiến tới không gợi nhắc để gia tăng khả năng tự thực hiện kỹ năng xúc cảm - xã hội của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học. Có 7 mức độ gợi nhắc đó là: gợi nhắc thể chất toàn phần, gợi nhắc thể chất từng phần, gợi nhắc làm mẫu, gợi nhắc bằng hình ảnh, gợi nhắc bằng từ ngữ, gợi nhắc bằng cử chỉ, gợi nhắc trong môi trường tự nhiên.

- *Kỹ thuật hình thành khả năng tự giám sát*

Bước 1: Thiết kế bảng theo dõi hành vi

Bước 2: Hướng dẫn học sinh rối loạn phổ Tự kỷ sử dụng bảng theo dõi hành vi

Bước 3: Sử dụng hệ thống gợi nhắc, giảm dần và tiến tới không gợi nhắc để chắc chắn học sinh rối loạn phổ Tự kỷ có thể tự thực hiện kỹ năng.

- *Kỹ thuật củng cố, khen thưởng*

Quy ước với học sinh về quy định thưởng, cho phép học sinh thảo luận và đưa ra sự lựa chọn của em về vật thưởng mà em muốn. Bên cạnh đó cần đảm bảo theo dõi chặt chẽ hành vi thuộc kỹ năng xúc cảm - xã hội và sự phát triển của hành vi đó thông qua vật củng cố, khen thưởng

- *Kỹ thuật xây dựng kịch bản tình huống, tiến tới áp dụng vào môi trường tự nhiên với bạn cùng trang lứa hoặc hoạt động thực tiễn.*

Bước 1: Xác định mục tiêu giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học.

Bước 2: Chuẩn bị tình huống.

Bước 3: Lựa chọn hình thức, kỹ thuật nhằm thiết kế tình huống giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học.

Bước 4: Hoàn thiện kịch bản tình huống giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học.

Bước 5: Thực hành kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm dựa trên kịch bản tình huống.

2.3.5. Biện pháp 5: Đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm.

Quan sát xem xét học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học có hứng thú, tích cực tham gia, có quan tâm tới hoạt động hay không, mức độ quan tâm như thế nào, quan sát sự thay đổi kỹ năng xúc cảm - xã hội được biểu hiện thông qua hành vi của học sinh. Ghi chép lại cụ thể những gì quan sát được ở học sinh và lập hồ sơ đánh giá cho học sinh. Các học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học sau khi kết thúc từng giai đoạn của quá trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm được đánh giá lại mức độ đạt được kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua thang đo kỹ năng xúc cảm - xã hội bởi chính giáo viên và phụ huynh. Cuối cùng so sánh kết quả đánh giá ban đầu và kết quả đánh giá sau khi kết thúc từng giai đoạn của quá trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội thông qua hoạt động trải nghiệm, nhằm đưa ra các kết luận về mức độ cải thiện kỹ năng xúc cảm - xã hội ở học sinh rối loạn phổ Tự kỷ và mức độ hiệu quả của hoạt động trải nghiệm đã sử dụng, từ đó lên cơ sở điều chỉnh hoặc thay đổi hoạt động trải nghiệm.

3. Kết luận

Học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập cấp tiểu học có nhiều hạn chế về kỹ năng xúc cảm - xã hội. Kỹ năng xúc cảm - xã hội là kỹ năng quan trọng có liên quan đến thành tích học tập, hạnh phúc và các kết quả khác trong cuộc sống như sức khỏe tâm lý và thể chất. Bên cạnh đó những người làm về giáo dục hòa nhập cấp tiểu học cũng nhận thấy giáo dục kỹ năng xúc cảm cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ là vô cùng quan trọng và cần thiết. Mặc dù vậy, các rào cản như thiếu chương trình, văn bản hướng dẫn, thiếu sự phối hợp giữa nhà trường - gia đình - cộng đồng, các hạn chế về cơ sở vật chất, đặc điểm tâm sinh lý của học sinh rối loạn phổ Tự kỷ, kỹ năng hỗ trợ/dạy học của giáo viên. Bài báo đã đề xuất các biện pháp, nhằm giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh rối loạn phổ Tự kỷ học hòa nhập thông qua hoạt động trải nghiệm bao gồm: Thiết lập mục tiêu thông minh; Sử dụng giao tiếp tăng cường và thay thế (AAC); Chia nhỏ các kỹ năng xúc

cảm - xã hội cần dạy và gắn kỹ năng xúc cảm - xã hội vào bối cảnh cụ thể; Sử dụng các kỹ thuật gợi nhắc; Hình thành khả năng tự giám sát; Củng cố, khen thưởng; Xây dựng kịch bản tình huống giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội; Hướng dẫn, huấn luyện giáo viên và những cá nhân liên quan.

Tài liệu tham khảo

1. Dewey, John. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
2. Dewey, John. (2012). *Kinh nghiệm và giáo dục*. (Bản gốc xuất bản năm 1938).
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). *Tài liệu tập huấn kỹ năng xây dựng và tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường tiểu học*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông chương trình tổng thể*. Hà Nội.
5. Elias, Maurice J., & Arnold, Harriett. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
6. Hoàng Phi Hải. (2021). *Hoạt động trải nghiệm trong dạy học*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
7. Jahromi, Laudan B., Meek, Sarah E., & Ober-Reynolds, Susan. (2012). Emotion regulation in the context of frustration in children with high-functioning autism and their typical peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(12), 1250-1258.
8. Kavale, Kenneth A., & Forness, Steven R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
9. Konstantareas, Mary M., & Stewart, Karen. (2006). Affect regulation and temperament in children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(2), 143-154.
10. Lê Thị Mỹ Dung. (2015). Thực trạng giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội cho học sinh tiểu học ở nhà trường hiện nay. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 60(6A), 148-156.

11. McDonald, Nicole M., & Messinger, Daniel S. (n.d.). The development of empathy: How, when, and why. *University of Miami, Department of Psychology*.

12. Nguyễn Phan Lâm Quyên. (2022). Thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học ở các trường tiểu học tại thành phố Đà Nẵng và một số đề xuất. *Tạp chí Giáo dục*, 22(15), 30-35. ISSN: 2354-0753.

13. Nguyễn Quốc Vương, & Lê Xuân Giang. (2018). *Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

14. Nguyễn Thị Hoài Phương, Ngô Thùy Dung, & Trần Văn Công. (2020). Tổng quan nghiên cứu các vấn đề về hành vi và cảm xúc ở trẻ có rối loạn phổ tự kỷ. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*.

15. Samson, Adrienne C., Phillips, Jennifer M., Parker, Karen J., Shah, Sohrab, Gross, James J., & Hardan, Antonio Y. (2014). Emotion dysregulation and the core features of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1766-1772.

16. Trần Tú Anh, & Trịnh Thị Thúy. (2017). Phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh lớp 3 thông qua dạy môn học Tiếng Việt. *Tạp chí Khoa học và Giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm Huế, 04(44), 72-81. ISSN: 1859-1612.

ẢNH HƯỞNG KHẢ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI MÔI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐẾN CẢM NHẬN HẠNH PHÚC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SÀI GÒN

Nguyễn Ngọc Vân Anh, Minh Thị Lâm

Trường Đại học Sài Gòn

TÓM TẮT:

Mục tiêu của nghiên cứu là khảo sát sự ảnh hưởng của khả năng thích ứng với môi trường đại học đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên. Nghiên cứu được tiến hành trong phạm vi trường Đại học Sài Gòn theo phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên đơn giản. Kết quả thu được trên tổng số 402 sinh viên cho thấy đa số sinh viên trường Đại học Sài Gòn có khả năng thích ứng với môi trường đại học của sinh viên được nghiên cứu tương đối cao. Khả năng thích ứng được biểu hiện trên bốn khía cạnh gồm học thuật, cảm xúc, mối quan hệ xã hội và cam kết hoàn thành chương trình học tập. Mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên tại trường cũng đạt ở mức khá cao. Kết quả thống kê cho thấy khả năng thích ứng với môi trường đại học có tác động thuận chiều đến cảm nhận hạnh phúc ở sinh viên. Trong đó, sự thích ứng ở khía cạnh cảm xúc có tác động mạnh nhất.

Từ khóa: Khả năng thích ứng; Sinh viên; Cảm nhận hạnh phúc.

Ngày nhận bài: Tháng 9/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/10/2024

1. Đặt vấn đề

Các triết gia cổ đại như Aristotle hay Epicurus đều cho rằng hạnh phúc là mong muốn duy nhất của con người và hạnh phúc có thể đạt được thông qua việc không có đau đớn về thể xác và rối loạn tinh thần hoặc thông qua việc theo đuổi sự bình yên nội tâm (Rebecca và cộng sự, 2021). Trong khi đó, cảm nhận hạnh phúc hay hạnh phúc chủ quan (Subjective well-being) đề cập đến cách mà mọi người trải nghiệm và đánh giá các khía

cạnh khác nhau trong cuộc sống của họ và nó có thể là một yếu tố quan trọng dự báo về sức khỏe và tuổi thọ của cá nhân. Trong khi căng thẳng và cảm xúc tiêu cực có thể gây tổn hại cho sức khỏe, các nhà nghiên cứu đã phát hiện ra rằng cảm giác hạnh phúc chủ quan có thể cung cấp “lớp đệm” chống lại những tác động tiêu cực này.

Tuy nhiên, trong bối cảnh mà con người luôn phải không ngừng đổi mới với rất nhiều thay đổi nhanh chóng hay tình huống bất ngờ từ hoàn cảnh xung quanh thì để có thể theo đuổi được hạnh phúc mà mình mong muốn cá nhân cần thiết phải phát triển cho mình khả năng thích ứng linh hoạt. Khả năng thích ứng có thể được coi là một nguồn lực tinh thần quan trọng giúp cá nhân thay đổi để phù hợp với các nhiệm vụ, đặc điểm xã hội hoặc môi trường khác nhau. Cụ thể, trong phạm vi của nghiên cứu, khả năng thích ứng được định nghĩa là năng lực của cá nhân hay tập thể có thể điều chỉnh nhận thức, thái độ và hành vi của bản thân cho phù hợp với những đặc điểm của môi trường sống nhằm tồn tại và đạt được sự phát triển về tâm lý - xã hội. Còn cảm nhận hạnh phúc đề cập đến những đánh giá của cá nhân về mức độ hài lòng và thỏa mãn đối với cuộc sống của bản thân.

Với đối tượng sinh viên, việc thay đổi môi trường học tập từ bậc trung học phổ thông sang đại học ít nhiều cũng sẽ tạo ra những ngỡ ngàng và lo lắng cho các bạn. Không thể thích ứng tốt với môi trường đại học không chỉ ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập mà còn có khả năng gây ra những căng thẳng về tâm lý, qua đó kéo giảm cảm nhận hạnh phúc của các bạn trong quá trình học tập và rèn luyện. Do đó, để có thể góp phần cải thiện vấn đề này, hạn chế những rủi ro tiềm ẩn thì cần có sự đánh giá khách quan về mức độ ảnh hưởng của khả năng thích ứng với môi trường đại học đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên. Trên cơ sở đó xây dựng những phương pháp khả thi giúp cải thiện khả năng thích ứng và nâng cao cảm nhận hạnh phúc cho đối tượng sinh viên.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Thang đo được sử dụng trong bảng hỏi bao gồm:

(1) *Bảng câu hỏi về sự thích ứng của sinh viên với môi trường đại học (Student Adjustment to College Questionnaire) của Robert W. Baker và Bohdan Siryk (1984).*

Thang đo này được xây dựng với mục đích đánh giá mức độ hiệu quả trong cách mà sinh viên ứng phó hoặc điều chỉnh bản thân nhằm đáp ứng những yêu cầu mà môi trường đại học đặt ra. Trong đó, các item được phân thành 4 khía cạnh chính bao gồm sự thích ứng về học thuật, sự thích ứng về cảm xúc, sự thích ứng về xã hội và cam kết hoàn thành chương trình học tập.

Đối với thang đo này sinh viên tiến hành phản hồi dựa trên thang Likert 5 mức độ từ “Hoàn toàn không đồng ý” đến “Hoàn toàn đồng ý”. Điểm trung bình càng cao thì mức độ thích ứng của sinh viên với khía cạnh đó càng cao. Hệ số Cronbach’s alpha cho thang đo này là 0,93 do đó đảm bảo độ tin cậy.

(2) *Thang đo cảm nhận hạnh phúc của WHO (The WHO-5 Well-being Index) do Christian Winther Topp và các cộng sự phát triển (2015).*

Thang đo này bao gồm 5 item đơn giản và không xâm lấn, được xây dựng nhằm đo lường mức độ cảm nhận hạnh phúc (hay hạnh phúc chủ quan) của người trả lời. Thang đo có đầy đủ độ hiệu lực để được sử dụng như một phương pháp trong những bài kiểm tra lâm sàng và được sử dụng rộng rãi cho việc đo lường cảm nhận hạnh phúc trong rất nhiều lĩnh vực nghiên cứu khác.

Đối với thang đo này tác giả tiến hành đánh giá dựa trên thang Likert 6 mức độ bao gồm: 0 = “Hoàn toàn không có”; 1 = “Thỉnh thoảng”; 2 = “Ít hơn một nửa thời gian”; 3 = “Nhiều hơn một nửa thời gian”; 4 = “Hầu hết thời gian”; 5 = “Luôn luôn”.

Điểm thô được ghi nhận ở mức từ 0 đến 25 điểm sau đó nhân với 4 để cho ra điểm đánh giá (ĐĐG) cuối cùng từ 0 đến 100 với mức độ tương ứng từ “Hoàn toàn không có cảm nhận hạnh phúc” cho đến “Cảm nhận hạnh phúc đạt ở mức tối đa”. Thang điểm cụ thể như sau:

$0 \leq \text{ĐĐG} < 25$: Cảm nhận hạnh phúc thấp

25 ≤ ĐĐG < 50: Cảm nhận hạnh phúc trung bình

50 ≤ ĐĐG < 75: Cảm nhận hạnh phúc cao

75 ≤ ĐĐG ≤ 100: Cảm nhận hạnh phúc rất cao

Hệ số Cronbach’s alpha cho thang đo này là 0,84 do đó đảm bảo độ tin cậy.

Mẫu nghiên cứu được chọn theo phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên tiện lợi hay chọn mẫu xác suất không đều. Mẫu khảo sát gồm 408 sinh viên các ngành Tâm lý học, Sư phạm Tiếng Anh, Sư phạm Ngữ văn, Sư phạm Khoa học tự nhiên, Kế toán và một số ngành khác thuộc trường Đại học Sài Gòn.

Sau khi thu thập phiếu trả lời, tác giả đã tiến hành kiểm tra, sàng lọc và loại ra một số phiếu không đạt yêu cầu (do các câu hỏi không được trả lời đầy đủ), số phiếu đạt yêu cầu còn lại là 402 phiếu. Kết quả nghiên cứu được xử lý bằng phần mềm thống kê toán học SPSS 20.6.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng khả năng thích ứng với môi trường đại học của sinh viên trường Đại học Sài Gòn

Bảng 1. Sự thích ứng về khía cạnh học thuật của sinh viên

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1.Bạn luôn cập nhật việc học tập của mình	3,71	0,89
2.Bạn đã xác định được mục đích khi lựa chọn học đại học	3,91	1,03
3.Bạn xác định được mục tiêu và mục đích học đại học rõ ràng	3,70	1,02
4.Bạn cảm thấy bằng tốt nghiệp đại học rất quan trọng	4,56	0,70
5.Gần đây bạn sử dụng thời gian học có hiệu quả	2,96	0,94
6.Bạn thích ghi chép nội dung bài học cho các buổi học	3,74	0,95
7.Gần đây bạn không gặp khó khăn trong việc tập trung vào việc học	2,82	1,13
8.Bạn duy trì lịch học đều đặn và đến lớp đúng kế hoạch	4,10	0,89

Từ kết quả khảo sát (bảng 1) nhìn chung, sự thích ứng của sinh viên trường Đại học Sài Gòn đối với khía cạnh học thuật tại môi trường đại học đạt ở mức khá cao (điểm trung bình ở hầu hết các item đều đạt trên 3,0). Trong đó, có đến 98,3% sinh viên cho rằng “*bằng tốt nghiệp đại học rất quan trọng*” (ĐTB = 4,56 và DLC = 0,70). Bên cạnh đó, 95% sinh viên trả lời rằng bản thân thường “*duy trì lịch học đều đặn và đến lớp đúng kế hoạch*” (ĐTB = 4,1 và DLC = 0,89), các bạn sinh viên cũng “*xác định được rõ ràng mục đích của bản thân khi tham gia học tập và rèn luyện tại môi trường đại học*” (ĐTB = 3,91 và DLC = 1,03). Việc có cho bản thân định hướng và nhận thức rõ ràng về mục tiêu mong muốn đạt được sẽ là tiền đề rất tốt góp phần thúc đẩy sinh viên biểu hiện những hành vi học tập tích cực như “*thường xuyên cập nhật việc học*” (ĐTB = 3,71 và DLC = 0,89) hoặc chăm chỉ “*ghi chép những nội dung bài học khi tham gia các buổi học*” (ĐTB = 3,74 và DLC = 0,95). Trong bối cảnh mà quá trình học tập kiến thức tại đại học được cơ cấu theo học chế tín chỉ thì việc sinh viên có được sự chủ động và tự giác trong quá trình học tập sẽ giữ vai trò quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của các bạn.

Tuy nhiên, bên cạnh những ghi nhận về mức độ thích ứng tốt như trên thì vẫn còn một bộ phận sinh viên ít nhiều gặp phải một số khó khăn trong vấn đề thích ứng với những yêu cầu ở khía cạnh học thuật tại đại học. Cụ thể, có khoảng 30,3% sinh viên cảm thấy bản thân vẫn chưa thể sử dụng thời gian học tập một cách hiệu quả cũng như có đến 40,1% các bạn phản ánh vẫn gặp trở ngại trong vấn đề tập trung vào việc học tập.

Bảng 2. Sự thích ứng về khía cạnh cảm xúc của sinh viên

Nội dung	ĐTB	DLC
1. Bạn cảm thấy phù hợp với môi trường đại học	3,72	0,81
2. Bạn cảm thấy hài lòng với quyết định học đại học của mình	4,22	0,89
3. Bạn cảm thấy bản thân kiểm soát cảm xúc tốt	3,22	1,10
4. Bạn tin tưởng chất lượng giảng dạy tại đại học	4,14	0,80
5. Gần đây bạn không dễ nổi giận	3,24	1,21
6. Gần đây bạn cảm thấy ngủ ngon	3,22	1,28

7.Đôi khi suy nghĩ của bạn trở nên phức tạp nhưng đây là cơ hội để nâng cao khả năng tự quản lý	3,90	0,91
8.Bạn thích việc học ở đại học	3,75	0,98
9.Bạn tin tưởng rằng có thể xử lý tốt những thử thách ở trường	3,33	0,96
10.Bạn cảm thấy mình có đủ kỹ năng để thích ứng tốt trong môi trường đại học	3,37	0,99

Trên bình diện cảm xúc, kết quả thực tiễn (bảng 2) cho thấy mức độ thích ứng của sinh viên trường Đại học Sài Gòn ở khía cạnh này cũng đạt ở mức tương đối cao. Cụ thể, có 95,6% sinh viên “*cảm thấy hài lòng với quyết định học đại học của mình*” (ĐTB = 4,22 và DLC = 0,89) và 97% trả lời rằng các bạn cảm thấy “*tin tưởng chất lượng giảng dạy tại đại học*” (ĐTB = 4,14 và DLC = 0,80).

Kết quả khảo sát thu được cũng cho thấy một tỷ lệ tương đối cao sinh viên tán thành với nhận định rằng “*Đôi khi suy nghĩ của bạn trở nên phức tạp nhưng đây là cơ hội để nâng cao khả năng tự quản lý*” với ĐTB = 3,90 và DLC = 0,91. Điều này cũng phản ánh được sự tự tin nhất định vào bản thân khi mà có khoảng 83,7% sinh viên cho rằng mình có thể “*xử lý tốt các thử thách ở trường*” (ĐTB = 3,33 và DLC = 0,96). Nhìn chung, có khoảng 82,5% các bạn cho rằng mình có đủ những kỹ năng cần thiết để có thể thích ứng tốt với những yêu cầu mà môi trường đại học đặt ra (ĐTB = 3,37 và DLC = 0,99).

Bên cạnh đó, mặc dù có đến 90,6% sinh viên trả lời rằng “*thích việc học ở đại học*” (ĐTB = 3,75 và DLC = 0,98) và 93,8% sinh viên “*cảm thấy phù hợp với môi trường đại học*” (ĐTB = 3,72 và DLC = 0,81) nhưng đồng thời cũng có các bạn phản hồi rằng bản thân cũng ít nhiều gặp phải những khó khăn và lo lắng khi sống một mình trong quá trình học tập đại học.

Chỉ có khoảng 52,7% sinh viên “*cảm thấy bản thân kiểm soát cảm xúc tốt*” (ĐTB = 3,22 và DLC = 1,10) và có khoảng 27,4% các bạn phản hồi rằng gần đây bản thân dễ nổi giận (ĐTB = 3,24 và DLC = 1,21) cũng như 29,8% cảm thấy ngủ không ngon trong khoảng thời gian tham gia khảo

sát ($\text{ĐTB} = 3,22$ và $\text{ĐLC} = 1,28$). Thực trạng này có thể xuất phát từ việc đa số các bạn sinh viên phải đối mặt những căng thẳng nhất định trong việc hoàn thành những nhiệm vụ học tập được giao hoặc bị áp lực bởi việc phải đạt thành tích học tập tốt. Thêm vào đó, cảm xúc tiêu cực có thể gây mất ngủ hoặc làm suy giảm chất lượng giấc ngủ. Ngược lại, việc thiếu ngủ trong thời gian dài cũng góp phần làm tăng cảm giác lo âu và vì vậy ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình học tập của sinh viên.

Bảng 3. Sự thích ứng về khía cạnh các mối quan hệ xã hội của sinh viên

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1. Bạn thường trao đổi với giảng viên ngoài giờ học	2,20	0,92
2. Bạn thân thiết với những người bạn cùng lớp	3,45	0,98
3. Bạn cảm thấy thoải mái và gần gũi với bạn bè ở trường	3,58	0,96
4. Bạn hài lòng với các giảng viên	3,93	0,90
5. Bạn hài lòng với đời sống xã hội ở trường	3,59	0,91

Số liệu thu được thể hiện ở bảng 3 cho thấy sinh viên trường đại học Sài Gòn nhìn chung có mức độ thích ứng tương đối cao đối với giảng viên và bạn bè tại trường. Có 90,5% sinh viên cảm thấy hài lòng với đời sống xã hội của bản thân trong môi trường đại học ($\text{ĐTB} = 3,59$ và $\text{ĐLC} = 0,91$). Cụ thể, có đến 94% sinh viên phản hồi rằng bản thân “*hài lòng với các giảng viên*” ($\text{ĐTB} = 3,93$ và $\text{ĐLC} = 0,90$) cũng như có khoảng 87,6% cảm thấy “*thoải mái và gần gũi với bạn bè ở trường*” ($\text{ĐTB} = 3,58$ và $\text{ĐLC} = 0,96$). Tuy nhiên, mặc dù có sự hài lòng cao với các thầy, cô thì tỷ lệ sinh viên trao đổi với giảng viên ngoài giờ học vẫn còn ở mức tương đối thấp, với $\text{ĐTB} = 2,2$ và $\text{ĐLC} = 0,92$.

Bên cạnh đó, phần lớn sinh viên tham gia khảo sát bày tỏ có sự thoải mái và hài lòng trong quá trình tương tác với bạn bè, đặc biệt là có được sự thân thiết với bạn bè cùng lớp ($\text{ĐTB} = 3,45$ và $\text{ĐLC} = 0,98$). Song, trong quá trình xây dựng và duy trì mối quan hệ với bạn bè cùng lớp vẫn có một số sinh viên trường Đại học Sài Gòn phản ánh rằng ít nhiều còn gặp phải khó khăn do sự khác biệt trong tính cách.

Bảng 4. Cam kết hoàn thành chương trình học tập của sinh viên

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1.Bạn cảm thấy hài lòng với quyết định học ở trường đại học hiện tại	4,03	0,91
2.Bạn cảm thấy bản thân đủ khả năng để hoàn thành chương trình đại học	3,92	0,83
3.Bạn không muốn chuyển qua một ngôi trường cao đẳng, đại học khác	3,93	1,14
4.Gần đây bạn đã suy nghĩ rất nhiều về việc chuyển đến một trường khác	4,24	1,07
5.Gần đây bạn không hề suy nghĩ đến bỏ học đại học	4,23	1,22
6.Bạn thấy mình rất nghiêm túc suy nghĩ về việc bảo lưu việc học một thời gian và hoàn thành sau	4,19	1,14

Khảo sát thực tiễn cho thấy đa số sinh viên trường Đại học Sài Gòn có cam kết hoàn thành chương trình học tập đạt ở mức khá cao. Theo kết quả thể hiện ở bảng 2.7, có 94,8% sinh viên cảm thấy hài lòng với quyết định học tập tại trường Đại học Sài Gòn (ĐTB = 4,03 và ĐLC = 0,91) và 88% trả lời rằng không có ý định bỏ học đại học (ĐTB = 4,23 và ĐLC = 1,22). Cùng với đó là tỷ lệ rất cao (96,3%) sinh viên cảm thấy mình có đủ khả năng hoàn thành chương trình đại học với ĐTB = 3,92 và ĐLC = 0,83.

Tương ứng với đó thì tỷ lệ tán thành với các nhận định “*Gần đây bạn đã suy nghĩ rất nhiều về việc chuyển đến một trường khác*” và “*Bạn thấy mình rất nghiêm túc suy nghĩ về việc bảo lưu việc học một thời gian và hoàn thành sau*” đều ở mức tương đối thấp với ĐTB lần lượt là 1,76 và 1,81. Theo đó, có thể thấy rằng việc hầu hết sinh viên trường Đại học Sài Gòn hài lòng với môi trường nơi đây cũng như các bạn đủ tự tin vào khả năng hoàn thành chương trình học của bản thân sẽ là cơ sở củng cố thêm niềm tin và động lực cho các bạn trong suốt quá trình học tập và rèn luyện.

3.2. Thực trạng mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên trường Đại học Sài Gòn

Bảng 5. Cảm nhận hạnh phúc của sinh viên

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1.Tôi cảm thấy vui vẻ và có tinh thần tốt	2,84	1,15
2.Tôi cảm thấy bình tĩnh và thư giãn	2,67	1,24
3.Tôi cảm thấy khỏe mạnh và tràn đầy năng lượng	2,47	1,29
4.Khi thức dậy tôi cảm thấy tươi tỉnh và thư thái	2,05	1,30
5.Cuộc sống hằng ngày đầy ắp những điều thú vị với tôi	2,73	1,38

Kết quả khảo sát (bảng 5) cho thấy, mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên trường Đại học Sài Gòn nhìn chung nằm ở mức tương đối cao với mức điểm thô vào khoảng 12,76 điểm và điểm đánh giá là 51,04. Cụ thể, có 67,9% sinh viên trả lời rằng “*tôi cảm thấy vui vẻ và có tinh thần tốt*” (ĐTB = 2,84 và ĐLC = 1,15) và 57,5% phản hồi rằng “*tôi cảm thấy bình tĩnh và thư giãn*” (ĐTB = 2,67 và ĐLC = 1,24) đạt từ mức “*nhiều hơn một nửa thời gian*” trở lên. Bên cạnh đó, cũng có hơn một nửa số sinh viên tham gia khảo sát cho rằng bản thân “*khỏe mạnh và tràn đầy năng lượng*” (ĐTB = 2,47 và ĐLC = 1,29) cũng như “*cuộc sống hằng ngày đầy ắp những điều thú vị với tôi*” (ĐTB = 2,73 và ĐLC = 1,38).

Rebecca và các cộng sự (2020) cho rằng trải nghiệm những cảm xúc và tình cảm tích cực là nền tảng cơ bản để nuôi dưỡng khả năng phục hồi, sức sống, sự hạnh phúc và sự hài lòng trong cuộc sống. Do đó, việc sinh viên thường xuyên có những trải nghiệm cảm xúc dương tính sẽ có vai trò rất quan trọng trong việc cải thiện hiệu quả học tập và làm việc, củng cố động lực trong cuộc sống, đồng thời làm giảm các nguy cơ mắc các vấn đề tâm lý hay thực hiện các hành vi tự hại.

Bên cạnh đó, khi được hỏi về cảm giác sau khi thức dậy vào mỗi buổi sáng, có đến 62,7% sinh viên cảm thấy “*tươi tỉnh và thoải mái*” ít hơn một nửa thời gian và thậm chí là hoàn toàn không trải nghiệm trạng thái này. Kết quả này phần nào phản ánh được chất lượng giấc ngủ của những sinh viên này vẫn ở mức tương đối thấp.

Theo Đỗ Thế Bon và cộng sự (2021), một giấc ngủ ngon và thoải mái là tiêu chí hàng đầu để đánh giá tình trạng sức khỏe của mỗi người.

Tình trạng chất lượng giấc ngủ bị giảm sút có thể mang đến những hậu quả nghiêm trọng cho chất lượng cuộc sống. Năng lượng một ngày nhiều hay ít, tinh thần uể oải hay minh mẫn đều phụ thuộc vào chất lượng giấc ngủ, trong thời gian dài còn liên quan đến vấn đề sức khỏe thể chất lẫn tinh thần của con người.

Qua đó, có thể thấy rằng, chất lượng giấc ngủ kém là một trong những nguyên nhân dẫn đến việc sinh viên trải nghiệm nhiều hơn những trạng thái tinh thần tiêu cực. Điều này vô hình chung có thể kéo giảm khả năng tập trung chú ý cũng như hiệu quả trong các hoạt động hằng ngày và vì vậy cũng đồng thời tác động tiêu cực đến cảm nhận hạnh phúc của các bạn.

3.3. Ảnh hưởng của khả năng thích ứng với môi trường đại học đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên

Bảng 6. Khả năng thích ứng với môi trường đại học ảnh hưởng đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên

Thứ tự	Khía cạnh	R²	F	p	B
6	Học thuật	0,216	109,942	0,000	0,273
7	Cảm xúc	0,444	319,616	0,000	0,235
8	Mối quan hệ xã hội	0,231	120,386	0,000	0,361
9	Cam kết hoàn thành chương trình học tập	0,070	30,100	0,000	0,363

Ghi chú: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Mô hình 6: Tác động của khả năng thích ứng ở khía cạnh học thuật đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên

Hồi quy tuyến tính đơn biến được sử dụng để kiểm tra xem sự thích ứng ở khía cạnh học thuật với môi trường đại học có khả năng tác động đến mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên hay không.

Về tổng thể, mô hình dự báo có ý nghĩa thống kê với $R^2 = 0,216$; $F = 109,942$; $B = 0,273$; $p < 0,001$. Điều đó có nghĩa là sự thích ứng ở khía cạnh học thuật với môi trường đại học có khả năng giải thích được 21,6%

cho sự biến thiên của cảm nhận hạnh phúc ở sinh viên. Kết quả cho thấy rằng, nếu sinh viên có mức độ thích ứng học thuật càng cao thì cũng ghi nhận thấy sự gia tăng của cảm nhận hạnh phúc ở môi trường đại học.

Mô hình 7: *Tác động của khả năng thích ứng ở khía cạnh cảm xúc đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên*

Hồi quy tuyến tính đơn biến được sử dụng để kiểm tra xem sự thích ứng ở khía cạnh cảm xúc với môi trường đại học có khả năng tác động đến mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên hay không.

Về tổng thể, mô hình dự báo có ý nghĩa thống kê với $R^2 = 0,444$; $F = 319,616$; $B = 0,235$; $p < 0,001$. Điều đó có nghĩa là sự thích ứng ở khía cạnh cảm xúc với môi trường đại học có khả năng giải thích được đến 44,4% cho sự biến thiên của cảm nhận hạnh phúc ở sinh viên. Kết quả cho thấy rằng, nếu sinh viên có mức độ thích ứng về cảm xúc càng cao thì cũng ghi nhận thấy sự gia tăng của cảm nhận hạnh phúc ở môi trường đại học.

Mô hình 8: *Tác động của khả năng thích ứng ở khía cạnh mối quan hệ xã hội đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên*

Hồi quy tuyến tính đơn biến được sử dụng để kiểm tra xem sự thích ứng ở khía cạnh mối quan hệ xã hội với môi trường đại học có khả năng tác động đến mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên hay không.

Về tổng thể, mô hình dự báo có ý nghĩa thống kê với $R^2 = 0,231$; $F = 120,386$; $B = 0,361$; $p < 0,001$. Điều đó có nghĩa là sự thích ứng ở khía cạnh mối quan hệ xã hội với môi trường đại học có khả năng giải thích được 23,1% cho sự biến thiên của cảm nhận hạnh phúc ở sinh viên. Kết quả cho thấy rằng, nếu sinh viên có mức độ thích ứng về mối quan hệ xã hội càng cao thì cũng ghi nhận thấy sự gia tăng của cảm nhận hạnh phúc ở môi trường đại học.

Mô hình 9: *Tác động của cam kết hoàn thành chương trình học tập đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên*

Hồi quy tuyến tính đơn biến được sử dụng để kiểm tra xem cam kết hoàn thành chương trình học tập bậc đại học có khả năng tác động đến mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên hay không.

Về tổng thể, mô hình dự báo có ý nghĩa thống kê với $R^2 = 0,070$; $F = 30,100$; $B = 0,363$; $p < 0,001$. Điều đó có nghĩa là cam kết hoàn thành chương trình học tập bậc đại học có khả năng giải thích được khoảng 7% cho sự biến thiên của cảm nhận hạnh phúc ở sinh viên. Kết quả cho thấy rằng, nếu sinh viên có mức cam kết hoàn thành chương trình học tập bậc đại học càng cao thì cũng ghi nhận thấy sự gia tăng của cảm nhận hạnh phúc.

Bảng 7. Mô hình tổng hợp khả năng thích ứng với môi trường đại học ảnh hưởng đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên

Mô hình tổng hợp	Khía cạnh	R^2_{Adj}	F	p	β
	Học thuật	0,446	81,585	0,000	-0,032
	Cảm xúc				0,618***
	Mối quan hệ xã hội				0,104*
	Cam kết hoàn thành chương trình học tập				0,015

Ghi chú: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Hồi quy tuyến tính đa biến được sử dụng để kiểm tra xem sự thích ứng với môi trường đại học ở các khía cạnh học thuật, cảm xúc, mối quan hệ xã hội và cam kết hoàn thành chương trình học tập có dự đoán có ý nghĩa thống kê cho cảm nhận hạnh phúc của sinh viên ở môi trường đại học hay không.

Hệ số xác định của hồi quy tổng thể có ý nghĩa thống kê với $F = 81,585$; $p = 0,000$; $R^2_{Adj} = 0,446$. Như vậy, mô hình gồm bốn yếu tố tác động có thể giải thích được 44,6% sự biến thiên của cảm nhận hạnh phúc của sinh viên.

Kết quả cho thấy, biến số sự thích ứng ở khía cạnh cảm xúc ($\beta = 0,618$; $p = 0,000$) và mối quan hệ xã hội ($\beta = 0,104$; $p = 0,032$) có khả năng dự báo có ý nghĩa về mặt thống kê. Trong điều kiện các biến số khác là như nhau thì sự thích ứng ở khía cạnh cảm xúc có ảnh hưởng mạnh nhất đến cảm nhận hạnh phúc của sinh viên và xếp sau đó là sự tác động của các mối

quan hệ xã hội. Cả hai khía cạnh này đều có tác động thuận chiều đến cảm nhận hạnh phúc. Điều này có nghĩa là sinh viên có càng nhiều trải nghiệm cảm xúc tích cực và có mối quan hệ tốt với giảng viên và bạn bè trong quá trình học tập tại môi trường đại học thì cũng đồng thời ghi nhận thấy sự gia tăng trong mức độ cảm nhận hạnh phúc của sinh viên trường Đại học Sài Gòn.

Kết quả cũng cho thấy rằng, sự thích ứng về mặt học thuật ($\beta = -0,032$; $p = 0,570$) và cam kết hoàn thành chương trình học tập ($\beta = 0,015$; $p = 0,720$) không có ý nghĩa thống kê trong dự báo về cảm nhận hạnh phúc của sinh viên với môi trường đại học.

4. Kết luận

Kết quả khảo sát thực tiễn cho thấy khả năng thích ứng với môi trường đại học của sinh viên trường Đại học Sài Gòn nhìn chung đều đạt ở mức khá cao. Cụ thể, ở khía cạnh học thuật, 89,1% sinh viên xác định được rõ ràng mục tiêu học tập của bản thân cũng như có từ 90% đến 95% sinh viên có những hành vi học tập tích cực như đến lớp đầy đủ và đúng giờ, thường xuyên cập nhật những kiến thức liên quan đến ngành học, chăm chỉ ghi chép nội dung bài trong các buổi học. Trong khi đó, ở khía cạnh cảm xúc, hầu hết sinh viên đều thể hiện nhiều cảm xúc dương tính trong quá trình học tập tại môi trường đại học Sài Gòn. Song các bạn vẫn ít nhiều gặp phải một số khó khăn trong quá trình sống tự lập dẫn đến một số cảm xúc tiêu cực như căng thẳng và lo âu trong quá trình thích ứng với môi trường mới. Nhìn chung, có khoảng 90,5% sinh viên cảm thấy hài lòng với chất lượng mối quan hệ của bản thân với thầy cô và bạn bè tại môi trường đại học. Bên cạnh đó, sự gắn bó của sinh viên với trường đại học Sài Gòn cũng đạt ở mức cao và có 96,3% sinh viên tự tin mình có khả năng hoàn thành chương trình đào tạo bậc đại học.

Dữ liệu thu được cũng phản ánh mức độ cảm nhận hạnh phúc tương đối cao của sinh viên (điểm đánh giá là 51,04/100). Đa số sinh viên có những trải nghiệm tinh thần tích cực như cảm thấy vui vẻ, thư giãn và khỏe mạnh trong khoảng thời gian hai tuần trước thời điểm khảo sát. Tuy nhiên,

kết quả phân tích cũng cho thấy chất lượng giấc ngủ của sinh viên trường Đại học Sài Gòn ở mức tương đối thấp chủ yếu do những áp lực học tập gây nên. Điều này tiềm ẩn rủi ro với khả năng tập trung chú ý cũng như chất lượng học tập và cuộc sống của các bạn.

Kết quả hồi quy tuyến tính đơn biến cũng cho thấy sự thích ứng của sinh viên ở từng khía cạnh có tác động làm tăng cảm nhận hạnh phúc. Trong số bốn khía cạnh của khả năng thích ứng thì sự thích ứng về mặt cảm xúc của sinh viên có ảnh hưởng mạnh nhất đến cảm nhận hạnh phúc. Sinh viên có càng nhiều trải nghiệm cảm xúc tích cực trong quá trình học tập sẽ tương ứng làm gia tăng khoảng 44% mức độ cảm nhận hạnh phúc.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Đỗ Thế Bon, Lê Thị Yến Nhi, Nguyễn Tiệp Đan, Võ Thị Hà Hoa (2021). Khảo sát chất lượng giấc ngủ và ứng dụng chu kỳ giấc ngủ đối với sinh viên y khoa trường Đại học Duy Tân. *Tạp chí Nội tiết và Đái tháo đường*, số 47, trang 141 – 149. <https://bom.so/HhBnGd>, ngày 13/11/2024

Tài liệu tiếng Anh

2. Andreas Hirschi (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, vol 74, page 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>, ngày 24/11/2024

3. Andrew Martin, Harry Nejad, Susan Colmar, Gregory Arief (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, Vol 105, no 3, page 728-746. <https://bom.so/MdvFWD>, ngày 28/06/2024

4. Christian W Topp, Soren D Ostergaard, Susan S P Bech (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. Psychotherapy and Psychosomatics. *Psychother Psychosom*, Vol 84, page 167 – 176. <https://bom.so/ffcER3>, ngày 28/06/2024

5. Rebecca Alexander và cộng sự (2021). The neuroscience of positive emotions and affect: Implications for cultivating happiness and wellbe-

ing. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Vol 121, page 220-249. <https://bom.so/A9EY92>, ngày 12/11/2024

6. Robert Baker và Bohdan Siryk (1984). Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 31, page179-189. <https://bom.so/slkbAN>, ngày 28/06/2024

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ VAI TRÒ CỦA GIÁO DỤC KỸ NĂNG GIAO TIẾP THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Cao Xuân Liễu, Khoa Tâm lý - Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục
Ninh Thị Thu Anh, Trường TH và THCS Lê Khắc Cần, thành phố Hải Phòng

TÓM TẮT:

Nghiên cứu được tiến hành trên 193 giáo viên tiểu học trong thời gian từ tháng 12/2021 đến tháng 4/2022 để tìm hiểu về thực trạng nhận thức của giáo viên về vai trò của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm của học sinh tiểu học. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hầu hết giáo viên nhận thức đúng và đầy đủ tầm quan trọng của hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh nói chung và nội dung, phương pháp giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh nói riêng. Việc giáo viên nhận ra vai trò của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm sẽ giúp giáo viên có biện pháp phù hợp nâng cao hiệu quả thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học.

Từ khóa: *Nhận thức của giáo viên; Vai trò của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm; Học sinh tiểu học.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Một trong những năng lực cần được hình thành ở học sinh theo định hướng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã được ban hành là năng lực hợp tác và giao tiếp. Để thực thi chương trình giáo dục phổ thông 2018 cấp tiểu học có hiệu quả, nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về giáo dục

kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh là rất quan trọng. Từ đó, thầy cô có biện pháp nâng cao kỹ năng giao tiếp cho học sinh tốt hơn.

Kỹ năng giao tiếp là năng lực tiến hành các thao tác, hành động kể cả năng lực thể hiện cả năng lực cảm xúc, thái độ nhằm giúp chủ thể giao tiếp trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm với đối tượng giao tiếp. Nói cách khác, kỹ năng giao tiếp là toàn bộ những thao tác, cử chỉ, thái độ, ngôn ngữ được phối hợp hài hòa, hợp lý của cá nhân với cá nhân hay cá nhân với một nhóm xã hội nhằm điều khiển, điều chỉnh đối tượng giao tiếp để thực hiện mục tiêu của chủ thể giao tiếp.

Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, trong đó từng cá nhân học sinh được trực tiếp hoạt động thực tiễn trong môi trường nhà trường cũng như môi trường gia đình và xã hội dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó phát triển tình cảm, đạo đức phẩm chất nhân cách, các năng lực..., từ đó tích lũy những kinh nghiệm riêng cũng như phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân mình.

Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm là quá trình nhà trường tổ chức các hoạt động giáo dục trong và ngoài nhà trường nhằm giúp học sinh tích lũy và nâng cao kỹ năng giao tiếp xã hội.

Nhận thức của giáo viên về giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm là những hiểu biết, nhận định của giáo viên về các nội dung giáo dục, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh thông qua các hoạt động giáo dục trong và ngoài nhà trường. Việc giáo viên có nhận thức tốt về những vấn đề nêu trên sẽ là cơ sở quan trọng để giáo viên thực hiện hiệu quả hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học.

2. Địa bàn, khách thể, phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện trên 193 giáo viên từ tháng 12/2021 đến tháng 4/2022 tại một số trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hải Phòng.

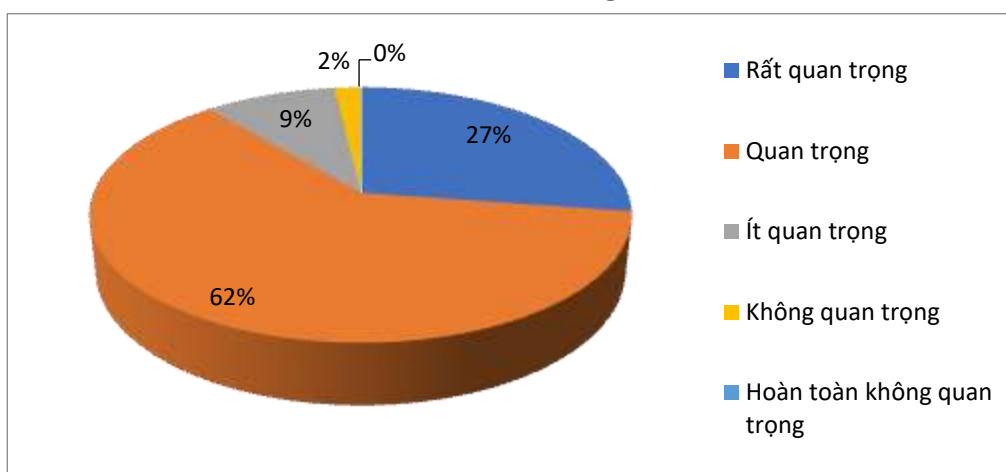
Nghiên cứu sử dụng các phương pháp chủ đạo là điều tra bằng bảng hỏi. Kết quả nghiên cứu thu được từ phương pháp trên sẽ được xử lý bằng phần mềm toán thống kê SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm

Kết quả nghiên cứu nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm được thể hiện qua biểu đồ bên dưới:

Biểu đồ 1. Nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường tiểu học



Biểu đồ 1 cho thấy: Có 27% trên tổng số ý kiến đánh giá rất quan trọng; Có 62% trên tổng số ý kiến đánh giá quan trọng; Có 9% trên tổng số ý kiến đánh giá ít quan trọng; Có 2% trên tổng số ý kiến đánh giá không quan trọng và không có ý kiến nào đánh giá hoàn toàn không quan trọng.

Kết quả khảo sát cho thấy rằng, hầu hết giáo viên các trường tiểu học đã nhận thức đầy đủ về vai trò tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm. Hơn nữa, ngành giáo dục vào đào tạo đã và đang thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới 2018, qua đó chương trình giáo dục phổ thông mới với xu hướng chuyển từ tiếp cận nội

dung sang tiếp cận năng lực người học, đồng thời phát huy phẩm chất, năng lực cho học sinh tiểu học. Tuy nhiên, vẫn còn một số giáo viên chưa có nhận thức rõ về điều này. Vì vậy, để đạt được mục tiêu giáo dục thì các cấp quản lý cần có biện pháp tác động để nâng cao nhận thức cho giáo viên trong việc hình thành kỹ năng giao tiếp qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

3.2. Nhận thức của giáo viên tiểu học về vai trò của nội dung giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Bảng 1. Nhận thức của giáo viên tiểu học về vai trò của các nội dung giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh

T T	Nội dung	Mức độ										ĐTB
		Rất quan trọng		Quan trọng		Bình thường		Ít quan trọng		Không quan trọng		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	Biết chào hỏi, tạm biệt khi gặp gỡ hoặc chia tay với người khác.	57	29,5	124	64,2	12	6,2	0	0	0	0	4,25
2	Biết nói lời cảm ơn khi được người khác giúp đỡ hoặc chia sẻ niềm vui hay nỗi buồn.	51	26,4	124	64,2	18	9,3	0	0	0	0	4,20
3	Biết lễ phép, xin phép, biết thưa gửi xưng hô chuẩn mực với thầy, cô; với cha mẹ và với người lớn	50	25,9	122	63,2	21	10,8	0	0	0	0	4,18

	tuổi. Xung hô với bạn bè và các em nhỏ đúng mực.											
4	Biết xin lỗi khi làm phiền người khác.	53	27,4	123	63,7	17	8,8	0	0	0	0	4,21
5	Biết nói lời yêu cầu đề nghị với thầy cô, với gia đình, với bạn bè và người lớn tuổi khi cần được giúp đỡ.	55	28,5	120	62,1	16	8,2	2	1,04		0	4,21
6	Biết nói lời hay (không nói tục, chửi bậy dùng từ đệm, từ lóng học đường).	50	25,9	123	63,7	20	10,3	0	0	0	0	4,19
7	Biết cảm thông và chia sẻ niềm vui cũng như nỗi buồn của người khác.	56	29,0	125	64,7	12	6,2	0	0	0	0	4,24
8	Biết giúp đỡ người khác khi gặp khó khăn.	50	25,9	120	62,1	21	10,8	2	1,04			4,17
9	Biết giữ gìn và bảo vệ tài sản nhà	55	28,5	122	63,2	16	8,2	0	0	0	0	4,22

	trường, nơi công cộng. Biết giữ vệ sinh môi trường không xả rác bừa bãi.											
10	Biết đoàn kết với bạn bè, biết sống trung thực thẳng thắn, không nói dối hay lừa dối người khác.	46	23,8	123	63,7	20	10,3	4	2,07	0	0	4,14
11	Biết giữ gìn vệ sinh cá nhân, ăn mặc đầu tóc đúng quy định.	44	22,8	118	61,1	25	12,9	6	3,1	0	0	4,12
12	Biết từ chối và phòng tránh được các nguy cơ khi bị lôi kéo tham gia các tệ nạn xã hội, bạo lực học đường.	42	21,7	121	62,6	22	11,4	8	4,1	0	0	4,11
13	Biết tự trọng và biết tôn trọng người khác.	45	23,3	120	62,1	22	11,4	6	3,1	0	0	4,13

Kết quả ở bảng trên cho thấy nội dung được giáo viên đánh giá tầm quan trọng cao nhất là: “*Biết chào hỏi, tạm biệt khi gặp gỡ hoặc chia tay với người khác*”, đạt điểm trung bình 4,25, đạt mức độ quan trọng, trong đó mức rất quan trọng chiếm 29,5%; mức quan trọng chiếm đại đa số là 64,2%, còn lại là mức bình thường và không quan trọng. Mặc dù bảng thứ bậc các nội dung được xếp hạng khác nhau nhưng điểm trung bình của các nội dung đều cho thấy, giáo viên đều đánh giá cao tầm quan trọng của các nội dung được hỏi.

3.3. Nhận thức của giáo viên về vai trò của việc sử dụng phương pháp giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm

Bảng 0. Nhận thức của giáo viên tiểu học về vai trò của việc sử dụng phương pháp giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh

T T	Nội dung	Mức độ										ĐTB
		Rất quan trọng		Quan trọng		Bình thường		Ít quan trọng		Không quan trọng		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1	Nhóm phương pháp tác động vào nhận thức, tình cảm: tuyên truyền, giáo dục, giảng giải, tranh luận, thảo luận, đàm thoại, khuyến răn, kể chuyện	53	27,4	123	63,2	17	8,8	0	0	0	0	4,21
2	Nhóm phương pháp tổ chức các hoạt động thực tiễn: giao	55	28,5	120	62,1	16	10,2	2	1,04	0	0	4,20

	việc, rèn luyện, tập thói quen...											
3	Nhóm phương pháp kích thích hoạt động và điều chỉnh hành vi: thi đua, nêu gương, khen thưởng, trách phạt, tạo dư luận	50	25,9	123	63,2	20	8,3	0	0	0	0	4,19

Nhìn vào bảng trên, ta thấy: hầu hết giáo viên đều nhận thức rõ được tầm quan trọng của các phương pháp giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học, đặc biệt là các nội dung: “*Nhóm phương pháp tác động vào nhận thức, tình cảm: tuyên truyền, giáo dục, giảng giải, tranh luận, thảo luận, đàm thoại, khuyên răn, kể chuyện*” với mức rất quan trọng chiếm 27,4%, mức quan trọng chiếm 63,2%; “*Nhóm phương pháp tổ chức các hoạt động thực tiễn: giao việc, rèn luyện, tập thói quen*” với mức rất quan trọng chiếm 28,5%, mức quan trọng chiếm 62,1%.

4. Kết luận

Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động trải nghiệm là một hoạt động giáo dục rất quan trọng trong nhà trường phổ thông. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hầu hết giáo viên nhận thức đúng và đầy đủ tầm quan trọng của hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh nói chung và nội dung, phương pháp giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh nói riêng. Việc giáo viên nhận ra vai trò của giáo dục kỹ năng giao tiếp thông qua hoạt động trải nghiệm sẽ giúp nhà trường có biện pháp phù hợp nâng cao kỹ năng giao tiếp cho các em.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018.

2. Nguyễn Thị Doanh (2018), *Quản lý hoạt động trải nghiệm sáng tạo ở Trường Trung học cơ sở Phù Đồng, huyện Gia Lâm, thành phố Hà Nội*, Luận văn thạc sĩ Quản lý giáo dục.

3. Trần Lưu Hoa (2018), *Quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường Tiểu học thành phố Hà Nội trong bối cảnh hiện nay*, Luận án Tiến sĩ tại Học viện Quản lý giáo dục.

4. Vũ Đức Huỳnh (2017), *Quản lý giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh Trường Tiểu học Lạc Đạo A, huyện Văn Lâm, tỉnh Hưng Yên trong bối cảnh hiện nay*, Luận văn thạc sĩ QLGD.

5. Nguyễn Thị Mỹ Lộc - Đinh Thị Kim Thoa, Giáo dục Giá trị sống và Kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số.

6. Hoàng Trà My (2020), Thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học thành phố Tuyên Quang theo định hướng chương trình GDPT 2018, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Tân Trào*, Số 16 tháng 6/2020 trang 116-122

7. Vũ Diễm Phương (2017), *Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh lớp 2,3 trong các trường tiểu học Quận Hai Bà Trưng, Thành phố Hà Nội*, Luận văn Thạc sĩ Quản lý Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

8. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000), *Dakar Framework for Action; Education For All: Meeting Our Collective Commitments*, UNESCO.

9. WHO (1997), *Life Skills Education in Schools*, WHO Programme on Mental Health.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HOẠT ĐỘNG HUY ĐỘNG NGUỒN LỰC TRONG PHÒNG, CHỐNG XÂM HẠI TRẺ EM TẠI ĐOÀN THANH NIÊN CỘNG SẢN HỒ CHÍ MINH TỈNH HOÀ BÌNH

Nguyễn Ngọc Tùng

Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam

TÓM TẮT:

Kết quả nghiên cứu thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hòa Bình trong công tác phòng chống xâm hại trẻ em cho thấy, các yếu tố được đánh giá có ảnh hưởng ở mức độ nhiều tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh đó là: Sự tham gia của công ty, doanh nghiệp, mạnh thường quân; Sự quan tâm từ các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng; Sự công khai minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được; Sự tham gia của Mặt trận Tổ quốc và đoàn thể; Cấp ủy, chính quyền địa phương.

Từ khoá: *Yếu tố ảnh hưởng; Hoạt động huy động nguồn lực; Phòng, chống xâm hại trẻ em.*

Ngày nhận bài: Tháng 8/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh xã hội hiện đại, bảo vệ trẻ em khỏi nguy cơ bị xâm hại là một trong những ưu tiên hàng đầu của cả cộng đồng và các tổ chức chính trị - xã hội. Trẻ em không chỉ là tương lai của quốc gia mà còn là đối tượng dễ bị tổn thương, cần được bảo vệ trước những thách thức ngày càng phức tạp trong xã hội. Trong đó, tình trạng xâm hại trẻ em, bao gồm cả xâm

hại thể chất, tinh thần và tình dục, vẫn là một vấn đề nhức nhối, đòi hỏi sự vào cuộc quyết liệt từ mọi tầng lớp xã hội.

Tại Việt Nam, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh đóng vai trò nòng cốt trong việc thực hiện các chương trình, hoạt động bảo vệ trẻ em, đặc biệt là tại các địa phương còn nhiều khó khăn như tỉnh Hòa Bình. Hòa Bình là một tỉnh miền núi phía Bắc, nơi điều kiện kinh tế - xã hội còn gặp nhiều hạn chế. Các yếu tố như trình độ dân trí thấp, phong tục tập quán lạc hậu, và hệ thống hỗ trợ xã hội chưa hoàn thiện đã tạo ra môi trường tiềm ẩn nguy cơ xâm hại trẻ em. Trong bối cảnh đó, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hòa Bình giữ vai trò quan trọng trong việc huy động các nguồn lực để triển khai các hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em. Tầm quan trọng của việc huy động nguồn lực là nền tảng để thực hiện các chương trình bảo vệ trẻ em. Các nguồn lực này không chỉ giới hạn ở tài chính mà còn bao gồm nhân lực, vật lực, và sự hỗ trợ từ cộng đồng. Tại Hòa Bình, việc huy động nguồn lực hiệu quả có thể giúp xây dựng các chương trình giáo dục nhận thức cho trẻ em và gia đình, thiết lập mạng lưới bảo vệ trẻ em tại địa phương và nâng cao năng lực của các cán bộ, đoàn viên trong công tác phòng chống xâm hại trẻ em.

Tuy nhiên, việc huy động nguồn lực tại Hòa Bình đang đối mặt với nhiều thách thức. Các tổ chức xã hội thường gặp khó khăn trong việc tiếp cận nguồn tài trợ, thuyết phục sự tham gia của cộng đồng và xây dựng mạng lưới phối hợp với các cơ quan, đơn vị liên quan, năng lực của tổ chức Đoàn, kỹ năng huy động nguồn lực của các cán bộ Đoàn và mức độ cam kết của các đoàn viên trong các hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em. Yếu tố liên quan đến sự hợp tác với các cơ quan chính quyền, tổ chức xã hội, doanh nghiệp, cũng như mức độ nhận thức và ủng hộ từ cộng đồng địa phương. Ngoài ra, điều kiện kinh tế - xã hội, đặc thù văn hóa vùng miền và các yếu tố chính sách hỗ trợ từ Nhà nước. Việc xác định và phân tích các yếu tố này không chỉ giúp hiểu rõ hơn những khó khăn, hạn chế trong hoạt động huy động nguồn lực mà còn đóng góp vào việc đề xuất các giải pháp chiến lược để cải thiện hiệu quả công tác bảo vệ trẻ em tại tỉnh Hòa Bình.

Do đó, việc nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trở nên cấp thiết, nhằm có cơ sở khoa học đề xuất các giải pháp phù hợp để tăng cường hiệu quả công tác bảo vệ trẻ em tại địa phương.

2. Khách thể, địa bàn và phương pháp nghiên cứu

Khách thể và địa bàn nghiên cứu: Khảo sát 323 cán bộ đoàn các cấp trên địa bàn tỉnh Hoà Bình, 177 nam (54,8%) và 146 nữ (45,2%). Năm công tác: dưới 5 năm là 116 cán bộ (35,9%), từ 5 năm đến dưới 10 năm là 118 cán bộ (36,5%); trên 10 năm là 89 cán bộ (27,6%). Đơn vị công tác: tại tỉnh đoàn là 87 cán bộ (26,9%), tại huyện đoàn là 18 cán bộ (5,6%) và tại xã đoàn là 218 cán bộ (67,5%).

Phương pháp nghiên cứu: Điều tra bằng bảng hỏi kết hợp phỏng vấn sâu (về nhận định của cán bộ đoàn các cấp đối với các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng, chống xâm hại trẻ em, bao gồm đánh giá mức độ nghiêm trọng; nguy cơ; biểu hiện; ảnh hưởng/ hậu quả... Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.

3.Kết quả nghiên cứu thực trạng

3.1.Thực trạng chung về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Bảng 1. Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Các yếu tố ảnh hưởng	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1.Năng lực của cán bộ đoàn	3,51	1.06
2.Cách thức triển khai huy động nguồn lực	3,47	1,04
3.Biện pháp huy động nguồn lực tổ chức đoàn	3,52	1,01
4.Nhận thức một bộ phận người dân về chương trình	3,40	1,06
5.Sự tham gia của người dân vào chương trình	3,40	1,02
6.Sự đóng góp của người dân vào chương trình	3,38	1,05

7.Sự công khai minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được	3,78	0,74
8.Sự tham gia của công ty, doanh nghiệp, mạnh thường quân	3,95	0,59
9.Sự quan tâm từ các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng	3,80	0,97
10.Sự tham gia của Mặt trận Tổ quốc và đoàn thể	3,73	0,77
11.Cấp uỷ, chính quyền địa phương	3,72	0,80

Phân tích kết quả nghiên cứu thực trạng tự đánh giá của cán bộ đoàn các cấp trên địa bàn tỉnh Hoà Bình về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh cho thấy: Đa số cán bộ đoàn được nghiên cứu đều tự báo cáo rằng, 11 yếu tố mà nghiên cứu đưa ra đều có ảnh hưởng nhất định đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, tuy nhiên mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là khác nhau. Trong đó, các yếu tố được đánh giá có ảnh hưởng ở mức độ nhiều tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh đó là: Sự tham gia của công ty, doanh nghiệp, mạnh thường quân; Sự quan tâm từ các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng; Sự công khai minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được; Sự tham gia của Mặt trận Tổ quốc và đoàn thể; Cấp uỷ, chính quyền địa phương. Thực trạng đánh giá mức độ ảnh hưởng cụ thể của từng yếu tố được phân tích chi tiết sau đây.

3.1.Thực trạng mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

3.1.1. Ảnh hưởng của yếu tố năng lực của đội ngũ cán bộ làm công tác huy động nguồn lực tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Một trong những chủ thể tham gia vào công tác huy động nguồn lực phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh chính là Tổ chức đoàn, trực tiếp là đội ngũ cán bộ đoàn. Muốn những hoạt động huy động nguồn lực phòng chống xâm hại trẻ em trở nên thiết thực và hiệu quả thì bản thân các cán bộ đoàn cũng cần trang bị cho mình những kiến thức, kỹ năng cơ bản nhất về trẻ em và bảo vệ trẻ em để có thể thực hiện tốt các hoạt động này. Năng lực của đội ngũ cán bộ làm công tác trẻ em là nhân tố quan trọng trong việc huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em. Năng lực của cán bộ đoàn về huy động nguồn lực bao gồm: Kiến thức, kỹ năng, thái độ, kinh nghiệm của cán bộ đoàn trong hoạt động huy động nguồn lực phòng chống xâm hại trẻ em. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trên 60% ý kiến cho rằng hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình thời gian qua cũng chịu sự tác động một phần của năng lực của cán bộ đoàn các cấp, nhất là cán bộ đoàn phụ trách công tác trẻ em với ($\text{ĐTB} = 3,51$), ($\text{ĐLC} = 1,06$). Có thể thấy, địa phương nào có đội ngũ cán bộ trách nhiệm, tâm huyết, đi sâu đi sát cùng quần chúng nhân dân, mọi việc được giải thích với người dân tận tình, thấu đáo tạo được lòng tin của nhân dân thì mọi việc triển khai liên quan đến công tác huy động nguồn lực rất dễ dàng vì khi đó người dân có được sự đồng thuận cao, không ngại tự nguyện đóng góp cho chương trình. Người dân tin rằng sự đóng góp của họ sẽ được sử dụng một cách hợp lý, ý nghĩa và phục vụ cho chính cuộc sống của họ.

Như vậy, có thể thấy các cán bộ Đoàn đã có nhận thức rất tốt về vai trò, chức năng của tổ chức Đoàn trong huy động nguồn lực phòng chống xâm hại trẻ em, nhận thức tốt về các kiến thức và kỹ năng mà cán bộ Đoàn cần có, cũng như đánh giá cao về khả năng thực hiện các hoạt động huy động nguồn lực phòng chống xâm hại trẻ em của tổ chức Đoàn Thanh niên

Cộng sản Hồ Chí Minh. Trên thực tế, tự các cán bộ Đoàn cũng nhận thấy bản thân họ còn thiếu rất nhiều kiến thức và các kỹ năng liên quan đến các nội dung, phương pháp tổ chức huy động nguồn lực để phòng chống xâm hại trẻ em, kỹ năng vận động, tuyên truyền thu hút sự tham gia của cộng đồng, các tổ chức đoàn thể, doanh nghiệp, mạnh thường quân... còn nhiều hạn chế đặc biệt là đội ngũ cán bộ đoàn mới, không chuyên trách nên ít nhiều ảnh hưởng đến hiệu quả công tác huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em. Điều này cho thấy rất cần các lớp tập huấn, bồi dưỡng cho cán bộ Đoàn để giúp họ nâng cao kiến thức, kỹ năng về các hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em cũng như kỹ năng tuyên truyền, vận động, thu hút sự tham gia của các lực lượng trong cộng đồng.

3.1.2. Ảnh hưởng của yếu tố cách thức, biện pháp triển khai huy động nguồn lực tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Cách thức triển khai công tác huy động nguồn lực từ tổ chức Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh (tỉnh, huyện, xã) nói riêng và chính quyền địa phương các cấp (tỉnh, huyện, xã) tới các doanh nghiệp, cộng đồng và người dân tại địa phương nói chung có vai trò vô cùng quan trọng để công tác huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em đạt được kết quả như mong đợi, việc trước tiên cần làm là đảm bảo người dân hiểu rõ được ý nghĩa, mục đích của hoạt động huy động nguồn lực. Nếu tổ chức Đoàn thanh niên có những biện pháp, cách thức để lấy ý kiến của người dân cùng tham gia các cuộc họp dân để bàn bạc, thống nhất trước khi đưa ra những nội dung, mức đóng góp thì sự vào cuộc của người dân sẽ cao và công tác huy động sẽ đạt được kết quả tốt. Ngược lại, nếu chính quyền địa phương hay một nhóm cán bộ thống nhất đưa ra mức đóng góp sau đó

triển khai đến người dân theo hình thức áp đặt từ trên xuống thì sự đồng ý đóng góp của người dân sẽ rất thấp. Do vậy, trên 50% ý kiến cho rằng cách thức triển khai huy động nguồn lực (58,4%) với ĐTB = 3,47, DLC = 1,04 và biện pháp huy động nguồn lực tổ chức đoàn (60,9%) với ĐTB = 3,52, DLC = 1,01 cho thấy rằng nó cũng đã ảnh hưởng rất lớn đến sự thành công và hiệu quả của hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình thời gian qua.

Kết quả cho thấy rằng mặc dù nguồn lực trong cộng đồng là rất lớn bao gồm: gia đình; nhà trường, các tổ chức đoàn thể, các doanh nghiệp, mạng lưới các đội nhóm thiện nguyện trong cộng đồng mong muốn tài trợ cho công tác bảo vệ trẻ em. Tuy nhiên, với nhiều nguyên nhân khác nhau thì tổ chức Đoàn vẫn chưa thể kết nối tối đa được nguồn lực có trong cộng đồng, nhất là sự tham gia của trẻ em, gia đình của trẻ em, nhà trường và doanh nghiệp xã hội, một trong những nguyên nhân chủ yếu đó là do kỹ năng, kiến thức của đội ngũ cán bộ đoàn còn hạn chế dẫn đến cách thức tổ chức kêu gọi vận động, tuyên truyền gặp nhiều khó khăn, chưa thuyết phục hoặc thuyết phục chưa cao. Điều này dẫn đến cần phải có những khoá tập huấn nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ đoàn cơ sở, đặc biệt là Ban thường vụ đoàn cơ sở liên quan đến công tác huy động nguồn lực, vận động cộng đồng trong công tác bảo vệ trẻ em nói riêng và phong trào thanh thiếu niên nói chung.

3.1.3. Ảnh hưởng của yếu tố nhận thức và sự tham gia của người dân vào chương trình tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Nhận thức, sự tham gia của người dân có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn

Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tại tỉnh Hoà Bình. Kết quả nghiên cứu chỉ ra, phần lớn các ý kiến đồng ý hoặc rất đồng ý cho rằng nhận thức của một bộ phận người dân về chương trình (58,4%); Sự tham gia của người dân vào chương trình (58,4%) và sự đóng góp của người dân vào chương trình (65,7%), có phần ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình thời gian qua. Có thể thấy rằng người dân nói chung và người dân sống ở Hoà Bình nói riêng có đặc điểm nổi bật là nếu họ thấy việc gì cần thiết, đúng và hợp lý người dân sẽ hết mình tham gia, ngược lại, nếu người dân chưa hiểu, chưa thấy phù hợp thì sẽ dứt khoát không tham gia. Ở đâu người dân nhận thức được tầm quan trọng của vấn đề xâm hại trẻ em và đây là chương trình do Nhà nước và nhân dân cùng làm thì việc huy động nguồn lực cho hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em sẽ đạt kết quả cao.

Như vậy để nâng cao nhận thức cũng như sự tham gia của cộng đồng (người dân, gia đình, nhà trường...) vào việc hỗ trợ nguồn lực cho các hoạt động, các chương trình phòng chống xâm hại trẻ em của tổ chức Đoàn thì một phần không nhỏ là ở kỹ năng vận động, tuyên truyền của đội ngũ cán bộ đoàn. Việc làm như thế nào để người dân hiểu được mục đích cũng như vai trò của họ khi tham gia các hỗ trợ, ủng hộ nguồn lực cho các hoạt động, chương trình phòng chống xâm hại trẻ em tại địa phương của mình; ngoài việc phải xây dựng kế hoạch để tham mưu, tổ chức thực hiện, thì hoạt động truyền thông, tuyên truyền sâu, rộng đến quần chúng nhân dân để thu hút sự tham gia của họ là rất cần thiết. Tuy nhiên, ở nhiều địa bàn, công tác này vẫn đang gặp khó khăn, trở ngại xuất phát từ chính năng lực của đội ngũ cán bộ đoàn. Điều này cho thấy, việc tập huấn kỹ năng lôi cuốn thu hút sự tham gia của người dân trên các địa bàn công tác của cán bộ đoàn là hết sức

cần thiết, bắt đầu từ việc trang bị kiến thức tuyên truyền vận động, đến kỹ năng thu hút, cách thức, phương pháp tổ chức, công tác truyền thông.

3.1.4. Ảnh hưởng của yếu tố sự quan tâm, tham gia của các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra, trên 75% ý kiến cán bộ đoàn cho rằng sự tham gia của các công ty, doanh nghiệp, mạnh thường quân (79,7%) và sự quan tâm từ các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng (77,9%) là những nhân tố có đóng góp quan trọng vào hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình thời gian qua. Ngược lại, nếu hoạt động huy động nguồn lực không nhận được sự tham gia, quan tâm của các tổ chức, doanh nghiệp xã hội trên địa bàn thì hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em rất khó mang lại kết quả như mong đợi. Có thể nói hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em được thực hiện với nguồn lực được huy động từ các nguồn ngân sách nhà nước và ngoài ngân sách nhà nước. Việc huy động nguồn lực chịu ảnh hưởng rất lớn từ tiềm lực kinh tế cũng như khả năng, sự quan tâm của các doanh nghiệp của địa phương. Sự đóng góp từ các nhà đầu tư, doanh nghiệp luôn chiếm tỷ phần quan trọng trong tổng kinh phí cho hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em. Vì vậy, địa phương nào có nhiều doanh nghiệp hoạt động trên địa bàn, địa phương nào có nhiều nhà đầu tư vào lĩnh vực nông nghiệp, nông thôn thì địa phương đó sẽ huy động được nguồn lực lớn cho hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em đạt hiệu quả.

Như vậy, những ý kiến trên cho thấy rằng sự tham gia và hỗ trợ của các tổ chức, doanh nghiệp xã hội không chỉ bổ sung nguồn lực vật chất và tài chính cho Đoàn Thanh niên mà còn góp phần gia tăng uy tín, nâng cao nhận thức xã hội và tạo ra mạng lưới bền chặt giữa các bên liên quan trong cộng đồng, giúp cho công tác bảo vệ trẻ em được thực hiện hiệu quả và bền vững hơn. Các tổ chức, doanh nghiệp có tiềm lực tài chính, nguồn vật chất và các cơ sở hạ tầng có thể đóng góp trực tiếp vào các hoạt động phòng

chống xâm hại trẻ em. Sự tham gia và tài trợ của họ giúp Đoàn Thanh niên có thêm ngân sách và trang thiết bị, nâng cao khả năng triển khai các chương trình bảo vệ trẻ em hiệu quả hơn. Các tổ chức và doanh nghiệp xã hội có khả năng truyền thông mạnh mẽ, có thể giúp quảng bá, nâng cao nhận thức của cộng đồng về vấn đề xâm hại trẻ em. Khi các doanh nghiệp, tổ chức tham gia tuyên truyền, họ góp phần thu hút sự chú ý của công chúng, từ đó gia tăng mức độ nhận thức của cộng đồng và tạo ra sự quan tâm chung trong việc bảo vệ trẻ em. Sự tham gia của các tổ chức và doanh nghiệp giúp Đoàn Thanh niên mở rộng mạng lưới đối tác trong cộng đồng. Một mạng lưới hợp tác rộng rãi và đa dạng sẽ tạo điều kiện thuận lợi để huy động nguồn lực từ nhiều phía, bao gồm không chỉ tài chính mà cả nguồn lực về con người, kiến thức, và các dịch vụ hỗ trợ khác, giúp các chương trình phòng chống xâm hại trẻ em phát triển một cách toàn diện hơn. Một điểm nữa cũng tác động đến vấn đề hoạt động huy động nguồn lực là sự công khai minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được chiếm tỉ lệ 73,5%. Như vậy kết quả đã chỉ ra sự công khai, minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được ảnh hưởng rất lớn đến kết quả huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em. Các tác giả đã nhận thấy sự công khai, minh bạch các khoản người dân đóng góp, các hạng mục sử dụng, nguồn lực đầu tư cho từng hoạt động, cơ chế huy động, nguồn lực huy động,... là vô cùng quan trọng. Người dân cảm thấy được tôn trọng và sẵn sàng tham gia đóng góp những lần tiếp theo khi họ thấy những khoản đóng góp của họ được công khai, minh bạch.

3.1.5. Ảnh hưởng của yếu tố công tác chỉ đạo, sự quan tâm của cấp uỷ, chính quyền tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh

Yếu tố cuối cùng ảnh hưởng đến sự thành công của hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh là sự quan tâm của cấp uỷ, chính quyền và sự tham gia của Mặt trận Tổ quốc và các đoàn thể. Kết quả cho thấy, trên 70% ý kiến cán bộ đoàn đồng ý và cho rằng sự quan tâm của cấp uỷ, chính quyền

và sự tham gia của mặt trận tổ quốc và các đoàn thể có ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hoà Bình (ĐTB = 3,72) (ĐLC = 0,80). Công tác chỉ đạo, sự quan tâm của cấp uỷ, chính quyền vào trong hoạt động huy động nguồn lực của tổ chức Đoàn trong phòng chống xâm hại trẻ em làm rõ vai trò của cấp uỷ, chính quyền địa phương đến công tác Đoàn và phong trào thanh niên cũng như công tác bảo vệ trẻ em tại địa phương đó. Sự ủng hộ của cấp uỷ, chính quyền địa phương mang tính chất quyết định liên quan đến yếu tố pháp lý, vừa thể hiện được sự ủng hộ, đồng tình của cấp uỷ, chính quyền vừa thể hiện sự đúng đắn, nhanh nhạy trong công tác tham mưu của tổ chức Đoàn. Bên cạnh đó thì tổ chức Đoàn cũng gặp một số lúng túng, khó khăn trong việc tham mưu, báo cáo công tác huy động nguồn lực để tổ chức các hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em. Điều này xuất phát từ việc xây dựng kế hoạch để tham mưu cho cấp uỷ, chính quyền địa phương xin kinh phí hoạt động; nhiều hoạt động không tổ chức được do không có nguồn kinh phí để thực hiện. Xuất phát từ những khó khăn này cho thấy rằng việc tập huấn nâng cao năng lực cho cán bộ đoàn cơ sở đặc biệt là đội ngũ bí thư, phó bí thư đoàn về công tác hành chính, tham mưu văn bản, tham mưu hoạt động cho cấp uỷ, chính địa phương cũng rất cần thiết. Việc tham mưu kịp thời, đúng thời điểm, trúng vấn đề và có sức thuyết phục là một yếu tố cần thiết để dành sự hỗ trợ từ cấp uỷ, chính quyền địa phương trong việc tạo điều kiện về chủ trương, kinh phí hoạt động, sự tham gia trực tiếp của chính các thành viên trong cấp uỷ, chính quyền địa phương vào những hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của tổ chức đoàn.

Như vậy, cấp uỷ, chính quyền địa phương và các tổ chức đoàn thể xã hội có vai trò rất quan trọng và ảnh hưởng lớn đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên tỉnh Hoà Bình. Bởi lẽ chính quyền địa phương và cấp uỷ Đảng có thể ban hành các chính sách, chương trình và kế hoạch hành động liên quan đến bảo vệ trẻ em. Khi chính quyền địa phương có sự quan tâm và hỗ trợ chính sách,

Đoàn Thanh niên sẽ có cơ sở pháp lý rõ ràng, thuận lợi hơn trong việc huy động nguồn lực và phối hợp triển khai các hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em. Hơn nữa, cấp ủy, chính quyền địa phương và các tổ chức đoàn thể có khả năng kêu gọi sự đóng góp, tài trợ từ các tổ chức, doanh nghiệp, và cá nhân trong cộng đồng. Họ có uy tín và mối quan hệ với các bên liên quan, giúp mở rộng mạng lưới đối tác và tăng cường nguồn lực cho các hoạt động phòng chống xâm hại trẻ em.

4. Kết luận

Qua nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động huy động nguồn lực của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh tỉnh Hòa Bình trong công tác phòng chống xâm hại trẻ em, có thể rút ra một số kết luận như sau:

Đa số cán bộ đoàn được nghiên cứu đều tự báo cáo rằng, 11 yếu tố mà nghiên cứu đưa ra đều có ảnh hưởng nhất định đến hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, tuy nhiên mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là khác nhau.

Các yếu tố được đánh giá có ảnh hưởng ở mức độ nhiều tới hoạt động huy động nguồn lực trong phòng chống xâm hại trẻ em của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh đó là: Sự tham gia của công ty, doanh nghiệp, mạnh thường quân; Sự quan tâm từ các tổ chức, doanh nghiệp xã hội tại cộng đồng; Sự công khai minh bạch trong sử dụng nguồn lực huy động được; Sự tham gia của Mặt trận Tổ quốc và đoàn thể; Cấp ủy, chính quyền địa phương.

Tài liệu tham khảo

1. Báo cáo kết quả giám sát “*Việc thực hiện chính sách, pháp luật về phòng chống xâm hại trẻ em*” theo Nghị quyết số 81/2019/QH14 ngày 14/6/2019 của Quốc hội.
- 2 . Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội - Cục trẻ em (2022), *Lên tiếng, phòng chống xâm hại, bạo lực trẻ em*.
3. Phạm Thị Minh Thúy (2017), *Cẩm nang phòng tránh xâm hại cho con*, NXB tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh

4 . Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245- 258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

5. U.S. Department of Health & Human Services (2023). *Child Maltreatment* 2021. <https://www.acf.hhs.gov/cb/dataresearch/child-maltreatment>

6. Solehati, T., Pramukti, I., Hermayanti, Y., Kosasih, C. E., Mediani, H. S. (2021). Current of Child Sexual Abuse in Asia: A Systematic Review of Prevalence, Impact, Age of First Exposure, Perpetrators, and Place of Offence. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(T6), 57-68.

7. <https://danchuphapluat.vn/thuc-trang-tre-em-bi-bao-luc-xam-hai-tinh-duc-o-viet-nam-va-giai-phap-phong-chong>

8. Fleming, G. (1967). Cruelty to Children. *British Medical Journal*, 2, Article No. 421. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.5549.421>

9. Bell, G. (1973). Parents Who Abuse Their Children. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 18, 223-228. <https://doi.org/10.1177%2F070674377301800309>

10. Daro, D., Downs, B., Keeton, K., McCurdy, K., Beard, S., & Keaton, A. (1992). World Perspectives on Child Abuse: An International Resource Book. *National Committee for the Prevention of Child Abuse*.

11. Belsey, M. A. (1993). Child Abuse: Measuring a Global Problem. *World Health Statistics Quarterly*, 46, 69-77.

12. Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global Prevalence of Past-Year Violence against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates. *Pediatrics*, 137, e20154079. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>

13. Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R. A., & van Ijzendoorn, M. H. (2015). The Prevalence of Child Maltreatment across the Globe: Review of a Series of Meta-Analyses. *Child Abuse Review*, 24, 37-50.

<https://doi.org/10.1002/car.2353>

14. Prevoo, M. J., Stoltenborgh, M., Alink, L. R., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. (2017). Methodological Moderators in Prevalence Studies on Child Maltreatment: Review of a Series of Meta-Analyses. *Child Abuse Review*, 26, 141-157. <https://doi.org/10.1002/car.2433>

THỰC TRẠNG MỨC ĐỘ LO ÂU TRONG HỌC TẬP CỦA HỌC SINH CUỐI CẤP TIỂU HỌC

Trần Thị Hà

Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

TÓM TẮT:

Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng mức độ lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học. Mẫu nghiên cứu gồm 250 học sinh lớp 4, 5 tại một số trường tiểu học trên địa bàn các tỉnh Hà Nội, Nam Định. Kết quả nghiên cứu cho thấy phần đa học sinh cuối cấp tiểu học được khảo sát đều có biểu hiện lo âu ở mức trung bình và thường xuyên. Mức độ biểu hiện lo âu trong học tập ở các nội dung cũng hoàn toàn khác nhau, trong đó mức độ lo âu về thành tích đạt được theo kì vọng của cha mẹ, thầy cô giáo cao nhất và thấp nhất là lo âu về sức khỏe không đảm bảo cho việc học. Có sự khác biệt về mức độ lo âu trong học tập nếu xét theo khối lớp, mức độ tham gia hoạt động, kết quả học tập; nhưng không có sự khác biệt về mức độ lo âu nếu xét theo giới tính, địa bàn sinh sống.

Từ khoá: Lo âu; Hoạt động học tập; Lo âu trong học tập; Học sinh cuối cấp tiểu học; Thực trạng.

Ngày nhận bài: Tháng 8/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/9/2024

1. Đặt vấn đề

Lo âu là trải nghiệm cảm xúc tiêu cực được qui định bởi sự chờ đợi điều gì đó nguy hiểm, có tính chất khuếch tán, không liên quan tới các sự kiện cụ thể (Vũ Dũng, 2008).

Lo âu trong học tập của học sinh tiểu học là một loại cảm giác lo sợ/lo lắng, căng thẳng... đi kèm theo sự gia tăng các suy nghĩ tiêu cực, các phản ứng về mặt sinh học khi các em học sinh phải đối mặt với các nhiệm

vụ liên quan đến hoạt động học tập, đặc biệt là trong các bối cảnh kiểm tra hoặc thi cử...

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, lo âu trong học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tạo động lực, rèn luyện sức chịu đựng áp lực, từ đó tạo ra những thành tựu nhất định trong thi cử nói riêng và trong học tập nói chung (Shakir, 2014). Bên cạnh tác động tích cực là vậy, một số nghiên cứu cũng chỉ ra những tác động tiêu cực của lo âu trong học tập đối với khả năng học hỏi cũng như thành tích trong học tập của học sinh. Chẳng hạn, nghiên cứu của Hashempour (2014) chỉ ra rằng, những học sinh có mức độ lo âu cao thường có kết quả học tập thấp; khả năng tiếp nhận, xử lý và lưu trữ thông tin bị ảnh hưởng, dẫn đến khả năng học hỏi và đạt thành tích thấp. Một số nghiên cứu cũng chỉ ra, lo âu trong học tập không chỉ ảnh hưởng trực tiếp tới kết quả học tập mà còn ảnh hưởng lâu dài đến việc kiểm soát cảm xúc, hành vi và thói quen tiêu cực trong học tập. Theo Paechter, M và cộng sự (2018), những học sinh có mức độ lo âu trong học tập cao thường có những hành vi kém thích nghi trong học tập như: ít nỗ lực chú ý và tập trung trong các tiết học, thường né tránh hoặc trì hoãn thực hiện các nhiệm vụ học tập theo nhóm,... Vì vậy, việc nghiên cứu về thực trạng từ đó đề xuất các biện pháp can thiệp, hỗ trợ giúp học sinh, đặc biệt là học sinh cuối cấp tiểu học giảm mức độ lo âu trong học tập là một vấn đề cấp thiết, đáng được quan tâm.

Ở Việt Nam, các nghiên cứu về lo âu nói chung và lo âu trong học tập cũng đã được quan tâm nghiên cứu và cũng đã có những nghiên cứu trên qui mô lớn trên một số nhóm đối tượng, nhưng chủ yếu mới tập trung nghiên cứu trên đối tượng trẻ vị thành niên, học sinh trung học phổ thông như nghiên cứu của Trần Thành Nam, Hoàng Thu Hường (2016); Nguyễn Thanh Tâm và cộng sự (2016); Nguyễn Thị Vân (2018); Hoàng Kim Thành và cộng sự (2021), ... mà chưa tập trung khai thác nhiều ở lứa tuổi tiểu học, đặc biệt là học sinh cuối cấp tiểu học. Đây là giai đoạn cuối cấp tiểu học trước khi chuyển giao sang giai đoạn lứa tuổi mới - giai đoạn lứa tuổi được đánh giá là cũng gặp nhiều khó khăn, những lo âu nhất định liên quan đến

thi cử, học tập. Bài viết này tập trung làm sáng tỏ thực trạng mức độ lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học, cụ thể là mức độ biểu hiện lo âu ở các nội dung có liên quan đến hoạt động học tập; kiểm định sự khác biệt về mức độ lo âu trên các nhóm đối tượng nhân khẩu học, từ đó làm căn cứ cho việc đề xuất các biện pháp góp phần làm giảm mức độ lo âu nói chung và lo âu trong học tập nói riêng của học sinh cuối cấp tiểu học, giúp các em đạt được trạng thái tinh thần tốt nhất trong học tập cũng như trong cuộc sống.

2. Địa bàn, mẫu nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu thực trạng

Mẫu khảo sát thực trạng được chọn ngẫu nhiên, gồm 250 học sinh khối lớp 4 và lớp 5 tại một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Nam Định và thành phố Hà Nội. Sự phân bố khách thể được thể hiện chi tiết ở bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Đặc điểm khách thể khảo sát

Stt	Yếu tố		Số lượng	Tỉ lệ %
1	Giới	Nam	117	46,8
		Nữ	133	53,2
2	Khối lớp	Lớp 4	128	51,2
		Lớp 5	122	48,8
3	Địa bàn sinh sống	Nam Định	115	46,0
		Hà Nội	135	54,0
4	Tham gia hoạt động	Có	116	46,4
		Không	134	53,6
5	Kết quả học tập	Giỏi	97	38,8
		Khá	121	48,4
		Trung bình/yếu	32	12,8

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Để đo lường mức độ lo âu trong học tập của học sinh, tác giả thiết kế thang đo gồm 35 items, chia thành các tiêu thang đo: (i) Lo âu về khó khăn trong học tập; (ii) Lo âu về thành tích đạt được theo kì vọng của cha mẹ; (iii) Lo âu về thua kém bạn bè trong học tập; (iv) Lo âu về khả năng học tập của bản thân và (v) Lo âu về sức khỏe không đảm bảo cho

việc học. Học sinh được hỏi về mức độ các em cảm thấy lo âu về các khía cạnh trên trong vòng 1 tháng trở lại đây với thang đo Likert 5 mức độ từ mức 1 - Không bao giờ đến mức 5 - Rất thường xuyên.

Việc thu thập dữ liệu được thực hiện bởi nhóm tác giả với sự hỗ trợ của giáo viên trong các trường hợp cần thiết. Tất cả dữ liệu thu về đều được xử lý bằng phần mềm thống kê SPSS 26.0. Các phép toán thống kê được sử dụng gồm tính phần trăm, điểm trung bình, kiểm định điểm trung bình giữa các nhóm (T-test, ANOVA).

3. Kết quả nghiên cứu thực trạng về mức độ lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học

Bảng 2. Thực trạng mức độ lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học

Stt	Nội dung	Điểm số		Tỉ lệ %				
		ĐTB	ĐLC	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
1	Lo âu về sự khó khăn trong học tập	3,08	0,78	0,91	13,70	68,34	13,70	3,35
2	Lo âu về thành tích đạt được theo kì vọng của cha mẹ, thầy cô giáo	3,34	0,73	2,25	12,44	67,47	14,09	3,75
3	Lo âu về thua kém bạn bè	2,88	0,70	0	16,02	67,81	13,77	2,40
4	Lo âu về khả năng học tập của mình	2,97	0,80	1,80	16,04	65,52	13,19	3,45
5	Lo âu về sức khoẻ không đảm bảo cho việc học	2,52	0,75	0	14,46	68,98	13,25	3,31
Lo âu trong học tập (chung)		2,96	0,78	1,57	13,79	68,50	13,17	2,98

Kết quả thu được ở bảng 2 cho thấy điểm trung bình chung về mức độ lo âu trong học tập trên nhóm khách thể được khảo sát là 2,96 (trên thang 5), ĐLC = 0,78. Điều này cho thấy, học sinh cuối cấp tiểu học thể

hiện mức độ lo âu trong học tập ở mức trung bình, nghĩa là, các em thường có biểu hiện lo âu trong học tập. Cụ thể, có khoảng 16% số học sinh được khảo sát có mức độ lo âu trong học tập ở mức thường xuyên và rất thường xuyên; gần 70% học sinh có biểu hiện lo âu ở mức tương đối và 16% là ít khi hoặc không bao giờ có biểu hiện lo âu trong học tập.

Xét cụ thể từng khía cạnh của lo âu trong học tập, *lo âu về thành tích đạt được theo kì vọng của cha mẹ, thầy cô giáo* là lo âu mà phần đa học sinh tiểu học được khảo sát gặp phải trong vòng 1 tháng trở lại đây, với ĐTB = 3,34; DLC = 0,73; tiếp theo đó là *lo âu về sự khó khăn trong học tập* (ĐTB = 3,08; DLC = 0,78). Trong khi đó, *lo âu về khả năng học tập* và *lo âu về sức khoẻ không đảm bảo cho việc học* là lo âu học sinh ít trải nghiệm nhất với ĐTB lần lượt là 2,97 và 2,52. Kết quả này cho thấy, lo âu của học sinh cuối cấp tiểu học chủ yếu liên quan đến sự kì vọng về thành tích học tập đến từ phía cha mẹ, thầy cô giáo và sự khó khăn trong học tập. Thực tế cho thấy, chính những kì vọng về thành tích, kết quả học tập từ phía cha mẹ, thầy cô giáo đang là một trong những áp lực vô hình, vô hình chung tạo ra những sợ hãi, căng thẳng, những trạng thái cảm xúc tiêu cực ở phía các em học sinh. Một số em học sinh còn có hiện tượng nói dối khi kết quả học tập không đáp ứng theo đúng kì vọng của cha mẹ.

Để tìm hiểu rõ hơn về mức độ biểu hiện lo âu trong học tập trên các nhóm đối tượng, tác giả tiến hành xử lí số liệu thống kê mô tả trên các nhóm khách thể theo sự phân chia nhân khẩu học. Kết quả được thể hiện chi tiết ở bảng 3 dưới đây:

Bảng 3. Mức độ lo âu trong các nhóm đối tượng

		Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		Tổng
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Mức độ lo âu		7	2,8	34	13,79	169	67,43	33	13,17	7	2,98	250
Giới tính	Nam	2	1,80	16	13,77	83	70,66	11	9,58	5	4,19	117
	Nữ	5	3,76	18	13,53	86	64,66	22	16,54	2	1,50	133
Sinh sống	Nam Định	3	2,42	15	12,73	76	66,06	20	16,97	2	1,82	115

	Hà Nội	4	2,99	19	14,18	93	69,40	13	9,70	5	3,73	135
Tham gia công tác	Có	4	3,85	19	16,67	75	64,74	14	12,18	3	2,56	116
	Không	3	2,22	15	11,11	94	69,63	19	14,07	4	2,96	134
Lớp	4	2	1,69	24	18,54	83	65,17	16	12,36	3	2,25	128
	5	5	4,10	10	8,20	86	70,49	17	13,93	4	3,28	122
Học tập	Giỏi	2	2,27	15	15,91	65	66,67	12	12,88	2	2,27	97
	Khá	4	3,21	18	14,74	80	66,03	15	12,18	5	3,85	121
	Trung bình/yếu	1	3,13	1	3,13	24	75,00	6	18,75	0	0	32

Nhìn vào số liệu bảng 3 cho thấy, học sinh nữ trải nghiệm mức độ lo âu ở mức 1 và mức 2 (mức ít lo âu) và mức 4, mức 5 (thường xuyên lo âu/rất lo âu) cao hơn với khoảng 17% ở mức ít và 18% ở mức thường xuyên. Xét theo địa bàn khảo sát, học sinh ở Nam Định thường xuyên gặp lo âu trong học tập hơn học sinh ở Hà Nội (15% ở mức thấp và 18% ở mức cao). Học sinh tích cực tham gia các hoạt động trong lớp trải nghiệm trạng thái lo âu trong học tập ít hơn so với học sinh không tham gia các hoạt động. Điều này được thể hiện ở tỉ lệ 19% số học sinh tham gia hoạt động ít trải nghiệm cảm xúc lo âu, trong khi đó tỉ lệ này giảm ở số học sinh không tham gia hoạt động (13%). Ngược lại tỉ lệ % học sinh thường xuyên lo âu trong học tập trên nhóm học sinh không tham gia lại nhiều hơn nhóm học sinh có tham gia hoạt động (tỉ lệ % tương ứng là 17% và 14%). Xét theo khối lớp thì học sinh lớp 5 có mức độ lo âu cao hơn học sinh lớp 4 và học sinh có học lực trung bình/yếu có mức độ lo âu cao hơn so với học sinh khá, giỏi.

Mặc dù có sự chênh lệch về điểm trung bình cũng như tỉ lệ % ở các mức độ lo âu giữa các nhóm đối tượng, tuy nhiên để kiểm định xem có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê hay không giữa các nhóm đối tượng này, tác

giả sử dụng các phép kiểm định T-test và ANOVA. Kết quả được thể hiện rõ ở bảng 4. Nhìn vào bảng 4 có thể thấy, có sự khác biệt về mức độ biểu hiện lo âu trong học tập nếu xét theo mức độ tham gia hoạt động, khối lớp và kết quả học tập (với chỉ số $p < 0,05$). Ngược lại, có sự khác biệt nhưng không có ý nghĩa thống kê trên các nhóm đối tượng nếu xét theo giới tính, địa bàn khảo sát.

Bảng 4. Mức độ lo âu xét theo các đặc điểm nhân khẩu học

Stt	Yếu tố		N	Mean	SD	Difference				
						Mean	SE	95%CI		P
1	Giới tính	Nam	117	2,99	0,78	-0,03	0,04	-0,08	0,05	0,286
		Nữ	133	3,02	0,75					
2	Sinh sống	Nam Định	115	3,03	0,64	0,06	0,02	-0,05	0,06	0,367
		Hà Nội	135	2,97	0,69					
3	Tham gia công tác	Có	116	2,93	0,81	-0,08	0,03	-0,16	-0,01	0,039
		Không	134	3,05	0,83					
4	Lớp	4	128	2,95	0,72	-0,1	0,05	0,04	0,29	0,018
		5	122	3,05	0,76					
5	Học tập	Giỏi	97	2,97	0,79	-	-	-	-	-
		Khá	121	2,99	0,77	0,02	0,04	-0,03	0,15	0,413
		Trung bình/yếu	32	3,08	0,78	0,11	0,06	0,05	0,29	0,004

Mức độ biểu hiện cụ thể trên các nội dung/lĩnh vực của lo âu trong học tập được thể hiện chi tiết trong các bảng 5, 6, 7, 8 và 9

Bảng 5. Biểu hiện lo âu về sự khó khăn trong học tập

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Khi nghĩ đến việc đi học, em thường xuất hiện trạng thái mệt mỏi	2,95	0,84	6
2	Em ngại nói chuyện với người khác về việc học	3,19	0,87	2

	tập của mình			
3	Em hay giật mình nếu ai đó nói về việc học tập của em	3,28	0,87	1
4	Em hay mắc lỗi khi học	3,18	0,85	3
5	Em hay tìm lí do để giảm việc học ở nhà	2,86	0,91	7
6	Em lo lắng việc học tập của mình, nhất là khi chuẩn bị thi hay kiểm tra	3,09	0,84	4
7	Nội dung học tập khó, nên việc học của em rất căng thẳng	2,98	0,79	5
Lo âu về khó khăn trong học tập		3,08	0,78	

Nhìn vào bảng 5 có thể thấy, điểm trung bình trung trên các items liên quan đến lo âu về khó khăn trong học tập đều xoay quanh mức trung bình, với điểm trung bình dao động từ 2,86 đến 3,28. Trong đó, đứng ở những vị trí đầu tiên là các nội dung: *Em hay giật mình nếu ai đó nói về việc học tập của em* (ĐTB = 3,28; DLC = 0,87); *Em ngại nói chuyện với người khác về việc học tập của mình* (ĐTB = 3,19; DLC = 0,87); *Em hay mắc lỗi khi học* (ĐTB = 3,18; DLC = 0,85). Đứng ở những thứ bậc sau cùng phải kể đến các nội dung: *Khi nghĩ đến việc đi học, em thường xuất hiện trạng thái mệt mỏi* (ĐTB = 2,95; DLC = 0,84); *Em hay tìm lí do để giảm việc học ở nhà* (ĐTB = 2,86; DLC = 0,91). Qua kết quả phỏng vấn và quan sát cho thấy, ở các em học sinh được khảo sát thường xuất hiện trạng thái căng thẳng, sợ hãi, bất an liên quan đến việc học với những biểu hiện rất đáng chú ý như trạng thái mệt mỏi khi nghĩ đến việc học, sự giật mình khi có ai đó nhắc đến việc học cũng như trạng thái lo lắng trước mỗi bài thi, bài kiểm tra. Thậm chí, ở một số em còn có biểu hiện rõ rệt của sự căng thẳng trước những nội dung học tập khó/trừu tượng.

Lo âu về kết quả/thành tích học tập có đáp ứng theo đúng sự kì vọng của cha mẹ, thầy cô cũng là một trong những lo âu mà học sinh cuối cấp tiểu học được khảo sát trải nghiệm ở mức khá thường xuyên. Kết quả được thể hiện khá chi tiết ở bảng 6 dưới đây:

Bảng 6. Biểu hiện lo âu về thành tích đạt được

theo kì vọng của cha mẹ, thầy cô

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Em buồn phiền vì kết quả học tập của mình không được như mong đợi của bố/mẹ	3,31	0,73	5
2	Em thường mơ ngủ về những bài kiểm tra trên lớp	3,16	0,80	7
3	Em lo lắng khi nghĩ đến sự buồn phiền của bố/mẹ, thầy/ cô về kết quả học tập của mình	3,41	0,79	3
4	Em thường nghĩ cách nói dối với bố/ mẹ khi bị điểm kém	3,45	0,75	1
5	Em thường hồi hộp, lo âu khi nghĩ đến các kì thi, kiểm tra	3,42	0,69	2
6	Điểm cao trong các môn học luôn là mong muốn lớn nhất của em trong học tập	3,29	0,73	6
7	Em hay giật mình khi nghĩ đến mong muốn của bố/ mẹ về kết quả học tập của em	3,32	0,81	4
Lo âu về thành tích đạt được theo kì vọng của cha mẹ, thầy cô		3,34	0,73	

Học sinh càng ở cuối cấp tiểu học thì cha mẹ, thầy cô lại càng đặt nhiều kì vọng, thậm chí áp lực về thành tích học tập với mong muốn học sinh, con em mình sẽ đạt thành tích cao, vào được những trường chất lượng. Chính điều này đã tạo nên những căng thẳng, áp lực dẫn đến lo âu trong học tập ở các em học sinh cuối cấp tiểu học. Điều này một phần nào được thể hiện qua kết quả nghiên cứu thu được ở bảng 6. *Em thường nghĩ cách nói dối với bố/mẹ khi bị điểm kém* là nội dung có điểm trung bình cao nhất 3,45; tiếp đến là *Em thường hồi hộp, lo âu khi nghĩ đến các bài thi, kiểm tra* (ĐTB = 3,42; ĐLC = 0,69) và *Em lo lắng khi nghĩ đến sự buồn phiền của bố/mẹ, thầy/cô về kết quả học tập của mình* (ĐTB = 3,41; ĐLC = 0,79). Chính những lo lắng này dẫn đến mong muốn đạt điểm cao (ĐTB = 3,29) và sự giật mình khi nghĩ đến những mong muốn, kì vọng của bố mẹ về kết quả học tập của bản thân (ĐTB = 3,32). Từ kết quả trên có thể thấy, mức độ

biểu hiện lo âu về thành tích theo sự kì vọng của cha/mẹ, thầy/cô khá thường xuyên trên nhóm học sinh được khảo sát.

Lo âu trong học tập không chỉ gắn với những khó khăn trong học tập hay sự kì vọng của cha/mẹ, thầy cô về thành tích học tập, mà lo âu trong học tập còn liên quan đến sự hơn thua với bạn bè trong lớp. Kết quả ở bảng 7 thể hiện rõ mức độ lo âu về thua kém bạn bè của 250 học sinh được khảo sát.

Bảng 7. Biểu hiện lo âu về thua kém bạn bè

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Các bạn có điểm học tập cao hơn em, nhưng chưa chắc đã học giỏi hơn em	2,89	0,67	4
2	Em ngại trao đổi với các bạn trong lớp về học tập của mình	2,70	0,71	7
3	Em thường so sánh kết quả học tập của mình với bạn bè trong lớp	2,98	0,75	2
4	Em thường tự ti khi được bạn bè trao đổi, giúp mình trong học tập	2,94	0,72	3
5	Ý nghĩ phải có thành tích cao hơn bạn bè trong học tập làm em căng thẳng, lo lắng	3,04	0,70	1
6	Em không yên tâm khi thấy bạn bè có thành tích học tập tốt hơn mình	2,88	0,69	5
7	Những bạn có thành tích học tập cao hơn em là do may mắn	2,78	0,68	6
Lo âu về thua kém bạn bè		2,88	0,70	

Nhìn vào kết quả thu được ở bảng 7 có thể thấy tần suất, mức độ biểu hiện lo âu ở nội dung này không quá thường xuyên gặp phải ở học sinh cuối cấp tiểu học vì điểm trung bình chủ yếu đạt ở mức dưới 3 (trên thang 5 điểm). Trong đó, điểm trung bình ở nội dung Ý nghĩ phải có thành tích cao hơn bạn bè trong học tập làm em căng thẳng, lo lắng đạt ở mức cao nhất (3,04), trong khi đó ở các nội dung còn lại điểm trung bình chủ yếu dao động từ 2,70 đến 2,98. Kết quả này cho thấy học sinh cuối cấp tiểu học

được khảo sát cũng có trải nghiệm mức độ lo âu liên quan đến sự hơn thua với bạn bè, tuy nhiên, mức độ trải nghiệm không quá thường xuyên. Nghĩa là tỉ lệ phần trăm các em học sinh thường xuyên gặp phải lo âu này là ít, trong khi đó chủ yếu xoay quanh tần suất bình thường, thậm chí là hiếm khi có trạng thái lo âu, căng thẳng, bất an khi bạn bè có thành tích học tập tốt hơn mình. Các em cũng ít khi so sánh kết quả học tập của mình với các bạn trong lớp. Qua quan sát và trò chuyện với một số em, tác giả nhận thấy, có 1 số ít em học sinh cảm thấy vui khi mình đạt điểm thi hay thành tích cao hơn bạn. Mối quan tâm chủ yếu của các em vẫn là làm cho bố mẹ, thầy cô hài lòng nên sự lo lắng, những áp lực chủ yếu đến từ sự kì vọng hơn là xuất phát từ sự hơn thua bè bạn.

Khả năng học tập của bản thân cũng là một trong những lo âu của học sinh bởi lẽ nếu không có khả năng học tập thì mức độ lo âu sẽ càng thường trực, khiến các em có các cảm giác lo lắng, sợ hãi, bất an. Mức độ biểu hiện lo âu về nội dung này được thể hiện rõ ở bảng 8 dưới đây:

Bảng 8. Biểu hiện lo âu về khả năng học tập của bản thân

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Em gặp nhiều khó khăn trong học tập do khả năng trí tuệ của mình chưa tốt	3,1	0,90	1
2	Trí nhớ của em có vấn đề nên khó nhớ kiến thức của các thầy/ cô dạy	2,95	0,81	5
3	Em không có năng khiếu như nhiều bạn khác trong lớp	2,98	0,85	4
4	Em khó tập trung vào các chi tiết, các sự kiện trong nội dung học tập	2,99	0,84	3
5	Trong lúc ngủ, em hay mơ thấy mình là người thông minh, học giỏi	2,87	0,79	7
6	Em lo lắng vì thấy mình không đủ kiên trì trong học tập	3,01	0,78	2
7	Em buồn phiền về mình vì hay bị bố/ mẹ, thầy/cô nhắc không cẩn thận trong học tập	2,9	0,80	6
Lo âu về khả năng học tập của bản thân		2,97	0,80	

So với một số khía cạnh khác thì mức độ biểu hiện lo âu về khả năng học tập của bản thân thấp hơn, ít thường xuyên hơn với điểm trung bình chung là 2,97; $\text{ĐLC} = 0,80$. Điểm trung bình trên các biểu hiện/nội dung thành phần cũng ở mức quanh trung bình, dao động từ 2,87 đến 3,1. Trong đó, sự lo lắng về khả năng trí tuệ của bản thân dẫn đến những khó khăn trong học tập và sự thiếu kiên trì trong học tập là 2 nội dung đứng ở vị trí đầu tiên. Điều này chứng tỏ các em học sinh được khảo sát cũng thường xuyên lo lắng, biểu hiện lo âu khi khả năng trí tuệ và sự kiên trì của bản thân chưa hoàn toàn đáp ứng được với yêu cầu của hoạt động học ở trường tiểu học. Tiếp theo đó là các nội dung liên quan đến khả năng tập trung chú ý, khả năng ghi nhớ hay sở trường/năng khiếu của bản thân. Từ những kết quả này cho thấy, các em học sinh biểu hiện mức độ lo âu về khả năng học tập của bản thân ở mức trung bình và cũng tương đối thường xuyên.

Bên cạnh các yếu tố về tâm lí, sức khoẻ thể chất cũng là một trong những mối bận tâm của các em học sinh. Các em cũng thể hiện những lo âu nhất định khi sức khoẻ thể chất có thể làm ảnh hưởng, không đảm bảo cho việc học. Tuy nhiên, mức độ biểu hiện lo âu với nội dung này thấp hơn hẳn so với các nội dung kể trên. Điều này cũng chứng tỏ sức khoẻ của các em tương đối khoẻ mạnh, có thể đáp ứng tốt được các yêu cầu của cuộc sống nhà trường cũng như các nhiệm vụ đặt ra trong hoạt động học tập. Cụ thể, phần đa học sinh đều thể hiện tần suất thường xuyên lo lắng về sức khoẻ của bản thân trước các kì thi, kì kiểm tra ($\text{ĐTB} = 2,63$; $\text{ĐLC} = 0,71$); tiếp đến là nội dung Em hay mất ngủ do căng thẳng thần kinh ($\text{ĐTB} = 2,58$; $\text{ĐLC} = 0,70$). Ở những vị trí sau cùng phải kể đến Em lo lắng cho sức khoẻ của mình vì phải học nhiều ($\text{ĐTB} = 2,48$) và Em hay bị cảm giác ăn không ngon, có khi bỏ bữa vì mệt mỏi do học tập ($\text{ĐTB} = 2,41$). Tuy nhiên những lo lắng này xuất hiện ở mức hiếm khi/thi thoảng, chứ không ở tần suất thường xuyên hoặc khá thường xuyên.

Bảng 9. Biểu hiện lo âu về sức khoẻ không đảm bảo cho việc học

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ
-----	----------	-----	-----	-----

				bậc
1	Em lo lắng vì hay nghỉ học do mệt mỏi, đau ốm	2,50	0,73	5
2	Em hay mất ngủ do căng thẳng thần kinh	2,58	0,70	2
3	Em hay bị cảm giác ăn không ngon, có khi bỏ bữa vì mệt mỏi do học tập	2,41	0,69	7
4	Em lo cho sức khỏe của mình khi kì thi, kiểm tra sắp đến	2,63	0,71	1
5	Em sợ mình bị bệnh học đường (vẹo cột sống, cận thị v.v) do học nhiều	2,54	0,80	3
6	Em hay hồi hộp, đổ mồ hôi, chân tay mệt mỏi trong khi học bài	2,52	0,82	4
7	Em lo lắng cho sức khỏe của mình vì phải học nhiều	2,48	0,78	6
Lo âu về sức khỏe không đảm bảo cho việc học		2,52	0,75	

4. Kết luận

Lo âu trong học tập là sự trải nghiệm những cảm xúc như lo sợ/lo lắng, bất an đi kèm theo sự gia tăng các suy nghĩ tiêu cực, các phản ứng về mặt sinh học khi cá nhân phải đối mặt với các nhiệm vụ liên quan đến học tập hay khi cá nhân đối mặt với các bối cảnh kiểm tra hoặc thi cử, ...

Nghiên cứu này tập trung đánh giá thực trạng mức độ biểu hiện lo âu trong học tập của học sinh cuối cấp tiểu học dựa trên các mặt biểu hiện/nội dung có gắn với hoạt động học tập. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng phần lớn học sinh cuối cấp tiểu học được khảo sát đều thể hiện mức độ lo âu ở mức trung bình và khá thường xuyên. Các kết quả phỏng vấn và quan sát cũng hỗ trợ cho các kết quả nghiên cứu định lượng này. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu còn cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ biểu hiện lo âu giữa các học sinh thuộc các khối lớp khác nhau; giữa học sinh tích cực và không tích cực tham gia các hoạt động trong lớp.

Kết quả nghiên cứu này cũng có những hạn chế do mới chỉ sử dụng thang đo và mẫu nghiên cứu trên học sinh khối 4, 5 ở một số trường tiểu học thuộc tỉnh Nam Định và thành phố Hà Nội. Các nghiên cứu tiếp theo cần sử dụng thêm các thang đo khác cũng như mở rộng mẫu nghiên cứu

trên các địa bàn khác để gia tăng giá trị khoa học và độ tin cậy của các kết quả nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

1. Vũ Dũng (2008). *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*. NXB Bách khoa toàn thư, Hà Nội.
2. Shakir, M, (2014), Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), pp 29-36.
3. Sara Hashempour, Aida Mehrad (2014). The Effect of Anxiety and Emotional Intelligence on Students' Learning Process. *Journal of Education and Social Policy*, Vol 1, No 2, pp 2375-0790.
4. Peachter, M, & Luttenberger, S., (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behaviour Management*, 11, 311
5. Trần Thành Nam, Hoàng Thu Hương (2016). *Lo âu học đường và chiến lược ứng phó với lo âu ở học sinh lớp 9*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế tâm lý học đường lần thứ 5, tr. 440-454
6. Nguyễn Thanh Tâm, Vũ Minh Phượng, Đoàn Thị Diên, Trần Văn Công (2016). Thực trạng lo âu và các hình thức ứng phó của học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí khoa học*, 21, tr.24-30.
7. Nguyễn Thị Vân (2018). Mức độ lo âu của học sinh trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
8. Hoàng Kim Thành và cộng sự (2021). Sự gắn kết với trường học và tình trạng stress, lo âu, trầm cảm của học sinh lớp 10 tại 8 trường Trung học phổ thông tại Hà Nội năm 2020. *Tạp chí Y dược Dự phòng*.
9. Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). The Guilford Press.
10. Bùi Văn Huệ, Phan Thị Hạnh Mai, Nguyễn Xuân Thúc (2007). *Giáo trình Tâm lý học tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.

HÀNH VI HỢP TÁC GIỮA GIA ĐÌNH VÀ NHÀ TRƯỜNG TRONG GIÁO DỤC HỌC SINH HÒA NHẬP TIỂU HỌC QUẬN PHÚ NHUẬN, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Võ Thị Hoàng

Học viên cao học ngành Tâm lý học, Học viện Khoa học xã hội

TÓM TẮT:

Bài viết này tập trung vào việc phân tích và chỉ ra thực trạng hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh hòa nhập tiểu học quận Phú Nhuận, thành phố Hồ Chí Minh thông qua 3 khía cạnh: hành vi của phụ huynh trong dạy học trẻ ở nhà; hành vi hợp tác khi trẻ học ở trường và hành vi giao tiếp giữa phụ huynh và giáo viên, kết quả cho thấy, đa số phụ huynh có con học hòa nhập tại trường tiểu học đã thường xuyên có những hành vi hợp tác với nhà trường trong dạy con học ở nhà, trong khi học sinh học ở trường, trong giao tiếp với giáo viên. Trong đó, phụ huynh thực hiện thường xuyên nhất các hành vi hợp tác trong dạy con học ở nhà như kiểm tra vở ghi chép của con; khảo bài sau khi con học. Tiếp đến là giao tiếp với giáo viên.

Từ khoá: Hành vi; Gia đình và nhà trường; Học sinh hoà nhập tiểu học

Ngày nhận bài: Tháng 9/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường đóng vai trò cực kỳ quan trọng trong giáo dục học sinh học hòa nhập ở trẻ em tiểu học. Hợp tác giữa phụ huynh và nhà trường tạo điều kiện thuận lợi cho việc tạo ra một môi trường học tập tốt nhất. Bằng cách làm việc cùng nhau, phụ huynh và nhà trường có thể chia sẻ thông tin về học sinh, nhận biết và đáp ứng những nhu cầu riêng của từng học sinh để tạo các phương pháp học tập phù hợp. Hợp tác giữa hai bên giúp xây dựng một môi trường tích cực và ủng hộ cho học sinh. Hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường sẽ tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ trẻ em hòa nhập tiểu học phát triển. Khi nhà trường và gia đình hợp tác chặt chẽ, trẻ em sẽ nhận được sự hỗ trợ toàn diện từ cả hai phía, giúp họ phát triển tốt hơn cả về mặt học tập và xã hội. Hợp tác này còn giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực và ổn định, giúp trẻ cảm thấy an toàn và hứng thú trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, hợp tác giữa nhà trường và gia đình còn tạo ra cơ hội để chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm về việc phát triển con cái, từ đó tạo ra những giải pháp tốt hơn và mang lại kết quả tích cực cho trẻ.

Hiện nay ở thành phố Hồ Chí Minh có một số lượng học sinh học hòa nhập tương đối lớn và việc hợp tác giữa gia đình và nhà trường, cụ thể là giữa ba mẹ và giáo viên trong nhà trường đạt hiệu quả không cao, chính vì vậy đây là điều làm cho các ba mẹ và các giáo viên còn băn khoăn, họ vẫn đang tìm kiếm nguyên nhân và giải pháp cho việc làm sao con có thể học hòa nhập một cách hiệu quả nhất. Do vậy, việc nghiên cứu và chỉ ra thực trạng hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh tiểu học học hòa nhập là cơ sở thực tiễn tốt giúp gia đình có con học hòa nhập, các nhà trường tiểu học có học sinh học hòa nhập có những biện pháp để thúc đẩy các hành vi hợp tác tích cực giữa gia đình và nhà trường tiểu học trong giáo dục học sinh học hòa nhập, góp phần giúp học sinh học tập, hòa nhập hiệu quả.

2. Khách thể, địa bàn và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này tiến hành khảo sát ở lớp có học sinh học hòa nhập tại 8 trường tiểu học quận Phú Nhuận, thành phố Hồ Chí Minh. Tiến hành

khảo sát trên 198 phụ huynh có học sinh học hòa nhập tại 8 trường tiểu học quận Phú Nhuận, thành phố Hồ Chí Minh.

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Bảng hỏi đo lường hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường bao gồm 20 câu hỏi. Trong đó, đo lường hành vi hợp tác trong dạy học cho trẻ ở nhà (8 câu hỏi); Hành vi hợp tác khi trẻ học ở trường (5 câu hỏi); Hành vi giao tiếp giữa phụ huynh và giáo viên (7 câu hỏi). Thang đo đo lường các nội dung trên được đo lường bằng thang đo liker 5 cấp độ từ không bao giờ đến rất thường xuyên, tương ứng với số điểm từ 1 đến 5. Điểm trung bình đo lường mức độ thực hiện hành vi hợp tác của phụ huynh. Điểm càng cao thì hành vi đó được thực hiện càng thường xuyên. Các dữ liệu thu được từ phương pháp nghiên cứu này được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Hành vi hợp tác khi dạy học ở nhà cho học sinh tiểu học học hòa nhập

Bảng 1. Mức độ thực hiện hành vi hợp tác khi dạy học ở nhà cho học sinh tiểu học học hòa nhập (n=198)

STT	Nội dung	Điểm đánh giá mức độ (%)				
		Không bao giờ	Ít khi	Thỉnh thoảng	Khá thường xuyên	Rất thường xuyên
1	Nhắc con đến giờ học bài ở nhà	0	9,7	15,8	45,9	28,6
2	Kèm con học bài ở nhà	0	10,7	21,4	43,4	24,5
3	Khảo bài sau khi con học	0	11,7	27,0	38,8	22,4
4	Kiểm tra vở ghi chép của con khi học ở trường	0	11,2	19,9	44,9	24,0
5	Kiểm tra sổ báo bài	0	6,1	14,3	48,0	31,6

6	Ký tên xác nhận vào sổ báo bài	0	8,7	19,9	45,4	26,0
7	Cùng con hoàn thành các sản phẩm trong các môn học kỹ năng	0	8,7	24,5	42,3	24,5
8	Kiểm tra vở, sách, bút trước khi đi học	0	9,2	21,9	43,9	25,0

Phân tích số liệu được tổng hợp tại bảng trên cho thấy, đa số phụ huynh khá thường xuyên và rất thường xuyên thực hiện các hành vi hợp tác trong dạy học ở nhà cho học sinh tiểu học học hòa nhập. Các hành vi hợp tác trong dạy học ở nhà cho học sinh tiểu học học hòa nhập mà phụ huynh rất thường xuyên và khá thường xuyên thực hiện đó là: “Kiểm tra sổ báo bài” (79,6%); “Ký tên xác nhận vào sổ báo bài” (71,4%); “Nhắc con đến giờ học bài ở nhà” (74,5%); “Kiểm tra vở, sách, bút trước khi đi học” (68,9%). Như vậy, đây chính là các hành vi hợp tác mang tính tích cực cao của phụ huynh có con học hòa nhập tiểu học với nhà trường. Việc phụ huynh có nhiều hành vi hợp tác cao với nhà trường trong dạy học ở nhà cho học sinh tiểu học học hòa nhập theo hướng dẫn của giáo viên là điều kiện quan trọng giúp học sinh có thể tiến bộ từng ngày, học tập tốt hơn.

Mặc dù các nội dung của hành vi hợp tác dạy trẻ học ở nhà đa phần được các phụ huynh thực hiện chủ yếu ở 2 mức độ thường xuyên và rất thường xuyên. Tuy nhiên bên cạnh đó vẫn còn một tỷ lệ không nhỏ phụ huynh ít khi thực hiện các hành vi trên, cụ thể như kiểm tra vở ghi chép của con, có tới 11,2% phụ huynh được nghiên cứu ít thực hiện, khảo bài sau khi con học cũng có tới 11,7% phụ huynh được nghiên cứu ít thực hiện. Như vậy, đây chính là những điểm cần lưu ý đối với phụ huynh, phụ huynh cần nhận thức tốt hơn, từ đó có nhiều hành vi thường xuyên phối hợp với nhà trường trong kiểm tra vở ghi chép, khảo bài sau khi con học.

3.2. Hành vi hợp tác ở trường

Bảng 2. Mức độ thực hiện hành vi hợp tác ở trường của phụ huynh có con là sinh tiểu học học hòa nhập (n=198)

STT	Nội dung	Điểm đánh giá mức độ (%)				
		Không bao giờ	Ít khi	Thỉnh thoảng	Khá thường xuyên	Rất thường xuyên
1	Hỗ trợ chuẩn bị các hoạt động văn nghệ ở trường: trang phục, tập múa, tập hát, tập biểu diễn	2,6	27,0	41,3	24,5	4,6
2	Tham dự các lễ hội tại trường (8/3, 20/11...)	1,5	24,0	33,2	33,7	7,7
3	Tham gia họp phụ huynh định kỳ	0	3,1	32,7	37,2	27,0
4	Tham gia họp phụ huynh đột suất	0	2,0	28,6	38,8	30,6
5	Có mặt khi giáo viên thông báo về sức khỏe của con: đau bụng, sốt,....	0	0	7,7	40,3	52,0

Trong 5 nội dung thành phần đo lường hành vi hợp tác của phụ huynh khi trẻ học ở trường thì hành vi “Có mặt khi giáo viên thông báo về sức khỏe của con: đau bụng, sốt,....”, (92,3%), được đa số phụ huynh khá thường xuyên và rất thường xuyên thực hiện. Tiếp theo là hành vi hành vi “Tham gia họp phụ huynh định kỳ và tham gia họp phụ huynh đột suất”, cả 2 hành vi này đều được đa số phụ huynh khá thường xuyên và rất thường xuyên thực hiện (69,4% và 64,2%). Bên cạnh đó, vẫn có một số phụ huynh chưa hợp tác với nhà trường trong chuẩn bị các hoạt động văn nghệ ở trường: trang phục, tập múa, tập hát, tập biểu diễn; hay như là tham dự các lễ hội tại trường (8/3, 20/11,...). Như vậy, việc thực hiện các hành vi phối hợp với nhà trường trong giáo dục và dạy học sinh học hòa nhập, đặc biệt là khi học sinh học ở trường cần được phụ huynh lưu ý thực hiện nhiều hơn, thường xuyên hơn.

3.3. Hành vi giao tiếp giữa phụ huynh và giáo viên

Bảng 3. Mức độ hợp tác của phụ huynh với giáo viên

ST T	Nội dung	Điểm đánh giá mức độ (%)				
		Không bao giờ	Ít khi	Thỉnh thoảng	Khá thường xuyên	Rất thường xuyên
1	Trao đổi với giáo viên về bài tập về nhà của con	0	23,5	25,0	28,6	23,0
2	Trao đổi với giáo viên về tình hình học tập trên lớp của con	0	9,2	24,0	40,3	26,5
3	Trao đổi với giáo viên về chương trình học hòa nhập mà con anh/chị theo học	4,6	22,4	37,8	21,9	13,3
4	Lắng nghe giáo viên hướng dẫn cách giúp con hoàn thành bài tập về nhà	0	20,4	20,9	36,7	21,9
5	Thông báo với giáo viên về tình hình sức khỏe của con	0	16,3	29,6	30,6	23,5
6	Thực hiện theo hướng dẫn của giáo viên khi trẻ có các hành vi không mong muốn	0	28,1	22,4	26,0	23,5
7	Trao đổi với giáo viên về những thay đổi trong tâm lý của trẻ	0	22,4	33,2	23,5	20,9

Kết quả nghiên cứu được tổng hợp tại bảng số liệu trên chỉ ra rằng, đa số phụ huynh được nghiên cứu đã thường xuyên thực hiện các hành vi

hợp tác với giáo viên trực tiếp dạy học sinh học hòa nhập tại trường tiểu học. Trong đó, các hành vi được phụ huynh thường xuyên hợp tác đó là: “Trao đổi với giáo viên về tình hình học tập trên lớp của con” (66,8%). Với việc thực hiện thường xuyên hành vi hợp tác với giáo viên để nắm bắt tình hình học tập trên lớp của con sẽ giúp cho phụ huynh hiểu rõ về thực trạng hiện tại con họ học như nào, đạt được mức độ nào về kiến thức, kỹ năng trong chương trình học, con họ gặp khó khăn gì trong học tập, có sự tiến bộ trong học tập hay không? Việc phụ huynh có hành vi thường xuyên phối hợp với giáo viên trong việc nắm bắt tình hình học tập trên lớp của học sinh học hòa nhập còn giúp cho giáo viên có thể phối hợp tốt hơn với phụ huynh trong việc cùng dạy học cho trẻ, trong việc tìm ra cách thức, phương pháp dạy học hiệu quả cho học sinh học hòa nhập. Tiếp đến phụ huynh cũng thường xuyên “Lắng nghe giáo viên hướng dẫn cách giúp con hoàn thành bài tập về nhà”, (58,6%). Như vậy, khi phụ huynh lắng nghe giáo viên chỉ dẫn các kinh nghiệm và phương pháp dạy học sinh học hòa nhập sẽ là rất có ích cho họ khi họ thực hiện nhiệm vụ dạy con học tại nhà. Bên cạnh đó, còn khá nhiều hành vi hợp tác với giáo viên mà chưa được phụ huynh rất thường xuyên và thường xuyên thực hiện, đó là: “Trao đổi với giáo viên về chương trình học hòa nhập mà con anh/chị theo học”, (35,2%). Đây là một trong những nội dung rất quan trọng mà phụ huynh có con học hòa nhập cần thường xuyên thực hiện, tuy nhiên kết quả nghiên cứu lại cho thấy ngược lại, hành vi này ít được thực hiện nhất. Đây chính là điểm cần được phụ huynh lưu tâm, thường xuyên thực hiện. Bởi lẽ, khi phụ huynh không trao đổi với giáo viên về chương trình học hòa nhập mà con họ học thì phụ huynh không thể nắm bắt được mục tiêu, nội dung, phương pháp, thời gian và người thực hiện hoạt động dạy học và giáo dục con mình. Bên cạnh đó, các hành vi hợp tác như “Trao đổi với giáo viên về những thay đổi trong tâm lý của trẻ”; “Thực hiện theo hướng dẫn của giáo viên khi trẻ có các hành vi không mong muốn”, cũng được phụ huynh ít khi thực hiện.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh hòa nhập tiểu học quận Phú Nhuận, thành phố Hồ Chí Minh thông qua 3 khía cạnh: hành vi của phụ huynh trong dạy học trẻ ở nhà; hành vi hợp tác khi trẻ học ở trường và hành vi giao tiếp giữa phụ huynh và giáo viên cho thấy:

Đa số phụ huynh có con học hòa nhập tại trường tiểu học đã thường xuyên có những hành vi hợp tác với nhà trường trong dạy con học ở nhà, trong khi học sinh học ở trường, trong giao tiếp với giáo viên. Trong đó, phụ huynh thực hiện thường xuyên nhất các hành vi hợp tác trong dạy con học ở nhà như kiểm tra vở ghi chép của con; khảo bài sau khi con học. Tiếp đến là giao tiếp với giáo viên.

Phụ huynh thực hiện khá thường xuyên các hành vi hợp tác như Có mặt khi giáo viên thông báo về sức khỏe của con: đau bụng, sốt; Tham gia họp phụ huynh định kỳ và tham gia họp phụ huynh đột xuất. Hành vi hợp tác khi trẻ học ở trường là ít được thực hiện thường xuyên nhất.

Các hành vi hợp tác giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục học sinh hòa nhập tiểu học ít được phụ huynh thực hiện đó là: chuẩn bị các hoạt động văn nghệ ở trường: trang phục, tập múa, tập hát, tập biểu diễn; hay như là tham dự các lễ hội tại trường (8/3, 20/11,...); Trao đổi với giáo viên về chương trình học hòa nhập mà con anh/chị theo học; Trao đổi với giáo viên về những thay đổi trong tâm lý của trẻ; Thực hiện theo hướng dẫn của giáo viên khi trẻ có các hành vi không mong muốn.

Kết quả nghiên cứu này là cơ sở thực tiễn giúp phụ huynh, giáo viên, nhà trường có những biện pháp phù hợp hơn trong việc nâng cao mức độ thực hiện thường xuyên các hành vi hợp tác của phụ huynh có con học hòa nhập tại trường tiểu học với nhà trường, từ đó góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh học hòa nhập tại trường tiểu học.

Tài liệu tham khảo

1. Cẩm nang giáo dục (2007), *Quan hệ nhà trường gia đình và xã hội*, NXB Lao Động Xã hội

2. Bùi Ngọc Diệp (2008), *Tăng cường mối quan hệ gia đình, nhà trường và xã hội, thúc đẩy xã hội hóa giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

3. Dương Diệu Hoa (chủ biên), (2012), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm

4. Đặng Vũ Hoạt (2012), *Giáo dục học tiểu học*, NXB Giáo dục.

5. Lê Minh Nguyệt (2012), *Tương tác giữa cha mẹ và con với sự phát triển tâm lí của trẻ em*, NXB Đại học Sư phạm.

TRẦM CẢM Ở HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Bùi Thị Hải yến

Học viên cao học ngành Tâm lý học, Học viện Khoa học xã hội

TÓM TẮT

Bài báo này trình bày kết quả nghiên cứu về thực trạng trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông một số trường trên địa bàn thành phố Hà Nội. Kết quả nghiên cứu cho thấy có 48,66% học sinh trải nghiệm các triệu chứng trầm cảm từ mức nhẹ đến rất nặng. Các triệu chứng phổ biến nhất bao gồm cảm giác thất vọng, mất hy vọng về tương lai, khó khăn trong việc kiểm soát cảm xúc và suy nghĩ tiêu cực về bản thân. Kết quả nghiên cứu cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê khi so sánh mức độ trầm cảm ở học sinh được nghiên cứu theo giới tính, khối lớp, học sinh ngoại thành và nội thành. Tuy nhiên, có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê khi so sánh mức độ triệu chứng trầm cảm của học sinh qua biến số học lực.

Từ khóa: Trầm cảm; Học sinh trung học phổ thông; Hà Nội.

Ngày nhận bài: Tháng 9/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông (THPT) đang trở thành một vấn đề đáng báo động, ảnh hưởng nghiêm trọng đến sức khỏe tinh thần và chất lượng học tập của các em. Theo Tổ chức Y tế Thế giới (WHO), trầm cảm là nguyên nhân hàng đầu gây suy giảm chất lượng cuộc sống và ảnh

hưởng tiêu cực đến khả năng học tập, phát triển xã hội của thanh thiếu niên (World Health Organization (2021)). Các nghiên cứu trên thế giới cho thấy tỷ lệ trầm cảm ở học sinh phổ thông ngày càng gia tăng, với nhiều nguyên nhân khác nhau như áp lực học tập, mâu thuẫn gia đình, tác động của bạn bè và ảnh hưởng từ mạng xã hội (Brent, D. A., & Birmaher, B., 2002). Ở Việt Nam, vấn đề này cũng đang nhận được sự quan tâm lớn từ các nhà nghiên cứu và nhà quản lý giáo dục, đặc biệt trong bối cảnh áp lực thi cử ngày càng căng thẳng và sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ số.

Trầm cảm có thể biểu hiện ở nhiều mức độ khác nhau, từ nhẹ đến nghiêm trọng, với các triệu chứng phổ biến như mất hứng thú với cuộc sống, cảm giác buồn bã kéo dài, suy giảm động lực học tập, rối loạn giấc ngủ, thay đổi thói quen ăn uống, thậm chí có những suy nghĩ hoặc hành vi tiêu cực (Beck, A. T., 1979). Một số nghiên cứu tại Việt Nam đã chỉ ra rằng tỷ lệ học sinh THPT có triệu chứng trầm cảm dao động từ 20% đến 30%, trong đó có khoảng 10% mắc trầm cảm nghiêm trọng (Ngô Văn Mạnh, Phạm Thị Hương Ly, 2021). Đáng chú ý, nhiều học sinh không nhận thức được tình trạng của mình hoặc ngại chia sẻ do lo ngại sự kỳ thị từ xã hội và gia đình. Điều này dẫn đến hậu quả nghiêm trọng hơn như suy giảm thành tích học tập, mất động lực cá nhân và nguy cơ hành vi tự hại (NguyễnThị Hoa Mỹ, 2024).

Một trong những nguyên nhân chính dẫn đến trầm cảm ở học sinh THPT là áp lực học tập. Trong môi trường giáo dục hiện nay, học sinh phải đối mặt với khối lượng bài vở lớn, yêu cầu cao từ nhà trường và sự cạnh tranh khốc liệt trong các kỳ thi. Kỳ vọng từ gia đình cũng là một yếu tố quan trọng, khi nhiều học sinh chịu áp lực từ cha mẹ trong việc đạt thành tích cao và lựa chọn ngành nghề theo mong muốn của gia đình thay vì sở thích cá nhân (Xu, T., Zuo, F., & Zheng, K., 2024). Các nghiên cứu tại Việt

Nam cho thấy rằng học sinh có áp lực học tập cao có nguy cơ mắc trầm cảm cao hơn 1,5 lần so với những học sinh có môi trường học tập thoải mái hơn (Ngô Văn Mạnh; PhạmThị Hương Ly, 2021). Ngoài ra, mối quan hệ xã hội, mâu thuẫn với bạn bè, cảm giác bị cô lập, hoặc bị bắt nạt có thể làm tăng nguy cơ trầm cảm (Olweus, D., 1993).

Từ những vấn đề trên, nghiên cứu này nhằm đánh giá thực trạng trầm cảm ở học sinh THPT tại Hà Nội. Kết quả nghiên cứu có thể giúp nhà trường, gia đình và các tổ chức liên quan đưa ra những giải pháp hỗ trợ kịp thời nhằm cải thiện sức khỏe tinh thần của học sinh, tạo môi trường học tập lành mạnh và thúc đẩy sự phát triển toàn diện của thế hệ trẻ.

2. Địa bàn, khách thể và phương pháp nghiên cứu

Tiến hành khảo sát 251 học sinh tại 02 trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội, bao gồm: Trường THCS & THPT Nguyễn Tất Thành và Trường THPT Trương Định.

Đánh giá mức độ trầm cảm của học sinh được thực hiện bằng tiêu thang đo DASS 21 được phát triển bởi Lovibond và Lovibond (1995) để đo lường các triệu chứng trầm cảm của học sinh. Tiêu thang đo này bao gồm 7 item, được đánh giá trên thang likert 4 điểm từ 0 (Không đúng với tôi chút nào cả) đến 3 (Hoàn toàn đúng với tôi, hoặc hầu hết thời gian là đúng). Điểm số triệu chứng trầm cảm được tính bằng tổng điểm của 7 item nhân cho 2. Do đó, tổng điểm dao động từ 0 đến 42. Trong đó, tổng điểm từ 0 đến 9 không có trầm cảm hoặc rất nhẹ, từ 10 đến 13 điểm là trầm cảm nhẹ, từ 14 đến 20 là trầm cảm mức trung bình, từ 21 đến 27 điểm là trầm cảm nặng và lớn hơn 28 là trầm cảm mức rất nặng.

Phần mềm SPSS 20.0 được áp dụng để xử lý số liệu thu được từ phương pháp điều tra.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. *Thực trạng chung về mức độ trầm cảm của học sinh trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội*

Bảng 1. Mức độ trầm cảm của học sinh THPT (DASS-21)

Mức độ trầm cảm	Trung bình	Số (n)	lượng Phần trăm (%)
Không có hoặc rất nhẹ (0 – 9 điểm)	6,25	154	51,33
Nhẹ (10 – 13 điểm)	12,50	72	24,00
Trung bình (14 – 20 điểm)	17,75	48	16,00
Nặng (21 – 27 điểm)	24,00	22	7,33
Rất nặng (28+ điểm)	29,50	4	1,33

Kết quả khảo sát theo thang đo DASS-21 cho thấy 51,33% học sinh không có hoặc có triệu chứng trầm cảm rất nhẹ, phản ánh một tín hiệu tích cực. Tuy nhiên, 24,00% học sinh có dấu hiệu trầm cảm nhẹ, cần theo dõi để tránh diễn tiến tiêu cực. Mức độ trầm cảm trung bình chiếm 16,00%, nhóm này có nguy cơ ảnh hưởng đến sức khỏe tinh thần và kết quả học tập nếu không được hỗ trợ kịp thời. Trong khi đó, mức độ nặng và rất nặng (tổng cộng 8,66%) tuy có tỷ lệ thấp nhưng cần quan tâm đặc biệt do nguy cơ cao về suy giảm sức khỏe tâm lý và thể chất. Tổng cộng, 24,66% học sinh thuộc nhóm trầm cảm từ trung bình đến rất nặng, cho thấy tình trạng trầm cảm học đường không thể xem nhẹ. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết của các chương trình tư vấn học đường, hỗ trợ tinh thần, phòng ngừa trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông. Nhà trường và gia đình cần phối hợp để phát hiện sớm dấu hiệu trầm cảm, từ đó có biện pháp hỗ trợ phù hợp nhằm nâng cao chất lượng cuộc sống và học tập cho học sinh.

3.2. *Thực trạng các khía cạnh biểu hiện trầm cảm của học sinh trung học phổ thông tại địa bàn thành phố Hà Nội*

Bảng 2 tổng hợp các biểu hiện trầm cảm của học sinh THPT dựa trên thang đo DASS-21. Kết quả cho thấy các biểu hiện trầm cảm phổ biến ở học sinh được nghiên cứu ở mức nhẹ đến trung bình, trong đó cảm giác thất vọng có điểm trung bình cao nhất (ĐTB = 1.75, ĐLC = 1.10). Kết quả này chỉ ra rằng, đây là trạng thái thường gặp do áp lực học tập và định hướng tương lai ở học sinh. Ngoài ra, học sinh cũng gặp khó khăn trong việc đối mặt với áp lực (ĐTB = 1.60) và có xu hướng đánh giá thấp bản thân (ĐTB = 1.50).

Bảng 2. Các biểu hiện trầm cảm của học sinh THPT theo thang DASS-21

Biểu hiện đo lường (DASS-21)	Điểm trung bình (ĐTB)	Độ lệch chuẩn (ĐLC)
Tôi cảm thấy không thể trải nghiệm bất kỳ cảm xúc tích cực nào	1.10	0.90
Tôi cảm thấy cuộc sống vô nghĩa	1.25	1.05
Tôi cảm thấy thất vọng	1.75	1.10
Tôi thấy bản thân không có nhiều hy vọng về tương lai	1.45	1.00
Tôi cảm thấy mọi thứ trở nên khó khăn hơn tôi có thể chịu đựng	1.60	1.15
Tôi không có khả năng cảm thấy vui vẻ hoặc hứng thú	1.35	1.05
Tôi cảm thấy mình không còn đáng giá	1.50	1.20
Điểm trung bình chung (ĐTB chung)	9.00	4.45

Các biểu hiện trầm cảm ở mức thấp hơn bao gồm cảm giác không thể trải nghiệm niềm vui (ĐTB = 1.10, ĐLC = 0.90), cảm thấy cuộc sống vô nghĩa (ĐTB = 1.25), và mất hứng thú với hoạt động thường ngày (ĐTB = 1.35).

Mặc dù có dấu hiệu trầm cảm, nhiều học sinh vẫn có thể duy trì một số cảm xúc tích cực. Về độ lệch chuẩn, biểu hiện “Tôi cảm thấy mình không còn đáng giá” có ĐLC cao nhất (1.20), phản ánh sự khác biệt giữa các học sinh

trong cách nhìn nhận bản thân. Trong khi đó, “Tôi cảm thấy không thể trải nghiệm cảm xúc tích cực” có DLC thấp nhất (0.90), cho thấy sự nhất quán hơn về cảm giác thiếu vắng niềm vui.

Nhìn chung, học sinh THPT tại Hà Nội có mức độ trầm cảm trung bình, với những biểu hiện nổi bật là thất vọng, căng thẳng và mất hy vọng về tương lai. Kết quả này nhấn mạnh sự cần thiết của các biện pháp hỗ trợ từ gia đình, nhà trường và chuyên gia tâm lý nhằm giúp học sinh nâng cao sức khỏe tinh thần, đối phó hiệu quả với áp lực và giảm thiểu tác động tiêu cực của trầm cảm.

3.3. Sự khác biệt mức độ trầm cảm của học sinh trung học phổ thông theo đặc điểm nhân khẩu

Bảng 3. Sự khác biệt về mức độ trầm cảm của học sinh THPT theo đặc điểm nhân khẩu (DASS-21)

Đặc điểm	Trầm cảm (DASS-21)	Điểm trung bình (ĐTB)	Kết quả kiểm nghiệm
Giới tính			
Nam	10.20	F = 2.845	Sig. = 0.095
Nữ	8.15	t = 3.214	
Lớp học			
Lớp 10	9.50	F = 1.974	Sig. = 0.135
Lớp 11	10.30		
Lớp 12	8.75		
Học lực			
Trung bình	10.80	F = 3.012	Sig. = 0.045
Khá	9.30		
Giỏi	8.20		
Xuất sắc	7.90		
Nơi ở			
Nội thành	9.20	F = 0.765	Sig. = 0.384
Ngoại thành	8.60		

Kết quả nghiên cứu được tổng hợp tại bảng trên cho thấy: Có sự khác biệt nhất định về mức độ trầm cảm khi so sánh theo biến số giới tính, học sinh nam có điểm trung bình trầm cảm cao hơn nữ (10.20 so với 8.15), nhưng sự khác biệt này chưa có ý nghĩa thống kê ($\text{Sig.} = 0.095$). Một phần nguyên nhân có thể do nam giới ít bày tỏ cảm xúc và tìm kiếm sự hỗ trợ hơn so với nữ giới.

Về lớp học, học sinh lớp 11 có mức độ trầm cảm cao nhất ($\text{ĐTB} = 10.30$), phản ánh áp lực tăng cao ở giai đoạn chuyển tiếp quan trọng. Học sinh lớp 12 dù chịu nhiều căng thẳng nhưng có sự chuẩn bị tâm lý tốt hơn, giúp giảm mức độ trầm cảm ($\text{ĐTB} = 8.75$). Tuy nhiên, giá trị $\text{Sig.} = 0.135$ cho thấy sự khác biệt giữa các khối lớp chưa rõ ràng về mặt thống kê.

Sự khác biệt giữa học sinh nội thành ($\text{ĐTB} = 9.20$) và ngoại thành ($\text{ĐTB} = 8.60$) không có ý nghĩa thống kê ($\text{Sig.} = 0.384$). Học sinh nội thành tiếp cận nhiều nguồn hỗ trợ tâm lý và hoạt động ngoại khóa hơn, trong khi học sinh ngoại thành thường có sự gắn kết chặt chẽ với gia đình, giúp duy trì sức khỏe tinh thần tốt hơn.

Học lực là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ trầm cảm ở học sinh được nghiên cứu. Trong đó, nhóm học sinh có học lực trung bình có mức trầm cảm cao nhất ($\text{ĐTB} = 10.80$) và giảm dần ở nhóm có học lực khá, giỏi và xuất sắc. Giá trị $\text{Sig.} = 0.045$ xác nhận sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê, phản ánh việc học sinh có học lực trung bình thường gặp nhiều áp lực trong học tập, dẫn đến mức độ trầm cảm cao hơn.

4.Kết luận

Kết quả nghiên cứu trên 251 học sinh các trường THPT trên địa bàn thành phố Hà Nội về trầm cảm cho thấy: Có 48,66% học sinh trải nghiệm các triệu chứng trầm cảm từ mức nhẹ đến rất nặng. Các triệu chứng phổ biến nhất bao gồm cảm giác thất vọng, mất hy vọng về tương lai, khó khăn trong việc kiểm soát cảm xúc và suy nghĩ tiêu cực về bản thân.

Nghiên cứu cũng chỉ ra sự khác biệt về mức độ trầm cảm theo các biến số nhân khẩu như giới tính, khối lớp, học lực và nơi ở. Kết quả nghiên cứu cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê khi so sánh mức độ trầm cảm ở học sinh được nghiên cứu theo giới tính, khối lớp, học sinh ngoại thành và nội thành. Tuy nhiên, có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê khi so sánh mức độ triệu chứng trầm cảm của học sinh qua biến số học lực.

Nhìn chung, trầm cảm ở học sinh THPT tại Hà Nội là một vấn đề cần được quan tâm sâu sắc. Việc phát hiện sớm và triển khai các biện pháp hỗ trợ phù hợp từ phía gia đình, nhà trường và bản thân học sinh sẽ giúp cải thiện sức khỏe tâm lý, nâng cao chất lượng cuộc sống và học tập, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của các em trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

1. World Health Organization (2021). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva, Switzerland.
2. Brent, D. A., & Birmaher, B. (2002). Adolescent depression. *New England Journal of Medicine*, 347(9), 667-671.
3. Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin..
4. Ngô Văn Mạnh; Phạm Thị Hương Ly. Thực trạng lo âu, trầm cảm ở học sinh lớp 12 tại 2 Trường Trung học Phổ thông của Thành phố Thái Bình năm 2020. *Tạp chí y học Việt Nam*, 2021, 506.2.
- NguyễnThị Hoa Mỹ. *Sức khỏe tâm thần của học sinh: nghiên cứu tại một trường trung học phổ thông ở thành phố Hà Nội*. *Tạp chí Giáo dục*, 2024, 41-46.
5. Xu, T., Zuo, F., & Zheng, K. (2024). *Parental Educational Expectations*,

Academic Pressure, and Adolescent Mental Health: An Empirical Study Based on CEPS Survey Data. International Journal of Mental Health Promotion, 26(2).

6. Ngô Văn Mạnh; Phạm Thị Hương Ly (2021). *Thực trạng lo âu, trầm cảm ở học sinh lớp 12 tại 2 Trường Trung học Phổ thông của Thành phố Thái Bình năm 2020.* Tạp chí y học Việt Nam, 506.2.

THỰC TRẠNG KHÓ KHĂN TÂM LÝ VÀ CÁC PHƯƠNG THỨC GIẢI QUYẾT KHÓ KHĂN TÂM LÝ CỦA CHA MẸ CÓ CON RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỈ

Nguyễn Thị Thanh Huyền

Trường Đại học Lao động - Xã hội

TÓM TẮT:

Nghiên cứu tìm hiểu thực trạng khó khăn tâm lý và các phương thức giải quyết khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ. Mẫu nghiên cứu bao gồm 120 cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ. Công cụ nghiên cứu chính là bảng hỏi. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hầu hết cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đều gặp rất nhiều khó khăn tâm lý trong quá trình chăm sóc trẻ. Họ cũng sử dụng rất nhiều phương thức khác nhau để giải tỏa những khó khăn ấy. Kết quả nghiên cứu giúp các nhà chuyên môn có nhận thức rõ hơn về các khó khăn tâm lý và các phương thức cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ vẫn thường xuyên sử dụng, từ đó có các giải pháp nhằm giải quyết khó khăn tâm lý cho cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ hiệu quả.

Từ khoá: *Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ; Khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ.*

Ngày nhận bài: Tháng 9/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Tự kỷ là một loại khuyết tật phát triển tồn tại suốt đời, thường được thể hiện ra ngoài trong ba năm đầu đời, là hệ quả của rối loạn thần kinh ảnh hưởng đến chức năng hoạt động của não bộ, ảnh hưởng đến trẻ em ở nhiều quốc gia, không phân biệt giới tính, chủng tộc hoặc điều kiện kinh tế - xã hội, và được đặc trưng bởi khiếm khuyết trong tương tác xã hội, các vấn đề về giao tiếp bằng lời nói và không lời, có các hành vi, sở thích hạn hẹp và định hình lặp lại (Liên Hợp Quốc, 2008). Theo báo cáo của nhiều nước, tỷ lệ trẻ em mắc rối loạn phổ tự kỉ là rất cao. Theo ước tính của Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội năm 2019, Việt Nam có khoảng 1 triệu trẻ rối loạn phổ tự kỉ và 8 triệu người chịu ảnh hưởng trực tiếp (Quốc hội, 2020).

Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ gặp rất nhiều khó khăn trong quá trình chăm sóc, nuôi dạy con. Cha mẹ cảm thấy rất khó khăn để chấp nhận con mình được chẩn đoán tự kỉ. Khi phát hiện ra con mắc rối loạn phổ tự kỉ, cha mẹ nảy sinh rất nhiều các cảm xúc tiêu cực, điều này khiến họ luôn ở trong trạng thái căng thẳng, ức chế. Ngoài ra, cha mẹ còn gặp nhiều khó khăn trong việc đòi hỏi xã hội có cái nhìn công bằng, thiện cảm, tránh kì thị với bản thân trẻ và gia đình trẻ rối loạn phổ tự kỉ. Ngay cả việc tìm kiếm các môi trường giáo dục phù hợp cho trẻ cũng là một khó khăn lớn đối với cha mẹ và người nuôi dưỡng (Vũ Thị Bích Hạnh, 2007), (Nguyễn Thị Mai Lan, 2013), (Dương Hải Hưng, 2015)... Nói cách khác, rất nhiều khó khăn có nguy cơ xuất hiện và làm cho cuộc sống của gia đình trẻ tự kỉ, đặc biệt là cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ càng trở nên căng thẳng và phát sinh nhiều vấn đề khác nếu không tìm cách giải quyết và vượt qua nó. Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ cũng sử dụng nhiều phương thức khác nhau để giải quyết những khó khăn của mình, tuy nhiên chưa đạt hiệu quả cao. Vì vậy, việc nghiên cứu thực trạng về khó khăn tâm lý và phương thức giải quyết khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ là vô cùng cần thiết.

2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 120 cha hoặc mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ và phỏng vấn sâu 5 người, 5 cán bộ tham vấn và 5 giáo viên can thiệp cho trẻ tại 02 trung tâm trên địa bàn Hà Nội. Tuổi trung bình của khách thể là 33,67. Mẫu khách thể có 31,5% là cha và 68,5% là mẹ. Nghề nghiệp chủ yếu là nhân viên văn phòng, kinh doanh tự do và kĩ thuật.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp nghiên cứu được sử dụng bao gồm: điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu và thống kê toán học. Trong đó, điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chủ yếu.

Bảng hỏi về khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ bao gồm 24 mệnh đề chia làm 5 vấn đề (khó khăn giải toả cảm xúc, khó khăn khi thiếu thông tin liên quan đến rối loạn phổ tự kỉ, khó khăn khi thiếu kĩ năng chăm sóc trẻ rối loạn phổ tự kỉ, khó khăn khi tiếp cận dịch vụ xã hội dành cho trẻ tự kỉ và cha mẹ trẻ rối loạn phổ tự kỉ, khó khăn khi tìm kiếm môi trường và hình thức giáo dục phù hợp với trẻ rối loạn phổ tự kỉ, khó khăn trong việc đòi hỏi công bằng, tránh kì thị đối với trẻ và gia đình trẻ rối loạn phổ tự kỉ). Bảng hỏi về các phương thức giải quyết các khó khăn tâm lý cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ hay dùng bao gồm 8 mệnh đề. Đối với mỗi mệnh đề, khách thể lựa chọn 1 trong 4 phương án trả lời tương ứng với số điểm: 1 điểm - không gặp khó khăn gì/không đúng, 2 điểm - gặp một chút khó khăn/đúng 1 phần, 3 điểm - gặp khá nhiều khó khăn/đúng phần lớn, 4 điểm - gặp rất nhiều khó khăn/hoàn toàn đúng. Sau khi xử lý số liệu, đề tài chia lại thành các mức độ: thấp - trung bình - cao.

Số liệu khảo sát được nhập bằng phần mềm EPI data, sau đó chuyển sang xử lý bằng phần mềm SPSS với các phép thống kê: count, frequencies.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ

Nghiên cứu tiến hành tìm hiểu trên mẫu là 120 cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ. Kết quả khảo sát nhận thấy rằng, các cha mẹ đều gặp khó khăn tâm lý trong quá trình chăm sóc, nuôi dạy con mình là trẻ rối loạn phổ tự kỉ. Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ không chỉ gặp một khó khăn mà có thể gặp hai hay nhiều khó khăn khác nhau, thậm chí có cha mẹ còn gặp tất cả những khó khăn chúng tôi khảo sát với các mức độ khác nhau. Kết quả được thể hiện ở bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Tỷ lệ cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ gặp khó khăn tâm lý

Những khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ	Có		Không	
	Số lượng	%	Số lượng	%
Khó khăn tâm lý về việc giải toả cảm xúc tiêu cực	119	99,2	1	0,8
Khó khăn tâm lý về việc thiếu kĩ năng chăm sóc trẻ tự kỉ	115	95,8	5	4,2
Khó khăn tâm lý về việc tiếp cận dịch vụ xã hội - giáo dục	112	93,3	8	6,7
Khó khăn tâm lý về việc đòi hỏi đối xử bình đẳng, tránh kì thị	116	96,7	4	3,3
Khó khăn tâm lý về việc thiếu kiến thức liên quan đến tự kỉ	113	94,2	7	5,8
Nhóm khó khăn tâm lý	119	99,2	1	0,8

Kết quả cho thấy, gần như tất cả cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đều gặp khó khăn tâm lý trong quá trình chăm sóc trẻ tự kỉ (99,2%), cụ thể là trong số 5 nhu cầu được khảo sát, số lượng cha mẹ gặp khó khăn đều trên 90%, trong đó, cha mẹ gặp khó khăn nhất là khó khăn tâm lý trong việc giải toả cảm xúc tiêu cực (99,2%) và ít khó khăn nhất là khó khăn trong tiếp cận dịch vụ xã hội - giáo dục phù hợp với trẻ tự kỉ và gia đình có con rối loạn phổ tự kỉ (93,3%). Trong số các cha mẹ có khó khăn tâm lý, thực tế khảo sát về mức độ gặp khó khăn ở từng lĩnh vực như sau:

Bảng 2. Mức độ gặp khó khăn tâm lý của cha mẹ
có con rối loạn phổ tự kỉ

Những biểu hiện khó khăn tâm lý	Tổng thể		Các mức độ (%)		
	ĐTB	ĐLC	Thấp	Trung bình	Cao
Khó khăn giải tỏa cảm xúc	2,82	0,73	6,0	68,1	25,9
Khó khăn thiếu kiến thức liên quan đến tự kỉ	2,63	0,83	15,5	62,7	21,8
Khó khăn thiếu kĩ năng chăm sóc trẻ tự kỉ	2,58	0,75	14,3	70,5	15,2
Khó khăn trong việc đòi hỏi đối xử công bằng, tránh kì thị	2,16	0,82	39,6	52,3	8,1
Khó khăn tiếp cận dịch vụ xã hội - giáo dục	2,76	0,8	10,9	65,5	23,6
ĐTB chung	2,6	0,62			

Nhìn chung, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ thường gặp phải một số khó khăn tâm lý nhất định trong quá trình chăm sóc, nuôi dạy trẻ nhưng ở các mức độ khác nhau. Thực vậy, kết quả khảo sát thực tiễn thể hiện ở bảng 2 cho thấy, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ gặp khó khăn lớn nhất trong việc giải tỏa cảm xúc tiêu cực (ĐTB = 2,82). Chỉ có 6% số cha mẹ tham gia khảo sát nhận thấy rằng mình có khó khăn này ở mức thấp, 68,1% số cha mẹ có khó khăn ở mức trung bình và 25,9% số cha mẹ gặp khó khăn này ở mức cao. Khó khăn thứ hai là tiếp cận dịch vụ xã hội - giáo dục (ĐTB = 2,76) và thấp nhất là khó khăn khi đòi hỏi đối xử bình đẳng, tránh kì thị (ĐTB = 2,16). Điều này cũng tương đồng với nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Mai Lan (2013) khi bước đầu phân tích tâm trạng của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đã chỉ ra rằng: tâm trạng của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ thiên về các yếu tố tiêu cực như mặc cảm, buồn rầu, tự ti, suy sụp tinh thần, không hài lòng về cuộc sống... Những trạng thái tiêu cực này bao trùm lên toàn bộ cuộc sống của gia đình có con rối loạn phổ tự kỉ, gây

rất nhiều khó khăn cho cha mẹ trong quá trình chăm sóc con (Nguyễn Thị Mai Lan, 2013).

3.2. Phương thức giải quyết khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ

Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ thường gặp khá nhiều khó khăn trong cuộc sống và trên thực tế, mỗi cha mẹ đều phải tự tìm kiếm cho bản thân các phương thức khác nhau để giải quyết các khó khăn tâm lý ấy. Tuy vậy, khi gặp khó khăn tâm lý cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ lựa chọn nhiều phương thức giải quyết với các mức độ khác nhau. Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 3.

Phương thức giải quyết được nhiều cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đánh giá cao nhất là *“Tìm đến các thầy cô dạy trẻ tự kỉ”* để học hỏi kinh nghiệm (ĐTB = 3,19; ĐLC = 0,84). Thầy, cô dạy trẻ tự kỉ là những người có kiến thức, kĩ năng trong việc chăm sóc trẻ tự kỉ và dạy trẻ tự kỉ học tập. Vì thế, cha mẹ thường tìm đến thầy, cô dạy trẻ tự kỉ như tìm kiếm một chuyên gia để học hỏi, xin ý kiến, kinh nghiệm về việc chăm sóc và nuôi dạy trẻ tự kỉ tại gia đình.

Phương thức *“Xin ý kiến từ những người có kinh nghiệm hoặc cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ khác”* là phương thức cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đánh giá ở mức độ cao và cao thứ hai trong số các phương thức được khảo sát (ĐTB = 3,01; ĐLC = 0,88). Do tự kỉ được xếp vào dạng khuyết tật, chăm sóc trẻ tự kỉ cũng không giống với việc chăm sóc trẻ bình thường, vì vậy, cha mẹ có xu hướng tìm kiếm ý kiến từ những người đã có kinh nghiệm chăm sóc con rối loạn phổ tự kỉ hoặc từ chính cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ khác. Chị H (Hà Nội) chia sẻ: *“Từ lúc cho con đi trị liệu ở bệnh viện Nhi trung ương, ngoài việc lắng nghe bác sĩ và điều dưỡng trị liệu cho con, tôi hay nói chuyện với các mẹ khác cũng có con tham gia trị liệu như con nhà mình, lắng nghe các mẹ chia sẻ về chăm con ở nhà như thế nào, nhiều cái mình làm theo, thấy cũng hiệu quả”*.

Bảng 3. Phương thức giải quyết khó khăn tâm lý
của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ

Phương thức giải quyết	ĐTB	ĐLC
Âm thầm chịu đựng, không chia sẻ	1,71	0,72
Chán nản, buông xuôi, trốn tránh vấn đề	1,56	0,76
Tự suy tính ra cách giải quyết cho vấn đề mình gặp phải	2,35	0,89
Tìm đọc các tài liệu liên quan	2,82	0,95
Đi học thêm các khóa về chăm sóc trẻ rối loạn phổ tự kỷ	1,99	0,99
Tâm sự với người trong gia đình hoặc bạn bè thân thiết để tìm lời khuyên	2,86	0,95
Xin ý kiến từ những người có kinh nghiệm hoặc cha mẹ có con bị tự kỷ khác	3,01	0,88
Tìm đến các thầy, cô dạy trẻ tự kỉ để học hỏi kinh nghiệm	3,19	0,84

Phương thức giải quyết cha mẹ đánh giá cao thứ ba là “*Tâm sự với người trong gia đình hoặc bạn bè thân thiết để tìm lời khuyên*” (ĐTB = 2,86; ĐLC = 0,95). Có thể nói, gia đình luôn là chỗ dựa tin cậy nhất cho mọi người, để bất cứ ai khi gặp khó khăn tâm lý đều nghĩ ngay đến. Phòng vấn sâu một phụ huynh có chia sẻ: “*Khi bản thân gặp khó khăn, mình thường có thói quen tâm sự với chị gái hoặc mẹ mình để nghe xem họ có ý kiến gì không, vì họ có nhiều kinh nghiệm sống hơn mình nhiều nên có thể họ giúp mình nghĩ cách để giải quyết những khó khăn ấy*” (N, Hải Dương). Thêm nữa, hoạt động giao tiếp là một trong những hoạt động chủ đạo của người trưởng thành, và bạn bè thân thiết là những người được tin tưởng nhất, là chỗ dựa khi gặp khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ. Họ có sự chia sẻ với người thân hoặc bạn bè với mong muốn vừa san đi gánh nặng tâm lý, vừa lắng nghe lời khuyên.

Đứng thứ tư là phương thức “*Tìm đọc các tài liệu có liên quan*” với ĐTB= 2,82. Với thời buổi phát triển khoa học kĩ thuật như hiện tại, cha mẹ rất dễ để tìm kiếm các thông tin trên nhiều phương tiện một cách dễ dàng. Tuy nhiên, do không kiểm chứng được độ xác thực của các thông tin trên

các phương tiện truyền thông nên không nhiều cha mẹ lựa chọn sử dụng phương thức này là chủ đạo khi tìm cách giải quyết các khó khăn trong quá trình chăm sóc con là trẻ tự kỉ.

Có thể nhận thấy rằng, phương thức tìm đến nhà tham vấn tâm lý là hiệu quả nhất trong việc giải quyết các khó khăn của cha mẹ. Theo Sexton (1993), hiệu quả tham vấn tâm lý cho thấy, gần 22% số thân chủ thấy được hiệu quả đáng kể từ tham vấn, 43% có sự thay đổi vừa phải và 27% đạt được một số cải thiện nhất định về tình trạng bệnh của con (Dẫn theo Trần Thị Minh Đức, 2016). Tuy nhiên, trên thực tế, phương thức này chỉ được cha mẹ lựa chọn ở vị trí thứ năm. Phỏng vấn sâu chị M (Hải Phòng) chị cho biết: *“Mình không biết nhà tham vấn tâm lý là ai nữa nên khi gặp khó khăn mình không tìm đến”*. Đây cũng là câu trả lời của rất nhiều cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ khi được hỏi tại sao không tìm đến nhà tham vấn tâm lý khi gặp khó khăn bản thân không tự giải quyết được. Điều đó chứng tỏ rằng, trên thực tế, dịch vụ tham vấn tâm lý chưa thực sự phát triển, công tác truyền thông, quảng bá dịch vụ này với cộng đồng còn hạn chế dẫn đến việc khi cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ gặp khó khăn tâm lý thì chưa biết đến dịch vụ tham vấn tâm lý để được trợ giúp.

“Chán nản, buông xuôi, trốn tránh vấn đề” là phương thức giải quyết cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đánh giá thấp nhất ($\text{ĐTB} = 1,56$). Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ mặc dù gặp rất nhiều khó khăn trong quá trình chăm sóc con nhưng cha mẹ vẫn có niềm tin ở sự thay đổi của con, vì vậy cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ luôn cố gắng hết sức để chăm sóc con. Kết quả này phù hợp với kết quả nghiên cứu của Phạm Văn Tư (2015) phương thức giải quyết thấp nhất là *“Buông xuôi, bỏ mặc vì không biết giải quyết như thế nào”* (Phạm Văn Tư, 2015).

Nhìn chung, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ có những phương thức giải quyết khi gặp khó khăn tâm lý nhất định, trong đó, được đánh giá cao nhất là phương thức tìm đến các thầy, cô dạy trẻ tự kỉ để học hỏi kinh nghiệm và thấp nhất là chán nản, buông xuôi, trốn tránh vấn đề. Phương thức tìm đến nhà tham vấn tâm lý theo chúng tôi là hiệu quả nhất, song lại

không được nhiều cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ lựa chọn sử dụng khi gặp khó khăn trong quá trình chăm sóc con.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ cho thấy: Phần lớn cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ đều gặp khó khăn tâm lý trong quá trình chăm sóc con nhưng ở các mức độ khác nhau, trong đó cha mẹ đánh giá gặp khó khăn nhất trong việc giải tỏa các cảm xúc, tiếp theo là khó khăn tâm lý trong việc tiếp cận các dịch vụ xã hội - giáo dục, và thấp nhất là khó khăn trong việc đòi hỏi sự đối xử công bằng, tránh kì thị. Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ cũng đã sử dụng rất nhiều các phương thức khác nhau để giải quyết khó khăn của mình song hiệu quả chưa được đánh giá cao.

Mặc dù còn nhiều hạn chế nhưng nghiên cứu đã phát hiện những khó khăn tâm lý của cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỉ ở các mức độ cụ thể nảy sinh trong quá trình chăm sóc con. Đây được xem như cơ sở thực tiễn nhằm giúp các nhà nghiên cứu có cái nhìn tổng quát hơn về những khó khăn mà cha mẹ gặp phải khi chăm sóc con mắc rối loạn phổ tự kỉ, từ đó có các phương thức giúp họ giảm thiểu các khó khăn ấy nhằm cải thiện chất lượng cuộc sống của cha mẹ nói riêng và gia đình có con rối loạn phổ tự kỉ nói chung.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Thị Minh Đức (2016), *Giáo trình tham vấn tâm lý*, NXB ĐHXH & NV, Đại học Quốc gia Hà Nội
2. Vũ Thị Bích Hạnh (2007), *Tự kỉ, phát hiện sớm và can thiệp sớm*, NXB Y học, Hà Nội, tr.157 - 158
3. Dương Hải Hưng (2015), Thực trạng khó khăn tâm lý của cha mẹ có con tự kỉ tại Cần Thơ, *Tạp chí Tâm lý học*, số 12, tr.78 - 85
4. Nguyễn Thị Mai Lan (2013), *Trẻ tự kỉ ở nước ta hiện nay, một vài lý luận và thực tiễn*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội, tr.309 - 329
5. Phạm Văn Tư (2014), Nhu cầu tham vấn tâm lý của trẻ em bị ảnh hưởng bởi HIV/AIDS, *Tạp chí Tâm lý học*, số 2, tr.37 – 53
6. Liên Hợp Quốc (2008), Nghị quyết A/RES/62/139

7. Quốc hội (24/12/2020), ĐBQH Đào Phương Loan: Cần phát hiện sớm và chăm sóc sức khỏe cho trẻ em tự kỉ,

8. <https://quochoi.vn/UserControls/Publishing/News/BinhLuan/pFormPrint.aspx?UrlListProcess=/content/tintuc/Lists/News&ItemID=50782>

PHONG CÁCH GIAO TIẾP CỦA CHA MẸ VỚI CON MẮC RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Đậu Thị Thảo

Học viên cao học ngành Tâm lý học, Học viện Khoa học xã hội

Tóm tắt:

Bài viết này tập trung vào việc nghiên cứu và chỉ ra phong cách giao tiếp của cha mẹ với con mắc rối loạn phổ tự kỷ tại thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy: Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng cả 3 phong cách giao tiếp nêu trên (Phong cách giao tiếp dân chủ; phong cách giao tiếp độc đoán; phong cách giao tiếp tự do). Tuy nhiên mức độ sử dụng các phong cách giao tiếp nêu trên với con rối loạn phổ tự kỷ có sự khác nhau. Trong 3 phong cách giao tiếp được nghiên cứu, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ khá thường xuyên sử dụng nhất là phong cách giao tiếp dân chủ với con, tiếp đến là phong cách giao tiếp tự do và cuối cùng là phong cách giao tiếp độc đoán.

Từ khoá: Phong cách giao tiếp; Giao tiếp của cha mẹ với con; Rối loạn phổ tự kỷ.

Ngày nhận bài: Tháng 9/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Đối với trẻ rối loạn phổ tự kỷ thì cha mẹ đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với sự hình thành và phát triển thể chất, nhân cách của các em. Bởi lẽ, cha mẹ là những người hàng ngày, hàng giờ chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục cũng như dạy bảo và phối hợp với giáo viên, chuyên gia trị liệu

hội chứng rối loạn phổ tự kỷ cho các em. Trong quá trình chăm sóc, nuôi dưỡng, giáo dục, trị liệu trẻ rối loạn phổ tự kỷ, cha mẹ trẻ luôn phải giao tiếp hiệu quả với con. Tuy nhiên, đây là vấn đề khó khăn với nhiều bậc cha mẹ. Trẻ rối loạn phổ tự kỷ, thường rất khó khăn trong giao tiếp, bởi trẻ bị hạn chế về kỹ năng ngôn ngữ và khả năng tương tác xã hội. Do đó, trong quá trình giao tiếp với con cha mẹ cần phải có phong cách giao tiếp phù hợp. Khi cha mẹ có phong cách giao tiếp phù hợp, đúng đắn thì hoạt động giao tiếp giữa cha mẹ và con sẽ rất hiệu quả và cha mẹ sẽ giúp đỡ được con để con học tập, hòa nhập và trị liệu hiệu quả. Trái lại nếu cha mẹ có phong cách giao tiếp không phù hợp thì hoạt động giao tiếp giữa cha mẹ và con rối loạn phổ tự kỷ sẽ gặp nhiều khó khăn, cha mẹ không thấu hiểu được con dẫn đến việc giáo dục và chăm sóc con kém hiệu quả làm ảnh hưởng đến quá trình hỗ trợ con phát triển, hòa nhập cộng đồng.

Do vậy, bài viết này tập trung vào việc phân tích thực trạng phong cách giao tiếp của cha mẹ có con mắc rối loạn phổ tự kỷ tại Thành phố Hồ Chí Minh, kết quả nghiên cứu sẽ là cơ sở thực tiễn tốt giúp tìm ra biện pháp giúp cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ có phong cách giao tiếp phù hợp, hiệu quả với con, từ đó góp phần giúp cho quá trình chăm sóc, giáo dục và tham gia trị liệu rối loạn phổ tự kỷ cho con hiệu quả.

2. Khách thể, địa bàn và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này tiến hành khảo sát thực trạng trên 152 cha mẹ có con bị rối loạn phổ tự kỷ đang được chăm sóc và trị liệu tại các trung tâm can thiệp trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh. Đặc điểm mẫu khách thể khảo sát được mô tả tại bảng số liệu dưới đây:

Bảng 1. Mô tả khách thể nghiên cứu (N=152)

Nhóm khách thể		Số lượng	Tỷ lệ %
	Nam	45	29,6

Giới tính	Nữ	107	70,4
Độ tuổi	Dưới 25	9	5.9
	Từ 25-35	33	21.7
	Từ 35-40	63	41.4
	Từ 40 trở lên	47	30.9
Trình độ học vấn	Trình độ 12/12	5	3.3
	Cao đẳng	17	11.2
	Đại học	18	11.8
	Thạc sỹ	87	57.2
	Tiến sỹ	23	15.1
	Khác	2	1.3
Nghề nghiệp của cha mẹ	Công nhân	20	13.2
	Nhân viên/Viên chức	34	22.4
	Giáo viên/Giảng viên	25	16.4
	Kinh doanh/buôn bán	10	6.6
	Khác	63	41.4
Kinh tế gia đình	Có điều kiện	16	10.5
	Bình thường	122	80.3
	Khó khăn	14	9.2

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Bảng hỏi đo lường phong cách giao tiếp của cha mẹ có con mắc rối loạn phổ tự kỷ bao gồm 3 câu hỏi để đo 3 phong cách giao tiếp (Phong cách giao tiếp dân chủ; phong cách giao tiếp độc đoán; phong cách giao tiếp tự do). Trong đó, đối với phong cách giao tiếp dân chủ thiết kế 08 item; phong cách giao tiếp độc đoán thiết kế 05 item; phong cách giao tiếp tự do, thiết kế 06 item. Thang đo liket

được thiết kế 5 mức độ, từ rất ít khi sử dụng tới sử dụng rất nhiều. điểm thấp nhất là 1, điểm cao nhất là 5, điểm trung bình càng cao thì mức độ sử dụng phong cách giao tiếp càng thường xuyên. Các dữ liệu thu được từ phương pháp nghiên cứu này được xử lý bằng phần mềm thống kê toán học SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1.Đánh giá chung mức độ thực hiện các phong cách giao tiếp của cha mẹ với con rối loạn phổ tự kỷ

Bảng 1. Đánh giá chung mức độ thực hiện các phong cách giao tiếp của cha mẹ với con rối loạn phổ tự kỷ

Phong cách giao tiếp	ĐTB
1.Phong cách giao tiếp dân chủ	3,98
2.Phong cách giao tiếp độc đoán	2,15
3.Phong cách giao tiếp tự do	2,21
<i>Chú thích: 1= Rất không thường xuyên sử dụng; 2 = Ít thường xuyên sử dụng; 3= Sử dụng ở mức độ bình thường (vừa phải); 4 = Khá thường xuyên sử dụng; 5 = Rất thường xuyên sử dụng.</i>	

Phân tích số liệu được tổng hợp tại bảng trên cho thấy, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng cả 3 phong cách giao tiếp nêu trên (Phong cách giao tiếp dân chủ; phong cách giao tiếp độc đoán; phong cách giao tiếp tự do), ĐTB từ 2,15 đến 3,98. Tuy nhiên mức độ sử dụng các phong cách giao tiếp nêu trên với con rối loạn phổ tự kỷ có sự khác nhau. Trong 3 phong cách giao tiếp được nghiên cứu, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ khá thường xuyên sử dụng nhất là phong cách giao tiếp dân chủ với con (điểm trung bình chung = 3.98 tương đương với mức 4 điểm). Tiếp đến là

phong cách giao tiếp tự do và cuối cùng là phòng cách giao tiếp độc đoán (ĐTB lần lượt là 2,21 và 2,15), 2 phòng cách giao tiếp này chỉ được cha mẹ sử dụng ở mức độ ít thường xuyên khi giao tiếp với con rối loạn phổ tự kỷ của mình.

3.2.Thực trạng mức độ sử dụng các phong cách giao tiếp của cha mẹ với con rối loạn phổ tự kỷ

3.2.1. Thực trạng mức độ sử dụng các phong cách giao tiếp dân chủ của cha mẹ với con rối loạn phổ tự kỷ

Bảng 2. Biểu hiện phong cách giao tiếp dân chủ

NỘI DUNG	Mức độ biểu hiện %					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
1 Phong cách giao tiếp dân chủ với con	8.6	6.6	18.4	16.4	50.0	3.93	1.313
2 Cha mẹ định hướng những hoạt động cũng như việc ra quyết định của con dựa trên nguyên tắc nhất định	8.6	12.5	17.1	17.1	44.7	3.77	1.359
3 Cha mẹ hướng dẫn những hoạt động và hành vi của con nhưng cũng luôn sẵn sàng lắng nghe và thảo luận với con về vấn đề đó	6.6	7.2	17.1	18.4	50.7	3.99	1.253
4 Cha mẹ đưa những chuẩn mực và hành vi chung cho con cái, nhưng phù hợp với khả năng từng đứa	4.6	9.9	17.1	17.1	51.3	4.01	1.226
5 Khuyến khích con biểu hiện những hành vi phù hợp và điều chỉnh hành vi không phù hợp	3.9	5.3	11.2	22.4	57.2	4.24	1.096

6 Cha mẹ đưa ra sự hướng dẫn cách rõ ràng cho hoạt động của con nhưng cũng hiểu khi nào con từ chối	4.6	8.6	14.5	21.7	50.7	4.05	1.189
7 Thảo luận với con những vấn đề cần tuân thủ trong nhà	9.9	9.2	19.7	17.1	44.1	4.05	1.360
8 Cha mẹ sẵn sàng thảo luận nhận lỗi nếu gây ra những điều khiến con tổn thương	10.5	9.2	15.1	19.1	46.1	3.81	1.380
ĐTB chung							3.98

Phân tích số liệu được tổng hợp tại bảng trên cho thấy, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ thường xuyên sử dụng phong cách giao tiếp dân chủ với con, ĐTB chung = 3,98. Thực tế cho thấy, đối với các đặc điểm tâm sinh lý của trẻ rối loạn phổ tự kỷ thì việc sử dụng phương cách giao tiếp dân chủ trong giao tiếp với trẻ có nhiều ưu điểm. Bởi lẽ, phong cách giao tiếp dân chủ là phong cách giao tiếp giúp cha mẹ trẻ có thể giao tiếp với trẻ vui vẻ hơn, cởi mở hơn, tạo được điều kiện để trẻ bộc lộ các khả năng của bản thân tạo điều kiện cha mẹ, giáo viên can thiệp và hỗ trợ cho trẻ.

Trong các khía cạnh xem xét của phong cách giao tiếp này thì cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng thường xuyên phong cách giao tiếp này để “Khuyến khích con biểu hiện những hành vi phù hợp và điều chỉnh hành vi không phù hợp”, ĐTB = 4,24 và “Cha mẹ đưa ra sự hướng dẫn cách rõ ràng cho hoạt động của con nhưng cũng hiểu khi nào con từ chối”; “Thảo luận với con những vấn đề cần tuân thủ trong nhà”, ĐTB = 4,05, mức độ thường xuyên sử dụng.

3.1.2. Thực trạng phong cách giao tiếp độc đoán

Bảng 3. Biểu hiện phong cách giao tiếp độc đoán

NỘI DUNG	Mức độ biểu hiện %					ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
	1	2	3	4	5			
1 Luôn đưa ra kỷ luật với con, duy trì khoảng cách để rèn luyện con	24.3	5.3	39.5	6.6	24.3	3.01	1.42	5
2 Cha mẹ cần phải bắt buộc con làm theo những điều tốt	19.1	3.9	38.2	9.9	28.9	3.26	1.42	6
3 Bắt buộc con làm theo yêu cầu mà cha mẹ cho là tốt	23.7	7.9	43.4	5.3	19.7	2.89	1.37	4
4 Mặc dù con không đồng ý, nhưng cha mẹ mong muốn là con phải làm theo	30.9	9.9	36.8	4.6	17.8	2.68	1.42	3
5 Cha mẹ muốn con làm gì và phải làm ngay không được hỏi lại	40.1	9.2	38.2	3.3	9.2	2.32	1.28	1
6 Cha mẹ cho rằng hầu hết vấn đề được giải quyết khi nghiêm khắc với con	36.2	10.5	36.8	5.9	10.5	2.44	1.23	2
Điểm TBC	2.77							

Kết quả nghiên cứu được tổng hợp tại bảng dữ liệu trên cho thấy, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ thường xuyên sử dụng phong cách giao tiếp độc đoán để giao tiếp với con rối loạn phổ tự kỷ của mình ở mức độ bình thường, ĐTB của thang đo = 2,77. Kết quả nghiên cứu này chứng tỏ việc sử dụng phong cách giáo tiếp này vẫn được cha mẹ trẻ lựa chọn, song không thật thường xuyên.

Xem xét các khía cạnh biểu hiện của phong cách giao tiếp này cho thấy có sự khác biệt về mức độ tần xuất thực hiện. Trong đó một số khía cạnh vẫn được cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng thường xuyên trong giao tiếp với con, cụ thể như: “Cha mẹ cần phải bắt buộc con làm theo những điều tốt”, ĐTB = 3,26, mức độ khá thường xuyên; “Luôn đưa ra kỷ luật với con, duy trì khoảng cách để rèn luyện con”, ĐTB=3,01; “Bắt buộc con làm theo yêu cầu mà cha mẹ cho là tốt”, ĐTB= 2,89.

Như vậy, có thể thấy rằng phong cách giao tiếp độc đoán vẫn là phong cách được cha mẹ sử dụng với con rối loạn phổ tự kỷ. Mặc dù không sử dụng phong cách giao tiếp này ở mức độ thường xuyên, nhưng cha mẹ trẻ vẫn sử dụng trong một số trường hợp nhất định như giúp con có tính kỷ luật, yêu cầu con làm theo những điều tốt. Việc sử dụng các khía cạnh này trong giao tiếp với con rối loạn phổ tự kỷ cũng là một trong những ưu điểm, giúp giao tiếp với con đạt được mục tiêu giáo dục của gia đình, của cha mẹ, giúp trẻ tự kỷ xác lập được tính kỷ luật, những phẩm chất đạo đức tốt. Tuy nhiên, nếu sử dụng quá thường xuyên việc bắt con phải làm theo yêu cầu mà cha mẹ cho là tốt cũng dẫn tới trẻ cảm thấy mất tự do, bị bó buộc vào khuôn mẫu do cha mẹ áp đặt, điều này cũng dẫn tới việc trẻ bức xúc, ... Do vậy, việc sử dụng phong cách giao tiếp độc đoán với con có rối loạn phổ tự kỷ cần phải xem xét tính phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp, nội dung giao tiếp và đặc điểm tâm sinh lý của trẻ rối loạn phổ tự kỷ. Nếu sử dụng đúng,

phù hợp cũng sẽ có những ưu thế nhất định, đem lại hiệu quả cao trong giao tiếp của cha mẹ với con có rối loạn phổ tự kỷ.

3.1.3.Thực trạng phong cách giao tiếp tự do

Bảng 4. Biểu hiện của phong cách giao tiếp tự do

NỘI DUNG	Mức độ biểu hiện %					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
1.Cha mẹ không can thiệp, điều chỉnh hành vi và hoạt động mong muốn của con trong gia đình	41.1	11.2	35.5	3.3	8.6	2.26	1.27
2.Cha mẹ không chịu trách nhiệm trong việc điều chỉnh, hướng dẫn hành vi cho con	50.0	9.2	36.8	1.3	2.6	1.97	1.07
3.Cha mẹ hiếm khi mong muốn và hướng dẫn những thay đổi với con	48.7	8.6	36.8	2.6	3.3	2.03	1.12
4.Cha mẹ cho rằng vấn đề được giải quyết khi không ngăn cản hành vi, quyết định và mong muốn của con	46.1	12.5	35.5	2.0	3.9	2.05	1.12
5.Cha mẹ cho rằng trong quá trình trẻ lớn lên, con không cần tuân thủ các quy tắc, chuẩn mực gia đình	50.0	8.6	35.5	5.3	0.7	1.98	1.06
6.Không muốn con gò bó, áp lực trong giao tiếp với cha mẹ	34.2	8.6	36.8	5.9	14.5	2.58	1.39

ĐTB chung	2.21	
------------------	-------------	--

Kết quả nghiên cứu về phong cách giao tiếp tự do cho thấy, điểm trung bình chung = 2.21, mức độ thực hiện trung bình. Tuy nhiên, xét cụ thể từng khía cạnh biểu hiện trong phong cách giao tiếp này thì vẫn có một số khía cạnh biểu hiện được cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng mức độ thường xuyên trong giao tiếp với con rối loạn phổ tự kỷ của mình. Cụ thể như:

Đối với khía cạnh “Không muốn con gò bó, áp lực trong giao tiếp với cha mẹ”, ĐTB = 2,58, mức độ thường xuyên thực hiện. Như vậy, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ khi sử dụng phong cách giao tiếp tự do với con bị rối loạn phổ tự kỷ của mình vẫn thường xuyên cho con tự lựa chọn nội dung, hình thức và phương pháp giao tiếp với mình, họ không chút gò ép, áp lực với con trong giao tiếp. Trên thực tế, đối với trẻ tự kỷ, do đặc điểm tâm sinh lý đặc biệt của trẻ, trẻ gặp phải nhiều khó khăn trong giao tiếp, ứng xử,... do vậy, việc không muốn con gò bó, áp lực trong giao tiếp với cha mẹ sẽ là ưu điểm lớn để trẻ có thể thoải mái và tự tin thực hiện các hoạt động giao tiếp mà không lo sợ, hay áp lực gì.

Bên cạnh đó, một số khía cạnh khác thuộc nhóm phong cách giao tiếp này được cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ không thường xuyên sử dụng khi giao tiếp với con đó là: “Cha mẹ không chịu trách nhiệm trong việc điều chỉnh, hướng dẫn hành vi cho con”, ĐTB = 1,97; “Cha mẹ cho rằng trong quá trình trẻ lớn lên, con không cần tuân thủ các quy tắc, chuẩn mực gia đình”, ĐTB = 1,98, mức độ ít thường xuyên sử dụng. Như vậy, có thể thấy rằng, mặc dù cha mẹ trẻ rối loạn phổ tự kỷ có sử dụng phong cách giao tiếp tự do trong giao tiếp với con rối loạn phổ tự kỷ. Tuy nhiên, việc sử dụng các khía cạnh giao tiếp thuộc nhóm phong cách giao tiếp này đều

được họ lựa chọn cẩn thận, các khía cạnh chiếm ưu thế, đem lại hiệu quả cao trong giao tiếp với con mới được họ lựa chọn sử dụng.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu phong cách giao tiếp của cha mẹ với con có rối loạn phổ tự kỷ cho thấy:

Cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ sử dụng cả 3 phong cách giao tiếp nêu trên (Phong cách giao tiếp dân chủ; phong cách giao tiếp độc đoán; phong cách giao tiếp tự do). Tuy nhiên mức độ sử dụng các phong cách giao tiếp nêu trên với con rối loạn phổ tự kỷ có sự khác nhau. Trong 3 phong cách giao tiếp được nghiên cứu, cha mẹ có con rối loạn phổ tự kỷ khá thường xuyên sử dụng nhất là phong cách giao tiếp dân chủ với con, tiếp đến là phong cách giao tiếp tự do và cuối cùng là phong cách giao tiếp độc đoán.

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Thị Hoa, Nguyễn Thị Minh (2022) “Vai trò của gia đình trong phát triển kỹ năng giao tiếp cho trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ”, *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*.
2. Nguyễn Thị Minh Khai (2020), *Khó khăn của phụ huynh trong việc giao tiếp với trẻ RLPTK tại TP.HCM*, *Tạp chí Giáo dục Đặc biệt*, số 12, tr. 45-58.
3. Lê Thị Minh Tâm (2019) “Nghiên cứu về giao tiếp của trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ”, *Tạp chí Tâm lý học*.
4. Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010) “Living with Children Diagnosed with Autistic Spectrum Disorder: Parental Stress and the Impact of Early Intervention Programs”, *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-478.

NĂNG LỰC TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP CỦA HỌC VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG CẢNH SÁT NHÂN DÂN II

Lã Thị Huyền Trang, Đồng Văn Toàn

TÓM TẮT:

Bài viết này tập trung vào việc phân tích thực trạng năng lực tự chủ trong học tập của học viên Trường Cao đẳng cảnh sát nhân dân II. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học viên đã có những hiểu biết cơ bản về năng lực tự chủ trong học tập; Năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II đạt mức độ cao. Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trong từng khía cạnh cụ thể có sự khác biệt. Trong đó, sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao và tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn của học viên đạt mức độ rất cao và các khía cạnh độc lập trong học tập chỉ đạt mức độ trung bình.

Từ khóa: *Biện pháp; Năng lực tự chủ; Năng lực tự chủ trong học tập.*

Ngày nhận bài: Tháng 6/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Năng lực tự chủ trong học tập là một yếu tố quan trọng trong quá trình học tập của học viên. Đối với học viên Công an nhân dân, xuất phát từ vị trí, vai trò, nhiệm vụ của lực lượng Công an nhân dân, đáp ứng yêu cầu xây dựng lực lượng Công an nhân dân “cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, từng bước hiện đại” thì nghiên cứu năng lực tự chủ trong học tập là một nhiệm vụ vừa mang tính lý luận vừa mang tính thực tiễn. Đối với học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II, năng lực tự chủ trong học tập là một nội dung thuộc mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra trong Chương trình đào tạo của trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II. Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II, từ đó đề xuất một số biện pháp góp phần nâng cao hơn nữa

năng lực tự chủ trong học tập của học viên, đáp ứng mục tiêu đào tạo của trường.

2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi tiến hành khảo sát trên 344 học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II khóa K03 S và khóa K30 S.

Nghiên cứu sử dụng phối hợp các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, trong đó phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được sử dụng chính để thu thập thông tin khảo sát.

Bảng hỏi được thiết kế với 12 câu hỏi, theo thang đo Likert 5 mức độ lựa chọn: không bao giờ (1 điểm); thỉnh thoảng (2 điểm); thường xuyên (3 điểm); rất thường xuyên (4 điểm); luôn luôn (5 điểm). Giá trị khoảng cách giữa các mức độ là $4/5 = 0,8$. Theo đó chúng tôi có thang đánh giá mức độ biểu hiện của năng lực tự chủ trong học tập của học viên như sau: ĐTB từ 1 - 1,8: rất thấp; ĐTB từ 1,81 - 2,6: thấp; ĐTB từ 2,61 - 3,4: trung bình; ĐTB từ 3,41 - 4,2: cao; ĐTB từ 4,21 - 5: rất cao. Chúng tôi tiến hành tính ĐTB chung của học viên toàn khóa cũng như theo từng đối tượng; tính tần số, phần trăm lựa chọn các hoạt động trên cơ sở nhóm các hoạt động thành những biến mới theo tiêu chí đánh giá năng lực tự chủ trong học tập đã đưa ra.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Nhận thức của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II về năng lực tự chủ trong học tập

Bảng 1. Nhận thức của học viên về năng lực tự chủ trong học tập

STT	Nhận thức của học viên về năng lực tự chủ trong học tập	Tần số	Tỷ lệ (%)
1	Là năng lực người học sẵn sàng nhận và hoàn thành nhiệm vụ học tập.	148	43,9
2	Là năng lực người học độc lập, không cần sự hỗ trợ từ những người xung quanh trong quá trình học tập.	18	5,3
3	Là năng lực người học sẵn sàng nhận và hoàn thành nhiệm vụ học tập cùng ý thức tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn.	171	50,7

Từ bảng 1 cho thấy, học viên đã có những hiểu biết cơ bản về năng lực tự chủ trong học tập. Hơn một nửa số học viên được khảo sát (50,7 %) đều nhận định năng lực tự chủ trong học tập là: năng lực người học sẵn sàng nhận và hoàn thành nhiệm vụ học tập cùng ý thức tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn. Tuy nhiên số lượng học viên cho rằng năng lực tự chủ trong học tập chỉ bao gồm “Sự sẵn sàng nhận và hoàn thành nhiệm vụ học tập” cũng tương đối cao (43,9 %). Điều này cũng là một vấn đề mà chúng ta cần lưu tâm khi đưa ra các biện pháp nâng cao năng lực tự chủ trong học tập của học viên. Và trong số đó thì có 5,3 % học viên nhận định năng lực tự chủ trong học tập “Là năng lực người học độc lập, không cần sự hỗ trợ của những người xung quanh trong quá trình học tập”.

3.2. Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II

3.2.1. Đánh giá chung về biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II

Dựa trên khái niệm đã đưa ra về năng lực tự chủ trong học tập cùng các yếu tố trong thang đo của Macaskill và Taylor (Macaskill và Taylor, 2010) có sự điều chỉnh cho phù hợp với chuẩn đầu ra dành cho học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II (Trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II, 2022), chúng tôi đưa ra cấu trúc năng lực tự chủ trong học tập bao gồm các yếu tố:

Sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập

- + Chủ động trong quản lý thời gian học tập.
- + Chịu trách nhiệm về quá trình học tập.
- + Độc lập trong học tập.
- + Sẵn sàng đón nhận thử thách trong học tập.
- + Ít trì hoãn trong học tập.

Tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn

- + Tích cực tìm kiếm thông tin.
- + Sẵn sàng đón nhận những điều mới trong học tập.

Trước tiên chúng tôi tiến hành tính trung bình chung biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II. Kết quả thu được như sau:

Bảng 2. Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên

STT	Đặc điểm học viên	Điểm trung bình
1	Học viên	4,17
2	Nam	4,18
3	Nữ	3,98

Từ bảng 2 có thể thấy năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II có điểm trung bình chung là 4,17 thuộc mức cao, điều này cũng tương đồng với nhận thức của học viên về tầm quan trọng của năng lực tự chủ trong học tập.

3.2.2. Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trong từng khía cạnh cụ thể

Bảng 3. Biểu hiện cụ thể năng lực tự chủ trong học tập của học viên

STT	Tiêu chí	Chỉ báo	Tần số (%) học viên					Điểm TBC
			Không bao giờ	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Luôn luôn	
1	Sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập		4,07					
	Chủ động trong quản lý thời gian học tập	Tôi hoàn thành bài tập giáo viên giao đúng thời hạn.	3 (0,9)	8 (2,4)	50 (14,8)	42 (12,)	234 (69,4)	4,30
		Tôi quản lý thời gian học tập hiệu quả.	1 (0,3)	14 (4,2)	72 (21,4)	59 (17,5)	191 (56,7)	

		Tôi sắp xếp thời gian học tập hiệu quả.	2 (0,6)	15 (4,5)	75 (22,3)	60 (17,8)	185 (54,9)	
		Khi có những thời hạn được đặt ra trong thực hiện nhiệm vụ học tập, tôi được thúc đẩy nỗ lực học tập hơn.	3 (0,9)	10 (3)	75 (22,3)	59 (17,5)	190 (56,4)	
	Độc lập trong học tập	Tôi hạnh phúc khi được làm việc một mình.	56 (16,6)	70 (20,8)	86 (25,5)	31 (9,2)	94 (27,9)	3,11
	Chịu trách nhiệm về quá trình học tập	Tôi chịu trách nhiệm về trải nghiệm học tập của mình.	1 (0,3)	5 (1,5)	66 (19,6)	51 (15,1)	214 (63,5)	4,4
	Sẵn sàng đón nhận thử thách trong	Ngay cả khi nhiệm vụ học tập khó khăn, tôi vẫn cố	0 (0)	11 (3,3)	59 (17,5)	58 (17,2)	209 (62)	4,22

	<i>học tập</i>	gắng thực hiện chúng.						
		Tôi thích được đặt ra thử thách cho bản thân.	4 (1,2)	27 (8)	77 (22,8)	62 (18,4)	167 (49,6)	
	<i>Ít trì hoãn trong học tập</i>	Tôi thường xuyên tìm lý do để ra khỏi lớp học khi giáo viên đang giảng bài.*	261 (77,4)	14 (4,2)	14 (4,2)	9 (2,7)	39 (11,6)	4,33
2	Tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn		4.1358					
	<i>Tích cực tìm kiếm thông tin</i>	Tôi thích tự mình tìm kiếm thông tin về các chủ đề mới .	2 (0,6)	40 (11,9)	91 (27)	52 (15,4)	152 (45,1)	3,93
	<i>Sẵn sàng đón nhận những điều mới</i>	Tôi sẵn sàng đón nhận những cách mới để làm những	1 (0,3)	14 (4,2)	67 (19,9)	61 (18,1)	194 (57,6)	4,34

	trong học tập	việc quen thuộc.						
		Tôi thích những trải nghiệm học tập mới.	1 (0.3)	5 (1.5)	62 (18.4)	57 (16.9)	212 (62.9)	

Từ kết quả bảng 3 cho thấy: Về mức độ “Sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao” ở mức cao với điểm trung bình chung là: 4,07. Mức độ “Tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn của học viên” có điểm trung bình chung cao hơn với: 4,13. Khi quan sát lớp học tại giờ ôn luyện bắn súng, kết quả cho thấy: Học viên tập trung nghiêm túc, đa phần hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao với kết quả rất cao. Những học viên kết quả chưa cao đã xin phép giáo viên được ôn luyện thêm, tích cực tập luyện để nâng cao kỹ thuật và rèn luyện bản lĩnh vững vàng, có tinh thần học hỏi, cầu tiến để rèn luyện nâng cao năng lực chuyên môn.

Khi phân tích sản phẩm hoạt động là bài kiểm tra của học viên, chúng tôi cũng nhận được kết quả: Với câu hỏi trình bày, học viên đa phần làm tốt, với câu phân tích học viên cũng đã có những ví dụ minh họa với nội dung bài học tuy nhiên sự phân tích cũng chưa được sâu. Những ví dụ cũng còn ở mức đơn giản. Trong quá trình quan sát các lớp học, chúng tôi nhận thấy học viên rất chăm chú lắng nghe giáo viên giảng. Nhưng một thực tế là học viên rất ít ghi chép lại nội dung bài giảng và những vấn đề phân tích mở rộng của giáo viên. Khi được giáo viên yêu cầu trả lời vấn đề thì học viên phát biểu, nhưng rất hiếm học viên đưa ra ý kiến, thắc mắc để giáo viên làm rõ. Kết quả quan sát trong giờ thảo luận cũng cho thấy khi được giáo viên giao nhiệm vụ học viên cũng tích cực trao đổi thảo luận, đặc biệt khi có sự định hướng của giáo viên hoặc những phương pháp giảng dạy tích cực, phong phú của giáo viên thì sự hào hứng của học viên càng thể hiện rõ. Khi được phỏng vấn sâu về phương pháp học tập thì học viên đều có những phương pháp tìm kiếm thông tin khác như: lên thư viện đọc sách

hay lên mạng tra cứu những thông tin, học hỏi bạn bè. Tuy nhiên thời gian mở cửa thư viện trùng giờ học tập của các em và có sự cản trở về khoảng cách địa lý giữa 2 cơ sở của trường học nên hoạt động lên thư viện cũng chưa thường xuyên. Như vậy, học viên vẫn có sự tìm kiếm thông tin nhưng trên kết quả học tập lại chưa được thể hiện. Phải chăng học viên chưa có sự tổng hợp kiến thức đã được tìm hiểu cũng như liên hệ những kiến thức đã tìm kiếm được với nội dung bài học.

Kết hợp các kết quả nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy năng lực tự chủ trong học tập của học viên ở mức cao tuy nhiên sự biểu hiện năng lực tự chủ trong sản phẩm học tập lại chưa được rõ nét.

3.2.3. *Đánh giá mối tương quan giữa năng lực tự chủ trong học tập với kết quả học tập của học viên*

Bảng 4. Mối tương quan giữa biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập của học viên

		Kết quả học tập	Nhận thức về năng lực tự chủ trong học tập	Nhận thức về vai trò của năng lực tự chủ trong học tập
Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập	r	-0,76	0,02	0,354
	sig	0,162	0,964	0,000

Từ kết quả bảng 4 cho thấy: Phân tích tương quan Pearson nhằm kiểm tra mối tương quan giữa năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập của học viên cho kết quả: sig = 0,162 > 0,05, như vậy năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập của học viên không có mối tương quan tuyến tính.

Như vậy, học viên tuy đánh giá biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập cao nhưng kết quả kiểm định Pearson cho thấy không có sự khẳng định về sự tương đồng trong kết quả học tập và biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập. Kết quả học tập của học viên tham gia khảo sát cũng đa phần ở mức khá và trung bình khá.

4. Kết luận

Bài viết này tập trung vào việc phân tích thực trạng năng lực tự chủ trong học tập của học viên Trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học viên đã có những hiểu biết cơ bản về năng lực tự chủ trong học tập; Năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II đạt mức độ cao.

Biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập của học viên trong từng khía cạnh cụ thể có sự khác biệt. Trong đó, sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao và tự giác học tập nâng cao trình độ và năng lực chuyên môn của học viên đạt mức độ rất cao và các khía cạnh độc lập trong học tập chỉ đạt mức độ trung bình.

Kiểm định Pearson cho thấy không có sự khẳng định về sự tương đồng trong kết quả học tập và biểu hiện năng lực tự chủ trong học tập. Kết quả học tập của học viên tham gia khảo sát cũng đa phần ở mức khá và trung bình khá.

Kết quả này chỉ ra rằng, để nâng cao hơn nữa năng lực tự chủ trong học tập của học viên trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II, phát huy hiệu quả của năng lực tự chủ trong học tập thành sản phẩm, kết quả học tập, cần có sự phối kết hợp giữa các biện pháp tác động cả về phía nhà trường trong đầu tư cơ sở vật chất, đa dạng các hoạt động học tập, chế độ khen thưởng cũng như sự quan tâm của giáo viên chủ nhiệm, giáo viên giảng dạy đối với quá trình học tập của học viên, phương pháp giảng dạy trong học tập. Và quan trọng nhất là sự chủ động của học viên trong quá trình học tập cũng như sự nuôi dưỡng những đức tính tốt đẹp giúp phát huy hiệu quả học tập, đặc biệt là việc thực hiện và làm theo Sáu điều Bác Hồ dạy Công an nhân dân.

Tài liệu tham khảo

1. Ann Macaskill, Elissa Taylor (2010), The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 351-359.

2. Ann Macaskill, Denovan (2013), Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124-142.

3. https://shura.shu.ac.uk/5767/1/Macaskill_Autonomous_learning_in_first_year_university_students.pdf

4. Trường Cao đẳng Cảnh sát nhân dân II (2022), *Chương trình đào tạo trình độ trung cấp, hệ chính quy*.

5. Hoàng Hòa Bình. (2015). Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 6(71), 21-32. Truy xuất ngày 30/6/2024,

từ <http://vci.vnu.edu.vn/upload/15022/pdf/576382dc7f8b9a5e3d8b45f9.pdf>
Hoàng Phê. (1994). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Khoa học xã hội.

HÀNH VI MUA SẮM TRỰC TUYẾN CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGÂN HÀNG THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Hiền, Võ Thanh Tuấn

Trường Đại học Ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh

TÓM TẮT:

Kết quả nghiên cứu hành vi mua sắm trực tuyến của sinh viên trường đại học ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh cho thấy: sinh viên được nghiên cứu có tần suất mua sắm trực tuyến ở mức tương đối cao. Phần lớn sinh viên chỉ mua sắm trực tuyến dưới 5 lần mỗi tháng. Sinh viên được nghiên cứu cũng cho rằng, họ thực hiện hành vi mua sắm trực tuyến vì nó đem lại nhiều lợi ích như được hưởng các mức giá ưu đãi (rẻ hơn mua trực tiếp), dễ dàng tìm kiếm sản phẩm mình mong muốn, dễ dàng tìm được thông tin về sản phẩm. Tuy nhiên, nhiều sinh viên cũng cho rằng, họ không thường xuyên thực hiện hành vi mua sắm trực tuyến bởi vì nó có các hạn chế liên quan đến thời gian giao hàng, rủi ro hàng hóa, chất lượng sản phẩm và bảo mật thông tin cá nhân.

Từ khoá: Hành vi; Mua sắm trực tuyến; Sinh viên.

Ngày nhận bài: Tháng 8/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Tính cấp thiết

Hiện nay, mua sắm qua internet đã được chấp nhận rộng rãi như một cách mua sản phẩm và dịch vụ phổ biến trên thế giới. Nó cũng cung cấp cho người tiêu dùng nhiều thông tin hơn để so sánh sản phẩm và giá cả, nhiều sự lựa chọn hơn, tiện lợi, dễ dàng hơn để tìm kiếm bất cứ thứ gì từ trực tuyến. Mua sắm trực tuyến đã được chứng minh là mang lại sự hài lòng hơn cho người tiêu dùng hiện đại tìm kiếm sự tiện lợi và tốc độ. Và sinh viên là một trong những khách hàng tiềm năng cho các dịch vụ mua sắm trực tuyến.

Mua sắm trên internet không chỉ phát triển mạnh ở châu Âu ví dụ như Anh và Pháp lần lượt tăng 15,8% và 16,6% (warc.com, 2014) mà ở châu Á dung lượng giao dịch cũng bắt đầu tăng cao, như internet của Trung Quốc đã tăng từ 261 tỷ NDT năm 2009 lên 523 tỷ NDT vào năm 2010 (Jun, 2011). Việt Nam được dự báo là quốc gia có tiềm năng trong lĩnh vực mua sắm trực tuyến. Toàn cầu hóa và Internet phát triển đã làm thay đổi cách thức kinh doanh của người Việt Nam. Theo thống kê của VNETWORK là một công ty công nghệ thông tin, hiện có 68,17 triệu người đang sử dụng dịch vụ internet tại Việt Nam vào tháng 1 năm 2020. Trong đó, tổng số người sử dụng các dịch vụ có liên quan tới internet tại Việt Nam đã chính thức tăng khoảng 6,2 triệu (tăng hơn + 10,0%) kể từ năm 2019 đến năm 2020. Ngoài ra, tình hình sử dụng internet ở Việt Nam trên tổng dân số người Việt hiện đang đứng ở mức 70% tính đến thời điểm là tháng 1 năm 2020 (Vnetwork.vn, 2020).

Việc mua sắm trực tuyến là một hoạt động giao dịch dần trở nên sôi nổi và mở rộng về quy mô và chất lượng. Giới trẻ, đặc biệt là sinh viên ngày càng bị hấp dẫn bởi loại hình mua bán này. Vì thế, đây là thị trường tiềm năng cho các doanh nghiệp muốn thành công trong lĩnh vực mua bán trực tuyến. Từ đó, nhóm tác giả đã xác định được sinh viên là một trong những đối tượng hành vi mua sắm trực tuyến tiềm năng, để xác định vấn đề này nhóm nghiên cứu khảo sát thực trạng hành vi mua sắm của sinh viên trường Đại học Ngân hàng nhằm đánh giá đặc điểm hành vi mua sắm của sinh viên về vấn đề này.

2. Địa bàn, khách thể và phương pháp nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu: 305 sinh viên năm 1,2,3,4 đang học trực tiếp tại trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh.

Phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên, để đảm bảo tính đại diện của mẫu nghiên cứu, nhóm tác giả lựa chọn các đơn vị mẫu sinh viên từ tất cả các khoa của trường, sinh viên đã từng mua sắm trực tuyến để đảm bảo độ tin cậy vấn đề nghiên cứu. Tiến hành lấy mẫu nghiên cứu. Phát 350 phiếu

ngiên cứu ngẫu nhiên, chỉ sử dụng mẫu đã có hành vi mua sắm trực tuyến. Số phiếu thu được đảm bảo độ tin cậy: 305 phiếu.

Bảng 1. Mẫu khảo sát

Thông tin	Chi tiết	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	112	37
	Nữ	193	63
Năm học	Năm 1	86	37
	Năm 2	74	63
	Năm 3	72	37
	Năm 4	73	63

Hình thức khảo sát: Phiếu khảo sát thông qua hình thức khảo sát trực tuyến tại trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh.

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong bài viết này là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 điểm (1 - hoàn toàn không đồng ý đến 5 - hoàn toàn đồng ý, điểm trung bình càng cao mức độ mua sắm trực tuyến càng cao). Các kết quả nghiên cứu thu được từ phương pháp này được xử lý bằng phần mềm thống kê toán học SPSS 20.0.

3. Kết quả nghiên cứu

3.2.1. Tần suất mua sắm trực tuyến

Bảng 2. Tần suất mua sắm trực tuyến

Thông tin	Chi tiết	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Tần suất mua sắm	Dưới 3 lần/tháng	142	47
	Từ 3- 5 lần/tháng	123	40
	Trên 5 lần/tháng	40	13

Kết quả tại bảng 2 cho thấy, sinh viên năm 1,2,3,4 có tần suất mua sắm trực tuyến ở mức tương đối cao. Dưới 3 lần/tháng có 142 sinh viên mua sắm, chiếm 47%, từ 3-5 lần có 123 sinh viên, chiếm 40%, trên 5 lần/tháng có 40 sinh viên, chiếm 13%. Kết quả khảo sát cho thấy sự phân bố tần suất mua sắm khá đa dạng, nhưng phần lớn sinh viên chỉ mua sắm trực

tuyển dưới 5 lần mỗi tháng. Điều này có thể phản ánh rằng, mua sắm trực tuyến vẫn còn một số rào cản để trở thành một hình thức phổ biến và thường xuyên hơn, hoặc người tiêu dùng vẫn chưa cảm thấy hoàn toàn thoải mái với trải nghiệm này.

Khi được hỏi nhận thức của sinh viên về lợi ích và hạn chế của hành vi mua sắm trực tuyến chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 3. Lợi ích của việc mua sắm

STT	Lợi ích	1		2		3		4		5	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
L1	Dễ dàng kiểm giá giữa các sản phẩm	55	18	102	33	97	32	45	15	6	2
L2	Được hưởng các mức giá ưu đãi (rẻ hơn mua trực tiếp)	143	47	87	29	67	22	7	2	1	0
L3	Tránh được những phiền phức (đi lại, trao đổi, giao tiếp...)	46	15	79	26	94	31	75	25	11	4
L4	Dễ dàng tìm được thông tin về sản phẩm	102	33	79	26	80	26	39	13	5	2
L5	Mua sắm trực tuyến dễ dàng thanh toán khi đặt hàng	65	21	66	22	96	31	58	19	20	7
L6	Mua sắm trực tuyến giúp dễ dàng so sánh đặc tính giữa các sản phẩm	67	20	43	13	44	14	77	25	68	21
L7	Mua hàng trực tuyến dễ dàng tìm kiếm sản phẩm mình mong muốn	134	44	52	17	83	27	27	9	9	3

Nhìn kết quả bảng 3 cho thấy, các bạn sinh viên cho rằng mua sắm trực tuyến đem lại nhiều lợi ích. Số sinh viên hoàn toàn đồng ý với số lượng cao như: Được hưởng các mức giá ưu đãi (rẻ hơn mua trực tiếp), chiếm 47%; Mua hàng trực tuyến dễ dàng tìm kiếm sản phẩm mình mong muốn, chiếm 44%; Dễ dàng tìm được thông tin về sản phẩm, chiếm 33%. Bên cạnh đó, các lợi ích chúng tôi đưa ra như: Mua sắm trực tuyến giúp dễ dàng so sánh đặc tính giữa các sản phẩm không được các em đồng ý, 68 sinh viên, chiếm 21%; Mua sắm trực tuyến dễ dàng thanh toán khi đặt hàng, có 7 sinh viên hoàn toàn không đồng ý, chiếm 7%. Đây là một điều đáng lưu ý trong mua sản phẩm trực tuyến khi cần kiểm tra về chất lượng cũng như thông tin sản phẩm.

Khảo sát về hạn chế cho hành vi mua sắm trực tuyến, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 4. Hạn chế của hành vi mua sắm trực tuyến

STT	Hạn chế	1		2		3		4		5	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
L1	Sự chậm trễ trong việc nhận sản phẩm	85	28	104	34	106	35	8	3	2	1
L2	Có nhiều rủi ro về hàng hóa trong quá trình giao hàng	46	15	79	26	94	31	75	25	11	4
L3	Chất lượng sản phẩm không giống với mô tả trên Web	102	33	79	26	80	26	39	13	5	2
L4	Độ bảo mật thông tin cá nhân	67	22	61	20	79	26	77	25	21	7

Kết quả khảo sát tại bảng 4 cho thấy, sinh viên cho rằng hạn chế lớn nhất khi mua sắm trực tuyến là: Chất lượng sản phẩm không giống với mô tả trên Web, có 102 sinh viên đánh giá, chiếm 33%; Hạn chế trong việc

chậm trễ trong việc nhận sản phẩm, có 85 sinh viên đánh giá, chiếm 28% và Độ bảo mật thông tin cá nhân có 67 sinh viên đánh giá, chiếm 22%.

Với kết quả này cho chúng ta thấy mặc dù mua sắm trực tuyến mang lại nhiều tiện ích về thời gian và sự thuận tiện, các hạn chế liên quan đến thời gian giao hàng, rủi ro hàng hóa, chất lượng sản phẩm và bảo mật thông tin cá nhân là những yếu tố lớn ảnh hưởng tiêu cực đến trải nghiệm của khách hàng. Để giảm thiểu những lo ngại này, các doanh nghiệp cần cải thiện hệ thống vận chuyển, đảm bảo thông tin sản phẩm chính xác hơn và nâng cao hệ thống bảo mật để tạo niềm tin cho người tiêu dùng.

Câu hỏi khác chúng tôi nghiên cứu về yếu tố tiềm năng trong việc mua sắm trực tuyến, với câu hỏi: “Nếu có cơ hội được mua sắm trực tuyến, bạn có hành vi mua sắm không” thu được kết quả ở bảng 5.

Bảng 5. Dự kiến về hành vi mua sắm

STT	Hành vi dự kiến	1		2		3		4		5	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Khi có điều kiện thích hợp, tôi sẽ sử dụng dịch vụ mua sắm trực tuyến	97	32	92	30	98	32	12	4	6	2
2	Tôi sẽ sử dụng dịch vụ mua sắm trực tuyến trong thời gian tới	81	27	79	26	78	26	56	18	11	4
3	Tôi sẽ sử dụng dịch vụ mua sắm trực tuyến nhiều hơn trong tương lai	67	22	61	20	79	26	77	25	21	7
4	Tôi sẵn sàng giới thiệu bạn bè, người thân mua sắm trực tuyến	53	17	84	28	110	36	42	14	16	5

Kết quả tại bảng 5 cho thấy, tiềm năng phát triển lớn của mua sắm trực tuyến trong tương lai, với phần lớn người dùng có dự định sử dụng

dịch vụ nếu điều kiện phù hợp. Tuy nhiên, sự chênh lệch giữa các nhóm cho thấy cần có những cải thiện rõ ràng hơn về trải nghiệm, đặc biệt là các yếu tố như độ tin cậy và chất lượng dịch vụ để tối đa hóa sự gia tăng và lan truyền tích cực trong cộng đồng.

Về hành vi sử dụng dịch vụ khi có điều kiện thích hợp, có một tỷ lệ lớn người tham gia khảo sát khẳng định sẽ sử dụng dịch vụ mua sắm trực tuyến nếu điều kiện phù hợp, với 32% ở hai nhóm lớn nhất và chỉ có 4% và 2% báo cáo không có ý định. Điều này cho thấy tiềm năng lớn cho mua sắm trực tuyến nếu các điều kiện như giá cả, thời gian giao hàng, hoặc tính tiện lợi được tối ưu. Với hành vi về việc sử dụng dịch vụ trong thời gian tới, tỷ lệ này có chút giảm, vẫn có khoảng 27% - 26% người dùng cho biết họ có kế hoạch sử dụng mua sắm trực tuyến trong tương lai gần. Điều này cho thấy xu hướng tích cực, tuy nhiên sự suy giảm dần qua các nhóm có thể phản ánh những lo ngại hoặc hạn chế mà người dùng đang gặp phải.

Với hành vi sử dụng dịch vụ nhiều hơn trong tương lai, khoảng 22% - 26% người tham gia mong muốn sử dụng dịch vụ này nhiều hơn trong tương lai. Đây là một tín hiệu tích cực về sự phát triển của thị trường, tuy nhiên vẫn có một lượng không nhỏ (18% - 25%) báo cáo rằng họ có thể không tăng tần suất sử dụng. Điều này cho thấy rằng dịch vụ cần tiếp tục cải thiện để duy trì và thúc đẩy sự gia tăng người dùng.

Hành vi sẵn sàng giới thiệu bạn bè, người thân, một yếu tố quan trọng của sự phát triển dịch vụ là khả năng lan truyền thông qua việc giới thiệu từ người dùng. Tỷ lệ 17% - 36% người dùng sẵn sàng giới thiệu dịch vụ mua sắm trực tuyến cho bạn bè, người thân là một chỉ số tích cực về mức độ hài lòng. Tuy nhiên, có một lượng nhỏ (14% - 5%) không có ý định giới thiệu, điều này có thể là do những trải nghiệm tiêu cực hoặc lo ngại về các hạn chế của dịch vụ.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu hành vi mua sắm trực tuyến của sinh viên trường đại học ngân hàng thành phố Hồ Chí Minh cho thấy: sinh viên được nghiên cứu có tần suất mua sắm trực tuyến ở mức tương đối cao. Phần lớn sinh

viên chỉ mua sắm trực tuyến dưới 5 lần mỗi tháng. Điều này có thể phản ánh rằng, mua sắm trực tuyến vẫn còn một số rào cản để trở thành một hình thức phổ biến và thường xuyên hơn, hoặc người tiêu dùng vẫn chưa cảm thấy hoàn toàn thoải mái với trải nghiệm này.

Sinh viên được nghiên cứu cũng cho rằng, họ thực hiện hành vi mua sắm trực tuyến vì nó đem lại nhiều lợi ích như được hưởng các mức giá ưu đãi (rẻ hơn mua trực tiếp), dễ dàng tìm kiếm sản phẩm mình mong muốn, dễ dàng tìm được thông tin về sản phẩm. Tuy nhiên, nhiều sinh viên cũng cho rằng, họ không thường xuyên thực hiện hành vi mua sắm trực tuyến bởi vì nó có các hạn chế liên quan đến thời gian giao hàng, rủi ro hàng hóa, chất lượng sản phẩm và bảo mật thông tin cá nhân.

Về mặt hành vi dự kiến, mặc dù có nhiều hạn chế, người tiêu dùng vẫn có xu hướng tiếp tục và gia tăng việc sử dụng mua sắm trực tuyến cho bạn bè và người thân và chính mình. Điều này cho thấy rằng nếu các hạn chế hiện tại được khắc phục, thị trường thương mại điện tử sẽ tiếp tục phát triển mạnh mẽ, với sự tăng trưởng đáng kể về số lượng và tần suất người dùng.

Tài liệu tham khảo

1. Lê, N. T. B. C., & Đào, N. X., 2014. *Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến hành vi mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng Thành phố Cần Thơ*.
2. Kenh14.vn, 2019. Thương mại điện tử - Xu hướng của những công dân số.
3. <https://kenh14.vn/thuong-mai-dien-tu-xu-huong-cua-nhung-cong-dan-so-20190731170846703>.
4. Thắng, H. N., 2016. Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng Việt Nam: Nghiên cứu mở rộng thuyết hành vi có hoạch định. *VNU Journal of Science: Economics and Business*, 32(4).
5. Zhou, L., Dai, L., & Zhang, D., 2007. Online shopping acceptance model-A critical survey of consumer factors in online shopping. *Journal of Electronic commerce research*, 8(1), 41.

NHU CẦU SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN LUẬT TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Đặng Thị Vân, Đặng Thị Chung, Vũ Phương Anh, Lã Như Quỳnh
Trường Đại học Luật Hà Nội

TÓM TẮT:

Kết quả khảo sát 450 sinh viên Luật một số trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội về nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong học tập cho thấy họ có nhu cầu ở mức trung bình. Trong các biểu hiện của nhu cầu, nhu cầu sử dụng AI trong tra cứu thông tin và viết luận thể hiện nổi bật hơn cả. Nhu cầu trong các nhiệm vụ dịch thuật tài liệu chuyên ngành và phát triển kỹ năng thể hiện còn mờ nhạt. Kết quả phân tích phép so sánh cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về nhu cầu sử dụng AI giữa nhóm nam và nữ, giữa sinh viên các nhóm theo trường và năm học của khách thể nghiên cứu.

Từ khóa: Nhu cầu sử dụng; Trí tuệ nhân tạo; AI; Sinh viên; Sinh viên Luật

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Bước vào thời đại Cách mạng Công nghệ 4.0, thế giới chứng kiến làn sóng bùng nổ về công nghệ chưa từng có với nhiều tiến bộ vượt bậc. Trí tuệ nhân tạo (AI) không còn là khái niệm xa lạ mà đã xuất hiện trong từng hoạt động, lĩnh vực đời sống của con người. Ngày nay, việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học đã trở thành một xu hướng và nhu cầu cấp thiết (Russell & Norvig, 2016). Việc ứng dụng AI vào quá trình học tập ngày càng trở nên thuận tiện và tối ưu hơn khi các ứng dụng và phần mềm hỗ trợ tích hợp AI ra đời.

Đã có một số nghiên cứu về lĩnh vực AI trong giáo dục, đặc biệt là ảnh hưởng của công cụ lên học tập tại các cơ sở đào tạo Luật, hầu hết những người tham gia khảo sát tin tưởng vào các kết luận của AI (Jane Smith, 2021). Mặc dù, những nghiên cứu này đã khẳng định những tác động tích cực của công cụ AI trong việc hỗ trợ việc học của sinh viên các trường đại học, nhưng vẫn chưa đi sâu nghiên cứu về sự ảnh hưởng của công cụ AI lên quá trình học tập cũng như nhu cầu nhận thức và sử dụng công cụ này trong các chuyên ngành cụ thể, đặc biệt với đối tượng là sinh viên ngành Luật.

Hiện nay còn nhiều quan điểm trái chiều liên quan đến tác động của AI đối với ngành luật, nhưng các chuyên gia đều thừa nhận rằng sự phát triển của AI và các công cụ như ChatGPT, BingAI, Bard... là xu hướng không thể đảo ngược hay ngăn chặn. Ngành tư pháp nói chung, nghề luật, việc học tập và nghiên cứu luật nói riêng sẽ không thể nằm ngoài xu thế đó. Bởi vậy, chúng ta cần phải hiểu rõ về những tác động tích cực và tiêu cực có thể dự đoán của nó để nhận định được các cơ hội, thách thức đối với nghề luật và hoạt động học tập, nghiên cứu luật trong kỷ nguyên số. Với vai trò to lớn của AI, sinh viên nói chung và sinh viên Luật nói riêng đều có nhu cầu sử dụng công cụ này trong học tập. Vậy nhu cầu của họ thể hiện ở mức độ nào, cụ thể trong các ứng dụng nào, trong các nhiệm vụ học tập cụ thể nào là những vấn đề cần quan tâm nghiên cứu.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu khảo sát

Bảng 1. Đặc điểm khách thể khảo sát

STT	Hình thức phân bố	Số lượng (N=450)	Tỷ lệ %
1	Phân bố theo Giới tính		
	Nam	146	32,4
	Nữ	304	67,6
2	Phân bố theo Trường học		
	Đại học Luật Hà Nội	150	33,3
	Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội	152	33,8

	Đại học Kiểm sát Hà Nội	148	32,9
3	<i>Phân bố theo Năm học</i>		
	Năm học thứ nhất	68	15,1
	Năm học thứ hai	129	28,7
	Năm học thứ ba	130	28,9
	Năm học thứ tư	123	27,3

Mẫu khách thể được lựa chọn là 450 sinh viên ngành Luật của ba trường đại học trên địa bàn Hà Nội thực hiện phiếu điều tra bằng bảng hỏi và được phân bố theo dữ liệu bảng 1. Số khách thể phỏng vấn sâu là 20 sinh viên (trong đó có 10 sinh viên Trường Đại học Luật Hà Nội; 5 sinh viên Trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội ; 5 sinh viên Trường Đại học Kiểm sát Hà Nội).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

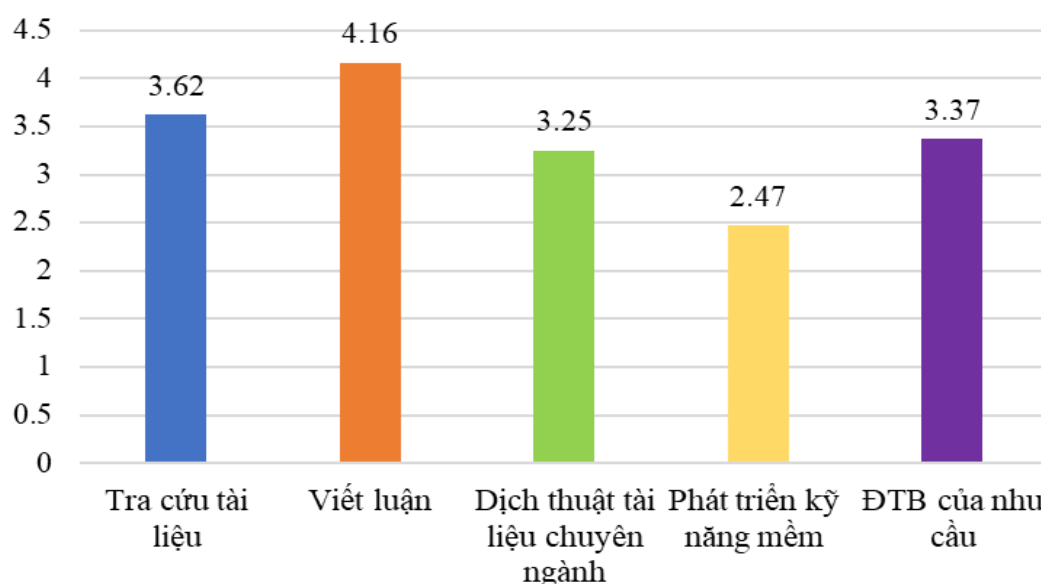
Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Mỗi thang đo nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo trong học tập của sinh viên Luật thuộc phạm vi điều tra được đánh giá thông qua các mức và số điểm tương ứng: Rất mong muốn: 5 điểm; Khá mong muốn: 4 điểm; Trung lập: 3 điểm; Ít mong muốn: 2 điểm; Không mong muốn: 1 điểm.

Điểm trung bình thang đo mức độ nhu cầu của sử dụng trí tuệ nhân tạo của sinh viên Luật trong các nhiệm vụ học tập cụ thể được chia làm 5 mức độ với khoảng điểm như sau: Nhu cầu rất thấp: Điểm trung bình từ 1 đến cận 1,8; Nhu cầu thấp: Điểm trung bình từ 1,8 đến cận 2,6; Nhu cầu mức trung bình: Điểm trung bình từ 2,6 đến cận 3,4; Nhu cầu mức khá: Điểm trung bình từ 3,4 đến cận 4,2; Nhu cầu cao: Điểm trung bình từ 4,2 đến 5. Số liệu khảo sát được xử lý qua sự hỗ trợ của phần mềm SPSS (phiên bản 27.0).

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Đánh giá chung về thực trạng nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo trong học tập của sinh viên Luật tại một số trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Về nhu cầu sử dụng, kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy, 100% số sinh viên thuộc diện điều tra biết đến các ứng dụng AI, trong đó mức “rất thường xuyên” chiếm tỷ lệ 29,8%; mức “khá thường xuyên” chiếm tỷ lệ cao nhất 47,1%. Kết quả này có thể cho phép nhận định ban đầu rằng việc sử dụng AI đã dần trở nên quen thuộc trong hoạt động học tập của phần nhiều sinh viên, dù chưa đến mức liên tục. Tuy nhiên vẫn còn một tỷ lệ đáng kể sinh viên sử dụng AI ở mức “đôi khi” và “hiếm khi” với tỷ lệ % lần lượt là 16,4% và 6,2%.



Biểu đồ 1. Đánh giá chung nhu cầu sử dụng AI của sinh viên Luật một số trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Cũng qua kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy đa số sinh viên đều có nhu cầu sử dụng các ứng dụng thông minh. Nhu cầu sử dụng AI của sinh viên Luật được xác định qua bốn biểu hiện gắn với các nhiệm vụ học tập cơ bản. Kết quả được trình bày ở biểu đồ 1.

Dựa vào số liệu của biểu đồ 1 cho thấy sinh viên Luật một số trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội có nhu cầu sử dụng AI ở mức trung bình ($\text{ĐTB} = 3,37$; $\text{ĐLC} = 0,57$). Trong đó, số sinh viên có nhu cầu ở mức cao chiếm tỷ lệ là 8,0%, nhu cầu ở mức khá chiếm tỷ lệ 39,1%, nhu cầu ở mức trung bình xuất hiện ở nhiều sinh viên với tỷ lệ là 44,4%. Tuy nhiên, mức nhu cầu thấp, nhu cầu rất thấp chiếm tỷ lệ không đáng kể. Như vậy, sinh viên thuộc diện điều tra chưa thực sự có nhu cầu cao trong việc sử dụng trí tuệ nhân tạo vào học tập nghiên cứu bởi thực tế đây cũng là một công cụ mới, đòi hỏi phải có thời gian tìm hiểu, nghiên cứu để nhận thấy được những tính năng, giá trị quan trọng của công cụ này đối với học tập của sinh viên. Hơn nữa sinh viên cũng cần có thời gian để rèn kỹ năng sử dụng một cách hiệu quả vào học tập sẽ là tiền đề khơi gợi và phát triển nhu cầu sử dụng của sinh viên ngày một cao hơn.

Trong 4 nhiệm vụ học tập, sinh viên có nhu cầu sử dụng AI nhiều nhất trong hoạt động viết luận, tiếp đến là hoạt động tra cứu tài liệu xã hội với ĐTB tương ứng là 4,16 và 3,62. Có thể thấy rằng các nhiệm vụ học tập liên quan trực tiếp đến quá trình nghiên cứu, xử lý thông tin và hoàn thiện bài tập vẫn chiếm vai trò quan trọng nhất đối với sinh viên. Điều này có thể xuất phát từ thực tế rằng đây là những lĩnh vực mà sinh viên tiếp xúc thường xuyên nhất trong môi trường học tập, hoặc do họ nhận thức rõ giá trị mà AI mang lại trong việc nâng cao hiệu quả học tập, giảm thời gian và công sức cho các công việc mang tính học thuật. Bên cạnh đó, nhu cầu sử dụng AI cho các nhiệm vụ yêu cầu chuyên sâu như dịch thuật hoặc phát triển kỹ năng mềm có xu hướng thấp hơn, phản ánh rằng sinh viên chủ yếu xem AI như một công cụ hỗ trợ trong các hoạt động học thuật chính thay vì các lĩnh vực yêu cầu tương tác và trải nghiệm thực tế.

Về tần suất sử dụng, dựa vào kết quả nghiên cứu cho thấy trong tổng số sinh viên được khảo sát có tần suất sử dụng đạt mức khá ($\text{ĐTB} = 3,6$), đồng nghĩa với việc sinh viên có nhu cầu sử dụng AI khá thường xuyên cho các nhiệm vụ học tập cá nhân. Cụ thể hơn về tần suất trên, dưới đây là thời gian sinh viên sử dụng các ứng dụng AI hàng tuần:

Bảng 2. Thời gian sử dụng các ứng dụng AI hàng tuần của sinh viên Luật một số trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả (%)				ĐTB	ĐLC
Dưới 1 giờ	1 - 3 giờ	3 - 5 giờ	Trên 5 giờ		
21,8	47,6	19,1	11,6	2,2	0,91

Có thể thấy, sinh viên có nhu cầu sử dụng AI còn ít với thời gian sử dụng trung bình là 2,2 giờ. Cụ thể, thời gian sử dụng các ứng dụng AI hàng tuần của sinh viên tập trung chủ yếu trong khoảng 1 - 3 giờ (chiếm tỷ lệ 47,6%). Kết quả này cho thấy đây là mức độ sử dụng phổ biến và vừa phải để hỗ trợ học tập mà không gây áp lực thời gian. Tỷ lệ sử dụng dưới 1 giờ chiếm 21,8%, phản ánh một nhóm sinh viên chỉ dùng AI cho những nhiệm vụ đơn giản hoặc không thường xuyên. Trong khi đó, nhóm sử dụng từ 3 - 5 giờ (19,1%) và trên 5 giờ (11,6%) cho thấy một số sinh viên có xu hướng khai thác AI chuyên sâu, đặc biệt với các nhiệm vụ học thuật phức tạp hoặc đòi hỏi tra cứu chuyên sâu. Điểm trung bình 2,2 cho thấy sự phân hóa tương đối rõ rệt, nhưng xu hướng chính vẫn nghiêng về mức sử dụng từ thấp, điều này cho thấy AI đang được sinh viên tiếp cận ở mức độ vừa phải.

3.2. Nhu cầu sử dụng các ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào học tập của sinh viên Luật tại một số trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Bảng 3. Sinh viên đánh giá tần suất sử dụng một số ứng dụng AI

Tên ứng dụng	Kết quả (%)					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
ChatGPT	1,8	7,3	16,2	31,6	43,1	4,07	1,02
Microsoft Bing	8,4	18	25,3	21,6	26,7	2,6	1,28
Google Bard	9,3	12,9	21,3	19,3	37,1	2,38	1,34
Notion AI	7,3	11,1	18	26	37,6	2,25	1,27

Các ứng dụng khác	8,2	12,4	21,8	23,3	34,2	2,37	1,29
-------------------	-----	------	------	------	------	------	------

Căn cứ số liệu ở bảng 3 cho thấy ChatGPT là ứng dụng được sử dụng nhiều nhất với điểm trung bình 4,06 ứng với tần suất sử dụng khá nhiều, vượt xa các ứng dụng khác như Microsoft Bing (ĐTB = 2,6), Google Bard (ĐTB = 2,38), Notion AI (ĐTB = 2,24), và các ứng dụng khác (ĐTB = 2,37). Điều này phản ánh rõ ràng sự phổ biến của ChatGPT trong cộng đồng sinh viên, nhờ vào tính đa năng và dễ sử dụng của ứng dụng này. Đồng tình với sự ưu việt của ứng dụng ChatGPT, sinh viên T.M.Q, sinh viên năm 3, Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội chia sẻ: *“Trong suốt các năm học đại học của mình, mình từng thử dùng thử rất nhiều ứng dụng AI, có cả Microsoft Bing và Google Bard để hỗ trợ học tập. Nhưng mình cảm thấy chúng chưa thực sự tối ưu hóa cho nhu cầu của sinh viên. Còn Notion AI thì chỉ phù hợp cho việc tạo checklist, tóm tắt nội dung, viết ý tưởng nhưng lại thiếu sự linh hoạt và tư duy phản biện như ChatGPT, nên mình ít sử dụng hơn”*. Ngược lại, điểm trung bình thấp của nhóm “các ứng dụng khác” (ĐTB = 2,37) cho thấy rằng các công cụ AI khác như Jasper AI, Writesonic, Canva AI, hoặc Grammarly AI,... vẫn chưa tạo được sự chú ý đáng kể trong cộng đồng sinh viên.

3.3. Nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo vào các nhiệm vụ học tập cụ thể của sinh viên Luật tại một số trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Bảng 4. Nhu cầu sử dụng các ứng dụng AI của sinh viên Luật trong tra cứu tài liệu

Nội dung	Mức độ mong muốn (%)					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
Văn bản pháp luật và văn bản hướng dẫn thi hành	29,6	7,3	13,1	19,6	30,4	3,14	1,63

Án lệ và tài liệu thực tiễn pháp lý	4,4	8,9	24,9	32,9	28,9	3,73	1,11
Giáo trình và các công trình NCKH các cấp	4,9	11,3	27,8	35,3	20,7	3,56	1,09
Tài liệu pháp lý quốc tế và đối chiếu pháp luật nước ngoài	3,6	6,4	15,8	30	44,2	4,04	1,09
ĐTB thang đo	10,6	8,5	20,4	29,5	31,1	3,62	0,87

Đánh giá nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo của sinh viên Luật trong học tập được căn cứ vào một số nhiệm vụ học tập cơ bản. Cụ thể như sau:

Thứ nhất, theo số liệu từ bảng 4, về nhu cầu sử dụng AI trong tra cứu tài liệu, sinh viên Luật tại một số trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội có nhu cầu sử dụng AI trong học tập ở khía cạnh này đạt ở mức khá (ĐTB = 3,62; DLC = 0,87). Nhu cầu sử dụng AI cao nhất thuộc về nhiệm vụ tra cứu tài liệu pháp lý quốc tế (ĐTB = 4,04) cho thấy vai trò của AI trong việc cung cấp khả năng tiếp cận nhanh chóng và hiệu quả các tài liệu pháp lý nước ngoài, giúp sinh viên mở rộng hiểu biết và so sánh pháp luật trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Lý do là bởi các ứng dụng AI đa phần được lập trình hỏi đáp bằng ngôn ngữ chính là tiếng Anh, do đó việc tìm tài liệu nước ngoài sẽ chính xác hơn vì đầu vào thông tin rất đa dạng. Trong nhóm tài liệu trong nước, sinh viên có nhu cầu tra cứu án lệ và tài liệu thực tiễn pháp lý nhiều nhất (ĐTB = 3,73) phản ánh rằng sinh viên ưu tiên sử dụng AI để hỗ trợ việc tiếp cận các nguồn thông tin thực tiễn, từ đó áp dụng các quy định pháp luật vào phân tích tình huống cụ thể. Trong khi đó, nhu cầu tra cứu giáo trình và các công trình nghiên cứu khoa học các cấp; văn bản pháp luật và văn bản hướng dẫn thi hành tuy thấp hơn (ĐTB lần lượt là 3,56; 3,14) do sinh viên có thể tra cứu các tài liệu này thông qua các kênh thông tin chính thống khác có thể cập nhật liên tục về các văn bản pháp lý trong nước.

Thứ hai, về nhu cầu sử dụng AI trong viết luận ở mức khá, với điểm trung bình 4,16, tiệm cận nhu cầu ở mức cao. Trong đó, nhu cầu nổi bật nhất cũng ứng với nhu cầu sử dụng AI ở mức cao thuộc về việc thực hiện viết bài tập nhóm (ĐTB = 4,46) và bài thi học phần (ĐTB = 4,33). Điều này có thể lý giải bởi các nhiệm vụ này yêu cầu sự phối hợp nhanh chóng, nội dung phong phú, và tính chính xác cao, trong khi AI có thể hỗ trợ tối ưu hóa các yếu tố trên thông qua việc cung cấp ý tưởng, tra cứu tài liệu, và cải thiện ngôn ngữ diễn đạt. Theo đó, hơn 80% trên tổng số sinh viên được phỏng vấn sâu trả lời chủ yếu dùng AI cho hoạt động làm bài tập nhóm. Tiếp theo đó, nhu cầu sinh viên có nhu cầu thấp hơn trong các nhiệm vụ như viết khóa luận tốt nghiệp (ĐTB = 4,21); bài nghiên cứu khoa học (ĐTB = 3,97); và thấp nhất trong nhiệm vụ viết bài thực tập chuyên môn (ĐTB = 3,85). Lý do là bởi đối với dạng bài viết học thuật này, sinh viên đa phần có thể hoàn thiện bài viết thông qua kinh nghiệm của những đồng nghiệp tại cơ sở thực tập; nguồn tin, số liệu được tiếp cận cũng là thông tin mật tại cơ sở thực tập, do đó việc sử dụng AI để hoàn thành bài viết là kém hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, với đặc tính chuyên môn cao của loại bài viết học thuật kể trên so với bài tập nhóm và bài thi học phần, việc rèn luyện tư duy pháp lý đòi hỏi ở mức độ cao hơn, do đó sinh viên không thể chỉ dựa chủ yếu vào các ứng dụng AI.

Bảng 5. Nhu cầu sử dụng các ứng dụng AI của sinh viên Luật trong viết luận

Nội dung	Mức độ mong muốn (%)					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
Bài tập nhóm	2,7	3,3	10,4	12,7	70,9	4,46	0,99
Tiểu luận: bài thi học phần	3,6	3,3	9,1	24,2	59,8	4,33	1,02
Bài thực tập chuyên môn	3,8	8,4	23,3	27,8	36,7	3,85	1,21
Khóa luận tốt nghiệp	3,1	6	16	16,4	58,4	4,21	1,11

Bài nghiên cứu khoa học	2,7	9,3	18	28,7	41,3	3,97	1,1
ĐTB thang đo	3,2	6,1	15,4	22,0	53,4	4,16	0,66

Thứ ba, theo số liệu từ bảng 6, về nhu cầu sử dụng AI trong dịch thuật tài liệu chuyên ngành của sinh viên được đánh giá ở mức trung bình (ĐTB = 3,25). Trong đó, nhu cầu cao nhất thuộc về dịch song ngữ so sánh (ĐTB = 3,67). Điều này có thể lý giải bởi tính chất công việc học tập của sinh viên Luật, thường xuyên cần tiếp cận tài liệu pháp lý bằng nhiều ngôn ngữ khác nhau, đặc biệt là Anh - Việt. AI được lập trình hỏi đáp bằng ngôn ngữ tiếng Anh, do đó, nếu như được cung cấp đầy đủ ngữ cảnh, AI có thể đưa ra bản dịch sát nghĩa nhất theo yêu cầu của sinh viên. Ngược lại, nhu cầu thấp nhất thuộc về phân tích ngữ cảnh và từ vựng chuyên ngành (ĐTB = 2,95). Lý do xuất phát từ việc AI hiện tại chưa thể phân tích một cách chuyên sâu về ngữ cảnh pháp lý đặc thù và thuật ngữ chuyên ngành, khiến sinh viên cần kết hợp thêm các nguồn tài liệu khác hoặc sự hỗ trợ từ giảng viên.

Bảng 6. Nhu cầu sử dụng các ứng dụng AI của sinh viên Luật trong dịch thuật tài liệu chuyên ngành

Nội dung	Mức độ mong muốn (%)					ĐTB	ĐLC
	1	2	3	4	5		
Dịch song ngữ so sánh: dịch thuật song song hai ngôn ngữ	2,0	20,7	16,2	30,7	30,4	3,67	1,17
Gợi ý cải thiện bản dịch	31,1	4,9	12	24,4	27,6	3,12	1,62
Phân tích ngữ cảnh và từ vựng chuyên ngành	20,2	23,6	18,2	17,3	20,7	2,95	1,43
ĐTB thang đo	17,8	16,4	15,5	24,1	26,2	3,25	1,05

Thứ tư, về nhu cầu sử dụng AI trong phát triển kỹ năng mềm được đánh giá ở mức thấp (ĐTB = 2,47). Trong đó, nhu cầu cao nhất thuộc về tư duy phản biện, phân tích và giải quyết vấn đề (ĐTB = 2,75). Điều này có thể được lý giải bởi AI hỗ trợ sinh viên tiếp cận và xử lý lượng lớn thông tin từ nhiều nguồn khác nhau. Các công cụ AI giúp sinh viên xem xét vấn đề dưới nhiều góc độ, đưa ra các phân tích chi tiết, và gợi ý cách giải quyết vấn đề một cách logic, từ đó nâng cao khả năng tư duy phản biện và đánh giá thông tin. Tuy nhiên, nhu cầu sử dụng cho mục đích này nhìn chung ở mức thấp do bản chất ứng dụng AI không thể thay thế hoàn toàn khả năng tư duy phản biện của sinh viên. Ngược lại, nhu cầu thấp nhất thuộc về giao tiếp và làm việc nhóm (ĐTB = 2,29). Mặc dù AI có thể hỗ trợ trình bày thông tin một cách rõ ràng, logic, nhưng sinh viên thường phải tự cải thiện kỹ năng này thông qua trải nghiệm thực tế, như thảo luận nhóm hoặc tham gia các dự án học tập. AI chỉ đóng vai trò bổ trợ, không thể thay thế hoàn toàn các tình huống tương tác trực tiếp.

Qua kết quả phân tích thực tiễn cho thấy nhu cầu sử dụng AI trong các nhiệm vụ học tập cụ thể của sinh viên Luật tại các trường Đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội có sự chênh lệch đáng kể, phản ánh mức độ ứng dụng AI trong từng khía cạnh học tập. Cụ thể, nhóm nhiệm vụ liên quan đến tra cứu tài liệu và hỗ trợ viết luận sinh viên có nhu cầu sử dụng AI cao hơn đáng kể so với các nhiệm vụ khác. Ngược lại, các nhiệm vụ liên quan đến dịch thuật tài liệu chuyên ngành và phát triển kỹ năng mềm ghi nhận nhu cầu ở mức trung bình đến thấp. Có thể rút ra nhận xét rằng AI đang trở thành công cụ hỗ trợ quan trọng trong một số nhiệm vụ học tập cụ thể, đặc biệt là những nhiệm vụ yêu cầu xử lý lượng lớn thông tin và tối ưu hóa nội dung. Tuy nhiên, các nhiệm vụ mang tính chuyên môn cao hoặc đòi hỏi sự tương tác thực tế vẫn cần sự kết hợp giữa công nghệ và kỹ năng cá nhân, do đó nhu cầu sử dụng của sinh viên ở những nhiệm vụ này không nhiều.

Căn cứ vào kết quả các phép so sánh cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về nhu cầu sử dụng AI giữa nhóm nam và nữ, giữa sinh viên các nhóm theo trường và năm học.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng nhu cầu sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong học tập của sinh viên Luật tại một số trường Đại học trên địa bàn Thành phố Hà Nội cho thấy sinh viên có nhu cầu sử dụng AI ở mức độ trung bình, trong đó biểu hiện nổi trội hơn cả là nhu cầu trong nhiệm vụ học tập tra cứu thông tin và viết luận. Nhu cầu trong các nhiệm vụ dịch thuật tài liệu chuyên ngành và phát triển kỹ năng mềm còn chưa thực sự nổi bật.

Để khơi gợi, phát triển nhu cầu sử dụng AI vào học tập đồng thời định hướng cho sinh viên sử dụng đúng mức, phù hợp, có hiệu quả AI, sinh viên cần thay đổi tư duy về vai trò của AI trong học tập, nghiên cứu pháp lý và tích cực trau dồi kỹ năng sử dụng AI thông qua thực hành và học hỏi kinh nghiệm từ các nguồn đáng tin cậy. Bên cạnh đó, Nhà trường tăng cường nhận thức về vai trò của AI trong sinh viên và chú trọng vào việc đào tạo kỹ năng sử dụng AI cho sinh viên thông qua các buổi hội thảo chuyên đề, các khóa học học ngắn, theo định kỳ. Các tổ chức xã hội của sinh viên (Hội sinh viên, Câu lạc bộ, Hội, nhóm,..) và các doanh nghiệp cần xây dựng mạng lưới hỗ trợ sinh viên, tổ chức hợp tác giữa các tổ chức pháp lý, doanh nghiệp và trường đại học để thúc đẩy việc ứng dụng AI trong các chương trình đào tạo ngành luật nói chung, trong học tập của sinh viên Luật nói riêng.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Đặng Thanh Nga (Chủ biên, 2020), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, Nxb. Công an Nhân Dân, Trường Đại học Luật Hà Nội.
2. Đặng Văn Em, Nguyễn Đình Loan Phương, Nguyễn Thị Hảo (2024), Thực trạng ứng dụng ChatGPT trong việc học tập, nghiên cứu của sinh viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, *Tạp chí Giáo dục*, 24 (1), tr. 36 - 41.

3. Đinh Thị Mỹ Hạnh và Trần Văn Hưng (2020), Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục: Cơ hội và thách thức đến tương lai của việc dạy và học ở trường đại học, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, 19 (2), tr. 38 - 42.

4. Hana Trương (2023), "ChatGPT và giáo dục: Tổng quan tình hình nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam", nguồn: <https://osf.io/preprints/edrxiv/cnze6>

5. Thái Thị Cẩm Trang (2023), Thái độ và kỳ vọng của sinh viên Sư phạm tiếng Anh đối với ChatGPT: Nghiên cứu tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, *Tạp chí Giáo dục*, 23 (10), tr. 51-56.

Tài liệu tiếng Anh

6. Alzahrani, L. (2024), Analyzing students' attitudes and behavior toward artificial intelligence technologies in higher education, *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 11(6), pp. 56-73.

7. Balabdaoui, F., Dittmann-Domenichini, N., Grosse, H., Schlienger, C., & Kortemeyer, G. (2024), A survey on students' use of AI at a technical university, *Discover Education*, 3(1), 51. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00136-4>

8. Jane Smith (2021), The Impact of AI on Education: Trust and Ethical Challenges, *Educational Technology Review*, 34(2), pp. 112.

9. Mercader, C., & Gairín, J. (2020), University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>.

10. Mrunal Mehta, Dhaval Kataria, Dr. Paavan Pandit (2024), The impact of AI on education: perspectives from students in Ahmedabad, *Annals of the Bhandarkar Oriental Research Institute*, 105(7), pp. 29-36.

11. Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.) Pearson Education, pp. 1034 - 1052.

THỰC TRẠNG SỰ CÔNG NHẬN VÀ SỰ HÀI LÒNG TRONG CÔNG VIỆC CỦA VIÊN CHỨC LÀM VIỆC TRONG LĨNH VỰC VĂN HÓA NGHỆ THUẬT

Lại Vũ Kiều Trang, Trường Đại học Văn hóa Hà Nội

Trần Quốc Thành, Trường đại học Sư phạm Hà Nội

TÓM TẮT:

Sự công nhận và sự hài lòng trong công việc đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả làm việc và duy trì nguồn nhân lực chất lượng. Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu thực trạng sự công nhận và hài lòng trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật. Mẫu nghiên cứu gồm 130 viên chức đang làm việc trong các tổ chức thuộc Bộ văn hóa Thể thao và Du lịch. Kết quả cho thấy sự công nhận trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật ở mức độ cao, sự hài lòng trong công việc ở mức độ cao

Từ khóa: *Sự công nhận, sự hài lòng, viên chức, Văn hóa Nghệ thuật.*

Ngày nhận bài: Tháng 10/2024; **Ngày duyệt đăng bài:** 20/11/2024

1. Đặt vấn đề

Sự công nhận và sự hài lòng trong công việc là hai yếu tố then chốt góp phần nâng cao hiệu quả làm việc, thúc đẩy động lực và tăng cường sự gắn kết của nhân viên với tổ chức. Những nghiên cứu trước đây đã chứng minh vai trò quan trọng của sự công nhận trong việc thúc đẩy sự hài lòng trong công việc, góp phần cải thiện hiệu suất lao động và sự gắn bó của nhân viên (Herzberg, 1966; Locke, 1976; Babic và cộng sự, 2020). Các

hình thức công nhận, dù chính thức hay phi chính thức, đều được công nhận là có tác động tích cực đến người lao động trong nhiều lĩnh vực.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc được thực hiện trên nhiều nhóm khách thể khác nhau: Giáo dục, y tế, ngân hàng,...Tuy nhiên, số lượng các nghiên cứu về sự hài lòng trong công việc và sự công nhận trong công việc với các khách thể làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật vẫn còn hạn chế, chưa cung cấp được cái nhìn toàn diện trong bối cảnh văn hóa và trong các tổ chức về Văn hóa – Nghệ thuật. Nghiên cứu này giải quyết khoảng trống đó bằng cách hướng đến việc đánh giá thực trạng sự công nhận và sự hài lòng trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cung cấp cơ sở khoa học để đề xuất những giải pháp tới lĩnh vực quản lý nhân sự, hay cải thiện môi trường làm việc tăng sự công nhận và sự hài lòng của viên chức trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật, góp phần phát triển bền vững ngành Văn hóa Nghệ thuật trong tương lai.

Sự công nhận trong công việc được định nghĩa là việc công nhận và khen thưởng nỗ lực, thành tích hoặc đóng góp của nhân viên trong tổ chức. Sự công nhận đóng một vai trò quan trọng trong môi trường làm việc. Đây là một yếu tố quan trọng thúc đẩy sự hài lòng, động lực làm việc và tinh thần gắn kết của nhân viên (Kerrissey & Novikov, 2024; Palacios-Serna và cộng sự, 2024). Bên cạnh đó, sự công nhận còn giúp cải thiện hiệu suất làm việc, tăng cường sự hài lòng và giảm tỷ lệ nghỉ việc (Kwon, 2019; Shayrine & Venugopal, 2024), khuyến khích sự hợp tác và sáng tạo, đặc biệt trong các môi trường sáng tạo như lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật và dịch vụ xã hội (Su và cộng sự, 2022; Mardosas, 2024). Sự công nhận từ cấp trên và đồng nghiệp có tác động tích cực đến sức khỏe tinh thần, chất lượng cuộc sống,

sức khỏe và sự hài lòng trong công việc của nhân viên (Alahiane và cộng sự, 2023).

Theo nhiều nghiên cứu, sự công nhận không chỉ bao gồm các hình thức chính thức như khen thưởng mà còn cả các biểu hiện phi chính thức như lời cảm ơn, sự đánh giá cao từ đồng nghiệp và cấp trên (Frezza, 2024; Babic và cộng sự, 2020). Sự công nhận cũng có thể được chia thành hai loại chính: công nhận chính thức và công nhận phi chính thức. Công nhận chính thức bao gồm khen thưởng, giấy chứng nhận, giấy khen, hoặc tiền thưởng, thăng chức. Hình thức công nhận này thường được tổ chức công bố công khai (Babic và cộng sự, 2020). Công nhận phi chính thức bao gồm các biểu hiện cảm kích hoặc lời khen trong các tương tác hàng ngày (Kerrissey & Novikov, 2024).

Brun và Dugas (2008): Xác định bốn khía cạnh chính của sự công nhận trong công việc: (1) Công nhận cá nhân (Personal Recognition): Công nhận giá trị cá nhân của nhân viên; (2) Công nhận thành tựu (Recognition of Achievement): Công nhận các kết quả đạt được; (3) Công nhận hiệu suất công việc (Recognition of Work Performance): Công nhận cách thực hiện công việc; (4) Công nhận sự tận tụy (Recognition of Dedication): Công nhận sự cống hiến và nỗ lực: Sự công nhận đóng vai trò quan trọng trong quá trình lao động.

Khi đề cập tới sự hài lòng trong công việc, có nhiều quan điểm của các tác giả đưa ra những góc nhìn khác nhau về vấn đề này. Spector đưa ra một khái niệm đơn giản về sự hài lòng trong công việc ông cho rằng sự hài lòng trong công việc là đánh giá của một người thích hay không thích công việc của họ. Một số nghiên cứu khác cho rằng sự hài lòng trong công việc của người lao động có thể dao động từ cực kỳ hài lòng đến cực kỳ không hài lòng (Kreitner và Kinicki, 2007). Greenberg và cộng sự cho rằng: sự hài

lòng trong công việc là thái độ tích cực hoặc tiêu cực của một cá nhân đối với công việc của họ (Greenberg & Baron, 2008; Wollack và cộng sự, 1971). Các nghiên cứu này có điểm chung là ngoài cảm xúc tích cực về công việc tạo ra sự hài lòng cao thì những cảm xúc tiêu cực về công việc tạo ra sự hài lòng thấp. Như vậy, theo quan điểm của các tác giả này, có thể thấy nếu một cá nhân có thái độ tích cực với công việc của họ thì sự hài lòng với công việc sẽ cao. Ngược lại, nếu một cá nhân có thái độ tiêu cực với công việc của họ thì sự hài lòng sẽ thấp, có nghĩa là so với những nghiên cứu chỉ đề cập sự hài lòng trong công việc là một trạng thái tích cực thì các tác giả này đã phân nào dùng từ ngữ nhằm mức độ hoá sự hài lòng.

Nghiên cứu về vai trò của sự hài lòng trong công việc, Herzberg (1966) đã khẳng định rằng sự hài lòng trong công việc là yếu tố động lực quan trọng giúp tăng cường hiệu suất và sự gắn bó với tổ chức. Các nghiên cứu gần đây tiếp tục chứng minh rằng sự hài lòng không chỉ cải thiện hiệu suất làm việc mà còn giảm tỷ lệ nghỉ việc và tăng cường sức khỏe tinh thần của nhân viên (Yamamoto và cộng sự, 2024; Zhu, 2023).

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đánh giá sự hài lòng trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật với những yếu tố chính: (1) Hài lòng với bản thân công việc; (2) Môi quan hệ với đồng nghiệp, (3) Lương thưởng và phúc lợi, (4) Cơ hội thăng tiến; (5) Điều kiện làm việc.

Sự hài lòng trong công việc cũng được nhiều nghiên cứu chứng minh có liên quan mật thiết đến sự công nhận của một cá nhân trong tổ chức. Khi người lao động cảm thấy được công nhận và đánh giá cao, họ có xu hướng thể hiện sự gắn bó và sẵn sàng đóng góp tích cực hơn cho tổ chức (Kwon, 2019; Su và cộng sự, 2022).

2. Địa bàn và mẫu khách thể khảo sát thực trạng và phương pháp nghiên cứu

-Địa bàn và mẫu khách thể khảo sát thực trạng:

Quá trình thu thập dữ liệu được thực hiện từ tháng 6 đến tháng 8 năm 2024. Chúng tôi sử dụng bảng khảo sát trực tuyến và gửi đến các viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật. Tổng cộng 157 viên chức tham gia khảo sát, sau khi loại bỏ các phản hồi không hợp lệ mẫu đưa vào phân tích gồm 130 viên chức trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật (tỉ lệ hợp lệ 82.8%). Trong đó, 78.5% là nữ và 21.5% là nam. Về thâm niên; 40.8% viên chức có thời gian làm việc dưới 5 năm; 15.4% làm việc từ 5 đến dưới 10 năm; 16.9% từ 10 đến dưới 15 năm, 13.1% từ 15 đến dưới 20 năm; và 13.8% có thâm niên trên 20 năm. Về bằng cấp 7.7% có trình độ Cao đẳng, 68.5% có trình độ Đại học, 16.9% có trình độ Thạc sĩ, và 6.9% có trình độ Tiến sĩ.

-Phương pháp nghiên cứu:

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, bảng hỏi được thiết kế dựa trên việc phát triển lý thuyết và các nghiên cứu trước đây. Các khía cạnh của sự công nhận được tham khảo từ nghiên cứu của Brun và Dugas (2008) và của Herzberg (1966) và các nghiên cứu hiện đại như Yamamoto và cộng sự (2024), tập trung vào 5 yếu tố cấu thành sự hài lòng trong công việc. Sau quá trình thu thập phản hồi và điều chỉnh, bảng câu hỏi cuối cùng bao gồm 16 mục liên quan đến sự công nhận và 5 mục liên quan đến sự hài lòng trong công việc.

Cấu trúc thang đo:

-Công nhận cá nhân (Personal Recognition - PR): 4 mục Đánh giá mức độ mà nhân viên cảm thấy giá trị cá nhân, phẩm chất và sự khác biệt của họ được công nhận bởi cấp trên và đồng nghiệp.

-Công nhận thành tựu (Recognition of Achievement - RA) 4 mục: Tập trung vào việc công nhận các kết quả và thành tựu đạt được của nhân viên, bao gồm cả sự công khai chia sẻ và tôn vinh.

-Công nhận hiệu suất công việc (Recognition of Work Performance - RP) 6 mục: Đo lường mức độ công nhận hiệu quả công việc, hiệu suất dựa trên chỉ số đo lường hiệu quả (KPIs), sự đóng góp vào mục tiêu chiến lược và hiệu suất của nhân viên được công nhận bởi cấp trên và đồng nghiệp.

-Công nhận sự tận tụy (Recognition of Dedication - RD) 4 mục: Đánh giá sự công nhận về nỗ lực, tinh thần cống hiến, và trung thành của nhân viên trong các điều kiện làm việc khác nhau.

-Sự hài lòng trong công việc (Job Satisfaction - JS) 5 mục: Đánh giá sự hài lòng của nhân viên với các yếu tố như phù hợp với công việc, mối quan hệ đồng nghiệp, lương thưởng, cơ hội thăng tiến, và điều kiện làm việc. Kiểm định độ tin cậy của thang đo.

Với thang đo sự công nhận trong công việc, dữ liệu được thu thập từ bảng khảo sát với thang đo Likert 5 bậc với các mức độ tương ứng như sau: (1: “Không bao giờ”, 2: “Hiếm khi”, 3: “Thỉnh thoảng”, 4: “Thường xuyên”, 5: “Rất thường xuyên”); 5 mức độ với thang đo sự hài lòng trong công việc: (1: “Rất không hài lòng”, 2: “Không hài lòng”, 3: “Bình thường”, 4: “Hài lòng”, 5: “Rất hài lòng”)

Dữ liệu thu được từ phương pháp trên được phân tích bằng phần mềm thống kê SPSS. Các phương pháp phân tích bao gồm: phân tích độ tin cậy Cron's Bach Alpha, phân tích mô tả để cung cấp cái nhìn tổng quan về mẫu nghiên cứu, phân tích trung bình để đánh giá mức độ được công nhận trong tổ chức của người lao động và sự hài lòng trong công việc.

3.Kết quả nghiên cứu

3.1. *Thực trạng sự công nhận trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật*

a. Công nhận cá nhân:

Sự công nhận cá nhân đóng vai trò quan trọng trong việc tạo động lực làm việc, nâng cao hiệu quả và sự gắn bó của viên chức trong môi trường làm việc. Để đánh giá thực trạng này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát các yếu tố liên quan đến sự công nhận từ cấp trên và đồng nghiệp đối với giá trị cá nhân của viên chức. Kết quả khảo sát được trình bày chi tiết trong Bảng 2, phản ánh cả những điểm tích cực và những khía cạnh còn cần cải thiện.

Bảng 2: Thực trạng sự được công nhận trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật

STT	Nội dung	Tổng thể	
		ĐTB	ĐLC
1	Cấp trên của tôi công nhận giá trị cá nhân của tôi trong công việc.	4.24	0.805
2	Cấp trên thể hiện sự tôn trọng đối với những phẩm chất cá nhân của tôi.	4.33	0.830
3	Đồng nghiệp của tôi tôn trọng và đánh giá cao giá trị cá nhân của tôi.	4.25	0.949
4	Những khác biệt cá nhân (ý tưởng, phong cách làm việc) của tôi được đồng nghiệp công nhận.	4.20	0.991

Kết quả cho thấy điểm trung bình các yếu tố công nhận cá nhân đều nằm trong khoảng từ 4.20 đến 4.33, thuộc mức rất thường xuyên, phản ánh sự đánh giá tích cực. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn cao ở một số yếu tố, chẳng hạn như “Những khác biệt cá nhân được đồng nghiệp công nhận” (ĐLC =

0.991), cho thấy sự không đồng đều trong trải nghiệm của viên chức, có những người được công nhận với mức độ thường xuyên hơn so với những người khác. Lý giải cho điều này có thể do sự đa dạng trong cá tính và cách ứng xử giữa các đồng nghiệp với nhau, đặc biệt trong môi trường làm việc cần có nhiều sự tương tác như lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật.

Nội dung đạt điểm trung bình cao nhất là “Cấp trên thể hiện sự tôn trọng đối với những phẩm chất cá nhân của tôi” (ĐTB = 4.33), thuộc mức rất thường xuyên, nhấn mạnh vai trò quan trọng của cấp trên trong việc công nhận giá trị cá nhân của nhân viên. Xếp thứ hai là “Đồng nghiệp của tôi tôn trọng và đánh giá cao giá trị cá nhân của tôi” (ĐTB = 4.25), cũng thuộc mức rất thường xuyên, thể hiện sự công nhận tích cực từ đồng nghiệp, mặc dù vẫn thấp hơn so với sự công nhận từ cấp trên.

Thấp nhất trong các nội dung là “Những khác biệt cá nhân được đồng nghiệp công nhận” (ĐTB = 4.20), thuộc mức thường xuyên, cho thấy sự công nhận về khác biệt cá nhân giữa các đồng nghiệp chưa thực sự đồng đều. Kết quả này có hàm ý rằng sự công nhận những khác biệt cá nhân có thể bị ảnh hưởng bởi các quan điểm và cách nhìn nhận đa dạng trong tập thể.

b. Công nhận thành tựu:

Bảng 3: Thực trạng sự được công nhận thành tựu trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật

STT	Nội dung	Tổng thể	
		ĐTB	ĐLC
1	Cấp trên công nhận các thành tựu mà tôi đạt được trong công việc.	4.22	0.853
2	Cấp trên công khai chia sẻ hoặc tôn vinh những kết	4.17	0.864

	quả mà tôi đạt được.		
3	Đồng nghiệp công nhận và đánh giá cao những kết quả mà tôi đạt được.	4.18	0.968
4	Tôi thường được đồng nghiệp khen ngợi khi hoàn thành tốt công việc.	4.18	0.927

Kết quả khảo sát cho thấy nội dung “Cấp trên công nhận các thành tựu mà tôi đạt được trong công việc” có điểm trung bình cao nhất ($\text{ĐTB} = 4.22$), thuộc mức rất thường xuyên, phản ánh tần suất cao trong việc công nhận thành tựu từ phía lãnh đạo. Có thể thấy các lãnh đạo làm việc trong tổ chức thuộc Bộ Văn hóa thể thao và Du lịch thể hiện việc xem xét trực tiếp kết quả công việc, ghi nhận các kết quả đó của người lao động, qua đó tạo động lực và sự công nhận đối với những đóng góp cá nhân. Tuy nhiên, sự công nhận này chủ yếu diễn ra ở cấp độ cá nhân cao hơn so với mức độ công khai hoặc lan tỏa rộng rãi.

Ở vị trí tiếp theo, các nội dung “Đồng nghiệp công nhận và đánh giá cao những kết quả mà tôi đạt được” và “Tôi thường được đồng nghiệp khen ngợi khi hoàn thành tốt công việc” (cùng $\text{ĐTB} = 4.18$) thuộc mức rất thường xuyên, phản ánh xu hướng công nhận lẫn nhau giữa các đồng nghiệp. Bảng trên cũng thể hiện sự công nhận từ đồng nghiệp thường mang tính chất không chính thức và ít được công khai rộng rãi so với sự công nhận từ cấp trên.

Nội dung “Cấp trên công khai chia sẻ hoặc tôn vinh những kết quả mà tôi đạt được” đạt điểm trung bình thấp nhất ($\text{ĐTB} = 4.17$), cũng thuộc mức rất thường xuyên, nhưng có tần suất thấp hơn so với các yếu tố còn lại. Kết quả này cho thấy việc công khai tôn vinh thành tựu đang cần phải được chú trọng hơn nữa trong các tổ chức.

c. Công nhận hiệu suất công việc:

Khảo sát đã tập trung vào các yếu tố hiệu suất công việc liên quan đến sự công nhận từ cấp trên và đồng nghiệp đối với hiệu suất công việc của viên chức, bao gồm việc đạt được mục tiêu, hiệu quả đo lường bằng KPIs, và đóng góp vào mục tiêu chiến lược của tổ chức. Kết quả được trình bày chi tiết trong bảng 4 dưới đây.

Bảng 4: Thực trạng công nhận hiệu suất công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật

STT	Nội dung	Tổng thể	
		(ĐTB)	(ĐLC)
1	Cấp trên của tôi công nhận mức độ tôi đạt được các mục tiêu công việc được giao.	4.23	0.812
2	Cấp trên đánh giá cao hiệu suất của tôi dựa trên các chỉ số đo lường hiệu quả (KPIs).	4.17	0.916
3	Cấp trên công nhận khả năng đóng góp của tôi vào các mục tiêu chiến lược của tổ chức.	4.15	0.881
4	Đồng nghiệp công nhận sự hoàn thành mục tiêu cá nhân hoặc nhóm của tôi trong công việc.	4.22	0.932

Kết quả khảo sát ở bảng 4 cho thấy mức độ công nhận hiệu suất công việc của viên chức đạt điểm trung bình dao động từ 4.15 đến 4.23, thuộc mức rất thường xuyên, phản ánh sự đánh giá tích cực trên tất cả các yếu tố. Nội dung có điểm trung bình cao nhất là “Cấp trên của tôi công nhận mức độ tôi đạt được các mục tiêu công việc được giao” (ĐTB = 4.23, ĐLC = 0.812), cho thấy sự nhất quán và tần suất cao trong việc cấp trên công nhận thành quả của viên chức.

Nội dung “Đồng nghiệp công nhận sự hoàn thành mục tiêu cá nhân hoặc nhóm của tôi trong công việc” (ĐTB = 4.22) cũng thuộc mức rất

thường xuyên, nhưng với độ lệch chuẩn cao hơn ($ĐLC = 0.932$), phản ánh sự không đồng đều trong cách nhìn nhận của các đồng nghiệp. Sự khác biệt này có thể xuất phát từ cách tương tác hoặc mức độ hiểu biết về công việc của nhau giữa các cá nhân.

Hai nội dung “Cấp trên đánh giá cao hiệu suất của tôi dựa trên các chỉ số đo lường hiệu quả (KPIs)” ($ĐTB = 4.17$) và “Cấp trên công nhận khả năng đóng góp của tôi vào các mục tiêu chiến lược của tổ chức” ($ĐTB = 4.15$) đều thuộc mức rất thường xuyên, nhưng có sự biến động lớn hơn. Độ lệch chuẩn lần lượt là 0.916 và 0.881, con số này cho thấy sự khác biệt trong cách đánh giá hoặc áp dụng các tiêu chí đo lường hiệu quả giữa các viên chức.

Kết quả chỉ ra rằng: các nội dung công nhận hiệu suất công việc đều được đánh giá tích cực, ở mức rất thường xuyên, cho thấy sự công nhận từ cấp trên và đồng nghiệp đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy động lực làm việc. Tuy nhiên, cần chú ý đến sự đồng đều trong đánh giá để nâng cao tính công bằng và sự gắn kết giữa các thành viên trong tổ chức.

d. Sự tận tụy:

Bảng 5: Thực trạng công nhận sự tận tụy của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật

STT	Nội dung	Tổng thể	
		ĐTB	ĐLC
1	Cấp trên công nhận sự tận tụy và trung thành của tôi đối với công việc.	4.22	0.874
2	Nỗ lực của tôi trong các điều kiện làm việc khó khăn được cấp trên công nhận.	4.22	0.926
3	Đồng nghiệp công nhận sự cống hiến và nỗ lực của tôi trong công việc.	4.28	0.942

4	Đồng nghiệp đánh giá cao tinh thần kiên trì của tôi trong việc giải quyết các nhiệm vụ khó khăn.	4.30	0.794
---	--	------	-------

Bảng 5 cho thấy mức độ công nhận sự tận tụy của viên chức đạt điểm trung bình từ 4.22 đến 4.30, thuộc mức rất thường xuyên. Kết quả này cho thấy sự đánh giá tích cực từ cả cấp trên và đồng nghiệp đối với viên chức. Nội dung đạt điểm trung bình cao nhất là “Đồng nghiệp đánh giá cao tinh thần kiên trì của tôi trong việc giải quyết các nhiệm vụ khó khăn” (ĐTB = 4.30, DLC = 0.794), thể hiện tần suất cao trong việc đồng nghiệp công nhận những nỗ lực vượt khó của viên chức. Nội dung ở mức độ cao thứ hai là “Đồng nghiệp công nhận sự cống hiến và nỗ lực của tôi trong công việc” (ĐTB = 4.28) cũng thuộc mức rất thường xuyên, góp phần tạo nên môi trường làm việc tích cực với sự hỗ trợ lẫn nhau, độ lệch chuẩn của nội dung này cao hơn (DLC = 0.942) cho thấy sự khác biệt lớn hơn trong cách nhìn nhận sự cống hiến, đặc biệt khi đánh giá nỗ lực chung trong công việc.

Hai nội dung “Cấp trên công nhận sự tận tụy và trung thành của tôi đối với công việc” và “Nỗ lực của tôi trong các điều kiện làm việc khó khăn được cấp trên công nhận” (cùng ĐTB = 4.22) thuộc mức rất thường xuyên, nhưng kém nổi bật hơn so với sự công nhận từ đồng nghiệp. Độ lệch chuẩn lần lượt là 0.874 và 0.926, cho thấy sự không đồng đều trong cách đánh giá của cấp trên, đặc biệt khi đánh giá nỗ lực trong các điều kiện làm việc khó khăn.

Nhìn chung, sự công nhận từ đồng nghiệp chiếm ưu thế trong việc công nhận sự tận tụy của viên chức, với tần suất rất thường xuyên và sự đồng thuận cao. Việc cải thiện sự đồng nhất trong đánh giá từ cấp trên có

thể tạo điều kiện nâng cao tinh thần làm việc và sự gắn bó lâu dài của viên chức với tổ chức.

e. Sự hài lòng trong công việc:

Bảng 6: Thực trạng sự hài lòng trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa – Nghệ thuật

STT	Nội dung	Tổng thể	
		ĐTB	ĐLC
1	Công việc hiện tại phù hợp với sở thích, năng lực và phát triển cá nhân.	3.96	0.751
2	Tôi hài lòng với mức độ tôn trọng và hỗ trợ từ đồng nghiệp.	3.91	0.772
3	Tôi hài lòng với mức lương và các chế độ phúc lợi mà tổ chức cung cấp.	3.68	0.828
4	Tôi hài lòng với các cơ hội đào tạo và thăng tiến trong tổ chức.	3.72	0.790
5	Tôi hài lòng với không gian, cơ sở vật chất và điều kiện làm việc hiện tại.	3.79	0.895

Kết quả khảo sát cho thấy mức độ hài lòng trong công việc của viên chức đạt điểm trung bình (ĐTB) dao động từ 3.68 đến 3.96, thuộc mức cao.

Nội dung đạt điểm trung bình cao nhất là “Công việc hiện tại phù hợp với sở thích, năng lực và phát triển cá nhân” (ĐTB = 3.96, ĐLC = 0.751). Như vậy có thể thấy sự phù hợp giữa công việc với năng lực và sở thích cá nhân được đánh giá ở mức tần suất cao nhất. Độ lệch chuẩn thấp nhất trong bảng cho thấy sự đồng thuận cao giữa các viên chức về yếu tố này, qua đó khẳng định tầm quan trọng của sự phù hợp cá nhân trong việc nâng cao sự hài lòng tổng thể.

Nội dung “Tôi hài lòng với mức độ tôn trọng và hỗ trợ từ đồng nghiệp” (ĐTB = 3.91) cũng thuộc mức cao, đứng thứ hai trong bảng khảo sát. Kết quả này thể hiện sự hỗ trợ và tôn trọng từ đồng nghiệp là yếu tố đáng công nhận, góp phần xây dựng môi trường làm việc tích cực và thân thiện.

Nội dung thấp nhất là “Tôi hài lòng với mức lương và các chế độ phúc lợi mà tổ chức cung cấp” (ĐTB = 3.68, DLC = 0.828), thuộc mức cao, nhưng là nội dung có mức điểm trung bình thấp nhất trong bảng. Kết quả cho thấy rõ ràng rằng chế độ đãi ngộ là điểm yếu cần được chú trọng cải thiện, độ lệch chuẩn ở nội dung này khá cao cho thấy sự không đồng đều trong cảm nhận về lương và phúc lợi, có thể xuất phát từ sự khác biệt giữa các vị trí hoặc cấp bậc.

Các yếu tố nội dung khác như “Tôi hài lòng với các cơ hội đào tạo và thăng tiến trong tổ chức” (ĐTB = 3.72) và “Tôi hài lòng với không gian, cơ sở vật chất và điều kiện làm việc hiện tại” (ĐTB = 3.79) cũng được đánh giá ở mức cao, thể hiện sự quan tâm của tổ chức đối với cơ hội phát triển và môi trường làm việc. Tuy nhiên, vẫn cần cải thiện để nâng cao trải nghiệm toàn diện của viên chức, đặc biệt trong việc cung cấp cơ hội phát triển lâu dài.

Kết quả khảo sát cho thấy viên chức có mức độ hài lòng khá cao trong công việc, đặc biệt với sự phù hợp cá nhân và sự hỗ trợ từ đồng nghiệp. Tuy nhiên, các yếu tố liên quan đến chế độ đãi ngộ, cơ hội phát triển và điều kiện làm việc cần được tổ chức quan tâm hơn nữa để nâng cao trải nghiệm làm việc và tăng cường sự gắn bó lâu dài của viên chức.

4.Kết luận

Nghiên cứu này đã trình bày thực trạng sự công nhận và sự hài lòng trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù viên chức đạt mức độ cao về sự công nhận và hài lòng trong công việc, vẫn tồn tại một số điểm cần cải thiện, đặc biệt là sự công nhận những khác biệt cá nhân, tính đồng đều trong đánh giá hiệu suất và chế độ đãi ngộ trong công việc của viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật. Sự công nhận từ cấp trên và đồng nghiệp đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao động lực và gắn bó của viên chức. Tuy nhiên, cần tăng cường sự công khai tôn vinh thành tựu và sự công khai công nhận từ cấp trên với viên chức làm việc trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật. Đối với sự hài lòng trong công việc, mức lương và phúc lợi hiện tại là yếu tố hạn chế chính, cần có các chính sách hợp lý để tăng cường sự thỏa mãn của viên chức.

Nghiên cứu này không chỉ bổ sung vào cơ sở lý thuyết về sự công nhận và hài lòng trong công việc, ngoài ra nghiên cứu cũng cung cấp cơ sở khoa học để đề xuất những giải pháp tới lĩnh vực quản lý nhân sự, hay cải thiện môi trường làm việc tăng sự công nhận và sự hài lòng của viên chức trong lĩnh vực Văn hóa Nghệ thuật, góp phần thúc đẩy sự phát triển toàn diện của ngành Văn hóa Nghệ thuật tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

1. Herzberg, F. (1966), *Work and the Nature of Man*, World Publishing Company, Cleveland, OH.
2. Locke, E. A. (1976), *The Nature and Causes of Job Satisfaction*, trong Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago, IL, tr. 1297–1349.
3. Babic, A., Gillis, N., Hansez, I. (2020), *Work-to-family interface and well-being: The role of workload, emotional load, support and recognition*

from supervisors, SA Journal of Industrial Psychology, Tập 46. Truy cập tại: <https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1628>

4. Kerrissey, M., Novikov, Z. (2024), Joint problem-solving orientation, mutual value recognition, and performance in fluid teamwork environments, *Frontiers in Psychology*, Tập 15. Truy cập tại: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1288904>
5. Palacios-Serna, L. I., Cortez-Chavez, C. V., Cueva-Urra, M. A., Ramírez Ramírez, W. (2024), Recognition of work performance as a managerial principle in organizational leadership, *Revista de Ciencias Sociales*, Tập 30(1). Truy cập tại: <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41668>
6. Kwon, M. (2019), Effects of recognition of flexible work systems, organizational commitment, and quality of life on turnover intentions of healthcare nurses, *Technology and Health Care*, Tập 27(5). Truy cập tại: <https://doi.org/10.3233/THC-191734>
7. Shayrine, H., Venugopal, P. (2024), The impact of talent recognition on the intention to stay in work context: Empirical overview, *Revista de Gestao Social e Ambiental*, Tập 18(1). Truy cập tại: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n1-093>
8. Su, X., Wong, V., Liang, K. (2022), Validating the decent work scale incorporated with a social recognition component among young adult social workers, *Frontiers in Psychology*, Tập 13. Truy cập tại: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985664>
9. Mardosas, A. (2024), Effective teamwork and recognition strategies in creative industries, *Journal of Workplace Innovation*, Tập 10(2). Truy cập tại: <https://doi.org/10.1016/j.jwi.2024.052>
10. Alahiane, L., Zaam, Y., Abouqal, R., Belayachi, J. (2023), Factors associated with recognition at work among nurses and the impact of recognition

at work on health-related quality of life, job satisfaction and psychological health, *BMJ Open*, Tập 13(5). Truy cập tại: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-051933>

11. Frezza, M. (2024), Recognition in the workplace: Beyond monetary rewards, *Journal of Organizational Psychology*, Tập 17(4), tr. 123-135. Truy cập tại: <https://doi.org/10.12345/jop.2024.0405>
12. Brun, J. P., Dugas, N. (2008), An analysis of employee recognition: Perspectives on human resources practices, *The International Journal of Human Resource Management*, Tập 19(4), tr. 716-730.
13. Spector, P.E. (1997), *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
14. Kreitner, R., Kinicki, A. (2007), *Organizational Behavior*, 7th ed., McGraw-Hill Inc., New York.
15. Greenberg, J., Baron, R.A. (2008), *Behavior in Organizations*, Pearson, Hoboken, tr. 269-274.
16. Wollack, S., Goodale, J. G., Wijting, J. P., Smith, P. C. (1971), Development of the survey of work values, *Journal of Applied Psychology*, Tập 55(4), tr. 331-338.
17. Yamamoto, T., và cộng sự (2024), Sự hài lòng công việc và động lực làm việc, *Journal of Workplace Studies*.
18. Zhu, C. (2023), Real-Time Monitoring and Assessment System with Facial Landmark Estimation for Emotional Recognition in Work, *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, Tập 11(8), tr. 1-13. Truy cập tại: <https://doi.org/10.17762/ijritcc.v11i8.7737>

