

HÀNH VI GÂY HẤN VÀ SỰ ĐỒNG CẢM Ở HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài: *Nghiên cứu hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc của học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam hiện nay*, Mã số 501.01-2018.01; Bùi Thị Thu Huyền làm chủ nhiệm.

Bùi Thị Thu Huyền

Khoa Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

TÓM TẮT

Mục đích của nghiên cứu này nhằm tìm hiểu mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm, cũng như xác định thực trạng hành vi gây hấn và sự đồng cảm ở học sinh trung học cơ sở tại Hà Nội và Yên Bái. Tổng số 847 học sinh THCS (học sinh nam chiếm 48,1%; học sinh nữ chiếm 59,1%) tham gia nghiên cứu này. Công cụ nghiên cứu gồm thang Đồng cảm cơ bản (BES) và bảng hỏi Hành vi gây hấn phản ứng và gây hấn công cụ (PRAQ). Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn phản ứng nhiều hơn gây hấn công cụ và mức độ đồng cảm của học sinh nữ tốt hơn nam. Nghiên cứu tìm thấy mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm của học sinh THCS. Nghiên cứu góp phần làm phong phú hơn bức tranh thực trạng hành vi gây hấn ở Việt Nam cũng như mở ra hướng tiếp cận mới về hành vi gây hấn và sự đồng cảm ở học sinh. Những hạn chế và gợi ý cho nghiên cứu tiếp theo cũng được bàn luận trong nghiên cứu này.

Từ khóa: *Hành vi gây hấn; Sự đồng cảm; Học sinh THCS.*

Ngày nhận bài: 6/7/2019; Ngày duyệt đăng bài: 25/7/2019.

1. Đặt vấn đề

Gây hấn là một hiện tượng xã hội có ở mọi nền văn hóa khác nhau và có ở mọi người. Chính vì vậy, các quan điểm tâm lý học đã và đang tranh luận về bản chất của hiện tượng gây hấn ở con người: liệu rằng gây hấn là bẩm sinh, là tính cách hay do hình thành từ ảnh hưởng của ngoại cảnh? Từ đó, dẫn tới các học thuyết khác nhau lý giải về bản chất của hành vi gây hấn như thuyết Bản năng (Freud, 1920), thuyết Hành vi (Watson, Thordike), thuyết Học tập xã hội (Bandura, 1977). Có thể nói, khái niệm gây hấn là một trong những khái niệm gây nhiều tranh cãi trong Tâm lý học xã hội (Hoàng Xuân Dung, 2010). Một

trong những quan điểm về hành vi gây hấn có sự đồng thuận của nhiều nhà nghiên cứu là quan điểm coi hành vi gây hấn (aggressive behaviour) là hành vi có chủ ý, có mục đích, có ý thức nhằm gây tổn hại hoặc thương tích cho người, vật cho dù mục đích có đạt được hay không” (Trần Thị Minh Đức, 2011). Hành vi gây hấn ở tuổi học sinh thường gây ra những hậu quả nghiêm trọng và dễ dẫn tới bạo lực học đường, ảnh hưởng đến chất lượng dạy và học (Castillo và cộng sự, 2013).

Giai đoạn tuổi học sinh trung học cơ sở (THCS) hay tuổi thiếu niên diễn ra sự thay đổi lớn về thể chất và sự biến động mạnh mẽ về tâm lý, tuy nhiên sự thay đổi về tâm sinh lý lại mang tính chất không cân đối dẫn đến những đặc trưng riêng ở lứa tuổi này. Tuổi thiếu niên vì thế hay được gọi là tuổi “khủng hoảng”, tuổi “quá độ”, tuổi “dở dở ương ương”. Một trong những đặc điểm tình cảm nổi bật ở tuổi thiếu niên là các em dễ nổi nóng, lại khó kiểm soát cảm xúc nên dễ có hành vi vi phạm kỷ luật hay nội quy nhà trường như: gây gổ, đánh nhau, vậy nên hành vi gây hấn là hành vi khá phổ biến ở trẻ em và thanh thiếu niên (Ogden và Hagen, 2014). Trong bối cảnh ở Việt Nam gần đây, thực trạng hành vi gây hấn ở trẻ em và vị thành niên được quan tâm nhiều trong các nghiên cứu tâm lý giáo dục nói chung và tâm lý học trường học nói riêng bởi sự bùng nổ của vấn đề bạo lực học đường và các hành vi vi phạm pháp luật của trẻ em (Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Mai Lan, 2013). Vấn đề hành vi gây hấn và bạo lực học đường đã được khai thác, mổ xẻ ở nhiều góc độ khác nhau như thực trạng, nguyên nhân, giải pháp với việc đưa ra rất nhiều chương trình can thiệp tâm lý - giáo dục (Trần Văn Công và cộng sự, 2017; Phạm Thanh Bình, 2013). Các chương trình can thiệp tâm lý học đường ở Việt Nam cũng thường tập trung vào việc phát triển kỹ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh có hành vi gây hấn (Trần Thị Thu Mai và Lê Thị Thương, 2012). Tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu trong nước phân tích cơ chế và nguyên nhân của hành vi gây hấn dưới góc độ thiếu hụt sự đồng cảm ở học sinh. Bởi lẽ, những học sinh có phản ứng gây hấn thường có suy nghĩ rằng mọi chuyện xảy ra không công bằng với mình và những người khác không đúng trong ứng xử và suy nghĩ, hay nói cách khác, các em có sự sai lệch trong nhận thức (Nelson và Schultz, 2009). Thêm vào đó, ở những học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn, kỹ năng kiểm soát cảm xúc của các em không tốt nên trẻ rất nóng nảy, hiếu chiến, dễ có hành vi gây hấn (gây hấn phản ứng) hoặc phản ứng gây hấn như một cách để đạt được mục đích của mình (gây hấn công cụ). Vì thế Peled và Moretti (2007) nhận định rằng trẻ vị thành niên thường xuyên có biểu hiện hành vi gây hấn có thể bị thiếu đi khả năng nhận diện và điều chỉnh những cảm xúc tiêu cực như tức giận, thất vọng, buồn chán... là những cảm xúc đóng vai trò trung tâm làm nảy sinh hành vi gây hấn.

Có rất nhiều cách phân loại hành vi gây hấn khác nhau, căn cứ vào hình thức hành vi gây hấn chia làm 2 loại: gây hấn thể chất (physical aggression) gồm các biểu hiện như đánh, đẩy, đá, đâm và gây hấn gián tiếp (indirect aggression) như tung tin đồn xấu, cố tình làm nhục người khác, phá hoại tài sản của người khác. Cách phân loại được sử dụng rộng rãi trong nhiều thập niên vừa qua là hướng phân loại dựa theo tiêu chí chức năng (Sullivan và cộng sự, 2010; Vitaro, Brendgen và Barker, 2006). Theo đó, gây hấn cũng được chia làm hai loại: gây hấn phản ứng (reactive aggression) và gây hấn công cụ (proactive aggression). Có thể nói, sự phân loại này tập trung vào lý giải liệu hành vi đó mang động lực cảm xúc nhiều hơn hay công cụ nhiều hơn (Dodge, 1991). Trong khi *gây hấn công cụ* là những hành động có chủ tâm, có tính toán để hướng trực tiếp đến việc đạt được mục tiêu mong muốn. Ví dụ, hành động đe dọa là gây hấn công cụ vì nó chỉ bao gồm cố gắng về lời nói để đạt được quyền lực nào đó; hay giết hại người lạ khi thực hiện hành vi ăn cướp hay ăn trộm là gây hấn công cụ (Berkowitz, 1993). Gây hấn công cụ còn hay được gắn mác là gây hấn “máu lạnh”, gây hấn “tấn công” (Vitaro và cộng sự, 2006). Ngược lại, *gây hấn phản ứng* là kiểu hành vi mang tính cảm xúc nhiều hơn để phản ứng lại các mối đe dọa, sự bực bội hay sự thất bại. Do đó, mục đích chính của dạng gây hấn này là chống lại các kích thích gây giận dữ và gây thương tổn cho kẻ gây kích động hay mối đe dọa nào đó (Vitaro và cộng sự, 2006). Chính vì thế, kiểu gây hấn này còn được gọi là gây hấn “máu nóng”, gây hấn “phản công” hay gây hấn “xung lực” (Berkowitz, 1993).

Dưới góc độ Tâm lý học, đồng cảm được hiểu là sự nhận thức được trạng thái cảm xúc của người khác, từ đó nhanh chóng có phản ứng xúc cảm cần thiết hòa hợp với cảm xúc mà người khác đã và đang trải nghiệm (L.E. Marshall và W.L. Marshall, 2011; Vossen, Piotrowski và Valkburg, 2015). Như vậy, đồng cảm bao gồm thành phần nhận thức (cognitive) - có liên quan đến việc hiểu được những cảm xúc của người khác hay lý giải sự việc dưới lăng kính của người khác và thành phần cảm xúc (affective) gắn liền với sự trải nghiệm trạng thái cảm xúc của người khác (Voseen, Piotrowski và Valkenburg, 2015; Jolliffe và Farrington, 2006).

Các nhà tâm lý học đã nhìn ra mối quan hệ giữa đồng cảm và hành vi gây hấn, trong đó đồng cảm có khả năng kìm hãm hành vi gây hấn (Batanova và Loukas, 2014) và có tương quan thuận với hành vi hợp chuẩn mực xã hội. Những người thiếu hụt đồng cảm hay không có sự đồng cảm sẽ có xu hướng gây hấn nhiều hơn, hành vi lợi dụng, coi thường nhân quyền và sự đau khổ của người khác (Miller và Eisenberg, 1988). Một số tác giả còn nhấn mạnh rằng, các thành phần nhận thức và cảm xúc của đồng cảm sẽ đưa ra những chỉ báo khác nhau cho hành vi gây hấn (Jolliffe và Farrington, 2011). Sự đồng cảm, do đó,

đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao khả năng thay đổi về tâm lý - xã hội của trẻ vị thành niên (Castillo, 2013). Chính vì thế, trong nghiên cứu này, chúng tôi mong muốn trả lời hai câu hỏi nghiên cứu chính: Thứ nhất, thực trạng hành vi gây hấn (gồm gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng) và sự đồng cảm ở học sinh trung học cơ sở (THCS) ở thành phố Hà Nội và Yên Bái như thế nào? Thứ hai, liệu rằng có mối tương quan giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm ở học sinh không?. Từ đó, định hướng cho các chương trình can thiệp tâm lý học đường nhằm nâng cao khả năng đồng cảm cho học sinh nói chung và học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn nói riêng.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 847 học sinh THCS lớp 7 và 8 tại 4 trường công lập tại Hà Nội và Yên Bái (48,1% học sinh nam và 59,1% học sinh nữ). Trong số mẫu ở Hà Nội, phần lớn số học sinh có lực học giỏi (chiếm tới 80%), còn trong số mẫu tại Yên Bái, số học sinh có lực học khá chiếm nhiều hơn (chiếm 47%) và số học sinh có lực học trung bình và yếu chiếm tỷ lệ khá cao (chiếm 24%) so với 2,5% ở Hà Nội (bảng 1).

Bảng 1: Đặc điểm khách thể nghiên cứu

Địa bàn nghiên cứu	Giới tính (%)		Học lực (%)		
	Nam	Nữ	Giỏi	Khá	Trung bình/yếu
Hà Nội (N = 405)	43,7	56,3	80,0	17,5	2,5
Yên Bái (N = 442)	52,0	48,0	28,7	47,3	24,0

Công cụ nghiên cứu gồm:

- Thang đo Đồng cảm cơ bản (BES - Basic Empathy Scale, Julliffe và Farington, 2006) gồm 20 mệnh đề (item) trong đó có 11 item đánh giá đồng cảm cảm xúc và 9 item đánh giá đồng cảm nhận thức dựa trên thang Likert 5 mức độ từ 1 điểm - Rất không đồng ý đến 5 điểm - Rất đồng ý. Độ tin cậy Alpha của Cronbach của BES = 0,75, chứng tỏ BES là công cụ đủ độ tin cậy.

- Bảng hỏi về gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng (PRAQ - Proactive and Reactive Aggression Questionnaire); Raine và cộng sự thiết kế vào năm 2006 bao gồm 23 item phân loại hai dạng hành vi gây hấn - trong đó có 12 item đánh giá gây hấn công cụ với những câu hỏi như “Đánh nhau với người khác để chứng tỏ ai là người mạnh nhất” hay “Làm hỏng hoặc phá đồ đạc chỉ để cho vui”... và 11 item đánh giá hành vi gây hấn phản ứng với những câu hỏi như “Quát mắng người khác khi họ làm bạn khó chịu” hay “Có những cơn ăn

vạ (khóc, la hét, vật vã...) để đạt được mục đích của mình"... dựa trên thang Likert 3 mức độ từ 1 điểm - Không bao giờ; 2 điểm - Thi thoảng và 3 điểm - Thường xuyên. Hệ số Alpha của Cronbach của thang đo là 0,80 - đảm bảo độ tin cậy trong nghiên cứu.

Điểm hành vi gây hấn và điểm đồng cảm của từng học sinh được tính bằng tổng điểm các item thành phần. Kết quả nghiên cứu được xử lý bằng phần mềm thống kê SPSS 23.0. Các phép thống kê được sử dụng gồm: thống kê mô tả về điểm trung bình, độ lệch chuẩn; thống kê suy luận như kiểm định t-test hay Anova, hệ số tương quan Pearson.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mô tả chung về hành vi gây hấn và sự đồng cảm của học sinh trung học cơ sở

3.1.1. Hành vi gây hấn

Bảng 2: Thống kê mô tả về hành vi gây hấn và sự đồng cảm - ĐTB (ĐLC)*

Thông số thống kê		Hành vi gây hấn			Sự đồng cảm		
		Gây hấn công cụ	Gây hấn phản ứng	Tổng	Nhận thức	Cảm xúc	Tổng
Địa bàn	Hà Nội (N = 405)	13,66 (2,26)	18,23 (3,42)	31,89 (5,00)	33,70 (4,70)	36,34 (5,86)	70,04 (10,56)
	Yên Bái (N = 442)	13,45 (1,88)	18,29 (3,12)	31,73 (4,32)	32,14 (4,65)	35,43 (5,43)	78,13 (10,08)
	p	0,12	0,79	0,91	< 0,001	0,02	< 0,001
Giới tính	Nam (N = 407)	13,65 (2,30)	17,84 (3,23)	31,49 (5,53)	31,65 (4,71)	34,57 (5,33)	66,22 (10,04)
	Nữ (N = 440)	13,46 (1,83)	18,64 (3,25)	32,10 (5,08)	33,17 (4,54)	37,06 (5,69)	70,23 (10,23)
	p	0,19	0,00	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Học lực	Giỏi (N = 450)	13,58 (2,14)	18,30 (3,35)	31,88 (5,29)	32,93 (4,71)	36,31 (5,77)	69,24 (10,48)
	Khá (N = 280)	13,45 (1,89)	18,25 (3,20)	31,7 (5,09)	32,57 (4,46)	35,72 (5,32)	68,29 (9,78)
	Trung bình (N = 116)	13,66 (2,24)	18,12 (3,11)	31,78 (5,35)	30,24 (4,55)	34,50 (5,08)	64,74 (9,63)
	p	0,5	0,8	0,6	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Tổng (N = 847)		13,55 (2,07)	18,26 (3,26)	31,81 (4,66)	32,44 (4,68)	35,87 (5,66)	64,56 (8,05)

* ĐTB: Điểm trung bình tổng; ĐLC: Độ lệch chuẩn.

Dữ liệu mô tả về hành vi gây hấn và sự đồng cảm của học sinh hiển thị ở bảng 2. Kết quả cho thấy, điểm trung bình của tổng thang đo PRAQ là 31,81; điểm trung bình của gây hấn công cụ là 13,55 và điểm trung bình của gây hấn phản ứng là 18,26.

Trong hai dạng hành vi gây hấn, học sinh có biểu hiện gây hấn phản ứng ($\text{ĐTB} = 18,26$; $\text{ĐLC} = 3,26$) cao hơn so với gây hấn công cụ ($\text{ĐTB} = 13,55$; $\text{ĐLC} = 2,07$). Như vậy, học sinh THCS trong mẫu nghiên cứu có hành vi gây hấn để phản ứng lại những cảm xúc không mong muốn, như tức giận, bực bội hay thất bại trong cuộc sống. Các hành vi này mang tính phản ứng cảm xúc nhiều hơn chứ không phải dạng hành vi gây hấn có chủ tâm, hướng trực tiếp đến việc đạt được mục tiêu mong muốn.

Xét về địa bàn nghiên cứu: Không có sự khác biệt lớn giữa học sinh ở Hà Nội và Yên Bái xét trên điểm trung bình với hành vi gây hấn công cụ ($\text{ĐTB}_{\text{Hà Nội}} = 13,66$ với $\text{ĐTB}_{\text{Yên Bái}} = 13,45$), gây hấn phản ứng ($\text{ĐTB}_{\text{Hà Nội}} = 18,23$ với $\text{ĐTB}_{\text{Yên Bái}} = 18,29$) cũng như tổng thang đo PRAQ ($\text{ĐTB}_{\text{Hà Nội}} = 31,89$ với $\text{ĐTB}_{\text{Yên Bái}} = 31,73$; $p = 0,91$).

Xét theo giới tính: Kết quả kiểm định t-test cho thấy học sinh nữ ($\text{ĐTB} = 32,1$; $\text{ĐLC} = 4,46$) có biểu hiện hành vi gây hấn thường xuyên hơn học sinh nam ($\text{ĐTB} = 31,49$; $\text{ĐLC} = 4,85$; $p < 0,05$). Xem xét hai loại gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng, kết quả cho thấy không có sự khác biệt giữa nam và nữ ở hành vi gây hấn công cụ, nhưng sự khác biệt lại thể hiện rõ nét ở loại gây hấn phản ứng, trong đó học sinh nữ ($\text{ĐTB} = 18,64$; $\text{ĐLC} = 3,25$) có biểu hiện dạng hành vi gây hấn này thường xuyên hơn học sinh nam ($\text{ĐTB} = 17,84$; $\text{ĐLC} = 3,23$; $p < 0,001$). Tuy nhiên, có thể nhận thấy, độ chênh của điểm giữa nam và nữ nhỏ.

Xét theo học lực: Số liệu ở bảng 2 chỉ ra rằng, điểm trung bình hành vi gây hấn của 3 nhóm học sinh có học lực khác nhau có sự chênh lệch nhỏ giữa nhóm có lực học giỏi ($\text{ĐTB} = 31,98$) với nhóm học lực khá ($\text{ĐTB} = 31,70$) và học sinh trung bình và yếu ($\text{ĐTB} = 31,78$). Như vậy, học sinh có lực học giỏi có điểm trung bình hành vi gây hấn cao hơn một chút so với hai nhóm học sinh còn lại. Tuy nhiên, sự khác biệt này không có ý nghĩa thống kê. Có thể thấy, học sinh có lực học giỏi, khá hay trung bình và yếu đều có mức độ gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng như nhau.

3.1.2 Sự đồng cảm

Ở thang đo Đánh giá mức độ đồng cảm, học sinh THCS thể hiện đồng cảm ở mức độ khá tốt, trong đó đồng cảm về mặt trải nghiệm cảm xúc cùng với bạn ($\text{ĐTB} = 35,43$; $\text{ĐLC} = 5,43$) tốt hơn so với việc hiểu cảm xúc của bạn ($\text{ĐTB} = 32,14$; $\text{ĐLC} = 4,65$).

Xét theo địa bàn: Sự khác biệt về sự đồng cảm của học sinh THCS ở Hà Nội và Yên Bái được kiểm định qua kết quả t-test. Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt về mặt thống kê giữa điểm trung bình thang đo Đánh giá sự đồng cảm của học sinh thành phố Hà Nội và Yên Bái, cũng như từng thành phần và tổng thang đo ($p < 0,05$). Theo đó, học sinh ở Hà Nội có điểm đồng cảm cao hơn so với học sinh Yên Bái ở cả thành phần nhận thức, cảm xúc và trên toàn thang đo. Hay nói cách khác, học sinh ở Hà Nội thể hiện sự đồng cảm tốt hơn so với học sinh ở Yên Bái, các em học sinh hiểu và có phản ứng cảm xúc với người khác ở mức độ cao hơn so với học sinh ở Yên Bái.

Xét theo giới tính: Kết quả kiểm định t-test cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê giữa học sinh nam (ĐTB = 62,62; ĐLC = 7,52) và học sinh nữ (ĐTB = 66,36; ĐLC = 8,12; $t(845) = -6,92$; $p < 0,001$) về điểm số trên thang đo Đồng cảm. Ở từng thành phần nhận thức và cảm xúc của đồng cảm, kết quả cũng cho thấy có sự khác biệt về mặt thống kê giữa học sinh nam và nữ với $p < 0,001$. Theo đó, học sinh nữ có sự đồng cảm ở mức độ cao hơn so với học sinh nam ở cả tổng thang đo nói chung và từng thành phần trong khả năng đồng cảm nói riêng.

Xét theo lực học: Phân tích kết quả Anova cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê về điểm số của thang đo Đồng cảm ở 3 nhóm học sinh có lực học giỏi, khá, trung bình và yếu: $F(2, 845) = 13,44$; $p < 0,01$. Trong đó, sự khác biệt thể hiện rõ rệt giữa nhóm học sinh có học lực trung bình với hai nhóm học sinh có lực học giỏi và khá (61,22 so với 65,50 và 64,46).

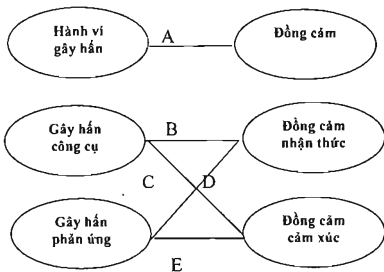
3.2. Tương quan giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm của học sinh trung học cơ sở

Ở đây, chúng tôi xem xét tương quan này ở hành vi gây hấn chung, cùng hai dạng hành vi gây hấn với đồng cảm chung và hai dạng đồng cảm ở toàn mẫu cũng như ở riêng mẫu nam và mẫu nữ.

Ở toàn mẫu, kiểm định hệ số tương quan Pearson giữa điểm hành vi gây hấn và điểm đồng cảm cho thấy, có sự tương quan nghịch, tương đối chặt giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm của học sinh THCS ($r = -0,52$; $n = 847$; $p < 0,05$), nghĩa là học sinh có khả năng đồng cảm càng thấp thì biểu hiện hành vi gây hấn càng thường xuyên và ngược lại học sinh có khả năng đồng cảm càng cao thì biểu hiện hành vi gây hấn càng không thường xuyên.

Hình 1 cũng cho thấy, giữa đồng cảm về nhận thức và đồng cảm về cảm xúc đều có mối tương quan nghịch với gây hấn phản ứng và gây hấn công cụ ($p < 0,001$). Đáng chú ý là mối tương quan nghịch khá mạnh giữa dạng hành vi gây hấn phản ứng và đồng cảm về cảm xúc ($r = -0,56$; $p < 0,001$). Điều này cho

thấy, khi học sinh THCS càng có nhiều hành vi gây hấn thì càng ít có sự đồng điệu về cảm xúc với bạn bè và người khác và ngược lại.



A: Chung: -0,52***; Nam: -0,22**; Nữ: -0,32***

B: Chung: -0,11**; Nam: -0,14**; Nữ: -0,57***

C: Chung: -0,30***; Nam: -0,27**; Nữ: -0,35***

D: Chung: -0,18***; Nam: -0,50**; Nữ: -0,29***

E: Chung: -0,56***; Nam: -0,18**; Nữ: -0,30***

A: Tương quan giữa hành vi gây hấn chung và đồng cảm cảm chung.

B: Tương quan giữa gây hấn công cụ và đồng cảm về nhận thức.

C: Tương quan giữa gây hấn công cụ và đồng cảm về cảm xúc.

D: Tương quan giữa gây hấn phản ứng và đồng cảm về nhận thức.

E: Tương quan giữa gây hấn phản ứng và đồng cảm về cảm xúc.

Ghi chú: (**): $p < 0,01$; (***) : $p < 0,05$.

Hình 1: Tương quan giữa hành vi gây hấn và đồng cảm (Pearson r)

Xem xét các tương quan này ở nhóm nam và nữ, điểm chung cho thấy đó là tương quan nghịch. Nghĩa là, dù là ở giới nào thì hành vi gây hấn đều có tương quan nghịch với đồng cảm. Đây là xu hướng chung cho mẫu nghiên cứu này. Sự khác biệt giữa nam và nữ là ở độ lớn của các hệ số tương quan. Ở học sinh nam, mỗi tương quan nghịch giữa gây hấn phản ứng và đồng cảm về nhận thức khá chặt chẽ ($r = -0,5$), trội hơn tương đối nhiều so với hệ số tương tự ở nữ ($r = -0,29$; $p < 0,01$). Nhưng, với học sinh nữ, mỗi tương quan chặt lại thể hiện ở gây hấn công cụ và đồng cảm nhận thức ($r = -0,57$; $p < 0,001$), trội hơn

so với nam ($r = -0,14$; $p < 0,01$). Thêm vào đó, xét ở tổng điểm hành vi gây hấn PRAQ cả nam và nữ đều có mối tương quan nghịch với thang đo Đồng cảm BES, tuy nhiên ở học sinh nữ mối quan hệ này thể hiện rõ nét hơn. Dữ liệu cho thấy, học sinh nữ có hành vi gây hấn phản ứng phổ biến hơn học sinh nam, vì thế trong mối tương quan giữa gây hấn phản ứng với thành phần cảm xúc của đồng cảm ($r = -0,30$; $p < 0,01$), cao hơn so với học sinh nam ($r = -0,18$; $p < 0,01$). Kết quả này một lần nữa khẳng định khi học sinh có hành vi gây hấn phản ứng thường xuyên thì khó có sự đồng cảm, nhất là việc tìm thấy sự đồng điệu về mặt cảm xúc với bạn bè và người khác. Từ đó, hành vi bạo lực học đường dễ xảy ra khi học sinh không hiểu thậm chí coi thường và không đồng cảm với những nỗi đau mà bạn bè mình phải trải qua.

4. Bàn luận

Cùng với các nghiên cứu khác trong nước, nghiên cứu của chúng tôi cung cấp dữ liệu làm phong phú thêm bức tranh thực trạng về hành vi gây hấn của học sinh THCS. Trong khi tác giả Trần Hằng Ly (2018) xác định học sinh THCS ở Nghệ An có biểu hiện hành vi gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành vi, thì trong nghiên cứu này, chúng tôi phát hiện học sinh có biểu hiện gây hấn phản ứng nhiều hơn gây hấn công cụ. Điều này có thể lý giải một phần là do đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THCS, các em rất khó kiểm soát cảm xúc, vì thế học sinh rất dễ bộc lộ sự tức giận và có phản ứng gây hấn như một cách giải tỏa cảm xúc tức giận của mình. Đúng như cách quan niệm hành vi gây hấn phản ứng là kiểu hành vi mang tính cảm xúc nhiều hơn để phản ứng lại các mối đe dọa, sự bực bội hay sự thất bại. Các nghiên cứu đã chứng minh rằng, mặc dù hành vi gây hấn không phải nảy sinh trực tiếp từ sự tức giận nhưng sự tức giận là tác nhân châm ngòi cho rất nhiều kiểu hành vi gây hấn (Nelson và Schulz, 2009). Con người tức giận khi họ khó chịu hoặc khi mục tiêu của họ bị cản trở không thể thực hiện được. Do đó, mục đích chính của dạng gây hấn này là chống lại các kích thích gây giận dữ và gây tổn thương cho kẻ gây kích động hay mối đe dọa nào đó (Vitaro và cộng sự, 2006). Trong khi đó, gây hấn công cụ lại là những hành động có chủ tâm, có tính toán để hướng trực tiếp đến việc đạt được mục tiêu mong muốn. Chức năng của dạng hành vi gây hấn này được dựa trên mô hình học tập xã hội của Bandura (1977) lý giải rằng, gây hấn là kết quả của hành vi học tập có chức năng hướng đến mục tiêu công cụ. Như vậy, kết quả nghiên cứu đã giúp trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất mà chúng tôi đưa ra, học sinh THCS trong mẫu nghiên cứu có biểu hiện hành vi gây hấn và trong đó các em có biểu hiện gây hấn phản ứng nhiều hơn gây hấn công cụ.

Điều đáng chú ý là nghiên cứu này có sự khác biệt so với phần lớn các nghiên cứu trong và ngoài nước ở sự khác biệt về giới với hành vi gây hấn. Các nghiên cứu khác tiến hành trên mẫu học sinh THCS và THPT ở Việt Nam đều

tự các nghiên cứu khác tiến hành trên mẫu học sinh ở phương Tây như Jolliffe và Farrington (2006), Castillo và cộng sự (2013) chỉ rõ học sinh nữ có điểm số thang đo Đồng cảm (cả nhận thức và cảm xúc) cao hơn nhiều so với học sinh nam và điều này cũng tương đồng với kết quả mà chúng tôi phát hiện ra trong nghiên cứu này. Trong khi học sinh nữ có biểu hiện gây hấn phản ứng thường xuyên hơn nhưng các em lại có sự hiểu biết và phản ứng cảm xúc tốt hơn khi thể hiện sự đồng cảm với những nỗi đau buồn của bạn bè và người khác.

Thêm vào đó, chúng tôi còn tìm thấy sự khác biệt về học lực, địa bàn sinh sống về sự đồng cảm mà có lẽ các nghiên cứu ở nước ngoài ít tìm hiểu, sự khác biệt thấy rõ ở học sinh có học lực khác nhau ở sự đồng cảm: Trước hết, học sinh THCS ở Hà Nội thể hiện sự đồng cảm tốt hơn học sinh ở Yên Bái. Điều này có thể lý giải một phần do học sinh ở Hà Nội có điều kiện học các chương trình kỹ năng sống nhiều hơn, cơ hội tiếp cận với các chương trình tâm lý học đường thường xuyên hơn, do vậy các em nhận thức và biểu lộ cảm xúc tốt hơn học sinh ở tỉnh miền núi. Đúng như Goleman (1996) nhận định, đồng cảm chính là một trong năm năng lực thành phần cấu thành nên trí tuệ cảm xúc gồm: sự tự nhận thức bản thân, sự tự điều chỉnh bản thân, động cơ, đồng cảm và các kỹ năng xã hội. Các chương trình kỹ năng sống cũng sẽ góp phần giúp cho khả năng đồng cảm của học sinh được hoàn thiện hơn. Ngoài ra, nghiên cứu cũng phát hiện rằng, học sinh có học lực giỏi thể hiện sự đồng cảm về mặt cảm xúc cũng như nhận thức tốt hơn nhiều so với học sinh có học lực trung bình và yếu. Điều này có thể lý giải một phần là do những em có học lực giỏi nhận thức sẽ tốt hơn các em có học lực trung bình, vì thế các em cũng có phản ứng cảm xúc phù hợp với đối tượng tốt hơn.

Kết quả nghiên cứu này cũng đã trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai mà chúng tôi đặt ra: có mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm ở học sinh THCS tại Hà Nội và Yên Bái. Jolliffe và Farrington (2011) cũng tìm ra mối tương quan nghịch giữa thành phần cảm xúc của đồng cảm với hành vi gây hấn và bắt nạt học đường. Trong đó, những đứa trẻ thường xuyên đi bắt nạt bạn bè thì thành phần cảm xúc của đồng cảm chỉ ở mức độ thấp; những đứa trẻ thường trợ giúp những bạn bị bắt nạt trong trường học có sự đồng cảm tốt hơn. Những trẻ muốn giúp người khác xuất phát từ mong muốn được chia sẻ và hiểu biết cảm xúc đau khổ khi bị bắt nạt nên các em mong muốn trợ giúp giảm bớt nỗi đau khổ của bạn mình. Nghiên cứu của chúng tôi cũng tìm ra mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm. Theo đó, học sinh có sự đồng cảm tốt sẽ có biểu hiện hành vi gây hấn không thường xuyên và ngược lại. Đồng thời, tương quan nghịch khá chặt chẽ giữa thành phần cảm xúc và nhận thức ở đồng cảm với hành vi gây hấn ở học sinh THCS trong nghiên cứu này cho thấy, khi có hành vi gây hấn, học sinh

không những không hiểu sự đau khổ, mất mát của bạn bè, người khác mà còn không có phản ứng cảm xúc phù hợp để chia sẻ và trợ giúp. Đó cũng là lý do vì sao hành vi gây hấn có liên quan chặt chẽ với bạo lực học đường và các thành phần của sự đồng cảm là chỉ báo quan trọng cho hành vi gây hấn (Jolliffe và Farrington, 2011). Kết quả này cho thấy dù có sự khác biệt về văn hóa, giá trị, đặc điểm thể chất song giai đoạn tuổi thiếu niên có nhiều điểm chung ở các nền văn hóa phương Đông và phương Tây, trong đó có sự tương quan giữa hành vi gây hấn và sự đồng cảm. Các nghiên cứu thực chứng đã cung cấp thêm minh chứng ủng hộ cho mối quan hệ này ở phương diện các chương trình can thiệp hành vi hung tính. Cụ thể chương trình can thiệp nâng cao khả năng đồng cảm sẽ giúp học sinh có thêm mong muốn trợ giúp những người đang trong hoàn cảnh khó khăn (Batson và cộng sự, 2013). Thêm vào đó, các chương trình nâng cao trí tuệ cảm xúc tập trung tăng cường sự đồng cảm ở học sinh rất có hiệu quả để nâng cao khả năng đồng cảm và giảm bớt hành vi gây hấn ở trẻ vị thành niên (Castillo và cộng sự, 2013). Cần nhấn mạnh rằng, các nghiên cứu thực chứng đã chỉ rõ những người thiếu hụt đồng cảm hay không có sự đồng cảm sẽ có xu hướng gây hấn nhiều hơn, lợi dụng, coi thường nhân quyền và sự đau khổ của người khác (Miller và Eisenberg, 1988), do vậy việc giáo dục nâng cao sự đồng cảm ở học sinh là việc làm cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn lớn.

Mặc dù có những kết quả như trên song nghiên cứu này của chúng tôi cũng có những hạn chế nhất định. Thứ nhất, mặc dù sự khác biệt về địa bàn sinh sống, giới tính và học lực được xác định song nghiên cứu chưa đi sâu tìm hiểu rõ những yếu tố nào ảnh hưởng đến sự khác biệt này. Thứ hai, nghiên cứu cũng chưa tìm hiểu mối quan hệ giữa sự đồng cảm với học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn ở từng mức độ “thi thoảng” và “thường xuyên” cụ thể như thế nào? Thứ ba, nghiên cứu mới chỉ dựa vào bảng tự khai dành cho học sinh nên để khẳng định thêm mức độ hành vi gây hấn của học sinh, ngoài dựa vào thang đo cần kết hợp với các phương pháp khác như quan sát và phỏng vấn giáo viên để tăng thêm tính thuyết phục của kết quả. Những hạn chế của nghiên cứu này sẽ là những gợi ý có giá trị cho các nghiên cứu trong tương lai để khai thác sâu hơn những khoảng trống trong bức tranh thực trạng hành vi gây hấn của học sinh THCS ở Việt Nam.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã chỉ ra thực trạng hành vi gây hấn và sự đồng cảm ở học sinh THCS tại Hà Nội và Yên Bái, cùng mối tương quan giữa chúng. Kết quả cho thấy, hành vi gây hấn ở học sinh THCS hiện nay không mang khuôn mẫu giới tính, địa bàn và học lực. Điều đó có nghĩa là học sinh dù là nam hay nữ, dù ở thành thị hay miền núi, dù học lực giỏi hay khá, trung bình cũng đều có nguy cơ biểu hiện hành vi này như nhau. Thậm chí, học sinh nữ có biểu

hiện gây hấn phản ứng thường xuyên hơn so với học sinh nam. Từ thực trạng này cũng dự báo các nguy cơ về vấn nạn bạo lực học đường trong trường học vì mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và bạo lực học đường đã được các nghiên cứu thực chứng chứng minh (Hoogsteder và cộng sự, 2015; Nelson và Schultz, 2009). Đồng thời, mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và đồng cảm ở học sinh THCS trong mẫu nghiên cứu này đã cho thấy ý nghĩa của việc giáo dục cảm xúc cho học sinh để giúp các em biết cách thể hiện sự chia sẻ những cảm xúc vui buồn với bạn bè và người khác nhằm góp phần hạn chế những hành vi không phù hợp ở lứa tuổi như hành vi gây hấn cũng như giảm thiểu bạo lực học đường. Sự gia tăng hành vi gây hấn của học sinh trong giai đoạn vị thành niên là điều không tránh khỏi nhưng nếu có chương trình giáo dục trong nhà trường về sự đồng cảm thì sẽ giúp học sinh có phản ứng phù hợp hơn để giảm thiểu hệ quả của hành vi gây hấn. Vì thế, các nghiên cứu trong tương lai cần mở rộng mẫu nghiên cứu ở học sinh các tỉnh thành khác ở Việt Nam để khẳng định độ tin cậy và hiệu lực của thang đo hành vi gây hấn PRAQ và khả năng đồng cảm BES để góp thêm công cụ sàng lọc và đánh giá tâm lý hiện đang còn hạn chế trong các trường học ở Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

1. Batanova M. & Loukas A. (2014). *Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression*. Journal of Youth Adolescence. Vol. 43. P. 1.890 - 1.902.
2. Nguyễn Thị Thanh Bình (2013). *Một số biện pháp ngăn chặn và phòng ngừa hành vi gây hấn học đường*. Tạp chí Khoa học giáo dục. Số 92. Tr. 12 - 15.
3. Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4. Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Mai Lan (2013). *Bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ Tâm lý học*. NXB Từ điển bách khoa. Hà Nội.
5. Berkowitz L. (1993). *Aggression: its cause, consequences, and control*. New York. McGraw - Hill.
6. Batson C.D., Turk C.L., Shaw L.L., Klein T.R. (1995). *Information functions of empathic emotion: Learning that we value the other's welfare*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 68. P. 200 - 213.
7. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Lý Ngọc Huyền (2017). *Mối quan hệ giữa khả năng kiểm soát và tính gây hấn của học sinh trung học cơ sở*. Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội. Số 1. Tr. 76 - 84.
8. Castillo R., Salguero J.M., Berrocal P.F. & Balluerka N.B. (2013). *Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents*. Journal of Adolescence. Vol. 36. P. 883 - 892.

9. Hoàng Xuân Dung (2010). *Sự khác biệt về giới trong nghiên cứu hành vi hung tính ở học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Nghiên cứu về Gia đình và Giới. Số 3. Tr. 68 - 77.
10. Dodge K.A. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds). *The development and treatment of childhood aggression*. P. 201 - 218. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
11. Trần Thị Minh Đức (2011). *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý học xã hội* (sách chuyên khảo). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. Goleman D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, Bloomsbury.
13. Hoogsteder L.M. et al. (2015). *A meta-analysis of the effectiveness of individually oriented cognitive behavioral treatment (CBT) for severe aggressive behavior in adolescents*. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*. 26 (1). P. 22 - 37.
14. Jolliffe D. & Farrington D.P. (2006). *Development and validation of the basic empathy scale*. *Journal of Adolescence*. Vol. 29. P. 589 - 611.
15. Trần Hằng Ly (2018). *Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở tỉnh Nghệ An*. Tạp chí Giáo dục. Số 433. Tr. 17 - 20.
16. Marshall L.E. & Marshall W.L. (2011). *Empathy and antisocial behaviour*. *The Journal of Forensic Psychology*. 22 (5). P. 742 - 759.
17. Trần Thị Thu Mai, Lê Thị Thương (2012). *Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh một số trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh*. Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh. Số 39. Tr. 14 - 21.
18. Miller P.A. & Eisenberg M. (1988). *The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behaviour*. *Psychological Bulletin*. 103. P. 324 - 344.
19. Moffitt T.E. (1993). *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy*. *Psychological Review*. Vol. 100. P. 674 - 701.
20. Nelson W.M. & Schultz J.R. (2009). *Managing anger and aggression in students with externalizing behaviour problems: focus on exemplary programs*. In M. Mayer, R. Acker, J. Lochman & F. Gresham. *Cognitive behavioural interventions for emotional and behavioural disorders: School - based practice*. P. 143 - 170. New York: The Guildford Press.
21. Nichols T.R., Graber J.A., Brook-Gunn J., Botvin G.J. (2006). *Sex differences in overt aggression and delinquency among urban minority middle school students*. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 27. P. 78 - 91.
22. Ogden T. & Hagen K.A. (2014). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. London. Routledge Taylor & Francis Group.

23. Peled M. & Moretti M.M. (2007). *Rumination on anger and sadness in adolescents: Fuelling of fury and deepening of despair*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. 36 (1). P. 66 - 75.
24. Smith S.W., Graber J.A. & Daunic A.P. (2009). *Review of research and research to-practice issues*. In M. Mayer, R. Acker, J. Lochman & F. Gresham, Cognitive behavioural interventions for emotional and behavioural disorders: school - based practice. P. 111 - 142. New York: The Guildford Press.
25. Vossen G.M., Piotrowski J.T. & Valkenburg P.M. (2015). *Development of the adolescent measure of empathy and sympathy*. Journal of Personality and Individual Differences. Vol. 74. P. 66 - 71.
26. Vitaro F., Barker E.D., Boivin M. et al. (2006). *Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?* Journal of Abnormal Child Psychology: 34 (5). P. 681 - 691.
27. Sullivan T.N., Helms S.W., Kliever W., Goodman K.L. (2010). *Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents*. Journal of Social Development. P. 11 - 32.