



DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.3223.2019>

KHOẢNG CÁCH NHẬN THỨC TRONG PHÒNG CHỐNG BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG: NGHIÊN CỨU SO SÁNH GIỮA GIÁO VIÊN VÀ HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ MIỀN NÚI TỈNH TUYÊN QUANG

Đoàn Thị Cúc^{1*}, Nguyễn Thị Phương và Nguyễn Thuỳ Dương

Khoa Chính trị và Tâm lý giáo dục, Trường Đại học Tân Trào, Việt Nam

**Tác giả liên hệ: Đoàn Thị Cúc, Email: dtcuc@tqu.edu.vn*

Lịch sử bài báo

Ngày nhận: 19/3/2026; Ngày nhận chỉnh sửa: 24/6/2026; Ngày duyệt đăng: 24/7/2026

Tóm tắt:

Bạo lực học đường ở bậc trung học cơ sở đang trở thành thách thức đáng chú ý đối với môi trường giáo dục, đặc biệt tại các khu vực miền núi có điều kiện kinh tế – xã hội hạn chế và tỷ lệ học sinh dân tộc thiểu số cao. Nghiên cứu này nhằm phân tích khoảng cách nhận thức giữa giáo viên và học sinh trong phòng, chống bạo lực học đường, đồng thời đánh giá thực tiễn triển khai công tác xã hội trường học tại ba trường trung học cơ sở ở xã Lục Hành, tỉnh Tuyên Quang. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp khảo sát 476 giáo viên và học sinh với phỏng vấn bán cấu trúc. Kết quả cho thấy tồn tại khoảng cách nhận thức rõ rệt giữa hai nhóm đối tượng: giáo viên có xu hướng đánh giá cao hơn về nhận thức và hiệu quả triển khai, trong khi học sinh ghi nhận mức độ xảy ra bạo lực học đường cao hơn, đặc biệt ở các hình thức bạo lực tinh thần và quan hệ. Bên cạnh đó, các hoạt động công tác xã hội trong nhà trường chủ yếu tập trung vào tuyên truyền và giáo dục kỹ năng sống, trong khi các dịch vụ tham vấn và hỗ trợ tâm lý còn hạn chế. Những phát hiện này cho thấy sự mất cân đối trong triển khai công tác xã hội trường học và nhấn mạnh nhu cầu tăng cường các dịch vụ tham vấn chuyên sâu, phù hợp với đặc thù bối cảnh miền núi và học sinh dân tộc thiểu số, nhằm nâng cao hiệu quả phòng, chống bạo lực học đường.

Từ khóa: *Bạo lực học đường, công tác xã hội trường học, học sinh dân tộc thiểu số, khoảng cách nhận thức, miền núi.*

Trích dẫn: Đoàn, T. C., Nguyễn, T. P., & Nguyễn T. D. (2026). Khoảng cách nhận thức trong phòng chống bạo lực học đường: Nghiên cứu so sánh giữa giáo viên và học sinh tại các trường trung học cơ sở miền núi tỉnh Tuyên Quang. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp, Online First*, 1-19. <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.3223.2019>

Copyright © 2025 The author(s). This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 License.

PERCEPTION GAPS IN SCHOOL VIOLENCE PREVENTION: A COMPARATIVE STUDY OF TEACHERS AND STUDENTS IN MOUNTAINOUS LOWER SECONDARY SCHOOLS IN TUYEN QUANG PROVINCE

Doan Thi Cuc*, Nguyen Thi Phuong, and Nguyen Thuy Duong

Faculty of Political Science and Educational Psychology, Tan Trao University, Vietnam

**Corresponding author: Doan Thi Cuc, Email: dtcuc@tqu.edu.vn*

Article history

Received: 19/3/2026; Received in revised form: 24/6/2026; Accepted: 24/7/2026

Abstract

School violence at the lower secondary level has challenged the educational environment, particularly in mountainous regions characterized by limited socioeconomic conditions and a high proportion of ethnic minority students. This study aims to examine the perception gap between teachers and students regarding school violence prevention while also evaluating the implementation of school social work in three lower secondary schools in Luc Hanh Commune, Tuyen Quang Province. A mixed-methods approach was employed, combining a survey of 476 teachers and students with semi-structured interviews. The findings reveal a substantial perception gap between the two groups. Teachers tend to report higher levels of awareness and more positive evaluations of the effectiveness of school violence prevention efforts, whereas students report a higher prevalence of this event, particularly psychological and relational violence. Furthermore, school social work activities primarily focus on awareness-raising and life skills education, while counseling and psychological support services remain limited. These findings indicate an imbalance in the implementation of school social work and underscore the need to strengthen professional counseling services tailored to the specific needs of mountainous communities and ethnic minority students, thereby enhancing the effectiveness of school violence prevention.

Keywords: *Ethnic minority students, mountainous regions, perception gap, school violence, school social work.*

1. Giới thiệu

Bạo lực học đường (BLHD) ở bậc trung học cơ sở (THCS) đang nổi lên như một thách thức giáo dục - xã hội phức tạp và đa chiều. BLHD không chỉ biểu hiện qua các hành vi bạo lực thể chất mà còn tồn tại dưới nhiều hình thức tinh thần, quan hệ và trên không gian mạng (Astor & Benbenishty, 2018). Ở góc độ lý thuyết, hành vi gây hấn cần được xem xét đồng thời theo hình thức biểu hiện và chức năng hành vi, qua đó cho thấy các dạng bạo lực gián tiếp như cô lập xã hội hoặc gây tổn thương quan hệ có thể để lại tác động sâu sắc nhưng khó nhận diện (Fite & cs., 2023).

Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu đã ghi nhận sự đa dạng và phức tạp của BLHD. Theo Nguyễn (2013), các hành vi BLHD không chỉ dừng ở bạo lực thể chất mà ngày càng mở rộng sang các dạng bạo lực tinh thần và quan hệ; đồng thời, việc phân loại và nhận diện các hành vi này còn gặp nhiều khó khăn do tính chất ẩn và đa dạng của chúng (Nguyễn, 2013; Nguyễn, 2013). Từ góc độ tâm lý học, Nguyễn và Nguyễn (2013) chỉ ra rằng các dạng bạo lực tinh thần như cô lập, trêu chọc hoặc gây áp lực tâm lý thường bị xem nhẹ trong nhận thức của học sinh (HS) dù có tác động lâu dài. Các bằng chứng thực nghiệm tại Việt Nam cũng cho thấy BLHD diễn ra với tần suất đáng kể trong môi trường học đường. Nguyễn (2021) ghi nhận các hành vi bạo lực tinh thần và quan hệ xuất hiện phổ biến nhưng chưa được nhận diện đầy đủ, trong khi Tân & cs. (2026) chỉ ra mối liên hệ giữa BLHD và các yếu tố tâm lý - xã hội trong bối cảnh trường học cụ thể. Bên cạnh đó, Ngô (2019) nhấn mạnh rằng hiệu quả phòng, chống BLHD phụ thuộc đáng kể vào điều kiện tổ chức giáo dục và các biện pháp can thiệp trong nhà trường.

Ở góc độ quốc tế, BLHD được xem là hiện tượng chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố bối cảnh, từ gia đình, nhà trường đến cộng đồng (Beraun-Vasquez & cs., 2025; Song & cs., 2019). Các nghiên cứu này nhấn mạnh rằng nhiều hành vi gây hấn trong môi trường học đường mang tính gián tiếp, khó quan sát và dễ bị đánh giá thấp nếu chỉ tiếp cận từ góc độ kỷ luật hoặc hành vi cá nhân.

Sự giao thoa giữa các kết quả nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy một xu hướng đáng chú ý: sự chuyển dịch từ các hành vi bạo lực trực tiếp sang các dạng bạo lực gián tiếp, khó nhận diện. Xu hướng này làm gia tăng đáng kể thách thức trong phát hiện và can thiệp, đặc biệt tại các khu vực miền núi có điều kiện kinh tế - xã hội hạn chế, nơi các yếu tố văn hóa, cấu trúc quan hệ cộng đồng và khả năng tiếp cận dịch vụ hỗ trợ có thể làm gia tăng khoảng cách giữa nhận thức và trải nghiệm thực tế của HS trong phòng, chống BLHD.

Xuất phát từ bối cảnh trên, nghiên cứu này được thực hiện tại các trường THCS trên địa bàn xã Lục Hành, tỉnh Tuyên Quang nhằm: (i) đánh giá nhận thức của giáo viên (GV) và HS về BLHD và vai trò của công tác xã hội (CTXH) trường học; (ii) khảo sát mức độ xảy ra các hình thức BLHD; và (iii) phân tích mức độ triển khai các hoạt động CTXH trong nhà trường. Địa bàn nghiên cứu được lựa chọn do mang tính điển hình cho khu vực miền núi với tỷ lệ HS dân tộc thiểu số cao và điều kiện triển khai CTXH trường học còn nhiều hạn chế.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu tập trung trả lời ba câu hỏi: (1) Nhận thức của GV và HS về BLHD và vai trò của CTXH trường học khác biệt như thế nào? (2) Các hình thức BLHD được GV và HS ghi nhận ở mức độ nào và sự khác biệt này phản ánh điều gì về khoảng cách giữa nhận thức và trải nghiệm của HS? (3) Các hoạt động CTXH trường học được triển khai ở mức độ nào và mức độ tiếp cận của HS đối với các hoạt động này được thể hiện ra sao?

Thông qua việc trả lời các câu hỏi trên, nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm về khoảng cách nhận thức giữa GV và HS trong phòng tránh BLHD, đồng thời góp phần làm rõ thực trạng triển khai CTXH trường học trong bối cảnh miền núi.

2. Tổng quan lý thuyết, lược sử nghiên cứu và phát triển giả thuyết

2.1. Cơ sở lý thuyết về bạo lực học đường

Trong bối cảnh Việt Nam, BLHD ngày càng được nhận diện như một hiện tượng đa dạng và phức tạp, không chỉ giới hạn ở các hành vi thể chất mà còn bao gồm các dạng bạo lực tinh thần, quan hệ và những hành vi gián tiếp khó nhận diện. Trương (2023), trên cơ sở tổng quan các công bố quốc tế, cho thấy nghiên cứu về BLHD hiện nay tiếp cận hiện tượng này theo hướng đa chiều, chú trọng cả hình thức biểu hiện, yếu tố tác động và bối cảnh xã hội của hành vi bạo lực. Tương tự, Phạm (2024) chỉ ra rằng các nghiên cứu về BLHD đang có xu hướng chuyển từ mô tả thực trạng sang xây dựng và đánh giá các mô hình phòng ngừa, can thiệp mang tính hệ thống. Nguyễn (2021) cũng cho thấy HS THCS có xu hướng trải nghiệm các hình thức bạo lực tinh thần và quan hệ ở mức đáng kể nhưng chưa nhận diện đầy đủ các hành vi này như một dạng bạo lực.

Các nghiên cứu trong nước cũng cho thấy BLHD không chỉ là vấn đề hành vi cá nhân mà còn gắn với các yếu tố tâm lý và môi trường giáo dục. Nguyễn và Nguyễn (2013) cho rằng BLHD tại Việt Nam cần được nhìn nhận từ góc độ tâm lý học, trong đó các yếu tố cảm xúc - xã hội có vai trò quan trọng. Đồng thời, Lê (2013) nhấn mạnh vai trò của giáo dục phòng ngừa sớm trong nhà trường nhằm hạn chế sự hình thành và lan rộng của hành vi bạo lực. Ở góc độ tổng quan, Trương (2023) cho thấy BLHD chịu ảnh hưởng của nhiều nhóm yếu tố liên quan đến cá nhân, gia đình, nhà trường và môi trường xã hội. Phạm (2024) cũng nhấn mạnh rằng các mô hình phòng, chống BLHD hiệu quả cần được xây dựng theo hướng đa chiều và có sự kết hợp giữa phòng ngừa, phát hiện sớm và can thiệp. Tương tự, Ngô (2019) khẳng định rằng BLHD không thể được xem xét tách rời khỏi các điều kiện kinh tế - xã hội và môi trường giáo dục cụ thể. Tuy nhiên, các nghiên cứu trong nước vẫn chủ yếu tập trung mô tả thực trạng hoặc phân tích từng nhóm yếu tố riêng lẻ, trong khi sự tích hợp giữa các cấp độ cá nhân, nhà trường và bối cảnh xã hội còn hạn chế. Mở rộng hơn, Nguyễn (2014), khi phân tích các mô hình can thiệp quốc tế, cho rằng hiệu quả phòng, chống BLHD phụ thuộc vào khả năng tích hợp nhiều cấp độ can thiệp, từ cá nhân, nhà trường đến cộng đồng, thay vì chỉ tập trung xử lý từng hành vi riêng lẻ. Điều này cho thấy cần tiếp cận BLHD như một hiện tượng có tính hệ thống, chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố và cấp độ bối cảnh.

Ở góc độ quốc tế, BLHD thường được tiếp cận dưới khái niệm hành vi gây hấn (aggression). Theo Fite & cs. (2023), hành vi gây hấn cần được xem xét đồng thời trên hai phương diện: hình thức biểu hiện (thể chất, lời nói, quan hệ xã hội) và chức năng hành vi (chủ động hoặc phản ứng). Cách tiếp cận này cho phép nhận diện BLHD như một hiện tượng đa chiều, bao gồm cả các hành vi trực tiếp và gián tiếp như cô lập xã hội, bắt nạt tâm lý hoặc gây tổn thương trong các mối quan hệ giữa HS. UNICEF (2021) cũng khẳng định BLHD là một vấn đề toàn cầu, chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố cấu trúc và bất bình đẳng xã hội, đòi hỏi các chiến lược can thiệp mang tính hệ thống và đa cấp độ. Ngoài ra, các nghiên cứu gần đây còn nhấn mạnh vai trò của các yếu tố hỗ trợ xã hội và môi trường giáo dục. Meter & cs. (2025) cho thấy nhận thức về sự hỗ trợ từ GV có thể làm giảm tác động tiêu cực của BLHD đối với HS. Tương tự, Mathungeni (2024) chỉ ra rằng các yếu tố gia đình và môi trường sống có ảnh hưởng đáng kể đến nguy cơ tham gia vào hành vi bạo lực. Những phát hiện này củng cố quan điểm rằng BLHD không thể tách rời khỏi bối cảnh xã hội rộng lớn hơn.

Ở cấp độ môi trường, Astor và Benbenishty (2018) cho rằng hiện tượng nạn nhân hóa (victimization) mang tính hệ thống và chịu ảnh hưởng của khí hậu trường học, cấu trúc tổ chức cũng như bối cảnh văn hóa. Quan điểm này được củng cố bởi các nghiên cứu gần đây khi chỉ ra rằng BLHD chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố như gia đình, nhà trường và cộng đồng (Beraun-Vasquez & cs., 2025; Song & cs., 2019). So với các nghiên cứu trong nước, các tiếp cận quốc tế có xu hướng nhấn mạnh mạnh mẽ hơn đến tính hệ thống và sự tương tác đa tầng

của các yếu tố ảnh hưởng. Trong khi đó, các nghiên cứu tại Việt Nam vẫn thiên về mô tả hiện tượng hoặc đề xuất giải pháp ở mức khái quát, chưa khai thác đầy đủ các khung lý thuyết để giải thích sự khác biệt trong nhận thức và trải nghiệm giữa các nhóm đối tượng trong cùng một môi trường giáo dục.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này vận dụng Lý thuyết Hệ thống sinh thái của Bronfenbrenner như một khung phân tích nền tảng, theo đó BLHĐ được xem là kết quả của sự tương tác giữa các tầng hệ thống: vi mô (cá nhân, bạn bè), trung mô (gia đình - nhà trường), và vĩ mô (bối cảnh xã hội, văn hóa). Cách tiếp cận này cho phép giải thích BLHĐ không chỉ như một hành vi cá nhân mà như một hiện tượng xã hội phức hợp, chịu chi phối bởi các mối quan hệ đa chiều trong bối cảnh giáo dục cụ thể (Bronfenbrenner, 1979). Từ cách tiếp cận này, có thể thấy khoảng trống nghiên cứu không chỉ nằm ở việc thiếu dữ liệu thực nghiệm, mà quan trọng hơn là thiếu các phân tích so sánh dựa trên một khung lý thuyết đủ mạnh để lý giải sự khác biệt trong nhận thức và trải nghiệm giữa GV và HS. Đây chính là cơ sở để nghiên cứu hiện tại tập trung vào việc kiểm định khoảng cách nhận thức giữa hai nhóm đối tượng trong bối cảnh miền núi, nơi các yếu tố văn hóa và điều kiện nguồn lực có thể làm gia tăng sự khác biệt này.

2.2. Công tác xã hội trường học trong phòng, chống bạo lực học đường

Trong bối cảnh BLHĐ ngày càng được nhìn nhận như một vấn đề xã hội giáo dục phức tạp, CTXH trường học được xem là một cơ chế quan trọng nhằm hỗ trợ tâm lý xã hội cho HS. Masilo (2018) cho thấy các hoạt động như tham vấn cá nhân, hoạt động nhóm và hỗ trợ tâm lý có thể góp phần giảm thiểu tình trạng bắt nạt học đường. Pretorius (2020) nhấn mạnh vai trò của sự phối hợp giữa nhân viên CTXH và GV trong việc cải thiện môi trường giáo dục. Tuy nhiên, hiệu quả của CTXH phụ thuộc vào mức độ thể chế hóa và điều kiện tổ chức (Boboyi, 2024), cũng như khả năng tiếp cận dịch vụ và niềm tin của HS (Pfiffner & cs., 2023). Kim (2022) nhấn mạnh rằng thái độ và năng lực của nhân viên CTXH trường học có ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận dịch vụ của HS, trong khi Ricketts (2023) cho rằng việc hiểu bối cảnh cá nhân và trải nghiệm sống của HS là điều kiện quan trọng để thiết kế các can thiệp phù hợp.

Dưới góc nhìn hệ thống sinh thái, CTXH trường học có thể được xem như một cơ chế can thiệp đa tầng, tác động đồng thời đến cá nhân HS (tham vấn, hỗ trợ tâm lý), môi trường lớp học (giáo dục kỹ năng, can thiệp nhóm) và mối quan hệ gia đình - nhà trường (phối hợp liên ngành) (Bronfenbrenner, 1979; Masilo, 2018; Pretorius, 2020). Hiệu quả của CTXH vì vậy phụ thuộc vào mức độ đồng bộ giữa các tầng can thiệp, thay vì chỉ tập trung vào các hoạt động đơn lẻ. Cụ thể, CTXH trường học trong phòng, chống BLHĐ có thể được vận hành theo mô hình can thiệp ba tầng (tiered intervention model): (i) tầng phổ quát (universal) áp dụng cho toàn bộ HS thông qua các hoạt động tuyên truyền, giáo dục kỹ năng sống và xây dựng môi trường học đường an toàn; (ii) tầng chọn lọc (selective) hướng tới nhóm HS có nguy cơ thông qua các chương trình can thiệp nhóm, hỗ trợ tâm lý xã hội và giám sát hành vi; và (iii) tầng chỉ định (indicated) dành cho các trường hợp cụ thể thông qua tham vấn cá nhân, can thiệp chuyên sâu và phối hợp với gia đình và các dịch vụ hỗ trợ bên ngoài (Kim, 2022; Boboyi, 2024). Mô hình này cho phép phân bổ nguồn lực hợp lý và nâng cao hiệu quả can thiệp bằng cách kết hợp các chiến lược phòng ngừa và hỗ trợ ở nhiều cấp độ.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về BLHĐ và CTXH trường học đã bước đầu cung cấp những bằng chứng thực tiễn quan trọng, song vẫn còn phân tán về cách tiếp cận và hạn chế về chiều sâu phân tích. Nguyễn (2021) tập trung mô tả thực trạng BLHĐ tại bậc THCS, qua đó chỉ ra sự phổ biến của các hành vi bạo lực tinh thần và quan hệ, nhưng chưa xem xét vai trò của CTXH như một cơ chế can thiệp. Ở góc độ khái quát hơn, Phạm (2024) tổng hợp các hướng nghiên cứu và mô hình phòng, chống BLHĐ, đồng thời cho thấy xu hướng chuyển từ

xử lý tình huống sang phòng ngừa và can thiệp có hệ thống, tuy nhiên còn thiếu dữ liệu thực nghiệm để kiểm chứng hiệu quả của các mô hình này trong những bối cảnh cụ thể. Bổ sung cho hướng tiếp cận này, Trương (2023) cho thấy BLHĐ cần được nhìn nhận như một hiện tượng đa dạng, chịu tác động của nhiều yếu tố cá nhân, tâm lý - xã hội và môi trường giáo dục. Nguyễn và Nguyễn (2013) nhấn mạnh vai trò của các yếu tố cảm xúc - xã hội trong sự hình thành hành vi bạo lực, trong khi Lê (2013) đề xuất các giải pháp phòng ngừa dựa trên giáo dục sớm và can thiệp trong nhà trường. Ở bình diện mô hình, Nguyễn (2014) chỉ ra rằng các cách tiếp cận hiệu quả cần tích hợp nhiều cấp độ can thiệp thay vì xử lý đơn lẻ từng hành vi. Ở góc độ dịch vụ hỗ trợ, Ngô (2025) phân tích hoạt động tham vấn học đường và cho thấy hiệu quả hỗ trợ HS chịu ảnh hưởng đáng kể bởi các yếu tố tổ chức và nguồn lực, song chưa làm rõ sự khác biệt trong trải nghiệm và mức độ tiếp cận dịch vụ giữa các nhóm đối tượng trong nhà trường. Tương tự, Ngô (2019) cũng nhấn mạnh rằng việc phòng, chống BLHĐ trong các cơ sở giáo dục phổ thông vẫn còn thiếu tính hệ thống và phụ thuộc nhiều vào điều kiện triển khai cụ thể của từng nhà trường.

Tổng hợp các nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy BLHĐ và CTXH trường học đã được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau, góp phần làm rõ các hình thức bạo lực, các yếu tố ảnh hưởng và vai trò của các hoạt động hỗ trợ trong nhà trường. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu vẫn thiên về mô tả thực trạng hoặc đánh giá từng hoạt động can thiệp riêng lẻ, trong khi chưa lý giải đầy đủ cơ chế tương tác giữa cá nhân, nhà trường và bối cảnh xã hội cũng như sự liên kết giữa các cấp độ can thiệp trong thực tiễn. Đặc biệt, sự khác biệt trong nhận thức và trải nghiệm giữa GV và HS - yếu tố có thể ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả phòng ngừa, phát hiện và can thiệp đối với BLHĐ - chưa được xem xét như một trọng tâm nghiên cứu một cách hệ thống. Từ góc độ lý thuyết hệ thống sinh thái, tác giả cho rằng sự không tương đồng giữa cách nhìn nhận của GV và trải nghiệm thực tế của HS có thể tạo ra những khoảng trống đáng kể trong triển khai CTXH trường học, nhất là tại các khu vực miền núi với những đặc thù về văn hóa, dân tộc và khả năng tiếp cận dịch vụ hỗ trợ. Do đó, nghiên cứu khoảng cách nhận thức giữa GV và HS không chỉ góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho lĩnh vực BLHĐ mà còn giúp làm rõ những hạn chế trong tổ chức và thực hiện các hoạt động CTXH trường học trong bối cảnh hiện nay.

2.3. Phát triển giả thuyết nghiên cứu

Trên cơ sở khung lý thuyết hệ thống sinh thái và các bằng chứng thực nghiệm trước, nghiên cứu này tập trung vào ba nhóm biến chính: (i) nhận thức về BLHĐ và vai trò của CTXH trường học; (ii) mức độ xảy ra các hình thức BLHĐ; và (iii) mức độ triển khai các hoạt động CTXH trong nhà trường. Các biến được đo lường bằng thang Likert 5 mức độ nhằm đảm bảo khả năng so sánh giữa các nhóm đối tượng.

Trong cùng một môi trường giáo dục, sự khác biệt về vị trí, vai trò và mức độ tiếp cận thông tin giữa GV và HS được kỳ vọng sẽ dẫn đến sự khác biệt trong nhận thức, đánh giá và trải nghiệm thực tế đối với BLHĐ cũng như các hoạt động CTXH. Cụ thể, GV thường tiếp cận vấn đề từ góc độ quản lý và tổ chức triển khai, trong khi HS phản ánh trải nghiệm trực tiếp trong các mối quan hệ bạn bè và môi trường học tập.

Từ đó, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết:

H1: Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và HS trong nhận thức về BLHĐ và vai trò của CTXH trường học, trong đó GV có xu hướng đánh giá ở mức cao hơn, phản ánh sự tồn tại của khoảng cách nhận thức giữa hai nhóm trong cùng một bối cảnh giáo dục.

H2: Học sinh có xu hướng ghi nhận mức độ xảy ra các hình thức BLHĐ cao hơn so với GV, đặc biệt đối với các dạng bạo lực gián tiếp (tình thân, quan hệ), qua đó phản ánh khoảng cách giữa nhận thức của nhà trường và trải nghiệm thực tế của HS.

H3: Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và HS trong đánh giá về mức độ triển khai các hoạt động CTXH trường học, trong đó GV đánh giá cao hơn, phản ánh khoảng cách giữa “tổ chức triển khai” và “mức độ tiếp cận - thụ hưởng” của HS, đặc biệt trong bối cảnh miền núi có hạn chế về nguồn lực và rào cản văn hóa.

Các giả thuyết này nhằm kiểm định không chỉ sự khác biệt về mặt thống kê, mà còn làm rõ bản chất của khoảng cách nhận thức, trải nghiệm và tiếp cận dịch vụ giữa hai nhóm đối tượng trong cùng một hệ thống giáo dục, qua đó cung cấp bằng chứng thực nghiệm về những hạn chế trong triển khai CTXH trường học trong bối cảnh miền núi.

3. Dữ liệu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Dữ liệu nghiên cứu

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập tại ba trường THCS trên địa bàn xã Lực Hành, tỉnh Tuyên Quang gồm: THCS Lực Hành, THCS Chiêu Yên và THCS Quý Quân. Tổng số mẫu khảo sát là 476 đối tượng, trong đó có 56 GV và 420 HS. Số lượng 56 GV là toàn bộ GV, cán bộ quản lý đang công tác tại ba trường vào thời điểm khảo sát, do các trường thuộc khu vực miền núi, vùng sâu, vùng xa với quy mô đội ngũ tương đối nhỏ. Vì vậy, mẫu GV phản ánh đầy đủ tổng thể GV của địa bàn nghiên cứu, bảo đảm tính đại diện đối với nhóm đối tượng này trong phạm vi nghiên cứu.

Trong mẫu GV, nữ chiếm 55,4% và nam 44,6%; độ tuổi chủ yếu tập trung ở nhóm 41-50 tuổi (46,4%) và trên 50 tuổi (25,0%). Giáo viên bộ môn chiếm 51,8% và GV chủ nhiệm 48,2%. Thâm niên công tác phân bố tương đối đồng đều với 37,5% từ 5-10 năm, 33,9% trên 10 năm và 28,6% dưới 5 năm. Đối với mẫu HS, nữ chiếm 51,4% và nam 48,6%. Học sinh được lựa chọn từ các khối lớp 6 đến lớp 9 với tỷ lệ tương đối đồng đều. Phân bố HS giữa ba trường cũng khá cân bằng: THCS Lực Hành (36,2%), THCS Chiêu Yên (32,9%) và THCS Quý Quân (31,0%). Đáng chú ý, HS dân tộc thiểu số chiếm 68,3%, phản ánh đặc điểm của khu vực miền núi trong nghiên cứu.

Nhìn chung, cơ cấu mẫu khảo sát đảm bảo sự đa dạng về giới tính, độ tuổi, vị trí công tác và khối lớp, góp phần nâng cao tính đại diện của dữ liệu nghiên cứu. Dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi cấu trúc sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, được thiết kế linh hoạt theo từng nhóm biến nghiên cứu. Cụ thể, đối với các biến đo lường nhận thức, thang đo được mã hóa từ 1 = hoàn toàn không đồng ý đến 5 = hoàn toàn đồng ý; trong khi đối với các biến phản ánh mức độ xảy ra hoặc mức độ thực hiện hoạt động, thang đo được mã hóa từ 1 = không xảy ra/không thực hiện đến 5 = xảy ra/thực hiện thường xuyên. Cách tiếp cận này cho phép đảm bảo tính phù hợp giữa bản chất của biến đo lường và hình thức thang đo, đồng thời duy trì tính nhất quán trong phân tích định lượng. Nội dung bảng hỏi tập trung vào các nhóm biến chính gồm: nhận thức về BLHĐ, mức độ xảy ra các hình thức BLHĐ, mức độ triển khai các hoạt động CTXH trong phòng tránh BLHĐ và đánh giá hiệu quả của các hoạt động này trong nhà trường. Bảng hỏi được xây dựng trên cơ sở tham khảo các nghiên cứu trước về BLHĐ và CTXH trường học (Astor & Benbenishty, 2018; Masilo, 2018; Song & cs., 2019).

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp (mixed-methods) kết hợp giữa định lượng và định tính nhằm nâng cao độ tin cậy của kết quả nghiên cứu (Creswell, 2009). Phương pháp định lượng được thực hiện thông qua khảo sát bằng bảng hỏi cấu trúc. Các biến nghiên cứu được đo lường bằng thang Likert 5 mức độ. Giá trị trung bình được sử dụng để mô tả xu hướng phản hồi của đối tượng khảo sát. Trong quá trình diễn giải kết quả, nghiên cứu sử dụng quy ước phân chia các khoảng giá trị trung bình theo thang đo Likert 5 mức (1,00-1,80; 1,81-2,60; 2,61-3,40; 3,41-4,20; 4,21-5,00) tương ứng với các mức từ rất thấp đến rất cao nhằm hỗ trợ

mô tả và so sánh dữ liệu. Tuy nhiên, các khoảng phân loại này chỉ mang tính chất tham khảo trong diễn giải kết quả và không được xem là cơ sở duy nhất để đưa ra kết luận nghiên cứu. Các kết luận được xây dựng trên cơ sở kết hợp giữa thống kê mô tả, các kiểm định thống kê và dữ liệu định tính nhằm bảo đảm tính khách quan và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS 26.0. Nghiên cứu sử dụng các kỹ thuật thống kê mô tả, bao gồm giá trị trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (Standard Deviation), để mô tả đặc điểm của các biến nghiên cứu. Đối với các phép so sánh giữa nhóm GV và HS, nghiên cứu sử dụng kiểm định Independent Samples t-test. Trong trường hợp kiểm định Levene cho thấy phương sai giữa hai nhóm không đồng nhất, kết quả được diễn giải dựa trên dòng “Equal variances not assumed” với bậc tự do hiệu chỉnh theo Welch. Do cỡ mẫu giữa hai nhóm có sự chênh lệch đáng kể, các kết quả so sánh được diễn giải thận trọng, tập trung vào xu hướng khác biệt và ý nghĩa thực tiễn của chênh lệch trung bình, thay vì khái quát hóa quá mức từ giá trị p.

Trước khi thực hiện các phân tích mô tả và suy luận, nghiên cứu tiến hành kiểm định chất lượng thang đo thông qua đánh giá độ tin cậy và giá trị cấu trúc. Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả cho thấy các thang đo đều đạt độ tin cậy tốt ($\alpha > 0,70$), đồng thời các biến quan sát có hệ số tương quan biến - tổng (Corrected Item-Total Correlation) lớn hơn 0,30, đáp ứng yêu cầu về tính nhất quán nội tại.

Giá trị cấu trúc của thang đo được kiểm định bằng phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA) sử dụng phương pháp Principal Component Analysis kết hợp phép xoay Varimax. Kết quả kiểm định được trình bày tại Bảng 1.

Bảng 1. Kết quả kiểm định giá trị cấu trúc thang đo bằng EFA

Chỉ tiêu	Giá trị
Cỡ mẫu (N)	476
Số biến quan sát	25
KMO	0,868
Bartlett's Test (χ^2)	5266,368
Bậc tự do (df)	300
Mức ý nghĩa (Sig.)	0,000
Số nhân tố được trích	4
Eigenvalue nhỏ nhất	1,102
Tổng phương sai trích (%)	59,461
Hệ số tải nhân tố	0,524 – 0,853
Phương pháp trích	Principal Component Analysis
Phương pháp xoay	Varimax

Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho thấy dữ liệu phù hợp để thực hiện phân tích nhân tố với hệ số KMO đạt 0,868 ($>0,80$) và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($\chi^2 = 5266,368$; $df = 300$; $Sig. = 0,000$). Điều này chứng tỏ các biến quan sát có mối tương quan đủ mạnh để hình thành các cấu trúc nhân tố tiềm ẩn. Kết quả phân tích bằng phương pháp Principal Component Analysis kết hợp phép xoay Varimax đã trích được 4 nhân tố có Eigenvalue lớn hơn 1, giải thích 59,461% tổng phương sai của dữ liệu. Mức phương sai trích vượt ngưỡng 50% cho thấy các nhân tố được rút trích có khả năng giải thích tương đối tốt cấu trúc của thang đo. Phần lớn các biến quan sát có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,50 (dao động từ

0,524 đến 0,853), đáp ứng yêu cầu cơ bản về giá trị hội tụ. Nhìn chung, kết quả EFA cho thấy thang đo sử dụng trong nghiên cứu đạt yêu cầu về giá trị cấu trúc và có thể sử dụng cho các phân tích thống kê tiếp theo.

Phương pháp định tính được thực hiện thông qua phỏng vấn bán cấu trúc với 6 người tham gia, bao gồm 3 GV (GV01-GV03) và 3 HS (HS01-HS03). Nội dung phỏng vấn tập trung vào trải nghiệm thực tế, các rào cản trong tiếp cận dịch vụ và đánh giá về hiệu quả hoạt động CTXH trường học.

Thông tin khách thể được mã hóa nhằm đảm bảo tính ẩn danh và tuân thủ nguyên tắc đạo đức nghiên cứu. Dữ liệu phỏng vấn được ghi âm, mã hóa và phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề (thematic analysis) nhằm bổ trợ và làm rõ các kết quả định lượng.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Thực trạng nhận thức về bạo lực học đường và công tác xã hội trường học của giáo viên và học sinh các trường trung học cơ sở xã Lực Hành, tỉnh Tuyên Quang

Kết quả khảo sát nhận thức về BLHĐ và CTXH trường học thể hiện ở bảng 2 sau đây:

Bảng 2. Thống kê mô tả tổng hợp nhận thức của giáo viên và học sinh về bạo lực học đường và công tác xã hội trường học

Stt	Nội dung đánh giá	GV (n=56)		HS (n=420)	
		Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình	Độ lệch chuẩn
1	BLHĐ bao gồm bạo lực thể chất, tinh thần, xã hội và trên mạng	4,89	0,31	4,25	1,13
2	Bạo lực tinh thần gây hậu quả tâm lý lâu dài cho HS	4,63	0,49	4,37	0,87
3	Nhiều hành vi BLHĐ diễn ra âm thầm, khó phát hiện	4,39	0,49	3,85	1,02
4	BLHĐ ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của HS	4,63	0,49	4,25	0,87
5	BLHĐ làm suy giảm môi trường giáo dục an toàn	4,57	0,50	4,18	0,96
6	Phòng tránh BLHĐ cần được thực hiện sớm và liên tục	4,89	0,31	4,55	0,88
7	Công tác xã hội trường học có vai trò quan trọng trong phòng tránh BLHĐ	4,39	0,82	4,10	0,85
8	Giáo viên/HS cần có hiểu biết cơ bản về CTXH trường học	4,48	0,50	4,15	0,75
9	Nhận thức của GV/HS ảnh hưởng đến hiệu quả phòng tránh BLHĐ	4,43	0,83	3,80	1,00
10	BLHĐ là vấn đề giáo dục - xã hội, không chỉ là vấn đề kỷ luật	4,63	0,49	4,04	1,07
		4,59	0,36	4,16	0,59

Kết quả Bảng 2 cho thấy nhận thức của cả GV và HS đều ở mức cao - rất cao (GV: Mean = 4,59; SD = 0,36; HS: Mean = 4,16; SD = 0,59), nhưng điểm cốt lõi là sự chênh lệch có hệ thống giữa hai nhóm. Giáo viên đánh giá cao hơn HS ở toàn bộ các nội dung, với mức chênh lệch dao động từ khoảng 0,26 đến 0,63 điểm, trong khi độ lệch chuẩn của HS lớn hơn, phản

ánh nhận thức phân tán và kém ổn định hơn. Khoảng cách này rõ nhất ở các nội dung mang tính nhận diện gián tiếp như “bạo lực diễn ra âm thầm, khó phát hiện” (GV: 4,39; HS: 3,85) và “nhận thức ảnh hưởng đến hiệu quả phòng tránh” (GV: 4,43; HS: 3,80). Điều này cho thấy HS có xu hướng hiểu bạo lực theo biểu hiện trực tiếp, trong khi GV tiếp cận ở mức độ khái quát và hệ thống hơn. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu trước cho rằng BLHĐ ngày càng mang tính gián tiếp và khó nhận diện (Astor & Benbenishty, 2018; Fite & cs., 2023), đồng thời tương đồng với các nghiên cứu trong nước về sự phổ biến nhưng chưa được nhận diện đầy đủ của bạo lực tinh thần và quan hệ (Nguyễn, 2013; Nguyễn, 2021).

Trong bối cảnh miền núi, sự phân tán nhận thức của HS (thể hiện qua độ lệch chuẩn cao ở nhiều nội dung, có giá trị lên tới 1,13) có thể gắn với rào cản văn hóa và hạn chế tiếp cận thông tin, làm gia tăng khoảng cách giữa “biết” và “hiểu sâu”. Điều này cho thấy CTXH trường học cần chuyển trọng tâm từ nâng cao nhận thức chung sang tăng cường năng lực nhận diện bạo lực gián tiếp và hỗ trợ tiếp cận thực tế, đặc biệt thông qua các hình thức can thiệp linh hoạt, phù hợp điều kiện nguồn lực hạn chế.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu tiếp tục sử dụng kiểm định Independent Samples t-test để xác định liệu các khác biệt này có ý nghĩa thống kê hay không. Kết quả được trình bày ở Bảng 3.

Bảng 3. Kết quả kiểm định Independent Samples t-test về sự khác biệt trong nhận thức của giáo viên và học sinh về bạo lực học đường

Biến nghiên cứu	t (giá trị t)	df (bậc tự do)	Sig. (p)	Chênh lệch trung bình	Khoảng tin cậy 95%
Nhận thức	5,297	474	< 0,001	0,42994	[0,27045 ; 0,58943]

Kết quả kiểm định Independent Samples t-test cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ nhận thức giữa GV và HS ($t(474) = 5,297$; $p < 0,001$). Cụ thể, mức độ nhận thức trung bình của GV ($M = 4,5929$; $SD = 0,36124$) cao hơn so với HS ($M = 4,1629$; $SD = 0,59247$). Chênh lệch trung bình giữa hai nhóm là 0,42994, với khoảng tin cậy 95% dao động từ 0,27045 đến 0,58943. Kết quả này phản ánh sự khác biệt rõ rệt về mức độ nhận thức giữa hai nhóm đối tượng nghiên cứu. Mức nhận thức cao hơn của GV có thể được lý giải bởi đặc thù nghề nghiệp, kinh nghiệm sư phạm cũng như mức độ tiếp cận thường xuyên với các vấn đề liên quan đến BLHĐ trong môi trường nhà trường.

Kết quả phỏng vấn sâu GV góp phần làm rõ hơn phát hiện định lượng này. Nhiều GV cho rằng họ có điều kiện quan sát, phát hiện và xử lý các tình huống BLHĐ trong thực tiễn giảng dạy và công tác chủ nhiệm. Các GV tham gia nghiên cứu cho biết: GV01: “*Giáo viên tiếp xúc với HS hằng ngày nên dễ nhận thấy những biểu hiện tâm lý, hành vi bất thường hoặc xung đột giữa các em*”. Bên cạnh đó, GV GV02 cũng cho rằng HS thường có xu hướng nhận diện BLHĐ ở mức độ hẹp hơn, chủ yếu gắn với bạo lực thể chất, trong khi các dạng bạo lực tinh thần, xã hội hoặc trên môi trường mạng dễ bị xem nhẹ hoặc khó nhận biết. GV03 có ý kiến “*Nhiều em chỉ coi đánh nhau mới là bạo lực, còn những hành vi như cô lập, trêu chọc, nói xấu thì các em ít khi nhận thức đầy đủ*”.

Kết quả phỏng vấn HS cũng củng cố và làm rõ thêm nhận định này. HS01 chia sẻ: “*Em nghĩ BLHĐ là khi bạn này đánh bạn kia, còn mấy việc như nói xấu hay trêu đùa thì bình thường*”. Trong khi đó, HS02 cho biết: “*Nhiều khi bị các bạn trong lớp không chơi cùng hoặc nói xấu trên mạng nhưng em không nghĩ đó là bạo lực, chỉ thấy buồn thôi*”. HS03 cũng thừa nhận: “*Nếu không bị đánh thì em nghĩ chưa phải là bạo lực, còn những hành vi như chọc ghẹo hay cô lập thì tại em ít khi để ý hoặc không biết gọi là gì*”.

Như vậy, kết quả định lượng và định tính cho thấy sự khác biệt về nhận thức không chỉ

mang ý nghĩa thống kê mà còn phản ánh những khác biệt thực tiễn trong trải nghiệm, vai trò và mức độ tiếp cận vấn đề giữa GV và HS. Đồng thời, dữ liệu phỏng vấn HS góp phần làm rõ hơn xu hướng “thu hẹp khái niệm” BLHĐ ở nhóm này, qua đó nhấn mạnh nhu cầu nâng cao nhận thức toàn diện cho HS về các dạng bạo lực phi thể chất trong bối cảnh hiện nay.

4.2. Thực trạng các hình thức và biểu hiện liên quan của bạo lực học đường ở trường trung học cơ sở xã Lực Hành, tỉnh Tuyên Quang

Để làm rõ thực trạng hình thức và biểu hiện của BLHĐ tại các trường THCS trên địa bàn nghiên cứu, nhóm nghiên cứu tiến hành khảo sát mức độ xảy ra của các loại hình BLHĐ thông qua ý kiến của GV và HS. Kết quả được thể hiện ở bảng 4 và bảng 5 dưới đây:

Bảng 4. Các hình thức và biểu hiện liên quan của bạo lực học đường theo đánh giá của giáo viên và học sinh trường trung học cơ sở

STT	Loại hình bạo lực học đường	GV (n=56)		HS (n=420)	
		Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Bạo lực thể chất	2,45	1,04	3,05	1,14
2	Bạo lực tinh thần	2,61	0,97	3,18	1,16
3	Bắt nạt học đường	2,43	0,91	2,66	1,29
4	Cô lập, tẩy chay trong tập thể lớp	2,18	0,88	2,62	1,18
5	BLHĐ trên mạng xã hội	2,45	0,95	2,76	1,24
6	Bạo lực xảy ra ngoài giờ học/khuôn viên trường	2,84	0,93	2,82	1,09
7	BLHĐ diễn ra âm thầm, khó phát hiện	2,63	0,98	2,68	1,22
8	Học sinh che giấu việc bị bạo lực	2,73	0,86	2,90	1,33
9	Nhiều hình thức bạo lực kết hợp trong 1 vụ việc	2,71	0,93	2,67	1,33

Dữ liệu ở Bảng 4 cho thấy các hình thức BLHĐ xuất hiện ở mức trung bình theo thang đo, với điểm trung bình của GV dao động từ 2,18 đến 2,84 và của HS từ 2,62 đến 3,18. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý là HS đánh giá mức độ xảy ra cao hơn GV ở hầu hết các loại hình, với chênh lệch phổ biến từ khoảng 0,23 đến 0,57 điểm, cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa nhận thức của nhà trường và trải nghiệm thực tế của người học. Khoảng cách này nổi bật nhất ở các dạng bạo lực mang tính quan hệ và tinh thần, như bạo lực tinh thần (HS: 3,18; GV: 2,61) và cô lập, tẩy chay (HS: 2,62; GV: 2,18), cũng như bạo lực trên mạng (HS: 2,76; GV: 2,45). Điều này cho thấy HS có xu hướng trải nghiệm nhiều hơn các dạng bạo lực gián tiếp, trong khi GV có thể chưa nhận diện đầy đủ do đặc trưng khó quan sát của các hành vi này. Ngược lại, đối với bạo lực xảy ra ngoài giờ học, mức đánh giá giữa hai nhóm gần như tương đương (GV: 2,84; HS: 2,82), phản ánh đây là dạng bạo lực dễ nhận biết hơn ở cả hai phía.

Ở các biểu hiện mang tính ẩn, mức đánh giá giữa hai nhóm thu hẹp đáng kể, như “bạo lực âm thầm, khó phát hiện” (GV: 2,63; HS: 2,68) và “HS che giấu việc bị bạo lực” (GV: 2,73; HS: 2,90). Tuy nhiên, độ lệch chuẩn cao ở nhóm HS (lên tới 1,33) cho thấy sự phân hóa lớn trong trải nghiệm, hàm ý rằng BLHĐ không diễn ra đồng đều mà tập trung ở một số nhóm HS nhất định. Đặt trong bối cảnh miền núi, nơi tỷ lệ HS dân tộc thiểu số cao và các rào cản văn hóa còn hiện hữu, sự khác biệt này có thể liên quan đến xu hướng che giấu, hạn chế chia sẻ và

khó tiếp cận các kênh hỗ trợ chính thức. Điều này cho thấy CTXH trường học không chỉ đối mặt với vấn đề nhận diện bạo lực mà còn với thách thức tiếp cận và phát hiện sớm các trường hợp tiềm ẩn. Từ đó, nghiên cứu gợi ý cần ưu tiên các can thiệp theo hướng: (i) tăng cường nhận diện các dạng bạo lực gián tiếp trong môi trường học đường; (ii) phát triển các kênh hỗ trợ linh hoạt, gần gũi với HS (GV chủ nhiệm, nhóm bạn đồng đẳng); và (iii) thiết kế hoạt động CTXH phù hợp với đặc thù văn hóa - xã hội miền núi, nhằm thu hẹp khoảng cách giữa “trải nghiệm thực tế” và “nhận diện từ phía nhà trường”.

Để kiểm định mức độ khác biệt giữa hai nhóm, nghiên cứu tiến hành phân tích Independent Samples t-test đối với biến tổng hợp mức độ xảy ra BLHĐ.

Bảng 5. Kết quả kiểm định Independent Samples t-test so sánh đánh giá của giáo viên và học sinh về hình thức và biểu hiện của bạo lực học đường

Biến nghiên cứu	Nhóm	n (số mẫu)	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	t(giá trị t)	df(bậc tự do)	Sig. (p)	Chênh lệch trung bình	Khoảng tin cậy 95%
Mức độ xảy ra BLHĐ	GV	56	2,5588	0,79182					
	HS	420	2,8168	0,98033	-2,221	79,405	0,029	-0,25801	[-0,48917 ; -0,02685]

Kết quả kiểm định Independent Samples t-test cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và HS trong đánh giá mức độ xảy ra BLHĐ ($t = -2,221$; $p = 0,029 < 0,05$). Học sinh đánh giá mức độ xảy ra BLHĐ cao hơn GV với chênh lệch trung bình 0,258 điểm. Mặc dù mức chênh lệch không lớn về mặt tuyệt đối, kết quả này phản ánh sự khác biệt đáng kể giữa góc nhìn của nhà trường và trải nghiệm của người học, qua đó củng cố giả thuyết về khoảng cách nhận thức giữa hai nhóm đối tượng nghiên cứu.

Dữ liệu phỏng vấn sâu giúp làm rõ cơ chế của sự khác biệt này. Học sinh (HS01) cho rằng “các hành vi như trêu chọc, xúc phạm hay cô lập xảy ra khá thường xuyên nhưng chỉ là chuyện nhỏ”, trong khi GV thừa nhận “thường chỉ phát hiện khi sự việc đã nghiêm trọng hoặc được báo cáo” (GV03). Điều này tương ứng với các kết quả định lượng ở các biểu hiện mang tính ẩn như “bạo lực diễn ra âm thầm” (GV: 2,63; HS: 2,68) và “HS che giấu việc bị bạo lực” (GV: 2,73; HS: 2,90), cho thấy giới hạn trong khả năng phát hiện của nhà trường đối với bạo lực gián tiếp. Trong bối cảnh miền núi, sự khác biệt này có thể được khuếch đại bởi các yếu tố văn hóa và nguồn lực, như xu hướng né tránh xung đột, tâm lý e ngại chia sẻ, cũng như thiếu các kênh hỗ trợ chuyên biệt. Do đó, khoảng cách được xác nhận bằng kiểm định thống kê không chỉ là khác biệt nhận thức, mà phản ánh một vấn đề hệ thống trong triển khai CTXH trường học.

Từ đó, kết quả nghiên cứu gợi ý cần ưu tiên phát triển các cơ chế phát hiện sớm và can thiệp phù hợp với bối cảnh, đặc biệt là tăng cường kênh tiếp nhận thông tin không chính thức, nâng cao năng lực nhận diện bạo lực gián tiếp và mở rộng dịch vụ tham vấn học đường nhằm thu hẹp khoảng cách giữa trải nghiệm của HS và khả năng phản ứng của nhà trường.

4.3. Thực trạng triển khai công tác xã hội trong phòng tránh bạo lực học đường

Để làm rõ cách thức triển khai hoạt động CTXH trường học trong phòng, chống BLHĐ, nghiên cứu tiến hành khảo sát thực trạng thực hiện các phương pháp CTXH theo đánh giá của GV và HS. Kết quả được trình bày tại Bảng 6.

Bảng 6. Thực trạng triển khai các phương pháp công tác xã hội trường học trong phòng, chống bạo lực học đường

STT	Nội dung đánh giá	GV (n=56)		HS (n=420)	
		Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Áp dụng phương pháp CTXH cá nhân thông qua tham vấn, hỗ trợ riêng cho HS có nguy cơ hoặc liên quan đến BLHD	4,2143	0,56292	3,5000	1,05798
2	Áp dụng phương pháp CTXH nhóm thông qua các nhóm hỗ trợ, nhóm kỹ năng nhằm phòng tránh BLHD	4,1071	0,67900	3,5714	1,00697
3	Áp dụng phương pháp nhóm hỗ trợ đồng đẳng, khuyến khích HS hỗ trợ, chia sẻ và phòng ngừa bạo lực trong tập thể lớp/trường	4,1250	0,63425	3,9952	0,91655
4	Áp dụng phương pháp CTXH cộng đồng thông qua phối hợp giữa nhà trường với phụ huynh, chính quyền và các tổ chức liên quan	4,2679	0,48584	3,9452	0,87356
5	Áp dụng phương pháp can thiệp linh hoạt, điều chỉnh cách hỗ trợ phù hợp với từng trường hợp HS và mức độ bạo lực	4,2321	0,57179	3,8429	0,95686
6	Áp dụng phương pháp phòng ngừa sớm thông qua giáo dục kỹ năng sống, kỹ năng tự bảo vệ và giải quyết xung đột cho HS	4,2857	0,62419	4,0619	0,91816

Kết quả ở Bảng 6 cho thấy các phương pháp CTXH trường học được triển khai ở mức cao theo đánh giá của GV (TB = 4,11-4,29), trong khi HS ghi nhận ở mức thấp hơn và phân tán hơn (TB = 3,50-4,06; SD cao hơn). Khoảng chênh lệch xuất hiện có hệ thống ở hầu hết các phương pháp, rõ nhất ở CTXH cá nhân (GV: 4,21; HS: 3,50; chênh $\approx$ 0,71) và CTXH nhóm (GV: 4,11; HS: 3,57; chênh $\approx$ 0,54), cho thấy sự lệch pha đáng kể giữa “tổ chức triển khai” và “trải nghiệm tiếp cận” của HS.

Ngược lại, khoảng cách thu hẹp ở các hoạt động mang tính phổ quát như phòng ngừa sớm (GV: 4,29; HS: 4,06; chênh $\approx$ 0,22) và hỗ trợ đồng đẳng (GV: 4,13; HS: 3,99), phản ánh rằng những hoạt động dễ quan sát, triển khai đại trà thường được HS nhận diện rõ hơn. Điều này cho thấy hệ thống CTXH hiện nay đang thiên về tầng phổ quát, trong khi các can thiệp chuyên sâu (cá nhân, nhóm) chưa thực sự đi vào trải nghiệm của người học.

Dữ liệu phỏng vấn củng cố nhận định này. Học sinh cho biết “ít khi được tư vấn riêng, chủ yếu là nghe chung trong lớp”, trong khi GV cho rằng “đã có hỗ trợ khi cần nhưng HS không chủ động tìm đến”. Sự “lệch kỳ vọng” này phản ánh một vấn đề mang tính cấu trúc: dịch vụ tồn tại ở phía cung nhưng chưa chuyển hóa thành khả năng tiếp cận thực tế ở phía cầu. Trong bối cảnh miền núi, khoảng cách này càng rõ do hạn chế về nhân lực chuyên trách, thiếu không gian tham vấn riêng tư và rào cản văn hóa trong việc chia sẻ vấn đề cá nhân. Do đó, kết quả không chỉ cho thấy mức độ triển khai, mà còn chỉ ra một nghịch lý quen thuộc của CTXH trường học: triển khai “có” nhưng hiệu quả tiếp cận “chưa tới”. Từ đó, nghiên cứu gợi ý cần tái cấu trúc hoạt động CTXH theo hướng tăng cường các can thiệp có mục tiêu (cá nhân, nhóm nhỏ), đồng thời thiết kế các hình thức tiếp cận phù hợp bối cảnh miền núi như tham vấn linh hoạt, lồng ghép văn hóa và sử dụng kênh hỗ trợ phi chính thức nhằm thu hẹp khoảng cách giữa triển khai và thụ hưởng.

Bảng 7. Kết quả kiểm định Independent Samples t-test so sánh đánh giá về phương pháp công tác xã hội trường học giữa giáo viên và học sinh

Biến nghiên cứu	Nhóm	n (số mẫu)	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	t(giá trị t)	df(bậc tự do)	Sig. (p)	Chênh lệch trung bình	Khoảng tin cậy 95%
Phương pháp hoạt động	Giáo viên	56	4,2054	0,48646					
CTXH trường học	Học sinh	420	3,8214	0,72967	5,179	91,957	< 0,001	0,38396	[0,23671 ; 0,53120]

Kết quả kiểm định Independent Samples t-test tại Bảng 7 cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm đối tượng ($t = 5,179$; $p < 0,001$). Cụ thể, GV có mức đánh giá trung bình cao hơn HS (MGV = 4,2054; MHS = 3,8214), với chênh lệch trung bình 0,38396. Khoảng tin cậy 95% không chứa giá trị 0 ([0,23671 ; 0,53120]), khẳng định sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê. Kết quả trên phản ánh sự khác biệt trong góc nhìn và trải nghiệm giữa GV và HS. Phỏng vấn GV01 cho thấy “GV thường đánh giá dựa trên kế hoạch tổ chức và hoạt động quản lý”, trong khi HS (HS03) cho biết “chúng em thường đánh giá dựa trên mức độ trực tiếp tiếp cận và thụ hưởng các hoạt động hỗ trợ”, HS (HS02): “chúng em cho rằng các hoạt động CTXH chủ yếu diễn ra thông qua sinh hoạt chung hoặc tuyên truyền, còn các hỗ trợ mang tính cá nhân hoặc nhóm nhỏ chưa phổ biến và khó tiếp cận”.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động CTXH trường học đã được triển khai khá tích cực, song vẫn tồn tại khoảng cách giữa mức độ tổ chức và mức độ trải nghiệm thực tế của HS. Điều này gợi mở yêu cầu tăng cường các hình thức can thiệp trực tiếp, cá nhân hóa và dễ tiếp cận hơn đối với HS trong phòng, chống BLHĐ.

4.5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu góp phần trả lời ba câu hỏi nghiên cứu đặt ra và kiểm định các giả thuyết tương ứng.

Thứ nhất (câu hỏi nghiên cứu 1), về nhận thức đối với BLHĐ và CTXH trường học, kết quả cho thấy cả GV và HS đều đạt mức cao đến rất cao theo thang đo Likert 5 mức độ, tuy nhiên GV có xu hướng đánh giá cao hơn HS với khác biệt có ý nghĩa thống kê, qua đó ủng hộ giả thuyết H1. Kết quả này không chỉ xác nhận sự khác biệt về mức độ nhận thức, mà còn cho thấy khoảng cách nhận thức được hình thành từ sự khác biệt về vị thế và trải nghiệm giữa hai nhóm: GV tiếp cận vấn đề từ góc độ quản lý và tổ chức hoạt động, trong khi HS nhận diện bạo lực chủ yếu dựa trên trải nghiệm trực tiếp trong các mối quan hệ bạn bè. Điều này hàm ý rằng nhận thức trong nhà trường không đồng nhất, mà mang tính “phân tầng” theo vai trò trong hệ thống giáo dục.

Thứ hai (câu hỏi nghiên cứu 2), về mức độ xảy ra các hình thức BLHĐ, kết quả cho thấy các hành vi bạo lực được ghi nhận chủ yếu ở mức trung bình, với xu hướng HS đánh giá cao hơn GV ở hầu hết các nội dung ($p < 0,05$), đặc biệt đối với bạo lực tinh thần và bạo lực mang tính quan hệ. Kết quả này ủng hộ giả thuyết H2 và cho thấy sự khác biệt trong đánh giá không đơn thuần là sai lệch nhận thức, mà phản ánh khoảng cách giữa nhận thức của nhà trường và trải nghiệm thực tế của HS. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu quốc tế khi cho rằng nhiều hành vi gây hấn trong môi trường học đường mang tính gián tiếp, khó quan sát và dễ bị đánh giá thấp từ phía nhà trường (Astor & Benbenishty, 2018; Fite & cs., 2023). Như vậy, khoảng cách ở đây không chỉ là “biết khác nhau” mà là “sống trong hai thực tại khác nhau” của cùng một môi trường học đường.

Thứ ba (câu hỏi nghiên cứu 3), về mức độ triển khai các hoạt động CTXH trường học,

kết quả cho thấy các hoạt động được thực hiện ở mức cao đến trung bình, với sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của GV và HS ($p < 0,001$), qua đó ủng hộ giả thuyết H3. Đáng chú ý, các hoạt động mang tính phòng ngừa phổ quát như tuyên truyền và giáo dục kỹ năng được đánh giá cao hơn, trong khi các dịch vụ can thiệp chuyên sâu như tham vấn và hỗ trợ tâm lý có mức đánh giá thấp hơn từ phía HS. Điều này phản ánh rõ khoảng cách giữa “tổ chức triển khai” và “khả năng tiếp cận – thụ hưởng”, cho thấy việc triển khai hoạt động chưa đồng nghĩa với việc HS thực sự được hưởng lợi từ các dịch vụ đó.

Một điểm đáng chú ý là mặc dù nhu cầu hỗ trợ tâm lý tồn tại, HS vẫn ít chủ động tìm kiếm sự trợ giúp từ các dịch vụ CTXH trường học. Hiện tượng này có thể được lý giải từ nhiều yếu tố. Thứ nhất, trong bối cảnh miền núi với tỷ lệ HS dân tộc thiểu số cao, các rào cản văn hóa và tâm lý như tâm lý e ngại, giữ kín vấn đề cá nhân hoặc thiếu niềm tin vào dịch vụ tham vấn có thể làm giảm xu hướng tìm kiếm sự trợ giúp. Thứ hai, điều kiện tổ chức trong nhà trường còn hạn chế, như thiếu không gian tham vấn riêng tư hoặc thiếu nhân sự chuyên trách, khiến các dịch vụ hỗ trợ khó tiếp cận một cách thuận tiện và thân thiện với HS. Thứ ba, năng lực tham vấn của GV kiêm nhiệm, đặc biệt là GV chủ nhiệm, có thể chưa đáp ứng yêu cầu hỗ trợ chuyên sâu, dẫn đến việc HS không coi đây là kênh hỗ trợ hiệu quả. Những yếu tố này góp phần lý giải cơ chế hình thành khoảng cách giữa triển khai và tiếp cận trong bối cảnh cụ thể.

Tổng hợp các kết quả cho thấy tồn tại khoảng cách nhận thức - trải nghiệm - tiếp cận có tính hệ thống giữa GV và HS trong cùng một môi trường giáo dục. Khoảng cách này không chỉ thể hiện ở nhận thức mà còn ở cách đánh giá mức độ xảy ra bạo lực và hiệu quả triển khai các hoạt động CTXH. Đồng thời, BLHĐ không chỉ tồn tại ở các biểu hiện công khai mà còn ở các dạng hành vi gián tiếp và khó nhận diện, đòi hỏi cách tiếp cận đa tầng và liên ngành trong can thiệp.

Như vậy, điểm mới của nghiên cứu nằm ở việc làm rõ “khoảng cách nhận thức” như một hiện tượng có tính hệ thống giữa GV và HS, không chỉ ở mức độ nhận thức mà còn ở trải nghiệm và khả năng tiếp cận các dịch vụ CTXH trường học. Khoảng cách này không đơn thuần là sự khác biệt trong đánh giá, mà phản ánh sự lệch pha giữa “triển khai hoạt động” và “trải nghiệm thực tế”, đặc biệt trong bối cảnh miền núi với những ràng buộc về văn hóa và nguồn lực. Kết quả này có sự tương đồng với các nghiên cứu quốc tế khi cho rằng sự khác biệt trong nhận thức và trải nghiệm giữa các chủ thể trong nhà trường là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả can thiệp phòng chống BLHĐ (Astor & Benbenishty, 2018; Song & cs., 2019). Đồng thời, việc HS ghi nhận mức độ bạo lực cao hơn GV, đặc biệt ở các dạng bạo lực tinh thần và quan hệ, cũng phù hợp với nhận định của Fite & cs. (2023) về tính gián tiếp và khó quan sát của các hành vi gây hấn trong môi trường học đường.

Ở góc độ lý thuyết hệ thống sinh thái, sự lệch pha này có thể được hiểu như hệ quả của sự không đồng bộ giữa các tầng can thiệp, khi các hoạt động chủ yếu tập trung ở cấp độ tổ chức (mesosystem) mà chưa tác động đủ sâu đến trải nghiệm cá nhân của HS ở cấp độ vi mô (microsystem). Điều này cũng phù hợp với các nghiên cứu về CTXH trường học khi nhấn mạnh vai trò của tính liên kết giữa các tầng hệ thống trong nâng cao hiệu quả can thiệp (Pfiffner & cs., 2023). Đặc biệt, trong bối cảnh miền núi với tỷ lệ HS dân tộc thiểu số cao, các yếu tố như rào cản văn hóa, hạn chế về nguồn lực và điều kiện tiếp cận dịch vụ không chỉ ảnh hưởng đến mức độ triển khai hoạt động mà còn làm gia tăng khoảng cách giữa các nhóm đối tượng trong nhà trường.

5. Kết luận

Nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm về khoảng cách nhận thức - trải nghiệm - tiếp cận giữa GV và HS trong phòng tránh BLHĐ tại các trường THCS khu vực miền núi tỉnh Tuyên Quang. Kết quả cho thấy, mặc dù nhận thức của cả hai nhóm về BLHĐ và vai trò

của CTXH trường học đều ở mức cao, GV có xu hướng đánh giá cao hơn một cách có hệ thống, trong khi HS ghi nhận mức độ xảy ra bạo lực cao hơn, đặc biệt ở các dạng bạo lực tinh thần và quan hệ. Điều này phản ánh sự lệch pha giữa góc nhìn tổ chức của nhà trường và trải nghiệm thực tế của HS. Các hoạt động CTXH trường học được triển khai tương đối đa dạng nhưng chưa đồng đều, thiên về phòng ngừa phổ quát (tuyên truyền, giáo dục kỹ năng), trong khi các dịch vụ tham vấn và hỗ trợ tâm lý còn hạn chế. Khoảng cách giữa “triển khai hoạt động” và “khả năng tiếp cận - thụ hưởng” cho thấy hiệu quả can thiệp chưa tương xứng với nhu cầu, đặc biệt trong bối cảnh miền núi với rào cản về văn hóa, nguồn lực và điều kiện tiếp cận dịch vụ.

Từ các phát hiện này, nghiên cứu kiến nghị: (i) chuyển trọng tâm từ tuyên truyền sang phát triển các dịch vụ tham vấn học đường theo hướng chuyên sâu và dễ tiếp cận; (ii) tăng cường nhận diện và can thiệp đối với các dạng bạo lực gián tiếp; và (iii) thiết lập cơ chế phối hợp linh hoạt giữa nhà trường - gia đình - cộng đồng phù hợp với đặc thù văn hóa vùng miền. Tuy nhiên, nghiên cứu còn một số hạn chế: dữ liệu mang tính địa phương nên khả năng khái quát hóa còn hạn chế; thiết kế cắt ngang chưa cho phép xác lập quan hệ nhân quả; và dữ liệu tự báo cáo có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch nhận thức. Những hạn chế này gợi mở hướng nghiên cứu tiếp theo theo hướng mở rộng phạm vi, kết hợp thiết kế dọc và đa nguồn dữ liệu để kiểm chứng sâu hơn các kết luận.

Tài liệu tham khảo

- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2018). Victimization: Patterns and interrelationships of behaviors. In R. A. Astor & R. Benbenishty (Eds.), *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190663049.003.0003>
- Beraun-Vasquez, H., Fabian-Arias, E., & Ruiz-Balvin, M. (2025). Key factors influencing school violence in Peruvian emblematic schools post-pandemic. *Frontiers in Education*, 9, 1462925. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1462925>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Truy cập từ https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-zl.pdf
- Boboyi, A. (2024). A call for the institutionalisation of school social work services. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.51415/ajims.v6i1.1302>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Fite, P. J., Tampke, E. C., & Griffith, R. L. (2023). Defining aggression: Form and function. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 791-810). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24926-6_36
- Kim, M. (2022). Exploring factors influencing social workers' attitudes toward school-based practice. *International Social Work*, 65(5), 649-662. <https://doi.org/10.1177/0020872820949907>
- Lê, V. A. (2013). *Giải pháp ngăn ngừa hành vi bạo lực trong học sinh trung học phổ thông*. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ.
- Masilo, D. T. (2018). Social work intervention to address the phenomenon of bullying. *South African Journal of Education*, 38(Suppl. 1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1594>
- Mathungeni, R. N. (2024). Family factors contributing to high school crime. *International*

- Journal of Research in Business and Social Science*, 13(3), 342-353.
<https://doi.org/10.20525/ijrbs.v13i3.3220>
- Meter, D. J., Butler, K. J., & Renshaw, T. L. (2025). The buffering effect of perceptions of teacher support. *International Journal of Bullying Prevention*, 7, 113-123.
<https://doi.org/10.1007/s42380-023-00183-9>
- Ngô, P. A. T. (2019). Biện pháp phòng chống bạo lực học đường trong các cơ sở giáo dục phổ thông. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Nai*, 15, 1-8. Truy cập từ <https://tapchikhoahoc.dnpu.edu.vn/tap-chi-khoa-hoc-so-15-2019>
- Ngô, T. M. T. (2025). Các yếu tố ảnh hưởng đến công tác xã hội trong tham vấn tâm lý. *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, 46(2), 119-126. Truy cập từ <https://tapchikhqldg.edu.vn/wp-content/uploads/2025/07/15-Ngo-Thi-Mong-Thu.pdf>
- Nguyễn, T. H. (2024). Nghiên cứu về các mô hình phòng chống bạo lực học đường. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (2), 74-80. Truy cập từ http://vjes.vn/ies.edu.vn/sites/default/files/khgdvn_-_tap_20_-_so_02_-74-80.pdf
- Nguyễn, T. T. B., & Nguyễn, T. M. L. (2013). *Bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ tâm lý học*. NXB Từ điển Bách khoa.
- Nguyễn, T. T. D. (2021). Thực trạng hoạt động phòng chống bạo lực học đường. *Tạp chí Giáo dục*, 494(2), 54-59. Truy cập từ <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/25>
- Nguyễn, V. T. (2014). Mô hình can thiệp tổng hợp đối với hành vi bạo lực học đường ở Mỹ. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế về tâm lý học trường học lần IV*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Phạm, T. H. T. (2024). Tổng quan một số hướng nghiên cứu về bạo lực học đường và mô hình phòng chống bạo lực học đường. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 20, Số 08, Năm 2024, 22-26. DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12410804>
- Pfiffner, R., Windlinger, R., & Hostettler, U. (2023). When do pupils seek help? *Children and Youth Services Review*, 152, 107077. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107077>
- Pretorius, E. (2020). A collaborative partnership between school social workers and educators. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 56(2), 139. <https://doi.org/10.15270/56-2-817>
- Ricketts, D. (2023). An autoethnographic perspective of life story work. *British Journal of Social Work*, 53(3), 1325–1340. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad001>
- Song, W., Qian, X., & Goodnight, B. (2019). Examining roles of parents and community. *Journal of School Violence*, 18(3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1512415>
- Tân, C. K., Thảo, P. T. P., Anh, Đ. T. L., & Linh, N. T. T. (2026). Thực trạng bạo lực học đường và một số yếu tố liên quan. *Tạp chí Y học Dự phòng*, 36(2 Phụ bản), 49-58. <https://doi.org/10.51403/0868-2836/2026/3095>
- Trương, T. T. T. (2023). Bạo lực học đường giữa học sinh: một nghiên cứu tổng quan từ các công bố quốc tế. *Tạp chí Giáo dục*, 22(21), 59-64. Truy cập từ <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/586>
- UNICEF. (2021). *Child protection strategy (2021-2030)*. <https://www.unicef.org/media/105001/file/Child-Protection-Strategy-Spanish-2021.pdf>