

Một số tiếp cận lý thuyết nghiên cứu bạo lực học đường trong học sinh

Đặng Bích Thủy

Viện Nghiên cứu Gia đình và Giới

Tóm tắt: Bạo lực học đường trong học sinh là hiện tượng xã hội khá phổ biến và ảnh hưởng tiêu cực đến môi trường học tập, gây nên những hậu quả đáng lo ngại về sức khỏe tâm thần và tâm lý xã hội của học sinh. Bạo lực học đường trong học sinh diễn ra dưới nhiều hình thức và chịu ảnh hưởng của các yếu tố xã hội đan xen nhau, do vậy hiện tượng này thường được nghiên cứu từ nhiều cách tiếp cận khác nhau thuộc các chuyên ngành xã hội học, tâm lý học, tội phạm học, v.v. và mỗi cách tiếp cận lại tập trung vào lý giải những chiều cạnh cụ thể theo mục tiêu và chủ đề của nghiên cứu. Bài viết này chia sẻ một số tiếp cận lý thuyết được vận dụng khá phổ biến trong các nghiên cứu quốc tế về bạo lực học đường.

Từ khóa: Trẻ em; Vị thành niên; Học sinh; Bạo lực; Bạo lực học đường; Tiếp cận lý thuyết.

Ngày nhận bài: 2/7/2018; ngày chỉnh sửa: 20/9/2018; ngày duyệt

Mở đầu

Bạo lực học đường (BLHD) trong học sinh là hiện tượng xã hội xảy ra khá phổ biến trên toàn cầu. Theo báo cáo toàn cầu gần đây nhất của tổ

chức UNESCO (2017) về BLHĐ thì trung bình mỗi năm có khoảng 246 triệu trẻ em và vị thành niên trải qua các hình thức BLHĐ, bao gồm bắt nạt ở trường học. Báo cáo cũng chỉ ra rằng, bắt nạt học đường là hiện tượng rất phổ biến trong các hình thức của BLHĐ và gây nên những ảnh hưởng tiêu cực về sức khỏe và tâm lý tình cảm của học sinh. Những nạn nhân của bắt nạt học đường thường chịu các cảm xúc lo lắng, cô đơn, mức độ tự chủ thấp, trầm cảm, thậm chí là đã có rất nhiều trường hợp có ý định tự tử hoặc đã tự tử. Nghiên cứu về BLHĐ do tổ chức UNICEF điều phối tại 18 nước cho thấy, 2/3 trẻ em tham gia nghiên cứu báo cáo rằng các em đã từng là nạn nhân của bắt nạt học đường diễn ra trong khuôn viên trường học, trước cổng trường hoặc trên đường đến trường (UNICEF, 2017).

Những năm gần đây, BLHĐ trong học sinh ở Việt Nam thu hút được nhiều sự quan tâm của xã hội bởi sự gia tăng về số vụ, sự phức tạp hơn về các hình thức biểu hiện, đặc biệt là các vụ đánh hội đồng với tính chất dã man trước cổng trường, các vụ học sinh sử dụng những hung khí gây nguy hiểm cho nạn nhân. Bạo lực học đường ảnh hưởng tiêu cực tới môi trường giáo dục và học tập của hệ thống các trường học, tới sức khỏe thể chất và tinh thần của học sinh, đặc biệt là tâm trạng lo âu, sợ hãi khi đến trường và các triệu chứng trầm cảm của học sinh là nạn nhân. Những vấn đề liên quan đến BLHĐ trong học sinh rất cần được quan tâm nghiên cứu trên những chiều cạnh khác nhau để từ đó có thể đưa ra các biện pháp can thiệp kịp thời và toàn diện. Dưới đây là một số tiếp cận lý thuyết thường được vận dụng trong các nghiên cứu quốc tế về BLHĐ để tìm hiểu mức độ phổ biến về các hình thức BLHĐ trong học sinh gắn với các giai đoạn lứa tuổi của trẻ và những tác động đến BLHĐ ở các cấp độ khác nhau, trong mối liên hệ giữa cá nhân trẻ với môi trường xung quanh các em.

1. Tiếp cận sự phát triển của trẻ em (Child Developmental Approach)

Hệ thống lý thuyết về sự phát triển của trẻ em xem xét sự phát triển và thay đổi của trẻ em về mặt sinh học, nhận thức, tâm lý tình cảm và hành vi qua các giai đoạn phát triển của trẻ, như học thuyết về sự nhận thức của Jean Piaget (1896-1980), học thuyết phân tâm học của Erik Erikson (1902-1994), học thuyết nhận thức văn hóa xã hội của Lev Vygotsky (1896-1934), v.v. (xem Santrock, 2006). Tiếp cận sự phát triển của trẻ em trong nghiên cứu bạo lực học đường được dựa trên nền tảng của hệ thống lý thuyết về sự phát triển của trẻ em. Tiếp cận này được vận dụng để tìm hiểu mối liên hệ giữa đặc điểm tâm sinh lý gắn với các giai đoạn lứa tuổi của trẻ em đối với mức độ phổ biến của các hình thức BLHĐ, đặc biệt là bắt nạt trong học sinh - một hình thức phổ biến của BLHĐ.

Trong các công trình nghiên cứu về bạo lực học đường trong học sinh, các tác giả như Rigby (2003), Estévez và cộng sự (2008), Pepler và Craig (2000), Wang và cộng sự (2009) đã cung cấp các phát hiện rằng, BLHĐ trong học sinh có sự khác biệt giữa các nhóm tuổi của trẻ em, về mức độ phổ biến, hình thức thể hiện, đối tượng bị bạo lực và những khác biệt này có mối liên hệ với các đặc điểm tâm sinh lý theo các giai đoạn phát triển của trẻ.

Hình thức bạo lực thể chất giữa các học sinh, trong đó chủ yếu là bắt nạt về mặt thể xác, xảy ra phổ biến hơn một cách đáng kể ở trẻ em nhỏ tuổi. Hiện tượng bắt nạt bằng thể xác ngày càng ít xuất hiện hơn khi trẻ em lớn hơn, như nghiên cứu của Pepler và Craig (2000). Pepler và Craig đã nghiên cứu sự thay đổi về hình thức và đối tượng gây hấn của trẻ ở trường học theo các nhóm tuổi 4-9; 10-13; 14-18 đối với 7 hình thức bạo lực giữa học sinh trong môi trường học đường (từ mẫu giáo đến trung học phổ thông) bao gồm: bạo lực bằng lời nói (verbal), bạo lực thể chất (physical), bắt nạt (bullying), bạo lực mang tính xã hội (social) (nói xấu, cô lập...), quấy rối tình dục (sexual harassment), bạo lực trong mối quan hệ hẹn hò (date violence), băng đảng (gang behavior) và các hành vi phạm tội (delinquency). Theo đó, có sự khác biệt không chỉ về hình thức bạo lực mà còn về đối tượng bị gây bạo lực (nạn nhân) giữa các nhóm tuổi. Cụ thể, nhóm tuổi 4-9 có xu hướng thực hiện các hành vi bạo lực/gây hấn với trẻ đồng trang lứa cùng giới tính với ba hình thức phổ biến là bạo lực bằng lời nói, bạo lực thể chất, và bắt nạt ở trường học. Trong khi đó, trẻ thuộc nhóm tuổi 10-13 và 14-18 có hành vi gây hấn với cả các bạn cùng giới tính và khác giới tính. Các hình thức bạo lực mang tính xã hội, quấy rối tình dục không phải là hiện tượng thuộc nhóm tuổi 4-9, mà chỉ xuất hiện ở nhóm tuổi 10-13 và 14-18. Đối tượng bị bạo lực ở cả hai nhóm tuổi này cũng bao gồm các bạn đồng trang lứa cùng giới tính và khác giới tính. Đối với hình thức bạo lực trong mối quan hệ hẹn hò, các hành vi băng đảng và tội phạm cũng chỉ phổ biến ở nhóm 14-18 tuổi.

Nghiên cứu của Avilés và Monjas (2005), Boulton và Underwood (1992) chỉ ra rằng, các hành vi bạo lực thể xác có xu hướng phổ biến hơn trong nhóm trẻ em nhỏ tuổi và có xu hướng gần như rất ít xảy ra ở nhóm 13-14 tuổi trở lên. Tuy nhiên, hình thức bạo lực bằng lời nói và bạo lực với bạn hẹn hò lại có xu hướng tăng cao ở nhóm học sinh trung học tuổi vị thành niên (Avilés & Monjas, 2005, Boulton & Underwood, 1992, dẫn theo Estévez E. và cộng sự, 2008). Tương tự, nghiên cứu của Wang và cộng sự (2009) cũng cho thấy, càng ở những lớp học cao hơn thì hiện tượng bạo lực thể xác và lời nói càng trở nên ít phổ biến hơn.

Lý giải cho sự khác biệt về mức độ phổ biến của các hình thức BLHĐ trong học sinh thuộc các độ tuổi khác nhau, các nhà nghiên cứu cho rằng, trong quá trình phát triển của trẻ, trẻ em “không chỉ đơn giản là phồng phao hơn” mà trẻ còn được học hỏi cách thức giành được quyền lực thông qua các hành vi gây hấn từ các sân chơi khác nhau. Đồng thời trẻ thực hiện các hành vi gây hấn mà không hề lo lắng về các hậu quả. Trẻ có thể áp dụng những kinh nghiệm giành được sự thống trị thông qua bạo lực đối với các hình thức bạo lực khác như quấy rối tình dục, bạo lực với bạn hẹn hò, bạo lực đối với trẻ em (Pepler, Craig, 2000).

Một số học giả khác đã chỉ ra rằng, hành vi bắt nạt bạn cùng trang lứa xảy ra ngay từ những năm đầu của lứa tuổi nhi đồng khi trẻ bắt đầu khẳng định bản thân trước những người xung quanh nhằm thiết lập địa vị xã hội mang tính thống trị (social dominance) của chúng. Trẻ có xu hướng có những hành vi thô bạo về mặt thể xác, ví dụ như đánh, đấm các bạn cùng trang lứa, đặc biệt là những trẻ yếu hơn chúng về mặt thể lực, và thực hiện các hành vi mang tính hăm dọa để đạt được sự thống trị (Rigby, 2003). Tuy nhiên, khi trẻ em lớn hơn, chúng bắt đầu thực hiện những cách thức thống trị người khác bằng những hình thức ít bị khiển trách về mặt xã hội hơn, do vậy, các hình thức bắt nạt bằng lời nói và bạo lực gián tiếp trở nên phổ biến hơn các hình thức bạo lực thể chất (Hawley, 1999, dẫn theo Rigby, 2003).

Ở một góc nhìn khác trong mối liên hệ giữa BLHĐ với các đặc trưng theo lứa tuổi phát triển của trẻ, Stevens và các cộng sự (2000) cho rằng, khi nhỏ tuổi, trẻ thực hiện các hành vi bạo lực mà không quan tâm đến hậu quả và sự đánh giá của những người xung quanh (mà chỉ nhằm đạt được mục tiêu duy nhất là có địa vị thống trị), thì khi trẻ lớn hơn, trẻ bắt đầu phát triển các nhận thức về hành vi của cá nhân một cách đầy đủ hơn trong mối liên hệ với những người xung quanh, và trẻ cũng dần học hỏi được các kỹ năng và các chuẩn mực về ứng xử chuẩn, do vậy, trẻ bắt đầu cân nhắc về các cách giải quyết vấn đề, theo đó, bạo lực chỉ là một trong số các cách mà trẻ có quyết định sử dụng hay không. Ở độ tuổi lớn hơn trẻ có khả năng phản ứng một cách tích cực với cách tiếp cận giải quyết vấn đề đòi hỏi sự đánh giá phức tạp hơn về các sự lựa chọn (Stevens và cộng sự, 2000, dẫn theo Rigby, 2003). Điều này có thể giúp lý giải tạo sao hình thức BLHĐ thể xác có xu hướng giảm trong nhóm trẻ em lớn hơn, và thay vào đó là các hình thức bạo lực bằng lời nói và bạo lực gián tiếp.

Mối liên hệ giữa đặc điểm tâm sinh lý theo sự phát triển của trẻ em với các hành vi bạo lực cũng được phân tích nhiều ở các nghiên cứu về BLHĐ

trong học sinh thuộc nhóm tuổi vị thành niên - giai đoạn gắn với tuổi dậy thì, có nhiều xáo trộn về tâm sinh lý, xuất hiện nhiều căng thẳng, mâu thuẫn trong quan hệ ứng xử với người xung quanh, đặc biệt là các mối quan hệ phức tạp ở trường học và xuất hiện nhiều nguy cơ dẫn đến các hành vi bạo lực nếu trẻ không có kỹ năng kiểm soát cảm xúc tiêu cực. Cũng trong độ tuổi vị thành niên, mối quan hệ với bạn đồng trang lứa đóng vai trò quan trọng và nhiều hành vi bạo lực của trẻ có thể chịu ảnh hưởng của nhóm bạn đồng trang lứa (Santrock, 2006). Những nhóm này có thể tạo thành một mối đe dọa đối với những học sinh không cùng nhóm. Một hiện tượng thường gặp là BLHĐ có thể bắt nguồn từ một thành viên của nhóm, có sự phàn nàn hoặc bất bình, hoặc định kiến với một cá nhân nào đó, hoặc chỉ đơn giản là để mua vui cho nhóm. Hiện tượng bắt nạt có thể xảy ra bởi một hoặc hai học sinh với sự cổ vũ một cách thụ động của các học sinh khác (Pepler & Craig, 1995, dẫn theo Rigby, 2003). Điều này có thể giúp lý giải cho hình thức BLHĐ đang được dư luận xã hội ở Việt Nam rất quan tâm là hiện tượng có những học sinh bị đánh hội đồng một cách dã man bởi một nhóm học sinh, trong khi những bạn học khác thì quay video, hoặc cổ vũ cho hành vi đánh hội đồng này.

Như vậy, có thể thấy rằng, lý thuyết về sự phát triển của trẻ em tỏ ra hữu ích đối với việc tìm hiểu về mức độ phổ biến, hình thức thể hiện, đối tượng bị bạo lực trong mối liên hệ với các giai đoạn phát triển theo lứa tuổi của trẻ. Lý thuyết này cũng giúp giải thích nguyên nhân của các hành vi gây hấn, bắt nạt và các hành vi BLHĐ khác ở trẻ theo các giai đoạn lứa tuổi, mặc dù, để lý giải các nguyên nhân, các yếu tố tác động đến hiện tượng BLHĐ cũng cần xem xét trên các góc độ và từ nhiều chiều cạnh khác nữa, chứ không thể chỉ dựa trên các đặc điểm cá nhân của trẻ.

2. Lý thuyết kiểm soát xã hội của Hirschi (Hirschi's Social Control Theory)

Lý thuyết kiểm soát xã hội (Social Control Theory) còn được biết đến với lý thuyết gốc là Lý thuyết gắn kết xã hội (Social Bond Theory). Lý thuyết kiểm soát xã hội được phát triển bởi Travis Warner Hirschi (1935-2017) - nhà xã hội học Mỹ, nên lý thuyết này còn được gọi bằng cách cụ thể hơn là Lý thuyết kiểm soát xã hội của Hirschi (Hirschi's Social Control Theory). Lý thuyết kiểm soát xã hội được vận dụng rất phổ biến để giải thích các hành vi gây hấn, bạo lực và tội phạm vị thành niên, trong đó có vấn đề về bạo lực trong học sinh. Theo Popp và Pegiaero, lý thuyết kiểm soát xã hội là một trong những lý thuyết phổ biến nhất để giải thích cho các hành vi lệch chuẩn của vị thành niên, đặc biệt trong bối cảnh ở

trường học.

Lý thuyết này được hình thành dựa trên giả định rằng trẻ vị thành niên có thiên hướng thực hiện các hành vi lệch chuẩn, và vì vậy, những hành vi lệch chuẩn của vị thành niên cần phải được kiểm soát. Và rằng, những hành vi lệch chuẩn chịu ảnh hưởng của mức độ sự gắn kết xã hội của vị thành niên (Hirschi 1996, dẫn theo Popp & Pegiaero, 2012). Trong những công trình nghiên cứu của Hirschi về tội phạm vị thành niên, cũng như các nghiên cứu về các hành vi lệch chuẩn của vị thành niên của nhiều nhà nghiên cứu khác đã cho thấy, mối gắn kết xã hội giữa các cá nhân và xã hội càng mạnh thì cá nhân càng có xu hướng tuân theo/ thực hiện các hành vi theo chuẩn mực và luật pháp của xã hội. Ngược lại, nếu mối gắn kết của cá nhân đối với xã hội càng lỏng lẻo thì các cá nhân càng có xu hướng thực hiện các hành vi lệch chuẩn. Hay nói một cách khác, những hành vi lệch chuẩn xuất hiện là do hậu quả của mối gắn kết xã hội yếu (xem Popp & Pegiaero, 2012; Chan & Chui, 2013).

Sự gắn kết xã hội mà Hirschi mô tả trong các công trình của ông bao gồm bốn thành tố: (1) Sự gắn kết (attachment), (2) Sự cam kết (commitment), (3) Sự tham gia (involvement), và (4) Niềm tin (belief) (Hirschi, 1969, dẫn theo Popp & Pegiaero, 2012). Có thể tóm tắt khái niệm của các thành tố này như sau⁽¹⁾:

Sự gắn kết là để chỉ về mối gắn kết về mặt tình cảm giữa đứa trẻ với cha mẹ, bạn đồng trang lứa và trường học. Mối liên hệ về tình cảm càng chặt chẽ thì càng giúp trẻ vị thành niên tránh xa được các hành vi phạm pháp. Trong một mối gắn kết chặt chẽ, những đứa trẻ sẽ không thiết tha để đưa ra các quyết định có thể làm đổ vỡ suy mối quan hệ với những người lớn/cha mẹ và bạn đồng trang lứa. Nếu sự gắn kết tình cảm lỏng lẻo/yếu, hoặc không có sự gắn kết về tình cảm thì đứa trẻ có thể làm bất cứ điều gì mà đứa trẻ muốn mà không cần quan tâm đến mọi người sẽ nghĩ như thế nào về hành vi của chúng.

Sự gắn kết về mặt tình cảm với cha mẹ được hiểu là bao gồm cả thời gian cha mẹ dành cho việc giám sát con cái, sự hiểu biết của cha mẹ về bạn bè của con, và chất lượng giao tiếp, thời gian trò chuyện, thời gian ở bên nhau (Booth và cộng sự 2008; Hirschi, 1969, Miller và cộng sự, 1999, dẫn theo Chan & Chui, 2013). Sự gắn kết với bạn đồng trang lứa cũng là một nhân tố quan trọng trong quá trình hình thành mô hình hành vi của trẻ ở trường học.

Sự cam kết là để chỉ việc trẻ vị thành niên đầu tư công sức, sự nỗ lực và sự trung thành vào các thiết chế xã hội. Nếu như vị thành niên cam kết

trung thành với những kỳ vọng và các trách nhiệm mà xã hội trông đợi ở vị thành niên thì chúng sẽ cố gắng để đạt được thành tích học tập, tham gia vào các hoạt động ở trường và sau giờ học, đi học đại học, tìm kiếm những công việc được xã hội đánh giá cao, v.v. và như vậy thì trẻ sẽ có xu hướng thực hiện các hành vi theo thông lệ chung. Trong trường hợp ngược lại, nếu trẻ không có cam kết với các giá trị xã hội chính thống như vậy thì trẻ có xu hướng thực hiện các hành vi lệch chuẩn/phạm pháp.

Sự tham gia để chỉ thời gian và năng lượng mà trẻ dành cho sự tham gia vào các hoạt động ngoại khóa. Nếu như trẻ vị thành niên bận bịu với các hoạt động ngoại khóa như đi các hoạt động thể thao (bơi, đánh bóng, chạy...), tham quan viện bảo tàng, xem triển lãm nghệ thuật, hoạt động cộng đồng (như hoạt động từ thiện, hoạt động bảo vệ môi trường...), v.v. thì trẻ sẽ không có thời gian để làm những điều sai trái. Hay nói một cách khác, nếu như trẻ càng dành nhiều thời gian cho sự tham gia các hoạt động xã hội chính thống thì càng giảm các nguy cơ trẻ sa vào các hành vi lệch chuẩn.

Niềm tin để chỉ việc trẻ vị thành niên có chấp nhận hệ thống giá trị truyền thống và hợp nhất những giá trị này các chuẩn mực đạo đức của chúng hay không. Hay nói một cách khác, liệu trẻ vị thành niên có coi những nguyên tắc và các hành vi được trông đợi của xã hội chính thống là có ý nghĩa về giá trị đạo đức và là sự lựa chọn của chúng không. Nếu như trẻ vị thành niên đặt niềm tin vào hệ giá trị xã hội chính thống này thì hành vi của chúng sẽ là tấm gương phản ánh điều này. Ngược lại, nếu trẻ không có niềm tin vào hệ giá trị xã hội chính thống này thì chúng sẽ coi thường các trật tự xã hội và sẵn sàng hành động theo cách mà chúng muốn. Điều này sẽ làm tăng nguy cơ của các hành vi lệch chuẩn/phạm pháp của trẻ vị thành niên.

Bốn thành tố trên có sự ảnh hưởng mang tính độc lập đối với các hành vi lệch chuẩn của vị thành niên, tuy nhiên, bốn thành tố này cũng liên quan chặt chẽ với nhau, và đương nhiên là sự ảnh hưởng mang tính kết hợp của cả bốn thành tố này sẽ trở nên mạnh mẽ hơn hẳn so với sự ảnh hưởng riêng lẻ của một trong bốn thành tố. Nếu một trong bốn thành tố gắn kết trên bị phá vỡ thì sẽ làm tăng nguy cơ trẻ vị thành niên sa vào các hành vi lệch chuẩn. Thêm vào đó, nếu như một trong bốn thành tố gắn kết xã hội bị lỏng lẻo thì các thành tố còn lại cũng bị suy yếu đi do bản chất của mối tương tác giữa chúng (Hirschi, 1969, dẫn theo Popp & Pegiaero, 2012).

Lý thuyết kiểm soát xã hội của Hirschi thường được vận dụng để giải thích cho các hành vi gây bạo lực trong học sinh ở trường học, đặc biệt là

các hành vi bắt nạt và đối xử thô bạo trong học sinh, tuy nhiên, một số học giả dựa trên các kết quả nghiên cứu đã nhận xét rằng, cả nạn nhân và những học sinh vừa là nạn nhân vừa là người gây bạo lực (bully- victim) cũng có mức độ gắn kết xã hội yếu. Trong nghiên cứu về bắt nạt trong học sinh, Haynie và các cộng sự (2001, dẫn theo Popp & Pegiaero, 2012) đã chỉ ra rằng các học sinh là nạn nhân và các học sinh vừa là nạn nhân vừa là người gây bạo lực có mức độ gắn kết với nhà trường thấp hơn các bạn đồng trang lứa không trải qua các hành vi bạo lực học đường. Tương tự, Cunningham (Cunningham, 2007, dẫn theo Popp & Pegiaero, 2012) cho rằng, nhóm học sinh vừa là nạn nhân vừa là người gây bạo lực có mức độ gắn kết về mặt tình cảm và sự cam kết về mặt xã hội thấp hơn so với nhóm học sinh không trải qua các hành vi bạo lực học đường. Trong khi đó, nhóm học sinh nạn nhân chỉ có mức độ gắn kết thấp hơn về mặt tình cảm so với nhóm không trải qua bạo lực.

Lý thuyết kiểm soát xã hội trong nghiên cứu BLHĐ không chỉ giúp tìm hiểu các yếu tố nguy cơ mà còn giúp chỉ ra những yếu tố có thể làm giảm các nguy cơ gây BLHĐ và các hành vi phạm pháp có thể xảy ra trong tương lai của học sinh. Mặt khác, lý thuyết này cũng giúp tìm hiểu nhóm trẻ em là nạn nhân từ góc độ phân tích về mối gắn kết xã hội của các em. Lý thuyết kiểm soát xã hội cũng gợi ý cho những nghiên cứu về vai trò quan trọng của gia đình, đặc biệt là sự gắn kết/mối quan tâm của gia đình đối với trẻ em, và vai trò của nhà trường trong việc tổ chức các hoạt động ngoại khóa, các hoạt động tư vấn, hỗ trợ tâm lý cho cả học sinh gây bạo lực và học sinh là nạn nhân.

3. Lý thuyết hệ thống sinh thái xã hội (Theory of Ecological Systems)

Lý thuyết hệ thống sinh thái xã hội (Theory of Ecological Systems) còn được dùng bằng thuật ngữ Mô hình sinh thái xã hội (Socio-Ecological Model). Mô hình này được phát triển từ lý thuyết hệ thống sinh thái xã hội của Bronfenbrenner (Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory). Lý thuyết hệ thống sinh thái xã hội của Bronfenbrenner nhấn mạnh rằng, trong suốt quá trình cuộc đời của mỗi con người, bản thân mỗi cá nhân không chỉ thuộc về cá nhân đó, mà còn bị chi phối và chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố môi trường xã hội và vật lý xung quanh ở các cấp độ khác nhau, theo đó, hành vi của con người cũng chịu ảnh hưởng của hệ thống sinh thái xã hội này. Bronfenbrenner phân loại hệ thống ảnh hưởng của môi trường xung quanh tới các hành vi của cá nhân thành 5 cấp độ: (1) Hệ thống vi mô (Microsystem); (2) Hệ thống trung mô (Mesosystem); (3) Hệ thống ngoại vi (Exosystem); (4) Hệ thống vĩ mô (Macrosystem); và (5) Hệ

thống niên đại/thời gian (Chronosystem) (Bronfenbrenner, 1986). Vận dụng các luận điểm của lý thuyết sinh thái xã hội của Bronfenbrenner, có thể mô tả hệ thống ảnh hưởng tới mô hình hành vi của trẻ như sau:

- Hệ thống vi mô: là hệ thống gần nhất mà trẻ có mối tương tác trực tiếp nhất. Ở cấp độ này, trẻ tương tác với các thành viên trong gia đình, giáo viên và các bạn cùng học/ đồng trang lứa...

- Hệ thống trung mô: sự tương tác giữa trẻ với các nhân tố khác nhau thuộc hệ thống vi mô mà cá nhân chịu ảnh hưởng. Ví dụ, sự tương tác giữa gia đình với các cơ sở giữ trẻ, trường học, các tổ chức xã hội, các nhóm cộng đồng...

- Hệ thống ngoại vi: bao gồm những nhân tố mang tính bối cảnh nằm ngoài sự kiểm soát của cá nhân đứa trẻ và gia đình của các em, như mạng lưới xã hội, thể chế, chính sách, chuẩn mực xã hội.

- Hệ thống vĩ mô: các ảnh hưởng của nền văn hóa, niềm tin, khuôn mẫu hành vi, các ưu tiên về chính trị, bình đẳng dân tộc và màu da...

- Hệ thống niên đại: chu trình phát triển của cả cuộc đời cá nhân qua các giai đoạn chuyển tiếp cũng như bối cảnh lịch sử xã hội. Đối với trẻ em thì những đặc trưng tâm sinh lý của các giai đoạn phát triển là những nhân tố quan trọng ảnh hưởng tới mô hình hành vi.

Tương ứng với 5 cấp độ của hệ thống ảnh hưởng trên có thể xem xét những yếu tố tác động đến hành vi BLHĐ trong học sinh ở 5 cấp độ: (1) Cá nhân: tuổi, giới tính, dân tộc...; (2) Cấp độ liên cá nhân: mối quan hệ của trẻ em với các thành viên gia đình, bạn đồng trang lứa, hàng xóm; (3) Cấp độ thể chế: trường học, hệ thống dịch vụ; (4) Cấp cộng đồng: mạng lưới xã hội, chuẩn mực xã hội, dịch vụ xã hội; (5) Cấp độ chính sách: chính sách, luật pháp, chuẩn mực văn hóa, bình đẳng giới, dân tộc...

Capp G. và cộng sự (2017) cho rằng, tiếp cận lý thuyết sinh thái xã hội trong nghiên cứu BLHĐ là một tiếp cận quan trọng để tìm hiểu những ảnh hưởng tới các hành vi bạo lực trong môi trường học đường và bên ngoài trường học. Hay nói theo một cách khác, mô hình sinh thái xã hội giúp tìm hiểu BLHĐ trong mối liên hệ với những nhân tố bên trong và nhân tố bên ngoài và các chức năng của trường học.

Theo Pepler & Craig (2000), một số học sinh có nguy cơ gây hấn/bắt nạt hoặc có nguy cơ trở thành nạn nhân nhiều hơn các học sinh khác. Điều này là do sự kết hợp giữa các yếu tố cá nhân, gia đình, bạn đồng trang lứa, trường học và các những trải nghiệm từ bối cảnh rộng lớn hơn. *Liên quan*

đến cá nhân: những trẻ gây bạo lực thường có những vấn đề về tính khí, vấn đề tăng động giảm chú ý, hiếu động. Trẻ bị bạo lực là những trẻ có thể là gặp những vấn đề tâm lý xã hội như hay lo lắng, sống thu mình, hoặc có những đặc điểm khác thường so với trẻ cùng học. *Liên quan đến các yếu tố gia đình*: những trẻ gây bạo lực thường thuộc các gia đình hay xảy ra bạo lực, cha mẹ thiếu kỹ năng làm cha mẹ, cha mẹ hay sử dụng bạo lực và trừng phạt con cái, gia đình có hoàn cảnh khó khăn, thiếu sự hỗ trợ về mặt xã hội, mối liên kết với cộng đồng yếu. Trong khi đó, trẻ bị bạo lực thường là những trẻ thuộc các gia đình có cha mẹ bảo vệ con cái một cách thái quá, cha mẹ không quyết đoán, cha mẹ can thiệp thái quá vào các vấn đề của con. *Yếu tố trường học* có thể bao gồm sự thiếu quan tâm, thiếu sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường, và thiếu các biện pháp ngăn ngừa.

Ở cấp độ rộng lớn hơn là các yếu tố liên quan đến thể chế, chính sách, các quan niệm mang tính thách thức về chuẩn mực văn hóa. Một thách thức thường thấy về vấn đề văn hóa là sự tha thứ và bỏ qua, hoặc xem nhẹ các hành vi gây hấn, bắt nạt bạn đồng trang lứa của trẻ em trai và sự chấp nhận bị bạo lực của trẻ em gái (xem UNESCO, EFT, UNGEL, 2015). Vinyamata (2001, dẫn theo Estévez E. và cộng sự, 2008) liệt kê ra một số các nhân tố xã hội quan trọng ảnh hưởng tới sự hình thành các hành vi BLHĐ bao gồm: hoàn cảnh khốn khổ và vị trí ngoài lề xã hội, gia đình không ổn định, sự cổ súy cho các hành vi bạo lực từ các phương tiện truyền thông đại chúng, những giá trị/lợi ích tức thì của hành vi hung hăng/gây hấn, hoặc sự biện hộ cho những lời nói dối và che giấu các thông tin về sự chấp nhận bạo lực như là một biện pháp trong hệ thống chính trị.

Như vậy, mô hình sinh thái xã hội lại giúp tìm hiểu và lý giải các yếu tố ảnh hưởng đến bạo lực học đường ở các cấp độ từ cá nhân, liên cá nhân, thể chế, chính sách và văn hóa. Hay nói một cách khác, mô hình này giải thích hành vi bạo lực của trẻ chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố mang tính cấu trúc, từ đặc điểm cá nhân của trẻ tới các tác động từ mối liên hệ của trẻ với môi trường sống xung quanh.

Lời kết

Có thể nhận xét rằng, các cách tiếp cận lý thuyết như đã trình bày ở trên đều giúp tìm hiểu và lý giải về sự phổ biến, nguyên nhân và các yếu tố tác động đến hiện tượng bạo lực học đường trong học sinh, nhưng mỗi cách tiếp cận lại có sự nhấn mạnh trên các chiều cạnh khác nhau. Trong khi tiếp cận về sự phát triển của trẻ em giúp lý giải những sự thay đổi về đặc trưng tâm sinh lý theo các giai đoạn lứa tuổi có thể tác động đến xu hướng và các hình thức BLHĐ, thì lý thuyết kiểm soát xã hội lại nhấn

mạnh đến những yếu tố bảo vệ và những yếu tố nguy cơ. Mô hình sinh thái xã hội nhấn mạnh đến các ảnh hưởng đến hành vi BLHĐ trong học sinh ở các cấp độ khác nhau. Đặc biệt, mô hình này giúp ích cho các nghiên cứu can thiệp nhằm giảm thiểu các nguy cơ của BLHĐ trong học sinh, từ cấp độ cá nhân đưa trẻ, tới gia đình, nhà trường và các yếu tố xã hội trong bối cảnh rộng lớn hơn. Những cách tiếp cận lý thuyết này có thể vận dụng để tìm hiểu thực trạng và lý giải nguyên nhân và các yếu tố tác động trong điều kiện văn hóa- xã hội của Việt Nam. ■

Chú thích

⁽¹⁾ Sự tóm tắt này dựa trên các bài viết thảo luận về lý thuyết kiểm soát xã hội của Popp & Pegiaero (2012) và Chan & Chui (2013) (xem danh mục tài liệu trích dẫn).

Tài liệu trích dẫn

- Bronfenbrenner U. 1986. “Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives”. *Development Psychology*. Vol.22, No 6, American Psychological Association Inc. pp. 723-743.
- Capp G., Hadass M., Pitner R., Iachini A., Berkowitz R., Astor R., and Benbennishty R. 2017. *School Violence*. Oxford Research Encyclopedia of Education, Feb 2017.
- Chan H.C.O, Chui W.H. 2013. *Social Bonds and School Bullying: A study of Macanese Male Adolescents on Bullying Perpetration and Peer Victimization*. Child and Youth Care Forum, 42(6), 599-616.
- Estévez E, Jiménez T, Musitu G. 2008. “Violence and Victimization at School in Adolescence”. In *School Psychology*, Ed by Molina D., Nova Sciences Publisher, Inc. ISBN 978-1-60456-21-8. pp 79-115.
- Pepler D., Craig W. 2000. *Making a Difference in Bullying*. Report Paper #60, Aril 2000. ISBN.1-55014-403-0. York University. Canada.
- Popp A., Pegiaero A. 2012. “Social Bonds and the Role of School-Based Victimization”. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(17)-3366-3388.
- Rigby K. 2003. “Addressing Bullying in School: Theory and Practice”. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, No.259, Jun 2003 (Australian Institute of Criminology).
- Santrock W. 2006. *Child Development*. Tenth Edition, University of Texas at Dallas, McGraw-Hill Education, New York.
- UNESCO, EFT, UNGEL. 2015. “School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all”. *Policy Paper*. No 17. 2015.

UNESCO. 2017. School Violence and Bullying- Global Status Report, Fontenoy, Paris, France.

UNICEF. 2017. UNICEF Annual Result Report 2016 - Child Protection. New York, USA.

Wang J., Iannotti R., Nansel T. 2009. “School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber”. *Journal of Adolescents Health*. October 2009, 45(4), pp 368–375.