

ĐÁNH GIÁ MỘT SỐ CHƯƠNG TRÌNH PHÒNG NGỪA BẮT NẠT HỌC ĐƯỜNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TRÊN THẾ GIỚI VÀ BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Hồ Thị Trúc Quỳnh

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.

Hoàng Thế Hải

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng.

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm phân tích và đánh giá các chương trình phòng chống bắt nạt học đường ở học sinh trung học cơ sở trên thế giới. Tổng cộng có 7 chương trình can thiệp được đưa vào bài báo để phân tích và đánh giá. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các chương trình được xây dựng và áp dụng nhiều ở các nước phương Tây. Nhìn chung, các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh THCS đều được đánh giá là có hiệu quả trong việc giảm cả tỷ lệ nạn nhân và thủ phạm của bắt nạt học đường. Trong số đó, có một số chương trình được áp dụng và đánh giá hiệu quả nhiều lần. Một số chương trình chỉ cần thực hiện trong thời gian ngắn là có hiệu quả; tuy nhiên, có những chương trình đòi hỏi thời gian thực hiện dài hơn mới mang lại hiệu quả khả quan. Một số khuyến nghị cho công tác thực hành và nghiên cứu ở Việt Nam đã được đưa ra trong bài viết này.

Từ khóa: Bắt nạt học đường; Chương trình phòng ngừa; Học sinh THCS; Nạn nhân; Thủ phạm.

Ngày nhận bài: 11/10/2022; Ngày duyệt đăng bài: 25/2/2023.

1. Đặt vấn đề

Bắt nạt là hành vi gây hấn được đánh dấu bằng sự mất cân bằng quyền lực, xảy ra lặp đi lặp lại với ý định gây tổn hại có thể là thể chất (đánh nhau, xô đẩy) hoặc quan hệ (loại trừ xã hội, lan truyền tin đồn) (Bauer và cộng sự, 2007; Olweus, 1993). Các hành vi bắt nạt có thể xảy ra trong nhiều bối cảnh, chẳng hạn như trong trường học, nơi làm việc, giữa anh chị em và gần đây nhất là trên mạng (còn được gọi là bắt nạt trực tuyến). Bắt nạt học đường là sự bắt nạt xảy ra trong trường học giữa các cá nhân, thường ở độ tuổi từ 4 đến 18 tuổi (Gaffney và cộng sự, 2019). Những năm gần đây, học sinh tham gia bắt nạt học đường có xu hướng

gia tăng. Trên thế giới, tỷ lệ học sinh trung học cơ sở (THCS) tham gia bắt nạt (1) với tư cách là thủ phạm dao động từ 10,9% đến 17% (Chen và Cheng, 2013; Kim và cộng sự, 2004); (2) với tư cách là nạn nhân là 10,7% đến 18,9% (Abdulsalam và cộng sự, 2017; Chen và Cheng, 2013) và (3) với tư cách vừa là nạn nhân vừa là thủ phạm (gọi tắt là nạn nhân - thủ phạm) là 5,5% đến 57,8% (Chen và Cheng, 2013; Galal và cộng sự, 2019). Tại Việt Nam, tỷ lệ học sinh THCS bị bắt nạt về thể chất, bắt nạt bằng gây hấn xã hội, bắt nạt bằng lời nói và bắt nạt tình dục lần lượt là 8,4%; 31,2%; 11,9% và 2,7% (Ngo và cộng sự, 2021). Những con số trên cho thấy tình trạng bắt nạt học đường ở học sinh THCS ngày càng trở thành vấn đề nghiêm trọng và đáng báo động.

Nghiên cứu trước đây chỉ ra rằng cả kẻ bắt nạt, nạn nhân và những người vừa là nạn nhân vừa là thủ phạm đều có nguy cơ bị ảnh hưởng đến sức khỏe tâm thần và các kết quả xã hội tiêu cực có thể kéo dài đến tuổi trưởng thành (Juvonen và cộng sự, 2003; Kim và cộng sự, 2004). Bắt nạt học đường là một dấu hiệu nguy cơ mạnh mẽ đối với một số vấn đề tiêu cực về hành vi, sức khỏe, xã hội và/hoặc cảm xúc (Gaffney và cộng sự, 2019). Gaffney và cộng sự (2019) đã tổng hợp những hậu quả tiêu cực mà nạn nhân và thủ phạm của bắt nạt học đường có thể gặp phải. Theo đó, nạn nhân có thể tăng ý định tự tử, lo âu, cô đơn và tự trọng thấp, các triệu chứng loạn tâm thần, trầm cảm, các vấn đề về giấc ngủ. Thủ phạm có thể có ý định tự tử, tự sát, mang theo vũ khí và bạo lực... Ngoài ra, bắt nạt học đường còn có liên quan đến thành tích học tập thấp (Strøm và cộng sự, 2013), trốn học (Gastic, 2008) và sử dụng ma túy (Valdebenito và cộng sự, 2015). Những yếu tố như vậy là những yếu tố nguy cơ phổ biến đối với thanh thiếu niên phạm pháp (Farrington và Ttofi, 2009). Với những tác động lâu dài của bắt nạt học đường, các nỗ lực can thiệp hiệu quả nhằm giảm bớt hiện tượng này là rất cần thiết. Nếu không có biện pháp can thiệp thích hợp, các hành vi bắt nạt có thể sẽ có xu hướng gia tăng và góp phần tạo nên một môi trường học đường tiêu cực (Bauer và cộng sự, 2007; Olweus, 1994b). Do đó, các chương trình phòng chống bắt nạt còn có thể coi là những chương trình phòng chống tội phạm, cũng như một hình thức nâng cao sức khỏe cộng đồng.

Nhằm tìm kiếm các giải pháp hạn chế bắt nạt học đường ở học sinh THCS tại Việt Nam, chúng tôi tiến hành phân tích và đánh giá tổng quan về các chương trình phòng chống bắt nạt học đường cho học sinh THCS trên thế giới, từ đó rút ra bài học kinh nghiệm cho công tác nghiên cứu và thực hành ở Việt Nam. Hy vọng rằng, những thông tin mà chúng tôi cung cấp trong bài viết này sẽ hỗ trợ hữu ích cho các nhà nghiên cứu, nhà hoạch định chính sách và các nhà thực hành trong lĩnh vực phòng chống bắt nạt học đường.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Tìm kiếm tài liệu về các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường

Sử dụng một số cơ sở dữ liệu trực tuyến như Google, ScienDirect, Springer, Sage, Google Scholar và Scopus..., chúng tôi đã sử dụng kết hợp những từ khóa

như bully (bắt nạt), victim (nạn nhân), intervention (can thiệp), prevention (phòng ngừa), program (chương trình), effect (tác động), cyberbullying (bắt nạt trực tuyến), school bullying (bắt nạt học đường); bullying prevention program (chương trình phòng chống bắt nạt) và anti-bullying program (chương trình chống bắt nạt) để tìm kiếm những chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường.

Các nghiên cứu được tìm thấy bao gồm cả những nghiên cứu ban đầu (đánh giá tác động của một chương trình cụ thể đối với công tác phòng ngừa bắt nạt học đường) và những nghiên cứu phân tích tổng hợp (đánh giá một cách có hệ thống nhiều chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường).

2.2. Tiêu chí lựa chọn các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường để đưa vào phân tích và đánh giá

Sau khi tìm ra 16 chương trình liên quan đến chủ đề tìm kiếm, chúng tôi bắt đầu lọc để lựa chọn những chương trình phòng chống bắt nạt học đường phù hợp với mục tiêu của nghiên cứu này. Tiêu chí lựa chọn các chương trình đưa vào phân tích trong nghiên cứu này bao gồm: (1) chương trình chống bắt nạt học đường được thực hiện với những người tham gia ở độ tuổi học sinh THCS hoặc người tham gia có độ tuổi từ 11 đến 15; (2) chương trình được thiết kế thực nghiệm hoặc bán thực nghiệm với một nhóm được can thiệp và một nhóm đối chứng, không nhận được can thiệp và (3) có đo lường việc để xác định thủ phạm hoặc nạn nhân của bắt nạt học đường bằng cách sử dụng các biện pháp định lượng, chẳng hạn như bản câu hỏi tự báo cáo dành cho học sinh hoặc do bạn học và giáo viên báo cáo. Trong số 16 chương trình được tìm kiếm có 7 chương trình thỏa mãn điều kiện trên. Do đó, 7 chương trình phòng chống bắt nạt học đường cho học sinh THCS được đưa vào phân tích.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Phân tích các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh trung học cơ sở trên thế giới

Trên thế giới có nhiều chương trình phòng chống bắt nạt học đường được xây dựng nhằm làm giảm tỷ lệ học sinh THCS tham gia vào bắt nạt học đường. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ sử dụng 7 chương trình để phân tích và đánh giá hiệu quả của nó. Những chương trình phòng ngừa này đã từng được mô tả và đánh giá hiệu quả trong các nghiên cứu trước đây (Farrington và Ttofi, 2009; Gaffney và cộng sự, 2019; 2021).

Bảng 1 mô tả chi tiết về 7 chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh THCS: (1) Chương trình phòng chống bắt nạt Olweus; (2) Chương trình Can thiệp chống bắt nạt ở các trường trung học ở Úc (Anti-bullying intervention in Australian secondary schools); (3) Can thiệp kết bạn (Befriending intervention); (4) Cyberprogram 2.0; (5) Chương trình đào tạo sự đồng cảm (Empathy training program); (6) Chương trình do thanh niên lãnh đạo (Youth-led program); (7) Tiếp cận phục hồi toàn trường (Restorative Whole-school Approach). Bảng 1 dưới đây mô tả chi tiết 7 chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường trên thế giới.

Bảng 1: Tổng hợp các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường trên thế giới

Tác giả	Tên chương trình	Người tham gia	Nội dung và cách thức triển khai	Đánh giá
Olweus (1994a); Limber, Nation, Tracy, Melton và Flerx (2004); Yaakub Haron và Leong (2010); Ossa và cộng sự, (2021);	Chương trình phòng chống bắt nạt Olweus (The Olweus Bullying Prevention Program, viết tắt là OBPP)	+ Mẫu học sinh Na Uy: 2.500 học sinh, từ lớp 4 đến lớp 7 (Olweus, 1994a). + Mẫu học sinh Hoa Kỳ: 2.687 học sinh lớp 6, 7 và 8 (tuổi từ 11 - 13) (Limber, Nation, Tracy, Melton, và Flerx, 2004). + Mẫu học sinh Malaysia: 3.816 học sinh (Yaakub và cộng sự, 2010) + Mẫu học sinh Đức: 5.759 học sinh từ lớp 5 đến lớp 9 (Ossa và cộng sự, 2021)	OBPP được phát triển nhằm cải thiện mối quan hệ đồng đẳng và làm cho trường học an toàn hơn, những nơi tích cực hơn cho học sinh học tập và phát triển (Olweus, 1994a). Chương trình phòng chống bắt nạt Olweus là một mô hình sinh thái, bao gồm 3 thành phần chính: (1) Xây dựng một bầu không khí học đường đặc trưng bởi sự âm áp, quan tâm và sự tham gia của người lớn đối với học sinh; (2) Vạch giới hạn đối với các hành vi không thể chấp nhận được; (3) Áp dụng các hậu quả phi thù địch, phi vật chất, khi các quy tắc bị vi phạm và/hoặc các hành vi là không thể chấp nhận được (Limber và cộng sự, 2004). Các thành phần cốt lõi của chương trình nhằm hướng đến các can thiệp cấp trường, lớp học, cá nhân và cộng đồng. Chương trình bao gồm các cuộc thảo luận thường xuyên về các quy tắc chống bắt nạt và các hoạt động khác được thiết kế để thu hút học sinh, với mục tiêu dài hạn là thay đổi thái độ và nhận thức của học sinh xung quanh hành vi bắt nạt (Bauer và cộng sự, 2007).	Hiệu quả thực hiện chương trình ở các quốc gia là khác nhau. Cụ thể, sau khi thực hiện chương trình, tỷ lệ học sinh tham gia bắt nạt với tư cách là nạn nhân và thủ phạm giảm đáng kể (Limber và cộng sự, 2004; Olweus, 1994; Ossa và cộng sự, 2021). Tuy nhiên, để phòng ngừa hiệu quả bắt nạt học đường cần có nhiều thời gian và nguồn lực. Theo các nghiên cứu trước đây, thời gian thực hiện chương trình từ 18 tháng đến 24 tháng là cơ sở cho những kết quả khả quan (Olweus, 1994; Ossa và cộng sự, 2021). Tại Malaysia: Ba loại bắt nạt được xác định trong nghiên cứu (thể chất, lời nói và quan hệ) cho thấy xu hướng tăng lên trong toàn bộ các trường thử nghiệm. Sự can thiệp trong lớp học cho kết quả khả quan hơn trong việc giảm bắt nạt học đường. Một phân tích sâu hơn về các trường kiểm soát ở cả cấp học và lớp học không cho thấy sự giảm sút của hành vi bắt nạt hoặc nạn

Menesini, Codecasa Benelli và Cowie (2003)	Can thiệp kết bạn (Befriending intervention)	293 học sinh (157 nam và 136 nữ; tuổi từ 11 - 14) tại Ý	Can thiệp kết bạn là một chương trình chống bắt nạt chủ yếu dựa vào mô hình hỗ trợ đồng đẳng cho HS THCS tại Ý. Các mục tiêu tổng thể của chương trình là: (a) giảm hiện tượng bắt nạt thông qua việc phát triển nhận thức cho những kẻ bắt nạt nhận thức về hành vi của chính họ và của người khác; (b) nâng cao năng lực của trẻ em trong việc hỗ trợ các nạn nhân bị bắt nạt; (c) nâng cao trách nhiệm và sự tham gia của những người chứng kiến; và (d) để cải thiện chất lượng của các mối quan hệ giữa các cá nhân trong nhóm lớp (Gaffney và cộng sự, 2021; Menesini và cộng sự, 2003). Chương trình can thiệp kết bạn bao gồm 5 bước (Gaffney và cộng sự, 2021; Menesini và cộng sự, 2003). Giai đoạn 1: nhằm mục tiêu đến cấp lớp (can thiệp trong lớp), một số hoạt động đã được đưa ra nhằm nâng cao nhận thức của trẻ em về các hành vi xã hội và giúp đỡ cũng như thúc đẩy thái độ tích cực đối với người khác. Thông qua công tác ở cấp lớp, ban giám hiệu nhà trường đã cảm hóa và chuẩn bị cho toàn thể học sinh về dịch vụ mới mà đơn vị trường sắp thực hiện. Bằng cách này, một mục tiêu khác đã đạt được, đó là phát triển các giá trị và thái độ đối với “các hoạt động hỗ trợ đồng đẳng” trong học sinh toàn trường. Giai đoạn 2: “những người hỗ trợ đồng đẳng” đã được chọn. Khoảng ba đến bốn người hỗ trợ đã được phân bổ trong mỗi lớp học và được lựa chọn dựa trên sự kết hợp của các kỹ thuật (tự đề cử và đồng nghiệp đề cử).	nhân của bắt nạt (Yaakub và cộng sự, 2010).
			Can thiệp kết bạn đã có tác dụng tích cực. Sự can thiệp dường như để ngăn chặn sự leo thang của các hành vi và thái độ tiêu cực. Tuy nhiên, kích thước mẫu quá nhỏ nên thiếu tính khái quát cho các phát hiện.	

			Giai đoạn 3: những đứa trẻ này được huấn luyện trong các buổi học đặc biệt cả ngày hoặc trong các buổi họp định kỳ trong thời gian đi học để chúng biết cách cư xử với những đứa trẻ khác và cách tạo điều kiện tương tác giữa những đứa trẻ khác. Các giáo viên và các chuyên gia khác (nhà tâm lý học và nhân viên xã hội) cũng tham gia vào các buổi học này. Mục đích chung của giai đoạn này là giúp những người hỗ trợ đồng đẳng nâng cao kỹ năng lắng nghe và giao tiếp vì họ sẽ là người hòa giải trong các tương tác giữa học sinh. Giai đoạn 4: Những người hỗ trợ đồng đẳng làm việc trong các lớp của họ với sự hỗ trợ và giám sát chặt chẽ của giáo viên. Các giáo viên trong mỗi lớp đã tổ chức "các cuộc họp vòng tròn" trong đó xác định nhu cầu của những học sinh cụ thể liên quan đến bắt nạt (học sinh mục tiêu). Những học sinh mục tiêu được liên hệ và sau khi được sự đồng ý và hợp tác của chúng, những người hỗ trợ đồng đẳng đề nghị giúp đỡ. Những người hỗ trợ đồng đẳng không chỉ được giao cho các nhiệm vụ cụ thể liên quan đến học sinh mục tiêu mà còn được giám sát bởi giáo viên để họ được phản hồi liên tục về công việc đang diễn ra trong lớp. Giai đoạn 5: Nhóm hỗ trợ đồng đẳng tham gia vào việc đào tạo các học sinh khác trong lớp, để nhiều trẻ có thể tham gia vào chương trình hơn (trong việc chuyển giao đào tạo và vai trò).	
Hunt (2007)	Can thiệp chống bắt nạt ở các trường trung học ở Úc (Anti-bullying)	444 học sinh (151 nam và 293 nữ, tuổi từ 12 đến 15) tại Úc	Chương trình này bao gồm một số hoạt động nhằm nâng cao nhận thức và xác định hành vi bắt nạt, thúc đẩy sự đồng cảm với các mục tiêu bị bắt nạt và cung cấp cho học sinh các chiến lược để đối phó với bắt nạt (Hunt, 2007). Sự can thiệp dựa trên một chương trình	Đây là một biện pháp can thiệp tương đối ngắn gọn và đơn giản để giảm tỷ lệ bắt nạt ở học sinh nam. Tuy nhiên, thành phần giáo dục ngắn gọn không ảnh hưởng nhiều

Wong và cộng sự (2011)	intervention in Australian secondary schools)	giáo dục do giáo viên thực hiện. Không có đào tạo cụ thể cho giáo viên. Thông tin về bắt nạt đã được cung cấp tại các cuộc họp phụ huynh và giáo viên. Các cuộc họp giáo viên được tổ chức cùng với các cuộc họp nhân viên thường xuyên trong khi các cuộc họp phụ huynh được tổ chức sau giờ làm việc. Một bản tóm tắt về thông tin được đề cập tại các cuộc họp phụ huynh cũng đã được xuất bản trong bản tin của trường nhằm cố gắng thông tin đến đông đảo phụ huynh hơn. Cuối cùng, chương trình bao gồm một cuộc thảo luận trong lớp học kéo dài 2 giờ về hành vi bắt nạt (do giáo viên đưa ra) bằng cách sử dụng các hoạt động từ sách bài tập về chống bắt nạt được viết bởi Murphy và Lewers (2000).	đến thái độ đối với hành vi bắt nạt hoặc hành vi bắt nạt thực tế, ngoại trừ các học sinh nam trong một trường học.
Tiếp cận phục hồi toàn trường (Restorative Whole-school Approach, viết tắt là RWsA)	1.480 học sinh trung học ở Hồng Kông, tuổi từ 12 - 14	Chương trình chống bắt nạt toàn trường này dựa trên các nguyên tắc công lý phục hồi. Do đó, chương trình tập trung vào việc tạo ra một môi trường học đường tích cực để ngăn chặn bắt nạt trong dài hạn, thay vì một cách tiếp cận kỷ luật và trừng phạt ngắn hạn (Wong và cộng sự, 2011). Chương trình có ba mục tiêu cốt lõi: (1) tạo ra một môi trường học tập tích cực và hài hòa trong trường học; (2) thực hiện chương trình giảng dạy trong lớp học tương tác và (3) khuyến khích sự hợp tác hiệu quả giữa giáo viên, học sinh, phụ huynh và các chuyên gia có liên quan. Chính sách và đặc điểm chống bắt nạt toàn trường học được thực hiện như là cốt lõi của can thiệp (Wong và cộng sự, 2011). Chính sách này nhằm thiết lập một môi trường học đường tích cực để chống lại các yếu tố nguy cơ liên quan đến bắt nạt. Các bài học trong chương trình học kết hợp các yếu tố về các vấn đề khác	Trong suốt 2 năm, nhóm được điều trị theo RWsA đã giảm đáng kể tình trạng bắt nạt, thái độ đồng cảm cao hơn và lòng tự trọng cao hơn. Tuy nhiên, các chiến lược hiệu quả để giải quyết bắt nạt phải đủ lâu dài và được chia sẻ bởi tất cả các bên ở trường học, phải được giám sát chặt chẽ và có sự hỗ trợ tận tình của quản lý cấp cao của trường.

Şahin (2012)	Chương trình đào tạo sự đồng cảm (Empathy training program)	61 học sinh lớp 6 (Thổ Nhĩ Kỳ) tham gia ở giai đoạn 1 và 38 trong số 61 học sinh này được đưa vào giai đoạn 2	nhau, bao gồm, sự đồng cảm, tính quyết đoán, đối phó, giải quyết vấn đề và giải quyết xung đột. Chương trình can thiệp này được phát triển cho trẻ em nhằm nâng cao kỹ năng đồng cảm của chúng để giảm các hành vi bất nạt của chúng (Şahin, 2012). Chương trình đào tạo về sự thấu cảm được thực hiện trong 11 buổi học kéo dài 75 phút dựa trên một giáo án của giáo trình do tác giả soạn thảo. Một số kỹ thuật nhận thức đã được sử dụng trong suốt chương trình, chẳng hạn như: nhận biết, đánh giá và gọi tên cảm xúc; mô phạm, thực nghiệm, mô hình hóa và đóng vai, nhằm nâng cao khả năng nhận thức của học sinh liên quan đến sự đồng cảm. Mỗi bài học yêu cầu học sinh làm việc cùng nhau để xây dựng một khẩu hiệu mô phỏng nội dung của buổi học (Gaffney và cộng sự, 2021). Tuần 1: Học sinh được xếp ngồi theo hình chữ “U” và được yêu cầu giới thiệu bản thân với nhóm. Một hoạt động được gọi là “trò chơi bóng tối” và một kỹ thuật tâm kịch trong đó học sinh được yêu cầu giải thích cho cả nhóm hiểu tên của hoạt động có ý nghĩa như thế nào đối với các em. Tiếp sau đó là một bài giảng giới thiệu ngắn về sự đồng cảm và các kỹ năng đồng cảm bằng cách sử dụng phương pháp mô phạm. Khẩu hiệu: “Hãy tử tế, yêu thương và tha thứ cho nhau để có một cuộc sống hạnh phúc” (Gaffney và cộng sự, 2021). Tuần 2: Bài học tập trung vào việc dạy học sinh về các trạng thái cảm xúc và tạo nhận thức về sự nhạy cảm về cảm xúc. Hình ảnh được sử dụng để dạy học sinh các trạng thái cảm xúc khác nhau, chẳng hạn như hạnh phúc, buồn bã, tức giận, sợ hãi, can đảm và hận thù.	Chương trình đào tạo đồng cảm có hiệu quả trong việc giảm các hành vi bất nạt của học sinh nhóm thực nghiệm. Nó có tác động tích cực đến việc phát triển kỹ năng đồng cảm của những học sinh bị bất nạt. Tác động của chương trình đào tạo sự đồng cảm đối với việc phát triển kỹ năng đồng cảm của học sinh đã được quan sát thấy sau 60 ngày kể từ khi áp dụng thực tế. Tuy nhiên, nghiên cứu sử dụng nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng bao gồm 19 học sinh cho mỗi nhóm, nhưng những nhóm này không bao gồm toàn bộ học sinh của trường (Şahin, 2012).
--------------	---	---	---	--

			Các kỹ thuật mô phạm, trình diễn và trả lời câu hỏi đã được sử dụng. Sau đó, học sinh được trình bày với một số ví dụ thực tế về từng trạng thái cảm xúc và được yêu cầu xác định cảm xúc liên quan. Học sinh được giao bài tập về nhà, trong đó học sinh phải có được những bức ảnh từ các phương tiện truyền thông làm nổi bật những cảm xúc khác nhau. Khẩu hiệu: “Sống mà không có ý thức về cảm giác giống như điều khiến một chiếc xe bị phanh” (Gaffney và cộng sự, 2021). Tuần 3: Bài tập về nhà được thảo luận. Sau đó, học sinh được cho xem một bản phác thảo về nhiều cảm xúc khác nhau và được yêu cầu so sánh những cảm xúc đã thấy với cảm xúc của chúng. Học sinh có cơ hội để xem các biểu hiện trên khuôn mặt của chính mình đối với các cảm xúc khác nhau trong gương. Điều này là để làm cho họ nhận thức được cảm xúc và tình cảm của chính họ. Bài tập về nhà yêu cầu học sinh thực hành các biểu hiện trên khuôn mặt liên quan đến các trạng thái cảm xúc khác nhau trong gương và ghi lại những gì họ nhìn thấy. Khẩu hiệu: “Một người tuyên bố biết mọi thứ về vũ trụ nhưng không biết gì về bản thân, thực ra không biết gì cả”. Tuần 4: Tập trung vào nhận thức và cụ thể là các yếu tố có thể ảnh hưởng đến nhận thức. Một bài giảng ngắn được đưa ra, sau đó học sinh được cho xem ba bức tranh và được yêu cầu viết ra những cảm xúc mà họ nhìn thấy trong các bức tranh. Sau đó, trong thảo luận nhóm, những khác biệt trong cảm xúc của các cá nhân đã được xác định. Một bài tập về nhà bao gồm việc học sinh so sánh cách chúng cảm nhận một sự kiện (ví dụ: chương trình truyền hình) với cách cha mẹ chúng cảm
--	--	--	---

Garaigor-dobil và Martínez-Valderrey (2015)	Chương trình không gian mạng 2.0	176 thanh thiếu niên của Xứ Basque (Tây Ban Nha), trong độ tuổi từ 13 đến 15	nhận. Khẩu hiệu: “Chúng ta có thể nhìn cùng một thứ nhưng nhìn nó khác”.	Chương trình không gian mạng 2.0 là một chương trình can thiệp bắt nạt trực tuyến cũng kết hợp các yếu tố về bắt nạt học đường (Garaigordobil và Martínez - Valderrey, 2015). Sự can thiệp được thực hiện trong 19 phiên và vạch ra bốn mục tiêu chính sau: (a) phác thảo và hình thành khái niệm về bắt nạt và bắt nạt trực tuyến, bao gồm xác định các vai trò khác nhau có liên quan (ví dụ: kẻ bắt nạt, nạn nhân và người ngoài cuộc); (b) minh họa hậu quả của bắt nạt và bắt nạt trực tuyến đối với tất cả những người có liên quan; (c) xây dựng các chiến lược đối phó nhằm giảm thiểu các hành vi bắt nạt và bắt nạt trực tuyến; (d) phát triển các kỹ năng xã hội và cảm xúc tích cực, chẳng hạn như sự đồng cảm, lắng nghe tích cực, quản lý cơn giận dữ, chiến lược giải quyết xung đột và khả năng chịu đựng đa dạng. Một loạt các hoạt động và kỹ thuật được sử dụng, chẳng hạn như đóng vai, động não, nghiên cứu tình huống và thảo luận có hướng dẫn. Sự can thiệp của Cyberprogram 2.0 tuân theo một khuôn khổ phương pháp luận cụ thể, sử dụng bốn thành phần chính để thực hiện: Thứ nhất, tính ổn định giữa các phiên (can thiệp được thực hiện trong các phiên 1 giờ hàng tuần); thứ hai, không gian - thời gian ổn định (can thiệp được thực hiện ở cùng một nơi và vào cùng một thời điểm mỗi tuần); thứ ba, sự cố định của người lớn (sự can thiệp được thực hiện bởi cùng một người lớn, những người cùng được đào tạo về tâm lý - sự phạm, mỗi tuần); thứ tư, sự cố định trong cấu trúc phiên (các	Chương trình đã (a) giảm số lượng các hành vi bắt nạt và bắt nạt trực tuyến và/hoặc giảm mức độ bất nạt và (b) tăng khả năng đồng cảm. Tuy nhiên, chương trình khó xác minh tính duy trì hoặc ổn định của sự thay đổi do can thiệp tạo ra. Ngoài ra, việc sử dụng các phương pháp tự báo cáo có liên quan đến khuynh hướng mong muốn xã hội.
---	----------------------------------	--	--	---	---

Connolly và cộng sự, (2015)	Chương trình do Thanh niên lãnh đạo (Youth-led program, viết tắt YLP)	509 học sinh trung học cơ sở ở Canada. Độ tuổi của những người tham gia là 11 đến 14 tuổi.	phiên có hoạt động và hướng dẫn nhóm. Sau đó là một giai đoạn phản xạ tiếp theo được dẫn dắt bởi người lớn) (Gaffney và cộng sự, 2021).	Chương trình do Thanh niên lãnh đạo ngăn gọn để ngăn chặn hành vi gây hấn của bạn bè có thể mang lại những thay đổi về kiến thức, thái độ và điều chỉnh cảm xúc học đường (Connolly và cộng sự, 2015). Tuy nhiên, các phát hiện của Connolly và cộng sự (2015) chỉ dựa trên bốn trường trung học cơ sở. Mặc dù những phát hiện này cho thấy hứa hẹn về hiệu quả của chương trình, nhưng nó nên được nhân rộng với một số lượng mẫu trường học lớn hơn.
-----------------------------	---	--	---	--

3.2. Đánh giá chung về các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh trung học cơ sở trên thế giới

Khi đánh giá về các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh THCS trên thế giới, chúng tôi tập trung vào các khía cạnh sau đây: (1) phạm vi áp dụng, (2) tính hiệu quả và (3) hình thức can thiệp.

Thứ nhất, các chương trình can thiệp phòng ngừa bắt nạt học đường được đưa vào phân tích ở nghiên cứu này được xây dựng và áp dụng ở nhiều quốc gia khác nhau trên thế giới. Các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh chủ yếu được xây dựng, phát triển và áp dụng ở các nước phương Tây, chẳng hạn như Ý (Menesini và cộng sự, 2003), Úc (Hunt, 2007), Na Uy (Olweus, 1994), Đức (Ossa và cộng sự, 2021), Tây Ban Nha (Garaigordobil và Martínez-Valderrey, 2015), Thổ Nhĩ Kỳ (Şahin, 2012) và Canada (Connolly và cộng sự, 2015). Số lượng các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh ở các nước phương Đông còn khá khiêm tốn, chủ yếu tập trung ở Hồng Kông (Wong và cộng sự, 2011) và Malaysia (Yaakub và cộng sự, 2010).

Thứ hai, các đánh giá về hiệu quả của các chương trình can thiệp đã được xuất bản trên các tạp chí uy tín, có bình duyệt kỹ lưỡng. Nhìn chung, các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh THCS (được phân tích ở bảng 1) đều được đánh giá là có hiệu quả trong việc bắt nạt học đường, cụ thể là giảm cả tỷ lệ nạn nhân và thủ phạm của bắt nạt học đường. Trong số đó, có một số chương trình được áp dụng và đánh giá hiệu quả nhiều lần như Chương trình phòng chống bắt nạt Olweus (Limber và cộng sự, 2004; Olweus, 1994; Ossa và cộng sự, 2021; Yaakub và cộng sự, 2010). Một số chương trình chỉ cần thực hiện trong thời gian ngắn là có hiệu quả, chẳng hạn như chương trình Đào tạo sự đồng cảm (Şahin, 2012) cần thời gian là 6 tháng. Tuy nhiên, có những chương trình đòi hỏi thời gian thực hiện dài hơn mới mang lại hiệu quả khả quan, chẳng hạn như với Chương trình phòng chống bắt nạt Olweus cần từ 18 tháng đến 24 tháng (Olweus, 1994; Ossa và cộng sự, 2021) hoặc chương trình Tiếp cận phục hồi toàn trường cần 2 năm (Wong và cộng sự, 2011). Thêm vào đó, đa số các chương trình được đưa vào phân tích có hiệu quả trong việc giảm thiểu nạn bắt nạt học đường nói chung và một số chương trình có hiệu quả trong việc giảm tình trạng bắt nạt trực tuyến như Chương trình Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil và Martínez-Valderrey, 2015).

Thứ ba, hình thức triển khai các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh THCS có thể bao gồm kết hợp can thiệp toàn trường, can thiệp lớp học và can thiệp cá nhân như chương trình Phòng chống bắt nạt Olweus, tuy nhiên cũng có chương trình chỉ có hình thức can thiệp lớp học như chương trình Can thiệp kết bạn (Menesini và cộng sự, 2003).

Những phân tích nằm trong bảng 1 cũng cho thấy các nghiên cứu đánh giá các chương trình can thiệp phòng ngừa bắt nạt học đường ở học sinh THCS đều có những hạn chế nhất định. Những hạn chế phổ biến của các nghiên cứu đánh

giá hiệu quả của chương trình can thiệp bao gồm: các chương trình cần thời gian thực hiện lâu dài mới mang lại hiệu quả như với chương trình Phòng chống bắt nạt Olweus (Olweus, 1994; Ossa và cộng sự, 2021); cỡ mẫu nghiên cứu nhỏ và ít đại diện (Cong, Ngoc, Weiss, Luot và Dat, 2018; Connolly và cộng sự, 2015; Menesini và cộng sự, 2003; Şahin, 2012) nên làm giảm tính khái quát của các phát hiện; sử dụng phương pháp tự báo cáo để kiểm tra thực trạng trước và sau khi thực nghiệm, điều đó có thể làm giảm tính chính xác của các phát hiện.

3.3. Kinh nghiệm cho việc xây dựng các chương trình giáo dục phòng chống bắt nạt học đường cho học sinh ở Việt Nam

Các nghiên cứu về chương trình giáo dục phòng chống bắt nạt học đường cho học sinh ở Việt Nam còn rất hạn chế và chưa có các bằng chứng khoa học về việc đánh giá hiệu quả của chúng trong phòng, chống bắt nạt học đường (Trần Văn Công và Nguyễn Phương Hồng Ngọc, 2018). Đây chưa phải là những mô hình can thiệp phòng, chống bắt nạt học đường một cách rõ ràng và hiệu quả. Do đó, điều quan trọng là cần xây dựng một chương trình phòng chống bắt nạt học đường ở Việt Nam; đồng thời cần đánh giá một cách khoa học về hiệu quả của chương trình đó. Nghiên cứu trước đây (Farrington và Ttofi, 2009; Gaffney và cộng sự, 2019; 2021) cho biết, các chương trình can thiệp phòng chống bắt nạt học đường có bằng chứng chủ yếu tập trung ở các nước phương Tây. Do đó, khi thực hiện các chương trình can thiệp phòng chống bắt nạt học đường ở Việt Nam cần lưu ý những điểm cơ bản sau: (1) Tỷ lệ bắt nạt gia tăng có thể liên quan đến việc học sinh thiếu nhận thức về bắt nạt học đường (Trần Văn Công và Nguyễn Phương Hồng Ngọc, 2018). Do đó, các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường cần nhằm vào mục tiêu nâng cao nhận thức về bắt nạt học đường (bao gồm cả bắt nạt truyền thống và bắt nạt trực tuyến). Học sinh, giáo viên, phụ huynh và tất cả những người liên quan cần có sự hiểu biết đầy đủ về bắt nạt học đường, hình thức bắt nạt và những hậu quả tiêu cực của nó. (2) Việc lựa chọn các chương trình can thiệp phòng ngừa bắt nạt học đường cho học sinh cần căn cứ vào (a) thực trạng vấn đề bắt nạt của trường học, địa phương, khu vực; (b) mục đích của các chương trình can thiệp (chẳng hạn như giảm bắt nạt truyền thống hay giảm bắt nạt trực tuyến; (c) lứa tuổi học sinh cần can thiệp (là học sinh tiểu học hay học sinh trung học cơ sở, học sinh trung học phổ thông; (d) điều kiện thực hiện (thời gian, kinh phí, sự đầu tư...) và (e) hình thức thực hiện các chương trình với điều kiện của các nhà trường và địa phương. (3) Mỗi chương trình can thiệp có thể có những hiệu quả và hạn chế trong những điều kiện nhất định. Do đó, trong quá trình thiết kế nghiên cứu nhằm đánh giá hiệu quả của các chương trình cần tính toán và xem xét đến việc khắc phục những hạn chế mà những nghiên cứu trước đây đã chỉ ra (như cỡ mẫu nhỏ, phương pháp tự báo cáo, không đánh giá hiệu quả của các chương trình một cách lâu dài). Việc giải quyết các hạn chế của những nghiên cứu trước đây có thể giúp đánh giá chính xác hiệu quả của chương trình can thiệp.

4. Kết luận

Các nghiên cứu trên thế giới đã tập trung vào việc xây dựng và đánh giá hiệu quả của các chương trình can thiệp nhằm phòng chống bắt nạt học đường ở học sinh THCS dựa trên các tiếp cận khác nhau tùy theo bối cảnh của mỗi nước. Mặc dù có chương trình được sử dụng nhiều lần ở các nước khác nhau và một số chương trình ít được sử dụng, nhưng các chương trình đều mang lại hiệu quả nhất định trong việc phòng, chống tình trạng bắt nạt học đường ở học sinh THCS. Ở Việt Nam, chúng tôi chưa tìm thấy bất kỳ một chương trình can thiệp rõ ràng về bắt nạt học đường cũng như đánh giá một cách khoa học về hiệu quả của chương trình. Vì vậy, thiếu vắng các chương trình phòng chống bắt nạt học đường cho học sinh phù hợp với bối cảnh văn hóa Việt Nam, phù hợp với mục tiêu và nội dung của chương trình giáo dục phổ thông năm 2018. Việc lấp đầy khoảng trống này có ý nghĩa lý luận và thực tiễn quan trọng trong bối cảnh tình trạng bắt nạt học đường ở Việt Nam ngày càng gia tăng và nghiêm trọng.

Việc phân tích và tổng hợp các chương trình phòng ngừa bắt nạt học đường trên thế giới và ở Việt Nam cho phép các nhà nghiên cứu hoặc các nhà hoạch định chính sách và các nhà thực hành trong lĩnh vực phòng chống bắt nạt có cái nhìn toàn diện, khách quan để đề xuất, triển khai và đánh giá hiệu quả các chương trình phòng chống bắt nạt học đường ở Việt Nam. Hơn thế nữa, từ việc tổng quan các chương trình can thiệp phòng chống bắt nạt học đường ở thế giới và Việt Nam, chúng tôi kế thừa và phát triển các vấn đề lý luận, nội dung, phương pháp và công cụ nghiên cứu để phù hợp với khách thể, địa bàn nghiên cứu nhằm đạt được mục đích của nghiên cứu này nói riêng, đóng góp cho lĩnh vực nghiên cứu về bắt nạt học đường ở học sinh nói chung.

Chú thích:

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu này được tài trợ bởi Ủy ban Nhân dân thành phố Đà Nẵng.*

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Trần Văn Công và Nguyễn Phương Hồng Ngọc (2018). *Tổng quan các chương trình can thiệp - phòng ngừa bắt nạt trực tuyến cho học sinh trên thế giới: Bằng chứng về hiệu quả và kinh nghiệm cho công tác nghiên cứu và thực hành ở Việt Nam*. Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế “Phát triển dịch vụ trị liệu trong công tác xã hội ở Việt Nam”. NXB Lao động - Xã hội. Tr. 178 - 196.

Tài liệu tiếng Anh

2. Abdulsalam A.J., Al Daihani A.E. and Francis K. (2017). *Prevalence and associated factors of peer victimization (bullying) among grades 7 and 8 middle school students in Kuwait*. International Journal of Pediatrics. Vol. 2017. P. 1 - 8. DOI: 10.1155/2017/2862360.

3. Bauer N.S., Lozano P. and Rivara F.P. (2007). *The effectiveness of the olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial*. Journal of Adolescent Health. Vol. 40 (3). P. 266 - 274. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.005.
4. Chen L.M. and Cheng Y.Y. (2013). *Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying*. School Psychology International. Vol. 34 (6). P. 707 - 720. DOI: 10.1177/0143034313479694.
5. Cong T. Van, Ngoc N.P.H., Weiss B., Luot N. Van and Dat N.B. (2018). *Definition and characteristics of "Cyberbullying" among Vietnamese students*. VNU Journal of Science: Education Research. Vol. 34 (4). P. 1 - 10.
6. Connolly J., Josephson W., Schnoll J., Simkins-Strong E., Pepler D., MacPherson A.,... Jiang D. (2015). *Evaluation of a youth-led program for preventing bullying, sexual harassment, and dating aggression in middle schools*. The Journal of Early Adolescence. Vol. 35 (3). P. 403 - 434. DOI: 10.1177/0272431614535090.
7. Farrington D.P. and Ttofi M.M. (2009). *School- based programs to reduce bullying and victimization*. Campbell Systematic Reviews. Vol. 5 (1). P. 1 - 147. DOI: 10.4073/csr.2009.6.
8. Gaffney H., Ttofi M.M. and Farrington D.P. (2019). *Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review*. Aggression and Violent Behavior. Vol. 45. P. 111 - 133. DOI: 10.1016/j.avb.2018.07.001.
9. Gaffney H., Ttofi M.M. and Farrington D.P. (2021). *Effectiveness of school- based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta- analysis*. Campbell Systematic Reviews. Vol. 17 (2). P. 1 - 102. DOI: 10.1002/cl2.1143.
10. Galal Y.S., Emadeldin M. and Mwafy M.A. (2019). *Prevalence and correlates of bullying and victimization among school students in rural Egypt*. Journal of the Egyptian Public Health Association. Vol. 94 (1). P. 1 - 12. DOI: 10.1186/s42506-019-0019-4.
11. Garaigordobil M. and Martínez-Valderrey V. (2015). *Effects of cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy*. Psicothema. Vol. 27 (1). P. 45 - 51. DOI: 10.7334/psicothema2014.78.
12. Gastic B. (2008). *School truancy and the disciplinary problems of bullying victims*. Educational Review. Vol. 60 (4). P. 391 - 404. DOI: 10.1080/00131910802393423.
13. Hunt C. (2007). *The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students*. Child and Adolescent Mental Health. Vol. 12 (1). P. 21 - 26. DOI: 10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x.
14. Juvonen J., Graham S. and Schuster M.A. (2003). *Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled*. Pediatrics. Vol. 112 (6). P. 1.231 - 1.237. DOI: 10.1542/peds.112.6.1231.
15. Kim Y.S., Koh Y.J. and Leventhal B. (2005). *School bullying and suicidal risk in Korean middle school students*. Pediatrics. Vol. 115 (2). P. 357 - 363. DOI: 10.1542/peds.2004-0902.
16. Kim Y.S., Koh Y.J. and Leventhal B.L. (2004). *Prevalence of school bullying in Korean middle school students*. Arch Pediatr Adolesc. Vol. 158. P. 737 - 741.

17. Limber S.P., Nation M., Tracy A.J., Melton G.B. and Flerx V. (2004). *Implementation of the olweus bullying prevention programme in the Southeastern United States*. In *Bullying in Schools*. P. 55 - 80. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511584466.005.
18. Menesini E., Codecasa E., Benelli B. and Cowie H. (2003). *Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools*. *Aggressive Behavior*. Vol. 29 (1). P. 1 - 14. DOI: 10.1002/ab.80012.
19. Ngo A.T., Nguyen L.H., Dang A.K., Hoang M.T., Nguyen T.H.T., Vu G.T.,... Ho C. S.H. (2021). *Bullying experience in urban adolescents: Prevalence and correlations with health-related quality of life and psychological issues*. *PLOS ONE*. Vol. 16 (6). e0252459. DOI: 10.1371/journal.pone.0252459.
20. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. *Psychology in the Schools*. Vol. 40 (6). P. 1 - 137.
21. Olweus D. (1994a). *A profile of bullying at school*. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. Vol. 60 (6). P. 12 - 17. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5.
22. Olweus D. (1994b). *Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35 (7). P. 1.171 - 1.190. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
23. Ossa F.C., Jantzer V., Eppelmann L., Parzer P., Resch F. and Kaess M. (2021). *Effects and moderators of the olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany*. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 30 (11). P. 1.745 - 1.754. DOI: 10.1007/s00787-020-01647-9.
24. Şahin M. (2012). *An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools*. *Children and Youth Services Review*. Vol. 34 (7). P. 1.325 - 1.330. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.03.013.
25. Strøm I.F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T. and Dyb G. (2013). *Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment*. *Child Abuse & Neglect*. Vol. 37 (4). P. 243 - 251. DOI: 10.1016/j.chiabu.2012.10.010.
26. Valdebenito S., Ttofi M. and Eisner M. (2015). *Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies*. *Aggression and Violent Behavior*. Vol. 23. P. 137 - 146. DOI: 10.1016/j.avb.2015.05.004.
27. Wong D.S.W., Cheng C.H.K., Ngan R.M.H. and Ma S.K. (2011). *Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Vol. 55 (6). P. 846 - 862. DOI: 10.1177/0306624X10374638.
28. Yaakub N.F., Haron F. and Leong G.C. (2010). *Examining the efficacy of the olweus prevention programme in reducing bullying: The Malaysian experience*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 5. P. 595 - 598. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.148.