

**RELATIONSHIP BETWEEN
AGGRESSIVE BEHAVIOR AND
EMOTION SELF-CONTROL SKILL OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Bui Thi Thu Huyen

*Faculty of Psychology and Education, Hanoi
National University of Education, Hanoi city, Vietnam*

*Corresponding author Bui Thi Thu Huyen,
e-mail: huyenbtt@hnue.edu.vn

Received February 11, 2024.

Revised March 12, 2024.

Accepted April 2, 2024.

**MỐI QUAN HỆ GIỮA HÀNH VI GÂY
HẤN VÀ KĨ NĂNG TỰ CHỦ CẢM XÚC
Ở HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ**

Bùi Thị Thu Huyền

*Khoa Tâm lí - Giáo dục, Trường Đại học Sư
phạm Hà Nội, Tp. Hà Nội, Việt Nam*

*Tác giả liên hệ: Bùi Thị Thu Huyền,
e-mail: huyenbtt@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 11/2/2024.

Ngày sửa bài: 12/3/2024.

Ngày nhận đăng: 2/4/2024.

Abstract. The goal of this paper was to explore the relationship between aggressive behavior and emotional self-control skills in middle school students, along with examining the current status of reactive and proactive aggression and emotional self-control skills in students. A total of 1,235 students in grades 6, 7, and 8 in Hanoi, Nghe An, and Ho Chi Minh city participated in the study by answering a set of questions including the Proactive and Reactive Aggression Questionnaire (PRQ, Raine et al., 2006); Aggression Scale (AS - Aggression Scale, Orpinas and Frankowski, 2001); The Basic Empathy Scale (BES, Jolliffe et al., 2006) and emotional self-control skills scale. Research results from this quantitative research illustrated that middle school students demonstrate aggressive behavior at an average level, mainly occasionally performing this behavior but the proportion of secondary students regularly performing aggressive behavior was quite high. There was a negative correlation between aggressive behavior and emotional self-control skills in students; emotional self-control skills and empathy were predictors of aggressive behavior. The analysis, interpretation of results, as well as limitations of the current study, were also discussed in the discussion section of this paper.

Keywords: aggressive behavior, emotional self-control skill, middle school students, relationship.

Tóm tắt. Bài báo này hướng đến mục đích chính tìm hiểu mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kĩ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh trung học cơ sở, cùng với việc khảo sát thực trạng hành vi gây hấn phản ứng và gây hấn công cụ, kĩ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh. Tổng số 1.235 học sinh lớp 6, 7, 8 tại Hà Nội, Nghệ An và thành phố Hồ Chí Minh tham gia nghiên cứu bằng việc trả lời bộ câu hỏi gồm bảng hỏi hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng (PRQ-Proactive and Reactive Aggression Questionnaire, Raine và cộng sự, 2006); Thang đo hành vi gây hấn (AS - Aggression Scale, Orpinas và Frankowski, 2001); Thang đo thấu cảm cơ bản (The Basic Empathy Scale - BES, Jolliffe và cộng sự, 2006) và bảng hỏi đo lường kĩ năng tự chủ cảm xúc. Kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh trung học cơ sở thể hiện hành vi gây hấn ở mức trung bình, song tỉ lệ học sinh thường xuyên thực hiện hành vi gây hấn khá cao. Có mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và kĩ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh; kĩ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm có khả năng dự đoán cao hành vi gây hấn ở học sinh trong nghiên cứu. Những phân tích, lí giải kết quả cũng như hạn chế của nghiên cứu cũng được chỉ ra ở phần bàn luận của bài báo.

Từ khóa: hành vi gây hấn, kĩ năng tự chủ cảm xúc, học sinh trung học cơ sở, mối quan hệ.

1. Mở đầu

Dưới góc độ tâm lí hành vi gây hấn được định nghĩa khác nhau khiến Bandura (1973) [1] đã nhận định trong tác phẩm của mình rằng việc nghiên cứu khái niệm “gây hấn” giống như việc đi vào một “ma trận ngữ nghĩa”. Vì thế khái niệm “gây hấn” là một trong những khái niệm gây nhiều tranh cãi trong tâm lí học xã hội [2; 3]. Hiện nay, các nhà tâm lí học đưa ra khoảng hơn 200 định nghĩa khác nhau về gây hấn [4]. Mặc dù khái niệm gây hấn có nhiều tranh cãi, phần lớn các tác giả đều thừa nhận hai dấu hiệu đặc trưng của hành vi gây hấn để phân biệt với các hành vi khác, đó là: (1) Chủ thể của hành vi gây hấn phải có chủ ý gây thương tổn cho người khác và (2) nạn nhân phải cảm thấy và có ý nghĩ mình bị tổn thương hay đau đớn về khía cạnh nào đó. Chính vì thế, tác giả Trần Thị Minh Đức (2010) nhấn mạnh rằng hành vi gây hấn nên đặt ngoài phạm trù đạo đức, “gây hấn là hành vi có chủ ý, có mục đích, có ý thức nhằm gây tổn hại hoặc thương tích cho người, vật cho dù mục đích có đạt được hay không” [5]. Định nghĩa trên đã cụ thể hóa hơn các định nghĩa trước đây như Anderson và cộng sự (2003) [6] chỉ cho rằng tất cả những hành vi làm hại đến người khác một cách có chủ đích thì đều được coi là hành vi gây hấn. Việc hiểu rõ ý đồ của hành vi là cố tình hay vô ý là việc không dễ dàng có lẽ đây chính là lí do vì sao khái niệm “hành vi gây hấn” lại gây nhiều tranh cãi cho các tác giả cũng như gây khó khăn cho việc tìm ra các biện pháp giảm thiểu hành vi gây hấn. Thêm vào đó, việc phân loại hành vi gây hấn cũng có nhiều cách tiếp cận từ đó chia thành nhiều loại hành vi gây hấn khác nhau. Chẳng hạn căn cứ vào hình thức, các nhà nghiên cứu chia làm ba dạng là gây hấn quan hệ (relational aggression), gây hấn thể chất (physical aggression) và gây hấn bằng lời nói (verbal aggression). Dựa trên tiêu chí về hình thức, tác giả Hawker và Boulton (2000) [7] cho rằng hành vi gây hấn có thể chia làm hai dạng cơ bản gồm gây hấn trực tiếp hay gây hấn về thể chất (physical aggression) bao gồm các dạng hành vi gây thương tổn về thể chất như đẩy, đá, đấm,... và gây hấn gián tiếp (indirect aggression hay nonphysical aggression) bao gồm dạng hành vi như tung tin đồn xấu, hủy hoại tài sản của người khác, có dụng ý tẩy chay người khác, bắt nạt,... Dựa trên tiêu chí về chức năng, có nhiều tác giả trong nước [5] và ngoài nước [8; 9] phân biệt giữa hai dạng hành vi gây hấn thù địch (hostile aggression) và gây hấn công cụ (instrumental aggression). Cũng dựa trên cách tiếp cận chức năng hành vi, hành vi gây hấn có thể là cách để thể hiện gay gắt sự thất vọng hoặc sự tức giận của ai đó như là một phản ứng với sự kích thích từ bên ngoài - gây hấn phản ứng (reactive aggression) hoặc cũng có thể là phương tiện có chủ tâm, có sự tính toán từ trước và có lí lẽ để đạt được mục đích của mình - gây hấn công cụ (instrumental/proactive aggression) [10]. Cách phân loại dựa theo tiêu chí chức năng được sử dụng rộng rãi trong nhiều thập kỉ vừa qua [11;12]. Theo tác giả Dodge (1991) [13] sự phân loại này tập trung vào lí giải liệu hành vi đó mang động lực cảm xúc nhiều hơn hay công cụ nhiều hơn.

Hành vi gây hấn đã được chứng minh có mối quan hệ chặt chẽ với hành vi bạo lực [14], rồi nhiều hành vi cũng như hành vi chống đối xã hội và vi phạm pháp luật [15;16]. Chính vì thế hướng nghiên cứu giúp giảm thiểu hành vi gây hấn cũng được các nhà nghiên cứu quan tâm tìm hiểu. Trong khoảng hai thập kỉ trở lại đây, các nhà nghiên cứu tập trung tìm hiểu mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát hay tự chủ (self-control) và hành vi gây hấn. Những nghiên cứu này đều cho rằng khả năng tự chủ là một yếu tố phòng ngừa quan trọng của hành vi gây hấn. Đồng thời, sự thiếu hụt khả năng tự chủ sẽ làm tăng hành vi gây hấn và nâng cao khả năng tự chủ sẽ làm giảm hành vi gây hấn [17].

Tự chủ cảm xúc (emotion self-control) là khả năng điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc và hành vi của bản thân, đặc biệt trong tình huống khó khăn giúp cá nhân thích ứng, có phản ứng phù hợp với môi trường xung quanh và giảm thiểu, hạn chế hành vi không mong muốn. Theo cách hiểu của phần lớn các nhà nghiên cứu, sự tự chủ có những đặc điểm sau: (1) Là khả năng/năng lực của cá nhân để vượt qua và hạn chế những xung lực không mong muốn và không được chấp nhận về mặt xã hội; (2) Là nỗ lực có ý thức của cá nhân; (3) Là khả năng thay thế, điều chỉnh hành vi, suy nghĩ, cảm xúc của cá nhân cho phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh; (4) Có liên quan đến sự ứng

phó của cá nhân. Grant, Salsman và Berking (2018) [18] nhận định rằng tự chủ cảm xúc đã và đang trở thành chủ đề quan tâm trong những nghiên cứu về sức khỏe tâm thần và tâm lý trị liệu. Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan niệm rằng kỹ năng tự chủ cảm xúc là khả năng cá nhân biết làm chủ cảm xúc của bản thân, biết cách tự điều chỉnh và thể hiện cảm xúc đó một cách đúng mức, phù hợp với hoàn cảnh và đạt được mục đích của mình. Do vậy, chúng tôi sử dụng thuật ngữ “tự kiểm soát cảm xúc và tự chủ cảm xúc với ý nghĩa tương đương nhau với nguyên gốc từ tiếng Anh là “emotion self-control skill”. Từ định nghĩa trên, có thể thấy một cá nhân có kỹ năng tự chủ cảm xúc sẽ có những biểu hiện như: Biết kiểm soát cảm xúc (cả tích cực và tiêu cực) của bản thân; Biết điều chỉnh và thể hiện cảm xúc đúng mức, phù hợp với hoàn cảnh; Sự thể hiện cảm xúc giúp cá nhân đạt được mục đích mà mình mong muốn. Nghiên cứu của nhóm tác giả Tangney, Baumeister, Boone (2004) [19] là một trong những công trình nghiên cứu chỉ ra vai trò nổi bật của sự tự chủ cảm xúc với nhiều mặt trong đời sống tâm lý của con người như sự tự chủ cảm xúc tốt sẽ dự đoán khả năng đánh giá đúng, điểm số cao, ít vấn đề tâm lý và sự thành công trong mối quan hệ cá nhân.

Ngày càng có nhiều nghiên cứu khẳng định sự yếu kém về khả năng tự chủ cảm xúc sẽ dẫn đến hành vi gây hấn và chống đối xã hội. Trong tác phẩm nổi tiếng của mình, Gottfredson và Hirschi (1990) [20] nhấn mạnh sự yếu kém về năng lực tự chủ là nguyên nhân chính của tình trạng bạo lực và hoạt động tội phạm. Đồng tình với quan điểm trên, Latham và Perlow (1996) [21] đã nghiên cứu và kết quả cho thấy những người có khả năng tự chủ tốt sẽ ít thể hiện hành vi gây hấn với đồng nghiệp tại nơi làm việc. Tương tự với trẻ em, Murphy và Eisenberg (1997) [22] phát hiện ra rằng những đứa trẻ có khả năng tự chủ kém sẽ dễ dàng có mâu thuẫn, tức giận, gây hấn với bạn bè và cũng có phản ứng không thân thiện với những con thú nhỏ khi tức giận trong tình huống giả định. Krueger và cộng sự (1996) [23] kết luận rằng sự yếu kém về khả năng tự chủ là một yếu tố nguy cơ của hành vi gây hấn và bướng bỉnh ở tuổi tiền vị thành niên, nhất là với trẻ trai. Chính vì thế việc nâng cao sự tự chủ sẽ giúp giảm hành vi gây hấn ở những cá nhân dễ bị kích động hay tức giận [17]. Ở Việt Nam, Trần Văn Công và cộng sự (2017) [24] đã nghiên cứu về mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn của học sinh trung học cơ sở, trong đó các tác giả tìm thấy mối tương quan tỉ lệ nghịch giữa khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở. Đồng thời, các tác giả cũng chỉ ra mức độ biểu hiện gây hấn thái độ cao hơn gây hấn hành vi và trong các yếu tố ảnh hưởng đến khả năng tự kiểm soát thì học lực của học sinh có tương quan thuận với khả năng tự kiểm soát. Năm 2016 tác giả Tô Lan Phương [25] đã có nghiên cứu về vấn đề rèn luyện kỹ năng kiểm soát cảm xúc - một biện pháp nhằm phòng và chống bạo lực học đường ở học sinh trung học cơ sở. Trong một loạt các giải pháp được đề cập nhằm hạn chế bạo lực học đường, tác giả đã nhấn mạnh đến việc hình thành và phát triển kỹ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh trung học cơ sở. Có thể coi đây là một cách tiếp cận khá mới mẻ với vấn đề bạo lực học đường vốn đã thu hút rất nhiều nhà nghiên cứu ở Việt Nam trong những năm gần đây.

Có thể thấy, mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc đã được các nhà nghiên cứu tìm hiểu ở các góc độ khác nhau, tuy nhiên hướng nghiên cứu này ở Việt Nam còn khá hạn chế. Chính vì thế bài báo này hướng đến mục đích chính tìm hiểu mối quan hệ giữa hành vi gây hấn (gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng) và kỹ năng tự chủ cảm xúc trên mẫu khách thể học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam để góp thêm dữ liệu làm phong phú bức tranh về hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Khách thể nghiên cứu

Khách thể trong nghiên cứu này gồm 1,235 học sinh lớp 6, 7 và 8 tại Hà Nội, Nghệ An và

thành phố Hồ Chí Minh. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện. Bảng 1 cho thấy số lượng khách thể ở mỗi địa bàn khá tương đồng nhau, trong đó học sinh nữ (51,8%) chiếm tỉ lệ cao hơn so với học sinh nam (48,2%).

Bảng 1. Đặc điểm khách thể nghiên cứu

	Giới tính (%)		Tổng (%)	Học lực (%)		
	Nam	Nữ		Giỏi	Khá	Trung bình/yếu
Hà Nội (N = 405)	43,7	56,3	32,8	80,0	17,5	2,5
Nghệ An (N = 427)	45,9	54,1	34,5	34,2	54,8	11,0
Thành phố Hồ Chí Minh (N = 403)	55,1	44,9	32,6	50,6	38,7	10,7
Tổng (N = 1,235)	48,2	51,8	100	54,6	37,3	8,1

2.1.2. Phương pháp và công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra kết hợp sử dụng ba trắc nghiệm đã được chuẩn hóa trên mẫu học sinh Việt Nam gồm bảng hỏi hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng (Proactive and Reactive Aggression Questionnaire) của Raine và cộng sự xây dựng năm 2006 [26]; thang đo hành vi gây hấn (AS - Aggression Scale, Orpinas và Frankowski, 2001) [27]; thang đo thấu cảm cơ bản (Jolliffe và Farrington, 2006) và thang đo tự chủ cảm xúc do nhóm nghiên cứu tự xây dựng dựa trên một số thang đo về tự chủ cảm xúc đã và đang sử dụng hiện nay cả trong và ngoài nước.

Công cụ nghiên cứu trong bài báo này gồm:

+ *Bảng hỏi hành vi gây hấn công cụ và gây hấn cảm xúc* (PRQ- Proactive and Reactive Aggression Questionnaire, Raine và cộng sự, 2006) [26]: Bao gồm 23 mệnh đề (item) phân loại hai dạng hành vi gây hấn gồm gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng, trong đó có 12 mệnh đề đánh giá gây hấn công cụ với những câu hỏi như: “Đánh nhau với người khác để chứng tỏ ai là người mạnh nhất.” hay “Làm hỏng hoặc phá đồ đạc chỉ để cho vui”,... và 11 mệnh đề đánh giá hành vi gây hấn phản ứng với những câu hỏi như: “Quát mắng người khác khi họ làm bạn khó chịu” hay “Có những cơn ăn vạ (khóc, la hét, vật vã...) để đạt được mục đích của mình”,... dựa trên thang Likert 3 mức độ từ 1 điểm - Không bao giờ; 2 điểm - thỉnh thoảng và 3 điểm - Thường xuyên. Bảng hỏi này đã được thích nghi trên mẫu học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam với kết quả đảm bảo [27]. Hệ số Alpha của Cronbach của bảng hỏi RPQ trong nghiên cứu này là 0,80 - đảm bảo độ tin cậy trong nghiên cứu.

+ *Thang đo hành vi gây hấn* (AS - Aggression Scale, Orpinas và Frankowski, 2001) [28]. Đây là thang đo gồm 11 mệnh đề đánh giá hành vi gây hấn thể chất, gây hấn lời nói và sự tức giận của học sinh theo 7 mức độ từ 0 - không bao giờ đến - 6 hoặc hơn 6 lần. Thang đo này đã được thích nghi trên mẫu học sinh Việt Nam với độ tin cậy theo hệ số Alpha của Cronbach đảm bảo ở mức tốt (Vũ và cộng sự, 2019) [29].

+ *Thang đo thấu cảm cơ bản* (The Basic Empathy Scale - BES, Jolliffe và Farrington, 2006) [30] gồm 20 mệnh đề, trong đó có 11 mệnh đề đánh giá thấu cảm cảm xúc và 9 mệnh đề đánh giá thấu cảm nhận thức dựa trên thang Likert 5 mức độ từ 1 điểm - rất không đồng ý đến 5 điểm - rất đồng ý. Độ tin cậy Alpha của Cronbach với thang đo BES = 0,75 trên mẫu nghiên cứu chứng tỏ BES là công cụ đủ độ tin cậy.

+ *Bảng hỏi đo lường kĩ năng tự chủ cảm xúc* của học sinh gồm 21 mệnh đề, dựa trên thang đo Likert 5 mức độ từ 1 - Hoàn toàn không đúng với tôi; 2 - Đôi chút đúng với tôi; 3 - Khá đúng với tôi; 4 - Đa phần đúng với tôi; 5 - Hoàn toàn đúng với tôi. Tổng điểm của 21 mệnh đề sẽ cho biết mức độ tự chủ cảm xúc của học sinh trung học cơ sở. Bảng hỏi về kĩ năng tự chủ cảm xúc do nhóm nghiên cứu xây dựng có độ ổn định bên trong tốt với hệ số Cronbach' Alpha là 0,87.

2.1.3. Quy trình nghiên cứu

Tác giả bài báo đã liên hệ trực tiếp với hai tác giả xây dựng công cụ đo lường được sử dụng trong nghiên cứu này để xin phép sử dụng cũng như thích nghi công cụ đo hành vi gây hấn PRQ và thang đo BES trên mẫu khách thể là học sinh Việt Nam. Bộ công cụ sau đó đã được dịch sang tiếng Việt và bản dịch tiếng Việt tiếp tục được dịch sang tiếng Anh bởi một người am hiểu về tâm lý và thông thạo tiếng Anh. Bản dịch ngược tiếng Anh được chính hai tác giả xây dựng công cụ kiểm tra lại mức độ tương đồng về ngôn ngữ và ý nghĩa. Chính vì thế công cụ đo lường không chỉ được đảm bảo độ chính xác cao mà còn đảm bảo sự hợp lệ về bản quyền. Thang đo AS được sử dụng trong nghiên cứu này sau khi có sự đồng ý của tác giả thích nghi công cụ AS tại Việt Nam [29]. Sau khi được sự đồng ý của Ban Giám hiệu, giáo viên chủ nhiệm và học sinh, nhóm nghiên cứu đã trực tiếp hướng dẫn học sinh trả lời phiếu hỏi và thu tại lớp. Dữ liệu được xử lý sử dụng phần mềm thống kê SPSS với các phép thống kê mô tả như tỉ lệ %, điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và thống kê suy luận như tương quan Pearson r, ANOVA và *t*-test.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở

Dữ liệu Bảng 2 cho thấy xét chung ở cả hai thang đo lường hành vi gây hấn PRQ và AS, học sinh trung học cơ sở thể hiện hành vi gây hấn ở mức trung bình: Thang đo RPQ có điểm trung bình = 9,45, ĐLC = 4,90 (điểm thấp nhất = 0, điểm cao nhất = 46); thang đo AS có điểm trung bình = 11,94, ĐLC = 9,95 (điểm thấp nhất = 0, điểm cao nhất = 66). Tỉ lệ học sinh “không bao giờ” biểu hiện hành vi gây hấn công cụ và phản ứng là 153 học sinh chiếm 12,38%; có tới 73,76% (910 học sinh) “thỉnh thoảng” biểu hiện hành vi gây hấn công cụ và phản ứng và 13,84% (trương đương 171 học sinh) “thường xuyên” có biểu hiện hành vi này.

Bảng 2. Điểm trung bình hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở

Địa bàn	Hành vi gây hấn (thang đo RPQ)				Hành vi gây hấn (thang đo AS)		
	Gây hấn công cụ ĐTB (ĐLC)	Gây hấn phản ứng ĐTB (ĐLC)	Tổng ĐTB (ĐLC)	Min/Max	ĐTB	ĐLC	Min/Max
Hà Nội (N = 405)	1,66 (2,26)	7,23 (3,42)	8,89 (5,00)	0/46	11,35	10,09	0/66
Nghệ An (N = 427)	1,96 (2,17)	8,45 (3,41)	10,41 (4,95)	0/33	13,54	10,01	0/58
Thành phố Hồ Chí Minh (N = 403)	1,68 (2,04)	7,32 (3,27)	9,00 (4,59)	0/24	10,83	9,56	0/57
Tổng (N = 1,235)	1,77 (2,16)	7,68 (3,41)	9,45 (4,90)	0/46	11,94	9,95	0/66

So sánh giữa hai dạng hành vi gây hấn phản ứng và gây hấn công cụ cho thấy: học sinh trung học cơ sở có biểu hiện hành vi gây hấn phản ứng (ĐTB = 7,68; ĐLC = 3,41) thường xuyên hơn hành vi gây hấn công cụ (ĐTB = 1,77; ĐLC = 2,16).

Xét theo tiêu chí giới tính, học sinh nam thể hiện hành vi gây hấn công cụ nhiều hơn học sinh nữ, trong khi đó học sinh nữ có hành vi gây hấn cảm xúc nhiều hơn học sinh nam. Sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) (Bảng 3).

Bảng 3. Mức độ thể hiện hành vi gây hấn công cụ và phản ứng xét theo giới tính

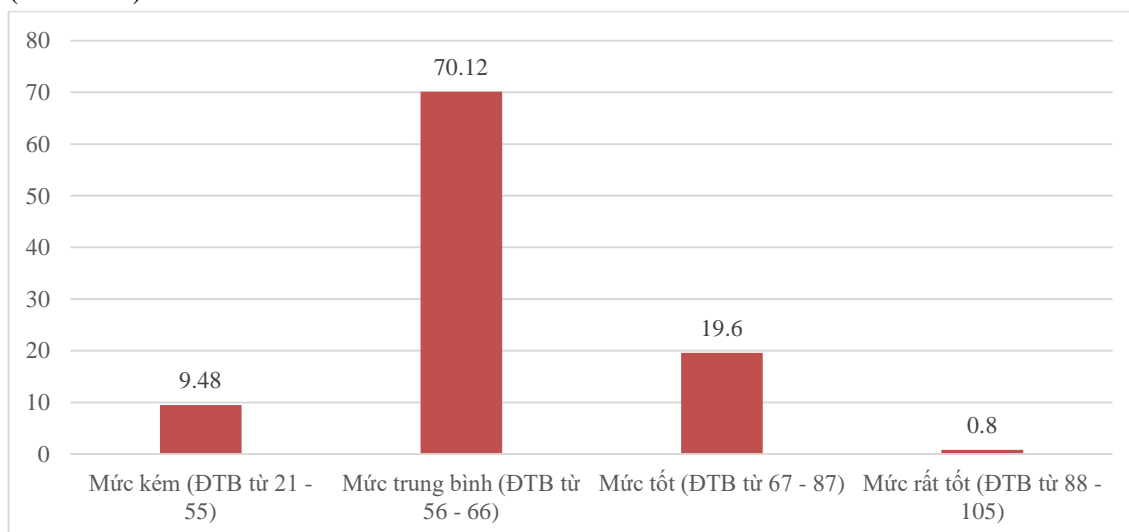
Giới tính	Hành vi gây hấn (Thang đo RPQ)		
	Gây hấn công cụ (ĐTB/ĐLC)	Gây hấn phản ứng (ĐTB/ĐLC)	Tổng ĐTB/ĐLC
Nam (N = 595)	1,91 (2,36)	7,40 (3,43)	9,31 (5,79)
Nữ (N = 640)	1,65 (1,94)	7,94 (3,38)	9,59 (5,32)
p	0,037	0,00	< 0,05

Sự khác biệt về mức độ thể hiện hành vi gây hấn cũng được tìm thấy theo biến số địa bàn, dựa trên kết quả phân tích thống kê suy luận one-way ANOVA cho thấy: có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ở học sinh các thành phố Hà Nội, Nghệ An và thành phố Hồ Chí Minh về hành vi gây hấn với $F(2; 1232) = 12,66, p = 0,00$. Kết quả so sánh Post-hoc test từng cặp địa bàn cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về hành vi gây hấn giữa học sinh các tỉnh Hà Nội - Nghệ An; Nghệ An - Thành phố Hồ Chí Minh với $p=0,00$; song giữa hai thành phố Hà Nội - Thành phố Hồ Chí Minh sự khác biệt không có ý nghĩa thống kê với $p = 0,07$. Dữ liệu Bảng 2 cho thấy: học sinh trung học cơ sở ở Nghệ An (ĐTB=10,41; ĐLC= 4,95) biểu hiện hành vi gây hấn thường xuyên hơn ở học sinh cả hai thành phố Hà Nội (ĐTB=8,89; ĐLC= 5,00) và thành phố Hồ Chí Minh (ĐTB=9,00; ĐLC= 4,59).

2.2.2. Thực trạng kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh trung học cơ sở

Dựa trên giới hạn điểm ở giữa thang đo (điểm cut-off) và ĐTB của thang đo PRQ, chúng tôi chia các mức độ kỹ năng của học sinh theo các mức như sau: ĐTB từ 21 - <=55: mức kém; ĐTB từ 56 - <= 66: mức trung bình; ĐTB từ 67 - <=87: mức tốt; ĐTB từ 88 - 105: mức rất tốt.

Nhìn chung, học sinh trung học cơ sở của mẫu nghiên cứu thể hiện kỹ năng tự chủ cảm xúc ở mức trung bình với ĐTB =56,19, ĐLC=10,16 (điểm thấp nhất =21; điểm cao nhất =105). Xét từng mức độ kỹ năng tự chủ cho thấy có 886 học sinh tự đánh giá ở mức ở mức “trung bình” chiếm tới 70,12%, trong khi đó tỉ lệ học sinh thể hiện kỹ năng tự chủ cảm xúc ở “mức kém” có 117 học sinh chiếm 9,48%. Tuy nhiên, cũng có tới 19,60% học sinh (tương đương 242 học sinh) có kỹ năng tự chủ cảm xúc ở “mức tốt” và 0,8% học sinh ở mức “rất tốt” (tương đương 10 học sinh) (Biểu đồ 1).

**Biểu đồ 1. Mức độ kỹ năng tự chủ cảm xúc của học sinh THCS**

Để tìm hiểu sự khác biệt giữa học sinh nam và học sinh nữ về kỹ năng tự chủ cảm xúc, chúng tôi tiến hành phân tích thống kê suy luận qua kết quả kiểm định independent sample t-test cho

thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mặt giới tính ở kỹ năng tự chủ cảm xúc với $t(1232) = 0,09$, $p = >0,05$, học sinh nam (ĐTB = 56,02; ĐLC = 10,86) thể hiện kỹ năng tự chủ cảm xúc tương đương với học sinh nữ (ĐTB = 56,17; ĐLC = 9,47).

Kiểm định *one-way ANOVA* về sự khác biệt kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh các địa bàn nghiên cứu lại cho kết quả khác, trong đó có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh 3 tỉnh thành nghiên cứu với $F(2, 1232) = 4,84$; $p = 0,00$. Đi sâu tìm hiểu sự khác biệt qua ĐTB của các tỉnh cho thấy, học sinh ở thành phố Hồ Chí Minh thể hiện kỹ năng tự chủ cảm xúc tốt nhất với ĐTB = 57,48; ĐLC = 10,92; tiếp sau đó là học sinh thành phố Hà Nội với ĐTB = 55,60; ĐLC = 10,46, xếp cuối cùng là học sinh ở Nghệ An với ĐTB = 55,54, ĐLC = 8,95.

2.2.3. Mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh trung học cơ sở

Để tìm hiểu mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc, chúng tôi tiến hành kiểm định tương quan Pearson giữa hành vi gây hấn (theo thang đo PRQ) và kỹ năng tự chủ cảm xúc của học sinh trung học cơ sở (theo thang đo kỹ năng tự chủ cảm xúc 21 mệnh đề do nhóm nghiên cứu xây dựng), kết quả cho thấy: Có mối tương quan nghịch tương đối chặt giữa kỹ năng tự chủ cảm xúc và hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở ($r = -0,44^{**}$; $p = 0,00$); hay nói cách khác học sinh có kỹ năng tự chủ cảm xúc tốt thì các em sẽ ít thực hiện hành vi gây hấn và ngược lại, những học sinh có biểu hiện hành vi gây hấn thường xuyên thì có kỹ năng tự chủ cảm xúc kém.

Từ việc phát hiện mối tương quan giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh trung học cơ sở, chúng tôi đi sâu hơn tìm hiểu mối quan hệ này qua việc tìm hiểu kỹ năng tự chủ cảm xúc cùng với sự thấu cảm để trả lời hai câu hỏi: (1) Hai biến kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm có khả năng dự đoán như thế nào với hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng ở học sinh trung học cơ sở? (2) Yếu tố nào dự báo tốt nhất cho hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở: kỹ năng tự chủ cảm xúc hay sự thấu cảm?

Chúng tôi tiến hành phân tích hồi quy đa biến (standard multiple regression) để trả lời câu hỏi trên. Kết quả phân tích hồi quy đa biến cho thấy: R bình phương hiệu chỉnh của biến độc lập (kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm) = 74,4. Con số này cho thấy kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm ảnh hưởng 74,4 % đến hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng ở học sinh, còn lại 25,6 % là do các biến khác ngoài mô hình và do sai số ngẫu nhiên. Xem xét sự phù hợp của mô hình với giá trị sig $p = 0,000 < 0,05$ cho thấy mô hình xây dựng phù hợp và có thể đại diện cho tổng thể. Hệ số p của các biến độc lập (kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm) đều = 0,00; do đó các biến này đều có ý nghĩa giải thích cho biến phụ thuộc. Hệ số VIF đều nhỏ hơn 2, như vậy không có hiện tượng đa cộng tuyến xảy ra.

Kết quả phân tích hồi quy đa biến chuẩn giúp chúng tôi đi đến nhận định: Mô hình hồi quy đa biến xây dựng cho nghiên cứu này, trong đó chúng tôi kiểm soát sự thấu cảm và kỹ năng tự chủ cảm xúc của học sinh giải thích đến 74,4 % khả năng xuất hiện hành vi gây hấn. Trong hai biến kiểm định, căn cứ vào hệ số Beta, sự thấu cảm ($\beta = 43,7$; $p < 0,001$) có ảnh hưởng đến hành vi gây hấn ở học sinh nhiều hơn so với kỹ năng tự chủ cảm xúc ($\beta = 32,2$; $p < 0,001$).

2.3. Bàn luận

Nghiên cứu này đã góp thêm dữ liệu làm phong phú hơn bức tranh thực trạng hành vi gây hấn nói chung và hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở nói riêng. Trong nghiên cứu học sinh trung học cơ sở ở ba địa bàn Hà Nội, Nghệ An và thành phố Hồ Chí Minh có biểu hiện hành vi gây hấn ở mức trung bình. Mặc dù vậy nếu so sánh với các nghiên cứu về hành vi gây hấn trước đây thì tỉ lệ học sinh thường xuyên biểu hiện hành vi gây hấn có chiều hướng gia tăng. Trong nghiên cứu của chúng tôi, tỉ lệ học sinh trung học cơ sở “thường xuyên” có biểu hiện hành vi gây hấn cao hơn so với các nghiên cứu trước (chiếm 13,84%). Theo nghiên cứu của Hoàng Xuân Dung (2010) [3] trên mẫu khách thể học sinh trung học phổ thông, tỉ lệ học sinh có biểu hiện thường xuyên gây hấn là 10,95%, trong đó học sinh nam có biểu hiện thường xuyên gây hấn

hơn học sinh nữ (8,85% và 2,1%). Tỷ lệ học sinh có biểu hiện thường xuyên gây hấn trong nghiên cứu của Trần Thị Minh Đức (2010) [5] trên mẫu học sinh trung học cơ sở chỉ có 4,5% học sinh gây hấn thường xuyên. Số liệu khảo sát về sức khỏe tâm thần của trẻ vị thành niên Việt Nam ở 10 tỉnh thành phố thông qua Thang đo CBCL (Child Behavior CheckList) của nhóm nghiên cứu do Đặng Hoàng Minh và cộng sự tiến hành năm 2013 [31] cho thấy trong 8 hội chứng mà trẻ vị thành niên gặp phải thì các vấn đề hướng nội chiếm tỉ lệ nhiều hơn (như trầm cảm, thu mình). Trong số các vấn đề hướng ngoại, tỉ lệ trẻ vị thành niên có biểu hiện hành vi hung tính ở mức ranh giới và lâm sàng chiếm 3,7% và 97,10% trẻ có hành vi ở mức bình thường. Kết quả ở thang đo Youth Self Report (YSR) cũng cho thấy có khoảng 3% trẻ có vấn đề hành vi hung tính ở mức lâm sàng. Như vậy có thể thấy hành vi hung tính chiếm tỉ lệ không cao (3,7%) trong số các vấn đề được khảo sát trong nghiên cứu của tác giả Đặng Hoàng Minh và cộng sự (2013) [31]. Nghiên cứu gần đây nhất do Trần Văn Công và cộng sự (2017) [24] tiến hành trên học sinh trung học cơ sở trên địa bàn Hà Nội dựa trên bảng hỏi tự thuật cho thấy tỉ lệ học sinh có biểu hiện thường xuyên gây hấn là 6,74%. Kết quả này có thể được lí giải một phần do các nghiên cứu tìm hiểu các dạng hành vi gây hấn khác nhau nên có thể dẫn đến kết quả không giống nhau. Cụ thể trong khi nhóm tác giả Trần Văn Công và cộng sự (2017) [24] nghiên cứu hành vi gây hấn theo tiêu chí hình thức gồm gây hấn thái độ và thể chất còn trong nghiên cứu này tìm hiểu hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng.

Ngoài ra trong hai dạng hành vi gây hấn được nghiên cứu, học sinh trung học cơ sở trong mẫu nghiên cứu này thể hiện hành vi gây hấn phản ứng thường xuyên hơn gây hấn công cụ. Về mặt lí thuyết, gây hấn công cụ được dùng với các khái niệm tiếng Anh như “instrumental aggression” (gây hấn phương tiện) hay “cold blooded” (gây hấn “máu lạnh”). Gây hấn công cụ chỉ mang ý nghĩa như một phương tiện, công cụ để đạt được một mục đích khác chứ không phải là sự giải tỏa trực tiếp những căng thẳng nội tại hay sự giận dữ bên trong. Gây hấn công cụ này sinh hay được thúc đẩy bởi các phần thưởng được mong đợi trước hay kích thích từ bên ngoài và vì thế nó không mang tính cảm xúc, được hiểu như là công cụ của hành vi. Những người có hành vi gây hấn công cụ này vì thế thường được cho là người lạnh lùng, tình cảm không sâu sắc. Ngược lại, gây hấn phản ứng là kiểu hành vi mang tính cảm xúc nhiều hơn để phản ứng lại các mối đe dọa, sự bực bội, hay sự thất bại, kiểu gây hấn này thường đi cùng với sự kích động cao về cảm xúc, lo âu hoặc tức giận. Nói cách khác, gây hấn phản ứng xuất phát từ sự giận dữ, căng thẳng nội tại nên hành vi gây hấn nhằm mục đích giải tỏa cảm xúc giận dữ và căng thẳng; do vậy thường có chủ ý hướng vào ai đó, vật gì đó hoặc đôi khi chuyển ngược vào chính bản thân mình. Do đó, mục đích chính của dạng gây hấn này là chống lại các kích thích gây giận dữ và gây thương tổn cho kẻ gây kích động hay mối đe dọa nào đó [32]. Nhiều tác giả khác lại cho rằng gây hấn phản ứng có liên quan đến sự “lỗi nhịp” trong quá trình truyền tải thông tin [33]. Do vậy, hành vi này được hiểu là phản ứng tự vệ chống lại những kích thích gây ra sự lo sợ, khó chịu hay thù địch và thường đi kèm với sự thiếu hụt về các chức năng chống đỡ, khả năng tự kiểm soát bản thân kém và tăng xung động [13; 34]. Như vậy, nếu hành vi gây hấn công cụ là hành vi có kế hoạch từ trước thì hành vi gây hấn phản ứng là hành vi không có kế hoạch. Những người có kiểu hành vi gây hấn phản ứng thường được cho là quá cẩn trọng với các tác nhân kích thích, coi các tác nhân đó như mối đe dọa với bản thân. Từ quan niệm về gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng như trên có thể lí giải sự khác biệt về kết quả thu được một phần là do học sinh trung học cơ sở đang trong giai đoạn dậy thì nên thường không có sự ổn định về cảm xúc và kĩ năng kiểm soát cảm xúc cũng chưa tốt [35]. Khi không hài lòng, tức giận, thất vọng hay khó chịu, các em thường thể hiện ra ngoài và vì thế cũng dễ dẫn tới hành vi không mong đợi như hành vi gây hấn phản ứng, còn việc sử dụng hành vi gây hấn như là một phương tiện, công cụ để đạt mục đích của mình ở học sinh trung học cơ sở là không nhiều.

Nghiên cứu này cũng có phát hiện đáng chú ý trong đó học sinh nữ có biểu hiện hành vi gây hấn phản ứng thường xuyên hơn, trong khi đó học sinh nam lại có hành vi gây hấn công cụ phổ biến hơn học sinh nữ. Kết quả này có sự khác biệt so với các nghiên cứu trước đây được tiến hành

ở Việt Nam cũng như trên mẫu học sinh ở phương Tây ở sự khác biệt về giới tính trong hành vi gây hấn. Phần lớn các tác giả đều phát hiện học sinh nam có biểu hiện hành vi gây hấn thường xuyên hơn học sinh nữ [3; 36; 37], nhưng trong nghiên cứu này của chúng tôi, học sinh nữ có biểu hiện hành vi gây hấn phản ứng phổ biến hơn học sinh nam, học sinh nam lại biểu hiện hành vi gây hấn công cụ thường xuyên hơn học sinh nữ. Tuy nhiên cũng cần nhận thấy rằng hai dạng hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng có mối quan hệ với nhau [38], vì thế nếu áp dụng hướng trợ giúp phù hợp cũng sẽ giúp ích rất nhiều cho trẻ có hành vi gây hấn. Ví dụ với hành vi gây hấn phản ứng, các hướng can thiệp tập trung vào việc đào tạo hay huấn luyện về khả năng kiểm soát cảm xúc, giảm những suy nghĩ thiên vị mang tính quy kết thù địch và nâng cao khả năng giải quyết vấn đề. Ngược lại, hành vi gây hấn công cụ lại tập trung vào những biện pháp, cách thức giảm hệ quả tiêu cực của hành vi gây hấn hay nhân mạnh vào tầm quan trọng của những mục tiêu xã hội của hành vi cũng như nâng cao sự thấu cảm với người khác. Có thể nói, phần lớn các nghiên cứu về hướng can thiệp trước đây đều tập trung giảm mức độ tức giận như một biện pháp để giảm hành vi gây hấn [39], do đó việc tiếp cận hành vi gây hấn ở góc độ chức năng và có hướng can thiệp đặc thù cho từng dạng biểu hiện hành vi gây hấn sẽ hứa hẹn mang lại hiệu quả tốt hơn.

Mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc đã được ghi nhận ở kết quả nghiên cứu thực chứng trước đây với kết luận khẳng định kỹ năng tự chủ cảm xúc đóng vai trò điều chỉnh hành vi gây hấn [40]. Kết quả nghiên cứu trên mẫu khách thể là học sinh trung học cơ sở ở ba tỉnh, thành phố của Việt Nam cũng tương đồng với những nghiên cứu đi trước. Mối tương quan nghịch giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc được tìm thấy trong nghiên cứu này cho thấy khi học sinh có kỹ năng tự chủ cảm xúc tốt thì sẽ ít thực hiện hành vi gây hấn và ngược lại. Các nghiên cứu đã chỉ ra hành vi gây hấn được nảy sinh do nhiều nguyên nhân, tuy nhiên sự hạn chế về năng lực tự chủ cảm xúc là một trong những nguyên nhân cơ bản [17]. Ngoài ra, sự hạn chế về kỹ năng tự chủ cảm xúc ở lứa tuổi trung học cơ sở cũng bắt nguồn từ chính đặc điểm phát triển tâm sinh lý ở lứa tuổi. Ở giai đoạn này các em đang trong giai đoạn “dậy thì” với sự phát triển không cân bằng ở hai quá trình thần kinh cơ bản là ức chế và hưng phấn (ức chế mạnh hơn hưng phấn) nên các em có biểu hiện cảm xúc “thất thường”, khả năng tự kiểm soát cảm xúc kém, tạo điều kiện cho hành vi gây hấn nảy sinh.

Ngoài ra, trong khi các nghiên cứu khác tìm ra các yếu tố liên quan đến mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn như sự cầu toàn vì người cầu toàn khi gặp thất bại hay không đúng ý định của mình hoặc không hài lòng với kết quả công việc của mình thường cảm thấy thất vọng, chán chường, bi quan,... nên khả năng kiểm soát cảm xúc kém dễ có hành vi gây hấn thái độ như bực tức, cáu giận hay gây hấn hành vi với chính mình và người khác. Yếu tố khác có ảnh hưởng đến mối quan hệ này như mức độ chơi game bạo lực [5; 24]. Người chơi game bạo lực có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn hành vi cao hơn và mức độ kiểm soát cảm xúc tiêu cực cũng kém hơn. Các yếu tố khác như cách ứng xử trong gia đình, cách ứng xử của cha mẹ khi con phạm lỗi, đặc điểm khu vực sinh sống và quan hệ bạn bè có ảnh hưởng trực tiếp đến tính gây hấn và sự tự kiểm soát cảm xúc. Nghiên cứu này bổ sung thêm hai yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn là kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm cũng như chỉ ra mối quan hệ giữa hai yếu tố này và hành vi gây hấn. Sự góp mặt của hai yếu tố sự thấu cảm và kỹ năng tự chủ cảm xúc làm cho bức tranh thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn ở học sinh trung học cơ sở phong phú, đa diện và nhiều chiều hơn. Đây là những phát hiện có giá trị gợi ý cho cán bộ quản lý, giáo viên và cán bộ tâm lý cũng như công tác xã hội học đường có thể xây dựng các chương trình giảm thiểu hành vi bạo lực trong học đường và hành vi gây hấn cho học sinh thông qua việc nâng cao kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm cho học sinh.

3. Kết luận

Bài báo đã chỉ ra những kết quả đáng quan tâm: Trước hết học sinh trung học cơ sở tại Hà Nội, Nghệ An và thành phố Hồ Chí Minh có biểu hiện hành vi gây hấn ở mức thi thoảng song tỉ

lệ học sinh thường xuyên thực hiện hành vi này là khá cao so với các nghiên cứu trong nước. Hành vi gây hấn có mối tương quan nghịch với kỹ năng tự chủ cảm xúc cho thấy khi có hành vi gây hấn học sinh sẽ khó có thể nhận diện và điều chỉnh hành vi phù hợp với mong đợi của mọi người. Kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm có khả năng dự đoán cao hành vi gây hấn ở học sinh, do vậy một trong những trọng tâm để giúp giảm thiểu hành vi gây hấn cũng như bạo lực học đường chính là việc nâng cao kỹ năng tự chủ cảm xúc và sự thấu cảm ở học sinh. Bên cạnh những kết quả này, nghiên cứu cũng vẫn còn một số hạn chế nhất định như việc khảo sát mức độ hành vi gây hấn của học sinh chỉ dựa vào báo cáo tự khai của học sinh và chưa đi sâu chỉ rõ mối tương quan giữa các mức độ hành vi gây hấn với từng mức độ kỹ năng tự chủ cảm xúc. Những hạn chế này sẽ là gợi ý có giá trị cho các nghiên cứu trong tương lai sẽ đi sâu tìm hiểu những biểu hiện của mối quan hệ giữa hành vi gây hấn và kỹ năng tự chủ cảm xúc ở học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bandura A, (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- [2] Berkowitz L, (1993). *Aggression: its cause, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- [3] HX Dung, (2010). Sự khác biệt giới trong hành vi gây hấn của học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí Nghiên cứu gia đình và giới*, số 3, 68-77.
- [4] Underwood MK, (2003). *Social aggression among girls*. Guilford Press.
- [5] TTM Đức, (2010). *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý học xã hội*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Anderson CA, Berkowitz L, Donnerstein E, Huesmann LR, Johnson JD, Linz D, Malamuth NM, Wartella E, (2003). "The Influence of Media Violence on Youth". *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110.
- [7] Hawker DSJ, Boulton MJ, (2000). "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies". *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441- 455.
- [8] Bushman BJ, Anderson CA, (2001). "Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?". *Psychological Review*, 108 (1), 273-279.
- [9] Feshbach ND, (1975). "Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations". *The Counseling Psychologist*, 5, 25-30.
- [10] Hubbard JA, Morrow MT, Roman LJ, MacAuliffe MD, (2010). The role of anger on children's reactive versus proactive aggression: Review of findings issues of measurement, and implications for intervention. In Arsenio W, Lemerise E, (eds). *Emotions, aggression and moral development* (201-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- [11] Sullivan TN, Helms SW, Kliewer W, Goodman KL, (2010). "Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotional Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents". *Journal of Social Development*, 19 (1), 30-51.
- [12] Vitaro F, Barker ED, Boivin M, Brendgen M, Tremblay, RE, (2006). "Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 681-691.
- [13] Dodge KA, (1991). "The structure and function of reactive and proactive aggression. In Pepler D, Rubin DK, editors. *The development and treatment for childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum, 201-218.
- [14] Fernandez E, (2013). *Treatments for anger in specific populations: theory, application and outcome*. Oxford University Press.

- [15] Pechorro P, Kahn RE, Ray JV, Raine A, Goncalves R, (2015). "The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Validation Among a Portuguese Sample of Incarcerated Juvenile Delinquents". *Journal of Interpersonal Violence*, 1-23.
- [16] Önder FC, Avci R, Çolakkadıođlu O, (2016). "Validity and reliability of the RPQ in Turkish adolescents". *Educational Research and Review*, 11(20), 1.931-1.943.
- [17] Denson TF, Capper MM, Oaten M, Friese M, Schofield TP, (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals". *Journal of Research in Personality*, 45 (2), 252-256.
- [18] Grant M, Salsman NL, Berking M, (2018). "The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire". *PLoS ONE*, 13(10).
- [19] Tangney JP, Baumeister RF, Boone AL, (2002). "High Self-control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success". *Journal of Personality*, 72 (2), 272-322.
- [20] Hirschi T, Gottfredson M, (1993). "Commentary: Testing the General Theory of Crime". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(1), 47-54.
- [21] Latham LL, Perlow R, (1996). The Relationship of Client-Directed Aggressive and Nonclient-Directed Aggressive Work Behavior With Self-Control". *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (12), 1027-1041.
- [22] Murphy BC, Eisenberg N, (1997). "Young Children's Emotionality, Regulation and Social Functioning and Their Responses When They Are Targets of a Peer's Anger". *Journal of Social Development*, 6(1), 18-36.
- [23] Krueger RF, Caspi A, Moffitt TE, White J, Stouthamer-Loeber M, (1996). "Delay of Gratification, Psychopathology, and Personality: Is Low Self-Control Specific to Externalizing Problems?". *Journal of Personality*, 64 (1), 107-129.
- [24] TV Công, NTHồng, LN Huyền, (2017). "Mối quan hệ giữa khả năng kiểm soát và tính gây hấn của học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, 1, 76-84 .
- [25] TL Phương, (2016). Rèn luyện kỹ năng kiểm soát cảm xúc - Một biện pháp phòng và chống bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở. *Kỷ yếu Hội thảo Phòng, chống bạo lực học đường hiện nay - Thực trạng và giải pháp*, 149 - 154.
- [26] Raine A, Dodge K, Loeber R, Gatzke-Kopp L, Lynam D, Reynolds C, Stouthamer-Loeber M, Liu J, (2006). "The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys". *Journal of Aggressive Behavior*, 32(2), 159 -171.
- [27] BTT Huyền, TTL Thu, (2020). "Thích nghi bảng hỏi hành vi gây hấn công cụ và gây hấn phản ứng trên mẫu học sinh Việt Nam". *Tạp chí Tâm lý học*, 5 (254), 50-63.
- [28] Orpinas P, & Frankowski R, (2001). "The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents". *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-60.
- [29] Vu BT, Petry K, Bosmans G, (2019). "The translation and psychometric evaluation of the Vietnamese version of the Aggression Scale". *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 611-621.
- [30] Jolliffe D, Farrington DP, (2006). "Development and validation of the Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 29, 589 - 611.
- [31] ĐH Minh, Weiss B, NC Minh, (2013). *Sức khỏe tâm thần trẻ em Việt Nam: Thực trạng và các yếu tố nguy cơ*. Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

- [32] Vitaro F, Barker ED, Boivin M, Brendgen M, Tremblay RE, (2006). “Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?”. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 681-691.
- [33] Crick NR, Dodge KA, (1996). “Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression”. *Journal of Child Development*, 67, 993 - 1.002
- [34] Atkins MS, Stoff DM, Osborne ML, Brown K, (1993). “Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference?”. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- [35] DD Hoa, NA Tuyết, NK Hào, PT Ngô, DTH Phúc, (2008). *Giáo trình tâm lí học phát triển*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [36] Moffitt TE, Caspi A, Rutter M, Silva PA, (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the dunedin longitudinal study*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- [37] Euler F, Steinlin C, Stadler C, (2017). “Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy”. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, 11(1), <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0141-4>.
- [38] Vitaro F, Brendgen M, (2005). “Proactive and reactive aggression: A developmental perspective”. In Tremblay RE, Hartup WM, Archer J, (Eds). *Developmental origins of aggression*, 178 - 201. New York, NY: Guildford.
- [39] Hubbard LA, Swift LE, (2014). “Treatment for Anger Regulation and Reactive Aggression in Young Children”. In Fernandez E, (Eds.). *Treatments for Anger in Specific Populations: Theory, Application and Outcomes*, 197 - 212.
- [40] Shachar K, Ronen-Rosenbaum T, Rosenbaum M, Orkibi H, Hamama L, (2016). “Reducing child aggression through sports intervention: The role of self-control skills and emotions”. *Journal of Children and Youth Services Review*, 71, 241-249.