CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN HÀNH VI ĐI HỌC CHUYÊN CẦN CỦA HỌC SINH DÂN TỘC THIỂU SỐ: PHÂN TÍCH VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA CẢM XÚC HỌC ĐƯỜNG (NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ PHAN ĐĂNG LƯU, XÃ AL BÁ, TỈNH GIA LAI)

Lê Thị Thu Phương, Trần Thị Thu Hường, Hoàng Bào Trường, Nguyễn Văn Thái
Khoa CTXH, Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam
Email: phuongltt@hvpnvn.edu.vn, HuongTTT@hvpnvn.edu.vn, truonghb@hvpnvn.edu.vn, nuvatavn@gmail.com

Tóm tắt: *Nghiên cứu trường hợp này đánh giá tác động của các yếu tố hỗ trợ bối cảnh (thầy cô và gia đình) đến hành vi đi học chuyên cần của học sinh dân tộc thiểu số (DTTS), đồng thời phân tích vai trò trung gian của cảm xúc học đường. Khảo sát định lượng được thực hiện trên N = 85 học sinh tại Trường THCS Phan Đăng Lưu (xã Al Bá, Gia Lai) và dữ liệu được xử lý bằng kiểm định Bootstrap qua Macro PROCESS (Model 4). Kết quả chỉ ra sự hỗ trợ từ thầy cô và nhà trường là chỉ báo tác động mạnh mẽ nhất đến việc thúc đẩy cảm xúc tích cực cho học sinh. Phân tích biến trung gian chứng minh sự hỗ trợ của thầy cô tác động đến hành vi đi học chuyên cần thông qua hai con đường: trực tiếp và gián tiếp qua trạm trung chuyển cảm xúc học đường. Ngược lại, vai trò của gia đình chưa thể hiện cơ chế tác động rõ nét qua kênh dẫn truyền này. Từ đó, nghiên cứu đề xuất giải pháp Công tác xã hội trường học cần tập trung kiến tạo môi trường học tập hạnh phúc, nâng đỡ xúc cảm để giữ chân học sinh thế yếu bám lớp bền vững.*

Từ khóa*: Yếu tố hỗ trợ; Hành vi đi học chuyên cần; Cảm xúc học đường; Vai trò trung gian; Học sinh dân tộc thiểu số.*

FACTORS INFLUENCING SCHOOL ATTENDANCE AMONG ETHNIC MINORITY STUDENTS: AN ANALYSIS OF THE MEDIATING ROLE OF SCHOOL EMOTIONS (A CASE STUDY AT PHAN DANG LUU SECONDARY SCHOOL, AL BA COMMUNE, GIA LAI PROVINCE)

Abstract: *This case study evaluates the impact of contextual support factors (teachers and families) on the consistent school attendance of ethnic minority students, while examining the mediating role of school emotions. Utilizing a quantitative approach to survey N = 85 students at Phan Dang Luu Secondary School (Gia Lai Province), data were analyzed using Bootstrap estimation via Macro PROCESS (Model 4). The results indicate that support from teachers and the school is the most powerful indicator in fostering positive school emotions. Notably, the mediation analysis proves that teacher support affects school attendance both directly and indirectly through the conduit of emotional engagement. Conversely, family support does not demonstrate a significant path through this emotional channel. Based on these findings, school social work interventions should prioritize constructing happy learning environments and nurturing emotional well-being to sustainably retain vulnerable students.*

Keywords: *Contextual factors; School attendance; School emotion; Mediating role; Ethnic minority students.*

Nhận bài: 2105/2026 Phản biện: 21/06/2026 Duyệt đăng: 24/06/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Giáo dục cho đồng bào DTTS luôn là ưu tiên trong chính sách vĩ mô, song tình trạng học sinh đi học không đều đặn hoặc bỏ học giữa chừng vẫn là một thách thức lớn, đặc biệt khi các em lên bậc học cao do áp lực kinh tế và khoảng cách địa lý (Đào Thị Hiếu, 2021; Nguyễn Ngọc Thanh, 2022). Trong bối cảnh này, hành vi đi học chuyên cần (school attendance) là thước đo trực tiếp để dự báo và ngăn chặn nguy cơ đứt gãy học đường. Đây là biểu hiện cốt lõi của sự gắn kết hành vi, giúp học sinh tránh được tình trạng hổng kiến thức và chán học (Saracostti et al., 2025).

Tuy nhiên, dưới góc độ tâm lý học giáo dục, hành vi chuyên cần không phát sinh cơ học mà chịu sự chi phối mạnh mẽ bởi "cảm xúc học đường" (school emotions). Học sinh DTTS thường đối mặt với rào cản ngôn ngữ, văn hóa và áp lực mưu sinh, dễ dẫn đến tâm lý tự ti và thiếu "cảm giác thuộc về" môi trường giáo dục (Nguyễn Văn Chiều & Hoàng Thanh Lịch, 2022; Trường Lê, 2025). Theo các mô hình lý thuyết đương đại, nếu thiếu đi những cảm xúc tích cực tại trường học (như niềm vui, sự gắn kết với thầy cô), các nguồn lực hỗ trợ từ bên ngoài (vật chất hay sự nhắc nhở) sẽ khó chuyển hóa thành hành vi đến lớp tự giác. Do đó, cảm xúc học đường đóng vai trò như một biến trung gian quyết định nỗ lực bám lớp của học sinh.

Tại xã Al Bá, tỉnh Gia Lai, học sinh THCS mang đặc thù của vùng đồng bào Tây Nguyên, đang chịu tác động đan xen từ môi trường nhà trường và áp lực sinh kế gia đình. Việc đánh giá

các yếu tố tác động đến hành vi chuyên cần thông qua lăng kính trung gian của cảm xúc học đường là một khoảng trống nghiên cứu cần được làm rõ. Bóc tách "hộp đen" tâm lý này sẽ cung cấp bằng chứng thực nghiệm để thiết lập các mô hình Công tác xã hội trường học cá biệt hóa, tập trung kiến tạo môi trường học tập an toàn, hạnh phúc nhằm giữ chân học sinh thế yếu một cách bền vững.

1.2. Lý thuyết nền tảng

Nghiên cứu được xây dựng dựa trên sự tích hợp giữa Mô hình Tác động - Bối cảnh (Contextual-Effects Model) và Lý thuyết Kiểm soát - Giá trị về Cảm xúc Học đường (Control-Value Theory) của Pekrun (2006). Dưới lăng kính sinh thái học hệ thống, các yếu tố môi trường không tác động cơ học lên hành vi cá nhân mà phải biểu hiện qua các biến số tâm lý nội tại (Bronfenbrenner, 1977; Xu, 2024). Áp dụng vào bối cảnh giáo dục, mô hình bối cảnh chỉ ra rằng các nguồn lực hỗ trợ bên ngoài (sự quan tâm của thầy cô, gia đình) là những tiền đề khách quan, nhưng chúng không tự động chuyển hóa ngay thành hành vi đi học chuyên cần của học sinh (Saracostti et al., 2025). Luận điểm cốt lõi của nghiên cứu nhấn mạnh: các nguồn lực này bắt buộc phải đi qua một "bộ lọc" tâm lý – đó là sự đánh giá xúc cảm của người học (Pekrun, 2006; Xu, 2024). Theo Thuyết Nhu cầu Tâm lý Cơ bản, khi học sinh cảm nhận được sự nâng đỡ tinh thần, nhu cầu về sự an toàn và cảm giác "thuộc về" (sense of belonging) được đáp ứng, từ đó kích hoạt các cảm xúc tích cực (niềm vui, sự hứng thú) và thúc đẩy tính chuyên cần khi đến lớp (Deci & Ryan, 2000; Hughes et al., 2008).

Đối với học sinh DTTS - nhóm đối tượng thường đối mặt với mặc cảm tự ti, rào cản văn hóa và áp lực sinh kế – vai trò chuyển hóa của cảm xúc học đường lại càng mang tính quyết định. Các nghiên cứu thực chứng quốc tế đã xác nhận cảm xúc học đường hoạt động như một biến trung gian (mediator) giải thích cơ chế tác động từ sự hỗ trợ của giáo viên đến hành vi người học (Cao, 2023; Xu, 2024). Nếu môi trường hỗ trợ thiếu đi sự thấu cảm để kiến tạo xúc cảm an toàn (học sinh vẫn thấy lạc lõng, mặc cảm rào cản ngôn ngữ), thì các nhắc nhở hay chế tài kỷ luật đơn thuần sẽ thất bại trong việc tạo ra hành vi gắn kết bền vững (Skinner et al., 2008). Do đó, hành vi đi học chuyên cần không phải là phản xạ vô điều kiện trước lời nhắc nhở, mà là hệ quả đầu ra của quá trình chuyển hóa phức tạp, nơi cảm xúc học đường đóng vai trò là "trạm trung chuyển" tâm lý quyết định hiệu lực của các nguồn lực hỗ trợ bối cảnh.

1.3. Khoảng trống nghiên cứu

Các nghiên cứu tại Việt Nam về giáo dục học sinh dân tộc thiểu số chủ yếu tập trung vào chính sách hoặc các rào cản kinh tế, xã hội, trong khi các nghiên cứu về tâm lý học đường thường khảo sát sinh viên đô thị và xem xét sự gắn kết theo hướng tương quan đơn giản. Vì vậy, cơ chế tâm lý tác động đến việc duy trì học tập của học sinh DTTS vẫn chưa được làm rõ.

Khoảng trống nổi bật là thiếu các nghiên cứu thực nghiệm phân tích vai trò trung gian của cảm xúc học đường trong mối quan hệ giữa sự hỗ trợ từ giáo viên, gia đình và hành vi đến lớp của học sinh DTTS. Mặc dù các nghiên cứu quốc tế đã chứng minh cảm xúc học đường là biến trung gian quan trọng, nhưng chưa có nghiên cứu nào kiểm định cơ chế này trong bối cảnh Tây Nguyên.

Nghiên cứu tại Trường THCS Phan Đăng Lưu (Gia Lai) sẽ lấp đầy khoảng trống trên bằng cách sử dụng mô hình phân tích biến trung gian để làm rõ cách cảm xúc học đường chuyển hóa các nguồn lực hỗ trợ thành động lực duy trì sĩ số, qua đó cung cấp cơ sở cho các giải pháp công tác xã hội trường học hiệu quả.

1.4. Mục tiêu nghiên cứu

Xác định và so sánh cường độ tác động trực tiếp/gián tiếp của sự hỗ trợ từ thầy cô và gia đình đến hành vi chuyên cần thông qua biến trung gian là cảm xúc học đường.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện với 85 học sinh DTTS tại Trường THCS Phan Đăng Lưu (Gia Lai). Mẫu có cơ cấu giới tính tương đối cân bằng (54,1% nam; 45,9% nữ) và phân bố ở cả bốn khối lớp 6–9. Thành phần dân tộc chủ yếu là Ba Na (61,2%), tiếp đến Gia Rai (37,6%) và Ê Đê (1,2%).

Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi tự điền, bảo đảm nguyên tắc tự nguyện tham gia và bảo mật thông tin của người học..

2.2. Công cụ đo lường và Mô hình giả thuyết

Nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 mức để đo lường các biến trong mô hình. Hai biến độc lập gồm: sự hỗ trợ từ thầy cô và nhà trường (TS) và sự hỗ trợ từ gia đình, cộng đồng (FC), mỗi biến gồm 4 chỉ báo. Biến trung gian là gắn kết cảm xúc học đường (EE) với 4 chỉ báo phản ánh niềm vui, hứng thú và cảm giác thuộc về trường học. Biến phụ thuộc là gắn kết hành vi đi học chuyên cần (BE) với 4 chỉ báo về chuyên cần, kỷ luật và mức độ tham gia học tập.

Trên cơ sở lý thuyết, nghiên cứu xây dựng mô hình trung gian (Mediation Model) để kiểm định vai trò của gắn kết cảm xúc học đường trong mối quan hệ giữa sự hỗ trợ từ thầy cô, gia đình và hành vi đi học chuyên cần của học sinh DTTS.

2.3. Kỹ thuật phân tích số liệu

Dữ liệu sau khi làm sạch được phân tích bằng SPSS qua hai giai đoạn. Thứ nhất, sử dụng hệ số tương quan Pearson để kiểm tra mối liên hệ giữa các biến TS, FC, EE và BE. Thứ hai, kiểm định mô hình trung gian bằng Macro PROCESS (Model 4) với kỹ thuật Bootstrap 5.000 mẫu lặp, khoảng tin cậy 95%, nhằm ước lượng tác động trực tiếp và gián tiếp. Hiệu ứng trung gian được xác định có ý nghĩa thống kê khi khoảng tin cậy Bootstrap không chứa giá trị 0.

III. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Mối liên hệ tuyến tính giữa các biến tham gia vào mô hình cấu trúc

Trước khi tiến hành phân tích hệ số đường dẫn trung gian để kiểm định vai trò của cảm xúc học đường, nghiên cứu đã sử dụng hệ số tương quan Pearson (r) nhằm đánh giá mối liên hệ tuyến tính nội tại giữa bốn biến số cấu trúc: Sự hỗ trợ từ thầy cô/nhà trường (TS), Sự hỗ trợ từ gia đình/cộng đồng (FC), Gắn kết cảm xúc học đường (EE) và Gắn kết hành vi đi học chuyên cần (BE).

Bảng 1. Ma trận hệ số tương quan Pearson (r) giữa các biến số cấu trúc (N = 85)

Biến số cấu trúc	Giá trị trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)	1. TS	2. FC	3. EE	4. BE
1. Hỗ trợ từ Thầy cô/ Nhà trường (TS)	3,72	0,65	1			
2. Hỗ trợ từ Gia đình/ Cộng đồng (FC)	3,68	0,72	0,342**	1		
3. Gắn kết cảm xúc học đường (EE)	3,65	0,58	0,538**	0,214*	1	
4. Hành vi đi học chuyên cần (BE)	3,74	0,61	0,495**	0,185	0,532**	1

*Ghi chú: p < 0,05; p < 0,01 (Kiểm định 2 đuôi)**

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu nghiên cứu, 2026)

(1) Mối tương quan của biến trung gian (EE): Gắn kết cảm xúc học đường (EE) có mối tương quan thuận, mức độ vừa và đạt ý nghĩa thống kê rất mạnh với Sự hỗ trợ từ thầy cô/nhà trường (TS) (r = 0,538; p < 0,01). Đồng thời, biến trung gian này cũng có tương quan thuận chiều chặt chẽ với biến đầu ra là Hành vi đi học chuyên cần (BE) (r = 0,532; p < 0,01). Điều này cho thấy khi học sinh nhận được sự nâng đỡ từ thầy cô và có cảm xúc tích cực với trường lớp thì hành vi chuyên cần cũng tăng lên tương ứng. Đối với nguồn lực hỗ trợ từ gia đình và cộng đồng (FC), biến EE chỉ thể hiện một mối tương quan thuận ở mức độ yếu (r = 0,214; p < 0,05).

(2) Mối tương quan của biến phụ thuộc (BE): Hành vi đi học chuyên cần (BE) có mối tương quan thuận rõ rệt với Sự hỗ trợ từ thầy cô (TS) (r = 0,495; p < 0,01). Tuy nhiên, mối tương quan tuyến tính giữa biến FC và BE lại rất mờ nhạt và không đạt ý nghĩa thống kê (r = 0,185; p > 0,05).

(3) Kiểm soát hiện tượng đa cộng tuyến: Hệ số tương quan giữa hai biến độc lập độc lập là TS và FC nằm ở mức thấp (r = 0,342; p < 0,01), đảm bảo các biến số độc lập không bị chồng lấn hay xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến nghiêm trọng, hoàn toàn đáp ứng các tiêu chuẩn khắt khe về mặt toán thống kê.

Tóm lại, từ các kết quả phân tích trên, nghiên cứu khẳng định các biến số thành phần đều có mối tương quan thuận chiều và có mối liên hệ tuyến tính logic với nhau.

3.2. Phân tích con đường tác động và cơ chế trung gian

Để kiểm định một cách hệ thống giả thuyết về vai trò trung gian của cảm xúc học đường, nghiên cứu đã áp dụng mô hình hồi quy đa biến từng bước và kỹ thuật ước lượng Bootstrap (lặp lại 5.000 lần) thông qua Macro PROCESS (Model 4). Tiến trình này cho phép bóc tách đồng thời các hệ số đường dẫn chưa chuẩn hóa (B), chuẩn hóa (B), chỉ số kiểm định t, mức ý nghĩa p nhằm làm rõ bức tranh nhân quả từ hai nguồn lực hỗ trợ bối cảnh tác động lên hành vi đi học chuyên cần của học sinh DTTS.

Bảng 2. Hệ số đường dẫn cấu trúc từ kết quả hồi quy từng bước (Macro PROCESS)

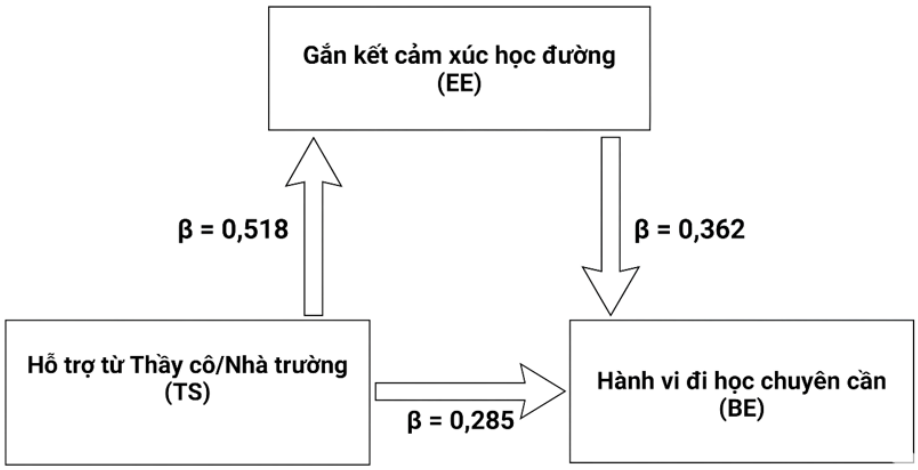
Mô hình kiểm định / Đường dẫn hệ số	Hệ số B	Sai số chuẩn (SE)	Hệ số β	Chỉ số t	Mức ý nghĩa (p)
Mô hình 1: Dự báo biến trung gian (EE)					
- Hằng số (Constant)	1,123	0,384		2,924	0,004
- Hỗ trợ từ Thầy cô/Nhà trường (TS) → EE	0,642	0,115	0,518	5,583	< 0,001
- Hỗ trợ từ Gia đình/Cộng đồng (FC) → EE	0,031	0,086	0,037	0,360	0,720
Mô hình 2: Dự báo biến phụ thuộc cuối (BE)					
- Hằng số (Constant)	1,027	0,395		2,600	0,011
- Hỗ trợ từ Thầy cô/Nhà trường (TS) → BE	0,336	0,119	0,285	2,824	0,006
- Gắn kết cảm xúc học đường (EE) →BE	0,381	0,112	0,362	3,402	< 0,001
- Hỗ trợ từ Gia đình/Cộng đồng (FC) → BE	0,064	0,082	0,076	0,780	0,438

Ghi chú: Mô hình 1 có R2 = 0,293; F = 16,98; p < 0,001. Mô hình 2 có R2 = 0,352; F = 14,67; p < 0,001.
(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu nghiên cứu, 2026)

Ở Mô hình 1: Sự hỗ trợ từ thầy cô và nhà trường (TS) thể hiện sức nặng dự báo vô cùng vượt trội đối với việc kích hoạt Gắn kết cảm xúc học đường (EE) (β = 0,518; t = 5,583; p < 0,001). Trái lại, Sự hỗ trợ từ gia đình và cộng đồng (FC) hoàn toàn không có tác động mang ý nghĩa thống kê đến khía cạnh cảm xúc này (β = 0,037; t = 0,360; p = 0,720 > 0,05).

Ở Mô hình 2: Khi thả cả hai nguồn hỗ trợ bối cảnh cùng biến trung gian EE vào để dự báo đầu ra cuối cùng, kết quả chứng minh Gắn kết cảm xúc (EE) là nhân tố thúc đẩy mạnh mẽ nhất đến Hành vi đi học chuyên cần (BE) (β = 0,362; t = 3,402; p < 0,001). Biến độc lập TS vẫn duy trì được tác động trực tiếp đáng kể đến hành vi đến lớp của các em (β = 0,285; t = 2,824; p = 0,006). Trong khi đó, biến FC tiếp tục chứng tỏ sự mờ nhạt khi không đạt ý nghĩa thống kê dự báo hành vi chuyên cần (β = 0,076; p = 0,438).

Để minh họa trực quan dòng chảy và cường độ tác động của các mối quan hệ có ý nghĩa thống kê (p < 0,01), sơ đồ hóa mô hình đường dẫn tác động (Path Analysis) được biểu diễn cụ thể dưới đây:



Sơ đồ 1. Kết quả phân tích đường dẫn hồi quy trung gian.
(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu nghiên cứu, 2026)

Sau khi vạch rõ các hệ số tác động thành phần, nghiên cứu tiến hành bước kiểm định quyết định bằng thuật toán ước lượng Bootstrap nhằm tính toán giá trị hiệu ứng gián tiếp (Indirect Effect) và xác định tính chất trung gian của biến cảm xúc.

Bảng 3. Kết quả kiểm định hiệu ứng gián tiếp bằng kỹ thuật Bootstrap

Con đường tác động trong mô hình (Path)	Hiệu ứng (Effect)	Boot SE	Giới hạn dưới (LLCI)	Giới hạn trên (ULCI)	Tính chất tác động
Tác động trực tiếp					
* TS → BE	0,336	0,119	0,099	0,573	Có ý nghĩa thống kê
* FC → BE	0,064	0,082	-0,099	0,227	Không ý nghĩa thống kê
Tác động gián tiếp					
* TS → EE → BE	**0,245**	**0,081**	**0,098**	**0,422**	**Trung gian bán phần**
* FC → EE → BE	0,012	0,034	-0,052	0,089	Không ý nghĩa thống kê

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu nghiên cứu, 2026)

Căn cứ vào quy chuẩn thống kê học thuật, hiệu ứng gián tiếp được khẳng định tồn tại khi khoảng tin cậy 95% không chứa giá trị 0.

+ Đối với nguồn hỗ trợ từ thầy cô (TS): Hiệu ứng gián tiếp đi xuyên qua trạm trung chuyển cảm xúc (TS → EE → BE) đạt giá trị hiệu ứng là 0,245. Khoảng tin cậy Bootstrap 95% có giới hạn từ 0,098 (LLCI) đến 0,422 (ULCI) (hoàn toàn không chứa số 0).

Kết hợp với việc hiệu ứng trực tiếp (TS → BE) vẫn có ý nghĩa thống kê (p = 0,006), nghiên cứu đi đến kết luận: Gắn kết cảm xúc học đường đóng vai trò là biến trung gian bán phần trong mối quan hệ từ sự hỗ trợ của thầy cô đến hành vi đi học chuyên cần của học sinh DTTS.

+ Đối với nguồn hỗ trợ từ gia đình (FC): Khoảng tin cậy Bootstrap của đường dẫn (FC →EE → BE) kéo dài từ giá trị âm sang giá trị dương ([-0,052; 0,089]), nghĩa là chứa số 0. Điều này khẳng định không tồn tại cơ chế tác động gián tiếp của gia đình qua kênh dẫn truyền cảm xúc học đường trong nghiên cứu này.

IV. HÀM Ý CAN THIỆP CÔNG TÁC XÃ HỘI HỌC ĐƯỜNG

4.1. Can thiệp hướng vào biến trung gian (Nâng đỡ cảm xúc)

Kết quả cho thấy gắn kết cảm xúc học đường là yếu tố trung gian quan trọng trong việc thúc đẩy hành vi đi học chuyên cần của học sinh DTTS. Vì vậy, thay vì áp dụng các biện pháp kỷ luật mang tính chế tài, nhà trường cần xây dựng mô hình "Trường học hạnh phúc, nhạy cảm văn hóa".

Các giải pháp gồm: (1) tạo môi trường học tập tôn trọng bản sắc văn hóa dân tộc (Ba Na, Gia Rai…), giúp học sinh tăng cảm giác thuộc về; (2) tăng cường hỗ trợ tâm lý học đường thông qua tham vấn, nhóm chia sẻ và phối hợp giữa chuyên viên Công tác xã hội với giáo viên để phát hiện, hỗ trợ sớm những khó khăn về cảm xúc. Qua đó, nuôi dưỡng cảm xúc tích cực và nâng cao động lực đến trường của học sinh.

4.2. Cá biệt hóa nguồn lực hỗ trợ

Do sự hỗ trợ từ thầy cô và nhà trường là yếu tố tác động mạnh nhất đến hành vi chuyên cần, các can thiệp cần tập trung vào vai trò của giáo viên và môi trường học đường. Cụ thể: (1) Kiến tạo mạng lưới nhóm đồng đẳng nhạy cảm: kết nối học sinh DTTS có kết quả học tập và chuyên cần tốt với những em có nguy cơ bỏ học để tăng hỗ trợ và giảm rào cản giao tiếp; (2) Nâng cao năng lực thấu cảm của hệ thống hỗ trợ: bồi dưỡng giáo viên về giao tiếp thấu cảm và tiếp cận dựa trên chấn thương, giúp nâng cao chất lượng hỗ trợ tâm lý – sư phạm. Những giải pháp này góp phần tăng gắn kết cảm xúc, củng cố hành vi chuyên cần và duy trì sĩ số bền vững.

V. KẾT LUẬN

Nghiên cứu tại Trường THCS Phan Đăng Lưu (Gia Lai) đã làm rõ cơ chế tâm lý chuyển hóa từ các nguồn lực hỗ trợ đến hành vi đi học chuyên cần của học sinh DTTS. Kết quả cho thấy sự hỗ trợ từ thầy cô và nhà trường là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến cả gắn kết cảm xúc học đường và chuyên cần đến lớp.

Đặc biệt, gắn kết cảm xúc học đường đóng vai trò trung gian bán phần, cho thấy sự quan tâm và thấu cảm của giáo viên không chỉ tác động trực tiếp đến việc đi học mà còn gián tiếp thông qua việc nuôi dưỡng cảm giác thuộc về và niềm vui đến trường. Trong khi đó, tác động của gia đình và cộng đồng không thông qua kênh cảm xúc do chịu ảnh hưởng của các rào cản kinh tế và sinh kế.

Kết quả nhấn mạnh rằng để duy trì sĩ số học sinh DTTS, cần chuyển từ cách hỗ trợ đồng loạt sang can thiệp cá biệt hóa, tập trung xây dựng môi trường học đường hạnh phúc, tăng cường hỗ trợ cảm xúc và đồng thời giảm bớt các rào cản vật chất.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513

Cao, M. (2023). Research on the impact of teacher support on the academic achievement of undergraduate students in tourism management [Master's thesis, Liaoning Normal University]. China National Knowledge Infrastructure.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Đào Thị Hiếu. (2021). Thực trạng đi học của trẻ em dân tộc Cơ-ho và Hmông ở huyện Đam Rông, tỉnh Lâm Đồng hiện nay. Tạp chí Dân tộc học, (4), 117-125.

Hoàng Trung Học, Nguyễn Thị Thùy Dung, Nguyễn Hiếu Văn, Nguyễn Phương Thảo, Nguyễn Thanh Trúc, & Vũ Trần Tiểu Bình. (2025). Nghiên cứu mối liên hệ giữa kết nối xã hội và hiệu suất học tập ở sinh viên đại học. Tạp chí Giáo dục, 25(7), 41-46.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 100(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1

Nguyễn Ngọc Thanh. (2022). Chính sách giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam từ quan điểm đến thực tiễn. Tạp chí Dân tộc học, (6), 16-27.

Nguyễn Văn Chiều, & Hoàng Thanh Lịch. (2022). Tiếp cận giáo dục phổ thông của học sinh dân tộc thiểu số rất ít người ở Lai Châu: Một số vấn đề và hàm ý chính sách. Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn, 8(3), 290-304.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Saracostti, M., Miranda, E., Guzmán, P., Schnettler, B., Concha, A., de Toro, X., Lara, L., & Suazo, I. (2025). Exploring school engagement and academic outcomes over time: The role of contextual factors in Chile. Psychology in the Schools, 62(X), số trang. https://doi.org/10.1002/pits.23538

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of Educational Psychology, 100(4), 765–781. https://doi.org/10.1037/a0012840

Tăng Thị Thùy, Đỗ Linh Chi, Nguyễn Thị Ngọc Khánh, Dương Phương Thảo, & Nguyễn Thị Kim Tranh. (2022). Đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập: Nghiên cứu tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 18(06), 57-64.

Trường Lê. (2025, September 23). Cần quan tâm nhiều hơn đến yếu tố tâm lý trong học tập của học sinh dân tộc thiểu số. Báo Phụ nữ Việt Nam.

Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. Scientific Reports, 14(24705). https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5