

NĂNG LỰC QUẢN LÝ HÀNH VI HỌC SINH CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC Ở THÀNH PHỐ ĐÀ NẴNG

NGUYỄN THỊ PHƯƠNG TRANG
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

Nhận bài ngày 15/8/2026. Sửa chữa xong 18/9/2026. Duyệt đăng 25/9/2026.

Abstract

This article examines the student behavior management competence of primary school teachers in Da Nang City. The study involved 820 teachers from public primary schools and employed questionnaires and interviews. The findings show that teachers highly value student behavior management competence, considering it essential to improving the quality of teaching and educational activities. Although teachers demonstrate positive attitudes toward student behavior management, their relevant knowledge and skills remain at a moderate level, with none of the assessed skills reaching the proficient level. The findings provide an empirical basis for proposing measures to develop primary school teachers' competence in student behavior management in Da Nang City.

Keywords: Attitudes, competence, primary school teachers, professional knowledge, student behavior management.

1. Đặt vấn đề

Quản lý hành vi (QLHV) học sinh (HS) được hiểu là quá trình giáo viên (GV) và nhà trường tạo ra và duy trì hành vi phù hợp của HS nhằm tăng cường sự tham gia hoạt động tích cực và hiệu quả của HS (Alderman, 2011; Emmer & Sabornie, 2015). Năng lực QLHV HS của GV tiểu học có vai trò rất quan trọng trong hoạt động dạy học và giáo dục HS, góp phần tạo ra môi trường thúc đẩy việc dạy học đạt kết quả cao và thực hiện mục tiêu dạy học, là công cụ đắc lực giúp GV hỗ trợ HS trong các vấn đề khó khăn về hành vi (Wilson K. S., 2006). GV là nhân tố quan trọng và là người có khả năng nhất có thể giúp HS tiểu học nhận diện các vấn đề hành vi của mình, huy động tiềm năng của bản thân HS và tập thể để giúp trẻ có hành vi ứng xử phù hợp (Fudge et al., 2008; Heward W., 2014). Bên cạnh đó, việc QLHV HS của GV được coi là một trong ba yếu tố quan trọng quyết định sự thành công của GV trên lớp như: 1) Lựa chọn và áp dụng biện pháp giảng dạy một cách hiệu quả nhất; 2) Thiết kế chương trình giảng dạy tạo thuận lợi cho việc học của HS; 3) Sử dụng hiệu quả các biện pháp quản lý lớp học và hành vi HS (Kounin, 2016).

2. Phương pháp nghiên cứu

Nhằm tìm hiểu thực trạng năng lực QLHV HS của GV các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng, nghiên cứu đã triển khai trên khách thể là 820 GV của các trường tiểu học công lập của TP Đà Nẵng, gồm các Trường Tiểu học Võ Thị Sáu (phường Hải Châu), Đoàn Thị Điểm (phường Thanh Khê), Ngô Gia Tự (phường An Hải), Trần Quang Diệu (phường Ngũ Hành Sơn), Phan Phu Tiên và Duy Tân (phường Hòa Khánh), Nguyễn Như Hạnh (phường Cẩm Lệ), Số 1 Hòa Khương (xã Hòa Tiến), trong thời gian từ tháng 3 đến tháng 5 năm 2026.

Phương pháp nghiên cứu được sử dụng là điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu. Bảng hỏi được thiết kế nhằm đánh giá năng lực quản lý hành vi trên 3 mặt: nhận thức, kỹ năng và thái độ. Nghiên cứu cũng tiến hành phỏng vấn sâu để hỏi ý kiến trực tiếp GV tiểu học về thực trạng năng lực quản lý hành vi HS của GV.

Email: ntptrang@ued.udn.vn

Sau khi thu thập được các số liệu từ các phương pháp nghiên cứu nêu trên, chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS 26.0 để xử lý số liệu, cho kết quả nghiên cứu và nhận xét ý nghĩa về mặt thống kê.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Nhận thức của giáo viên các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng về quản lý hành vi học sinh

3.1.1. Nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của năng lực quản lý hành vi học sinh

Giáo viên các trường tiểu học ở Thành phố Đà Nẵng đã đánh giá cao tầm quan trọng của năng lực quản lý hành vi HS. Cụ thể, 100% GV cho rằng năng lực này là “quan trọng” và “rất quan trọng” ($M=4,14$) đối với hoạt động dạy học và giáo dục của GV.

Tự đánh giá của GV tiểu học về mức độ hiểu biết về quản lý hành vi HS: GV tự đánh giá mức độ hiểu biết về quản lý hành vi HS của bản thân ở mức rất cao ($M=4,47$). Cụ thể, có 80,9% GV biết rất rõ về quản lý hành vi HS, và 19,1% cho rằng mình biết về QLHV HS.

3.1.2. Nhận thức của giáo viên về nội dung quản lý hành vi học sinh

Kết quả nghiên cứu cho thấy GV nắm được ít kiến thức về Các cách thay đổi hệ quả gồm: thêm củng cố, thêm các hình phạt và tước bỏ đi những đặc quyền; Trừng phạt cần phải luôn luôn xuất hiện sau khi có hành vi sai. Các kiến thức mà GV có hiểu biết nhiều nhất theo điểm trung bình là Biết được chức năng của hành vi mới có thể QLHV được; Muốn cải thiện được các hành vi cần biết được nó xảy ra ở đâu, với ai, khi nào, trong hoạt động gì, cái gì diễn ra sau hành vi và Muốn sửa hành vi xấu của trẻ cần phải làm cho trẻ hiểu hành vi đó là không phù hợp và không mang lại hiệu quả.

Đa số GV được hỏi cho rằng Biết được chức năng của hành vi mới có thể QLHV được; Muốn cải thiện được các hành vi cần biết được nó xảy ra ở đâu, với ai, khi nào, trong hoạt động gì, cái gì diễn ra sau hành vi và Muốn sửa hành vi xấu của trẻ cần phải làm cho trẻ hiểu hành vi đó là không phù hợp và không mang lại hiệu quả đạt giá trị gần tuyệt đối. Đây là các kiến thức chung về QLHV và là những nguyên lý nền tảng nhất về QLHV. Các thông tin như hành vi xảy ra ở đâu, với ai, khi nào, trong hoạt động gì, cái gì diễn ra sau hành vi là các thông tin cơ bản giúp dự báo được chức năng của hành vi và từ đó lập ra kế hoạch can thiệp cho trẻ. Các hành vi có vấn đề sẽ được thay đổi nếu trẻ biết hành vi đó không phù hợp và không giúp trẻ đạt được điều mà trẻ mong muốn.

Đối với các câu hỏi ngược, tức là GV chọn Sai là hiểu đúng về QLHV, phần lớn GV cho rằng Với các hành vi sai, trách phạt là cách hiệu quả nhất và Làm việc với hành vi chỉ là công việc của GV ở trên lớp, không ai khác có thể tham gia vào. Với quan điểm Mục đích cuối cùng của QLHV là thay đổi hoàn toàn các hành vi xấu của trẻ chỉ có rất ít GV hiểu đúng (bảng 1).

Bảng 1: Nhận thức của GV về nội dung QLHV HS

TT	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Đúng (%)	Phân vân (%)	Sai (%)
1	Thay đổi sự sắp xếp các yếu tố về môi trường lớp học là quan trọng nhất để quản lý được hành vi	2,74	2,44	87,5	7,5	5
2	Khen thưởng là quan trọng nhất để làm việc được với các vấn đề hành vi	3,24	2,93	46,5	41,1	12,4
3	Biết được chức năng của hành vi mới có thể QLHV được	2,24	2,44	79,7	6,5	13,8
4	Mục đích cuối cùng của QLHV là thay đổi hoàn toàn các hành vi xấu của HS	2,75	3,00	40,1	25,9	34
5	Dạy các hành vi thay thế cũng là một cách để QLHV của HS	3,42	3,53	89,8	7,2	3
6	Với các hành vi sai, trách phạt là cách hiệu quả nhất	3,12	2,89	85	9	6
7	Muốn cải thiện được các hành vi cần biết được nó xảy ra ở đâu, với ai, khi nào, trong hoạt động gì, cái gì diễn ra sau hành vi	2,74	2,44	84,9	10,7	4,4
8	Có thể thay đổi môi trường bằng cách bổ sung thêm lịch trình, những hình ảnh để HS nhìn thấy rõ hơn	3,24	2,93	44	10	46

9	Các cách thay đổi hệ quả gồm: thêm củng cố, thêm các hình phạt và tước bỏ đi những đặc quyền	2,24	2,44	64,5	20,5	15
10	Thay đổi môi trường trong QLHV chỉ cần thay đổi môi trường vật lý (lớp học, chỗ ngồi) của HS	2,75	3,00	69,7	20,1	10,2
11	Muốn sửa hành vi xấu của HS cần phải làm cho HS hiểu hành vi đó là không phù hợp và không mang lại hiệu quả (không đạt được điều HS mong muốn)	3,42	3,53	57,8	22,7	19,5
12	Trừng phạt cần phải luôn luôn xuất hiện sau khi có hành vi sai	3,12	2,89	78,4	15,6	6
13	Các hình phạt hiệu quả gồm: khiển trách, sửa chữa, thời gian tách biệt và đập tắt	2,74	2,44	46	35	19
14	Có nhiều cách thưởng như là thưởng nóng (ngay lập tức) hay thưởng sau đó (thông qua tích điểm)	3,24	2,93	47,8	32,7	19,5
15	Làm việc với hành vi chỉ là công việc của GV ở trên lớp, không ai khác có thể tham gia vào	2,24	2,44	60,4	32,6	7

Như vậy phần lớn GV hiểu đúng rằng trách phạt không phải là cách hiệu quả nhất để làm việc với các hành vi sai và công việc này không phải chỉ là của GV. Có gần 50% GV hiểu đúng về việc thay đổi môi trường không phải chỉ có các thay đổi trong môi trường vật lý như vị trí, chỗ ngồi của trẻ. Tuy vậy tỉ lệ GV hiểu rõ về của QLHV HS vẫn còn rất thấp. QLHV nhấn mạnh đến yếu tố điều chỉnh hành vi để tăng các hành vi phù hợp thay vì nhấn mạnh vào yếu tố thay đổi hoàn toàn.

Các nghiên cứu trước đây cũng cho thấy nhận thức của GV đối với các chiến lược thưởng phạt, sắp xếp chỗ ngồi khá tốt trong khi đó nhận thức về việc sử dụng hệ quả tiêu cực để giảm thiểu hành vi thấp, đạt giá trị dưới mức trung bình (Johansen et al., 2011; McDonald. L, 2020). Nghiên cứu này cũng cho thấy điều tương tự. GV thiếu kiến thức về các cách để thay đổi hệ quả, các hình phạt hiệu quả. Điều này có thể xuất phát từ việc GV chưa có nhiều sự tìm hiểu về QLHV.

3.1.3. Nhận thức của giáo viên các trường tiểu học về quy trình quản lý hành vi học sinh

Theo quy trình QLHV HS, ban đầu GV cần xác định và đánh giá được những vấn đề hành vi của HS, các bước tiếp theo là hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS.

Kết quả khảo sát cho thấy chỉ có 24,4% GV lựa chọn đúng quy trình QLHV HS (bảng 2). Việc GV không hình dung được một hoạt động QLHV HS diễn ra như thế nào cũng có thể ảnh hưởng nhiều đến chất lượng QLHV HS.

Bảng 2: Nhận thức của GV về quy trình QLHV HS

TT	Nội dung	Số lựa chọn	Tỉ lệ %
1	Hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Đánh giá vấn đề hành vi của HS - Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS	101	12.3
2	Đánh giá vấn đề hành vi của HS - Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS - Hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS	149	18.2
3	Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Đánh giá vấn đề hành vi của HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS	162	19.8
4	Hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Đánh giá vấn đề hành vi của HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS - Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS	208	25.4
5	Đánh giá vấn đề hành vi của HS - Hình thành giả thuyết về hành vi của HS - Lập kế hoạch can thiệp hành vi HS - Thực hiện can thiệp hành vi cho HS - Đánh giá về hiệu quả can thiệp hành vi của HS	200	24.4
Tổng		820	100,0

3.2. Kỹ năng quản lý hành vi học sinh của giáo viên các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng

3.2.1. Tự đánh giá của giáo viên về mức độ thành thạo kỹ năng quản lý hành vi học sinh

Giáo viên cho rằng mình rất thành thạo kỹ năng đánh giá hành vi HS, củng cố hành vi và dập tắt hành vi và ít thành thạo các kỹ năng còn lại như kỹ năng lập hành vi mẫu, sử dụng thời gian cách li tích cực và trả giá hành vi (bảng 3).

Bảng 3: Tự đánh giá của GV về mức độ thành thạo kỹ năng QLHV HS

TT	Kĩ năng	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	Kỹ năng đánh giá hành vi HS	3,75	0,608
2	Kỹ năng thiết lập hành vi mẫu	2,23	0,721
3	Kỹ năng củng cố hành vi	3,81	0,457
4	Kỹ năng dập tắt hành vi	3,77	0,603
5	Kỹ năng sử dụng thời gian cách li tích cực	1,29	0,719
6	Kỹ năng trả giá hành vi	1,73	0,812

3.2.2. Kỹ năng quản lý hành vi học sinh của giáo viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy những thao tác QLHV HS được GV thực hiện nhiều nhất là Xác định rõ các hành vi phù hợp khi khen thưởng; Đưa ra các lời khen ngay lập tức khi HS có các hành vi phù hợp; Gọi tên cụ thể điều HS đã làm đúng; Khen ngợi HS bằng những câu khác nhau; Sử dụng trừng phạt mạnh tay để HS không còn các hành vi sai; Cung cấp các phần thưởng vật chất (bánh kẹo, trà sữa, tiền...) để củng cố hành vi tốt. Như vậy, các thao tác củng cố hành vi được GV thực hiện thường xuyên hơn cả.

Những thao tác QLHV HS sau ít được GV thực hiện: Cho phép HS có các thao tác hoạt động nhẹ nhàng trong lớp học, nếu hoạt động đó không quá ảnh hưởng đến cả lớp; Hạ thấp các yêu cầu trong học tập/lao động để phù hợp với HS; Nói với các HS rằng làm nhiệm vụ trước sau đó trẻ sẽ được hỗ trợ; Khuyến khích, hỗ trợ và giúp đỡ để phòng ngừa việc HS bị thất vọng với các nhiệm vụ; Cho sao/điểm/mặt cười mỗi lần HS có hành vi phù hợp, sau đó quy đổi phần thưởng to hơn khi trẻ tích đủ số lượng sao/điểm cần thiết. Có thể thấy các thao tác ngăn ngừa hành vi không mong đợi của HS chưa được GV thực hiện nhiều (bảng 4).

Bảng 4: Mức độ thực hiện các kỹ năng QLHV HS của GV

STT	Biểu hiện	ĐTB	ĐLC
1	Xác định rõ các hành vi phù hợp khi khen thưởng. Ví dụ: phát biểu trong giờ học thì được khen	3,19	0,625
2	Đưa ra các lời khen ngay lập tức khi HS có các hành vi phù hợp. Ví dụ: ngay khi HS giơ tay phát biểu, khen về hành vi của trẻ	3,92	0,710
3	Gọi tên cụ thể điều HS đã làm đúng. Ví dụ: “Trong giờ Toán em đã làm bài tập rất giỏi”	3,61	0,534
4	Khen ngợi HS bằng những câu khác nhau. Ví dụ: “Em làm tốt lắm, em rất giỏi, cô tự hào về em...”	3,84	0,459
5	Đưa ra lời khen ngợi nhất quán và chân thành. Ví dụ: “Cô thực sự vui/cô cảm thấy hạnh phúc/cô tự hào vì hôm nay em đã làm hòa với bạn”	3,47	0,592
6	Phê bình các hành vi sai của HS. Ví dụ: tuần rồi em đã bỏ tiết Anh văn vào thứ ba	3,52	0,623
7	Phớt lờ có chọn lọc với những hành vi không phù hợp. Ví dụ: lơ đi khi HS kéo áo bạn lần đầu tiên	2,49	0,509
8	Yêu cầu HS cất đi những vật gây cản trở học tập. Ví dụ: đồ chơi HS mang đến lớp (truyện, điện thoại...)	3,86	0,650
9	Cho phép HS có các thao tác hoạt động nhẹ nhàng trong lớp học, nếu hoạt động đó không quá ảnh hưởng đến cả lớp. Ví dụ: khi đã làm xong bài có thể khua tay múa chân một chút cho khỏe khoắn	1,28	0,530
10	Tạo điều kiện cho HS có cơ hội chứng tỏ năng lực bản thân. Ví dụ: hay hỏi ý kiến HS bướng bỉnh để trẻ phát biểu quan điểm/ giao việc phụ trách kỉ luật lớp cho HS đánh bạn	2,09	0,627
11	Sử dụng trừng phạt mạnh tay để HS không còn các hành vi sai. Ví dụ yêu cầu HS đứng ra góc lớp nếu nói chuyện riêng nhiều trong lớp	3,98	0,574

12	Hạ thấp các yêu cầu trong học tập/lao động để phù hợp với HS, VD: HS có thể phạm dưới 10 lỗi trong một trang viết bài	1,25	0,494
13	Nói với các HS rằng làm nhiệm vụ trước sau đó trẻ sẽ được hỗ trợ. Ví dụ hãy xin lỗi bạn, sau đó thầy/cô sẽ giúp em nói chuyện với GV khác/ bố mẹ của bạn kia về việc các em đánh nhau	1,83	0,769
14	Khuyến khích, hỗ trợ và giúp đỡ để phòng ngừa việc HS bị thất vọng với các nhiệm vụ. Ví dụ việc từ bỏ chơi game là rất khó, em hãy làm theo từng bước như mình đã nói, rồi sau đó lại tính tiếp	1,30	0,830
15	Khi nói, di chuyển đến gần chỗ HS đang ngồi hoặc đứng. Ví dụ đến gần trẻ, nói “Nam, cho thầy/cô biết điều gì khiến em nói dối thầy/cô như vậy?”	3,25	0,680
16	Ghi rõ thỏa thuận những hành vi mong đợi và hệ quả nếu thực hiện các hành vi đó. Ví dụ nếu HS phạm lỗi ... thì sẽ nhận lại điều gì...	2,83	0,725
17	Cho các HS trong lớp cùng nhau đóng vai để học cách giải quyết vấn đề. Ví dụ khi một bạn đang rất tức giận với bạn ngồi cạnh thì bạn đó/bạn bên cạnh nên làm thế nào?	2,47	0,561
18	Cung cấp các phần thưởng vật chất (bánh kẹo, trà sữa, tiền...) để củng cố hành vi tốt. Ví dụ thưởng tiền nếu các em làm bài được điểm cao	3,95	0,633
19	Cho sao/điểm/mặt cười mỗi lần HS có hành vi phù hợp, sau đó quy đổi phần thưởng to hơn khi trẻ tích đủ số lượng sao/điểm cần thiết. Ví dụ 5 sao/điểm/mặt cười = 1 chuyến dã ngoại cuối tuần	1,97	0,611
20	Đề HS tự theo dõi và đánh giá hành vi của mình mà không cần phải có GV. Ví dụ trẻ tự viết những việc mình đã làm tốt/chưa tốt trong ngày hôm nay và đưa cô kiểm tra vào cuối ngày	2,77	0,832
21	So sánh kết quả HS tự đánh giá với đánh giá của GV. Ví dụ so bảng của HS tự viết với bảng của GV	1,90	0,625
22	Thực hiện đánh giá ngắn mỗi ngày/tuần và gửi về cho phụ huynh. Ví dụ phiếu tích các hành vi tốt, mặt cười trẻ đạt được trong ngày/tuần	1,79	0,512
23	Khuyến khích cha mẹ thưởng cho HS nếu trẻ nhận được đánh giá tốt trên lớp. Ví dụ thưởng cho trẻ bộ truyện tranh yêu thích nếu trẻ đạt được 10 sao trên lớp	2,15	0,650

Để tìm hiểu kĩ hơn về kỹ năng QLHV của GV ngoài bảng hỏi tự đánh giá chúng tôi cũng đưa thêm những tình huống với các kỹ năng tương ứng để đánh giá xem GV đã thực hiện QLHV HS như thế nào. Kết quả cho thấy không như tự đánh giá của mình, thầy cô các trường tiểu học mới chỉ thực hiện được tất cả kỹ năng ở mức trung bình, không có kỹ năng nào đạt mức rất thành thạo. Trong đó, kỹ năng đánh giá hành vi HS và thiết lập hành vi mẫu thì thành thạo hơn các kỹ năng còn lại, và các kỹ năng thuộc nhóm kỹ năng QLHV không mong đợi của HS thì yếu nhất (bảng 5).

Bảng 5: Mức độ thành thạo một số kỹ năng QLHV HS của GV

TT	Kỹ năng	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	Kỹ năng đánh giá hành vi HS	2,17	0,671
2	Kỹ năng thiết lập hành vi mẫu	2,26	0,608
3	Kỹ năng củng cố hành vi	2,43	0,652
4	Kỹ năng dập tắt hành vi	2,78	0,514
5	Kỹ năng sử dụng thời gian cách li tích cực	1,46	0,609
6	Kỹ năng trả giá hành vi	2,66	0,562

Ghi chú: min: 1=Rất thành thạo, max: 3=Không thành thạo

3.3. Thái độ của giáo viên các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng trong quản lý hành vi học sinh

Về cơ bản, GV các trường tiểu học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng đã có thái độ đúng đắn khi QLHV HS. Cụ thể, GV đã kiên nhẫn, thấu cảm và hỗ trợ HS tối đa trong khả năng của mình cũng như đề cao việc trau dồi để phát triển năng lực QLHV. Tuy vậy nhiều thầy cô vẫn cảm thấy rất áp lực khi giải quyết vấn đề hành vi của HS, cũng như còn e ngại trong việc trao đổi hỗ trợ lẫn nhau với đồng nghiệp và cha mẹ HS trong QLHV của trẻ (bảng 6).

Bảng 6: Thái độ của GV trong QLHV HS

TT	Nội dung	ĐTB	ĐLC
1	Tôi nghĩ việc giải quyết hành vi bất thường của HS là việc rất mệt mỏi	1,82	0,610
2	Tôi luôn kiên nhẫn với HS có hành vi sai	2,85	0,760
3	Tôi cố gắng thực hành các kỹ năng QLHV HS	3,37	0,835
4	Tôi ngại việc phải nói đến chủ đề QLHV HS	2,89	0,644
5	Tôi cố gắng đặt mình vào vị trí HS để hiểu vì sao các em lại làm như vậy	1,81	0,861
6	Tôi cố gắng tìm đọc các tài liệu về QLHV HS	1,30	0,624
7	Tôi từ chối những câu hỏi liên quan đến QLHV HS	3,14	0,754
8	Tôi chia sẻ với GV khác về các kỹ năng QLHV HS mình đã sử dụng	3,86	0,712
9	Tôi thấy việc thực hành các kỹ năng QLHV HS là cần thiết	1,89	0,780
10	Tôi nghĩ HS ở lớp nào cũng sẽ có vấn đề hành vi và GV phải luôn nhiệt tình hỗ trợ HS	2,85	0,690
11	Tôi sẵn sàng thực hành các kỹ năng QLHV HS với các đồng nghiệp và phụ huynh	3,68	0,809
12	Tôi muốn tham gia vào các buổi chia sẻ, khóa học QLHV HS	1,13	0,713
13	Tôi luôn cố gắng tìm hiểu vấn đề hành vi của HS để tìm cách tác động phù hợp	1,93	0,750
14	Tôi sẵn sàng tư vấn cho phụ huynh cách QLHV HS	2,19	0,715

Ghi chú: min: 1=hoàn toàn đúng, max: 5=hoàn toàn sai

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu trên 820 GV về thực trạng năng lực QLHV HS của GV các trường tiểu học ở thành phố Đà Nẵng cho thấy GV đánh giá cao tầm quan trọng của năng lực QLHV HS, cho rằng đây là năng lực quan trọng giúp GV thực hiện hiệu quả các hoạt động dạy học và giáo dục trong nhà trường. Thầy cô cũng tự đánh giá hiểu biết và kĩ năng QLHV HS của mình ở mức thành thạo. Tuy nhiên thực trạng nghiên cứu đã chỉ ra rằng GV có thái độ tích cực khi QLHV HS nhưng nhận thức và kĩ năng QLHV HS còn hạn chế. Về nhận thức, GV hiểu rõ về các chiến lược thưởng phạt, sắp xếp chỗ ngồi. ..., trong khi đó nhận thức về việc sử dụng hệ quả tiêu cực để giảm thiểu hành vi có vấn đề của HS chỉ đạt giá trị dưới mức trung bình. Về kĩ năng, tất cả kỹ năng QLHV HS của GV chỉ ở mức trung bình, không có kỹ năng nào đạt mức rất thành thạo. Trong đó, kỹ năng đánh giá hành vi HS và thiết lập hành vi mẫu thì thành thạo hơn các kỹ năng còn lại và các kỹ năng thuộc nhóm kỹ năng QLHV không mong đợi của HS thì yếu nhất. Kết quả nghiên cứu thực trạng trên là cơ sở để đề xuất các chương trình, biện pháp nhằm phát triển năng lực QLHV HS của GV tiểu học ở Đà Nẵng.

Tài liệu tham khảo

- Alderman, G. L., & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of Classroom Management*. Routledge.
- Fudge, D., Skinner, C., Williams, J., Cowden, D., Clark, J., & Bliss, S. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: validating the Color Wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.003>.
- J. Kounin, Classroom Management Theorists and Theories (2016). *WikiBooks*. 26 Oct. 2016. Web. 02 May 2016.
- Heward, W. (2014). *Active student responding*. In W. Scarlett (Ed.), *The sage encyclopedia of classroom management* (Vol. 1, pp. 9-11). SAGE Publications Inc., <https://doi.org/10.4135/9781483346243.n6>.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. The Classrooms Strategies Series.
- McDonald, L. (2020). *How to Motivate Students in the Classroom*. <https://www.teachhub.com/classroom-management/2020/02/how-to-motivate-students-in-the-classroom>.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>.
- Wilson, K. S. (2006). *Teacher perceptions of classroom management practices in public elementary schools*. University of Southern California.