KHÓ KHĂN CẢM XÚC - HÀNH VI CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH ĐỒNG THÁP QUA BẢNG HỎI TRẮC NGHIỆM CHUẨN HÓA SDQ-25

VÕ LÊ NGỌC THẢO
HVCH Trường Đại học Đồng Tháp
PHẠM MINH GIẢN
Trường Đại học Đồng Tháp

Nhận bài ngày 15/9/2026. Sửa chữa xong 16/10/2026. Duyệt đăng 23/10/2026.

Abstract

This study examines emotional and behavioral difficulties among 400 students from ten upper secondary schools in Dong Thap Province surveyed in the second quarter of 2026. Data were collected using the self-report SDQ-25 and supplementary interviews and analyzed with descriptive statistics. Results showed that 85 students were classified as at risk and 58 as experiencing difficulties, representing 21.3% and 14.5% of the sample, respectively; together, they accounted for 35.8%. The combined proportions across individual domains were 43.0% for hyperactivity/inattention, 38.0% for emotional symptoms, 34.0% for peer problems, and 28.0% for conduct problems. These figures represent screening classifications rather than diagnosed mental disorders, and overlapping domains should not be aggregated. Despite the limitations of self-report data, the findings support further assessment, accessible school counselling, confidentiality protection, and coordinated student support.

Keywords: *Emotional and behavioural difficulties, psychological screening, school counselling, SDQ-25, upper secondary school students.*

1. Đặt vấn đề

Ở cấp trung học phổ thông (THPT), học sinh (H)S đồng thời giải quyết những nhiệm vụ của tuổi vị thành niên và chuẩn bị cho lựa chọn học tập, nghề nghiệp sau phổ thông. Khó khăn trong điều hòa cảm xúc, duy trì chú ý, ứng xử hoặc quan hệ bạn bè, vì thế cần được nhận diện ngay trong môi trường giáo dục. Nhà trường cần biết HS đang gặp khó khăn ở lĩnh vực nào, mức độ biểu hiện ra sao và trường hợp nào cần được gặp gỡ, đánh giá tiếp theo. Những câu hỏi này đòi hỏi dữ liệu trực tiếp từ người học, bên cạnh nhận xét của giáo viên (GV) và kết quả học tập. Nghiên cứu của UNICEF Việt Nam (2022) xem trường học là môi trường tâm lý - xã hội có cả yếu tố nguy cơ và yếu tố bảo vệ đối với thanh thiếu niên. Cách tiếp cận này đặt việc chăm sóc sức khỏe tinh thần trong mối quan hệ với trải nghiệm học tập và các tương tác hằng ngày. Khi chỉ tiếp nhận những trường hợp đã có xung đột hoặc vi phạm nội quy, nhà trường khó nhận ra HS đang âm thầm lo lắng, thu mình hay suy giảm khả năng tập trung. Sàng lọc có hệ thống bổ sung một nguồn thông tin để tiếp cận các em sớm hơn. Bảng hỏi Điểm mạnh và Khó khăn, tên tiếng Anh là Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), được Goodman (1997) phát triển như một công cụ sàng lọc ngắn. Công cụ gồm các lĩnh vực cảm xúc, hành vi, tăng động/kém tập trung, quan hệ bạn bè và hành vi xã hội tích cực. Nghiên cứu của Goodman, Meltzer và Bailey (1998) tiếp tục khảo sát phiên bản tự báo cáo ở thanh thiếu niên. Giá trị của công cụ nằm ở việc tổ chức thông tin theo những lĩnh vực xác định; điểm số cần được đặt trong bối cảnh và kiểm tra bằng đánh giá tiếp theo khi cần. Tại Việt Nam, Tài liệu hướng dẫn nhận diện, đánh giá khó khăn tâm lý của HS trong trường học được phê duyệt theo Quyết định số 2655/QĐ-BGDĐT ngày 22/9/2025 là một căn cứ chuyên môn

Email: volengocthao@gmail.com

cho hoạt động nhận diện và đánh giá tại trường (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025a). Thông tư số 18/2025/TT-BGDĐT hướng dẫn công tác tư vấn học đường và công tác xã hội trong trường học, tạo cơ sở tổ chức hoạt động hỗ trợ người học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025b). Việc sử dụng công cụ đánh giá cần đi cùng năng lực tiếp nhận, bảo mật và giải thích kết quả của người phụ trách tư vấn.

Trong đề án nghiên cứu tại Đồng Tháp, Võ Lê Ngọc Thảo (2026) khảo sát đồng thời HS, cán bộ quản lý và GV/nhân viên. Bài viết này tập trung vào hợp phần 400 HS nhằm mô tả cơ cấu các nhóm điểm khó khăn cảm xúc - hành vi và xác định ý nghĩa của kết quả đối với việc hỗ trợ tại trường. Hai câu hỏi nghiên cứu là: tỷ lệ các nhóm theo tổng điểm khó khăn chung được phân bố thế nào; lĩnh vực nào có tỷ lệ HS thuộc nhóm nguy cơ và khó khăn cao hơn trong mẫu khảo sát?

Phân tích tách riêng hợp phần HS giúp phân biệt nhu cầu của người học với mức độ thực hiện công tác quản lý. Điểm sàng lọc không trực tiếp đo chất lượng tư vấn hoặc năng lực của hiệu trưởng. Bởi vậy, kết quả được sử dụng để xác định ưu tiên đánh giá và hỗ trợ, không dùng để xếp hạng trường hay quy trách nhiệm cho từng chủ thể giáo dục.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế và mẫu khảo sát

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát mô tả tại một thời điểm, thuộc đề án về quản lý hoạt động tư vấn học đường cho HS ở các trường THPT tỉnh Đồng Tháp. Khảo sát thực tế được thực hiện tập trung trong quý II năm 2026. Mẫu định lượng của đề án gồm 650 người, trong đó có 50 cán bộ quản lý, 200 GV/nhân viên và 400 HS. Hợp phần phân tích chính của bài báo là 400 phiếu HS hợp lệ; dữ liệu của hai nhóm người lớn chỉ được dùng để làm rõ bối cảnh tổ chức hỗ trợ. Mười trường được lựa chọn trong thiết kế mẫu có địa bàn đô thị, nông thôn và biên giới. Mỗi trường có 40 HS tham gia, bảo đảm số lượng bằng nhau giữa các đơn vị khảo sát. Cơ cấu mẫu được trình bày tại Bảng 1. Việc phân bổ đều theo trường giúp mô tả các đơn vị có cùng quy mô tham gia; cơ cấu này chưa đủ để xác lập tính đại diện theo quy mô HS của toàn tỉnh.

Bảng 1: Phân bố mẫu HS theo trường khảo sát

TT	Trường	Số HS
1	THPT Cao Lãnh	40
2	THPT Lấp Vò 2	40
3	THCS - THPT Hòa Bình	40
4	THPT Tân Hồng	40
5	THPT Tràm Chim	40
6	THPT Tân Hiệp	40
7	THPT Vĩnh Kim	40
8	THPT Cái Bè	40
9	THPT Gò Công Đông	40
10	THCS - THPT Bình Phục Nhứt	40
	Tổng cộng	**400**

Nguồn: Võ Lê Ngọc Thảo (2026)

2.2. Công cụ và phạm vi diễn giải

Phiếu HS gồm phần thông tin chung, phần đánh giá nhu cầu hỗ trợ tại trường và bảng hỏi được sử dụng trong đề án dưới tên SDQ-25. HS tự báo cáo biểu hiện trong sáu tháng trước khảo sát theo ba lựa chọn: không đúng, đúng một phần và hoàn toàn đúng. Kết quả phân tích trong bài viết được lấy từ bảng tổng hợp SDQ-25 của đề án. Theo cấu trúc SDQ, 25 mệnh đề được chia thành năm tiểu thang, mỗi tiểu thang có năm mệnh đề. Tổng điểm khó khăn chung được hình thành từ bốn tiểu thang khó khăn, không cộng tiểu thang hành vi xã hội tích cực. Vì vậy, điểm mạnh xã hội và tổng khó khăn cần được đọc theo hai phương diện riêng (Goodman, 1997; Youthinmind, không ghi năm). Bài báo không trình bày kết quả điểm mạnh do bảng số liệu nguồn chưa báo cáo lĩnh vực này.

2.3. Thu thập và xử lý dữ liệu

Đề án tổ chức thu thập phiếu trực tiếp kết hợp biểu mẫu Google Forms và xử lý thống kê mô tả bằng Microsoft Excel. Bài báo sử dụng tần số và tỷ lệ phần trăm; mẫu số của từng tỷ lệ SDQ là 400. Tỷ lệ trình bày đến một chữ số thập phân được giữ nguyên theo bảng nguồn. Tổng các tỷ lệ đã làm tròn có thể lệch 0,1 điểm phần trăm so với 100%; tần số nguyên là căn cứ đối chiếu. Hợp phần định tính của đề án có 16 người tham gia phỏng vấn sâu, gồm hai người thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo, năm cán bộ quản lý trường, năm người trực tiếp tham gia hoạt động hỗ trợ và bốn HS. Bài viết sử dụng nội dung phản hồi để làm rõ việc tiếp cận tư vấn, không quy đổi ý kiến phỏng vấn thành tỷ lệ. Thông tin được trình bày theo mã người tham gia, tách khỏi kết quả điểm số của từng HS.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Phân bố học sinh theo tổng điểm khó khăn chung

Theo tổng điểm khó khăn chung, 257 HS thuộc nhóm bình thường, chiếm 64,3%; 85 HS thuộc nhóm nguy cơ, chiếm 21,3%; 58 HS thuộc nhóm khó khăn, chiếm 14,5%. Hai nhóm nguy cơ và khó khăn gồm 143 HS, tương ứng 35,8% mẫu khảo sát. Như vậy, trong 400 HS tham gia, hơn một phần ba được phân vào nhóm cần xem xét hỗ trợ tiếp theo theo quy ước của nghiên cứu.

Bảng 2: Phân bố các nhóm điểm khó khăn của HS theo SDQ-25 (N = 400)

Lĩnh vực	Bình thường n (%)	Nguy cơ n (%)	Khó khăn n (%)	Nguy cơ và khó khăn n (%)
Cảm xúc	248 (62,0)	88 (22,0)	64 (16,0)	152 (38,0)
Hành vi	288 (72,0)	68 (17,0)	44 (11,0)	112 (28,0)
Tăng động/kém tập trung	228 (57,0)	100 (25,0)	72 (18,0)	172 (43,0)
Quan hệ bạn bè	264 (66,0)	84 (21,0)	52 (13,0)	136 (34,0)
Tổng điểm khó khăn chung	**257 (64,3)**	**85 (21,3)**	**58 (14,5)**	**143 (35,8)**

Nguồn: Võ Lê Ngọc Thảo (2026).

Ý nghĩa của 143 trường hợp nằm ở yêu cầu tổ chức đánh giá sau sàng lọc. Với 85 HS thuộc nhóm nguy cơ, thông tin cần được đối chiếu qua trao đổi riêng, quan sát của GV và diễn biến gần thời điểm đánh giá. Với 58 HS thuộc nhóm khó khăn, việc tiếp cận cần xác định rõ mức độ ảnh hưởng đến học tập, quan hệ và sinh hoạt. Sự phân nhóm điểm số giúp sắp xếp thứ tự xem xét; quyết định hỗ trợ từng em vẫn cần thông tin về nhu cầu và bối cảnh cá nhân. Không thể chuyển trực tiếp tỷ lệ 35,8% thành kết luận rằng từng ấy HS mắc rối loạn tâm thần. SDQ là công cụ sàng lọc; kết quả không thay thế chẩn đoán chuyên môn. Tương tự, nhóm bình thường không đồng nghĩa hoàn toàn không có khó khăn. Một HS có tổng điểm thấp vẫn cần được hỗ trợ khi đang chịu tổn thương, có suy giảm chức năng hoặc chủ động đề nghị gặp người tư vấn. Tỷ lệ chung cũng không cho biết HS đã nhận dịch vụ hay mức độ đáp ứng của dịch vụ. Để đánh giá khoảng trống hỗ trợ, cần có thông tin kết nối giữa kết quả sàng lọc, nhu cầu HS tự xác nhận và quá trình tiếp nhận tư vấn. Dữ liệu hiện có chưa thực hiện kết nối đó. Bởi vậy, 35,8% là một chỉ dấu nhu cầu cần khảo sát sâu, không phải thước đo hiệu quả hoặc thất bại của hoạt động tư vấn tại trường.

3.2. Khó khăn về tăng động và khả năng tập trung

Tăng động/kém tập trung là lĩnh vực có tỷ lệ gộp nguy cơ và khó khăn cao nhất: 172 HS, chiếm 43,0%. Trong đó, 100 HS thuộc nhóm nguy cơ, tương ứng 25,0%; 72 HS thuộc nhóm khó khăn, tương ứng 18,0%. Nhóm bình thường có 228 HS, chiếm 57,0%. Cả tỷ lệ nguy cơ và tỷ lệ khó khăn của lĩnh vực này đều cao nhất trong bốn tiểu thang được báo cáo. Kết quả đặt ra ưu tiên tìm hiểu khả năng duy trì chú ý và hoàn thành nhiệm vụ học tập của HS. Tuy nhiên, tên tiểu thang không phải tên một chẩn đoán áp dụng cho 172 em. Không được dùng kết quả này để kết luận HS có rối loạn tăng động giảm chú ý. Những biểu hiện được HS tự báo cáo cần được xác định về hoàn cảnh xuất hiện, thời gian kéo dài và mức độ ảnh hưởng trước khi lựa chọn biện pháp hỗ trợ. Đề án liên hệ kết quả với áp lực học tập và sự

phân tán chú ý trong môi trường hiện nay. Đây là hướng giải thích cần khảo sát thêm, vì dữ liệu hiện tại chưa đo quan hệ giữa các yếu tố đó với điểm SDQ. Khi tiếp cận HS, GV nên ghi nhận những tình huống cụ thể trong học tập; người tư vấn tiếp tục làm rõ trải nghiệm của các em. Cách thu thập thông tin này tránh suy nguyên nhân từ một điểm số tổng hợp. Về tổ chức hỗ trợ, nhóm kết quả trên phù hợp để ưu tiên nội dung quản lý thời gian, chia nhỏ nhiệm vụ và theo dõi mức độ tập trung trong hoạt động học tập. Đây là định hướng giáo dục rút ra từ lĩnh vực khó khăn nổi trội, chưa phải biện pháp đã được nghiên cứu thử nghiệm. Hiệu quả thực hiện phải được kiểm tra bằng sự thay đổi của hành vi học tập và phản hồi của HS, thay vì chỉ ghi nhận số buổi hướng dẫn.

3.3. Khó khăn về cảm xúc

Ở tiểu thang cảm xúc, 248 HS thuộc nhóm bình thường, chiếm 62,0%; 88 HS thuộc nhóm nguy cơ, chiếm 22,0%; 64 HS thuộc nhóm khó khăn, chiếm 16,0%. Tổng hai nhóm sau là 152 HS, tương ứng 38,0%, đứng thứ hai sau tăng động/kém tập trung. Chênh lệch giữa hai lĩnh vực là 5,0 điểm phần trăm trong mẫu khảo sát; đây là chênh lệch mô tả, chưa có kết quả kiểm định thống kê. Khó khăn cảm xúc có thể được HS trải nghiệm trước khi bộc lộ thành xung đột hoặc vi phạm nội quy. Vì thế, nhận diện qua tự báo cáo bổ sung góc nhìn của người học cho quan sát của GV. Kết quả 38,0% cho thấy việc tổ chức tư vấn cần dành chỗ cho những vấn đề khó quan sát trực tiếp. Không nên chỉ tập trung vào HS có hành vi gây ảnh hưởng đến lớp học mà bỏ qua HS ít nói hoặc không chủ động tìm người hỗ trợ. Trong phỏng vấn, HS mã HS1 mô tả việc thường im lặng hoặc tâm sự với bạn thân khi chịu áp lực điểm số, đồng thời e ngại đến phòng tư vấn vì sợ bị bạn bè bàn tán. Phản hồi này minh họa rào cản tiếp cận dịch vụ, không đại diện cho toàn bộ 152 HS trong nhóm điểm cảm xúc, nó cho thấy người học cần một cách tiếp cận kín đáo và một mối quan hệ đủ tin cậy để chia sẻ vấn đề cá nhân. Kết quả không cho phép xác định riêng tỷ lệ trầm cảm, lo âu hoặc mức độ căng thẳng thi cử. Đây là những khái niệm không đồng nhất với điểm tiểu thang cảm xúc. Nội dung tư vấn cần bắt đầu từ điều HS đang trải qua, sau đó lựa chọn công cụ bổ sung hoặc giới thiệu đánh giá chuyên sâu theo phạm vi năng lực của người thực hiện. Việc gán tên rối loạn ngay từ bước sàng lọc làm sai ý nghĩa của dữ liệu và tăng nguy cơ kỳ thị.

3.4. Khó khăn trong quan hệ bạn bè và hành vi

Lĩnh vực quan hệ bạn bè ghi nhận 264 HS thuộc nhóm bình thường, chiếm 66,0%; 84 HS thuộc nhóm nguy cơ, chiếm 21,0%; 52 HS thuộc nhóm khó khăn, chiếm 13,0%. Tổng hai nhóm cần xem xét tiếp theo là 136 HS, tương ứng 34,0%. Kết quả này xác định quan hệ bạn bè là một nội dung cần hiện diện trong kế hoạch hỗ trợ, bên cạnh học tập và định hướng nghề nghiệp. Việc tìm hiểu quan hệ bạn bè cần đi vào trải nghiệm của từng HS: cảm nhận về sự chấp nhận, khả năng chia sẻ và khó khăn trong tương tác. Bảng tổng hợp không cung cấp tần suất của từng mệnh đề, nên chưa xác định biểu hiện nào chiếm ưu thế. Đặc biệt, không thể coi toàn bộ 136 trường hợp là nạn nhân bị bắt nạt hoặc HS bị cô lập. Những kết luận đó đòi hỏi dữ liệu riêng về sự kiện, bối cảnh và mức độ tác động. Tiểu thang hành vi có 288 HS thuộc nhóm bình thường, chiếm 72,0%; 68 HS thuộc nhóm nguy cơ, chiếm 17,0%; 44 HS thuộc nhóm khó khăn, chiếm 11,0%. Tổng cộng 112 HS, tương ứng 28,0%, thuộc hai nhóm sau. Đây là tỷ lệ thấp nhất trong bốn lĩnh vực nhưng vẫn xác định một nhóm HS cần được tiếp cận để làm rõ khó khăn trong ứng xử. Chênh lệch giữa tăng động/kém tập trung và hành vi là 15,0 điểm phần trăm. Cấu trúc này cho thấy việc nhận diện chỉ dựa vào biểu hiện vi phạm nội quy khó bao quát các lĩnh vực khó khăn được HS báo cáo. Kết quả sàng lọc nên được dùng để mở rộng cách nhìn của nhà trường: quan sát hành vi đi cùng tìm hiểu khả năng chú ý, cảm xúc và quan hệ, trong khi vẫn giữ cách đánh giá riêng cho từng lĩnh vực. Không được cộng 43,0%, 38,0%, 34,0% và 28,0% để tính tỷ lệ HS có khó khăn. Một HS có thể cùng thuộc nhóm nguy cơ hoặc khó khăn ở nhiều tiểu thang. Tương tự, 172 trường hợp ở lĩnh vực chú ý lớn hơn 143 trường hợp theo tổng điểm chung không tạo ra mâu thuẫn số học: mỗi tiểu thang và tổng điểm được phân loại theo ngưỡng riêng. Dữ liệu hiện có chưa cho phép xác định số em gặp khó khăn đồng thời ở hai hoặc nhiều lĩnh vực.

3.5. Từ kết quả sàng lọc đến tiếp cận hỗ trợ tại trường

Hợp phần khảo sát 250 cán bộ quản lý và GV/nhân viên ghi nhận nội dung rà soát bằng công cụ chuẩn hóa đạt điểm trung bình 2,34, độ lệch chuẩn 0,91; 58,8% đánh giá ở hai mức không thực hiện và ít thực hiện. Kết nối dịch vụ công tác xã hội chuyên sâu đạt 2,09, độ lệch chuẩn 0,91; hai mức thấp chiếm 72,0%. Những số liệu này mô tả bối cảnh triển khai, không được gộp mẫu với 400 HS để tính tỷ lệ khó khăn.

Khi đặt cạnh kết quả HS, dữ liệu bối cảnh nêu một vấn đề tổ chức: sàng lọc chỉ tạo giá trị khi có người tiếp nhận và xử lý thông tin sau khảo sát. Nếu nhà trường thu được danh sách điểm số mà chưa phân công người gặp HS hoặc chưa xác định nơi giới thiệu hỗ trợ, quá trình đánh giá sẽ dừng ở khâu thống kê. Trọng tâm tiếp theo cần là thiết lập mối nối giữa thông tin đầu vào và hoạt động giúp đỡ cụ thể.

Từ kết quả, kế hoạch hỗ trợ nên bố trí hai tuyến công việc đồng thời. Tuyến thứ nhất là giáo dục phòng ngừa dành cho HS toàn trường về tập trung học tập, điều hòa cảm xúc và quan hệ bạn bè. Tuyến thứ hai là gặp gỡ, đánh giá tiếp theo với những HS có điểm cần lưu ý hoặc tự đề nghị giúp đỡ. Việc giới thiệu chuyên sâu dựa trên đánh giá từng trường hợp, mức độ ảnh hưởng và dấu hiệu an toàn, thay vì chỉ dựa vào nhãn phân nhóm.

Nhà trường cần giải thích rõ mục đích sàng lọc, người được tiếp cận kết quả và cách yêu cầu hỗ trợ. Không công khai danh sách HS theo nhóm điểm trong lớp hoặc trong các cuộc họp chung. Khi chia sẻ thông tin để phối hợp, chỉ sử dụng phần cần thiết cho nhiệm vụ hỗ trợ. Cách tổ chức này gắn việc nhận diện với quyền riêng tư và giảm rào cản tìm kiếm trợ giúp, phù hợp định hướng tư vấn học đường (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025b).

3.6. Giới hạn nghiên cứu và hướng hoàn thiện dữ liệu

Giới hạn trực tiếp nhất là chưa xác minh đầy đủ tính tương đương của phiếu đã sử dụng với phiên bản SDQ chuẩn. Việc thay đổi mệnh đề, vị trí câu hoặc quy tắc đảo điểm ảnh hưởng đến ý nghĩa của tổng điểm. Vì vậy, cần đối chiếu phiếu thực phát, khóa chấm và dữ liệu gốc trước khi so sánh tỷ lệ này với các nghiên cứu dùng SDQ khác. Nếu phiếu thực phát trùng bản đã điều chỉnh trong phụ lục, việc chỉ đổi tên hay sửa mô tả phương pháp không khôi phục giá trị chuẩn hóa của phép đo.

Thiết kế khảo sát tại một thời điểm chưa thể hiện diễn biến theo năm học hoặc thay đổi sau hỗ trợ. Dữ liệu tự báo cáo phản ánh cách HS nhận biết và trình bày trải nghiệm; chưa có kết quả phối hợp từ phụ huynh, GV hoặc đánh giá chuyên môn để kiểm tra sự hội tụ. Thiếu cơ cấu nhân khẩu học, kiểm định độ tin cậy trong mẫu và dữ liệu về ảnh hưởng chức năng cũng giới hạn mức độ giải thích kết quả.

Với phân bổ 40 HS ở mỗi trường và chưa có trọng số theo quy mô, kết quả cần được giới hạn trong 400 HS đã khảo sát. Nghiên cứu tiếp theo nên làm rõ cách chọn HS trong từng trường, tỷ lệ phản hồi và việc xử lý câu trả lời thiếu. Theo dõi sau sàng lọc cần ghi nhận HS đã được gặp gỡ hay chưa, nội dung hỗ trợ và thay đổi thực tế. Những dữ liệu đó giúp nối kết phát hiện khó khăn với đánh giá chất lượng trợ giúp.

4. Kết luận

Khảo sát 400 HS tại 10 trường THPT tỉnh Đồng Tháp ghi nhận 85 em thuộc nhóm nguy cơ và 58 em thuộc nhóm khó khăn theo tổng điểm đã báo cáo, tương ứng 21,3% và 14,5%. Tổng hai nhóm là 143 em, chiếm 35,8%. Tăng động/kém tập trung có tỷ lệ gộp cao nhất, đạt 43,0%; tiếp theo là cảm xúc 38,0%, quan hệ bạn bè 34,0% và hành vi 28,0%. Kết quả xác định các lĩnh vực cần được ưu tiên tìm hiểu và hỗ trợ trong mẫu nghiên cứu. Nhà trường cần kết hợp giáo dục phòng ngừa với đánh giá tiếp theo, bảo đảm riêng tư và duy trì cơ chế kết nối người có chuyên môn. Các tỷ lệ không thay thế chẩn đoán, không xác định nguyên nhân và không trực tiếp phản ánh hiệu quả quản lý. Việc xác nhận phiên bản bảng hỏi, chấm điểm và ngưỡng phân loại là điều kiện để củng cố giá trị kết luận và sử dụng kết quả cho các so sánh nghiên cứu sau này.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025a). *Quyết định số 2655/QĐ-BGDĐT ngày 22/9/2025 phê duyệt Tài liệu hướng dẫn nhận diện, đánh giá khó khăn tâm lý của học sinh trong trường học*.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025b). *Thông tư số 18/2025/TT-BGDĐT ngày 15/9/2025 hướng dẫn về công tác tư vấn học đường và công tác xã hội trong trường học*.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x.

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry, 7*(3), 125–130. https://doi.org/10.1007/s007870050057.

Quốc hội (2016). *Luật Trẻ em*. Luật số 102/2016/QH13 ngày 5/4/2016.

UNICEF Việt Nam (2022). *Study on school-related factors impacting mental health and well-being of adolescents in Viet Nam*. https://www.unicef.org/vietnam/reports/study-school-related-factors-impacting-mental-health-and-well-being-adolescents-viet-nam.

Võ Lê Ngọc Thảo (2026). *Quản lý hoạt động tư vấn học đường cho học sinh ở các trường trung học phổ thông tỉnh Đồng Tháp* [Bản thảo đề án thạc sĩ chưa xuất bản]. Trường Đại học Đồng Tháp.

Youthinmind (không ghi năm). *What is the SDQ?* Truy cập ngày 06/9/2026, từ https://www.sdqinfo.org/a0.html.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP THẢO LUẬN NHÓM...

Tiếp theo trang 405

3. Kết luận

Nâng cao hiệu quả sử dụng PPTLN trong giảng dạy học phần CNXHKH là yêu cầu cần thiết nhằm đổi mới phương pháp dạy học, phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của SV tại Trường Đại học GTVT Thành phố Hồ Chí Minh. Phương pháp này không chỉ góp phần giúp SV củng cố kiến thức lý luận mà còn tạo điều kiện phát triển tư duy phản biện, kỹ năng giao tiếp, năng lực hợp tác và khả năng vận dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Tuy nhiên, để đạt được hiệu quả, việc tổ chức thảo luận nhóm cần được thực hiện một cách khoa học, có mục tiêu rõ ràng, nội dung phù hợp và tiêu chí đánh giá cụ thể. Trên cơ sở phân tích những vấn đề lý luận và yêu cầu thực tiễn của hoạt động dạy học, bài viết đề xuất các giải pháp trọng tâm gồm: đổi mới nội dung và câu hỏi thảo luận theo hướng gắn lý luận với thực tiễn; tổ chức nhóm hợp lý và nâng cao trách nhiệm cá nhân; hoàn thiện quy trình tổ chức thảo luận; tăng cường ứng dụng công nghệ số; đổi mới phương thức đánh giá và nâng cao năng lực tổ chức, điều phối của GV. Việc triển khai đồng bộ các giải pháp này cần gắn với đặc điểm ngành đào tạo, điều kiện thực tế của nhà trường và yêu cầu cần đạt của học phần. Đồng thời, hiệu quả áp dụng cần được kiểm chứng thông qua khảo sát, quan sát lớp học và đánh giá kết quả học tập của SV. Qua đó, PPTLN có thể trở thành công cụ hỗ trợ thiết thực trong đổi mới giảng dạy các môn Lý luận chính trị, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh hiện nay.

Tài liệu tham khảo

Nguyễn Thị Hà Thu (2026). Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy và học các môn Lý luận chính trị trong các trường đại học ở Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Tổ chức nhà nước và Lao động,* tháng 01, tr. 102-105.

Nguyễn Thị Thu Thủy (2026). *Giảng dạy và học tập học phần Chủ nghĩa xã hội khoa học trong bối cảnh chuyển đổi số tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay*. https://dangbo.tnut.edu.vn/tin-tuc/2026-06-18/giang-day-va-hoc-tap-hoc-phan-chu-nghia-xa-hoi-khoa-hoc-trong-boi-canh-chuyen-doi-so-tai-cac-truong-dai-hoc-o-viet-nam-hien-nay-dt2444.html, ngày 18/6/2026.

Nguyễn Thị Vóc (2026). Tăng cường sự tương tác của sinh viên trong các lớp học sĩ số đông: Kinh nghiệm từ việc giảng dạy các môn Lý luận chính trị tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục,* số 355 kỳ 1 tháng 6, tr. 280-282.

Phan Anh Tuấn (2026). Bồi dưỡng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị các trường đại học ở Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. *Tạp chí Khoa học Chính trị,* số 1, tr. 49-55.

Phạm Thị Bích Ngọc (2026). Tăng cường gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy học phần Chủ nghĩa xã hội khoa học ở các trường đại học hiện nay. *Tạp chí Giáo chức Việt Nam,* số 231 kỳ 1 tháng 1, tr. 208-211.

Phan Thị Lệ Dung (2024). Nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp thảo luận nhóm trong dạy và học môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học Giáo dục,* tập 69, số 1, tr. 33-42.

Tạ Thị Thúy Ngân (2026). Nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp thảo luận nhóm trong giảng dạy các môn Lý luận chính trị tại các trường đại học hiện nay. *Tạp chí Giáo chức Việt Nam,* số 231 kỳ 1 tháng 1, tr. 141-144.