

Kỉ luật học đường và một số trường phái, mô hình nghiên cứu quốc tế về vấn đề kỉ luật học đường

Ngô Thanh Thủy

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
101 Trần Hưng Đạo, Hoàn Kiếm, Hà Nội, Việt Nam
Email: psythuy.vnies@gmail.com

TÓM TẮT: Về vấn đề kỉ luật học đường, trên thế giới đã có nhiều trường phái nghiên cứu khác nhau về vấn đề này. Hầu hết các nghiên cứu đều chỉ ra rằng thông qua giáo dục tính kỉ luật, mỗi cá nhân được rèn luyện về tinh thần và tính cách để tạo ra sự tự chủ hoặc phục tùng hình thành nên các yếu tố cá nhân quan trọng giúp cho mỗi người có được thành công trong cuộc sống. Hầu hết các nước sử dụng theo các mô hình giáo dục khác nhau thì sẽ có quy định về kỉ luật tại nhà trường khác nhau. Trên thế giới hiện nay, có 04 mô hình giáo dục: Hoàn thiện bản thân, kỉ luật học đường, công nghệ giáo dục và tái thiết xã hội. Tương ứng với mỗi mô hình thì có hình thức kỉ luật học đường đi kèm với các tiêu chí cụ thể như mục đích kỉ luật, kỉ luật cơ bản, loại hình kỉ luật, nguồn gốc của kỉ luật, bản chất của quyền lực, vai trò của học sinh, vai trò nhà quản lí, hệ thống khen thưởng, kỉ luật và thái độ của học sinh. Việc áp dụng kỉ luật trường học tùy thuộc theo mô hình giáo dục ở các nước sẽ được thực hiện một cách linh hoạt tùy thuộc theo đặc điểm của trường tại địa phương.

TỪ KHÓA: Kỉ luật; kỉ luật học đường; nghiên cứu quốc tế.

→ Nhận bài 15/11/2018 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/02/2019 → Duyệt đăng 25/4/2019.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tại các trường học, kỉ luật học đường (KLHD) đều đã được tổ chức, triển khai và thực hiện một cách rộng rãi. Mỗi nhà trường đều có một nội quy yêu cầu về ý thức, tác phong của mỗi cá nhân bao hàm cả học sinh (HS) và giáo viên. Việc hình thành, trau dồi KLHD thường xuyên không những góp phần xây dựng nhà trường phát triển mà còn hoàn thiện được nhân cách và lối sống cho bản thân mỗi người.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vấn đề kỉ luật trong trường học - kỉ luật học đường

KLHD là quy tắc, nội quy hay những quy ước, chuẩn mực chung được đặt ra mà mọi thành viên trong đó có trách nhiệm tuân thủ, chấp hành nhằm đạt được mục tiêu giáo dục đã đề ra. Kỉ luật có thể hướng dẫn hành vi của trẻ em hoặc đặt ra giới hạn để giúp HS học cách tự chăm sóc bản thân, người khác và thế giới xung quanh. Trường học đặt ra các quy tắc, nếu HS phá vỡ các quy tắc này, HS phải chịu kỉ luật. Các quy tắc này có thể, ví dụ, xác định các tiêu chuẩn dự kiến về quần áo, chăm chuyên cần, ứng xử xã hội và đạo đức học tập. Thuật ngữ kỉ luật được sử dụng nhằm đề cập tới các hình phạt, biện pháp cho những hậu quả của việc vi phạm các quy tắc đề ra.

Mục đích của việc xây dựng và thực thi KLHD: Trong xã hội, việc đặt ra các hình thức kỉ luật là nhằm giới hạn, hạn chế các hành vi hoặc thái độ được coi là có hại, chống lại các chính sách của nhà trường, các tiêu chuẩn giáo dục, truyền thống của nhà trường. Trọng tâm của kỉ luật là thay đổi và uốn nắn, rèn luyện hành vi của HS, hạn chế những tiêu cực và rối nhiễu có thể xảy ra trong nhà trường, ảnh

hưởng tới chất lượng giáo dục.

Cụ thể là:

- Tạo sự quan tâm, sát sao và tính trách nhiệm của thầy cô và cha mẹ đối với mỗi HS;
- Hạn chế những vi phạm kỉ luật, gây phiền hà đến mọi thành viên và ảnh hưởng đến không gian kỉ luật của nhà trường;
- Hình thành thói quen và lối sống nề nếp, có kỉ luật, tôn trọng tập thể và phát triển toàn diện nhân cách đối với mỗi thành viên;
- Tạo môi trường giáo dục an toàn, thân thiện, không bạo lực do hạn chế việc phê bình, kỉ luật, trách phạt;
- Tạo môi trường học tập hiệu quả và giúp cải thiện kết quả học tập của HS;
- Cha mẹ, người học và nhà trường nhận thấy việc thực thi kỉ luật học đường là công bằng và sẵn sàng tuân thủ.

2.2. Một số trường phái và mô hình nghiên cứu về kỉ luật học đường

2.2.1. Trường phái hành vi

Những nhà tâm lí học theo trường phái hành vi nghiên cứu hành vi con người nhằm hiểu được quá trình thay đổi hành vi được diễn ra như thế nào. Trong trường phái này, một số nhà tâm lí học đưa ra mô hình nghiên cứu hành vi được thực hiện trong lớp học, nhằm giúp cho các nhà giáo dục thực hiện các hình thức thưởng và phạt trong quá trình quản lí lớp học. Nổi bật trong trường phái hành vi là hai mô hình: Mô hình Skinnerian và mô hình Kounin.

Mô hình Skinnerian

Mô hình này xuất phát từ quan điểm các hành vi diễn ra một cách tự nhiên trong thực tiễn lớp học. Các nhà nghiên

cứu nhận thấy những hành vi được khen thưởng có xu hướng lặp lại, trong khi đó những hành vi không nhận được khen thưởng có xu hướng được loại bỏ. Trong việc duy trì kỉ luật, người ta thường thưởng cho hành vi tốt và phạt những hành vi xấu. Mô hình Skinnerian như là một mô hình sửa đổi hành vi được đúc kết sau khi đã thực nghiệm các kĩ thuật lâm sàng về hành vi trong lớp học.

Skinner tin rằng, hoàn cảnh quyết định tới hành vi của cá nhân. Ông tập trung hướng tiếp cận của mình tới việc củng cố và khen thưởng. Sự củng cố hành vi cũng giống như phần thưởng vậy, nếu sử dụng theo một cách hệ thống thì nó sẽ có ảnh hưởng tới hành vi cá nhân theo xu hướng mong muốn. Ông sử dụng các thuật ngữ như: Vận hành hành vi (operant behavior), kích thích tăng cường (reinforcing stimuli), lịch trình củng cố, xác xuất thành công (successive approximations), củng cố tích cực và tiêu cực [1, tr.184]. Mô hình hành vi này của Skinner không trực tiếp đề cập đến KLHD, tuy nhiên đóng góp trong nghiên cứu hành vi của ông giúp định hình các hành vi mong muốn thông qua việc củng cố hành vi. Nhờ đó, các hành vi thực hành được định hình, thay đổi – và hiện vẫn được sử dụng để hình thành các hành vi học thuật và hành vi xã hội. Nhiều nhà giáo dục tiểu học sử dụng việc định hình hành vi như một hệ thống kỉ luật duy nhất của họ, khen thưởng cho những HS ứng xử đúng đắn và giảm trừ phần thưởng cho những HS chưa có ứng xử đúng đắn. Một mối quan tâm lớn khác là trong khi điều này có hiệu quả trong việc dạy cho HS được các hành vi mong muốn, thì nó lại kém hiệu quả đối với việc dạy những việc mà HS không nên làm. Nó cũng không giúp HS hiểu được được lí do vì sao mà những hành vi này thì được thưởng, còn những hành vi khác thì không được thưởng.

Một yếu tố bất lợi khác của mô hình này là các nhà giáo dục sử dụng nó đôi khi bỏ qua các yếu tố quan trọng trong tiểu sử của HS và điều kiện gia đình. Điều này xuất phát từ việc thiếu nhận thức về các mối quan hệ giữa nền tảng của người học và những hành vi hiện thời của HS có thể là kết quả của việc giao tiếp không hiệu quả giữa người học và nhà giáo dục [2, tr.206].

Mô hình Kounin

Kounin (1971) là một trong những người tiên phong theo trường phái hành vi dựa trên thuyết phản ứng kích thích hành vi kinh điển. Giống như Skinner, Kounin cho rằng người học thông qua các hành vi tốt sẽ loại bỏ được các hành vi xấu thông qua nỗ lực để giành được phần thưởng và tránh bị trừng phạt. Ông chỉ ra rằng, hành vi được thực hiện dựa trên việc theo đuổi những phần thưởng mong muốn. Ví dụ như khen ngợi, thì thường có xu hướng lặp lại. Những hành vi được thực hiện do các sự cố ngoài ý muốn, ví dụ như đau đớn hoặc sợ hãi, thì hành vi này ít được lặp lại. Ông tập trung nhiều hơn vào các hành vi của nhà giáo dục và những gì mà nhà giáo dục nên làm để đạt được hành vi mong muốn của người học [1, tr.185].

Mô hình KLHD được phát triển bởi Kounin (1976) dựa trên những phân tích khoa học chi tiết về KLHD và mô tả

các bài tập, cách thức quản lí như một phương tiện để kiểm soát hành vi HS. Mô hình này cũng được biết đến với dạng mô hình năng động nhóm (group dynamic model), trong đó các nhà giáo dục thường làm việc với các nhóm người học trong trường phổ thông.

Kounin đề xuất hai kĩ thuật có thể sử dụng để giải quyết hành vi chưa đúng của người học là: Chứng kiến (withitness) và chồng chéo (overlapping). Ông mô tả người chứng kiến là nhà giáo dục, ám chỉ rằng nhà giáo dục phải có năng lực biết và nhìn được những vấn đề nào đang xảy ra ở trong lớp của mình, kể cả khi người đó đang viết bảng. Khái niệm người chứng kiến là năng lực của nhà giáo dục có thể tham gia cùng lúc nhiều việc. Ví dụ: Một nhà giáo dục có thể đang giúp đỡ nhóm nhỏ người học nhưng đồng thời lúc đó người đó cũng phải có năng lực quan sát biết được hành vi của các nhóm khác xung quanh đó.

Kounin xác định được một số chiến lược giáo dục thu hút HS vào các bài học và do đó làm giảm hành vi chưa đúng. Tác phẩm của ông nhấn mạnh vào các nhà giáo dục có thể quản lí HS, bài học và lớp học để giảm tỉ lệ hành vi chưa đúng. Các kết nối ông xác định giữa các cách giảng dạy và kiểm soát hành vi đã hướng đến một đường lối tư duy mới – giáo dục có tác động tới kỉ luật ở mức độ cao hơn là duy trì kỉ luật tốt, tức là nhà giáo dục khuyến khích HS năng động tham gia vào các hoạt động lớp học, khiến cho các cá nhân tập trung được chú ý của mình vào bài học hơn là vào các tác động khách quan khác. Bình luận về nghiên cứu của mình, Kounin nói rằng tính cách của nhà giáo dục ít liên quan đến kiểm soát lớp học, nó có liên quan nhiều hơn tới tính cách giáo dục như tính thân thiện, hiệu quả, âm áp, kiên nhẫn,... Tuy nhiên, mô hình của ông không có ích với các nhà giáo dục nếu như bài giảng của họ hôm đó bị thất bại.

2.2.2. Trường phái nhận thức

Những người tiên phong trong lĩnh vực này là nhà tâm lí học Gestalt, Kohler và Wertheimer Kohler, nghiên cứu hành vi giải quyết vấn đề. Mục tiêu là thúc đẩy việc giải quyết vấn đề, chuyển giao việc học và khuyến khích xử lí nhận thức thông tin để có quyết định tốt hơn và hiệu quả hơn. Trái ngược với trường phái hành vi, các nhà nhận thức luôn nhấn mạnh vào suy nghĩ quy trình của người học. Các nhà nhận thức xem xét sự tham gia tích cực của người học, học tập nghĩa là sử dụng các cấu trúc tinh thần để xử lí thông tin, họ cố gắng tìm hiểu tâm trí người học và xem thông tin được chuyển đổi, lưu trữ và lấy ra trong giải quyết vấn đề như thế nào.

Mô hình lí thuyết về chuyển đổi giáo dục (educational transformation) của William Glasser

William Glasser đã phát triển một công cụ mà ông gọi là Lí thuyết lựa chọn thể hiện nỗ lực của ông trong việc chuyển đổi và hồi sinh giáo dục ở các nhà trường. Ông thiết kế ba mô hình riêng biệt và thực hành gọi là Thuyết lựa chọn, Quản lí chất lượng và Liệu pháp thực tế.

- Lí thuyết lựa chọn được mô tả như một lí thuyết sinh học về hoạt động của chúng ta như một sinh vật. Lí thuyết

cho rằng tất cả hành vi là sự nỗ lực của cá nhân nhằm đáp ứng nhu cầu được được cấu tạo trong cấu trúc di truyền của não. Tóm lại, tất cả các hành vi đều xuất phát từ nội lực bên trong chứ không phải bên ngoài, nghĩa là những hành vi này trực tiếp được thực hiện do sự chỉ đạo của não bộ, khiến nó được nhận thức một cách tự nhiên. Có năm yếu tố được đề cập trong thuyết này [3, tr.80], đó là: (1) Nhu cầu cơ bản, ví dụ như tình yêu và sự phụ thuộc, sức mạnh, năng lực, khả năng sinh tồn,...); (2) Thực tiễn: Cá nhân tiếp nhận các tác nhân bên ngoài và phải chấp nhận nó thông qua chức năng nhận thức của não bộ; (3) Hệ thống nhận thức: Có hai hệ thống nhận thức là “những gì chúng ta biết về thế giới” và “những gì chúng ta muốn ở thế giới này” giúp chúng ta thao tác hóa được bức tranh giá trị của thế giới trong não bộ; (4) Khu vực so sánh: Đây là khu vực đặc biệt trong não bộ nơi mà chúng ta có thể đo và giữ các dữ liệu từ bên ngoài, tham khảo nó với những hình ảnh tinh thần khi cá nhân tiếp nhận một cảm giác tương tự; (5) Hệ thống hành vi: Đây là phần đầu ra mà thông qua đó chúng ta hành động trên thế giới để đạt được điều mà chúng ta muốn. Chúng ta đưa thế giới vào trong tâm trí của mình và hành động tương tác lại thế giới thông qua năng lực ứng xử của mình.

- Quản lý chất lượng: Là một mô hình khác của Glasser, nó hướng tới mục đích muốn quản lý thành công con người, chúng ta phải thuyết phục họ đưa ra những gì mà bạn muốn (tức là lịch trình quản lý) vào chính thế giới giá trị của chính họ. Trong trường học, do đó khi người học đồng ý với việc tùy chỉnh thế giới giá trị của mình theo cách nào đó, thì họ phải làm việc một cách hiệu quả và trong quá trình chuyên đổi chính trường học của mình thành một trường học chất lượng.

- Liệu pháp thực tế: Là mô hình dựa trên liệu pháp trị liệu thực tế nhằm giải quyết vấn đề hiện tại hơn là các vấn đề đã có trong quá khứ. Li thuyết này dựa trên giả định rằng không ai có thể bắt buộc ai làm được điều gì. Để đạt được thỏa thuận và hành động theo cách mà chúng ta yêu cầu cần điều kiện môi trường ấm áp, thân thiện. Sự thuyết phục này đòi hỏi sự tin tưởng giữa con người với nhau. Các giai đoạn thuyết phục phải được thiết lập dựa trên sự hỗ trợ và tham gia nhiệt tình của các bên. Quản lý vi mô (micro-managing) bị loại bỏ, khuyến khích được cổ vũ. Liệu pháp thực tế tìm kiếm những điều gì là đúng và xây dựng dựa trên những yếu tố khuyến khích tích cực trong trường học.

Kế hoạch kỉ luật của Glasser giống như một hệ thống tổng thể, tuy nhiên, không được sử dụng rộng rãi. Các nhà giáo dục, thực tế, không có đủ thời gian để làm theo quy trình được quy định với những HS thực hiện không đúng, tư vấn cho họ để có thể làm lại những lựa chọn hiệu quả đúng như Glasser gợi ý [3, tr.120]. Thêm nữa, các nhà giáo dục trong quá trình thực hiện mô hình của Glasser cũng nhận thấy tính không may của nó. Tức là, HS ít quan tâm tới hậu quả của những hành vi có hậu quả vừa phải, có xu hướng lặp lại các hành vi đó. Và trong cuộc sống hằng ngày, nhà giáo dục không có đủ sự tận tâm và thời gian để có thể xử lí được mọi vấn đề trong quá trình giảng dạy trên lớp của họ.

Mô hình đào tạo hiệu quả quốc tế của Gordon

Gordon tin rằng KLHD tốt sẽ giúp HS phát triển năng lực tự chủ của mình. Ông sử dụng một cửa sổ hành vi, đó là một thiết bị thị giác giúp làm sáng tỏ vấn đề tồn tại và xem xét được ai là người có vấn đề. Ông cũng chỉ ra rằng có hai loại xúc cảm, đó là cảm giác chính (trải nghiệm cá nhân sau hành vi không chấp nhận được) và cảm giác thứ hai (cảm nhận sau khi giải quyết vấn đề).

Gordon từ chối việc sử dụng quyền lực và cách thức giải quyết xung đột bằng cách thắng – thua. Ông khuyên các nhà giáo dục không nên sử dụng thưởng, phạt cho HS để kiểm soát hành vi của HS [3, tr.134]. Mô hình của Gordon được triển khai hiệu quả khi có kế hoạch, thời gian, hỗ trợ hành chính và có sự hợp tác giữa các bên là nhà giáo dục, phụ huynh và người học. Các nhà giáo dục và phụ huynh nên coi kỉ luật là mối quan tâm của toàn trường mà phải được xử lí trên cơ sở hợp tác giữa các bên.

Mặc dù các mô hình khác coi động lực là chìa khóa để dạy và học hiệu quả nhưng ông lại cho rằng phần thưởng là bất lợi cho việc học tập tốt. Người học cần nhận thức rằng hành vi sai là không thể chấp nhận được và phải học cách kiểm soát hành vi của họ. Vai trò của nhà giáo dục là giúp đỡ HS trong quá trình này biết cách chịu trách nhiệm với hành vi của mình. Kỉ luật là mối quan tâm rộng rãi của các bên nên cần phải có sự phối hợp giữa các bên để tạo ra môi trường học hỏi và giảng dạy có lợi nhất cho HS.

2.2.3. Trường phái kiến tạo

Trường phái kiến tạo là cách tiếp cận với tri thức mà nó được giả định rằng mọi người đều biết và hiểu theo những cách riêng và tạo nên tri thức của chính mình và tri thức mới. Giả định cơ bản của trường phái này là thuyết tương đối (relativism), tức là nó giả định rằng quá trình tạo cảm giác (sensemaking) của con người là một quá trình hệ thống hóa kinh nghiệm giúp cho tri thức trở nên dễ hiểu hơn.

Mô hình giao tiếp phù hợp (congruent communication) của Ginott

Mô hình giao tiếp phù hợp của Ginott là một trong những phương pháp tiếp cận kiến tạo tiêu biểu về kỉ luật trường học. Từ quan điểm kiến tạo, trò chơi đồ lỗi không phải là kiến tạo. Haim Ginott, giáo sư về liệu pháp tâm lí, coi kỉ luật là hàng loạt các chiến công nhỏ, một quá trình phát triển lâu dài và giải pháp tức thời cho những hành vi chưa đúng đắn của HS. Ông tập trung vào việc làm cách nào người lớn có thể xây dựng được các khái niệm tự thân cho HS.

Ông duy trì quan điểm cho rằng các nhà giáo dục phải bảo đảm an toàn, nhân đạo và lợi ích của lớp học thông qua việc sử dụng khái niệm mà ông gọi là “giao tiếp phù hợp”, tức là giao tiếp hài hòa, nơi mà thông điệp của nhà giáo dục tới người học có liên quan và phù hợp với xúc cảm của người học. Các nhà giáo dục nên sử dụng ngôn ngữ bình tĩnh, phù hợp với tình hình và xúc cảm. Quan điểm chính của ông là: “Tự kỉ luật của các nhà giáo dục là yếu tố quan trọng trong việc duy trì kỉ luật lớp học tốt.

Giao tiếp hài hòa là yếu tố quan trọng trong lớp học, nhà giáo dục nên là một hình mẫu luôn có hành vi tốt, tránh việc gán mác cho người học và nên thúc đẩy môi trường thuận lợi để người học có thể phát triển được tối ưu; một môi trường không nhân đạo sẽ ảnh hưởng đến kỉ luật một cách tiêu cực.” [3, tr.112].

Nguyên tắc cơ bản trong mô hình của ông là phát triển ngôn ngữ bình tĩnh, thích hợp với tình huống và xúc cảm, tìm kiếm sự lựa chọn thay thế cho hình phạt, tự ngăn bản thân đánh giá nhân cách một HS và đào tạo để sử dụng thông điệp “tôi” hơn là “bạn”. Tuy nhiên, hạn chế trong mô hình của ông là chưa cung cấp để các quy tắc và hậu quả, ông cũng không đưa ra được các phương pháp để có thể chấm dứt ngay tức thời các hành vi chưa đúng của HS.

2.3. Một số mô hình giáo dục và quan niệm kỉ luật học đường trong các mô hình giáo dục này

Mô hình giáo dục được coi như một công cụ hỗ trợ đắc lực cho nhà giáo dục trong quá trình quản lí lớp học của họ. Mô tả các mô hình này giúp các nhà giáo dục có hiểu biết và lựa chọn tốt hơn hình thức kỉ luật nào phù hợp với điều kiện và môi trường giáo dục của họ. Mục tiêu của các mô hình này là thúc đẩy nhận thức, thái độ và một cơ sở lí luận vững chắc để giáo viên hiểu và hành động thông minh hơn trong quá trình quản lí lớp học của mình.

Theo Robert R.Newton (1980) [1, tr.184] có bốn mô hình giáo dục được thống kê theo bảng tóm tắt như sau (xem Bảng 1):

Với các khung lí thuyết được nêu ở trên, mỗi mô hình đều nhằm thúc đẩy hiểu biết và trở thành điều kiện cho các

quan điểm và hành vi trong tương lai. Mỗi mô hình giáo dục kể trên, các nhà nghiên cứu cũng đã chỉ rõ các quan niệm về kỉ luật. Các quan niệm đó được trình bày như sau (xem Bảng 2):

Mô hình “*hoàn thiện bản thân*” cam kết với đề xuất rằng sự phát triển thực sự phải diễn ra trong bầu không khí tự do và chấp nhận rủi ro, tự chủ hơn là sự vâng lời một cách thụ động các yêu cầu của giáo viên. Mô hình này tập trung chủ yếu vào sự phát triển của bản thân ngay từ ban đầu. Mô hình “*KLHD*” tuân theo các giá trị truyền thống của xã hội, gia đình, nhà trường, quốc gia,... Trong khi đó, mô hình “*công nghệ giáo dục*” cung cấp cách tiếp cận khoa học nhất về kỉ luật. Nhà tâm lí học hành vi thường chú ý tới việc hành vi của HS được hình thành bởi sự củng cố mà chúng nhận được từ người lớn và môi trường bên ngoài. Các nhà tâm lí học hành vi khuyến khích sự cải thiện môi trường học tập hiệu quả để sản sinh ra nguồn năng lượng học tập tích cực cho HS, phát triển mối quan hệ bạn bè gắn bó trong trường học, nâng cao hiệu quả học tập. Mô hình “*tái thiết xã hội*” đề xuất một cách tiếp cận không chỉ cung cấp trải nghiệm cuộc sống mà còn phát triển kĩ năng đánh giá quan trọng về xã hội, đạo đức, các vấn đề về tương tác xã hội. HS học cách trở thành thành viên của nhóm và tự xem xét hành vi của bản thân, hành vi của nhóm, cân nhắc mối liên hệ giữa hành vi của cá nhân và nhóm. Mục đích để HS khẳng định bản thân, xác định vị trí và buộc phải tuân theo các chuẩn mực của nhóm. Mặc dù không thể tránh khỏi có một số điểm chồng chéo trong các quan điểm, tuy nhiên mỗi mô hình đều

Bảng 1: Bốn mô hình giáo dục và vị trí của chúng theo các lĩnh vực quan trọng trong nhà trường phổ thông

	Nguyên tắc tiên quyết	Giáo viên	Sinh viên	Chương trình	Giá trị	Người hỗ trợ
Hoàn thiện bản thân (individual fulfillment)	Khám phá thiên nhân	Hướng dẫn, giúp đỡ, cộng tác viên	Nguồn lực sau cùng của những sáng kiến và các chỉ dẫn	Chương trình có cấu trúc nhỏ nhất	Mang tính cá nhân cao, không có kết quả đồng bộ	Các nhà giáo dục mở, những người theo đảng Tự do, đảng cấp tiến
KLHD (scholarly discipline)	Tích lũy tri thức về kỉ luật	Người hòa giải (mediator)	Những người thực hành đầu tiên về kỉ luật	Hướng dẫn thông qua kỉ luật	Tri thức về các nội dung truyền thống, khả năng sử dụng các công cụ và phương pháp học thuật	Các cộng đồng học thuật
Công nghệ giáo dục (educational technology)	Phát triển một cách hệ thống các tiềm năng, từ đơn giản đến phức tạp	Người thiết lập các chiến lược thực nghiệm hiệu quả	Đối tượng tiếp thu những phức tạp cao nhất để có thể hỗ trợ	Chiến lược hành vi được sắp xếp theo chuỗi phát triển liên tục một cách khoa học	Đạt được các mục tiêu hành vi/ thay đổi chính xác	Các nhà tâm lí học hành vi, các nhà quản lí khoa học
Tái thiết xã hội (social reconstruction)	Trường học giống như một đơn vị để thay đổi xã hội	Những người nhạy cảm và có trách nhiệm	Đơn vị thay đổi tiềm năng	Các kĩ năng trí tuệ để cải cách xã hội, các lĩnh vực thuộc phạm trù đạo đức	Tri thức, kĩ năng, thái độ đạo đức/xã hội và xu hướng giá trị	Các nhà cải cách xã hội, hoạt động chính trị

Bảng 2: Các quan niệm về kỉ luật trong 4 mô hình giáo dục

	Hoàn thiện bản thân (individual fulfillment)	Kỉ luật trường học (scholarly discipline)	Công nghệ giáo dục (educational technology)	Tái thiết xã hội (social reconstruction)
Mục đích của kỉ luật	Sự phát triển khả năng tự định hướng của HS.	Thể hiện mức độ quan trọng của việc giữ đúng trật tự nhằm đạt được các mục đích tổ chức xã hội.	Đưa ra được các khung kỉ luật hiệu quả nhất để có thể đạt được những kết quả học tập theo kì vọng.	Tham gia vào trong các thể hệ trong xã hội.
Kỉ luật cơ bản	Quyền có trách nhiệm với hành vi cá nhân.	Quyền theo thứ bậc và hợp pháp giống như một yếu tố quan trọng trong bất kì xã hội hay tổ chức nào.	Hành vi được định hình bằng các phần thưởng phù hợp.	Cuộc sống trong xã hội nhà trường, quy luật xã hội/ các quy tắc được quyết định thông qua quá trình chính trị.
Loại kỉ luật	Hướng dẫn cho phép tự do, khuyến khích trách nhiệm.	Quy định có nguồn gốc từ các giá trị mang tính tổ chức, nguyên tắc.	Hành vi/ kết quả có hiệu quả nhất khi tạo lập được môi trường học tập hiệu quả.	Các nguyên tắc, quy định để đem lại trật tự tốt được quyết định bởi những bên tham gia.
Nguồn gốc của luật lệ	Người lớn tạo điều kiện, sinh viên quyết định hành vi của chính mình.	Quyết định bởi các nhà chức trách (hiệu trưởng, tổ bộ môn, khoa).	Được cân nhắc cẩn thận bởi các nhà phân tích hành vi.	Được quyết định bởi nhóm thuộc đảng Dân chủ.
Bản chất của quyền lực	Nhận thức bên trong và mang tính áp đặt, được sàng lọc từ những bản năng tốt nhất của HS.	Tiềm ẩn trong nhận thức xã hội về một xã hội tốt đẹp.	Một chức năng trong kết quả của quá trình hướng dẫn.	Được chấp nhận từ các nhóm, thực hành các lĩnh vực để có cái nhìn khách quan trong quá trình dân chủ.
Vai trò của HS	Nguồn gốc của các quy định và các bên có trách nhiệm.	Sẵn sàng hợp tác với các nhà chức trách, tuân thủ theo các quy tắc xã hội để có một trật tự tốt đẹp.	Phản hồi được tiếp nhận bởi những củng cố tích cực.	Là một người tham gia năng động trong quá trình tạo lập nên một trật tự tốt đẹp.
Vai trò của khoa/nhà quản lí	Người giúp đỡ/ hướng dẫn và tạo ra môi trường/ điều kiện bởi các hành vi có trách nhiệm.	Các nhà quản lí chỉ ra ai là người điều khiển và thi hành các quy định.	Cụ thể hóa/ tối ưu hoá các khung hành vi thích hợp.	Có sự tham gia của các thể hệ để làm chủ được xã hội trường học.
Hệ thống khen thưởng/ kỉ luật	Tự áp đặt, HS buộc phải chấp nhận hậu quả của các hành vi chưa đúng đắn của mình và học từ những sai lầm đó.	Hình thức kỉ luật truyền thống riêng cho những lỗi sai của HS.	Nhấn mạnh vào các củng cố tích cực hơn là trừng phạt.	Ảnh hưởng/áp lực nhóm, quyết định hình phạt của nhóm và mô hình áp đặt nhóm.
Thái độ hướng tới HS	Tin tưởng năng lực của HS và tự mình chấp hành các quy định.	Kì vọng vào sự phối hợp với các nhà quản lí.	Tin tưởng vào các hành vi xã hội tích cực phù hợp được đem lại bởi các cách củng cố tích cực.	Trách nhiệm tham gia của một nhóm xã hội.

chứa đựng các quan điểm sâu sắc và riêng biệt về bản chất con người và KLHD: Quyền tự quyết, sự tôn trọng giá trị truyền thống, sự kết nối và củng cố tích cực, tương tác xã hội. Nếu không có một lựa chọn nhất định cho bất kì một mô hình nào để làm khuôn mẫu hướng dẫn, định hình cho các nguyên tắc và thực hành kỉ luật thì chính sách kỉ luật có thể thiếu đi sự vững chắc và mạch lạc. Vấn đề thường gặp nhất trong thực hành KLHD đó là việc áp dụng cách tiếp cận kỉ luật, nguyên tắc và triết lí thiếu đi sự nhất quán giữa giáo viên và nhà quản lí, tạo nên sự hỗn loạn trong trường học. Do đó, việc xác định rõ ràng, định hướng cụ thể theo một mô hình nào đó sẽ giúp cho HS có thể thích nghi, tự điều chỉnh hành vi phù hợp và hiệu quả hơn.

3. Kết luận

Nghiên cứu về KLHD không còn là vấn đề mới mẻ trên

thế giới. Tuy nhiên, việc áp dụng trong thực tiễn thì còn nhiều yếu tố ảnh hưởng và tác động tới tính hiệu quả của các biện pháp, mô hình. Các trường phái nghiên cứu về KLHD như hoàn thiện bản thân, kỉ luật trường học, công nghệ giáo dục hay tái thiết xã hội về bản chất đều hướng tới việc củng cố các hành vi tích cực và rèn luyện các phẩm chất của người học. Xuất phát từ các lí thuyết đó, các nhà nghiên cứu xây dựng mô hình đáp ứng cho các lí thuyết dựa trên cơ sở đối tượng hướng tới là cá nhân, xã hội và các nhà quản lí trong trường học. Mỗi nhà trường có thể căn cứ theo các lí thuyết và mô hình để có cách ứng dụng và triển khai trong nhà trường của mình đảm bảo tính phù hợp với văn hóa, sự phát triển tâm, sinh lí của HS. Do vậy, những nghiên cứu về KLHD rất cần thiết để phù hợp với những thay đổi ngày càng mạnh mẽ hiện nay của người học và xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1] Robert R. Newton (1980), *Models of schooling and theories of discipline*, High school Journal, vol. 63, 183 – 190.
- [2] Biddulph - F. – Biddulph - J. - & Biddulph - C., (2003), *The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis*, Wellington: Ministry of Education.
- [3] Garry Hornby, (2015), *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*, Springer 2015.
- [4] https://en.wikipedia.org/wiki/School_discipline#The_importance_of_discipline
- [5] Báo cáo tóm tắt nhiệm vụ: *Thực trạng và giải pháp giáo dục kỉ luật trong nhà trường hiện nay*, Nhóm nghiên cứu thuộc Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam thực hiện theo chỉ đạo của Bộ trưởng Phùng Xuân Nhạ (tháng 10 năm 2017).
- [6] Kelly Capatosto, (2015), *School Discipline Policy: updates, Insights and future directions*, Kirwan institute.
- [7] Richard Arum và Melissa Velez, (2012), *Improving Learning Environments: School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*.
- [8] Bruce C. Davis, (2013), *How to Involve Parents in a Multicultural School*.
- [9] cAdelman, H., (1992), *Parents and schools: An intervention perspective*, Eric Digest: ED350645, Retrieved September 2, 2008 from <http://www.eric.ed.gov>
- [10] Allan - J. - & Nairne - J., (1984), *Class discussions for teachers and counsellors in the elementary school*, Toronto: University of Toronto Press.
- [11] Baker -. (1997), *Improving parent improvement programs and practice: A qualitative study of teacher perceptions*, School Community Journal, 7(2), 155–182.
- [12] Bastiani - J., (1993), *Parents as partners. Genuine progress or empty rhetoric?* In P. Munn (Ed.), *Parents and schools: Customers, managers or partners?* (pp. 101–116). London: Routledge.
- [13] Bauch - P. A., (2001), *School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place*. *Peabody Journal of Education*, 76, 204–221.
- [14] Boulton - B., (2006), *176 ways to involve parents: Practical strategies for partnering with families*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [15] Bull - A. – Brooking - K. - & Campbell - R., (2008), *Successful home-school partnerships: Report prepared for the Ministry of Education*, Wellington: MoE.
- [16] Chen - J. J., (2008), *Grade level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students*, *School Psychology International*, 29(2), 183–198.
- [17] Christenson - S. L., (2004), *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, *School Psychology Review*, 33(1), 83–104.
- [18] Cox - D. D., (2005), *Evidence-based interventions using home-school collaboration*, *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- [19] Desforges - C. - & Abouchar - A., (2003), *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*, London: Department for Education and Skill.

SCHOOL DISCIPLINE AND A REVIEW OF THE INTERNATIONAL RESEARCHES ON SCHOOL DISCIPLINE

Ngo Thanh Thuy

The Vietnam National Institute of Educational Sciences
101 Tran Hung Dao, Hoan Kiem, Hanoi, Vietnam
Email: psythuy.vnies@gmail.com

ABSTRACT: *There are many different schools in the world researching on school discipline. Most studies show that through disciplinary education, each individual is trained in spirit and personality to create self-control or obedience which forms important personal factors to help each of them get success in life. Each country using different educational models will have disciplinary rules at different schools. In the world, there are recently 04 educational models, including: personal practice, school discipline, education technology and social reconstruction. Corresponding to each model, there is a form of school discipline associated with specific criteria such as disciplinary purposes, basic discipline, types of discipline, the source of discipline, the nature of power, the role of students, the role of managers, the system of reward, discipline and attitudes of students. Depending on the model of education in each country, the application of school discipline will be implemented flexibly based on the characteristics of the local schools.*

KEYWORDS: Discipline; school discipline; international researches.