



Thực trạng môi trường học đường ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế

Đinh Thị Phương Loan

Khoa Tâm lý và Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 24/9/2025

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 02/12/2025

Ngày nhận đăng: 04/12/2025

Ngày xuất bản: 20/8/2026

Từ khóa:

Môi trường học đường;

Học sinh;

Trung học phổ thông;

Thành phố Huế;

DSCS-SV.

TÓM TẮT

Bài viết này trình bày kết quả nghiên cứu về thực trạng môi trường học đường ở các trường trung học phổ thông thành phố Huế - nghiên cứu bằng phương pháp điều tra bảng hỏi sử dụng Thang đo Delaware phiên bản học sinh trên 722 học sinh thuộc bốn trường trung học phổ thông. Kết quả nghiên cứu cho thấy môi trường học đường ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế được đánh giá tích cực và an toàn. Nghiên cứu cũng chỉ ra sự khác biệt đáng kể theo giới tính ở cảm nhận về hành vi bất nạt và sự khác biệt theo khối lớp ở một số nhân tố cấu thành môi trường học đường. Kết quả này có ý nghĩa thực tiễn trong việc định hướng xây dựng các biện pháp cụ thể nhằm cải thiện chất lượng môi trường học đường ở các trường trung học phổ thông thành phố Huế trong thời gian sắp tới.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Môi trường học đường từ lâu đã được xem là một yếu tố nền tảng quyết định chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của học sinh. Các nghiên cứu quốc tế khẳng định rằng một môi trường học đường tích cực bên cạnh giúp nâng cao thành tích học tập còn giúp cải thiện sức khỏe tinh thần, tăng cường sự gắn kết xã hội và thúc đẩy hành vi tích cực ở học sinh (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Ngược lại, môi trường học đường thiếu an toàn, thiếu công bằng hoặc kém gắn kết có thể làm giảm động lực học tập, gia tăng hành vi lệch chuẩn và suy giảm cảm xúc tích cực của học sinh đối với trường học (Wang & Degol, 2016). Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu gần đây tiếp tục nhấn mạnh vai trò của môi trường học đường trong việc hình thành sự gắn kết và thành công học tập. Nghiên cứu của Konold và cộng sự (2018) cho thấy các trường học có cấu trúc rõ ràng và hỗ trợ học sinh tốt hơn thường đạt mức độ gắn kết cao hơn, từ đó cải thiện kết quả học tập. Đồng thời, một môi trường học đường tích cực còn có tác động mạnh mẽ đến sức khỏe tâm lý của học sinh, giúp giảm thiểu căng thẳng và lo âu, đồng thời tăng cường khả năng thích ứng xã hội (Jessiman et al., 2022).

Ở Việt Nam, trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, yêu cầu xây dựng môi trường học đường lành mạnh, an toàn và thân thiện ngày càng được nhấn mạnh. Theo Nghị định số 80/2017/NĐ-CP quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường đã chỉ ra môi trường giáo dục là tất cả các điều kiện về vật chất và tinh thần có ảnh hưởng đến hoạt động giáo dục, học tập, rèn luyện và phát triển của người học (Chính phủ, 2017). Báo cáo toàn diện của UNICEF (2022) về các yếu tố học đường ảnh hưởng đến sức khỏe tinh thần thanh thiếu niên tại Việt Nam chỉ ra rằng áp lực học tập, bạo lực học đường và thiếu hỗ trợ tâm lý có thể làm gia tăng nguy cơ rối loạn tâm lý ở học sinh. Nghiên cứu thực nghiệm tại Hà Nội của Trần Thị Mai Hương và cộng sự (2023) cũng phát hiện tỷ lệ đáng kể học sinh trung học phổ thông (THPT) gặp vấn đề về sức khỏe tâm thần, trong đó các triệu chứng cảm xúc bao gồm áp lực từ bạn bè, hình phạt công khai, sự khiển trách của giáo viên. Những bằng chứng này cho thấy môi trường học đường hiện nay là một trong những vấn đề được xã hội và ngành giáo dục quan tâm sâu sắc.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu hiện nay tại Việt Nam mới tập trung vào những khía cạnh đơn lẻ của môi trường học đường (như bạo lực học đường, sức khỏe tinh thần, hay văn hóa nhà trường), hoặc chỉ khảo

Tác giả liên hệ: Đinh Thị Phương Loan;

Địa chỉ e-mail: dingthiphuongloan@dhsphue.edu.vn

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.125.2026>

sát tại các đô thị lớn và vẫn còn thiếu những khảo sát có tính hệ thống, đồng thời xem xét tổng hòa các thành tố cấu thành môi trường học đường tích cực trong bối cảnh thực tiễn hiện nay. Xuất phát từ khoảng trống nghiên cứu đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát thực trạng môi trường học đường tại các trường THPT trên địa bàn thành phố Huế dưới nhiều lát cắt khác nhau. Kết quả nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực tiễn quan trọng giúp các nhà trường có cơ sở đề xuất giải pháp nhằm xây dựng môi trường học đường theo hướng an toàn, thân thiện và hỗ trợ tốt hơn cho sự phát triển toàn diện của học sinh.

2. PHƯƠNG PHÁP

Phương pháp nghiên cứu bằng bảng hỏi: Tác giả sử dụng Thang đo MTHĐ Delaware – Phiên bản học sinh. Học sinh trả lời theo thang Likert 4 mức: 1 = Hoàn toàn không đồng ý đến 4 = Hoàn toàn đồng ý. Thang đo có 1 item kiểm soát tính trung thực là câu hỏi 31; 30 item còn lại được chia thành các nhân tố của thang đo và trình bày cụ thể ở bảng 1. Cùng với đó, thang đo gồm các item đảo ngược là 9*, 14*, 26* (Bear et al., 2021). Theo báo cáo kỹ thuật, các tiêu thang của DSCS-SV có độ tin cậy Cronbach's α dao động từ 0,76 đến 0,91. Nghiên cứu của Phạm Hương và Nguyễn Long Thanh (2025) đã điều chỉnh và kiểm định độ tin cậy của thang đo DSCS-S trên học sinh trung học Việt Nam với Cronbach's Alpha $\geq 0,70$. Trong nghiên cứu của chúng tôi hệ số Cronbach Alpha của thang đo này là 0,962 và hệ số Cronbach Alpha của các nhân tố trong thang đo dao động từ 0,727 đến 0,913.

Các dữ liệu trong nghiên cứu được phân tích bởi phần mềm SPSS 22.0 với các phép thống kê bao gồm: phân tích độ tin cậy của thang đo; thống kê mô tả (số lượng, tỷ lệ phần trăm (%), tính điểm trung bình - ĐTB, độ lệch chuẩn - ĐLC) và kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm (t-test, ANOVA) nhằm xác định mức độ biến thiên theo các đặc điểm nhân khẩu học.

Dữ liệu được thu thập trong năm học 2025-2026 từ mẫu gồm 722 học sinh THPT đến từ các trường Chuyên Quốc Học, Hai Bà Trưng, Thuận Hoá, Phan Đăng Lưu trên địa bàn Thành phố Huế. Mẫu được chọn theo phương pháp ngẫu nhiên, nhằm đảm bảo mỗi học sinh đều có cơ hội bằng nhau được lựa chọn. Trong mẫu này, có 384 học sinh nữ (chiếm 53,2%) 328 học sinh nam (chiếm 45,4%) và 10 học sinh thuộc giới tính khác (chiếm 1,4%). Có 176 học sinh lớp 10 (chiếm 24,4%), 320 học sinh lớp 11 (chiếm 44,3%) và 226 học sinh lớp 12 (chiếm 31,3%).

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới lát cắt tổng quát

Kết quả khảo sát tại bảng 1 cho thấy, môi trường học đường ở trường THPT thành phố Huế có điểm số ở mức khá cao với ĐTB = 3,21 (ĐLC = 0,48). Kết quả nghiên cứu cũng nhận thấy rằng nhân tố Mối quan hệ giữa giáo viên – học sinh và Cảm giác an toàn có điểm số cao nhất với ĐTB = 3,29 (ĐLC = 0,57 và 0,59) và thấp nhất là nhân tố Mức độ yêu thích trường học với ĐTB = 3,10 (ĐLC = 0,57). Kết quả này cho thấy môi trường học đường ở trường THPT thành phố Huế có phần trội hơn ở “Mối quan hệ giữa giáo viên – học sinh và Cảm giác an toàn”. Tuy nhiên, sự chênh lệch giữa các nhân tố là không lớn.

Về nhân tố “Mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh” được đánh giá cao nhất (ĐTB = 3,29; ĐLC = 0,57). Trong số các item, hai nội dung có điểm trung bình cao hơn bao gồm “Giáo viên đối xử tôn trọng với học sinh thuộc mọi dân tộc” (ĐTB = 3,57) và “Giáo viên lắng nghe học sinh khi các em gặp vấn đề” (ĐTB = 3,25). Điều này cho thấy các trường THPT ở thành phố Huế đang duy trì được mối quan hệ thầy trò tương đối tích cực, giáo viên có thái độ quan tâm và tôn trọng học sinh, tạo nên bầu không khí gần gũi, hỗ trợ cho quá trình học tập và phát triển cá nhân. Tuy nhiên, một số khía cạnh như “Người lớn trong trường quan tâm đến học sinh” (ĐTB = 3,19) vẫn còn nhận được mức đánh giá thấp hơn. Điều đó cho thấy sự quan tâm của các lực lượng giáo dục khác trong nhà trường như cán bộ quản lý, nhân viên hỗ trợ, bảo vệ hoặc các cá nhân không trực tiếp giảng dạy học sinh chưa thật sự đồng đều và chưa tạo được cảm giác gắn kết mạnh mẽ đối với học sinh. Do vậy, nhà trường cần tăng cường các hoạt động kết nối giữa học sinh với toàn bộ đội ngũ nhân sự, chẳng hạn như hoạt động cổ vũ học tập, hỗ trợ tâm lý học đường, giao tiếp tích cực trong khuôn viên trường hoặc các chương trình ngoại khoá nhằm tăng cường tính kết nối giữa các lực lượng giáo dục với học sinh trong nhà trường. Qua đó góp phần xây dựng một môi trường học đường toàn diện, thân thiện và hỗ trợ sự phát triển của học sinh trên nhiều phương diện.

Về nhân tố “Mối quan hệ giữa học sinh với nhau” cũng được đánh giá tương đối tốt (ĐTB = 3,20; ĐLC = 0,59), thể hiện ở việc học sinh có xu hướng thân thiện, tôn trọng sự khác biệt và hòa thuận trong giao tiếp. Các tiêu chí “Học sinh tôn trọng những người khác biệt với mình” (ĐTB = 3,29) và “Học sinh đối xử tôn trọng lẫn nhau” (ĐTB = 3,22) phản ánh rõ tinh thần đoàn kết, tương trợ trong tập thể học đường. Tuy nhiên, “Học sinh quan tâm lẫn nhau” với ĐTB = 3,10 thấp hơn so với các nội dung khác. Điều này cho thấy mức độ

quan tâm, chia sẻ giữa học sinh vẫn chưa thật sự sâu sắc, và vẫn tồn tại những trường hợp các em chưa chú ý hỗ trợ bạn bè khi cần thiết. Do đó, nhà trường cần tăng cường các hoạt động tập thể, hoạt động trải nghiệm, chương trình giáo dục kỹ năng sống và các mô hình hợp tác nhóm, qua đó tạo cơ hội để học sinh phát triển kỹ năng tương tác xã hội, tinh thần sẻ chia và khả năng gắn kết cộng đồng học đường.

Bảng 1. Kết quả đánh giá của học sinh về thực trạng môi trường học đường dưới lát cắt tổng quát

Nội dung	ĐTB	ĐLC
Mối quan hệ giữa giáo viên – học sinh	3,29	0,57
2. Giáo viên đối xử tôn trọng với học sinh thuộc mọi dân tộc	3,57	0,66
7. Giáo viên quan tâm đến học sinh của họ.	3,24	0,70
17. Giáo viên lắng nghe học sinh khi các em gặp vấn đề.	3,25	0,67
22. Người lớn làm việc trong trường này quan tâm đến học sinh.	3,19	0,66
25. Giáo viên yêu quý học sinh của mình.	3,22	0,66
Mối quan hệ giữa học sinh với nhau	3,20	0,59
11. Học sinh thân thiện với nhau	3,20	0,71
16. Học sinh quan tâm lẫn nhau.	3,10	0,69
21. Học sinh tôn trọng những người khác biệt với mình.	3,29	0,68
29. Học sinh đối xử tôn trọng lẫn nhau.	3,22	0,66
30. Học sinh hòa thuận với nhau.	3,18	0,68
Công bằng và sự rõ ràng của nội quy	3,20	0,54
3. Nội quy của nhà trường là công bằng.	3,30	0,68
5. Các quy tắc được phổ biến rõ ràng cho học sinh.	3,33	0,70
8. Các hình thức xử lý khi vi phạm nội quy là công bằng.	3,21	0,71
10. Học sinh biết mình được mong đợi cư xử như thế nào.	3,00	0,68
15. Học sinh biết rõ các quy tắc.	3,10	0,70
18. Quy tắc ứng xử của trường rất công bằng.	3,21	0,68
20. Học sinh được hướng dẫn rõ ràng về cách cư xử phù hợp trong trường.	3,32	0,66
27. Nội quy lớp học rất công bằng.	3,17	0,70
Cảm giác an toàn	3,29	0,59
4. Học sinh cảm thấy an toàn khi đi lại trong hành lang.	3,34	0,67
13. Học sinh cảm thấy an toàn.	3,22	0,70
19. Học sinh biết rằng các em được an toàn trong ngôi trường này.	3,31	0,63
Mức độ yêu thích trường học	3,10	0,57
1. Hầu hết học sinh đều nộp bài tập về nhà đúng hạn.	3,04	0,70
6. Hầu hết học sinh đều cố gắng hết sức.	3,04	0,74
12. Hầu hết học sinh đều cảm thấy vui vẻ.	3,09	0,73
23. Hầu hết học sinh đều tuân thủ các quy tắc.	3,07	0,72
24. Hầu hết học sinh đều thích ngôi trường này.	3,10	0,75
28. Hầu hết học sinh đều nỗ lực để đạt điểm cao.	3,24	0,70
Hành vi bất nạt trong trường học	3,16	0,72
9*. Học sinh đe dọa và bắt nạt người khác.	1,64	0,85
14*. Học sinh lo lắng về việc bị người khác bắt nạt.	2,18	0,98
26*. Học sinh bắt nạt lẫn nhau.	1,67	0,86
MÔI TRƯỜNG HỌC ĐƯỜNG	3,21	0,48

Ghi chú: $1 \leq \text{ĐTB} \leq 4$. Các mục đánh dấu () là các item nghịch chiều. Giá trị trong cột trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) của các item được giữ nguyên theo dữ liệu gốc.

Khi tính điểm trung bình và độ lệch chuẩn của nhân tố, các item nghịch chiều đã được đảo điểm.

Đối với nhân tố “Công bằng và sự rõ ràng của nội quy”, học sinh đánh giá ở mức ĐTB = 3,20; ĐLC = 0,54, phản ánh cảm nhận tương đối tích cực về quy tắc và sự minh bạch trong quản lý trường học. Các tiêu chí như “Các quy tắc được phổ biến rõ ràng cho học sinh” (ĐTB = 3,33) hay “Học sinh được hướng dẫn rõ ràng về cách cư xử phù hợp trong trường” (ĐTB = 3,32) cho thấy công tác phổ biến nội quy được thực hiện hiệu quả. Tuy nhiên, tiêu chí “Học sinh biết mình được mong đợi cư xử như thế nào” chỉ đạt ĐTB = 3,00, là mức thấp nhất trong nhóm này. Như vậy, mặc dù các quy tắc đã được truyền đạt, nhưng học sinh vẫn chưa thực sự nắm rõ những kỳ vọng cụ thể về hành vi của bản thân. Vì vậy, nhà trường cần tiếp tục làm rõ hơn các chuẩn mực ứng xử thông qua ví dụ minh họa, tình huống sư phạm, hoạt động định hướng đầu năm học hoặc truyền thông nội bộ thường xuyên, giúp học sinh hiểu và thực hiện hành vi phù hợp hơn trong môi trường học đường.

Về nhân tố “Cảm giác an toàn của học sinh” được đánh giá ở mức khá cao ($\bar{X} = 3,29$; $DL = 0,59$), thể hiện rằng phần lớn học sinh cảm thấy an toàn trong không gian học tập và sinh hoạt tại trường. Các tiêu chí “Học sinh cảm thấy an toàn khi đi lại trong hành lang” ($\bar{X} = 3,34$) và “Biết rằng mình được an toàn trong ngôi trường này” ($\bar{X} = 3,31$) đạt điểm cao nhất, chứng tỏ nhà trường đã thực hiện tốt công tác đảm bảo an ninh, an toàn học đường, quản lý trật tự và phòng chống bạo lực học đường. Việc học sinh có nhận thức tích cực về sự an toàn cả về thể chất lẫn tâm lý cho thấy môi trường học đường đã và đang được vận hành ổn định, tạo điều kiện thuận lợi để học sinh tập trung học tập và tham gia các hoạt động giáo dục một cách thoải mái và tự tin.

Về nhân tố “Mức độ yêu thích trường học” được ghi nhận ở mức $\bar{X} = 3,10$; $DL = 0,57$, cho thấy học sinh có cảm nhận tích cực ở mức khá. Mặc dù phần lớn học sinh cho rằng mình “Nỗ lực để đạt điểm cao” ($\bar{X} = 3,24$) và “Thích ngôi trường này” ($\bar{X} = 3,10$), nhưng nhìn chung, ở các item còn lại mức điểm chưa cao cho thấy mức độ gắn bó cảm xúc với trường vẫn còn khá hạn chế. Điều này có thể do áp lực học tập, thi cử hoặc môi trường học tập còn thiếu các hoạt động tạo động lực và trải nghiệm tích cực. Do đó, nhà trường cần quan tâm hơn đến việc tạo dựng môi trường học tập hứng thú, khơi gợi cảm xúc tích cực, giúp học sinh cảm thấy vui vẻ hơn khi đến trường.

Về nhân tố “Về hành vi bắt nạt trong trường học”, kết quả cho thấy $\bar{X} = 3,16$; $DL = 0,72$ (đây là nhóm các câu hỏi đảo chiều (*)). Kết quả cho thấy các nội dung như “Học sinh đe dọa và bắt nạt người khác” ($\bar{X} = 1,64$) hay “Học sinh bắt nạt lẫn nhau” ($\bar{X} = 1,67$) có điểm rất thấp, khẳng định môi trường học đường nhìn chung an toàn, ít xảy ra các hành vi bạo lực học đường đáng lo ngại. Tuy nhiên, vẫn cần duy trì các biện pháp như tuyên truyền, phòng ngừa và giáo dục các kỹ năng sống, ứng phó cũng như xây dựng văn hóa nhà trường lành mạnh, không bạo lực.

Như vậy, môi trường học đường của nhà trường được học sinh đánh giá khá tích cực, đặc trưng bởi sự tôn trọng, công bằng và an toàn. Tuy nhiên, cần chú trọng hơn đến việc thúc đẩy gắn kết xã hội giữa học sinh, tăng cường hỗ trợ cảm xúc từ giáo viên và nuôi dưỡng tình cảm tích cực đối với trường học, nhằm hoàn thiện hơn môi trường tâm lý học đường trong việc phát triển toàn diện học sinh.

3.2. Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới các lát cắt khác nhau

3.2.1. Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới lát cắt giới tính

Bảng 2. Kết quả đánh giá của học sinh về thực trạng môi trường học đường dưới lát cắt giới tính

Biến so sánh	Giới tính	N	$\bar{X}$	DL	sig
Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh	Nam	328	3,31	0,60	0,303
	Nữ	384	3,04	0,54	
	Khác	10	3,29	0,67	
Mối quan hệ giữa học sinh với nhau	Nam	328	3,19	0,60	0,388
	Nữ	384	2,96	0,57	
	Khác	10	3,20	0,59	
Công bằng và sự rõ ràng của nội quy	Nam	328	3,24	0,57	0,107
	Nữ	384	2,98	0,51	
	Khác	10	3,20	0,62	
Cảm giác an toàn	Nam	328	3,30	0,62	0,148
	Nữ	384	2,93	0,55	
	Khác	10	3,29	0,68	
Mức độ yêu thích trường học	Nam	328	3,09	0,59	0,370
	Nữ	384	2,88	0,55	
	Khác	10	3,10	0,67	
Hành vi bắt nạt trong trường học	Nam	328	3,20	0,77	0,048*
	Nữ	384	2,70	0,67	
	Khác	10	3,16	0,85	
MÔI TRƯỜNG HỌC ĐƯỜNG	Nam	328	3,22	0,49	0,131
	Nữ	384	2,91	0,47	
	Khác	10	3,21	0,57	

*Ghi chú: N (số lượng); *sig < 0,05, ** sig < 0,01, *** sig < 0,001: khác biệt có ý nghĩa thống kê

Kết quả phân tích tại bảng 2, thực trạng môi trường học đường ở trường THPT thành phố Huế dưới lát cắt giới tính cho thấy mặc dù đa số ở các nhân tố không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê (sig > 0,05). Cụ

thể, chỉ có nhân tố “Hành vi bắt nạt trong trường học” có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê ($\text{sig} = 0,048 < 0,05$). Trong đó, nam sinh ($\text{ĐTB} = 3,20$) và nhóm giới tính khác ($\text{ĐTB} = 3,16$) có mức đánh giá cao hơn rõ rệt so với nữ sinh ($\text{ĐTB} = 2,70$). Sự khác biệt này có thể được lý giải bởi việc nam sinh thường đối mặt hoặc quan sát nhiều hơn các hành vi bắt nạt ở trường học, trong khi nữ sinh có xu hướng ít đối mặt hơn. Đồng thời, nhóm giới tính khác có thể dễ trở thành đối tượng của định kiến hoặc sự trêu chọc, dẫn đến mức độ cảm nhận về bắt nạt ở các em có xu hướng cao hơn.

Trái ngược lại với nhân tố “Hành vi bắt nạt trong trường học” các nhóm nhân tố khác như “Mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh”, “Mối quan hệ giữa học sinh với nhau”, “Công bằng và sự rõ ràng của nội quy”, “Cảm giác an toàn”, “Mức độ yêu thích trường học” và “Môi trường học đường chung” đều không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê ($\text{sig} > 0,5$). Mặc dù không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê nhưng học sinh nam có xu hướng đánh giá môi trường học đường tích cực hơn so với giới tính khác ở hầu hết các câu phần, được thể hiện qua ĐTB trong bảng trên như “Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh”, “Công bằng và sự rõ ràng của nội quy”, “Cảm giác an toàn”. Như ở nhân tố “Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh” học sinh nam có mức đánh giá cao hơn ($\text{ĐTB} = 3,31$) so với học sinh nữ ($\text{ĐTB} = 3,04$), cho thấy nam sinh thường cảm nhận mối quan hệ giáo viên – học sinh thoải mái hơn và ít chịu tác động cảm xúc tiêu cực từ phản hồi của giáo viên. Kết quả này gợi ý rằng nữ sinh có xu hướng nhạy cảm hơn với các tín hiệu xã hội và cảm xúc trong giao tiếp sư phạm. Phát hiện này tương đồng với nghiên cứu của Roeser và cộng sự (2000), khi cho rằng một số nữ sinh trong nhóm có sức khỏe tâm lý kém cảm nhận nhiều hơn về sự đối xử phân biệt giới tính từ giáo viên và những trải nghiệm này tác động đến cảm xúc. Đồng thời, ở 2 nhân tố “Công bằng và sự rõ ràng của nội quy”, “Cảm giác an toàn” có thể được lý giải vì nam sinh có mức độ lo âu xã hội thấp hơn và ít nhận diện các hình thức bắt công hay nguy cơ tiềm ẩn trong môi trường học đường, dẫn đến đánh giá cao hơn về mối quan hệ thầy – trò, sự rõ ràng của nội quy và cảm giác an toàn. Ngược lại, nữ sinh hay giới tính khác thường có kỳ vọng cao hơn đối với sự hỗ trợ cảm xúc và sự công bằng, đồng thời nhạy cảm hơn trước các tín hiệu xã hội, nên đánh giá môi trường học đường khắt khe hơn.

Tuy nhiên, ở nhân tố “Mối quan hệ giữa học sinh với nhau” và “Mức độ yêu thích trường học” học sinh ở giới tính khác có xu hướng đánh giá môi trường học đường cao hơn. Xu hướng này có thể được giải thích từ góc độ tâm lý – xã hội của nhóm thiểu số: các em thường có nhu cầu cao hơn trong việc tìm kiếm sự chấp nhận và hỗ trợ từ bạn bè, do đó sự gắn kết xã hội trong lớp học, một khi được hình thành, sẽ tạo ra tác động tích cực mạnh mẽ hơn đối với trải nghiệm học đường. Hơn nữa, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng các nhóm có bản dạng giới đa dạng thường hình thành mạng lưới bạn bè mang tính chọn lọc, dựa trên sự tôn trọng và thấu hiểu lẫn nhau, nên chất lượng quan hệ bạn bè có xu hướng cao hơn so với nhóm đồng đảo. Khi cảm nhận được sự chấp nhận từ bạn bè, các em đồng thời phát triển cảm xúc tích cực hơn đối với trường học, dẫn đến mức độ yêu thích trường học cao hơn (Fernandes et al., 2023). Cùng với đó, trong nhân tố “Mức độ yêu thích trường học” nữ sinh có thể nhạy cảm hơn với các mối quan hệ xã hội và sự hỗ trợ bạn bè trong việc ảnh hưởng đến trạng thái cảm xúc và điều chỉnh hành vi (Rueger et al., 2008).

Như vậy, kết quả trên cho thấy giới tính có ảnh hưởng nhất định đến cách học sinh cảm nhận và đánh giá môi trường học đường, dù phần lớn khác biệt chưa đạt ý nghĩa thống kê.

3.2.2. *Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới lát cắt khối lớp*

Kết quả ở bảng 3 cho thấy sự khác biệt giữa các khối lớp có ý nghĩa thống kê ở hầu hết các câu phần của môi trường học đường ($\text{sig} < 0,05$), chứng tỏ khối lớp là một biến quan trọng ảnh hưởng đến trải nghiệm học đường của học sinh. Đáng chú ý, học sinh lớp 10 luôn có điểm trung bình cao nhất ở toàn bộ các yếu tố. Kết quả bảng trên cho thấy học sinh khối 10 có mức độ hài lòng với môi trường học đường chung cao nhất, với điểm trung bình chung đạt 3,32, cao hơn so với khối 11 (3,14) và khối 12 (3,21).

Cụ thể, học sinh lớp 10 đánh giá mối quan hệ với giáo viên ($\text{ĐTB} = 3,38$) và bạn bè ($\text{ĐTB} = 3,32$) tích cực hơn so với các khối còn lại. Kết quả này có thể phản ánh trạng thái tâm lý hứng khởi và mong đợi cao của học sinh đầu cấp, khi các em vừa bước vào môi trường học tập mới và đang trong quá trình xây dựng bản sắc xã hội học đường. Tuy nhiên, ở khối 11 và 12, mức độ đánh giá giảm dần, đặc biệt ở khối 11 có thể phản ánh sự gia tăng áp lực học tập và định hướng nghề nghiệp, khiến học sinh ít dành thời gian cho các mối quan hệ xã hội và cảm xúc tích cực với trường học. Xu hướng này tương tự với kết quả của Diseth (2025) cho thấy mức độ động lực học tập không tăng theo cấp lớp mà có sự suy giảm đáng kể ở động lực nội tại và khả năng quản lý nỗ lực khi học sinh chuyển từ lớp dưới lên lớp trên.

Đối với các thành phần cảm giác an toàn, công bằng và sự rõ ràng của nội quy, mức độ yêu thích trường học, xu hướng tương tự được ghi nhận: học sinh lớp 10 có điểm cao nhất (lần lượt 3,38; 3,31; 3,20), trong khi học sinh lớp 11 đạt mức thấp nhất. Điều này gợi ý rằng học sinh thường trải qua sự suy giảm về động lực

học tập, cảm xúc học đường và mức độ gắn kết xã hội; sau một thời gian thích nghi thì các chỉ báo cảm xúc và gắn kết của học sinh có xu hướng hồi phục hoặc cải thiện trở lại (Eccles & Midgley, 1989).

Bảng 3. Kết quả đánh giá của học sinh về thực trạng môi trường học đường dưới lát cắt khối lớp

Biến so sánh	Lớp	N	ĐTB	ĐLC	sig
Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh	Lớp 10	176	3,38	0,52	0,006**
	Lớp 11	320	3,22	0,58	
	Lớp 12	226	3,33	0,58	
Mối quan hệ giữa học sinh với nhau	Lớp 10	176	3,32	0,53	0,003**
	Lớp 11	320	3,13	0,60	
	Lớp 12	226	3,19	0,60	
Công bằng và sự rõ ràng của nội quy	Lớp 10	176	3,31	0,48	0,002**
	Lớp 11	320	3,13	0,54	
	Lớp 12	226	3,22	0,56	
Cảm giác an toàn	Lớp 10	176	3,38	0,51	0,005**
	Lớp 11	320	3,21	0,62	
	Lớp 12	226	3,34	0,59	
Mức độ yêu thích trường học	Lớp 10	176	3,20	0,50	0,006**
	Lớp 11	320	3,03	0,59	
	Lớp 12	226	3,12	0,58	
Hành vi bắt nạt trong trường học	Lớp 10	176	3,35	0,57	<0,001***
	Lớp 11	320	3,13	0,75	
	Lớp 12	226	3,06	0,75	
MÔI TRƯỜNG HỌC ĐƯỜNG	Lớp 10	176	3,32	0,43	<0,001***
	Lớp 11	320	3,14	0,49	
	Lớp 12	226	3,21	0,48	

*Ghi chú: N (số lượng); *sig < 0,05, ** sig < 0,01, *** sig < 0,001: khác biệt có ý nghĩa thống kê

Đáng chú ý, biến “hành vi bắt nạt trong trường học” có sự khác biệt rất có ý nghĩa (sig < 0,001). Học sinh Lớp 10 có ĐTB cao nhất (3,35), còn lớp 12 thấp nhất (3,06), cho thấy học sinh lớp trên cảm nhận mức độ an toàn xã hội thấp hơn và cho rằng các hành vi bắt nạt trong trường xuất hiện thường xuyên hơn. Như vậy, mức độ đánh giá môi trường học đường giảm dần từ lớp 10 đến 11 và 12, trong đó học sinh lớp 11 là nhóm cần được quan tâm đặc biệt về tâm lý và hỗ trợ học tập.

Nhìn chung, kết quả cho thấy cảm nhận tích cực về môi trường học đường có xu hướng giảm dần theo cấp lớp, đặc biệt ở khối 11, gợi ý rằng đây là giai đoạn dễ xuất hiện áp lực học tập, căng thẳng cảm xúc và giảm gắn kết xã hội. Do đó, nhà trường cần tăng cường các hoạt động hỗ trợ tâm lý học đường, xây dựng chương trình quản lý căng thẳng học tập và các hoạt động gắn kết cộng đồng học sinh, đặc biệt cho học sinh giữa cấp và cuối cấp.

3.2.3. Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới lát cắt tình trạng cư trú khi đi học

Kết quả bảng 4 theo tình trạng cư trú cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh sống cùng bố mẹ và học sinh sống xa gia đình trong tất cả các khía cạnh của môi trường học đường (sig > 0,05). ĐTB chung của học sinh ở cùng bố mẹ là 3,21, chỉ cao hơn so với nhóm còn lại (3,16), cho thấy cảm nhận về môi trường học đường giữa hai nhóm tương đối đồng đều.

Ở các thành phần cụ thể, sự chênh lệch giữa hai nhóm học sinh là rất nhỏ: mối quan hệ giáo viên - học sinh (3,30 so với 3,23), mối quan hệ học sinh với nhau (3,20 so với 3,14), công bằng và rõ ràng của nội quy (3,21 so với 3,18), cảm giác an toàn (3,29 so với 3,26), mức độ yêu thích trường học (3,10 so với 3,06) và hành vi bắt nạt trong trường học (3,17 so với 3,10). Những khác biệt này không mang tính thống kê, phản ánh rằng tình trạng cư trú không phải là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến nhận thức của học sinh về môi trường học đường.

Kết quả này cho thấy nhà trường đã xây dựng được môi trường học tập ổn định và an toàn, trong đó mọi học sinh đều nhận được sự quan tâm, hướng dẫn và hỗ trợ tương đối đồng đều, bất kể điều kiện sống gia đình. Đây là tín hiệu tích cực, thể hiện hiệu quả của các chính sách hỗ trợ học sinh nội trú, bán trú hoặc ở trọ nhằm giảm thiểu khác biệt trong cơ hội học tập và trải nghiệm tâm lý, xã hội. Kết quả này tương đồng với kết quả nghiên cứu của Wentzel (2017), tác giả cho rằng mối quan hệ tích cực giữa giáo viên và học sinh đóng vai trò như một nguồn hỗ trợ xã hội quan trọng, góp phần giảm thiểu ảnh hưởng bất lợi của các yếu tố rủi ro bối cảnh đối với động lực và trải nghiệm học đường của học sinh (Wentzel, 2017).

Bảng 4. Kết quả đánh giá của học sinh về thực trạng môi trường học đường dưới lát cắt tình trạng cư trú khi đi học

Biến so sánh	Tình trạng cư trú khi đi học	N	ĐTB	ĐLC	sig
Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh	Ở cùng bố mẹ	649	3,30	0,57	0,354
	Khác	73	3,23	0,52	
Mối quan hệ giữa học sinh với nhau	Ở cùng bố mẹ	649	3,20	0,59	0,342
	Khác	73	3,14	0,56	
Công bằng và sự rõ ràng của nội quy	Ở cùng bố mẹ	649	3,21	0,54	0,771
	Khác	73	3,18	0,54	
Cảm giác an toàn	Ở cùng bố mẹ	649	3,29	0,59	0,328
	Khác	73	3,26	0,53	
Mức độ yêu thích trường học	Ở cùng bố mẹ	649	3,10	0,57	0,668
	Khác	73	3,06	0,56	
Hành vi bắt nạt trong trường học	Ở cùng bố mẹ	649	3,17	0,72	0,412
	Khác	73	3,10	0,70	
MÔI TRƯỜNG HỌC ĐƯỜNG	Ở cùng bố mẹ	649	3,21	0,49	0,080
	Khác	73	3,16	0,41	

*Ghi chú: N (số lượng); * sig < 0,05, ** sig < 0,01, *** sig < 0,001: khác biệt có ý nghĩa thống kê

Tóm lại, kết quả nghiên cứu cho thấy rằng trong bối cảnh nhà trường thực hiện tốt các chính sách hỗ trợ và xây dựng văn hóa học đường tích cực, tình trạng cư trú không còn là yếu tố phân hóa đáng kể trong trải nghiệm học đường của học sinh.

3.2.4. Thực trạng đánh giá của học sinh về môi trường học đường tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Huế dưới lát cắt kinh tế gia đình

Bảng 5. Kết quả đánh giá của học sinh về thực trạng môi trường học đường dưới lát cắt thu nhập

Biến so sánh	Khu vực cư trú hiện tại	N	ĐTB	ĐLC	sig
Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh	Thu nhập thấp	121	3,26	0,55	0,127
	Thu nhập trung bình	211	3,32	0,54	
	Thu nhập khá	274	3,25	0,60	
	Thu nhập cao	116	3,39	0,54	
Mối quan hệ giữa học sinh với nhau	Thu nhập thấp	121	3,13	0,62	0,516
	Thu nhập trung bình	211	3,21	0,54	
	Thu nhập khá	274	3,20	0,59	
	Thu nhập cao	116	3,24	0,63	
Công bằng và sự rõ ràng của nội quy	Thu nhập thấp	121	3,15	0,53	0,230
	Thu nhập trung bình	211	3,21	0,49	
	Thu nhập khá	274	3,19	0,56	
	Thu nhập cao	116	3,29	0,56	
Cảm giác an toàn	Thu nhập thấp	121	3,19	0,62	0,143
	Thu nhập trung bình	211	3,31	0,52	
	Thu nhập khá	274	3,29	0,61	
	Thu nhập cao	116	3,37	0,62	
Mức độ yêu thích trường học	Thu nhập thấp	121	3,02	0,58	0,243
	Thu nhập trung bình	211	3,08	0,55	
	Thu nhập khá	274	3,12	0,57	
	Thu nhập cao	116	3,16	0,60	
Hành vi bắt nạt trong trường học	Thu nhập thấp	121	3,14	0,74	0,228
	Thu nhập trung bình	211	3,22	0,66	
	Thu nhập khá	274	3,18	0,68	
	Thu nhập cao	116	3,05	0,88	
MÔI TRƯỜNG HỌC ĐƯỜNG	Thu nhập thấp	121	3,15	0,48	0,384
	Thu nhập trung bình	211	3,23	0,45	
	Thu nhập khá	274	3,20	0,49	
	Thu nhập cao	116	3,25	0,49	

*Ghi chú: N (số lượng); *sig < 0,05, ** sig < 0,01, *** sig < 0,001: khác biệt có ý nghĩa thống kê

Kết quả phân tích tại bảng 5 theo mức thu nhập gia đình cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm học sinh thuộc các mức thu nhập khác nhau trong tất cả các khía cạnh của môi trường học đường ($\text{sig} > 0,05$). Điều này cho thấy học sinh đến từ các gia đình có điều kiện kinh tế khác nhau đều nhìn nhận môi trường học đường tương đối tích cực và đồng đều.

Cụ thể, các nhóm thu nhập thấp, trung bình, khá và cao đều có điểm trung bình cao ở các yếu tố như: mối quan hệ giáo viên - học sinh (3,25 đến 3,39), mối quan hệ học sinh với nhau (3,13 đến 3,24), công bằng và rõ ràng của nội quy (3,15 đến 3,29), cảm giác an toàn (3,19–3,37), mức độ yêu thích trường học (3,02 đến 3,16) và hành vi bất nạt trong trường học (3,05 đến 3,22). Mức độ chênh lệch giữa các nhóm là rất nhỏ và không mang ý nghĩa thống kê, phản ánh rằng thu nhập gia đình không phải là yếu tố có tác động rõ rệt đến cảm nhận của học sinh về khí hậu học đường.

Các nghiên cứu quốc tế gần đây lại cho thấy thu nhập kinh tế gia đình tác động gián tiếp tới nhận thức của học sinh về môi trường học đường, và hiệu ứng này phụ thuộc nhiều vào chất lượng môi trường học đường. Cụ thể, Summersett-Ringgold và cộng sự (2015) chỉ ra rằng thu nhập kinh tế gia đình ảnh hưởng đến mức độ “thích trường” và nhận thức về quan hệ xã hội với bạn cùng lớp, tuy nhiên nguồn lực và môi trường học tập của trường có thể điều chỉnh mối quan hệ này, giúp học sinh từ hộ gia đình thu nhập thấp có trải nghiệm học đường tích cực hơn.

Tóm lại, kết quả bảng trên cho thấy nhà trường đã xây dựng được môi trường học tập công bằng và an toàn, trong đó mọi học sinh bất kể hoàn cảnh kinh tế đều được tôn trọng, hỗ trợ và tạo cơ hội phát triển bình đẳng. Đây là minh chứng cho hiệu quả của các chính sách giáo dục hướng đến công bằng xã hội trong trường học, góp phần giảm thiểu tác động tiêu cực của chênh lệch kinh tế đến sự phát triển của học sinh.

4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy môi trường học đường tại các trường THPT trên địa bàn thành phố Huế nhìn chung được đánh giá ở mức tích cực, an toàn. Các biến nhân khẩu học như khu vực cư trú, tình trạng sống xa gia đình hay mức thu nhập không tạo ra sự khác biệt đáng kể, cho thấy các trường đã có nỗ lực nhất định trong xây dựng môi trường học đường nhân văn và công bằng. Cùng với đó, sự khác biệt giữa các nhóm giới tính, khối lớp cho thấy trải nghiệm học đường không hoàn toàn đồng nhất ở học sinh, trong đó học sinh khối 11 và nữ sinh là nhóm cần được hỗ trợ nhiều hơn. Về ý nghĩa thực tiễn, các kết quả này góp phần cung cấp bằng chứng thực tiễn quan trọng cho việc đề xuất và triển khai các chương trình hỗ trợ tâm lý - xã hội trong nhà trường, nhằm hướng đến một môi trường học đường an toàn, nhân văn và thúc đẩy sự phát triển toàn diện của học sinh. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế như phạm vi khảo sát chỉ tập trung tại thành phố Huế. Việc mở rộng địa bàn khảo sát, bổ sung phương pháp định tính hoặc dữ liệu quan sát, đồng thời xem xét thêm các yếu tố mới ở nghiên cứu tiếp theo sẽ giúp cung cấp bức tranh toàn diện hơn về trải nghiệm học đường của học sinh THPT.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế trong nhiệm vụ mã số T.25.XH.501.06

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2021). *Technical manual for the Delaware School Survey: Scales of school climate; bullying victimization; student engagement; positive, punitive, and social emotional learning techniques; and social and emotional competencies*. Center for Disabilities Studies.
- Chính phủ. (2017). *Nghị định số 80/2017/NĐ-CP ngày 17/7/2017 quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường*.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Diseth, Å. (2025). Motivation and learning strategies among students in upper secondary education: Grade level differences and academic outcomes. *Frontiers in Education*, 10, 1679954. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1679954>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage–environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139–186). Academic Press.
- Fernandes, T., Alves, B., & Gato, J. (2023). Between resilience and agency: A systematic review of protective factors and positive experiences of LGBTQ+ students. *Healthcare*, 11(14), 2098. <https://doi.org/10.3390/healthcare11142098>

- Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A. M., Leonard, N., & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: A qualitative study in UK secondary schools. *BMC Public Health*, 22, 619. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13034-x>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Pham H., & Nguyen L. T. (2025). *The impact of school climate on academic achievement among Vietnamese high school students: Mediating effects of psychological capital and school identification* (Working paper). SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5366201
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496–514. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496>
- Summersett-Ringgold, F. C., Li, K., Haynie, D. L., & Iannotti, R. J. (2015). Do school resources influence the relationship between adolescent financial background and their school perceptions? *The Journal of School Health*, 85(7), 413–422. <https://doi.org/10.1111/josh.12267>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tran T. M. H., Vu T. T. M., Nguyen T. T. T., Le T. V., Pham T. N., Bui T. P., & Luu N. T. L. (2023). The factors influencing high school student's mental health: An exploratory research in Hanoi. *VNU Journal of Science: Education Research*, 40(1). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4873>
- UNICEF. (2022). *Comprehensive study on school-related factors impacting mental health and well-being of adolescents in Viet Nam*. UNICEF Viet Nam. <https://www.unicef.org/vietnam/media/9831/file>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). The Guilford Press.

The current status of the school environment in upper secondary schools in Hue city

Dinh Thi Phuong Loan

Faculty of Psychology and Education, University of Education, Hue University

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 24 September 2025

Received in revised form: 02 December 2025

Accepted: 04 December 2025

Published: 20 August 2026

Keywords:

School environment;

Students;

Upper secondary education;

Hue City;

DSCS-SV.

Corresponding author:

Dinh Thi Phuong Loan

E-mail address:

dinhthiphuongloan@dhsphue.edu.vn

ABSTRACT

This article presents the findings of a study on the current status of the school environment in upper secondary schools in Hue City. The study employed a survey method using the Delaware School Climate Scale – Student Version, administered to 722 students from four upper secondary schools. The results indicate that the school environment in these schools is generally perceived as positive and safe. The study also reveals significant gender differences in students' perceptions of bullying behaviors, as well as grade-level differences in several components of the school environment. These findings provide practical implications for developing targeted measures to improve the quality of the school environment in upper secondary schools in Hue City in the coming period.