

EXPLORING STUDENTS' SUSTAINABILITY CONSCIOUSNESS THROUGH EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN VIETNAM

Nguyen Thu Ha*¹, Le Anh Vinh²,
Kieu Thi Kinh³

* Corresponding author:
Email: hant@vnies.edu.vn

² Email: vinhle@vnies.edu.vn, vinhla@vnies.edu.vn

^{1,2} The Vietnam National Institute of Educational
Sciences

101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

³ Email: ktinh@ued.udn.vn

University of Science and Education,
The University of Danang- University of Science
and Education

459 Ton Duc Thang, Hoa Khanh ward,
Da Nang City, Vietnam

Received: 07/12/2025

Revised: 25/01/2026

Accepted: 20/3/2026

Published: 20/4/2026

Abstract: Despite Vietnam's integration of Education for Sustainable Development (ESD) as a strategic orientation over the past decade, empirical evidence regarding its actual impact on learners remains limited. This study investigates the current state of students' sustainability consciousness, comprising three constructs: knowingness, attitudes, and behaviors. Using the standardized instrument developed by Olsson et al. (2016), quantitative data were collected from 3,065 junior and senior high school students across 7 provinces and cities via stratified random sampling. The analysis reveals a significant discrepancy between students' sustainability knowledge and attitudes across environmental, economic, and social dimensions and their reported sustainability behaviors. Furthermore, the study identifies statistically significant differences based on educational level, geographical region, and gender. These findings provide critical empirical evidence regarding the "knowledge-action gap", thereby suggesting pedagogical implications to reorient the approach to ESD within the Vietnamese educational context.

Keywords: Sustainability consciousness, effectiveness, education for sustainable development, students, Vietnam.

KHÁM PHÁ Ý THỨC PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG CỦA HỌC SINH THÔNG QUA GIÁO DỤC VÌ SỰ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Thu Hà*¹, Lê Anh Vinh²,
Kiều Thi Kinh³

* Tác giả liên hệ:
Email: hant@vnies.edu.vn

² Email: vinhle@vnies.edu.vn, vinhla@vnies.edu.vn

^{1,2} Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

³ Email: ktinh@ued.udn.vn

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

459 Tôn Đức Thắng, phường Hòa Khánh,

Thành phố Đà Nẵng, Việt Nam

Nhận bài: 07/12/2025

Chỉnh sửa xong: 25/01/2026

Chấp nhận đăng: 20/3/2026

Xuất bản: 20/4/2026

Tóm tắt: Mặc dù Việt Nam đã tích hợp giáo dục vì sự phát triển bền vững (ESD) như một định hướng chiến lược trong thập kỷ qua, các bằng chứng thực nghiệm về hiệu quả thực tế tác động đến người học vẫn còn hạn chế. Nghiên cứu này đánh giá thực trạng ý thức về phát triển bền vững (Sustainability Consciousness - SC) thông qua ba thành tố: kiến thức, thái độ và hành vi. Sử dụng thang đo chuẩn hóa của Olsson và cộng sự (2016), dữ liệu định lượng được thu thập từ 3065 học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông tại 7 tỉnh/thành phố thông qua phương pháp chọn mẫu phân tầng và ngẫu nhiên. Kết quả phân tích cho thấy sự chênh lệch đáng kể giữa các thành tố của ý thức phát triển bền vững, trong khi học sinh thể hiện mức độ kiến thức và thái độ tích cực đối với các khía cạnh môi trường, kinh tế và xã hội thì chỉ số hành vi thực tế lại thấp hơn đáng kể. Nghiên cứu cũng ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê dựa trên cấp học, khu vực địa lý và giới tính. Những phát hiện này cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng về "Khoảng cách giữa nhận thức và hành động", từ đó gợi mở các hàm ý sư phạm nhằm tái định hướng cách tiếp cận giáo dục vì sự phát triển bền vững trong bối cảnh giáo dục Việt Nam.

Từ khóa: Ý thức phát triển bền vững, hiệu quả, giáo dục vì sự phát triển bền vững, học sinh, Việt Nam.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục vì sự phát triển bền vững (ESD) đóng vai trò quan trọng trong quá trình thực hiện mục tiêu phát triển bền vững (SDGs) và hỗ trợ quá trình chuyển đổi mang tính bền vững. ESD giúp học sinh nắm bắt được sự phức tạp của SD với các khía cạnh khác nhau về môi trường, kinh tế và xã hội (Giddings và cộng sự, 2002), cho phép các em tiếp thu các quan điểm khác nhau để trao quyền cho các cá nhân đưa ra quyết định cho một tương lai bền vững (Breiting, 2009). Việc phát triển kiến thức cơ bản về phát triển bền vững (SD) trong nhà trường có ý nghĩa quan trọng đối với năng lực hành động của học sinh (Sandell và cộng sự, 2005). Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu cho thấy, học sinh và sinh viên vẫn gặp khó khăn trong việc liên hệ giữa các khía cạnh của SD. Trên phạm vi quốc tế, phần lớn các nghiên cứu định lượng lớn tập trung vào khía cạnh môi trường trong khi các khía cạnh về kinh tế và xã hội chưa được xem xét đầy đủ (Boeve-de, 2011; Uitto, 2010).

Việt Nam đã thể hiện một cam kết mạnh mẽ và nhất quán đối với các mục tiêu SD, coi đây không chỉ là một trách nhiệm quốc tế mà còn là một mệnh lệnh nội tại cho sự phát triển thịnh vượng và lâu dài của quốc gia. Sự cam kết này được thể hiện rõ nét qua việc Việt Nam tích cực tham gia và kí kết thực hiện chương trình nghị sự 2030 của Liên Hợp Quốc với 17 mục tiêu SDGs. Đây là một khuôn khổ toàn diện, định hướng cho các chính sách quốc gia không chỉ tập trung vào tăng trưởng kinh tế mà còn phải đảm bảo công bằng xã hội và bảo vệ môi trường, tạo ra một sự phát triển cân bằng và hài hòa. Một trong những triết lý nền tảng và xuyên suốt trong chiến lược SD của Việt Nam là quan điểm “Con người là trung tâm của sự SD”. Triết lý này khẳng định rằng, mọi nỗ lực phát triển đều phải hướng đến mục tiêu cuối cùng là nâng cao chất lượng cuộc sống và đáp ứng ngày càng đầy đủ hơn nhu cầu về mọi mặt của con người. Cụ thể, mục tiêu số 4.7 SDG thuộc chương trình nghị sự nhấn mạnh rằng: “Đến năm 2030, bảo đảm rằng, tất cả những người học được trang bị những kiến thức và kĩ năng cần thiết để thúc đẩy SD” (Primer Minister, 2017).

Mặc dù có một khung chính sách và triết lý rõ ràng, việc triển khai ESD trên thực tế tại Việt Nam lại đối mặt với nhiều thách thức và bộc lộ những bất cập mang tính hệ thống. Trong các nhà trường, cách tiếp cận chủ yếu mới chỉ là tích hợp một số nội dung về SD trong chương trình môn học. Cách làm này gây nhiều gánh nặng cho các bài học vốn dĩ đang bị coi là quá tải về mặt khối lượng kiến thức cho học sinh

(Thao và cộng sự, 2022). Sự thiếu tính hệ thống này dẫn đến việc các kiến thức về bền vững được truyền đạt một cách rời rạc, không có sự kết nối sâu sắc giữa các môn học và cuối cùng là không tạo ra được một nhận thức toàn diện và đầy đủ cho học sinh. Bên cạnh đó, các nghiên cứu cũng chỉ ra sự thiếu hụt các nghiên cứu đánh giá toàn diện trong nhận thức của học sinh Việt Nam về các khía cạnh khác nhau (môi trường, kinh tế, xã hội) đã làm hạn chế khả năng của các nhà giáo dục và chính sách trong việc thiết kế các chiến lược giảng dạy hiệu quả (Boeve-de, 2011; Uitto, 2010). Tại Việt Nam, nhận thức, thái độ của học sinh đối với các vấn đề về môi trường và SD được nghiên cứu trong một vài nghiên cứu (Thao và cộng sự, 2022). Nghiên cứu nhằm lấp đầy khoảng cách này bằng cách điều tra tác động của ESD đối với nhận thức, thái độ và hành vi của học sinh các trường phổ thông ở Việt Nam một cách toàn diện. Nghiên cứu này giải quyết câu hỏi cơ bản sau: 1/ Có sự khác biệt nào về ý thức SD (bao gồm nhận thức, thái độ và hành vi) của học sinh phân theo các trường, tỉnh và giới tính hay không? 2/ Nếu có thì sự khác biệt đó là gì?

2. Phương pháp nghiên cứu

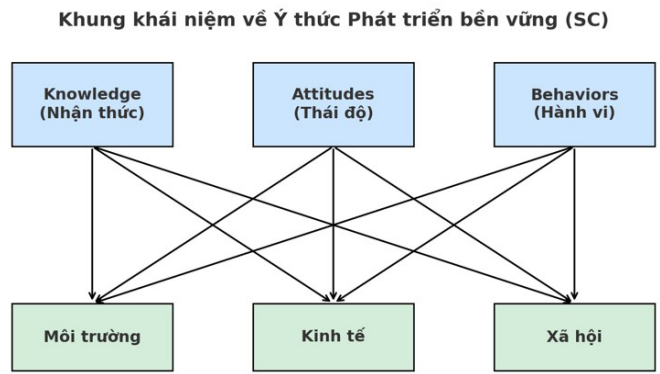
Khung lí thuyết: Phát triển bền vững được định nghĩa một cách đơn giản là: “Sự phát triển đáp ứng nhu cầu của thế hệ hiện tại không làm ảnh hưởng, tổn hại đến những khả năng đáp ứng của các thế hệ tương lai” (WCED, 1987). Mặc dù vẫn còn nhiều quan điểm khác nhau về khái niệm SD nhưng hầu hết các định nghĩa đều đảm bảo có sự kết hợp chặt chẽ, hợp lí và hài hòa giữa ba mặt của sự phát triển gồm: Phát triển kinh tế (tăng trưởng kinh tế), phát triển xã hội (thực hiện tiến bộ, công bằng xã hội) và bảo vệ môi trường (xử lí, khắc phục ô nhiễm, phục hồi và cải thiện chất lượng môi trường, phòng chống cháy rừng; khai thác và sử dụng tiết kiệm tài nguyên thiên nhiên) (Sterling, 2010). ESD được định nghĩa không chỉ là việc truyền đạt kiến thức về môi trường hay kinh tế, mà là một “quá trình học tập suốt đời” nhằm tạo ra những công dân có hiểu biết, có kĩ năng giải quyết vấn đề một cách sáng tạo và quan trọng nhất là có cam kết tham gia vào các hoạt động cá nhân và tập thể một cách có trách nhiệm. Mục tiêu của ESD là nâng cao toàn diện các khía cạnh nhận thức, xã hội, cảm xúc và hành vi trong học tập, trang bị cho người học khả năng đưa ra các quyết định sáng suốt vì sự toàn vẹn của môi trường, kinh tế và công bằng xã hội.

Ý thức phát triển bền vững (Sustainability

consciousness - SC) được xác định là một cấu trúc tâm lý toàn diện, tích hợp các khía cạnh về Sự hiểu biết (Knowingness - K), Thái độ (Attitudes - A) và Hành vi (Behaviors - B) gắn liền với ba trụ cột cốt lõi của của SD là môi trường, kinh tế và xã hội (Olsson và cộng sự, 2016). Khái niệm này là sự kế thừa và mở rộng từ các nghiên cứu nền tảng về ý thức về môi trường (Environmental Consciousness) của Kollmuss (2022) và Sánchez (2010) nhằm phản ánh đầy đủ tính phức tạp và đa chiều của các vấn đề bền vững hiện tại (Kollmuss, 2002; Sánchez, 2010). Cụ thể, nội hàm của SC được cấu thành bởi ba thành tố tương tác biện chứng.

Sự hiểu biết về phát triển bền vững (K): Không chỉ dừng lại ở việc nắm bắt thông tin thực tế, thành tố này thể hiện mức độ nhận thức sâu sắc về các nguyên tắc cơ bản và sự cần thiết của phát triển bền vững. Theo Olsson và cộng sự (2016), "Knowingness" bao hàm cả khía cạnh nhận thức và yếu tố cảm xúc (Affective), phản ánh sự quan tâm và thừa nhận các vấn đề bền vững đang diễn ra.

Thái độ đối với phát triển bền vững (A): Phản ánh



Hình 1: Khung lý thuyết nền tảng của nghiên cứu

quan điểm, niềm tin và sự đánh giá mang tính chuẩn mực (tích cực hoặc tiêu cực) của cá nhân đối với các vấn đề bền vững. Thái độ này đóng vai trò là bộ lọc giá trị, định hình cách cá nhân phản ứng với 15 chủ đề phụ thuộc ba lĩnh vực kinh tế, xã hội và môi trường theo khung của UNESCO.

Hành vi vì sự phát triển bền vững (B): Đây là biểu hiện thực tế hoặc ý định hành động (Intention to act) của cá nhân nhằm giải quyết các thách thức về bền

Bảng 1: Mô tả mẫu khảo sát

Variable		Số lượng (N=3065)
Giới tính	Nam	1867 (60,9%)
	Nữ	1198 (39,1%)
Dân tộc	Kinh	2733 (89,1%)
	Dân tộc khác	322 (10,9%)
Tỉnh/thành phố (N=7)	Bắc Giang	436 (14,2%)
	Vĩnh Phúc	483 (15,8%)
	Hà Nội	480 (15,7%)
	Thái Nguyên	448 (14,6%)
	Hải Phòng	353 (11,5%)
	Đắk Lắk	522 (17,0%)
	Gia Lai	343 (11,2%)
Trường (N=14)	Trung học cơ sở Tô Hiệu	185 (6,0%)
	Trung học phổ thông Đồ Sơn	128 (4,2%)
	Trung học phổ thông Chuyên Bắc Giang	223 (7,3%)
	Trung học phổ thông Yên Dũng	212 (6,9%)
	Trung học phổ thông Lê Quý Đôn	225 (7,3%)
	Trung học phổ thông Buôn Ma Thuột	142 (4,6%)
	Trung học phổ thông Trần Phú	132 (4,3%)
	Trung học phổ thông Nguyễn Bình Khiêm	343 (11,2%)
	Trung học phổ thông Nguyễn Chí Thanh	248 (8,1%)
	Trung học phổ thông Xuân Hoà	298 (9,7%)
	Trung học phổ thông Phú Lương	196 (6,4%)
	Trung học phổ thông Thạch Thất	278 (9,1%)
	Trung học phổ thông Phố Yên	252 (8,2%)
	Trung học phổ thông FPT	203 (6,6%)

vững. Khía cạnh này là kết quả của quá trình được cung cấp thông tin, trao quyền và thúc đẩy thông qua giáo dục, thể hiện sự chuyển hóa từ nhận thức và thái độ sang hành động cụ thể trong đời sống.

Từ các phân tích trên, chúng tôi xác lập khung lý thuyết nền tảng cho nghiên cứu này dựa trên mối quan hệ hữu cơ giữa ba thành tố K-A-B trong cấu trúc SC (xem Hình 1).

Phương pháp nghiên cứu: Nghiên cứu này là một phần của nghiên cứu hỗn hợp lớn hơn được tiến hành tại Việt Nam nhằm đánh giá hiệu quả và tác động của chính sách ESD trong các nhà trường phổ thông ở Việt Nam từ năm 2023 đến năm 2026. Từ đầu tháng 3 đến tháng 7 năm 2025, dữ liệu đã được thu thập từ học sinh tại các nhà trường phổ thông từ 7 tỉnh và thành phố để so sánh sự khác biệt giữa các trường. Tổng cộng có 3065 học sinh từ 14 trường trung học cơ sở và trung học phổ thông của 7 tỉnh/thành phố trên cả nước (trước khi sáp nhập các tỉnh) đã tham gia trả lời bảng câu hỏi của chúng tôi. Sự phân bố của những người tham gia từ các trường và các tỉnh khác nhau được thể hiện ở Bảng 1.

Phương pháp chọn mẫu: Nghiên cứu sử dụng phương pháp lấy mẫu kết hợp giữa phân tầng và ngẫu nhiên để đảm bảo tính khách quan. Đầu tiên, lựa chọn 7 tỉnh/thành phố thuộc 3 khu vực Trung du và miền Bắc phía Bắc; Đồng bằng Sông Hồng và Tây Nguyên; Sở Giáo dục và Đào tạo của 7 tỉnh/thành phố sẽ cung cấp một danh sách các trường, chia thành các nhóm dựa trên tiêu chí: đa dạng về khu vực địa lý: thành thị, nông thôn và miền núi; đa dạng về đối tượng học sinh dân tộc thiểu số và cấp học (Trung học cơ sở và Trung học phổ thông, trong đó có đại diện trường Chuyên và trường phổ thông). Tiếp theo, từ các nhóm đã phân tầng, chúng tôi thực hiện lựa chọn dựa trên tiêu chí thuận lợi các trường để xác định danh sách 14 trường tham gia nghiên cứu chính thức.

Việc thu thập dữ liệu được tiến hành thông qua khảo sát trực tuyến. Đường dẫn khảo sát được gửi đến Ban Giám hiệu và giáo viên để triển khai tới học sinh. Tổng cộng, nhóm nghiên cứu đã thu về 3260 phiếu trả lời (tỷ lệ phản hồi đạt 80%). Nội dung khảo sát yêu cầu học sinh cung cấp thông tin về nhân khẩu học; nhận thức về SD; các ví dụ thực tiễn về ESD trong và ngoài nhà trường cũng như thái độ và hành vi liên quan. Sau quá trình làm sạch dữ liệu (loại bỏ các phiếu trả lời không đầy đủ hoặc thiếu các thông tin định tính quan trọng), cỡ mẫu cuối cùng được đưa vào phân tích là 3065 phiếu (đạt 94% so với

dữ liệu thu về). Mẫu nghiên cứu cuối cùng đảm bảo sự đa dạng và bao phủ về giới tính, thành phần dân tộc, phân bố trải rộng trên 7 tỉnh/thành phố và đại diện cho cả 3 loại hình trường học mục tiêu.

Công cụ khảo sát: Nghiên cứu này sử dụng bộ công cụ khảo sát nhận thức về Phát triển bền vững (Questionnaire on Sustainable Development - QoSD) của học sinh được phát triển bởi nhóm tác giả Olsson và cộng sự (2016) (Olsson và cộng sự, 2016). Đây được coi là bài kiểm tra chuẩn hoá về kiến thức, thái độ và hành vi của học sinh liên quan đến những điều cơ bản của SD. QoSD bao gồm 50 câu hỏi để đánh giá nhận thức của học sinh trên các khía cạnh môi trường (17 câu hỏi), kinh tế (13 câu hỏi) và khía cạnh xã hội (20 câu hỏi). Trong số 50 câu hỏi có 19 câu hỏi thuộc về khía cạnh kiến thức, 14 câu hỏi thuộc về khía cạnh thái độ và 17 câu hỏi thuộc về khía cạnh hành vi, được phát triển dựa vào định nghĩa của UNESCO (2006) theo thang đo likert 5 bậc từ hoàn toàn không đồng ý đến hoàn toàn đồng ý (UNESCO, 2006).

Phân tích dữ liệu: Dữ liệu thu thập từ Google Form được xử lý và phân tích bằng phần mềm SPSS 25.0 (xem Bảng 2). Độ tin cậy của thang đo được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Theo Field (2013), ngưỡng giá trị từ 0,7 trở lên được xem là phù hợp để đảm bảo độ tin cậy (Field, 2013). Kết quả phân tích cho thấy, hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,989. Giá trị này vượt xa ngưỡng 0,7, chứng tỏ các câu hỏi trong thang đo có mức độ nhất quán nội tại rất cao và cùng đo lường một khái niệm nghiên cứu. Bên cạnh đó, hệ số Cronbach's Alpha dựa trên các biến chuẩn hoá (Cronbach's Alpha Based on Standardized Items) đạt 0,976; kết quả này xấp xỉ với hệ số gốc, cho thấy thang đo hoạt động ổn định và không bị ảnh hưởng đáng kể bởi sự khác biệt về đơn vị đo lường giữa các biến. Ngoài ra, các hệ số tương quan biến - tổng (Item - Total Correlation) đều đạt giá trị cao trên 0,8. Theo tiêu chuẩn của (Cohen, 2013), các mức tương quan mạnh này phản ánh sự liên kết chặt chẽ giữa các mục hỏi với tổng thể thang đo, khẳng định tính thống nhất và giá trị của công cụ trong việc đo lường nhận thức về SD.

Để phân tích ý thức SD của học sinh, chúng tôi sử dụng kiểm định T-test và phân tích phương sai đa biến (MANOVA). Vì chúng tôi sử dụng cả ba chiều SD trong phân tích đa biến nên kết quả ba chiều đại diện cho ý thức SD đã được tạo ra. Liên quan đến phân tích đa biến, chúng tôi đã đi sâu hơn vào kết quả đơn biến ba chiều độ lệch chuẩn thu được thông qua phân tích phương sai. Mức ý nghĩa cho tất

Bảng 2: Giá trị Cronbach's Alpha cho các câu hỏi

Tên biến	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Số lượng các items
Nhận thức về Môi trường (Env_KAB)	6,80	3,789	0,980	0,988	17
Nhận thức về Kinh tế (Eco_KAB)	6,88	3,944	0,981	0,988	33
Nhận thức về Xã hội (Soc_KAB)	6,78	3,780	0,983	0,986	20

cả các phân tích là $p < 0,05$. Để ước tính quy mô ảnh hưởng của sự khác biệt có ý nghĩa giữa nhóm các trường, chúng tôi đã tính toán giá trị d Cohen, coi các ảnh hưởng là nhỏ, trung bình và lớn nếu $d \geq 0,2$, $\geq 0,5$ và $\geq 0,8$ tương ứng (Cohen, 2013). Kiểm định T-test xem xét sự ảnh hưởng của các yếu tố độc lập như giới tính, dân tộc đến tập hợp ba biến phụ thuộc.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Sự khác biệt của ý thức phát triển bền vững theo giới tính

Kết quả kiểm định T-test cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ý thức Phát triển bền vững (SD) giữa học sinh nam và học sinh nữ trên cả ba khía cạnh: Môi trường, kinh tế và xã hội trong ý thức SD (xem Hình 2). Cụ thể, học sinh nữ có điểm trung bình (M) cao hơn học sinh nam ở tất cả các khía cạnh được khảo sát. Đối với biến Môi trường (Env_KAB), học sinh nữ đạt điểm trung bình cao hơn ($M = 3,51$) so với học sinh nam ($M = 3,30$), với kết quả kiểm định $t(2206,057) = -5,536, p < 0,001$; Tương tự, ở biến kinh tế (Eco_KAB), điểm trung bình của nữ ($M = 3,44$) cao

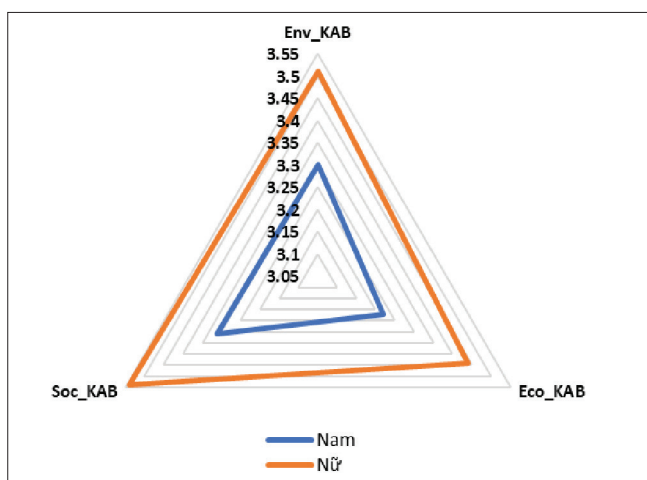
hơn nam ($M = 3,22$) với kết quả kiểm định $t(2228,678) = -6,010, p < 0,001$; Với biến Xã hội (Soc_KAB), học sinh nữ ($M = 3,54$) cũng thể hiện mức điểm vượt trội so với học sinh nam ($M = 3,31$), $t(2209,923) = -5,925, p < 0,001$.

Như vậy, kết quả nghiên cứu khẳng định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ý thức phát triển bền vững giữa hai nhóm giới tính. Trong phạm vi mẫu khảo sát, học sinh nữ thể hiện mức độ nhận thức, thái độ và hành vi tích cực hơn so với học sinh nam một cách đồng nhất ở cả ba trụ cột: môi trường, kinh tế và xã hội.

3.2. Sự khác biệt giữa các khía cạnh môi trường, kinh tế và xã hội trong ý thức phát triển bền vững theo trường

Phân tích phương sai đa biến (MANOVA) được thực hiện để đánh giá sự biến thiên của ý thức phát triển bền vững (SD) trên ba phương diện: môi trường, kinh tế và xã hội trên các trục riêng (xem Hình 3). Kết quả phân tích cho thấy, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ý thức SD của học sinh giữa các tỉnh/thành phố trong địa bàn khảo sát ($p > 0,05$). Tuy nhiên, đối với biến trường học, dữ liệu ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê rõ rệt ở cả ba khía cạnh. Cụ thể, khía cạnh Môi trường ($p = 0,015 < 0,05$); khía cạnh Kinh tế ($p = 0,004 < 0,05$) và khía cạnh Xã hội ($p = 0,008 < 0,05$). Điều này chỉ ra rằng, học sinh đến từ các trường khác nhau có mức độ nhận thức, thái độ và hành vi khác nhau đối với các vấn đề SD.

Ở cả ba mô hình trên, kết quả có sự tương đồng giữa 3 khía cạnh môi trường, kinh tế và xã hội. Nhóm trường có điểm trung bình thấp nhất là Trường Trung học phổ thông Đồ Sơn và Trường Trung học phổ thông Lê Quý Đôn, thấp hơn đáng kể so với nhóm cao nhất là Trường Trung học cơ sở Tô Hiệu. Phần lớn các trường còn lại có điểm số không khác biệt ý nghĩa thống kê với nhau.



Hình 2: Sự khác biệt về ý thức SD phân theo giới tính

3.3. Sự khác biệt giữa khía cạnh nhận thức, thái độ và hành vi phát triển bền vững theo trường

Kết quả kiểm định hiệu ứng giữa các đối tượng (Tests of Between-Subjects Effects) trong phân tích phương sai đa biến (MANOVA) cho thấy ảnh hưởng tổng thể của các yếu tố trường học đến các thành phần của của ý thức phát triển bền vững. Cụ thể, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các trường về nhận thức (K_SD) ($p < 0,001$) và Thái độ (A_SD) ($p = 0,034$). Tuy nhiên, đối với khía cạnh Hành vi (B_SD), kết quả cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,069 > 0,05$).

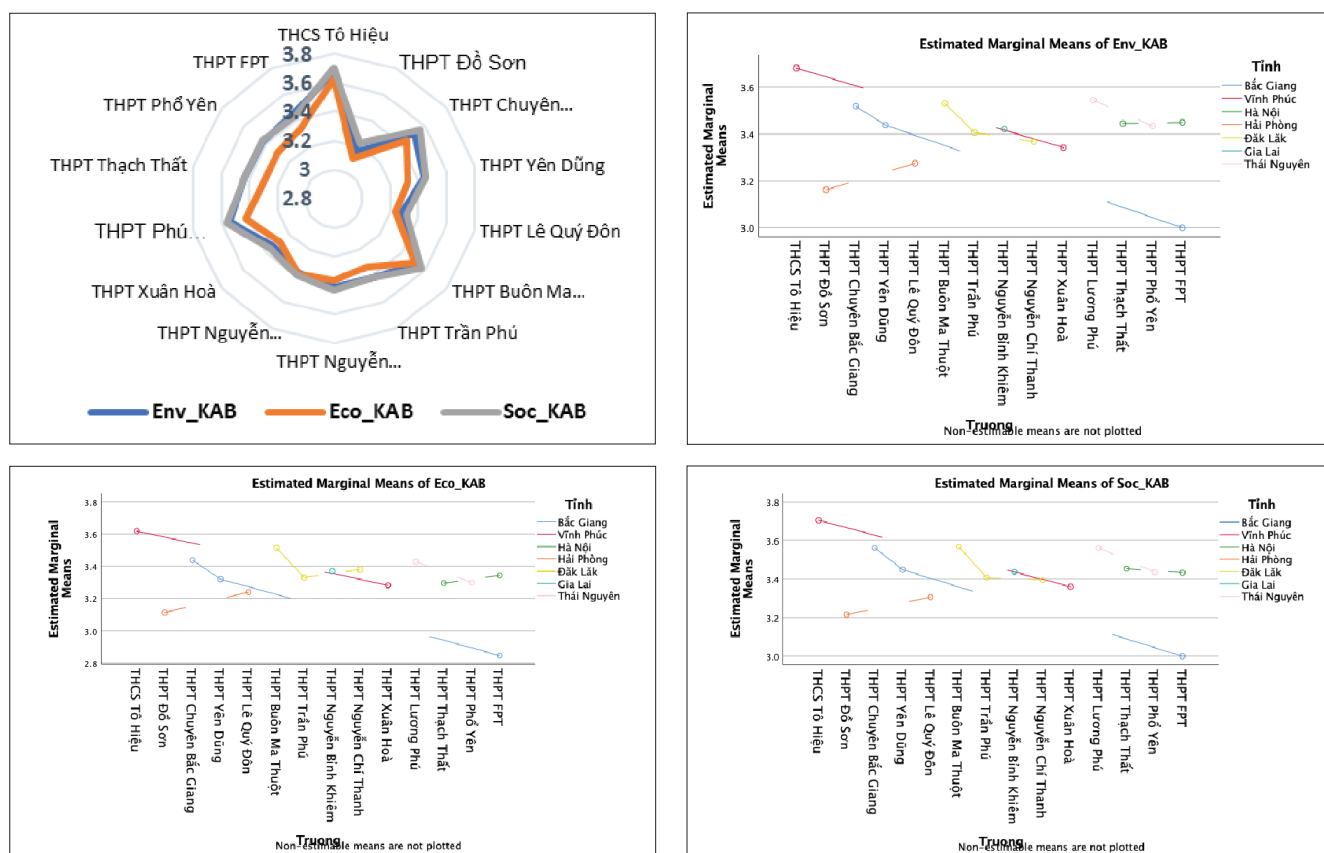
Phân tích sâu hơn về giá trị trung bình cho thấy khác biệt rõ rệt có ý nghĩa thống kê. Đối với biến Nhận thức (K_SD), Trường Trung học cơ sở Tô Hiệu đạt điểm trung bình ($M = 3,73$), cao hơn đáng kể so với nhóm các trường có điểm thấp như Trung học phổ thông Đô Sơn ($M = 3,18$) hay Trung học phổ thông Lê Quý Đôn ($M = 3,30$). Tương tự, Trường Trung học phổ thông Đô Sơn và Trung học phổ thông FPT ($M = 3,15$) là những đơn vị nằm trong nhóm có điểm kiến thức thấp nhất. Tóm lại, sự khác biệt về điểm số tổng thể của Trường Trung học cơ sở Tô Hiệu chủ yếu được đóng góp bởi các chỉ số cao ở khía cạnh Nhận

thức và Thái độ, trong khi khía cạnh Hành vi không đóng vai trò phân loại chính giữa các trường trong mẫu nghiên cứu này.

4. Thảo luận

Mục tiêu của nghiên cứu này là tìm hiểu sự khác biệt về ý thức SD của học sinh xét theo các biến độc lập như giới tính, tỉnh/thành phố và trường học. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, giới tính và trường học là hai yếu tố tạo ra sự khác biệt đáng kể đối với ý thức SD của học sinh, trong khi yếu tố tỉnh/thành phố không ghi nhận sự chênh lệch rõ ràng. Cụ thể, đối với biến giới tính, nhóm học sinh nữ thể hiện sự quan tâm và nhận thức tốt hơn so với nhóm học sinh nam. Kết quả về sự khác biệt trong ý thức SD giữa các nhóm theo giới tính này có sự tương đồng với phát hiện của Olsson và cộng sự (2016) (Olsson và cộng sự, 2016) cũng như Beove-de (2014) (Beove-de, 2014). Các tác giả này cũng tìm thấy sự khác biệt về giới tính đối với nhóm học sinh trong độ tuổi này, ngụ ý rằng, các mục về môi trường trong nghiên cứu của họ có chức năng khác nhau đối với học sinh nam và học sinh nữ.

Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra sự khác biệt trong cách học sinh liên hệ với các khía cạnh của SD. Kết



Hình 3: Sự khác biệt về ý thức SD giữa các trường phổ thông ở Việt Nam

quả phân tích cho thấy mức độ nhận thức của học sinh không đồng nhất giữa các thành phần của SD. Cụ thể, khía cạnh môi trường đạt điểm cao nhất, kế đến là đến là xã hội và thấp nhất là khía cạnh kinh tế. Sự chênh lệch này cho thấy học sinh vẫn còn hạn chế trong việc nắm bắt tính toàn diện và đa chiều của khái niệm phát triển bền vững. Sự kết quả này tương đồng với các phát hiện trước đó, khẳng định học sinh thường lúng túng khi nhận thức mối liên hệ giữa các chiều hướng của SD (Manni, Sporre & Ottonder 2013; Walshe 2008). Nguyên nhân chính dẫn đến sự vượt trội của khía cạnh môi trường có thể xuất phát từ việc ESD tại trường học thực chất đang được triển khai như một phương pháp tiếp cận thiên về môi trường. Borg và cộng sự (2014) nhận thấy rằng, khía cạnh môi trường là khía cạnh được nhận diện rõ nhất bởi các giáo viên trung học phổ thông, trong khi họ lại gặp trở ngại trong khi nhìn nhận bức tranh tổng thể của SD. Tương tự tại Việt Nam, nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Ngọc Ánh và cộng sự (2022) cho thấy giáo viên thường quan niệm ESD đơn thuần là việc tích hợp các chủ đề môi trường vào bài giảng. Điều này là có cơ sở khi giáo dục môi trường được triển khai sớm nhất trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam từ những năm 2000. Do vậy, kết quả này được lí giải bởi sự kết hợp giữa xu hướng tập trung vào môi trường của giáo viên và truyền thống giáo dục môi trường sẵn có trong hệ thống giáo dục Việt Nam.

Sự khác biệt về ý thức SD giữa các trường phổ thông ở Việt Nam có thể được lí giải bởi hai nguyên nhân chính. Thứ nhất, là sự khác biệt trong định hướng sư phạm tập trung vào kiến thức về môi trường ở cấp độ nhà trường; thứ hai là phương pháp giảng dạy cụ thể của giáo viên. Boeve-de Pauw và Van Petegem (2011) cho rằng, giáo viên thường có xu hướng áp dụng phương pháp dạy học quy chuẩn, trong đó tồn tại những câu trả lời “đúng” cho các vấn đề môi trường và định hướng hành vi cụ thể cho con người. Thực tế cho thấy, các trường đạt điểm số cao thường là những đơn vị có truyền thống tích hợp ESD vào môn học và hoạt động ngoại khóa, điển hình như Trường Trung học cơ sở Tô Hiệu và Trường Trung học phổ thông Chuyên Bắc Giang. Đáng chú ý, Trường Trung học cơ sở Tô Hiệu dẫn đầu về điểm trung bình ý thức SD ở cả ba khía cạnh (môi trường, kinh tế và xã hội). Việc trường này đạt kết quả cao nhất và cũng là đại diện duy nhất thuộc cấp Trung học cơ sở trong 14 trường khảo sát là một minh chứng quan trọng về yếu tố độ tuổi. Kết

quả này hoàn toàn tương đồng với nghiên cứu của Olsson và cộng sự (2016) và nghiên cứu của Phần Lan về thái độ và động lực môi trường của học sinh (Uitto & Saloranta, 2010). Các tác giả này chỉ ra rằng, học sinh lớn tuổi hơn (từ 15-16 tuổi, tương đương cấp Trung học phổ thông) thường ít quan tâm đến các vấn đề về môi trường và con người so với các học sinh nhỏ tuổi. Điều này ngụ ý rằng, các biện pháp hỗ trợ ESD hiện tại ở nhà trường có thể đang phát huy hiệu quả tốt hơn đối với học sinh cấp dưới, trong khi vai trò của nó trở nên mờ nhạt hơn đối với học sinh ở các lớp lớn.

Sự khác biệt về ý thức SD (trên các khía cạnh kinh tế, xã hội và môi trường) giữa các trường phổ thông ở Việt Nam phản ánh tác động của việc triển khai ESD trong các nhà trường nhìn chung còn yếu. Tác động của nhà trường mới chỉ dừng lại ở việc nâng cao kiến thức và cải thiện thái độ của học sinh. Sự khác biệt về môi trường học đường chưa đủ mạnh để chuyển hoá thành những khác biệt trong hành vi SD thực tế. Điều này phù hợp với những phát hiện trong các nghiên cứu của quốc tế và Việt Nam khi xem xét các khía cạnh nhận thức, thái độ và hành vi của học sinh đối với SD, các bằng chứng từ nhiều nghiên cứu khác nhau đều cho thấy rằng, có sự tồn tại của một khoảng cách lớn giữa nhận thức và hành động, làm nổi bật một cách trực quan sự mất kết nối. Nghiên cứu của nhóm tác giả (Tawok & Saidin, 2025) cho rằng, mặc dù học sinh “thường thể hiện nhận thức mạnh mẽ và thái độ tích cực đối với các vấn đề bền vững nhưng sự tham gia thực tế vào các sáng kiến bền vững vẫn còn thấp”. Trong nghiên cứu này, chỉ tìm thấy một “mối tương quan dương khiêm tốn giữa kiến thức và thực hành ($r = 0,228$)”. Con số này cho thấy rằng, việc có nhiều kiến thức hơn chỉ có một tác động nhỏ đến việc thúc đẩy hành vi bền vững. Đáng chú ý, nghiên cứu này còn phát hiện ra một “mối tương quan âm nhẹ giữa thái độ và thực hành ($r = -0,198$)”. Kết quả này cho thấy rằng, việc chỉ đơn thuần có thái độ tích cực không những không đủ để dẫn đến hành động, mà trong một số trường hợp còn có thể có tác động ngược lại. Điều này gợi ý rằng, một thái độ tích cực nhưng không đi kèm với năng lực hành động có thể tạo ra sự tự mãn, nơi cảm giác “quan tâm” trở thành một sự thay thế cho hành động thực sự. Tại Việt Nam, khoảng cách giữa nhận thức và hành động về SD cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của nhóm tác giả về vấn đề rác thải nhựa tại Thành phố Hồ Chí Minh có thể

được xem như một mô hình thu nhỏ, minh họa cho khoảng cách này (Trương & Nguyễn, 2022).

Từ những kết quả phân tích nêu trên, nghiên cứu nhận thấy sự tồn tại của những rào cản đáng kể trong ESD, bao gồm sự mất cân đối trong nhận thức giữa các khía cạnh (thiên lệch về môi trường), sự suy giảm mức độ quan tâm ở nhóm học sinh lớn tuổi và nhận thức chưa đầy đủ của giáo viên về bản chất toàn diện của SD. Để khắc phục những hạn chế này, nghiên cứu đề xuất ba định hướng giải pháp sau:

Một là, tích hợp ESD một cách hệ thống và toàn diện để cân bằng các khía cạnh nhận thức. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh đang yếu về khía cạnh kinh tế và xã hội, do đó nhà trường cần chuyển từ cách tiếp cận đơn lẻ sang cách “tiếp cận tổng thể toàn trường” (Whole-school approach). Trong đó, ESD phải trở thành chủ đề cốt lõi xuyên suốt thay vì chỉ là nội dung bổ trợ. Đặc biệt, cần thay thế phương pháp “lồng ghép” thụ động bằng các phương pháp sư phạm hướng đến hành động như học tập trải nghiệm và STEM. Các nghiên cứu đã chứng minh rằng, những phương pháp này giúp thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành, khắc phục tình trạng học sinh chỉ tiếp thu thụ động - một nguyên nhân cốt lõi dẫn đến khoảng cách giữa nhận thức và hành động.

Hai là, nâng cao năng lực và nhận thức toàn diện cho giáo viên. Xuất phát từ thực tế giáo viên thường đánh đồng ESD với giáo dục môi trường, việc bồi dưỡng chuyên môn là điều kiện tiên quyết. Bất kỳ cuộc cải cách chương trình giảng dạy nào cũng sẽ thất bại nếu không có sự chuẩn bị và trao quyền cho đội ngũ giáo viên. Các chương trình đào tạo cần giúp giáo viên nhận diện đầy đủ phạm vi của SD (bao gồm cả Môi trường, Kinh tế và Xã hội), đồng thời trang bị kỹ năng sư phạm hiện đại. Bên cạnh đó, cần thiết lập mạng lưới hỗ trợ (cộng đồng thực hành) để giáo viên chia sẻ kinh nghiệm, giảm bớt khó khăn khi triển khai các phương pháp mới, từ đó khắc phục tình trạng dạy học theo lối mòn quy chuẩn, từ đó thúc đẩy sự lan tỏa các sáng kiến thành công một cách nhanh chóng và hiệu quả hơn trong toàn hệ thống.

Ba là, đổi mới hệ thống đánh giá để tạo động lực cho các nhóm học sinh lớn tuổi. Dữ liệu cho thấy, học sinh cấp Trung học phổ thông có xu hướng ít quan tâm đến SD hơn cấp trung học cơ sở. Điều này đòi hỏi một sự thay đổi trong cách thức đánh giá để tăng tính hấp dẫn và thực tế. Cần chính thức hoá và cấp kinh phí cho học tập trải nghiệm, dự án cộng đồng

như những thành phần cốt lõi. Hệ thống đánh giá cần chuyển từ kiểm tra ghi nhớ kiến thức sang đo lường các năng lực bền vững như tư duy hệ thống và giải quyết vấn đề. Khi việc đánh giá ghi nhận các kỹ năng hành động và dự án thực tế, nó sẽ tạo động lực mới mẻ, thu hút sự tham gia tích cực hơn từ phía học sinh, đặc biệt là ở các cấp học cao.

5. Kết luận

Thực tế kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh gặp khó khăn trong việc nhận thức đầy đủ các khía cạnh kinh tế và xã hội của SD. Điều này có thể được lý giải bởi quan điểm cho rằng, giáo dục hiện tại đang tiếp cận ESD theo hướng hài hoà, quá mức, khiến học sinh không được tiếp xúc với những xung đột tiềm ẩn giữa tăng trưởng kinh tế và bảo vệ môi trường. Theo Öhman (2012), khi thiếu đi cái nhìn đa chiều về các mâu thuẫn này, học sinh thường có xu hướng đơn giản hoá các giải pháp và bỏ qua tính phức tạp của SD (Öhman, 2012). Do đó, điểm số thấp ở các khía cạnh phi môi trường trong nghiên cứu này gợi ý rằng, nhà trường cần cho phép học sinh khám phá những xung đột thực tế thay vì chỉ tiếp cận các khái niệm lý thuyết đơn thuần. Kết quả của chúng tôi đặt ra câu hỏi về vai trò của nhà trường trong việc thúc đẩy hành động SD của học sinh ở Việt Nam. Nhà trường có thể tác động lên nhận thức nhưng chưa tạo được sự khác biệt lớn trong hành động thực tế. Dựa trên những phát hiện này, chúng tôi đề xuất một số hướng nghiên cứu trong tương lai như sau: 1) Cần các nghiên cứu định tính để làm rõ nguyên nhân khác biệt về hứng thú giữa các nhóm học sinh; 2) Thực hiện các nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá hiệu quả của mô hình tiếp cận toàn trường trong các bối cảnh địa lý khác nhau; 3) Mở rộng nghiên cứu về năng lực giảng dạy tích hợp các khía cạnh kinh tế - xã hội của giáo viên phổ thông tại Việt Nam.

Tuyên bố sử dụng AI: Trong quá trình chuẩn bị bài báo này, tác giả đã sử dụng công cụ Quillbot nhằm mục đích cải thiện ngữ pháp và văn phong cho bản dịch tiếng Anh của phần Tóm tắt (Abstract). Sau khi sử dụng công cụ, tác giả đã rà soát, chỉnh sửa và chịu hoàn toàn trách nhiệm về độ chính xác nội dung của ấn phẩm.

Lời cảm ơn: Nguyễn Thu Hà được tài trợ bởi Chương trình học bổng đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong nước của Quỹ Đổi mới sáng tạo VinGroup (VinIF), mã số VinIF.2024.TS.105.

Tài liệu tham khảo

- Boeve-de Pauw, J., Jacobs, K. & Van Petegem, P. (2014). Gender differences in environmental values: an issue of measurement? *Environment and Behavior*, 46(3), pp.373-397.
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2011). The effect of Flemish eco-schools on student environmental knowledge, attitudes, and affect. *International Journal of Science Education*, 33(11), pp.1513-1538.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge Academic.
- Pearce, D., Markandya, A. & Barbier, E. (2013). *Blueprint 1: for a green economy*. Routledge.
- Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, pp.187-196. <https://doi.org/10.1016/b978-012221090-7/50011-7>
- Field. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. In London: Sage.
- Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, pp.187-196. <https://doi.org/10.1016/b978-012221090-7/50011-7>
- Jickling, B. & Wals, A. E. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio: A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), pp.49-57. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111>.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental education research*, 8(3), pp.239-260.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), pp.59-74.
- Nguyen, A. N., Nguyen, T. P., Kieu, K. T., Nguyen, Y. T. H., Dang, D. T., Singer, J., Schrufer, G., Tran, T. B. & Lambrechts, W. (2022). Assessing teacher training programs for the prevalence of sustainability in learning outcomes, learning content and didactic approaches. *Journal of Cleaner Production*, 365(June). <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132786>
- Nguyễn Phương Thảo, Lê Ngân Hà, Nguyễn Ngọc Ánh, Nguyễn Văn Hạnh, Kiều Thị Kính, Nguyễn Thị Hoàng Yến & Nguyễn Diệu Cúc. (2022). Đánh giá sự thay đổi nhận thức của học sinh phổ thông về phát triển bền vững. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(12), pp.23-29. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12211205>
- Öhman, M. & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling [Harmony or conflict? - A case study of the conceptual meaning of education for sustainable development]. *Nordic Studies in Science Education*, 8(1), pp.59-72.
- Olsson, D., Gericke, N. & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), pp.176-202. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057>
- Primer Minister. (2017). *Decision No. 622/QĐ-TTg on promulgating the national action plan to implement the 2030 agenda for sustainable development*.
- Sanchez, M. J. & Lafuente, R. (2010). Defining and measuring environmental consciousness. *Revista Internacional De Sociología*, 68(3), pp.731-755.
- Sandell, K., Öhman, J., Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Studentlitteratur, Lund.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(56), pp.511-528. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427>
- Tawok, S. G. & Saidin, S. (2025). Student's knowledge, attitudes, and practice towards sustainable development goals at the sultan idris education university. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(2), pp.3743-3753. <http://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9020291>.
- Thao, N. P., Kieu, T. K., Schrufer, G., Nguyen, N. A., Nguyen, Y. T. H., Vien Thong, N., Hai Yen, N. T., Ha, T. T., Phuong, D. T. T., Duy Hai, T., Dieu Cuc, N. & Van Hanh, N. (2022). Teachers' competencies in education for sustainable development in the context of Vietnam. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, p.503. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2021-0349>
- Trương Hồng Thái & Nguyễn Văn Thích. (2022). Factors affecting the intention of students to sort plastic waste in Ho Chi Minh City. *Hue University Journal of Science: Natural Science*, 13.
- Uitto, A. & Saloranta, S. (2010). The relationship between secondary school students' environmental and human values, attitudes, interests and motivations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, pp.1866-1872.
- UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme (United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) No. ED/DESD/2006/PI/1)*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- WCED. (1987). *Our common future: A report from the united nations world commission on environment and development*.