

“ĐỒNG NHẤT NHÀ TRƯỜNG”: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ ỨNG DỤNG THỰC TIỄN

Phạm Thị Hương^{1,+},
Đặng Hùng Vũ²,
Vũ Thị Thúy Hằng³

¹Khoa Ngoại ngữ, Trường Kinh tế, Luật và Quản lý Nhà nước - Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học An Giang - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh;

³Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: huongpt.2742@ueh.edu.vn

Article history

Received: 10/6/2025

Accepted: 30/6/2025

Published: 05/9/2025

Keywords

School identity, social identity theory, self-categorisation theory, school climate, school effectiveness

ABSTRACT

School identity represents the level of integration of individuals (teachers, staff, students) into the school community, which is an important factor influencing the attitudes and behaviors of members in the educational environment. This article presents an overview of the concept of school identity, developed from the social identity theory and the self-categorization theory. The paper analyzes the definitions, component structures, evaluating methods, as well as the antecedents and consequences of school identity. Accordingly, the study proposes implications for the construction and development of school identity to improve educational effectiveness. The article contributes to systematizing the theoretical basis of school identity, providing a reference tool for assessing the level of integration among teachers and students in the educational environment, and at the same time opening up a new approach in school management and improving the quality of education in Vietnam.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc xây dựng một môi trường học đường tích cực, nơi mà tất cả các thành viên đều cảm thấy gắn kết và thuộc về, đang ngày càng được quan tâm. Khái niệm “đồng nhất nhà trường” (ĐNNT) (school identity) đã trở thành một chủ đề nghiên cứu quan trọng trong lĩnh vực tâm lý giáo dục và quản lý giáo dục. ĐNNT không chỉ ảnh hưởng đến cảm nhận chủ quan của cá nhân về vị trí của họ trong tổ chức mà còn tác động đến thái độ, hành vi và kết quả làm việc, học tập của họ. ĐNNT bắt nguồn từ khái niệm “đồng nhất xã hội” (ĐNXH) do Tajfel (1978) phát triển và sau đó được Turner và cộng sự (1987) mở rộng thông qua lý thuyết tự phân loại (self-categorization theory). Các nghiên cứu về ĐNXH đã chỉ ra rằng cá nhân có xu hướng định nghĩa bản thân thông qua mối quan hệ với các nhóm xã hội mà họ là thành viên. Khi áp dụng vào bối cảnh nhà trường, ĐNNT thể hiện mức độ mà GV, nhân viên và HS cảm thấy họ là một phần không thể tách rời của tổ chức giáo dục đó. Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về đồng nhất tổ chức nói chung, nhưng các nghiên cứu tập trung vào ĐNNT còn tương đối hạn chế, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục Việt Nam.

Bài báo này nhằm mục đích tổng hợp và phân tích các khía cạnh lý luận và thực tiễn của ĐNNT, từ đó đề xuất các hướng nghiên cứu và ứng dụng trong tương lai. Bài báo trình bày tổng quan về định nghĩa và nguồn gốc khái niệm ĐNNT, phân tích các lý thuyết cơ sở, mô tả cấu trúc thành phần và các phương pháp đo lường khái niệm ĐNNT, thảo luận về các yếu tố tiền đề và hệ quả của ĐNNT và đưa ra kết luận cùng các hàm ý cho nghiên cứu và thực tiễn.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Định nghĩa và nguồn gốc khái niệm “đồng nhất nhà trường”

Theo Reysen và cộng sự (2013), khái niệm “ĐNXH” được phát triển từ các tác phẩm nguyên thủy ĐNXH (SIT) của Tajfel (1978) và Lý thuyết tự phân loại (SCT) của Tajfel và cộng sự (1979). ĐNXH là những cảm quan về khái niệm bản thân, tạo thành từ kiến thức và cảm nhận của cá nhân về các tư cách thành viên trong nhóm mà cá nhân đó cùng chia sẻ với những người khác. ĐNXH đã được các nhà nghiên cứu định nghĩa và đo lường như là: cảm giác gắn gũi (Conover & Feldman, 1984), mức độ tự định nghĩa (Turner et al., 1987), sự yêu thích đối với nhóm (Brewer, 1991; Hornsey & Hogg, 2000), sự quan trọng của cá nhân đối với nhóm (Luhtanen & Crocker, 1992), cảm giác là hòa nhập như một đối với nhóm (Mael & Ashforth, 1992), nhận thức về sự phụ thuộc vào tổ chức (Dutton et al., 1994), sự phù hợp giữa giá trị của cá nhân và tổ chức (Pratt, 1998), tự hào tổ chức (Smith & Tyler, 1997), sự hấp dẫn của nhóm đối với cá nhân (Jackson & Smith, 1999), sự gắn bó với nhóm (Smith et al., 1999), mức độ tương đồng giữa nhóm với cá nhân (Tropp & Wright, 1999). Nhìn chung, ĐNXH là nhận thức về mức độ một cá nhân thuộc về

một nhóm xã hội như nhận định của Mael và Ashforth (1992). Vận dụng ĐNXH cho bối cảnh tổ chức, thuật ngữ “nhận diện cá nhân trong tổ chức” cũng được sử dụng (Chughtai & Buckley, 2010; Lee et al., 2015).

ĐNXH đối với tổ chức được xem là nền tảng ảnh hưởng đến thái độ và hành vi của cá nhân trong tổ chức (Lee et al., 2015). Lần lượt, thái độ chung đối với tổ chức ảnh hưởng đến sự gắn kết với công việc, sự thỏa mãn trong công việc, tình cảm gắn bó với tổ chức. Hành vi tổ chức tác động đến kết quả làm việc. Cá nhân suy nghĩ và hành động như là một thành viên của nhóm (Brewer, 1991).

Trường học là một nhóm xã hội, nên ĐNNT thể hiện mức độ hòa nhập của cá nhân (GV/nhân viên/HS) vào tập thể nhà trường. Khái niệm “ĐNNT” có thể được gọi là ĐNXH đối với nhà trường.

2.2. Cơ sở lý thuyết của đồng nhất nhà trường

Tiếp cận ĐNXH chủ yếu từ hai lý thuyết (Reysen et al., 2013; Van Dick et al., 2004): Lý thuyết ĐNXH (SIT) của Tajfel (1978) và Lý thuyết tự phân loại (SCT) của Turner và cộng sự (1987).

- *Lý thuyết ĐNXH (SIT) của Tajfel (1978)*: Lý thuyết ĐNXH được phát triển để giải thích thái độ của thành viên nhóm/cộng đồng. Lý thuyết này giải thích thái độ của nhóm này với nhóm khác, cho rằng hành vi của nhóm liên quan đến tự định nghĩa của cá nhân và việc các thành viên xem mình là một phần của tổ chức, gọi là ĐNXH. Lý thuyết này dựa trên ba giả định: (1) con người luôn cố gắng để thiết lập và nâng cao lòng tự trọng tích cực; (2) ĐNXH của một cá nhân là một phần của bản thân dựa trên nền tảng những mối quan hệ với các nhóm cộng đồng của người đó; (3) để duy trì ĐNXH tích cực, cá nhân luôn tìm cách để chứng tỏ sự khác biệt tích cực giữa nhóm cộng đồng của anh ta với những nhóm liên quan khác (Turner & Tajfel, 1986). Nhiều nghiên cứu thực nghiệm được Tajfel và các đồng nghiệp tiến hành để kiểm định các giả định này (Tajfel et al., 1971). Kết quả nghiên cứu cho thấy thành viên của nhóm dành lợi ích cho thành viên trong nhóm xã hội của mình hơn những nhóm khác, họ thậm chí cố gắng tối đa hóa sự khác biệt lợi ích giữa nhóm mình với các nhóm khác mà không màng đến lợi ích tích cực khi các nhóm liên kết lại với nhau. Điều này cho thấy cá nhân đấu tranh vì ĐNXH tích cực của nhóm (Abrams & Hogg, 1988). Khi áp dụng vào bối cảnh nhà trường, lý thuyết ĐNXH giúp giải thích tại sao GV và HS có xu hướng phát triển cảm giác thuộc về đối với trường học của họ và tại sao họ có thể có thái độ tích cực hơn đối với các thành viên trong trường so với những người từ các trường khác. Đồng thời, lý thuyết này cũng giải thích tại sao việc xây dựng một hình ảnh tích cực về nhà trường lại quan trọng đối với việc nâng cao lòng tự trọng của các thành viên trong trường.

- *Lý thuyết tự phân loại (SCT) của Turner và cộng sự (1987)*: Lý thuyết tự phân loại ra đời sau 10 năm sau SIT, do John Turner, một đồng nghiệp của tác giả SIT là Henri Tajfel phát triển cùng một số cộng sự khác. Lý thuyết tự phân loại lý giải các quá trình trong nhóm và những tác động của bối cảnh đến đồng nhất cá nhân trong nhóm. Lý thuyết này giả định rằng cá nhân tự phân loại mình ở ba mức độ: (1) ở mức thấp, cấp độ cá nhân, cá nhân so sánh mình với người khác; (2) ở mức trung bình, là một thành viên của nhóm, cá nhân so sánh mình với các nhóm khác liên quan; (3) ở mức cao, cá nhân là một con người trong nhân loại. Lý thuyết tự phân loại cho rằng bối cảnh xã hội có thể làm nổi bật một trong ba mức độ tự phân loại này, từ đó ảnh hưởng đến cách cá nhân nhìn nhận bản thân và tương tác với người khác. Khi bối cảnh làm nổi bật đồng nhất nhóm, cá nhân có xu hướng nhìn nhận bản thân và người khác dựa trên tư cách thành viên nhóm hơn là dựa trên đặc điểm cá nhân. Điều này dẫn đến hiện tượng khử cá nhân hóa, trong đó cá nhân nhìn nhận bản thân và người khác như những đại diện của nhóm hơn là những cá nhân riêng biệt. Trong bối cảnh nhà trường, lý thuyết tự phân loại giúp giải thích tại sao trong một số tình huống, GV và HS có thể nhìn nhận bản thân chủ yếu dựa trên tư cách thành viên của trường (ví dụ: “Tôi là HS trường A”) hơn là dựa trên đặc điểm cá nhân. Điều này đặc biệt rõ ràng trong các tình huống có sự cạnh tranh giữa các trường, như các cuộc thi học thuật hay thể thao. Lý thuyết này cũng giải thích tại sao việc tạo ra một bối cảnh nhấn mạnh vào ĐNNT có thể thúc đẩy sự hợp tác và đoàn kết giữa các thành viên trong trường.

Tóm lại, lý thuyết ĐNXH và lý thuyết tự phân loại là khuôn khổ lý thuyết vững chắc để hiểu về quá trình đồng nhất của cá nhân với nhà trường.

2.3. Cấu trúc thành phần và thang đo đồng nhất nhà trường

Để đo lường và đánh giá mức độ ĐNNT, các nhà nghiên cứu đã phát triển nhiều thang đo khác nhau. Trong số đó, thang đo của Mael và Ashforth (1992) được sử dụng phổ biến nhất và đã được nhiều nhà nghiên cứu sau này phát triển và mở rộng. Phần này sẽ trình bày về cấu trúc thành phần và các thang đo ĐNNT, cơ sở cho việc đánh giá và nghiên cứu về khái niệm này trong thực tiễn giáo dục.

2.3.1. Thang đo đồng nhất xã hội của Mael và Ashforth (1992)

Thang đo của Mael và Ashforth (1992) được xem là một trong những công cụ đo lường đồng nhất xã hội đối với tổ chức có ảnh hưởng nhất. Thang đo này ban đầu được phát triển để đo lường mức độ đồng nhất của cựu sinh viên

đối với trường đại học của họ, nhưng sau đó đã được áp dụng rộng rãi trong nhiều bối cảnh tổ chức khác nhau, bao gồm cả trường phổ thông. Thang đo gốc của Mael và Ashforth (1992) bao gồm sáu mục đo, tập trung vào các khía cạnh như cảm giác tự hào khi là thành viên của tổ chức, quan tâm đến những gì người khác nghĩ về tổ chức và cảm giác thành công hay thất bại của tổ chức như là thành công hay thất bại cá nhân. Thang đo này được thiết kế như một thang đo đơn hướng, đo lường một khía cạnh tổng thể của ĐNXH. Ưu điểm chính của thang đo Mael và Ashforth là tính đơn giản và dễ áp dụng. Với chỉ sáu mục đo, thang đo này có thể dễ dàng tích hợp vào các bảng khảo sát lớn mà không làm tăng đáng kể gánh nặng cho người tham gia. Ngoài ra, thang đo này đã được chứng minh là có độ tin cậy và giá trị cao trong nhiều nghiên cứu khác nhau. Tuy nhiên, một hạn chế của thang đo Mael và Ashforth là chỉ đo lường ĐNXH như một khái niệm đơn hướng, trong khi nhiều nhà nghiên cứu sau này đã chỉ ra rằng ĐNXH có thể là một khái niệm đa chiều với nhiều thành phần khác nhau.

2.3.2. Các thang đo phát triển từ thang đo của Mael và Ashforth

Dựa trên nền tảng của thang đo Mael và Ashforth (1992), nhiều nhà nghiên cứu đã phát triển các thang đo mới để đo lường ĐNXH đối với tổ chức nói chung và ĐNNT nói riêng. Tổng kết của Lee và cộng sự (2015) cho thấy có rất nhiều nghiên cứu phát triển thang đo từ thang đo gốc này. Ví dụ như nghiên cứu của Chughtai và Buckley (2010), Van Dick và cộng sự (2004), Stoner và cộng sự (2011), Smidts và cộng sự (2001). Các thang đo này có thể là thang đo đơn hướng (Chughtai & Buckley, 2010; Smidts et al., 2001) và thang đo đa hướng (Stoner et al., 2011; Van Dick et al., 2004).

Một số thang đo tiếp tục theo đuổi cách tiếp cận đơn hướng, như thang đo của Chughtai và Buckley (2010) và Smidts và cộng sự (2001). Các thang đo này giữ nguyên giả định rằng ĐNXH là một khái niệm đơn nhất, nhưng có thể điều chỉnh các mục đo để phù hợp hơn với bối cảnh cụ thể hoặc để cải thiện độ tin cậy và giá trị của thang đo. Trong khi đó, một số nhà nghiên cứu khác đã phát triển các thang đo đa hướng, như thang đo của Stoner và cộng sự (2011) và Van Dick và cộng sự (2004). Các thang đo này dựa trên giả định rằng ĐNXH là một khái niệm phức tạp với nhiều thành phần khác nhau và mỗi thành phần cần được đo lường riêng biệt.

2.3.3. Áp dụng thang đo đồng nhất xã hội trong bối cảnh nhà trường

Khi áp dụng các thang đo ĐNXH vào bối cảnh nhà trường, cần có những điều chỉnh phù hợp để phản ánh đặc thù của môi trường giáo dục. Ví dụ, các mục đo liên quan đến công việc và sự nghiệp có thể cần được điều chỉnh để phù hợp với HS, những người chưa tham gia vào thị trường lao động. Ngoài ra, khi đo lường ĐNNT, cần xem xét các đối tượng khác nhau trong trường học, bao gồm GV, nhân viên và HS. Mỗi nhóm có thể có những đặc điểm và yếu tố ảnh hưởng đến ĐNNT khác nhau, do đó có thể cần các thang đo riêng biệt hoặc các phiên bản điều chỉnh của cùng một thang đo.

Tóm lại, có nhiều thang đo khác nhau để đo lường ĐNNT, từ thang đo đơn hướng đơn giản đến thang đo đa thành phần phức tạp. Việc lựa chọn thang đo phù hợp phụ thuộc vào mục tiêu nghiên cứu, đối tượng nghiên cứu và bối cảnh cụ thể. Trong bối cảnh nhà trường, thang đo đa thành phần như thang đo của Stoner và cộng sự (2011) có thể cung cấp một cái nhìn toàn diện về ĐNNT, giúp các nhà nghiên cứu và nhà quản lý giáo dục hiểu rõ hơn về mức độ và cách thức mà GV và HS đồng nhất với trường học của họ.

2.4. Các tiền tố và hậu tố của đồng nhất nhà trường

ĐNNT không phải là một hiện tượng tĩnh mà là kết quả của nhiều yếu tố tác động và đồng thời có ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh khác trong môi trường giáo dục. Phần này sẽ phân tích các yếu tố tiền đề (tiền tố) ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển ĐNNT, cũng như các hệ quả (hậu tố) của ĐNNT đối với thái độ, hành vi và kết quả học tập, giảng dạy trong môi trường giáo dục.

2.4.1. Các yếu tố ảnh hưởng đến đồng nhất nhà trường

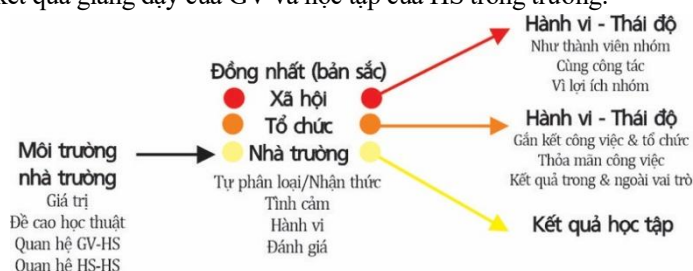
Môi trường nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển ĐNNT. Nghiên cứu của Maxwell và cộng sự (2017) hay Gálvez-Nieto và cộng sự (2025) đã chỉ ra rằng môi trường nhà trường có ảnh hưởng trực tiếp đến việc tạo nên ĐNXH của GV và HS và là nhân tố trung gian tác động đến kết quả sức khỏe và hạnh phúc (well-being) (Dunstone et al., 2024) của HS cũng như giảm bất nạt học đường (Turner et al., 2014). Tương tự, nghiên cứu của De Moor và cộng sự (2023) cho thấy suốt năm cuối tiểu học và năm đầu THCS, các em HS có sự thay đổi bản sắc nhìn chung theo hướng cam kết cao hơn. Trong bối cảnh này, các chuẩn mực, giá trị và niềm tin của trường ẩn chứa trong môi trường nhà trường đóng vai trò như những yếu tố định hướng cho quá trình đồng nhất. Khi môi trường nhà trường được cảm nhận là tích cực, an toàn và hỗ trợ, GV và HS có xu hướng hòa nhập các giá trị của nhà trường vào hệ thống giá trị cá nhân của họ. Quá trình này dẫn đến sự hòa nhập về mặt tâm lý giữa cá nhân và nhà trường, khiến cá nhân GV và HS với nhà trường trở thành một thể thống nhất (Turner et al., 1994). Ngược lại, một môi trường nhà trường tiêu cực, thiếu an toàn hoặc không hỗ trợ có thể cản trở quá trình đồng nhất và dẫn đến sự xa lánh giữa cá nhân và nhà trường.

Nghiên cứu của Scott (2020) cho thấy một số yếu tố làm cản trở ĐNXH đối với tổ chức (dịch vụ chăm sóc sức khỏe) như là (1) thiếu liên lạc thường xuyên giữa nhân viên làm việc từ xa với người quản lý và đồng nghiệp, (2) mối quan hệ quá thân thiết đối với khách hàng khiến nhân viên quan tâm đến quyền lợi khách hàng nhiều hơn là sự gắn kết với tổ chức, (3) thiếu sự tôn trọng và vị trí thấp trong tổ chức và (4) sự hấp dẫn tài chính khiến nhân viên làm thêm công việc khác. Sự phù hợp của thông tin nhận được qua giao tiếp trong tổ chức về tổ chức và vai trò của cá nhân, nhận thức về uy tín của tổ chức đối với bên ngoài (Smidts et al., 2001). Nhìn chung, yếu tố môi trường tác động đến ĐNXH của cá nhân đối với tổ chức.

2.4.2. Hệ quả của đồng nhất nhà trường

Các nghiên cứu cho thấy, ĐNXH đối với nhóm tác động đến thái độ và hành vi của cá nhân trong nhóm (Lee et al., 2015). Những cá nhân có “đồng nhất” gắn với nhóm là những người có xu hướng nhìn nhận mọi sự việc và suy nghĩ về mình với tư cách là thành viên của nhóm (Spears et al., 1997). Họ cũng cảm thấy gắn gũi và giống các thành viên khác hơn (Doosje et al., 1995), họ gắn bó với nhóm để cùng vượt qua khó khăn (Ellemers et al., 1997), đề cử xử với nhóm khác (Tropp & Wright, 1999) và cư xử sao cho có lợi cho nhóm của mình (Smith & Tyler, 1997). Lee và cộng sự (2015) cũng chỉ ra rằng ĐNXH ảnh hưởng đến thái độ của cá nhân qua sự gắn kết với công việc, sự thỏa mãn công việc và sự gắn kết với tổ chức về mặt tình cảm. Trên phương diện hành vi, ĐNXH ảnh hưởng đến kết quả công việc: kết quả trong vai trò và kết quả ngoài vai trò. Kết quả trong vai trò là kết quả của những việc làm chính thức trong bản mô tả công việc trực tiếp phục vụ cho mục tiêu của tổ chức (Van Knippenberg, 2000). Kết quả trong vai trò bao gồm năng suất, kết quả công việc, hành vi dịch vụ hướng đến khách hàng và nỗ lực công việc. Kết quả ngoài vai trò là kết quả của những việc làm liên quan đến những hành động đằng sau những công việc chính thức (Podsakoff et al., 2000). Đó là những công việc như hành vi công dân tổ chức, giúp đỡ, tiếng nói và sự an toàn. Đối với nhà trường trung học, nghiên cứu của Maxwell và cộng sự (2017) cho thấy môi trường nhà trường ảnh hưởng, tạo nên ĐNXH của GV và HS. Trong bối cảnh này, các chuẩn mực, giá trị và niềm tin của trường ẩn chứa trong môi trường nhà trường. GV và HS, về mặt tâm lý, nếu cảm thấy môi trường nhà trường tốt sẽ hòa nhập các giá trị của nhà trường. Khi đó cá nhân GV và HS với nhà trường trở thành một (Turner et al., 1994). Tiếp đến là ĐNXH của GV và HS với nhà trường sẽ ảnh hưởng đến thành tích, kết quả giảng dạy của GV và học tập của HS trong trường.

Tóm lại, ĐNNT là kết quả của nhiều yếu tố môi trường, giao tiếp, vị thế và uy tín, đồng thời có ảnh hưởng đáng kể đến thái độ, hành vi và kết quả giáo dục của GV và HS. Hiểu rõ về các yếu tố tiền đề và hệ quả của ĐNNT là cơ sở quan trọng để phát triển các chiến lược nâng cao ĐNNT và cải thiện hiệu quả giáo dục. Chúng tôi đề xuất các nội dung chính tổng quan trong bài báo này như hình 1.



Hình 1. Mô hình ĐNNT

2.5. Hàm ý nghiên cứu và thực tiễn

Từ những phân tích trên, có thể rút ra một số hàm ý quan trọng cho nghiên cứu về ĐNNT: Thứ nhất, cần có thêm nhiều nghiên cứu về ĐNNT trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Mặc dù khái niệm ĐNXH đã được nghiên cứu rộng rãi trên thế giới, nhưng việc áp dụng khái niệm này vào bối cảnh giáo dục Việt Nam còn tương đối hạn chế. Các nghiên cứu trong tương lai có thể tập trung vào việc kiểm định các lý thuyết và mô hình ĐNNT trong bối cảnh văn hóa và giáo dục Việt Nam; Thứ hai, cần phát triển và chuẩn hóa các thang đo ĐNNT phù hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam. Các thang đo hiện có chủ yếu được phát triển trong bối cảnh phương Tây và có thể không hoàn toàn phù hợp với đặc điểm văn hóa và giáo dục của Việt Nam. Việc phát triển các thang đo phù hợp với bối cảnh địa phương sẽ giúp đo lường chính xác hơn mức độ ĐNNT của GV và HS Việt Nam; Thứ ba, cần có thêm nhiều nghiên cứu về mối quan hệ giữa ĐNNT và các biến số khác trong môi trường giáo dục, như động lực học tập, kết quả học tập, sự hài lòng của GV và HS và văn hóa nhà trường. Hiểu rõ hơn về các mối quan hệ này sẽ giúp phát triển các chiến lược hiệu quả để nâng cao ĐNNT và cải thiện kết quả giáo dục.

Từ góc độ thực tiễn, nghiên cứu về ĐNNT có thể cung cấp nhiều hàm ý quan trọng cho các nhà quản lý giáo dục và GV: Thứ nhất, cần xây dựng một môi trường nhà trường tích cực, an toàn và hỗ trợ để thúc đẩy ĐNNT. Như đã thảo luận, môi trường nhà trường là một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến ĐNNT. Các nhà quản lý giáo dục cần tạo ra một môi trường mà trong đó GV và HS cảm thấy được tôn trọng, hỗ trợ và an toàn; Thứ hai, cần tăng cường giao tiếp và tương tác trong nhà trường. Giao tiếp hiệu quả giúp truyền đạt rõ ràng về giá trị, mục tiêu và kì

vọng của nhà trường, từ đó thúc đẩy sự đồng nhất của GV và HS với nhà trường. Các nhà quản lý giáo dục cần đảm bảo rằng thông tin được truyền đạt một cách rõ ràng, nhất quán và kịp thời đến tất cả các thành viên trong trường; Thứ ba, cần xây dựng và duy trì uy tín và hình ảnh tích cực của nhà trường trong cộng đồng. Nhận thức về uy tín của nhà trường đối với bên ngoài có ảnh hưởng đáng kể đến ĐNNT. Các nhà quản lý giáo dục cần chú trọng đến việc xây dựng và duy trì một hình ảnh tích cực của nhà trường trong cộng đồng thông qua các hoạt động quan hệ công chúng, tham gia cộng đồng và đảm bảo chất lượng giáo dục; Thứ tư, cần phát triển các chiến lược cụ thể để nâng cao ĐNNT của GV và HS. Các chiến lược này có thể bao gồm việc tạo ra các cơ hội cho GV và HS tham gia vào quá trình ra quyết định của nhà trường, tổ chức các hoạt động xây dựng tinh thần đồng đội và công nhận và khen thưởng những đóng góp của GV và HS cho nhà trường.

3. Kết luận

ĐNNT là một khái niệm quan trọng trong nghiên cứu giáo dục, có ảnh hưởng đáng kể đến thái độ, hành vi và kết quả giáo dục của GV và HS. Bài báo đã trình bày về khái niệm ĐNNT - từ định nghĩa, lý thuyết cơ sở, cấu trúc thành phần và thang đo đến các yếu tố tiền đề và hệ quả. ĐNNT được hiểu là mức độ hòa nhập của cá nhân (GV, nhân viên, HS) vào tập thể nhà trường, đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành thái độ, hành vi và kết quả giáo dục trong môi trường học đường. Hiểu rõ về khái niệm này, cách đo lường và các yếu tố ảnh hưởng là cơ sở quan trọng để phát triển các chiến lược nâng cao ĐNNT và cải thiện hiệu quả giáo dục. Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam, nơi mà sự gắn kết và đoàn kết trong nhà trường được coi trọng, nghiên cứu về ĐNNT có thể cung cấp những hiểu biết quý giá và hướng dẫn thực tiễn cho việc xây dựng một môi trường giáo dục tích cực và hiệu quả.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong Đề tài “Tác động của môi trường nhà trường, vốn tâm lý và đồng nhất nhà trường đến kết quả học tập của học sinh trung học phổ thông ở Việt Nam”, mã số: 503.01-2021.29

Tài liệu tham khảo

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 317-334.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2010). Assessing the effects of organizational identification on in-role job performance and learning behaviour: The mediating role of learning goal orientation. *Personnel Review*, 39(2), 242-258.
- Conover, P. J., & Feldman, S. (1984). Group identification, values, and the nature of political beliefs. *American Politics Quarterly*, 12(2), 151-175.
- De Moor, E. L., Van der Graaff, J., & Branje, S. (2023). Identity development across the transition from primary to secondary school: The role of personality and the social context. *Self and Identity*, 22(5), 762-782.
- Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(5), 410-436.
- Dunstone, E. K., Reynolds, K. J., & Cárdenas, D. (2024). The role of group memberships and school identification on student well-being. *British Journal of Social Psychology*, 63(1), 403-428.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 239-263.
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 617.
- Gálvez-Nieto, J. L., Trizano-Hermosilla, Í., Polanco-Levicán, K., Norambuena-Paredes, I., Klenner-Loebel, M., & Riquelme-Sandoval, S. (2025). Longitudinal measurement invariance of the Dual School Climate and School Identification Scale (SCASIM-St15) in Chilean adolescents. *Behavioral Sciences*, 15(6), 750.
- Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Subgroup relations: A comparison of mutual intergroup differentiation and common ingroup identity models of prejudice reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(2), 242-256.

- Jackson, J. W., & Smith, E. R. (1999). Conceptualizing social identity: A new framework and evidence for the impact of different dimensions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 120-135.
- Lee, E.-S., Park, T.-Y., & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 141(5), 1049.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Pratt, M. (1998). To be or not to be?: Central questions in organizational identification. In D. Whetten & P. Godfrey (Eds.) *To be or not to be?: Central questions in organizational identification* (pp. 171-208). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452231495.n6>
- Reysen, S., Katzarska-Miller, I., Nesbit, S. M., & Pierce, L. (2013). Further validation of a single-item measure of social identification. *European Journal of Social Psychology*, 43(6), 463-470.
- Scott, M. E. (2020). Identifying barriers to organizational identification among low-status, remote healthcare workers. *Communication Studies*, 71(4), 685-698.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., & Van Riel, C. B. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1062.
- Smith, E. R., Murphy, J., & Coats, S. (1999). Attachment to groups: Theory and management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 94.
- Smith, H. J., & Tyler, T. R. (1997). Choosing the right pond: The impact of group membership on self-esteem and group-oriented behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(2), 146-170.
- Spears, R., Doosje, B., & Ellemers, N. (1997). Self-stereotyping in the face of threats to group status and distinctiveness: The role of group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 538-553.
- Stoner, J., Perrewé, P. L., & Hofacker, C. (2011). The development and validation of the multi-dimensional identification scale (MDIS). *Journal of Applied Social Psychology*, 41(7), 1632-1658.
- Tajfel, H. (1978). The psychological structure of intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 27-100). Academic Press.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178.
- Tropp, L. R., & Wright, S. C. (1999). Ingroup identification and relative deprivation: An examination across multiple social comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 29(5-6), 707-724.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of Intergroup Relations*, 5, 7-24.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463.
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Blackwell.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: Which aspects really matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 171-191.
- Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied Psychology*, 49(3), 357-371.