

CÁC LÝ THUYẾT VÀ CÁCH TIẾP CẬN TRONG NGHIÊN CỨU HẠNH PHÚC Ở TRƯỜNG HỌC CỦA HỌC SINH(*)

LÊ THỊ MỸ*

Môi trường học đường đóng vai trò quan trọng trong quá trình xã hội hóa trẻ em. Trong đó, sự cảm nhận về hạnh phúc của học sinh được các nhà nghiên cứu quan tâm dưới các lý thuyết và cách tiếp cận khác nhau: lý thuyết hạnh phúc chủ quan, lý thuyết hệ sinh thái, lý thuyết tâm lý học tích cực, lý thuyết tự quyết và tiếp cận quyền trẻ em. Mỗi lý thuyết, cách tiếp cận có đặc điểm và tính ứng dụng khác nhau, được áp dụng tùy theo bối cảnh nghiên cứu. Đặc biệt, các lý thuyết nền tảng như lý thuyết hạnh phúc chủ quan, lý thuyết hệ sinh thái và tiếp cận quyền trẻ em có thể gợi mở các hướng nghiên cứu về hạnh phúc của học sinh và xây dựng mô hình trường học hạnh phúc ở Việt Nam.

Từ khóa: cảm nhận hạnh phúc, hạnh phúc ở trường học, hạnh phúc của học sinh, sự hài lòng, quyền trẻ em

Nhận bài ngày: 31/10/2025; đưa vào biên tập: 01/11/2025; phản biện: 13/11/2025; duyệt đăng: 25/11/2025

1. DẪN NHẬP

Bước vào giai đoạn thanh thiếu niên, học sinh có những vấn đề quan trọng liên quan đến tâm trạng, sự cảm nhận hạnh phúc và sức khỏe. Sự thay đổi ở lứa tuổi vị thành niên, đặc biệt ở học sinh trung học cơ sở, phần lớn thời gian được biểu hiện trong môi trường học đường. Trong bối cảnh ngày nay, hoạt động giáo dục đào tạo của nhiều quốc gia trên thế giới được thực hiện với các mô hình giáo dục phát triển về mọi mặt cho học sinh, trong đó có nhân

cách thay vì theo đuổi thành tích học tập như hệ thống giáo dục truyền thống (theo Kasikci & Ozhan, 2021). Có thể nói rằng mục tiêu chính của hệ thống giáo dục và phương pháp sư phạm hiện đại là không chỉ vì thành tích học tập của học sinh mà còn vì cả hạnh phúc và phúc lợi của trẻ em. Bởi vì hạnh phúc thúc đẩy các hoạt động cá nhân, nâng cao nhận thức, tăng khả năng sáng tạo và tạo điều kiện thuận lợi cho các mối quan hệ xã hội phát triển (theo Kasikci & Ozhan, 2021).

Theo UNICEF (2018), tỷ lệ trầm cảm ở học sinh là 16% cao hơn so với dân số chung (4% - 6%). Mặc dù vậy, ở Việt

* Viện Khoa học xã hội vùng Nam Bộ, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.

Nam, các nghiên cứu dưới góc nhìn xã hội học, tâm lý học hay liên ngành tâm lý học- xã hội học về hạnh phúc học đường, hạnh phúc của học sinh còn hạn chế về số lượng. Trong khi đó, có nhiều bằng chứng ở các quốc gia cho thấy vấn đề hạnh phúc học đường, hạnh phúc của trẻ em được quan tâm đa dạng với các phương pháp tiếp cận khác nhau (OECD, 2018; Park & Huebner, 2005; McGrath et al., 2009; Telef et al., 2015; Tian et al., 2014; Inchley et al., 2016,...). Vì lẽ này, bài viết tổng hợp các lý thuyết và cách tiếp cận trong nghiên cứu về hạnh phúc của học sinh được các nhà khoa học quan tâm, qua đó, gợi ý các hướng nghiên cứu về chủ đề này trong bối cảnh giáo dục hiện nay của Việt Nam.

2. CÁC TIẾP CẬN LÝ THUYẾT TRONG NGHIÊN CỨU HẠNH PHÚC HỌC ĐƯỜNG Ở HỌC SINH

Hạnh phúc học đường ở học sinh được các nhà nghiên cứu khái niệm hóa và khai thác theo nhiều cách khác nhau, tùy thuộc vào mục đích của mỗi cuộc nghiên cứu và cách tiếp cận vấn đề. Trong quá trình nghiên cứu, lý thuyết đóng vai trò nền tảng, giúp định hướng, giải thích, kiểm chứng và kết nối tri thức. Giá trị sức mạnh của lý thuyết thể hiện ở việc lựa chọn lý thuyết phù hợp, vận dụng một cách đúng đắn. Điều này giúp nâng cao chất lượng và giá trị khoa học của cuộc nghiên cứu. Lý thuyết giúp “định hướng cho nghiên cứu bằng cách chỉ ra các biến số, cấu trúc và mối quan hệ tiềm năng giữa chúng trong một bối cảnh cụ thể” (Creswell, 2018: 68). Lý thuyết không chỉ mô tả mà còn giải thích

nguyên nhân các hiện tượng và dự đoán các kết quả trong tình huống tương tự (Kerlinger, 1986), đồng thời, cung cấp cơ sở cho kiểm định giả thuyết (Punch, 2014). Có nhiều cách tiếp cận lý thuyết khác nhau khi nghiên cứu về hạnh phúc học đường, hạnh phúc của học sinh hay hạnh phúc của trẻ em, như lý thuyết hệ thống sinh thái (Ecological Systems Theory – EST) (Bronfenbrenner, 1979), lý thuyết hạnh phúc chủ quan (Subjective Well-Being – SWB) (Diener, 1984), lý thuyết tâm lý học tích cực (Positive Psychology – PERMA) (Seligman, 2002), lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory – SDT) (Deci & Ryan, 1985). Ở đây, nghiên cứu chủ yếu trình bày lý thuyết hạnh phúc chủ quan và lý thuyết hệ thống sinh thái vì khả năng ứng dụng cao của chúng ở Việt Nam.

2.1. Tiếp cận dựa trên lý thuyết hạnh phúc chủ quan

Lý thuyết hạnh phúc chủ quan (Subjective Well-Being – SWB) là một trong những lý thuyết nền tảng trong tâm lý học tích cực, đặc biệt liên quan đến việc đo lường và hiểu biết về hạnh phúc và sự hài lòng trong cuộc sống từ góc nhìn của cá nhân. Tác giả tiêu biểu và tiên phong của lý thuyết này là Ed Diener. Theo Diener (1984), hạnh phúc chủ quan là cách một cá nhân đánh giá tổng thể về cuộc sống của họ, bao gồm cả yếu tố cảm xúc và nhận thức. SWB tập trung vào trải nghiệm cá nhân và cảm nhận chủ quan của mỗi người, bao gồm ba thành phần chính:

(1) Sự hài lòng với cuộc sống (life satisfaction): Đánh giá nhận thức của

một người về cuộc sống của họ, dựa trên các tiêu chí cá nhân.

(2) Ảnh hưởng tích cực (positive affect): Tần suất và cường độ của những cảm xúc tích cực, như vui vẻ, hứng khởi, yêu đời...

(3) Ảnh hưởng tiêu cực (negative affect): Tần suất và cường độ của những cảm xúc tiêu cực, như lo âu, buồn bã, tức giận...

Một người được coi là có hạnh phúc chủ quan cao khi họ có nhiều cảm xúc tích cực, ít cảm xúc tiêu cực và hài lòng với cuộc sống của mình. Đặc điểm nổi bật của lý thuyết SWB là phụ thuộc vào cảm nhận cá nhân chứ không phải yếu tố bên ngoài và mang tính đa chiều, bao gồm cả yếu tố cảm xúc và đánh giá nhận thức. Hạnh phúc chủ quan có thể được đo lường bằng các công cụ như Thang đo hài lòng với cuộc sống (Satisfaction with Life Scale – SWLS), các chỉ số cảm xúc hàng ngày (Experience Sampling Method).

Các nhà nghiên cứu quốc tế đã sử dụng quan điểm lý thuyết hạnh phúc chủ quan trong đo lường về hạnh phúc và sự hài lòng trong cuộc sống từ góc nhìn của cá nhân. Theo các tác giả (Diener et al., 1997), trải nghiệm sự hài lòng và những cảm xúc tích cực trong cuộc sống ở mức độ cao cũng như trải nghiệm những cảm xúc tiêu cực ở mức độ thấp được coi là dấu hiệu của hạnh phúc. Nghiên cứu của Diener và Scollon (2014) chỉ ra rằng những người có mức độ hạnh phúc cao không chỉ thể hiện những cảm xúc tích cực mà còn có sức khỏe tốt và các mối quan hệ xã hội tích cực.

Nghiên cứu ở các nước cho thấy sự hài lòng ở trường học là một yếu tố ảnh hưởng mạnh đến mức độ hạnh phúc của học sinh (Park & Huebner, 2005; McGrath et al., 2009; Telef et al., 2015), và cũng góp phần đáng kể vào hạnh phúc của thanh thiếu niên (Tian et al., 2014). Dagmar (2019) cho rằng hạnh phúc đối với học sinh có nghĩa là cảm giác tốt và an toàn trong một không gian học tập yên bình, nơi học sinh có thể có mối quan hệ tốt với giáo viên và các bạn học khác. Theo Park và Huebner (2005), thanh thiếu niên thành công ở trường học có thể nhận được nhiều sự hỗ trợ và phản hồi hơn từ gia đình và bạn bè, điều này có thể khiến họ cảm thấy hạnh phúc hơn. Đồng thời, ở những trường học có phúc lợi tốt cho học sinh, học sinh thường có thành tích học tập tốt hơn và đạt được thành công lớn hơn trong cuộc sống sau này (Layard, 2015). Trong khi đó, các nghiên cứu định lượng quốc tế về trẻ em như Hành vi sức khỏe của lứa tuổi đi học Children (HBSC) và Chương trình Đánh giá học sinh quốc tế (PISA) lại cho thấy khoảng cách giữa kết quả thành công trong học tập và cảm nhận hạnh phúc của trẻ em ở các quốc gia khác nhau. Ở Đức và Estonia, trẻ em có kết quả học tập đứng đầu nhưng chỉ số cảm nhận sức khỏe (hạnh phúc) thấp, ngược lại, đối với Albania, trẻ em có mức sống tương đối và kết quả học tập khiêm tốn nhưng hài lòng với cuộc sống học đường cao (Inchley et al., 2016).

Các nhà nghiên cứu còn chỉ ra năng lực bản thân nói chung có mối tương quan chặt chẽ và tích cực với sự hài

lòng và hạnh phúc trong cuộc sống (Loton & Waters, 2017; Van Zyl & Dhurup, 2018); những học sinh có năng lực bản thân cao sẽ cảm thấy hạnh phúc và tự hào hơn trong học tập (Duran & Yildirim, 2017; Lara et al., 2020). Sự hài lòng trong cuộc sống cũng có mối tương quan cao với hiệu quả chung và năng lực bản thân trong học tập (Azizli et al., 2015; Moksnes et al., 2019; Marcionetti & Rossier, 2021) và có mối quan hệ tích cực với phúc lợi (hay là hạnh phúc) (theo Dos, 2023).

Ngoài ra, các nhà nghiên cứu Kim và Koh (2014), Hwang và cộng sự (2018), Sooyoun Kwon và cộng sự (2018) bàn về hạnh phúc ở trường học và các vấn đề liên quan bằng cách phân tích sự hài lòng của học sinh. Sooyoun Kwon và cộng sự (2018) đã tiến hành điều tra tác động của sự hài lòng với chương trình bữa ăn tại trường đến mức độ hạnh phúc học đường của học sinh. Kết quả nghiên cứu này cho thấy sự hài lòng của học sinh đối với chương trình bữa ăn tại trường có liên quan đến mức độ hạnh phúc học đường của trẻ.

Khai thác khía cạnh tư duy phát triển và lòng tự trọng đối với mối quan hệ giữa căng thẳng và hạnh phúc của học sinh, Hwang và cộng sự (2018) sử dụng các thang đo tư duy phát triển, căng thẳng, lòng tự trọng và hạnh phúc của các nhà nghiên cứu trước đây. Để đo lường mức độ hạnh phúc, thang đo hạnh phúc bao gồm ba mục để đo lường sự hài lòng về các khía cạnh cá nhân (thành tích cá nhân, tính cách, sức khỏe, v.v.), các quan hệ (như mối quan hệ với người khác) và các khía cạnh

tập thể (nơi làm việc nhóm, cộng đồng, v.v.). Các phân tích cho thấy căng thẳng có mối tương quan tiêu cực với sự phát triển trí tuệ, lòng tự trọng và hạnh phúc. Tuy nhiên, sự phát triển trí tuệ có mối tương quan tích cực với lòng tự trọng và hạnh phúc.

2.2. Tiếp cận dựa trên lý thuyết hệ thống sinh thái

Lý thuyết hệ thống sinh thái (Ecological Systems Theory – EST) do Bronfenbrenner (1979) khởi xướng, cho rằng sự phát triển của con người (bao gồm học tập và hành vi) chịu ảnh hưởng bởi các mối quan hệ và hệ thống xã hội đan xen với nhau, từ gần đến xa, như các vòng tròn đồng tâm. Bronfenbrenner nhấn mạnh rằng một đứa trẻ không phát triển trong môi trường tách biệt, mà chịu ảnh hưởng bởi nhiều hệ thống hay cấp độ môi trường xung quanh như gia đình, nhà trường, bạn bè và xã hội... Năm hệ thống trong lý thuyết hệ sinh thái là:

(1) Hệ thống vi mô (Microsystem): Môi trường gần gũi trực tiếp ảnh hưởng đến trẻ, trong môi trường học tập, như gia đình, lớp học, bạn bè và giáo viên.

(2) Hệ thống trung mô (Mesosystem): Mối liên hệ giữa các yếu tố trong hệ thống vi mô. Đó là mối quan hệ giữa giáo viên và phụ huynh, hoặc giữa bạn bè và gia đình,...

(3) Hệ thống ngoại vi (Exosystem): Môi trường gián tiếp ảnh hưởng đến trẻ dù trẻ không tham gia trực tiếp, như chính sách của nhà trường, nơi làm việc của cha mẹ, hệ thống y tế...

(4) Hệ thống vĩ mô (Macrosystem): Bối cảnh văn hóa, chính trị, xã hội. Đó là

các giá trị văn hóa, chương trình giáo dục quốc gia, tư tưởng xã hội về giáo dục...

(5) Hệ thống thời gian (Chronosystem): Bao gồm những thay đổi theo thời gian của cá nhân và xã hội, như sự ly hôn của cha mẹ, thay đổi chương trình học, chuyển cấp học...

Một phát triển sau này của lý thuyết hệ sinh thái là mô hình Bio-ecological - PPCT với bốn yếu tố (Quá trình - con người - bối cảnh - thời gian: Process-Person-Context-Time), nhấn mạnh vào các quá trình tương tác, vai trò chủ động của cá nhân và yếu tố thời gian.

Tóm lại, lý thuyết Bronfenbrenner giúp chúng ta hiểu rằng để xây dựng một môi trường học tập tích cực, mang lại hạnh phúc cho học sinh, không chỉ cần tập trung vào học sinh, mà phải nhìn vào toàn bộ hệ sinh thái xung quanh học sinh từ gia đình, nhà trường, xã hội và bối cảnh sống.

Có thể nêu lên ở đây các nghiên cứu tiêu biểu ứng dụng lý thuyết EST. Nghiên cứu của Lukasik (2021) xác định các chỉ số về hạnh phúc của học sinh qua bốn hạng mục: điều kiện trường học, các mối quan hệ giữa các cá nhân, phương tiện tự nhận thức và sức khỏe, dựa trên mô hình trường học hạnh phúc của Konu và Rimpelä và trong hệ thống sinh thái xã hội của Bronfenbrenner. Sự phát triển và hoạt động của cá nhân phụ thuộc vào các bối cảnh được mô tả là năm hệ thống trong mô hình sinh thái: hệ thống vi mô, hệ thống trung mô, hệ thống ngoại vi, hệ thống vĩ mô và hệ thống thời gian. Những yếu tố vi mô từ gia đình, nhà

trường có ảnh hưởng rõ tới cảm nhận hạnh phúc của học sinh.

Nghiên cứu của Badri và cộng sự (2018) về cảm nhận hạnh phúc của học sinh ở ba khu vực của Abu Dhabi đã sử dụng mô hình cấu trúc để kiểm tra ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của gia đình và nhà trường đến cảm giác hạnh phúc của học sinh, phù hợp với hệ thống vi mô (gia đình, nhà trường), hệ thống trung mô và hệ thống ngoại vi có tác động gián tiếp. Mô hình kết hợp cả tác động gián tiếp và trực tiếp của các biến số liên quan đến nhà ở, chẳng hạn như, mức độ vui vẻ của một người với gia đình, các thành viên trong gia đình hòa thuận như thế nào và cha mẹ dành bao nhiêu thời gian cho con cái, đối với hạnh phúc của trẻ em. Nghiên cứu cho thấy cả gia đình và nhà trường đều có ảnh hưởng tích cực và có phần gián tiếp qua các mối quan hệ. Mô hình còn cho thấy trường học không chỉ là môi trường học tập mà còn môi trường xã hội quan trọng để thúc đẩy hạnh phúc của học sinh. Eoh và cộng sự (2022) đã nghiên cứu về sự ảnh hưởng của khả năng thích nghi với trường học và thành tích học tập đến mức độ hạnh phúc của học sinh phổ thông Hàn Quốc. Thông tin được thu thập từ đa nguồn (cha mẹ, giáo viên, học sinh) để đo lường các biến số (thích nghi với trường học, thành tích học tập, sử dụng điện thoại không lành mạnh, và hạnh phúc). Các biến số thích nghi với trường học và thành tích học tập được xác định là các biến thuộc hệ thống vi mô và hệ thống trung mô có tác động tới hạnh phúc; sử dụng điện thoại là biến môi trường điều tiết (moderating)

có thể ảnh hưởng qua hệ thống ngoại vi hoặc hệ thống trung mô. Kết quả nghiên cứu này chỉ ra rằng việc thích nghi với trường học ảnh hưởng đến hạnh phúc nói chung của trẻ em thông qua kết quả học tập, và việc sử dụng điện thoại thông minh thể hiện tác động điều tiết đáng kể đến mối quan hệ giữa việc thích nghi với trường học và kết quả học tập. Tra Thi Thanh Kieu (2025) cũng ứng dụng quan điểm lý thuyết hệ sinh thái Bronfenbrenner khi thực hiện một nghiên cứu định lượng với học sinh trung học phổ thông ở Việt Nam. Nghiên cứu xem xét các yếu tố liên quan đến trường học (sự hài lòng với trường học, sự hỗ trợ từ giáo viên, mối quan hệ với bạn bè) ảnh hưởng tới hạnh phúc của học sinh. Kết quả cho thấy các yếu tố liên quan đến giáo viên, bạn bè và môi trường học đường đóng vai trò quan trọng, phù hợp với các hệ trong lý thuyết hệ thống sinh thái.

Nhìn chung, có nhiều nghiên cứu tập trung vào yếu tố cá nhân hoặc môi trường vi mô (giáo viên, bạn bè, trường học) nhưng ít kết hợp đầy đủ tất cả các hệ thống của lý thuyết hệ thống sinh thái. Trong đó, thiếu vắng các nghiên cứu sâu về các ảnh hưởng của hệ thống vĩ mô, ngoại vi như ảnh hưởng của chính sách giáo dục quốc gia, văn hóa xã hội trong việc hình thành hạnh phúc của học sinh.

Ngoài hai lý thuyết trên đây, các nhà nghiên cứu còn sử dụng lý thuyết tâm lý học tích cực (Positive Psychology) của Seligman (2002), với mô hình PERMA gồm năm yếu tố thiết yếu về hạnh phúc, bao gồm cảm xúc tích cực (P - Positive Emotions), gắn kết (E -

Engagement), các mối quan hệ (R - Relationships), ý nghĩa (M - Meaning) và thành tựu (A - Accomplishment); và lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory – SDT) do Deci và Ryan (1985) đề xuất. Lý thuyết đề cập đến sự gắn kết (relatedness), tự chủ (autonomy) và năng lực (competence) của cá nhân khi tìm hiểu hạnh phúc của học sinh.

3. NGHIÊN CỨU HẠNH PHÚC CỦA HỌC SINH TỪ TIẾP CẬN QUYỀN TRẺ EM

Tiếp cận quyền trẻ em cũng được quan tâm trong nghiên cứu hạnh phúc học đường. Quyền trẻ em là những quyền con người cơ bản dành cho trẻ em, được công nhận trong Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em (United Nations Convention on the Rights of the Child – UNCRC) năm 1989. Các quyền này bao gồm: Quyền được sống, được phát triển; Quyền được bảo vệ khỏi bạo lực, lạm dụng, bóc lột; Quyền được tham gia vào các quyết định ảnh hưởng đến cuộc sống của trẻ; Quyền được học tập, chăm sóc sức khỏe, và vui chơi. Tiếp cận quyền trẻ em trong nghiên cứu hạnh phúc ở trường học - hạnh phúc học đường - nhấn mạnh rằng trẻ em không phải là đối tượng thụ động mà là chủ thể có tiếng nói, có quyền tham gia và có giá trị riêng trong môi trường giáo dục.

Trẻ em là chủ thể có quyền (Rights-holder), nghiên cứu theo hướng này xem trẻ em là những cá nhân có quyền, chứ không phải là người chưa trưởng thành. Hạnh phúc của học sinh ở trường học phải gắn với việc tôn trọng và thực thi các quyền trẻ em trong nhà trường. Hạnh phúc không chỉ là cảm

xúc tích cực mà còn là sự thừa nhận, tham gia và công bằng. Tiếp cận quyền trẻ em nhấn mạnh rằng một môi trường học đường hạnh phúc phải:

- Bảo vệ quyền được lắng nghe của học sinh (Điều 12, Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em).
- Bảo đảm quyền không bị phân biệt đối xử (Điều 2).
- Cung cấp môi trường an toàn và hỗ trợ phát triển toàn diện (Điều 6, Điều 19).
- Tôn trọng quyền được học tập và phát triển cá nhân (Điều 28, 29).

Như vậy, những quyền trẻ em thường được đề cập trong môi trường giáo dục bao gồm các quyền như sau:

- Quyền tham gia: học sinh được nói lên ý kiến, tham gia vào quyết định, hoạt động của trường học.
- Quyền được an toàn: học sinh được an toàn cả về vật lý và tâm lý (không bị bắt nạt, có môi trường sạch sẽ, an toàn, không áp lực bất hợp lý).
- Quyền được tôn trọng: học sinh được tôn trọng từ giáo viên, bạn bè và trong môi trường chung.
- Quyền được phát triển năng lực: học sinh được sáng tạo, được phát huy khả năng, nhận được sự hỗ trợ từ nhà trường.
- Quyền được lắng nghe: học sinh có cơ hội phản hồi, chia sẻ cảm giác, cảm xúc. Mặt khác, chúng ta có thể nhận thấy mối liên hệ giữa quyền trẻ em và hạnh phúc của học sinh, với các đặc điểm nổi bật.
- Sự tham gia của học sinh có mối liên hệ tích cực với cảm giác hạnh phúc: khi được tham gia vào các hoạt động,

được nói lên ý kiến, cảm nhận hạnh phúc của học sinh sẽ cao hơn.

- Môi trường trường học an toàn, có tính thân thiện, được tôn trọng, không bị bắt nạt hay bị áp lực quá mức là yếu tố rất quan trọng đối với tâm lý, tình cảm của học sinh.

- Mối quan hệ giữa giáo viên - học sinh, bạn bè được đánh giá cao, thể hiện qua thái độ của giáo viên, sự hỗ trợ của bạn bè, cảm giác được chấp nhận sẽ định hình trải nghiệm hạnh phúc ở học sinh.

- Khối lượng học tập, áp lực thi cử, sự thiếu cân bằng giữa học tập và hoạt động khác (giải trí, ngoại khóa, tương tác xã hội...) là ảnh hưởng tiêu cực đến hạnh phúc của học sinh.

- Tuổi tác và giai đoạn học tập: cảm nhận hạnh phúc có xu hướng giảm khi học sinh lớn lên (ví dụ từ cấp tiểu học - trung học cơ sở - trung học phổ thông), do các áp lực, trách nhiệm và sự thay đổi mối quan hệ xã hội.

Trẻ em phát triển trong không gian xã hội và có thể chia sẻ các quan điểm về điều kiện sống vật chất và phi vật chất khác nhau. Khuôn khổ về quyền trẻ em có thể hỗ trợ sự hiểu biết của chúng ta về cách xây dựng hạnh phúc của trẻ. Một số tác giả đã xem xét hạnh phúc của trẻ em trong khuôn khổ quyền trẻ em (theo Dagmar, 2019). Quan điểm quyền trẻ em xem trẻ là một chủ thể xã hội và đặt trọng tâm dựa trên quyền của trẻ em với tư cách là những người trải nghiệm hạnh phúc ở thời điểm hiện tại (OECD, 2009). Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em xem mọi trẻ em đều có quyền được giáo dục và

hạnh phúc ở trường học. Ngoài việc duy trì Quyền Giáo dục và Quyền Trẻ em, môi trường học tập hạnh phúc có thể giúp thúc đẩy các Mục tiêu Phát triển Bền vững (SDGs), đặc biệt là mục tiêu SDG4 về chất lượng giáo dục và SDG3 về phúc lợi (UNESCO, 2021). Vì vậy, trong các nghiên cứu các loại quyền chính trong Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em được chuyển thành các chỉ số có thể đo lường được về cảm nhận hạnh phúc (hay hạnh phúc chủ quan).

Bên cạnh quyền giáo dục, quyền tự quyết của trẻ cũng được xem xét trong các nghiên cứu. Các quan điểm tiếp cận trước đây xem trẻ em là những người trưởng thành trong tương lai, là thế hệ tiếp theo nên chưa phải là công dân xã hội (theo Soo, 2023). Khác với quan điểm tiếp cận hướng tới tương lai này, cách tiếp cận khác trong xã hội học về trẻ em mô tả trẻ như là những chủ thể xã hội năng động và có năng lực với các quyền riêng của mình (theo Soo, 2023). Trẻ em được tham gia vào các tương tác xã hội với gia đình, bạn bè và trường học hàng ngày. Trẻ em cũng có những suy nghĩ, kỳ vọng, cảm xúc và quan điểm riêng về bản thân và những điều liên quan đến những người khác, môi trường gần gũi và xã hội. Qvortrup (2011) cho rằng sự phát triển về kiến thức và kinh tế học đã dẫn đến việc thể chế hóa tuổi thơ - trẻ em dành nhiều thời gian hơn trong các cơ sở được quản lý (nhà trẻ, trường học hoặc giáo dục ngoại khóa) và có ít thời gian dành cho gia đình hơn. Tuy nhiên, tùy thuộc vào chương trình giảng dạy, điều này có thể có nguy cơ hạn chế sự phát

triển tính tự giác, ý thức trách nhiệm và quyền chủ động của trẻ (Dahlberg, 2011; Miller & Almon, 2009). Trong Báo cáo “Các kỹ năng giáo dục trong tương lai: Giáo dục 2030”, OECD (2018) đề xuất cần mở rộng các mục tiêu của giáo dục hướng tới hạnh phúc cá nhân và tập thể cũng như sự phát triển quyền tự chủ của người học.

Khía cạnh kế tiếp của quyền tự quyết là học sinh phải được hoạt động tích cực trong các môi trường khác nhau (bao gồm ở nhà và trường học). Quyền tự quyết của trẻ có thể biểu hiện như chống lại những yêu cầu không mong muốn từ cha mẹ bằng cách sử dụng các chiến lược công khai hoặc bí mật (Kuczynski et al., 2018), đề nghị bảo vệ nạn nhân bị bắt nạt ở trường học hoặc tham gia tích cực vào các hoạt động bắt nạt ở trường học, cách thức ra các quyết định liên quan đến trường học, các sự kiện và cuộc thi của trường với khát vọng cao. Tuy nhiên, môi trường học đường được thể chế hóa cao độ, hoạt động và chương trình giảng dạy đều hướng tới người lớn. Mặc dù mục đích cuối cùng của giáo dục là làm cho học sinh trở thành một tác nhân chủ động và tự chủ, nhưng mối quan hệ sự phạm giữa trẻ và giáo viên luôn liên quan đến một số hình thức ép buộc (Rainio & Hilppö, 2017).

Vận dụng tiếp cận quyền trẻ em, Lundy (2007) thực hiện nghiên cứu hạnh phúc học đường ở Bắc Ireland về trẻ em và thanh thiếu niên. Các phân tích dựa trên Điều 12 của Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em, quy định trẻ em có quyền được tôn trọng ý kiến trong mọi vấn đề liên quan đến các em.

Nghiên cứu xác định một số rào cản đối với việc thực hiện quyền này trong giáo dục, đồng thời, đề xuất một mô hình bốn yếu tố thực hiện quyền tham gia của trẻ em, cụ thể:

Không gian (Space): Cơ hội để trẻ được bày tỏ ý kiến.

Tiếng nói (Voice): Hỗ trợ trẻ thể hiện quan điểm.

Sự lắng nghe (Audience): Người lớn lắng nghe nghiêm túc.

Tác động (Influence): Ý kiến trẻ ảnh hưởng đến quyết định.

4. KẾT LUẬN VÀ GỢI Ý NGHIÊN CỨU Ở VIỆT NAM

Nghiên cứu hạnh phúc của học sinh trong bối cảnh trường học là lĩnh vực mang ý nghĩa thực tiễn lớn trong bối cảnh đổi mới toàn diện, căn bản giáo dục và toàn cầu hóa. Các nền tảng lý thuyết hạnh phúc chủ quan, lý thuyết hệ thống sinh thái và tiếp cận quyền trẻ em trên đây đã cung cấp khung lý thuyết vững chắc, với các thang đo cùng với phương pháp định tính, định lượng, hỗn hợp giúp tiếp cận đa chiều và sâu sắc các chủ đề đặt ra. Hạnh phúc của học sinh không chỉ là cảm xúc tích cực, mà còn là sự phát triển toàn diện về mặt tâm lý, xã hội và tri thức của học sinh. Lý thuyết SWB có thể giúp đo lường mức độ hài lòng của học sinh với trường lớp, bạn bè, thầy cô và thành tích học tập,... qua đó đánh giá được mức độ hạnh phúc của học sinh. Lý thuyết EST được ứng dụng để xây dựng môi trường học tập tích cực, nơi học sinh được hỗ trợ toàn diện từ gia đình (nơi mà phụ huynh, người thân quan tâm, hỗ trợ việc học của học sinh);

từ nhà trường (nơi mà giáo viên tương tác tích cực với học sinh, tạo môi trường học thân thiện); từ chính sách giáo dục (môi trường tạo điều kiện công bằng, hỗ trợ đa dạng cho học sinh); từ những thay đổi hay biến đổi của xã hội (điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp với bối cảnh mới: công nghệ, chuyển đổi số...). Các lý thuyết này về cơ bản xác định môi trường học tập phải thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản (tự chủ, năng lực, gắn kết) giúp học sinh cảm thấy hạnh phúc và phát triển lành mạnh. Từ các tiếp cận lý thuyết trên, nghiên cứu đề xuất một số chủ đề nghiên cứu thích hợp với bối cảnh giáo dục của Việt Nam.

- Sự gắn gũi, gắn bó của học sinh với trường học (Sense of belonging/school belonging): Cảm giác thuộc về trường học được xem là một thành phần quan trọng của hạnh phúc học sinh. Quan điểm lý thuyết EST giúp hiểu nguồn gốc cảm giác này từ các yếu tố thuộc hệ thống vi mô và trung mô.

- Sự thích nghi với môi trường học đường: Trường học là môi trường xã hội rất quan trọng cho sự phát triển cảm xúc và hạnh phúc của học sinh. Học sinh cảm thấy có thể thích nghi (cả về tiếp nhận tri thức và khía cạnh xã hội) ở ngôi trường của mình, sẽ làm tăng cảm nhận hạnh phúc của học sinh.

- Các mối quan hệ học đường: Quan hệ với giáo viên, bạn bè, phụ huynh là những yếu tố tích cực mạnh mẽ giúp học sinh cảm nhận mức độ hạnh phúc.

- Mối quan hệ giữa sự hài lòng kết quả học tập và hạnh phúc của học sinh: Thành tích học tập và cảm nhận về năng lực/tự tin học tập là cầu nối giữa

môi trường học đường và hạnh phúc của học sinh.

- Ảnh hưởng của môi trường gia đình, xã hội và thời đại đến hạnh phúc học sinh: Xem xét tác động từ sự hỗ trợ của gia đình, điều kiện nhà trường, chính sách giáo dục và môi trường văn hóa đến hạnh phúc của học sinh.

Sau cùng, tiếp cận quyền trẻ em trong nghiên cứu hạnh phúc học đường giúp

chuyển đổi cách nhìn nhận học sinh từ đối tượng giáo dục sang chủ thể của quyền, góp phần xây dựng môi trường học đường dân chủ, công bằng. Điều này không chỉ phù hợp với lý tưởng giáo dục hiện đại, mà còn là cam kết đạo đức và pháp lý của mọi quốc gia đã phê chuẩn Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền Trẻ em. □

CHÚ THÍCH

(¹) Bài viết là một phần thuộc nhiệm vụ khoa học và công nghệ cấp cơ sở năm 2025 “Hạnh phúc ở trường học của học sinh trung học cơ sở vùng ven: Hướng đến xây dựng trường học hạnh phúc tại Thành phố Hồ Chí Minh” do tác giả làm chủ nhiệm, Viện Khoa học xã hội vùng Nam Bộ chủ trì.

TÀI LIỆU TRÍCH DẪN

1. Azizli, N., Atkinson, B.E., Baughman, H.M., & Giammarco, E.A. 2015. “Relationships between General Self-Efficacy, Planning for the Future, and Life Satisfaction”. *Personality and Individual Differences*, 82, pp. 58-60. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.006>
2. Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. 2018. “The Effects of Home and School on Children’s Happiness: A Structural Equation Model”. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0056-z>.
3. Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
4. Creswell, J.W., & Creswell, J.D. 2018. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
5. Dagmar Kutsara, Kadri Sooa and Liis-Marii Mandelb. 2019. “Schools for Well-being? Critical Discussions with Schoolchildren”. *International Journal of Emotional Education*, Volume 11, N1, April 2019, pp. 49-66.
6. Dahlberg, G. 2011. “Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning”. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 228-237). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
8. Diener E. 1984. “Subjective Well-being”. *Psychological Bulletin*. Vol. 95 (3). pp. 542 - 575. DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542. PMID 6399758.
9. Diener, E., & Scollon, C. 2014. “The What, Why, When, and How of Teaching the Science of Subjective Well-being”. *Teaching of Psychology*, 41(2), pp. 175-183.

10. Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. 1997. "Recent Findings on Subjective Well-being". *Indian Journal of Clinical*.
11. Döş, İ. 2023. "Relationship between Happy School, General Self Efficacy, Academic Self-Efficacy and Life Satisfaction". *European Journal of Educational Management*, 6(1), pp. 31-43.
12. Duran, A., & Yildirim, N. 2017. "The Relationship between School Administrators' Happiness Levels and their Self-Efficacy Levels". *International Journal of Higher Education*, 6(4), pp. 210-228. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n4p210>.
13. Eoh, Y., Lee, E., Park, S.H. 2022. "The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone Usage (Korea)". *Applied Research in Quality of Life*.
14. Hwang, Yeoun Kyoung & Lee, Chang. 2018. "Relationship between Stress and Happiness in Middle School Students: Dual Mediation Effect of Growth Mindset and Self-Esteem". *Medico-Legal Update*. 18.248.10.5958/0974-1283.2018.00053.1.
15. Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (Eds.). 2016. "Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being". Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, No. 7. WHO. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf, truy cập 18/10/ 2018.
16. Kasikci, Furkan and Ozhan, Metmet Bugra. 2021. "Prediction of Academic Achievement and Happiness in Middle School Students: The Role of Social-Emotional Learning Skills". i.e.: *Inquiryin Education*: Vol. 13: Iss. 2, Article 15.
17. Kerlinger, F. N. 1986. *Foundations of Behavioral Research* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
18. Kim, Y.-H. and Koh, T.-S. 2014. "Relationships among Hope, Empathy and Happiness of Middle School Student". *The Journal of the Korea Contents Association*, doi: 10.5392/jkca.2014.14.10.330.
19. Kuczynski, L., Pitman, R., & Twigger, K. 2018. "Flirting with Resistance: Children's Expressions of Autonomy During Middle Childhood. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13: sup1, 1564519. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564519>.
20. Kwon, Sooyoun, Oksun Kim and Youngmi Lee. 2018. "Effects of Students' Satisfaction with School Meal Programs on School Happiness in South Korea". *Nutrition Research and Practice*, 12(4), pp. 342-347.
21. Lara, R., Vázquez, M.L., Ogallar, A., & Godoy-Izquierdo, D. 2020. Optimism and Social Support Moderate the Indirect Relationship between Self-Efficacy and Happiness Through Mental Health in the Elderly. *Health Psychology Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2055102920947905>.
22. Layard, R., & Hagell, A. 2015. "Healthy Young Minds: Transforming the Mental Health of Children". In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.). *World Happiness Report 2015*, New York: Sustainable Development Solutions Network.
23. Loton, D.J., & Waters, L.E. 2017. "The Mediating Effect of Self-Efficacy in the Connections between Strength-Based Parenting, Happiness and Psychological Distress in Teens". *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01707>.

24. Łukasik I.M. 2021. "Student Well-being in the Context of Erik Allardt's Theory of Welfare and Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory of Development". *Educational Studies Review*.
25. Lundy, L. 2007. "Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child". *British Educational Research Journal*, 33(6), pp. 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
26. Marcionetti, J., & Rossier, J. 2021. "A longitudinal Study of Relations among Adolescents' Self-esteem, General Self-Efficacy, Career and Life Satisfaction". <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>.
27. McGrath, B., Brennan, M.A., Dolan, P., & Barnett, R. 2009. "Adolescent Well-being and Supporting Contexts: A Comparison of Adolescents in Ireland and Florida". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19 (4), pp. 299-320. DOI: 10.1002/casp.998.
28. Miller, E. & Almon, J. 2009. "Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School". College Park, MD: Alliance for Childhood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>, truy cập ngày 20/4/2022.
29. Moksnes, U.K., Eilertsen, M.E.B., Ringdal, R., Bjørnsen, H.N., & Rannestad, T. 2019. "Life Satisfaction in Association with Self-Efficacy and Stressor Experience in Adolescents-Self-efficacy as a Potential Moderator". *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), pp. 222-230. <https://doi.org/10.1111/scs.12624>.
30. OECD. 2009. "Doing Bbetter for Children: The Way Forward". <https://www.oecd.org/els/family/43570597.pdf>, truy cập ngày 15/10/ 2018.
31. OECD. 2018. The Future of Education and Skills 2030. "Education 2030. The Future We Want". <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf>, truy cập ngày 20/4/2022.
32. Park, N., & Huebner, E.S. 2005. "A Cross-Cultural Study of the Levels and Correlates of Life Satisfaction among Adolescents". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), pp. 444-456.
33. Punch, K.F. 2014. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
34. Qvortrup, J. 2011. "Childhood as a Structural Form". In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Basing-Stoke: Palgrave MacMillan.
35. Rainio, A.P., & Hilppö, J. 2017. "The Dialectics of Agency in Educational Ethnography". *Etnography and Education*, 12(1), pp. 78-94. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>.
36. Seligman, M.E. 2002. "Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy". *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), pp. 3-12.
37. Soo, Kadri. 2023. School as a Source of Child Subjective Well-being in the Framework of Children's Rights: Perspectives of Children and Young Adults". University of Tartu Press. ISSN 2806-2590 (pdf), ISBN 978-9916-27-189-6 (pdf).
38. Telef, B.B., Arslan, G., Mert, A., & Kalafat, S. 2015. "The Mediation Effect of School Satisfaction in the Relationship between Teacher Support, Positive Affect and Life Satisfaction in Adolescents". *Educational Research and Reviews*, 10(12), pp. 1633-1640. doi:10.5897/ERR2015.2282

39. Tian R., Trotter D., Zhang L., Shao H. 2014. "The Importance of Foodservice in Higher Education: A Business Anthropological Case Study in China". *Anthropologist*, 18, pp. 65-69.
40. Tra Thi Thanh Kieu. 2025. "The Well-being of Vietnamese Adolescents: The Role of School-related Factors". *Psychology and Behavioral Sciences*, 14(4), pp. 98-107. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20251404.11>.
41. UNESCO. 2021. SDG 4 Data Digest 2021: National SDG 4 Benchmarks. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org>.
42. UNICEF. 2018. "Executive summary. Mental Health and Psychosocial Well-being of Children and Young People in Selected Provinces and Cities in Vietnam". chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/<https://www.unicef.org/vietnam/media/976/file/Study%20on%20mental%20health%20and%20psychosocial%20wellbeing%20of%20Children%20and%20Young%20people%20in%20Viet%20Nam.pdf>
43. Van Zyl, Y., & Dhurup, M. 2018. "Self-Efficacy and its Relationship with Satisfaction with Life and Happiness among University Students". *Journal of Psychology in Africa*, 28(5), pp. 389-393. <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1528760>.