

# CẢM NHẬN HẠNH PHÚC CỦA TRẺ EM TẠI TRƯỜNG HỌC

**Nguyễn Tuấn Anh**

*Viện Nghiên cứu Thanh niên - Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam.*

**Trương Thị Khánh Hà**

*Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.*

## TÓM TẮT

Hạnh phúc của trẻ tại trường học là yếu tố góp phần quan trọng trong việc nâng cao sự hiểu biết và thúc đẩy sự tham gia của trẻ vào các vấn đề tại trường học. Bằng việc sử dụng bảng hỏi dạng tự khai báo trên một mẫu gồm 1.565 trẻ em (tuổi trung bình: 11,1; độ lệch chuẩn: 1,0 tuổi) hiện đang sinh sống và học tập tại 6 tỉnh/thành phía Bắc nước ta cho thấy, trẻ em Việt Nam nhìn chung có mức độ hài lòng với trường học ở mức cao, trong đó, cao nhất là sự hài lòng với những gì đã học được ở trường. Sự hài lòng với trường học ở trẻ em nữ cao hơn trẻ em nam, ở trẻ 10 tuổi cao hơn trẻ 12 tuổi và ở khu vực thành thị cao hơn khu vực nông thôn và miền núi. Bên cạnh đó, trẻ em Việt Nam cũng được ghi nhận là có những trải nghiệm học đường nhìn chung khá tích cực. Những trải nghiệm học đường này ở trẻ 10 tuổi tích cực hơn trẻ 12 tuổi và ở khu vực thành thị cao hơn hai khu vực nông thôn và miền núi. Những kết quả nghiên cứu có thể là tài liệu tham khảo cho các nhà giáo dục, các nhà trường, thầy cô và các bậc phụ huynh trong việc hiểu, định hướng và giáo dục trẻ, hướng trẻ đến sự khỏe mạnh và hạnh phúc về tinh thần.

**Từ khóa:** Cảm nhận hạnh phúc; Trẻ em; Trường học.

Ngày nhận bài: 26/5/2021; Ngày duyệt đăng bài: 25/12/2021.

## 1. Đặt vấn đề

Cảm nhận hạnh phúc đã trở thành chủ đề nghiên cứu phổ biến của các nhà tâm lý học trong vài thập kỷ qua (Diener và cộng sự, 1999; Seligman và Csikszentmihaly, 2000 - dẫn theo Trương Thị Khánh Hà và cộng sự, 2020); đặc biệt là nhiều nghiên cứu quốc tế đi sâu đánh giá trạng thái hạnh phúc của trẻ em (OECD.PISA, 2015). Cảm nhận hạnh phúc cá nhân bao gồm cả khía cạnh cảm xúc (cảm xúc dương tính) và nhận thức (sự hài lòng với cuộc sống) (Diener, 2000 - dẫn theo Phan Thị Mai Hương, Nguyễn Thị Thùy Anh, 2017).

Thực tế tìm hiểu của chúng tôi cho thấy, hiện vẫn còn chưa có một khái niệm thống nhất về cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học. Một số học

giả sử dụng thuật ngữ “cảm nhận hạnh phúc tại trường học” như một khái niệm bao trùm, với các thước đo khác nhau liên quan đến trường học và các mối quan hệ xã hội tại trường học (Konu và Rimpela, 2002); trong khi đó, một số tác giả khác sử dụng thuật ngữ này để mô tả các khía cạnh trải nghiệm tích cực của trẻ tại trường học, xem xét xem liệu trẻ đánh giá và có thích những điều đó tại trường học hay không (Løhre, Lydersen và Vatten, 2010). Theo Amerijckx và Humblet (2013), những quan điểm khác nhau này có thể được khắc phục bằng cách xem xét vai trò của bối cảnh, bởi vì bản chất khái niệm hạnh phúc của trẻ em tùy thuộc vào ngữ cảnh cụ thể (Camfield, 2010).

Hạnh phúc của trẻ ở trường học rất quan trọng bởi vì trường học có vai trò quan trọng trong hỗ trợ trẻ hướng đến một lối sống lành mạnh. Trẻ em là giai đoạn tuổi quan trọng trong phát triển thái độ đối với hạnh phúc cá nhân và việc lựa chọn lối sống. Trường học cũng đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành, phát triển nhân cách cho trẻ em. Kutsyuruba và cộng sự (2015) nhận thấy rằng một môi trường học tích cực, an toàn và quan tâm đến phúc lợi học sinh đều rất quan trọng đối với sự phát triển nhu cầu học tập, tình cảm và xã hội của trẻ em. Do đó, họ nhấn mạnh tầm quan trọng của những trải nghiệm mà các em có tại trường học (như sự quan tâm và hỗ trợ từ thầy cô; sự giúp đỡ, hỗ trợ của bạn bè; sự an toàn của môi trường học đường...). Upadaya và Salmela-Aro (2013) báo cáo rằng, việc trẻ có nhiều niềm vui ở chốn học đường sẽ giúp trẻ có kết quả học tập tốt hơn, tăng cường sức khỏe và nâng cao mức độ hạnh phúc cũng như sự hài lòng với cuộc sống. Tương tự, John-Akinola và Nic-Gabhainn (2014) cũng đề xuất rằng, sự hỗ trợ, đồng hành với trẻ em từ phía nhà trường sẽ giúp cải thiện môi trường sinh thái học đường, các mối quan hệ xã hội và giúp mang đến những trạng thái sức khỏe tích cực và hạnh phúc ở trẻ. Cảm nhận hạnh phúc tại trường học phản ánh những cảm xúc tích cực của trẻ trong môi trường học đường, đồng thời được phản ánh qua sự hài lòng của trẻ đối với các khía cạnh gắn với môi trường học đường. Theo nghĩa này, sự hài lòng với trường học chính là đánh giá của trẻ về những trải nghiệm tích cực ở trường học và điều này là yếu tố đóng góp một phần quan trọng vào sự hài lòng chung về cuộc sống (Huebner và Gilman, 2007).

Thời gian qua, một số tác giả trong các công trình nghiên cứu của mình đã phản ánh sự tồn tại của những hiện tượng tiêu cực, hành vi lệch chuẩn trong học sinh, sinh viên cũng như sự xuống cấp của văn hóa học đường. Có thể kể đến những nghiên cứu về: hành vi chửi nhau, nói tục, lệch chuẩn trong giao tiếp (Vũ Thị Ngọc Tú, 2007, 2020; Lê Văn Hào, 2020); hiện tượng học sinh, sinh viên sa vào tệ nạn xã hội, sử dụng ma túy, lạm dụng chất gây nghiện (Đỗ Ngọc Khanh, 2019; Đỗ Ngọc Hà, 2018; Nguyễn Tuấn Anh, 2021); vô lễ với thầy cô giáo (Vũ Thị Ngọc Tú, 2020); bạo lực học đường (Nguyễn Tấn Danh,

2019; Phạm Minh Thu, 2017; Đỗ Ngọc Khanh, 2016; Trần Thanh Tú và Trần Bình Nguyên, 2014); bị bắt nạt (Trần Văn Công, 2009)... Bên cạnh đó, một số tác giả khác lại đi sâu phản ánh những cảm xúc và biểu hiện tâm lý tiêu cực ở học sinh như: trầm cảm (Đỗ Ngọc Khanh, 2018; Nguyễn Thị Thanh Mai và Vũ Thương Huyền, 2019); căng thẳng, lo âu (Nguyễn Thị Thanh Mai và Vũ Thương Huyền, 2019; Lê Thị Thu Hà và Nguyễn Thị Tâm, 2015; Lê Thị Thanh Thủy, 2009; Phạm Thanh Bình, 2007)... Những hiện tượng tiêu cực được phản ánh trong các nghiên cứu kể trên tuy không phải là phổ biến trong số đông các trường học song chúng có ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng dạy và học cũng như tâm lý, tình cảm của trẻ em khi đến trường.

Tính đến nay ở Việt Nam, những nghiên cứu về cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học còn chưa nhiều (Phan Thị Mai Hương và Nguyễn Thị Thùy Anh, 2017). Chính vì thế, theo chúng tôi, nghiên cứu về cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học là cần thiết và chúng tôi kỳ vọng rằng, nghiên cứu này có ý nghĩa quan trọng trong tiến trình hướng đến mục tiêu xây dựng hiệu quả mô hình “Trường học hạnh phúc”<sup>(1)</sup> mà các cơ sở giáo dục đang hướng đến hiện nay. “Trường học hạnh phúc” có thể hiểu là nơi không có bạo lực học đường, không có hành vi vi phạm đạo đức nhà giáo, không có những hành xử xúc phạm danh dự, nhân phẩm, thân thể nhà giáo và học sinh; là nơi thầy cô và học sinh vui sống trong sẻ chia, cảm thông và yêu thương nhau; đồng thời, nơi đó cũng là mái nhà chung mà mỗi ngày giáo viên và học sinh đến trường là một niềm hạnh phúc (Đỗ Thành Dương, 2019).

Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả quan niệm, cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học thể hiện ở hai khía cạnh là: (1) sự hài lòng của trẻ với trường học và (2) những trải nghiệm tích cực mà trẻ nhận được trong quá trình học tập và sinh hoạt tại trường. Từ đó, bài viết này đi sâu tìm hiểu, phân tích cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học theo hai khía cạnh nêu trên; đồng thời, chúng tôi cũng tìm hiểu những khác biệt về cảm nhận hạnh phúc giữa các nhóm trẻ khác nhau theo các đặc điểm giới tính, độ tuổi và khu vực sinh sống.

## **2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu**

### ***2.1. Khách thể nghiên cứu***

Nghiên cứu được thực hiện một lần theo lát cắt ngang với sự tham gia của 1.565 trẻ em đang đi học ở các trường phổ thông công lập trên địa bàn các tỉnh, thành: Hà Nội, Hà Nam, Vĩnh Phúc, Bắc Giang, Sơn La, Quảng Ninh; bao gồm: 747 trẻ 10 tuổi (chiếm 47,7%), 818 trẻ 12 tuổi (chiếm 52,3%); 835 trẻ nam (chiếm 53,4%), 730 trẻ nữ (chiếm 46,6%); 651 em sống ở thành thị (chiếm 41,6%); 520 em sống ở nông thôn (chiếm 33,2%) và 394 em sống ở

miền núi (chiếm 25,2%). Theo chúng tôi, việc phân loại các nhóm khách thể theo ba khu vực thành thị - nông thôn - miền núi sẽ giúp việc đánh giá và nhìn nhận vấn đề đa dạng và phong phú hơn, bởi điều kiện tự nhiên, xã hội của mỗi khu vực có những đặc trưng và khác biệt rất rõ nét. Trên thực tế, thuật ngữ “nông thôn” và “miền núi” không hoàn toàn đồng nhất nhau, dù hai khu vực này đều có thể được hiểu như là “*phần lãnh thổ không thuộc nội thành, nội thị các thành phố, thị xã, thị trấn*”(2). Theo đó, khu vực miền núi còn được bổ sung thêm tiêu chí: là khu vực “*có 2/3 diện tích đất đai tự nhiên có độ cao từ 300m trở lên so với mực nước biển*” và số lượng “*dân tộc thiểu số chiếm từ 15% tổng số hộ*” của địa bàn đó trở lên (Ủy ban Dân tộc, 2020).

Khách thể tham gia nghiên cứu không bao gồm trẻ em khuyết tật, trẻ em học trong các trường giáo dục đặc biệt. Việc trẻ em trả lời bảng hỏi được sự đồng ý của cha mẹ và thầy cô giáo. Trước khi trả lời bảng hỏi, các em được giới thiệu cụ thể về mục đích nghiên cứu. Việc tham gia của các em là hoàn toàn tự nguyện. Các thông tin cá nhân của các em hoàn toàn được giữ bí mật và chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu khoa học.

## **2.2. Công cụ nghiên cứu**

Công cụ chính được sử dụng là bảng hỏi dạng tự khai. Những thang đo và câu hỏi được sử dụng phân tích trong bài viết này được lấy từ Khảo sát quốc tế lần thứ ba về sức khỏe của trẻ em. Bảng câu hỏi trước đây đã được thử nghiệm để kiểm tra các đặc tính đo lường tâm lý (ISCIWeB, 2021). Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi chỉ sử dụng những câu hỏi về sự hài lòng và cảm nhận hạnh phúc của trẻ em Việt Nam tại trường học để đưa vào phân tích. Các công cụ đo lường gồm:

*Đo lường Sự hài lòng với trường học:* Để đo lường sự hài lòng với trường học, chúng tôi sử dụng ba câu hỏi tương ứng ba chỉ số đo lường sự hài lòng với trường học mà nhóm tác giả Casas và cộng sự (2013) đã đề xuất, bao gồm: “*Em hài lòng tới mức nào với cuộc sống của em với tư cách là một học sinh?*”; “*Em hài lòng tới mức nào với những điều em được học ở trường?*” và “*Em hài lòng tới mức nào với bạn bè trong lớp em?*”. Các mức độ hài lòng này được đo bằng một thang điểm 11 mức, từ 0 điểm - “*Không hài lòng chút nào*” đến 10 điểm - “*Hoàn toàn hài lòng*”. Điểm trung bình càng cao thể hiện sự hài lòng với trường học của trẻ em càng lớn.

*Thang đo Trải nghiệm học đường:* Thang đo này gồm 7 mệnh đề nói về mối quan hệ của trẻ em với thầy cô, bạn bè, môi trường học tập như: “*Các thầy/cô giáo quan tâm đến em*”; “*Em cảm thấy an toàn ở trường học*”; “*Ở trường, em có cơ hội để đưa ra những quyết định liên quan đến những việc*

quan trọng đối với em”... Thang đo được thiết kế dạng Likert 5 bậc từ 1 điểm - “Em hoàn toàn không đồng ý” đến 5 điểm - “Em hoàn toàn đồng ý”. Có thêm một phương án chọn là “Em không biết” ngoài 5 phương án chọn đã nêu. Những mệnh đề chọn “Em không biết” sẽ được chúng tôi xử lý riêng. Thang đo này được sử dụng nhằm đánh giá và đo lường cảm nhận của trẻ em về những trải nghiệm diễn ra tại trường học như: *được quan tâm; được giúp đỡ; được an toàn; được tôn trọng; được tham gia*. Kết quả phân tích nhân tố với phép xoay Varimax với thang đo này cho thấy, có 6/7 mệnh đề cùng phản ánh một nhân tố “Trải nghiệm học đường”, trong khi mệnh đề còn lại “Có nhiều cuộc cãi nhau giữa các bạn trong lớp em” (là mệnh đề mang ý nghĩa nghịch đảo) lại không phản ánh tốt biến số này. Chính vì thế, mệnh đề này chúng tôi quyết định loại ra khỏi mô hình phân tích. Hệ số Alpha của Cronbach của thang đo (đã loại mệnh đề nghịch đảo) là 0,78. Điểm trung bình (M) càng cao thể hiện những trải nghiệm tích cực của trẻ về môi trường học đường càng nhiều và ngược lại. Theo quan điểm chúng tôi thống nhất ở trên, những trải nghiệm tích cực này sẽ là chỉ báo quan trọng góp phần vào cảm nhận hạnh phúc của trẻ tại trường học.

**Bảng 1: Ma trận xoay trong phân tích nhân tố của thang đo “Trải nghiệm học đường”**

| Mệnh đề  | Hệ số tải nhân tố 1 | Hệ số tải nhân tố 2 |
|--|---------------------|---------------------|
| 1. Nếu em có vấn đề ở trường, các thầy/cô của em sẽ giúp em.   | 0,789               |                     |
| 2. Các thầy/cô giáo của em quan tâm đến em.  | 0,777               |                     |
| 3. Các thầy/cô giáo của em lắng nghe em và xem xét những gì em nói.                                  | 0,705               |                     |
| 4. Em cảm thấy an toàn ở trường.   | 0,643               |                     |
| 5. Nếu em có vấn đề gì ở trường các bạn khác sẽ giúp em.   | 0,634               |                     |
| 6. Ở trường, em có cơ hội để đưa ra những quyết định liên quan đến những việc quan trọng đối với em. | 0,616               |                     |
| 7. Có nhiều cuộc cãi nhau giữa các bạn trong lớp của em.   |                     | 0,981               |
| <i>Hệ số KMO</i>   | 0,825               |                     |
| <i>Phương sai trích</i>  | 56,29%              |                     |

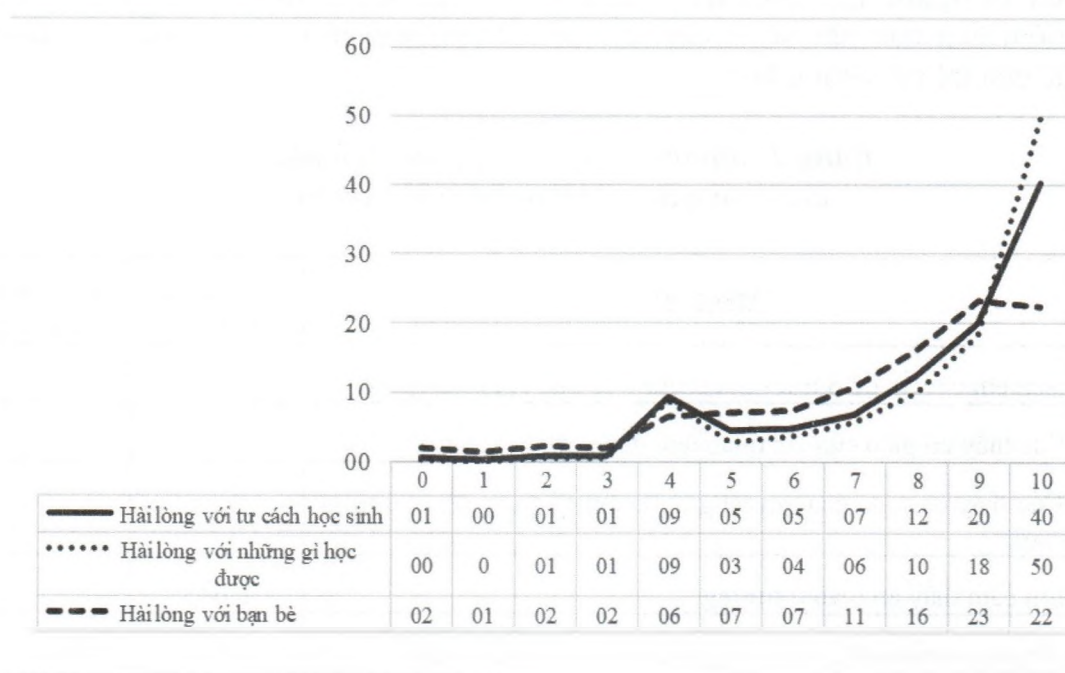
### 2.3. Xử lý số liệu

Dữ liệu sau khi thu về được xử lý bằng phần mềm SPSS 25.0. Các phép toán được sử dụng gồm: tỷ lệ phần trăm; điểm trung bình; độ lệch chuẩn (SD); tương quan; T-test; Anova.

## 3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

### 3.1. Sự hài lòng của trẻ em với trường học

Kết quả khảo sát cho thấy, sự hài lòng của trẻ em đối với trường học nhìn chung ở mức cao ( $M = 8,08$ ;  $SD = 1,84$ ), tuy nhiên sự hài lòng ở các khía cạnh lại không giống nhau. Theo đó, trẻ cảm thấy hài lòng nhất với những gì đã được học ở trường ( $M = 8,53$ ;  $SD = 2,01$ ); tiếp đến là sự hài lòng với tư cách là học sinh ( $M = 8,20$ ;  $SD = 2,20$ ) và ít hài lòng nhất với bạn bè trong lớp ( $M = 7,50$ ;  $SD = 2,44$ ).



**Biểu đồ 1:** Phân bố giá trị điểm tuyệt đối về sự hài lòng của trẻ em với trường học

Xét theo tỷ lệ phân bố điểm cho thấy, ở mức độ hài lòng cao (gồm 3 mức điểm 8, 9 và 10), có tới 72,6% trẻ em cảm thấy hài lòng với tư cách là một học sinh; 77,7% trẻ em hài lòng với những gì học được ở trường và 61,7% trẻ hài lòng với bạn bè. Tỷ lệ trẻ em không cảm thấy hài lòng hoặc hài lòng ở mức

thấp (từ 4 điểm trở xuống) chiếm tỷ lệ không cao, lần lượt theo các khía cạnh là 11,4%; 10,0% và 13,4%. Nhìn trên biểu đồ phân bố điểm có thể thấy, sự hài lòng của trẻ em với trường học là khá cao. Phổ điểm tập trung chủ yếu ở phía bên phải và theo chiều đi lên của biểu đồ.

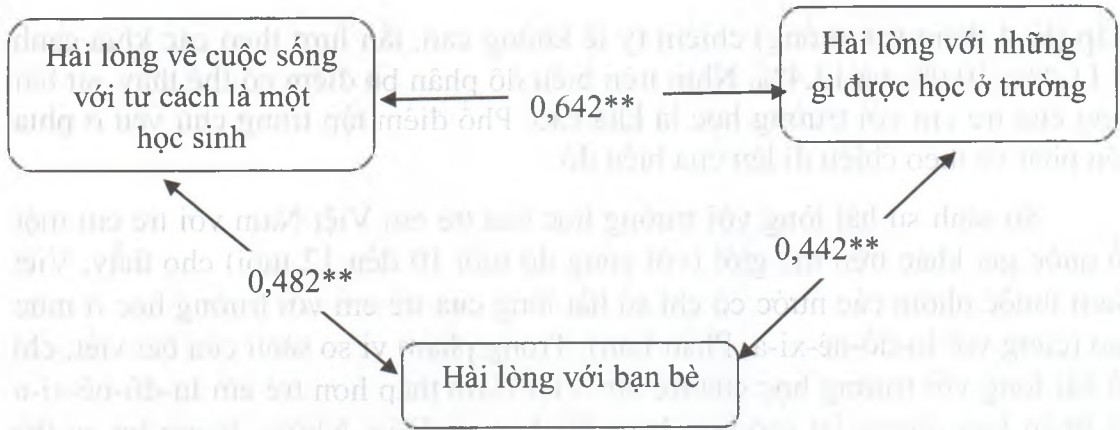
So sánh sự hài lòng với trường học của trẻ em Việt Nam với trẻ em một số quốc gia khác trên thế giới (với cùng độ tuổi 10 đến 12 tuổi) cho thấy, Việt Nam thuộc nhóm các nước có chỉ số hài lòng của trẻ em với trường học ở mức cao (cùng với In-đô-nê-xi-a, Phần Lan). Trong phạm vi so sánh của bài viết, chỉ số hài lòng với trường học của trẻ em Việt Nam thấp hơn trẻ em In-đô-nê-xi-a và Phần Lan nhưng lại cao hơn Nga, Ba Lan và Đức. Những thông tin cụ thể được trình bày trong bảng số liệu dưới đây:

**Bảng 2:** So sánh xuyên văn hóa về sự hài lòng của trẻ em với trường học

| Sự hài lòng với...               | Quốc gia      |             |             |             |             |             |
|----------------------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                  | In-đô-nê-xi-a | Nga         | Phần Lan    | Ba Lan      | Đức         | Việt Nam    |
| 1. Tư cách là một học sinh       | 8,92          | 7,39        | 8,23        | 7,56        | 7,75        | 8,20        |
| 2. Những gì đã được học ở trường | 8,56          | 8,10        | 8,57        | 8,24        | 7,69        | 8,53        |
| 3. Bạn bè trong lớp              | 7,98          | 7,45        | 8,14        | 7,86        | 7,68        | 7,50        |
| <b>Chung</b>                     | <b>8,49</b>   | <b>7,65</b> | <b>8,31</b> | <b>7,89</b> | <b>7,71</b> | <b>8,08</b> |

*Nguồn: ISCIWeB (2021).*

Kết quả kiểm định tương quan Pearson cho thấy, giữa các khía cạnh hài lòng của trẻ em đối với trường học có tương quan thuận chiều ở mức khá với nhau. Theo đó, sự hài lòng của trẻ với tư cách là một học sinh có tương quan mạnh nhất với sự hài lòng với những gì được học ở trường ( $r = 0,642$ ;  $p < 0,01$ ). Kết quả này có thể được diễn giải rằng, khi trẻ cảm thấy hài lòng với tư cách là một học sinh thì trẻ cũng cảm thấy hài lòng với những gì được học ở trường cũng như hài lòng với bạn bè của mình và ngược lại. Kết quả này khá logic và phù hợp trên thực tế. Cụ thể, khi trẻ em hài lòng về cuộc sống với tư cách là một học sinh, đồng nghĩa với việc trẻ em thực hiện đầy đủ nghĩa vụ và trách nhiệm của một người học sinh. Bên cạnh đó, trẻ cũng cảm thấy thoải mái và thân thiện với các mối quan hệ với bạn bè hoặc với thầy cô; đồng thời, khi đó, trẻ sẽ cảm thấy hài lòng về việc học tập của mình.



Ghi chú: \*\*:  $p < 0,01$ .

**Hình 1:** Tương quan giữa các khía cạnh của sự hài lòng với trường học

### \* Một số khác biệt

Kết quả kiểm định giá trị trung bình về sự hài lòng với trường học giữa các nhóm trẻ cho thấy:

#### Theo giới tính

Mức độ hài lòng với trường học ở trẻ nữ cao hơn trẻ nam, song mức chênh lệch không đáng kể (chỉ 0,17 điểm). Bên cạnh đó, trẻ em nữ cũng thể hiện sự hài lòng với tư cách là một học sinh và sự hài lòng với bạn bè trong lớp cao hơn trẻ em nam (mức độ chênh lệch điểm trung bình lần lượt là 0,27 và 0,14 điểm;  $p < 0,05$ ). Sadker và cộng sự (1991) kết luận, trẻ em gái hợp tác và có trách nhiệm hơn trẻ em trai, ít nhất là ở trường tiểu học. Do vậy, có thể các em gái sẽ có các mối quan hệ hài hòa hơn với bạn bè so với các em trai. Kết quả nghiên cứu của chúng tôi tương đồng với một số nghiên cứu trước đây của các tác giả Sund, Larsson và Wichstrøm (2001); Svavarsdottir (2008) khi họ cho rằng, so với trẻ em gái, trẻ em trai ít hài lòng hơn với trường học, ít quan tâm đến trường học hơn. Những kết quả này ngụ ý rằng về mặt thống kê, mức độ cảm nhận hạnh phúc ở trường của trẻ em nam thấp hơn so với trẻ em nữ.

#### Theo độ tuổi

Xét trên tổng thể thì không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm trẻ 10 và 12 tuổi về mức độ hài lòng đối với trường học. Tuy nhiên, khi xem xét từng khía cạnh cụ thể thì chúng tôi thấy rằng, nhóm trẻ 10 tuổi thể hiện sự hài lòng về những gì đã được học ở trường cao hơn nhóm trẻ 12 tuổi (mức độ chênh lệch là 0,51 điểm;  $p < 0,05$ ). Ở nhóm trẻ 10 tuổi trong nghiên cứu của chúng tôi là các em đang học lớp 5 cấp tiểu học. Ở cấp này thì những



gi các em được thầy cô truyền dạy về cơ bản vẫn là những tri thức sơ đẳng nhất trong giáo dục. Việc chính của các em là học tập và tiếp thu tri thức. Tuy nhiên, ở nhóm trẻ 12 tuổi (tương ứng lớp 7 cấp trung học cơ sở) thì ngoài việc học kiến thức, một bộ phận trẻ bộc lộ rõ hơn năng khiếu, xu hướng học tập, thậm chí là ở nhiều em đã bộc lộ sở thích nghề rõ nét hơn, do đó, đôi khi chương trình học tại lớp chưa thể đáp ứng và thỏa mãn đúng như những sở thích hay định hướng mà các em chuẩn bị hướng đến.

### *Theo khu vực sinh sống*

Mức độ hài lòng với trường học của trẻ em ở khu vực thành thị là cao nhất, tiếp đến là khu vực nông thôn và có mức độ hài lòng thấp nhất là những trẻ đang học tại khu vực miền núi (mức chênh lệch trung bình giữa khu vực thành thị với nông thôn là 0,17 điểm và với khu vực miền núi là 1,59 điểm;  $p < 0,05$ ). Sự khác biệt này chúng tôi không chỉ nhận thấy ở sự hài lòng chung mà ở từng khía cạnh của sự hài lòng cũng thấy sự khác biệt khá rõ rệt (bảng 3).

**Bảng 3: So sánh sự hài lòng của trẻ em với trường học (M/SD)**

| Sự hài lòng với...               | Giới tính              |                        | Tuổi               |                | Khu vực sinh sống      |                        |                        |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------|----------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|                                  | Nam                    | Nữ                     | 10                 | 12             | Thành thị              | Nông thôn              | Miền núi               |
| 1. Tư cách là một học sinh       | 8,07<br>(2,31)         | 8,34<br>(2,04)         | Không có khác biệt |                | 8,72<br>(1,73)         | 8,52<br>(1,87)         | 6,90<br>(2,72)         |
| 2. Những gì đã được học ở trường | Không có khác biệt     |                        | 8,67<br>(2,05)     | 8,16<br>(2,24) | 9,01<br>(1,55)         | 8,92<br>(1,69)         | 7,19<br>(2,64)         |
| 3. Bạn bè trong lớp              | 7,44<br>(2,52)         | 7,58<br>(2,35)         | Không có khác biệt |                | 7,87<br>(2,21)         | 7,65<br>(2,30)         | 6,70<br>(2,78)         |
| <b>Hài lòng chung</b>            | <b>8,00<br/>(1,90)</b> | <b>8,17<br/>(1,80)</b> | Không có khác biệt |                | <b>8,53<br/>(1,50)</b> | <b>8,36<br/>(1,55)</b> | <b>6,94<br/>(2,20)</b> |

*Ghi chú: Bảng trên chỉ thể hiện những số liệu có ý nghĩa về mặt thống kê;  $p: < 0,05$ .*

### **3.2. Thực trạng trải nghiệm học đường tích cực ở trẻ em**

Điểm trung bình của mức độ trải nghiệm học đường tích cực ở trẻ em trong nghiên cứu này thu được là 3,12/5,00 (SD = 0,79). Mức điểm này thấp hơn điểm trung vị của thang đo (MD = 3,33). Kết quả này cho thấy, trẻ em đã có những trải nghiệm tích cực tại trường học nhưng những trải nghiệm này chưa thực sự nhiều. Trải nghiệm tích cực nhất của trẻ là được thầy cô giúp đỡ, thể hiện ở mệnh đề “Nếu em có vấn đề ở trường, các thầy, cô sẽ giúp đỡ em”

có điểm trung bình 3,39 (xét theo tỷ lệ phần trăm thì có tới 83,7% trẻ đồng ý phần lớn và hoàn toàn đồng ý). Bên cạnh đó, 81,5% trẻ đồng ý phần lớn và hoàn toàn đồng ý với mệnh đề “Các thầy cô giáo quan tâm đến em” ( $M = 3,31$ ) và 75,8% trẻ cho rằng “Các thầy cô lắng nghe và xem xét những gì em nói” ( $M = 3,13$ ). Như vậy, chúng ta thấy, sự quan tâm và giúp đỡ của giáo viên đã mang đến những trải nghiệm tích cực nhất đối với trẻ. Theo Tổ chức Hợp tác phát triển kinh tế (2013), học sinh dành trung bình 7.751 giờ đồng hồ để học và tương tác với giáo viên trong suốt quá trình học tiểu học và trung học cơ sở. Các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng sự hỗ trợ tinh thần của giáo viên là rất quan trọng đối với hoạt động xã hội và sự tham gia học tập của học sinh (Farmer và cộng sự, 2011). Sự hỗ trợ về tinh thần là một yếu tố mà thông qua đó giáo viên có thể tác động đến hạnh phúc của học sinh (Buyse và cộng sự, 2009). Theo kết quả nghiên cứu của Govorova, Benítez và Muñoz (2020), sự hỗ trợ của giáo viên là yếu tố dự báo mạnh nhất về tình trạng hạnh phúc của học sinh, tức là khi giáo viên làm việc để đảm bảo học sinh hiểu đầy đủ vấn đề, sẵn sàng trợ giúp học sinh khi cần thiết thì khi đó cảm nhận hạnh phúc của học sinh cũng cao hơn. Mỗi quan hệ giữa giáo viên và học sinh tại trường học ảnh hưởng đến cảm nhận hạnh phúc của học sinh vì mức độ gần gũi hàng ngày mà hai bên chia sẻ với nhau sẽ ảnh hưởng đến việc nhu cầu của họ được công nhận và thỏa mãn hay không. Anderson và Graham (2016) đã gợi ý rằng, được công nhận là nhu cầu quan trọng của con người và rằng nó không thể tách rời với sự sống và mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh đã được xác định là không thể tách rời với hạnh phúc của học sinh. Nhóm tác giả Murray-Harvey và Slee (2007) xác định rằng, khi mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh được củng cố và có sự quan tâm, học sinh sẽ trải nghiệm mức độ hạnh phúc cao hơn. Trong khi đó, nếu họ đang ở trong một mối quan hệ căng thẳng, học sinh sẽ có mức độ cảm nhận hạnh phúc thấp hơn. Tiếp theo quan điểm của Anderson và Graham (2016), giáo viên có thể hỗ trợ học sinh thông qua trao đổi và lắng nghe để học sinh cảm thấy tiếng nói của mình là quan trọng và được coi trọng. Van Petegemet và cộng sự (2007) gợi ý rằng, để giáo viên trở thành một nguồn hỗ trợ tích cực trong mối quan hệ với học sinh, họ cần phải thấu hiểu, hợp tác, khoan dung và luôn sẵn sàng giúp đỡ học sinh khi cần giúp đỡ. Khi được lắng nghe, được coi trọng và được giúp đỡ, cảm nhận hạnh phúc của học sinh cũng tăng lên đáng kể.

Bên cạnh mối quan hệ tích cực với giáo viên, một môi trường an toàn tại nơi trẻ học tập, sinh hoạt cũng đóng vai trò tích cực trong việc các em trải nghiệm các cảm xúc hạnh phúc. Có 78,1% trẻ cảm thấy an toàn ở trường học (điểm trung bình là 3,22). Trường học an toàn là trường học học sinh không trải qua nỗi sợ hãi hoặc lo lắng về bất kỳ mối nguy hiểm nào có thể làm suy yếu khả năng nhận thức và hạn chế quá trình học tập của các em (Morrison, Furlong và Morrison, 1994).

Mệnh đề có điểm trung bình thấp nhất thang đo là “Ở trường, em có cơ hội đề đưa ra những quyết định liên quan đến những việc quan trọng đối với em” ( $M = 2,67$ ; 60,6% trẻ đánh giá bản thân mình phần lớn hoặc hoàn toàn đồng ý với nhận định này). Kết quả này cho thấy, dù có xu hướng điểm thấp hơn so với những mệnh đề còn lại, song về cơ bản, kết quả này đã phản ánh rằng, trẻ em đã được tham gia vào những quyết định quan trọng liên quan đến bản thân các em song mức độ còn chưa cao. Thật vậy, môi trường học đường có tác động lớn đến hành vi và tình cảm của trẻ, vì vậy, khi trẻ cảm thấy ở trường bản thân mình có giá trị, được trao cơ hội tham gia tích cực thì các em sẽ cảm thấy hạnh phúc hơn. Tác giả Simovska (2004) còn kêu gọi các trường học nên tạo không gian và điều kiện cho trẻ thoải mái nói lên tiếng nói và sự lựa chọn của mình trong các vấn đề.

**Bảng 4:** *Mức độ trải nghiệm học đường tích cực của trẻ*

| Mệnh đề  | Mức độ đánh giá <sup>(3)</sup> |                    |                    |                    |                     | M (SD)         | Em không biết |
|--|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|----------------|---------------|
|  | Em không đồng ý                | Em đồng ý một chút | Em đồng ý một phần | Em đồng ý phần lớn | Em hoàn toàn đồng ý |                |               |
| 1. Các thầy/cô giáo của em quan tâm đến em.  | 3,1                            | 6,2                | 9,2                | 19,8               | 61,7                | 3,31<br>(1,07) | 4,2           |
| 2. Nếu em có vấn đề ở trường các thầy/cô của em sẽ giúp em.  | 2,1                            | 5,6                | 8,7                | 19,0               | 64,7                | 3,39<br>(1,00) | 3,1           |
| 3. Nếu em có vấn đề gì ở trường các bạn khác sẽ giúp em.   | 5,8                            | 11,1               | 19,1               | 27,2               | 36,8                | 2,78<br>(1,22) | 4,0           |
| 4. Các thầy/cô giáo của em lắng nghe em và xem xét những gì em nói.                                  | 5,0                            | 8,1                | 11,1               | 20,2               | 55,6                | 3,13<br>(1,19) | 5,7           |
| 5. Ở trường, em có cơ hội đề đưa ra những quyết định liên quan đến những việc quan trọng đối với em. | 9,6                            | 13,8               | 16,0               | 20,7               | 39,9                | 2,67<br>(1,37) | 11,3          |
| 6. Em cảm thấy an toàn ở trường.   | 4,3                            | 6,2                | 11,4               | 19,6               | 58,5                | 3,22<br>(1,13) | 4,7           |
| <b>Trung bình chung: 3,12; Độ lệch chuẩn: 0,79</b>   |                                |                    |                    |                    |                     |                |               |

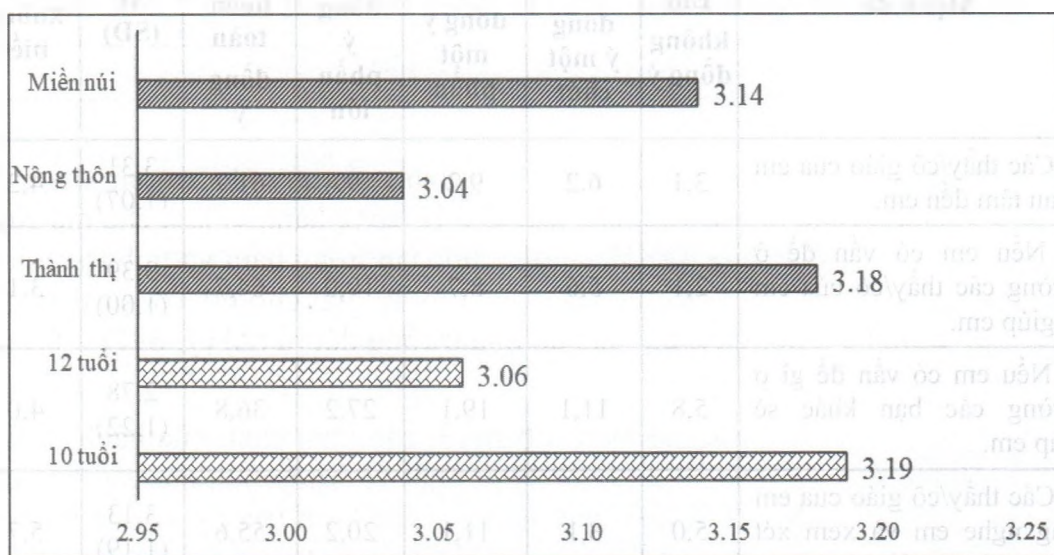
### \* Một số khác biệt

#### Theo độ tuổi

Kết quả kiểm định cho thấy, trẻ 10 tuổi có những trải nghiệm tại trường học tích cực hơn trẻ 12 tuổi (chênh lệch 0,13 điểm trung bình;  $p < 0,05$ ). Mẫu nghiên cứu của chúng tôi gồm học sinh 10 tuổi (đang học lớp 5) và 12 tuổi (đang học lớp 7), tương đương với cấp học mà nhóm tác giả Aalberg và Siimes (1999) đã nghiên cứu về vấn đề này trước đây. Các tác giả này trong nghiên cứu của mình cũng đã đưa ra kết luận rằng, ở các trường trung học cơ sở, học sinh trải qua các mối quan hệ xã hội kém hơn học sinh tiểu học và trung học phổ thông.

#### Theo khu vực sinh sống

Trải nghiệm của trẻ em tại trường học ở khu vực thành thị là tích cực nhất, tiếp đến là khu vực miền núi và cuối cùng là khu vực nông thôn. Mức chênh lệch điểm trung bình giữa khu vực thành thị với miền núi là 0,04 và với nông thôn là 0,14 điểm;  $p < 0,05$ ).



**Biểu đồ 2:** Trải nghiệm học đường của trẻ em phân theo tuổi và khu vực sinh sống

## 4. Kết luận

Bài viết đã bước đầu tìm hiểu cảm nhận hạnh phúc của trẻ em Việt Nam tại trường học thông qua đánh giá sự hài lòng của trẻ với trường học và các trải

nghiệm học đường tích cực. Nghiên cứu thấy rằng, trẻ em Việt Nam nhìn chung có mức độ hài lòng với trường học ở mức cao, trong đó, cao nhất là sự hài lòng với những gì đã học được ở trường. Đây là một tín hiệu tích cực trong tiến trình nước ta nỗ lực cải tiến và đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, trong đó không chỉ tập trung đổi mới về chương trình dạy và học mà còn quan tâm đến đổi mới cách thức giảng dạy, môi trường các em tham gia học tập, sinh hoạt. Sự hài lòng với trường học ở trẻ em nữ cao hơn trẻ em nam, ở trẻ 10 tuổi cao hơn trẻ 12 tuổi và ở khu vực thành thị cao hơn khu vực nông thôn và miền núi. Bên cạnh đó, trẻ em Việt Nam cũng được ghi nhận là có những trải nghiệm học đường nhìn chung khá tích cực. Đa số trẻ nhận được sự quan tâm, giúp đỡ, lắng nghe, hỗ trợ từ phía các thầy cô giáo cũng như của bạn bè. Đặc biệt, trẻ em trong mẫu nghiên cứu đánh giá bản thân mình được sống trong môi trường học đường an toàn và thân thiện. Những trải nghiệm học đường này ở trẻ 10 tuổi tích cực hơn trẻ 12 tuổi và ở khu vực thành thị cao hơn hai khu vực nông thôn và miền núi. Những kết quả nghiên cứu của đề tài có thể là tài liệu tham khảo hữu ích đối với các nhà giáo dục, các nhà trường, thầy cô và thậm chí là cả các bậc phụ huynh trong việc hiểu, định hướng và giáo dục trẻ, hướng trẻ đến sự khoẻ mạnh và hạnh phúc về tinh thần.

Nghiên cứu về cảm nhận hạnh phúc của trẻ em tại trường học là một hướng nghiên cứu tuy không mới trên thế giới song tại Việt Nam vẫn còn vắng bóng, đặc biệt là trong bối cảnh đa dạng các cách hiểu, quan niệm và hướng nghiên cứu về cảm nhận hạnh phúc nói chung cũng như cảm nhận hạnh phúc của trẻ tại trường học nói riêng. Do đó, đây là một hướng nghiên cứu đầy triển vọng. Dù đã rất nỗ lực và cố gắng song chúng tôi cũng nhận thấy nghiên cứu của mình vẫn còn một số hạn chế. Đó là việc tiếp cận mẫu mới chỉ dừng lại ở một số nhóm tuổi và trên một số địa bàn mà chưa thể triển khai trên một phạm vi rộng hơn do giới hạn nhân lực và kinh phí thực hiện. Vì vậy, những kết luận khoa học trong nghiên cứu của chúng tôi chỉ đúng đối với mẫu chọn khảo sát và chỉ mang tính chất tham khảo, so sánh. Do vậy, mọi kết luận khái quát cho toàn bộ trẻ em Việt Nam cần thận trọng.

### **Chú thích:**

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài: *Cảm nhận hạnh phúc của trẻ em Việt Nam*; Mã số: 501.01-2020.300; Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội chủ trì; PGS.TS. Trương Thị Khánh Hà làm chủ nhiệm.

1. Mô hình “Trường học hạnh phúc” tại Việt Nam được lấy cảm hứng từ mô hình “Happy School” của UNESCO. Mô hình “Trường học hạnh phúc” đã được triển khai thí điểm bắt đầu từ tháng 4/2018 ở một số trường học tại Thành phố Huế (tỉnh Thừa

Thiên - Huê) và sau đó được nhân rộng trên địa bàn cả nước và nhiều trường đang phấn đấu xây dựng “Trường học hạnh phúc” (Đỗ Thành Dương, 2019).

2. Theo Điều 3, Nghị định số 41/2010/NĐ-CP của Chính phủ và Điều 1, Thông tư số 54/2009/TT-BNNPTNT của Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn.

3. Lựa chọn “Em không biết” được xử lý riêng. Tổng tỷ lệ chọn của 5 mức độ từ 1- “Em không đồng ý” đến 5- “Em hoàn toàn đồng ý” là 100%.

## Tài liệu tham khảo

### Tài liệu tiếng Việt

1. Nguyễn Tuấn Anh (2021). *Hệ giá trị và hành vi ủng hộ xã hội ở thanh niên - khảo sát trên địa bàn Hà Nội* (Sách chuyên khảo). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Phạm Thanh Bình (2007). *Stress trong học tập của học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Tâm lý học. Số 12. Tr. 29 - 33.
3. Trần Văn Công (2009). Bị bắt nạt với bạn cùng trang lứa và mối liên hệ với nhận thức bản thân, tâm cảm ở học sinh trung học phổ thông. Tạp chí Tâm lý học. Số 11. Tr. 50 - 59.
4. Nguyễn Tấn Danh (2019). *Thực trạng bạo lực học đường ở các trường học Việt Nam hiện nay và giải pháp khắc phục*. Tạp chí Công thương. Số 11. Tr. 282 - 285.
5. Đỗ Thành Dương (2019). *Đề xây dựng “Trường học hạnh phúc”*. Báo Giáo dục và Thời đại (phiên bản điện tử). <https://giaoducthoidai.vn/giao-duc/de-xay-dung-truong-hoc-hanh-phuc--3830008.html>. Truy cập ngày 02/6/2021.
6. Trương Thị Khánh Hà, Trịnh Thị Linh, Trần Hà Thu, Trương Quang Lâm (2020). *Cảm nhận hạnh phúc và những yếu tố ảnh hưởng*. NXB. Đại học Quốc gia Hà Nội.
7. Đỗ Ngọc Hà (2018). *Những sai lệch xã hội trong thanh niên - Thực trạng và giải pháp*. Đề tài nghiên cứu khoa học cấp quốc gia. Mã số: ĐTĐL.XH-XHTN.01/15.
8. Lê Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Tâm (2015). *Thực trạng và nguyên nhân stress trong học tập của học sinh lớp 12, trường trung học phổ thông Kim Sơn B - Ninh Bình*. Tạp chí Tâm lý học. Số 9. Tr. 83 - 88.
9. Lê Văn Hào (2020). *Nói tục, chửi tục ở sinh viên*. Tạp chí Tâm lý học. Số 11. Tr. 3 - 18.
10. Phan Thị Mai Hương, Nguyễn Thị Thùy Anh (2017). *Cảm nhận hạnh phúc ở trường học của học sinh (Nghiên cứu trường hợp học sinh trường THPT Vĩnh Bảo, Hải Phòng)*. Tạp chí Tâm lý học. Số 6. Tr. 57 - 68.
11. Đỗ Ngọc Khanh (2016). *Nguyên nhân chủ quan dẫn đến bạo lực học đường*. Tạp chí Tâm lý học. Số 4. Tr.15 - 26.
12. Đỗ Ngọc Khanh (2019). *Lạm dụng chất gây nghiện và các nguy cơ nghiện chất ở học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Tâm lý học. Số 2. Tr. 67 - 81.

13. Đỗ Ngọc Khanh (2018). *Biểu hiện trầm cảm ở học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Tâm lý học. Số 5. Tr. 44 - 59.
14. Nguyễn Thị Thanh Mai, Vũ Thương Huyền (2019). *Stress, trầm cảm, lo âu và chất lượng cuộc sống liên quan đến sức khỏe của học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Tâm lý học. Số 3. Tr. 89 - 97.
15. Phạm Minh Thu (2017). *Hành vi bạo lực học đường của học sinh*. Tạp chí Tâm lý học. Số 5. Tr. 54 - 66.
16. Lê Thị Thanh Thủy (2009). *Stress trong học tập và cách ứng phó ở học sinh cuối cấp trung học phổ thông*. Tạp chí Tâm lý học. Số 4. Tr. 22 - 27.
17. Vũ Thị Ngọc Tú (2020). *Hành vi lệch chuẩn của học sinh trung học cơ sở hiện nay*. Tạp chí Tâm lý học. Số 5. Tr. 88 - 97.
18. Vũ Thị Ngọc Tú (2007). *Một số biểu hiện trong giao tiếp của học sinh THCS có hành vi lệch chuẩn ở Hà Nội*. Tạp chí Tâm lý học. Số 12. Tr. 24 - 28.
19. Trần Thanh Tú, Trần Bình Nguyên (2014). *Đánh giá thực trạng bạo lực học đường tại một số trường học phổ thông trên địa bàn Hà Nội*. Tạp chí Y học thực hành. Số 5. Tr. 71 - 75.
20. Ủy ban Dân tộc (2020). *Dự thảo Đề án Tiêu chí phân định vùng đồng bào dân tộc thiểu số và miền núi theo trình độ phát triển giai đoạn 2021 - 2025*.

### **Tài liệu tiếng nước ngoài**

21. Aalberg V., Siimes M. (1999). *Lapsesta aikuiseksi: nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi [From Child to Grown-Up: An Adolescent Becomes a Man or a Woman]*. Helsinki Nemo.
22. Amerijckx G.E. and Humblet P.C. (2013). *Child well-being: What does it mean?*. Children and Society. P. 1 - 12. DOI: 10.1111/chso.12003.
23. Anderson D.L. and Graham A.P. (2016). *Improving student well-being: Having a say at school*. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 27. P. 348 - 366. DOI: 10.1080/09243453.2015.1084336
24. Buyse E., Verschueren K., Verachtert P. and Van Damme J. (2009). *Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship and classroom climate*. The Elementary School Journal. Vol. 110 (2). P. 119 - 141. DOI: 10.1086/605768.
25. Camfield L. (2010). *Even if she learns, she doesn't understand properly. Children's understandings of ill-being and poverty in five Ethiopian communities*. Social Indicators Research. Vol. 96 (1). P. 85 - 112.
26. Casas F., Bello A., Gonzalez M. and Aligue M. (2013). *Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being?*. Child Indicators Research. Vol. 6. P. 433 - 460. DOI: 10.1007/s12187-013-9182-x.

27. Farmer E., Sturges W., O'Neill T. and Wijedasa D. (2011). *Achieving successful returns from care: What makes reunification work?*. London: BAAF.
28. Govorova E., Benítez I. and Muñoz J. (2020). *Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018*. International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 17 (11). 4014. DOI: 10.3390/ijerph17114014.
29. Huebner E.S., Gilman R. (2007). *Students who like and dislike school*. Appl. Res. Qual. Life. Vol. 1. P. 139 - 150.
30. Konu A. and Rimpela M. (2002). *Well-being in schools: A conceptual model*. Health Promot Int. Vol. 17 (1). P. 79 - 87.
31. Kutsyruba B., Klinger D.A., Hussain A. (2015). *Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature*. Rev. Educ. Vol. 3. P. 103 - 135. DOI: 10.1002/rev3.3043.
32. ISCIWeB (2021). *The quality of the measures*. Available online: <https://iscweb.org/the-questionnaire/the-quality-of-themeasures/>(accessed on 22 May 2021).
33. ISCIWeB (2021). *Childrens worlds comparative report 2020*. Available online; <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/08/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf> (accessed on 22 May 2021).
34. John-Akinola Y.O., Gavin A., O'Higgins S.E., Nic Gabhainn S. (2014). *Taking part in school life: Views of children*. HE. Vol. 114. P. 20 - 42.
35. Løhre A., Lydersen S. and Vatten L.J. (2010). *School wellbeing among children in grades 1 - 10*. BMC Public Health 10. Vol. 526. P. 43 - 44. DOI: 10.1186/1471-2458-10-526.
36. Morrison G.M., Furlong M.J., Morrison R.L. (1994). *School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists*. Sch. Psychol. Rev. Vol. 23. P. 236 - 256.
37. Murray-Harvey R. and Slee P. (2007). *Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school*. Australian Journal of Guidance and Counselling. Vol. 17 (2). P. 126 - 147.
38. OECD. PISA (2015). *Results (Volume III): Students' Well-Being*. Available online: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm> (accessed on 1<sup>st</sup> April 2021).
39. Sadker M., Sadker D. and Klein S. (1991). *The issue of gender in elementary and secondary education*. In G. Grant (ed.). Review of Research in Education. Vol. 17. P. 269 - 234. Washington DC: American Educational Research Association.
40. Simovska V. (2004). *Student participation: a democratic education perspective-experience from the health-promoting schools in Macedonia*. Health Education Responsibility. Vol. 19. P. 198 - 207.



41. Sund A.M., Larsson B. and Wichstrøm L. (2001). *Depressive symptoms among young norwegian adolescents as measured by the mood and feeling questionnaire (MFQ)*. Eur Child Adolesc Psychiatry. Vol. 10. P. 222 - 229.
42. Svavarsdottir E.K. (2008). *Connectedness, belonging and feelings about school among healthy and chronically ill Icelandic schoolchildren*. Scand J. Caring Sci. Vol. 22. P. 463 - 471.
43. Upadyaya K. and Salmela-Aro K. (2013). *Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research*. European Psychologist. Vol. 18 (2). P. 136 -147. DOI: 10.1027/1016-9040/a000143.
44. Van Petegem K., Aelterman A., Rosseel Y. and Creemers B.P.M. (2007). *Student perception as moderator for student wellbeing*. Social Indicators Research, Vol. 83. P. 447 - 463.