Mối quan hệ giữa trí thông minh cảm xúc và hạnh phúc chủ quan của sinh viên: Trường hợp nghiên cứu tại Thành phố Hồ Chí Minh

Relationship between student's emotional intelligence and subjective well-being: A case study of Ho Chi Minh City

Bùi Lê Thảo Chi[1], Huỳnh Khánh Vân[1], Lê Nguyễn Phương Uyên[1], Nguyễn Thúy Lan Anh[1], Phạm Minh[1*]

[1]Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[*]Tác giả liên hệ, Email: minh.p@ou.edu.vn

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.econ.vi.19.7.2891.2024

Ngày nhận: 06/08/2023

Ngày nhận lại: 04/10/2023

Duyệt đăng: 30/10/2023

Mã phân loại JEL:

A22; I23; I31

Từ khóa:

động lực học tập; hạnh phúc chủ quan; kiệt sức trong học tập; nhóm ngành học; trí thông minh cảm xúc

Keywords:

motivation; subjective well-being; school burnout; disciplines; emotional intelligence

TÓM TẮT

Tâm lý học trong giáo dục đang ngày càng nhận được sự quan tâm lớn từ các nhà nghiên cứu. Đã có rất nhiều nghiên cứu được tiến hành để xác định các yếu tố gây ra sự tiêu cực trong tâm lý học đường. Lựa chọn một cách thức tiếp cận khác, nghiên cứu này tiến hành tìm hiểu về sự tác động của những yếu tố nội sinh tích cực đến giá trị hạnh phúc chủ quan của sinh viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng xác định sự khác nhau giữa các nhóm ngành học đối với các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu, điều mà chưa có nghiên cứu nào thực hiện trước đây. Kết quả phân tích dữ liệu bằng phương pháp PLS-SEM nhận được từ 624 quan sát đã cho thấy trí thông minh cảm xúc sẽ tác động tích cực đến động lực học tập và hạnh phúc chủ quan. Không những vậy, nó còn hạn chế sự kiệt sức trong học tập. Từ kết quả này, nghiên cứu sẽ đề xuất những giải pháp liên quan cho các sinh viên và các trường đại học.

ABSTRACT

Psychology in education is receiving more and more attention from researchers. Much research has been conducted to identify the factors that cause negativity in school psychology. Choosing a different approach, this study investigates the impact of positive endogenous factors on students' subjective well-being. In addition, the study also determined the differences between the groups of disciplines in terms of the relationships in the research model, something that no previous research has done. The results of data analysis by the PLS-SEM obtained from 624 respondents showed that emotional intelligence positively affects motivation and subjective well-being. Not only that, but it also limits burnout in education. The study proposes relevant solutions for students and universities based on this result.

1. Giới thiệu

Trong xã hội hiện đại thời nay, tâm lý là một lĩnh vực được nhiều người quan tâm và chú ý đến. Theo King, Hicks, Krull, và Del Gaiso (2006), hạnh phúc chủ quan mang một ý nghĩa quan trọng trong cuộc sống và liên quan đến đánh giá của mọi người về chất lượng cuộc sống của chính con người. Yếu tố này được xem như việc mỗi cá nhân tự đánh giá dựa trên nhận thức và tình cảm

về sự hài lòng, về mức độ đáp ứng các nhu cầu cảm xúc tích cực (Casas, Bello, González, & Aligué, 2013). Nghiên cứu này tập trung khám phá mối quan hệ giữa hạnh phúc chủ quan của sinh viên Việt Nam và ba yếu tố chính: thông minh cảm xúc, động lực và kiệt sức trong học tập.

Hạnh phúc chủ quan được sử dụng để giải thích những hành vi về tâm lý và chất lượng của cuộc sống con người (Diener & ctg., 2017). Do đó, hạnh phúc chủ quan trở thành đề tài mà nhiều người quan tâm trong mọi lĩnh vực (Diener, Lucas, & Oishi, 2018). Những nghiên cứu về hạnh phúc chủ quan chủ yếu nghiên cứu về các tiền tố tạo nên hạnh phúc nhưng rất ít nghiên cứu lý giải về những tác động tiêu cực đối với tinh thần của con người (Pedrelli, Nyer, Yeung, Zulauf, & Wilens, 2015). Do đó, bài báo này sẽ kiểm định song song vai trò của động lực, chán nản kiệt quệ tại các trường đại học đối với hạnh phúc chủ quan của sinh viên.

Thông minh cảm xúc là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến những nhân tố liên kết chặt chẽ với hạnh phúc chủ quan và thúc đẩy sự phát triển cá nhân, ảnh hưởng tích cực đến sự gắn kết, hài lòng, đồng nhất, tự tin và môi trường động lực (Cotterill, Loughead, & Fransen, 2022). Khi sinh viên biết điều chỉnh cảm xúc của mình thì sẽ có động lực cao, sử dụng các phương pháp học tập hiệu quả hơn, thích các nhiệm vụ đầy thách thức hơn, tham gia các lớp học đầy đủ để hoàn thành các nhiệm vụ học tập (Ames & Archer, 1988). Điều này giải thích cho việc khi đạt những thành tích tốt thì đồng nghĩa với việc sinh viên sẽ tăng cường được hạnh phúc chủ quan.

Tuy nhiên, ngày càng có nhiều sinh viên mắc các vấn đề về tâm lý (Shah, Mohammad, Qureshi, Abbas, & Aleem, 2021; Soga, Evans, Tsuchiya, & Fukano, 2021). Sinh viên học đại học bị ảnh hưởng và gặp phải các vấn đề khác nhau như trầm cảm (Jiang, 2021), căng thẳng (Li, Fu, Fan, Zhu, & Li, 2021), lo lắng, kiệt sức (Mong & Noguchi, 2022). Những tâm lý tiêu cực này sẽ đẩy họ vào những tâm trạng đau khổ (Hobfoll, 2001), gây ảnh hưởng tiêu cực đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên ngày nay.

Trong bối cảnh tâm lý nói riêng được các bạn sinh viên quan tâm và chú ý rất nhiều thì việc lý giải về những tác động hình thành nên hạnh phúc chủ quan là cực kì cần thiết. Bên cạnh đó, đóng góp của nghiên cứu này gồm việc đánh giá tác động động lực, sự chán nản kiệt quệ ở sinh viên đối với sự hạnh phúc. Theo đó, nghiên cứu này mở rộng và bổ sung thêm cho hệ thống kiến thức về tâm lý học đường nói chung. Đồng thời, các hàm ý quản trị cũng giúp các trường đại học hỗ trợ sinh viên xây dựng một thái độ học tập tích cực.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm

Động lực học tập (Motivation - MOTV)

Động lực học tập đại diện cho sức mạnh, niềm tin trong tiềm thức và sự chủ động tìm tòi của các sinh viên đại học đối với trách nhiệm học tập của họ (Blašková, Majchrzak-Lepczyk, Hriníková, & Blaško, 2019). Động lực học tập của sinh viên có thể được phân thành hai loại: động lực bên trong và động lực bên ngoài. Động lực bên trong xuất hiện khi sinh viên cảm thấy thích thú, yêu thích hoặc hướng đến một mục tiêu cá nhân trong quá trình học tập (Deci & Ryan, 2013). Những sinh viên này thường không cần sự khuyến khích nào từ bên ngoài hoặc phần thưởng đặc biệt nào để thúc đẩy họ hoàn thành nhiệm vụ. Ngược lại, những sinh viên có động lực bên ngoài thì học vì mong muốn nhận phần thưởng, đáp ứng yêu cầu của giáo viên hoặc để tránh bị phạt (Deci & Ryan, 2013).

Kiệt sức trong học tập (School Burnout - SB)

Một trong những trải nghiệm tiêu cực của sinh viên trong quá trình học tập chính là sự kiệt sức (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). Tình trạng này được xem là một phản ứng căng thẳng

mãn tính của những sinh viên xem trọng việc học hành, xuất phát từ sự khác biệt giữa nguồn lực và kỳ vọng thành công của chính họ hoặc người khác đối với việc học tập của họ (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009). Đây là hội chứng liên quan đến học tập bao gồm ba trạng thái (cảm giác mệt mỏi, thái độ hoài nghi tiêu cực đối với trường học và cảm giác là một sinh viên không đủ năng lực) đề cập đến yếu tố cảm xúc, nhận thức và hành vi của sự kiệt sức trong học tập (Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka, & Alho, 2017).

Thông minh cảm xúc (Emotional Intelligence - EI)

Theo Mayer, Caruso, và Salovey (2016), thông minh cảm xúc là một tập hợp các kỹ năng liên quan đến khả năng nhận thức cảm xúc một cách chính xác, đánh giá và biểu đạt cảm xúc; khả năng truy cập và/hoặc tạo ra cảm xúc khi chúng hỗ trợ suy nghĩ; khả năng hiểu biết về cảm xúc và tri thức về cảm xúc; và khả năng điều chỉnh cảm xúc để thúc đẩy sự phát triển cảm xúc và trí tuệ.

Hạnh phúc chủ quan (Subjective Well-being - SWB)

Seligman, Steen, Park, và Peterson (2005) cho rằng hạnh phúc chủ quan là một trạng thái tinh thần tích cực đầy đủ, bao gồm sự hài lòng với cuộc sống, cảm giác hài lòng về sự tự thân, và sự cảm thấy được đánh giá và hưởng thụ cuộc sống một cách tích cực. Định nghĩa này nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hài lòng, sự tự chấp nhận và khả năng đánh giá và tận hưởng những trải nghiệm tích cực trong cuộc sống. Nói một cách đơn giản, hạnh phúc chủ quan được sử dụng để chỉ sự phát triển của một người về mặt tâm lý và tình cảm.

2.2. Cơ sở lý thuyết

Lý thuyết năng lực về thông minh cảm xúc (The Ability Model of Emotional Intelligence)

Salovey và Mayer (1990) đề xuất lần đầu tiên lý thuyết về thông minh cảm xúc. Theo lý thuyết này, những người sở hữu cảm xúc thông minh thường thành công vì họ có khả năng: (1) nhận biết và đánh giá cảm xúc của bản thân một cách chính xác; (2) diễn đạt và biểu hiện cảm xúc một cách đúng mực với những người khác; (3) nhận biết tốt về cảm xúc của người khác để có những hành vi xã hội phù hợp; (4) điều chỉnh và kiểm soát cảm xúc của bản thân và người khác để đạt được mục tiêu cụ thể; đồng thời sử dụng cảm xúc của mình để giải quyết vấn đề và thực hiện hành vi phù hợp với hoàn cảnh. Như vậy, việc sở hữu khả năng điều chỉnh cảm xúc là yếu tố quan trọng để cá nhân có thể quản lý cảm xúc tốt hơn, có thể kiểm soát hiệu quả những cảm xúc tiêu cực như sự lo lắng và căng thẳng, và tập trung vào mục tiêu của mình một cách hiệu quả hơn.

Thuyết tâm lý căng thẳng (Psychological Stress Theory)

Lazarus (1966) đã lý giải rằng căng thẳng tâm lý là một quá trình tương tác giữa con người và môi trường. Trong quá trình này, cá nhân tự đánh giá các sự kiện từ môi trường là có mang tính chất đe dọa và có hại, đồng thời yêu cầu cá nhân phải sử dụng khả năng thích ứng của mình để ứng phó. Theo lý thuyết áp lực của Lazarus (1993), căng thẳng tâm lý được chia thành ba loại chính. Đầu tiên, sự tổn thương liên quan đến những tổn thương tâm lý đã xảy ra. Thứ hai, mối đe dọa đề cập đến các dự đoán về thiệt hại tuy chưa xuất hiện nhưng lại có khả năng xảy ra. Cuối cùng, sự thách thức ám chỉ đến kết quả của các yêu cầu khó khăn mà chúng ta nghĩ rằng có thể vượt qua bằng cách sử dụng chính sức mạnh của mình. Từ cách phân loại này, có thể thấy rằng nhiều yếu tố đến từ cả bên trong và bên ngoài đều gây ra trạng thái căng thẳng tâm lý, và từ đó dẫn tới các hậu quả khác nhau (Lazarus, 1993; Lazarus & Folkman, 1984).

Thuyết tự quyết (Self-Determination Theory - SDT)

Lý thuyết tự quyết về động lực của con người được khởi xướng bởi Deci và Ryan (1985). Theo đó, động lực được phân thành 03 loại: (1) Động lực bên trong liên quan đến ham muốn học

hỏi và đạt được kiến thức mới, sự thích thú khi tham gia vào những hoạt động học tập thú vị và sự hào hứng trong việc vượt qua những thử thách học tập (Deci & Ryan, 2013); (2) Động lực bên ngoài gắn với việc thực hiện một hành động để đạt được một kết quả không có liên quan đến hành động đó, gồm 04 mức độ tự chủ từ mức độ điều chỉnh bên ngoài (được thưởng hay sợ bị phạt) đến mức độ tự điều chỉnh hợp nhất về mọi mặt của cá nhân; (3) Trạng thái không có động lực là thiếu cả động lực bên trong lẫn bên ngoài. Lý thuyết động cơ tự quyết này cũng được vận dụng để tìm hiểu mối quan hệ với thành công trong học tập của học sinh.

2.3. Mối quan hệ giữa thông minh cảm xúc đối với động lực học tập của sinh viên

Các sinh viên phát triển trí tuệ cảm xúc cao sẽ tự tin vào năng lực của bản thân hơn thông qua khả năng kiểm soát cảm xúc (Chang & Tsai, 2022). Điều này có thể tạo ra một môi trường nội tâm tích cực và tăng cường động lực để hoàn thành nhiệm vụ học tập, đạt được thành công. Trong nghiên cứu của Rubio, Ángel, Esteban, và Ruiz (2022), kết luận đã chỉ ra rằng trí tuệ cảm xúc là yếu tố dự báo cho động lực của cá nhân theo ý nghĩa tích cực, thông minh cảm xúc càng cao sẽ thúc đẩy động lực một cách hiệu quả. Ngoài ra, thông minh cảm xúc cũng có thể liên quan đến động lực thông qua khả năng tạo kết nối và giao tiếp xã hội. Các sinh viên có trình độ cao về thông minh cảm xúc thường có khả năng xử lý mối quan hệ xã hội (Salguero, Extremera, & Fernández-Berroca, 2012). Điều này có thể tạo ra một môi trường học tập và làm việc tích cực, kích thích sự cộng tác và hỗ trợ động lực chung trong nhóm. Do đó, nghiên cứu đề xuất giả thuyết:

H1: Thông minh cảm xúc có tác động tích cực đến động lực học tập của sinh viên

2.4. Mối quan hệ giữa thông minh cảm xúc đối với tình trạng kiệt sức trong học tập của sinh viên

Sinh viên có trí tuệ cảm xúc thấp thường gặp khó khăn việc quản lý cảm xúc của mình khi đối mặt với khó khăn (Mikolajczak, Petrides, & Hurry, 2009). Nó có thể dẫn đến việc họ có khả năng rơi vào lo âu, tức giận, có những hành vi gây rối cao hơn (Liu & Ren, 2018), và không thể thích nghi tốt với áp lực học tập. Ngược lại, Mavroveli, Petrides, Rieffe, và Bakker (2007) cho rằng những thanh niên có trí tuệ cảm xúc cao thì có khả năng giải quyết tình huống khó khăn một cách nhẹ nhàng hơn. Theo như nghiên cứu của Fiorilli và cộng sự (2020), có mối tương quan nghịch giữa thông minh cảm xúc của sinh viên và mức độ kiệt sức ở trường. Kết quả của nghiên cứu này cũng cho thấy những học sinh có đặc điểm thông minh về mặt cảm xúc cao hơn sẽ ít cảm thấy bị quá tải, mất phương hướng bởi các nhiệm vụ ở trường. Họ thường có thái độ tích cực khi đối mặt vấn đề tiêu cực và có khả năng chịu đựng tốt. Điều này giúp họ duy trì sự cân bằng và khả năng đối phó với tình trạng kiệt sức trong học tập. Nghiên cứu của Romano, Buonomo, Callea, và Fiorilli (2019); May, Bauer, Seibert, Jaurequi, và Fincham (2020) đã thừa nhận rằng các cấu trúc liên quan đến trí tuệ cảm xúc có thể ngăn chặn sự điều chỉnh cảm xúc theo hướng tiêu cực. Do đó, nghiên cứu đề xuất giả thuyết:

H2: Thông minh cảm xúc có tác động tiêu cực đến tình trạng kiệt sức trong học tập của sinh viên

2.5. Mối quan hệ giữa động lực học tập đối với hạnh phúc chủ quan của sinh viên

Baker (2004) nghiên cứu sự ảnh hưởng của động lực đối với sức khỏe tâm lý của sinh viên năm hai, cho rằng động lực bên trong sẽ làm giảm tình trạng căng thẳng. Theo SDT, những sinh viên có động lực bên trong có cách học hiệu quả hơn, thích những bài tập mang tính thách thức hơn và tận hưởng cảm giác đi học hơn (Ames & Archer, 1988). Điều này có thể được giải thích bởi động lực đưa ra mục tiêu, tạo động lực và năng lượng cho các hoạt động và nỗ lực của sinh viên. Bên cạnh đó, Bailey và Phillips (2016) cũng cho rằng những sinh viên có nguồn động lực lớn để đạt được kiến thức và hoàn thành nhiệm vụ ở trường đại học có mức độ hạnh phúc

chủ quan cao hơn. Khi sinh viên cảm thấy đạt được mục tiêu và thấy mình tiến bộ trong việc đạt đến những thành tựu cá nhân, họ có xu hướng cảm thấy hạnh phúc và hài lòng với cuộc sống hơn. Do đó, nghiên cứu đề xuất lý thuyết:

H3: Động lực trong học tập có tác động tích cực đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên

2.6. Mối quan hệ giữa tình trạng kiệt sức trong học tập đối với hạnh phúc chủ quan của sinh viên

Khi một người gặp phải tình huống tiêu cực, tâm trạng tích cực của họ giảm đi, từ đó dẫn đến xảy ra nhiều vấn đề về tâm sinh lý (Selye, 1973). Tình trạng kiệt sức trong học tập có thể xuất phát từ sự áp lực và căng thẳng kéo dài trong học tập, hay từ sự không đồng nhất giữa khối lượng bài tập, nguồn lực nội tại của sinh viên với kỳ vọng về kết quả học tập của họ (Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015). Theo Joronen và Åstedt-Kurki (2005), các khía cạnh phụ của kiệt sức trong học tập bao gồm sự thiếu hứng thú trong việc học và kiệt sức do gia đình là một yếu tố quan trọng và có tác động đáng kể đến hạnh phúc chủ quan. Kiệt sức trong học tập trong độ tuổi thanh niên nên được coi trọng vì nó có thể làm cho sự hài lòng với cuộc sống trở nên thấp hơn về sau (Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene, & Zukauskiene, 2014). Trong các nghiên cứu trước đây, người ta đã kết luận rằng căng thẳng ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe chủ quan của các cá nhân (Arslan & Allen, 2022; Krok, Zarzycka, & Telka, 2021). Hơn thế nữa, căng thẳng, kiệt sức của sinh viên có tác động tiêu cực đến sức khỏe chủ quan (Gundogan, 2023). Do đó, nghiên cứu đề xuất lý thuyết:

H4: Tình trạng kiệt sức trong học tập có tác động tiêu cực đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên

2.7. Sự khác biệt giữa các Nhóm ngành học

Mỗi lĩnh vực khoa học sẽ sở hữu những đặc điểm, yêu cầu, kỹ năng và các tiêu chuẩn khác nhau về nguồn nhân lực. Các chương trình đào tạo theo chuyên ngành cũng phải xây dựng nội dung phù hợp với các tiêu chuẩn trên. Cho đến nay, có rất ít các tài liệu chứng minh được liệu vai trò của ngành học có dẫn đến hệ quả tâm lý nào không (Soria & Stebleton, 2013). Trong đó, chủ đề nổi bật nhất là sự liên quan đến mối quan hệ giữa Hạnh phúc chủ quan của sinh viên và nhóm chuyên ngành được lựa chọn. Madison, Hopp, Santana, và Stansberry (2018) đã phát hiện rằng đặc điểm của chuyên ngành có thể dẫn đến tăng hoặc giảm hạnh phúc chủ quan của sinh viên.

Bên cạnh đó, dựa trên sự hài lòng về ngành học, giữa các nhóm chuyên ngành được dự đoán sẽ có sự khác nhau khi tiếp cận từ góc độ hạnh phúc chủ quan của sinh viên. Vì đây là yếu tố liên quan đến cảm xúc và trải nghiệm, dù trong bối cảnh giống nhau, hạnh phúc chủ quan của mỗi cá nhân cũng không thể hoàn toàn tương đồng.

Sự khác biệt giữa các nhóm ngành học không chỉ dựa vào mức độ phù hợp theo sở thích hay tính cách, hạnh phúc chủ quan và hài lòng với ngành học còn được đánh giá dựa vào yếu tố áp lực trong học tập (Xu, Wang, Chin, & Teo, 2021), động lực học tập (Hope, Holding, Verner-Filion, Sheldon, & Koestner, 2019) hay trí thông minh cảm xúc (Extremera, Sánchez-Álvarez, & Rey, 2020). Tùy vào mức độ áp lực hay sự chán nản của bản thân sinh viên dẫn đến việc tác động đến giá trị hạnh phúc chủ quan cũng sẽ có sự không đồng nhất.

Việc cần thiết là cần có nhiều hơn các nghiên cứu tiến hành kiểm tra liệu rằng có sự khác biệt nào từ các nhóm chuyên ngành đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên? Điều này cần được thực hiện để từ đó có thể hiểu được đâu là những vấn đề thuộc nhóm ngành học tác động đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên.

Nghiên cứu đề xuất các giả thuyết sau:

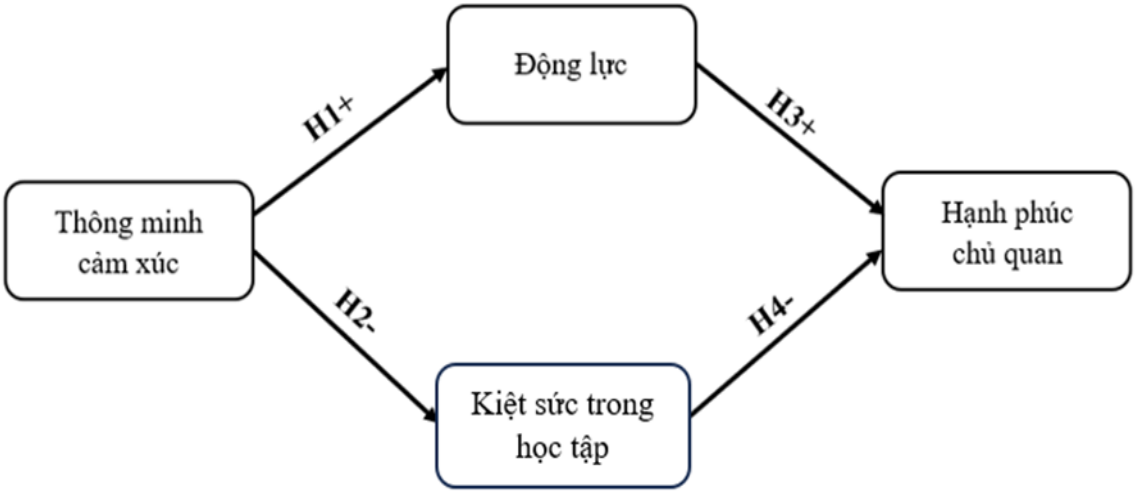
H5a: Có sự khác biệt giữa nhóm ngành học trong mối quan hệ của EI -> MOTV

H5b: Có sự khác biệt giữa nhóm ngành học trong mối quan hệ của EI -> SB

H5c: Có sự khác biệt giữa nhóm ngành học trong mối quan hệ của MOTV -> SWB

H5d: Có sự khác biệt giữa nhóm ngành học trong mối quan hệ của SB -> SWB

Sau khi lược khảo lý thuyết và đề xuất các giả thuyết, nghiên cứu có cơ sở đề xuất mô hình mối quan hệ giữa các yếu tố (Xem Hình 1).



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Mô hình nghiên cứu đề xuất của nhóm tác giả

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Sau quá trình sơ lược phần lý thuyết, nhóm tác giả đã kế thừa lại một cách có chọn lọc từ các thang đó từ các nghiên cứu trước đó. Cụ thể, trong quá trình xây dựng bộ câu hỏi khảo sát, nhóm tác giả đã thực hiện Việt hóa, đồng thời vẫn đảm bảo giữ nguyên tính hợp lý của từ ngữ, bám sát nội dung của thang đo gốc. Chi tiết, nghiên cứu kế thừa khái niệm "thông minh cảm xúc" của nghiên cứu Schutte và cộng sự (1998). Tiếp theo, nhóm tác giả sử dụng thang đo kế thừa khái niệm "kiệt sức trong học tập" từ nghiên cứu của Salmela-Aro và cộng sự (2009) và sử dụng khái niệm "động lực học tập" từ công trình nghiên cứu của Martin (2003). Cuối cùng, khái niệm "hạnh phúc chủ quan" được thừa hưởng từ nghiên cứu của Diener, Emmons, Larsen, và Griffin (1985). Sau quá trình nghiên cứu định tính, xây dựng xong thang đo chính thức, bảng câu hỏi khảo sát tiến hành được xây dựng với mục đích thu thập các mẫu trả lời. Mẫu khảo sát trong nghiên cứu này được chọn theo phương pháp phi xác suất nhắm đến sinh viên các trường Đại học.

Dữ liệu thu thập được phân tích bằng phương pháp PLS-SEM với phần mềm SMART PLS 4. Kỹ thuật này được dùng để phân tích những mẫu cỡ nhỏ, không phải minh chứng nhóm dữ liệu phân tích đạt phân phối chuẩn (Dijkstra & Henseler, 2015). Quá trình được chia làm hai giai đoạn chính. Giai đoạn một: Kiểm định thang đo: Kiểm định độ tin cậy của thang đo qua hệ số Cronbach's Alpha (CA) và độ tin cậy tổng hợp (CR). Khi hoàn thành giai đoạn một, sẽ sang giai đoạn hai. Giai đoạn 2 được thực hiện bằng cách kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu bằng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (Structural Equation Modeling).

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

Việc phân tích được tiến hành với mức độ khách quan với phạm vi mẫu N = 624. Trong dữ liệu thu được có 57.6% nữ và 42.4% nam. Tỷ lệ ngành học của các đối tượng khảo sát phần lớn là Kinh tế - Quản Trị, kế đến là Khoa học Xã Hội và Nhân Văn, Y dược, cuối cùng là sinh viên Khoa học Tự Nhiên và Kỹ Thuật.

Các kết quả khảo sát gần như đã góp phần chứng minh hoàn thiện cho các giả thuyết trước. Trong Hình 1, mô hình nghiên cứu đề xuất được đánh giá là có triển vọng trong việc phân tích các mức độ tác động của các nhân tố đối với hạnh phúc chủ quan. Các cách thức đánh giá được thực hiện dựa trên những cơ sở lý thuyết về khả năng sử dụng trí tuệ cảm xúc của sinh viên để có được động lực trong học tập và tránh tình trạng chán nản trong trong môi trường giáo dục. Đồng thời, các yếu tố bị tác động bởi trí tuệ cảm xúc đã nêu trên có ảnh hưởng trực tiếp đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên.

Bảng 1

Kết quả đo độ tin cậy và phương sai trung bình trích xuất

	Hệ số Cronbach's Alpha (CA)	**Độ tin cậy tổng hợp (CR)**	**Hệ số tải ngoài (Outer loadings)**	**Giá trị phương sai trung bình trích xuất (AVE)**
Thông minh cảm xúc	0.807	0.866	0.732 - 0.770	0.564
Động lực	0.855	0.892	0.736 - 0.781	0.580
Kiệt sức trong học tập	0.868	0.901	0.753 - 0.801	0.603
Hạnh phúc chủ quan	0.817	0.872	0.742 - 0.773	0.578

Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS

Bảng 2

Kết quả đo lường giá trị phân biệt

	Thông minh cảm xúc	**Động lực**	**Kiệt sức trường học**	**Hạnh phúc chủ quan**
Thông minh cảm xúc				
Động lực	0.841			
Kiệt sức trong học tập	0.667	0.653		
Hạnh phúc chủ quan	0.843	0.772	0.764	

Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS

Bảng 3

Bảng kết quả đánh giá hiện tượng đa cộng tuyến, hệ số xác định R^2, năng lực dự báo Q^2

	VIF	**R^2**	**Q^2**
Thông minh cảm xúc	1.480 - 1.627		
Động lực	1.624 - 1.808	0.489	0.486
Kiệt sức trong học tập	1.715 - 1.980	0.314	0.309
Hạnh phúc chủ quan	1.548 - 1.647	0.536	0.440

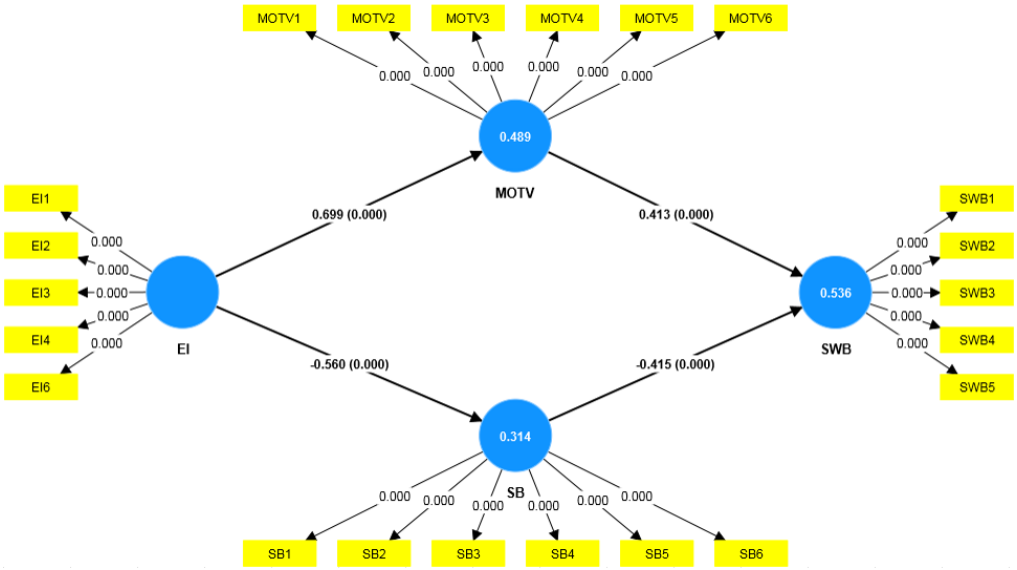
Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS

Bảng 4

Kết quả phân tích SEM và kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	β	Độ lệch chuẩn	Giá trị t	Giá trị p	Kết quả
Thông minh cảm xúc -> Động lực	0.699	0.040	17.432	0.000	Chấp nhận
Thông minh cảm xúc -> Kiệt sức trong học tập	-0.569	0.040	13.878	0.000	Chấp nhận
Động lực -> Hạnh phúc chủ quan	0.413	0.055	7.512	0.000	Chấp nhận
Kiệt sức trong học tập -> Hạnh phúc chủ quan	-0.415	0.051	8.187	0.000	Chấp nhận

Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS



Hình 2. Kết quả kiểm định định mô hình

Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS

Để đánh giá sự khác biệt giữa các nhóm ngành học, nghiên cứu đã sử dụng phương pháp phân tích đa nhóm (Multi Group Analysis - MGA). Đây là phương pháp giúp đánh giá sự khác biệt các mối tác động trong mô hình SEM giữa các giá trị khác nhau của biến định tính Kết quả MGA cho thấy cả 04 mối quan hệ trong giả thuyết nghiên cứu đều có ý nghĩa thống kê đối với 04 nhóm ngành học.

Bảng 5

Kết quả phân tích đa nhóm

	KT-QT x YK (1)x(2)		KT-QT x KHXH&NV (1)x(4)		KT-QT x KHTN&KT (1)x(3)		YK x KHTN&KT (2)x(3)		YK x KHXH&NV (2)x(4)		KHTN&KTx KHXH&NV (3)x(4)	
	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p	B	p
EI -> MOTV	-0.053	0.636	-0.109	0.335	-0.138	0.225	-0.085	0.421	-0.056	0.594	-0.029	0.783
EI -> SB	0.336	0.002	0.243	0.030	0.209	0.074	-0.127	0.183	-0.093	0.299	-0.034	0.752
MOTV -> SWB	0.080	0.537	0.017	0.913	0.155	0.312	0.075	0.594	-0.062	0.648	0.138	0.391
SB -> SWB	0.151	0.260	0.108	0.448	0.233	0.087	0.081	0.544	-0.043	0.759	0.124	0.381

Nguồn: Kết quả phân tích từ phần mềm SmartPLS

Ở Bảng 5, việc so sánh giữa các nhóm ngành (2), (3) và (4) không có sự khác biệt đáng kể giữa các mối quan hệ. Trong khi đó, khi so sánh sự khác biệt của 03 nhóm ngành này so với nhóm ngành (1) lại có sự khác biệt trong mối quan hệ EI->SB (p-value = 0.02; p-value = 0.003; p-value = 0.074). Điều này có thể giải thích bởi đối với sinh viên nhóm ngành Y Khoa hay KHTN Kỹ thuật, đây là 02 nhóm ngành mà chương trình đạo đòi hỏi sự chính xác cao và kiến thức chuẩn, mức sai lệch thấp. Đây là nguyên nhân khiến cho việc kiệt sức trong học tập của sinh viên ở 02 nhóm ngành này ở mức cao. Trí thông minh cảm xúc, khả năng cân bằng cảm xúc đã không đủ để giúp cho sinh viên có thể kiểm soát và hạn chế mức độ kiệt quệ trong học tập.

Ngược lại với 02 nhóm ngành (2) và (3), nhóm ngành (4) là 01 nhóm ngành trừu tượng và bao quát nhiều lĩnh vực liên quan đến văn hóa, xã hội. Chính vì điều này, lượng kiến thức sinh viên học được, lượng thông tin xã hội mà sinh viên buộc phải bắt kịp khiến cho họ gặp trở ngại trong học tập và từ đó dẫn đến kiệt quệ cảm xúc. Đây chính là lý do có nhóm ngành (1) trong mối quan hệ EI->SB có sự khác biệt so với 03 nhóm ngành còn lại.

Trong mối quan hệ giữa SB -> SWB, không có sự khác biệt giữa các nhóm ngành học khi so sánh với nhau, ngoại trừ nhóm (1) x (3) (p-value = 0.087). Lý giải cho điều này, (1) là một nhóm ngành mang tính linh hoạt, nhiều tính chất chủ động. Bên cạnh đó, khi kiệt quệ trong học tập, bởi các sinh viên KT-QT, trong chương trình học được bổ sung các môn học về tâm lý và giá trị sống, sinh viên có thể áp dụng những kiến thức và kĩ năng này khi bản thân chịu tình trạng kiệt quệ trong học tập, từ đó làm giảm tác động của yếu tố tiêu cực này đến hạnh phúc chủ quan.

4.2. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả khảo sát với mức ý nghĩa thống kê đạt 95% hoàn toàn ủng hộ các giả thuyết được đề ra. Cụ thể, thông minh cảm xúc (EI) là yếu tố tác động mạnh nhất đến sự hình thành động lực (MOTV) của sinh viên (β = 0.669). Điều này cho thấy rằng sinh viên có trí tuệ cảm xúc cao càng cao thì càng có xu hướng có động lực và đam mê hơn trong việc học tập và đạt được mục tiêu của mình. Các nghiên cứu liên quan cũng đã chứng minh được mối liên hệ chặt chẽ giữa thông minh cảm xúc và động lực (Castro-Sánchez, Lara-Sánchez, Zurita-Ortega, & Chacón-Cuberos, 2019; Méndez-Giménez, del Pilar Mahedero-Navarrete, Puente-Maxera, & de Ojeda, 2022).

Khi có động lực trong cuộc sống, sinh viên thường sẽ có thái độ tích cực đối với cuộc sống dẫn đến hạnh phúc chủ quan (SWB) của cá thể đó sẽ được nâng cao (β = 0.413). Kết quả có sự tương đồng với nghiên cứu của Bailey và Phillips (2016) cho thấy vai trò quan trọng của động lực đối với hạnh phúc chủ quan của sinh viên Việt Nam. Việc có động lực trong cuộc sống, mong muốn nỗ lực đạt được mục tiêu sẽ thúc đẩy sinh viên cảm nhận được ý nghĩa cuộc sống và nâng cao hạnh phúc chủ quan của chính mình.

Bên cạnh đó, yếu tố thông minh cảm xúc (EI) cũng có tác động trực tiếp đến sự kiệt sức ở trường học (β = -0.560). Kết quả cho thấy những sinh viên có trí tuệ cảm xúc cao hơn thì có xu hướng ít cảm thấy áp lực, ít cảm thấy lo âu khi phải đối mặt với những tình huống khó khăn trong học tập và có sự kiên nhẫn cao hơn, từ đó giảm nguy cơ mắc phải tình trạng chán nản, kiệt sức ở trường học. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu gần đây (Fiorilli & ctg., 2020; Molero Jurado & ctg., 2021; Puertas Molero, Zurita Ortega, Ubago Jiménez, & González Valero, 2019).

Nghiên cứu gần đây của Gundogan (2023) có độ tương thích với kết quả của mối tương quan giữa chán nản, kiệt quệ (SB) và hạnh phúc chủ quan (SWB) (β = -0.415). Việc chán nản trong cuộc sống sẽ tác động đến tâm lý sinh viên dẫn đến mức độ hạnh phúc chủ quan bị sụt giảm. Thế nên, những cá nhân càng chán nản và kiệt quệ sẽ làm giảm chỉ số hạnh phúc chủ quan theo thời gian.

5. Kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm kiểm chứng vai trò của EI, MOTV, SB đối với SWB. Kết quả sau khi phân tích cho thấy hạnh phúc chủ quan của sinh viên bị ảnh hưởng bởi động lực và sự kiệt sức ở trường học, và hai nhân tố này đều bị chi phối bởi thông minh cảm xúc của sinh viên.

Những dữ liệu đã thu thập được thể hiện sự tác động mạnh mẽ nhất của thông minh cảm xúc đến động lực học tập của sinh viên, dẫn đến sự thay đổi về mức độ hạnh phúc của họ. Thông minh cảm xúc càng cao thì độ nhận thức về điểm mạnh yếu, cũng như sở thích của bản thân sẽ rõ hơn, từ đây sẽ tìm được những hình thức học phù hợp để có thể tạo động lực cho chính mình học tập tốt hơn. Không chỉ thế, chỉ số EQ cao sẽ mở rộng mối quan hệ xung quanh và tạo một môi trường thuận lợi để có thể học tập hiệu quả và năng suất hơn. Tuy nhiên, nếu như sinh viên không thể nâng cao chỉ số thông minh cảm xúc sẽ khiến cho việc chán nản, kiệt quệ trong học tập xuất hiện. Chính vì môi trường không đủ các yếu tố tích cực và bản thân có khả năng điều chỉnh cảm xúc kém sẽ gây ra việc chán nản trong học tập. Chính vì thế nên nhà trường nên tích cực tổ chức các khóa đào tạo giúp cải thiện kỹ năng xã hội và nâng cao tầm quan trọng của việc làm việc nhóm nhằm giúp các sinh viên có thể nâng cao mức độ giao tiếp và điều chỉnh cảm xúc tốt hơn. Ngoài sự trợ giúp từ các yếu tố bên ngoài, cá nhân sinh viên cũng nên có sự chủ động nâng cao nội tại của chính mình thông qua việc thiền định, tập cách nhìn nhận một cách khách quan đối với những hành động và suy nghĩ bên trong của bản thân.

Kế đến, hạnh phúc chủ quan của sinh viên sẽ càng tích cực khi động lực trong học tập nâng cao. Khi con người có động lực thì họ sẽ làm việc năng suất hơn cũng như kỷ luật bản thân tốt hơn mức độ thường ngày để phát triển bản thân cũng như để có thể đạt được mục tiêu đã đề ra. Thế nên, để có thể cải tiến động lực của sinh viên ngày càng tốt hơn thì hãy xác định mục tiêu mong muốn đạt được, từ đó chia nhỏ nhiệm vụ và lập kế hoạch để có thể đạt được những gì đã đề ra.

Song, hạnh phúc chủ quan luôn sẽ bị ảnh hưởng tiêu cực bởi sự kiệt sức trong học tập. Việc chán nản, kiệt quệ sẽ gây ra cảm giác mệt mỏi và căng thẳng liên tục dẫn đến việc học sẽ bị gián đoạn và không thể tập trung vào học tập. Điểm số dần sụt giảm sẽ càng gây ra lo âu và tâm trí sẽ bị rối loạn trong một thời gian dài khiến sinh viên cảm thấy buồn bã và mang những cảm xúc tiêu cực. Ngoài việc nâng cao thông minh cảm xúc để có thể cải thiện sự chán nản trong học tập, sinh viên còn có thể dành ra một khoảng thời gian nghỉ ngơi và tập trung vào bản thân cũng như tìm ra các cách thức học tập để có thể điều chỉnh chính mình tốt hơn. Ngoài ra, sinh viên cũng có thể tìm sự giúp đỡ từ người thân, bạn bè hoặc giáo viên để nhận được sự khích lệ và hỗ trợ nhằm giảm đi sự chán nản.

Nhìn chung, nghiên cứu này đã làm rõ một phần yếu tố tác động đến hạnh phúc chủ quan của sinh viên về mặt lý thuyết lẫn thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260

Arslan, G., & Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health & Medicine, 27*(4), 803-814. doi:10.1080/13548506.2021.1876892

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development, 35*(2), 201-216. doi:10.1080/07294360.2015.1087474

Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology, 23*, 189-202. doi:10.1007/s12144-004-1019-9

Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk, J., Hriníková, D., & Blaško, R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability, 11*(21), Article 5934. doi:10.3390/su11215934

Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, 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, 6*(3), 433-460. doi:10.1007/s12187-013-9182-x

Castro-Sánchez, M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation, anxiety, and emotional intelligence are associated with the practice of contact and non-contact sports: An explanatory model. *Sustainability, 11*(16), Article 4256. doi:10.3390/su11164256

Chang, Y. C., & Tsai, Y. T. (2022). The effect of university students' emotional intelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic achievement - Online English courses. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 818929. doi:10.3389/fpsyg.2022.818929

Cotterill, S. T., Loughead, T. M., & Fransen, K. (2022). Athlete leadership development within teams: Current understanding and future directions. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 820745. doi:10.3389/fpsyg.2022.820745

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Publishing Co.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(2), 87-104. doi:10.1037/cap0000063

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology, 4*(1), Article 15. doi:10.1525/collabra.115

Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent and asymptotically normal PLS estimators for linear structural equations. *Computational Statistics & Data Analysis, 81*(1), 10-23. doi:10.1016/j.csda.2014.07.008

Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability, 12*(5), Article 2111. doi:10.3390/su12052111

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), Article 3058. doi:10.3390/ijerph17093058

Gundogan, S. (2023). The relationship of Covid-19 student stress with school burnout, depression and subjective well-being: Adaptation of the Covid-19 student stress scale into turkish. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32*(2), 165-176. doi:10.1007/s40299-021-00641-2

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337-421. doi:10.1111/1464-0597.00062

Hope, N. H., Holding, A. C., Verner-Filion, J., Sheldon, K. M., & Koestner, R. (2019). The path from intrinsic aspirations to subjective well-being is mediated by changes in basic psychological need satisfaction and autonomous motivation: A large prospective test. *Motivation and Emotion, 43*(2), 232-241. doi:10.1007/s11031-018-9733-z

Jiang, Y. (2021). Problematic social media usage and anxiety among university students during the Covid-19 pandemic: The mediating role of psychological capital and the moderating role of academic burnout. *Frontiers in Psychology, 12*, 612007-612007. doi:10.3389/fpsyg.2021.612007

Joronen, K., & Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice, 11*(3), 125-133. doi:10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 179-196. doi:10.1037/0022-3514.90.1.179

Krok, D., Zarzycka, B., & Telka, E. (2021). Risk of contracting Covid-19, personal resources and subjective well-being among healthcare workers: The mediating role of stress and meaning-making. *Journal of Clinical Medicine, 10*(1), Article 132. doi:10.3390/jcm10010132

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGraw Hill.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234-247. doi:10.1097/00006842-199305000-00002

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

Li, X., Fu, P., Fan, C., Zhu, M., & Li, M. (2021). Covid-19 stress and mental health of students in locked-down colleges. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), Article 771. doi:10.3390/ijerph18020771

Liu, M., & Ren, S. (2018). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between rumination and anxiety. *Current Psychology, 37*(1), 272-279. doi:10.1007/s12144-016-9510-7

Madison, E., Hopp, T., Santana, A. D., & Stansberry, K. (2018). A motivational perspective on mass communication students' satisfaction with their major: Investigating antecedents and consequences. *Journalism & Mass Communication Educator, 73*(1), 50-66. doi:10.1177/1077695816687408

Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education, 47*(1), 88-106. doi:10.1177/000494410304700107

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*(2), 263-275. doi:10.1348/026151006X118577

May, R. W., Bauer, K. N., Seibert, G. S., Jaurequi, M. E., & Fincham, F. D. (2020). School burnout is related to sleep quality and perseverative cognition regulation at bedtime in young adults. *Learning and Individual Differences, 78*, Article 101821. doi:10.1016/j.lindif.2020.101821

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. doi:10.1177/1754073916639667

Méndez-Giménez, A., del Pilar Mahedero-Navarrete, M., Puente-Maxera, F., & de Ojeda, D. M. (2022). Effects of the sport education model on adolescents' motivational, emotional, and well-being dimensions during a school year. *European Physical Education Review, 28*(2), 380-396. doi:10.1177/1356336X211047866

Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48*(2), 181-193. doi:10.1348/014466508X386027

Molero Jurado, M. D. M., Perez-Fuentes, M. D. C., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., Simon Marquez, M. D. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *Plos One, 16*(6), Article e0253552. doi:10.1371/journal.pone.0253552

Mong, M., & Noguchi, K. (2022). Emergency room physicians' levels of anxiety, depression, burnout, and coping methods during the Covid-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma, 27*(3), 212-228. doi:10.1080/15325024.2021.1932127

Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry, 39*(5), 503-511. doi:10.1007/s40596-014-0205-9

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences, 8*(6), Article 185. doi:10.3390/socsci8060185

Raiziene, S., Pilkauskaite-Valickiene, R., & Zukauskiene, R. (2014). School burnout and subjective well-being: Evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3254-3258. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.743

Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., & Fiorilli, C. (2019). Alexithymia in Young people's academic career: The mediating role of anxiety and resilience. *The Journal of Genetic Psychology, 180*(4/5), 157-169. doi:10.1080/00221325.2019.1620675

Rubio, I. M., Ángel, N. G., Esteban, M. D. P., & Ruiz, N. F. O. (2022). Emotional intelligence as a predictor of motivation, anxiety and leadership in athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(12), Article 7521. doi:10.3390/ijerph19127521

Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2012). A meta-mood model of rumination and depression: preliminary test in a non-clinical population. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*(2), 166-172. doi:10.1111/sjop.12026

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 943-964. doi:10.1080/17405629.2020.1785860

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(2), 343-357. doi:10.1007/s10964-016-0494-2

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410

Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist, 61*(6), 692-699.

Shah, S. M. A., Mohammad, D., Qureshi, M. F. H., Abbas, M. Z., & Aleem, S. (2021). Prevalence, psychological responses and associated correlates of depression, anxiety and stress in a global population, during the coronavirus disease (Covid-19) pan- demic. *Community Mental Health Journal, 57*(1), 101-110. doi:10.1007/s10597-020-00728-y

Soga, M., Evans, M. J., Tsuchiya, K., & Fukano, Y. (2021). A room with a green view: The importance of nearby nature for mental health during the Covid-19 pandemic. *Ecological Applications, 31*(2), Article e2248. doi:10.1002/eap.2248

Soria, K. M., & Stebleton, M. (2013). Major decisions: Motivations for selecting a major, satisfaction, and belonging. *Nacada Journal, 33*(2), 29-43. doi:10.12930/nacada-13-018

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*(1) 57-65. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Xu, R., Wang, Q., Chin, N. S., & Teo, E. W. (2021). Analysis of learning motivation and burnout of Malaysian and Chinese college students majoring in sports in an educational psychology perspective. *Frontiers in Psychology, 12,* Article 691324. doi:10.3389/fpsyg.2021.691324

©The Authors 2024. This is an open access publication under CC BY NC licence.