

XÂY DỰNG LỚP HỌC HẠNH PHÚC TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG ANH KHỐI NGÀNH ĐIỀU DƯỠNG: VAI TRÒ CỦA CHIẾN LƯỢC ỨNG PHÓ VỚI CĂNG THẲNG CỦA SINH VIÊN

NGUYỄN KHẮC NGUYỄN TÂM

Trường Đại học Khoa học Sức khỏe,

Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

TẠ THỊ THANH THỦY

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn,

Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 15/8/2026. Sửa chữa xong 20/9/2026. Duyệt đăng 25/9/2026.

Abstract

This mixed-methods study examined foreign language classroom anxiety, coping strategies, and PERMA-based well-being among 210 Nursing students at the University of Health Sciences, Vietnam National University Ho Chi Minh City. Students reported relatively high anxiety ($M = 3.63$; $SD = 0.74$), with problem-focused engagement being the most common coping strategy ($M = 3.47$; $SD = 0.59$). Among PERMA components, relationships scored highest ($M = 3.70$; $SD = 0.75$) and accomplishment lowest ($M = 3.34$; $SD = 0.68$). Anxiety correlated positively with problem- and emotion-focused disengagement and negatively with positive emotion and engagement. Engagement-oriented coping strategies correlated positively with all PERMA components. Qualitative findings indicated that instructor and peer support, interactive activities, and low-pressure environments enhanced learning experiences. The findings underscore the importance of reducing anxiety, promoting active coping, and fostering positive English classrooms for Nursing students.

Keywords: Coping strategies, foreign language classroom anxiety, happy classroom, Nursing students, PERMA.

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục đại học, trải nghiệm cảm xúc và môi trường học tập tích cực ngày càng được quan tâm, đặc biệt trong bối cảnh tại Việt Nam (Nguyen & Tran, 2022). Khi học ngoại ngữ, cảm xúc tác động mạnh đến trải nghiệm và quá trình học tập (Arnold, 1999), đặc biệt là với sinh viên (SV) Khoa học Sức khỏe – những người đồng thời phải phát triển năng lực chuyên môn và tiếng Anh. Lo âu trong lớp học ngoại ngữ thường biểu hiện qua nỗi sợ mắc lỗi, lo lắng khi giao tiếp và cảm giác năng lực kém hơn người khác (Horwitz et al., 1986). Lo âu ảnh hưởng đến quá trình xử lý nhận thức (MacIntyre & Gardner, 1994) và liên quan trực tiếp đến trải nghiệm cảm xúc tích cực của người học (Dewaele et al., 2018). Đồng thời, cách cá nhân đánh giá và ứng phó căng thẳng sẽ quyết định trạng thái cảm xúc của họ (Lazarus & Folkman, 1984). Ở góc độ tích cực, mô hình PERMA của Seligman (2011) gồm Cảm xúc tích cực, Sự gắn kết, Mối quan hệ, Ý nghĩa và Thành tựu, cung cấp khung tham chiếu để đánh giá trải nghiệm học tập. Trong ngành Khoa học Sức khỏe, môi trường lớp học tích cực có ý nghĩa hỗ trợ cho sự tham gia và trải nghiệm của SV (Ribeiro & O'Donovan, 2020). Việc kết hợp PERMA với lo âu và chiến lược ứng phó giúp xem xét đồng thời khó khăn tâm lý lẫn trải nghiệm tích cực. Tuy vậy, nghiên cứu về mối liên hệ giữa các yếu tố này ở SV Điều dưỡng tại Việt Nam còn hạn chế. Do đó, nghiên cứu nhằm: (1) khảo sát mức độ lo âu; (2) xác định các chiến lược ứng phó; (3) mô tả trải nghiệm tích cực theo PERMA; (4) xác định mối liên hệ giữa các biến; và (5) khám phá các yếu tố góp phần xây dựng lớp học ngoại ngữ hạnh phúc từ góc nhìn học viên.

Email: tam.nguyenkhc@gmail.com

2. Cơ sở lý luận

Nghiên cứu kết hợp ba khung lý luận. Thứ nhất, mô hình PERMA của Seligman (2011) tiếp cận các phương diện tích cực của trải nghiệm học tập. Các nghiên cứu về cảm xúc học tập chỉ ra cảm xúc liên quan mật thiết đến quá trình tự điều chỉnh và kết quả học tập (Pekrun et al., 2002). Thước đo PERMA-Profler của Butler và Kern (2016) cung cấp cơ sở đo lường sự phát triển toàn diện về mặt tâm lý (flourishing).

Thứ hai, Coping Strategy Inventory của Tobin et al. (1989) phân loại chiến lược ứng phó theo hai chiều: gắn kết/không gắn kết và tập trung vào vấn đề/cảm xúc, phù hợp với quan điểm stress và coping của Lazarus và Folkman (1984).

Thứ ba, FLCAS của Horwitz et al. (1986) là cơ sở quan trọng nghiên cứu lo âu lớp học ngoại ngữ. Botes et al. (2022) phát triển và kiểm định phiên bản rút gọn S-FLCAS. Ba khung lý luận này cho phép nghiên cứu đồng thời lo âu, cách ứng phó và trải nghiệm tích cực trong lớp học tiếng Anh.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp dữ liệu định lượng (đánh giá lo âu, chiến lược ứng phó, thành tố PERMA và mối liên hệ giữa các biến) và định tính từ câu hỏi mở nhằm bổ sung, làm rõ kết quả.

Đối tượng gồm 210 SV ngành Điều dưỡng hệ chính quy tại Trường Đại học Khoa học Sức khỏe, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Trong đó, nữ chiếm 77,6%, SV năm nhất chiếm 73,8%; 55,2% tự đánh giá trình độ tiếng Anh ở mức Căn bản và 75,2% chưa từng tham gia kỳ thi tiếng Anh quốc tế.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Bảng hỏi gồm ba nhóm thang đo và bốn câu hỏi mở.

Thứ nhất, Thang đo Lo âu trong lớp học ngoại ngữ bản rút gọn (Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale – S-FLCAS) gồm 8 biến quan sát, đánh giá trên thang Likert 5 mức (1 = Hoàn toàn không đồng ý đến 5 = Hoàn toàn đồng ý). S-FLCAS do Botes et al. (2022) phát triển dựa trên FLCAS của Horwitz et al. (1986). Điểm càng cao phản ánh mức độ lo âu càng cao. Thang đo đạt Cronbach's Alpha = 0,845.

Thứ hai, Bảng kiểm kê chiến lược ứng phó bản rút gọn (Coping Strategies Inventory – Short Form – CSI-SF) gồm 16 biến quan sát, đánh giá trên thang Likert 5 mức (1 = Không bao giờ đến 5 = Gần như luôn luôn). CSI có nguồn gốc từ Tobin et al. (1989), trong khi phiên bản CSI-SF được đánh giá về đặc tính tâm trắc bởi Addison et al. (2007). Theo cấu trúc bảng khảo sát, 16 biến được phân thành bốn nhóm: Ứng phó chủ động – tập trung vào vấn đề (Problem-Focused Engagement – PFE), gồm CSI9–CSI12; Ứng phó chủ động – tập trung vào cảm xúc (Emotion-Focused Engagement – EFE), gồm CSI13–CSI16; Né tránh – tập trung vào vấn đề (Problem-Focused Disengagement – PFD), gồm CSI17–CSI20; Né tránh – tập trung vào cảm xúc (Emotion-Focused Disengagement – EFD), gồm CSI21–CSI24.

Điểm mỗi nhóm được tính bằng trung bình của bốn biến tương ứng.

Thứ ba, Thang đo PERMA gồm 15 biến quan sát, phản ánh năm thành tố của mô hình PERMA. Cấu trúc thang đo được xây dựng dựa trên mô hình PERMA và cách tiếp cận đo lường của PERMA-Profler (Butler & Kern, 2016). Theo cấu trúc bảng khảo sát, 15 biến được phân thành năm thành tố: Cảm xúc tích cực (Positive Emotion – P), gồm PERMA25–PERMA27, tính thành P_mean; Sự gắn kết (Engagement – E), gồm PERMA28–PERMA30, tính thành E_mean; Mối quan hệ (Relationships – R), gồm PERMA31–PERMA33, tính thành R_mean; Ý nghĩa (Meaning – M), gồm PERMA34–PERMA36, tính thành M_mean; Thành tựu (Accomplishment – A), gồm PERMA37–PERMA39, tính thành A_mean.

Các biến PERMA được đánh giá trên thang Likert 5 mức, lấy điểm trung bình từ ba biến quan sát tương ứng.

Ngoài ra, bảng hỏi gồm bốn câu hỏi mở về: (1) yếu tố tạo sự thoải mái; (2) tình huống gây căng thẳng; (3) chiến lược ứng phó; và (4) đề xuất xây dựng lớp học tiếng Anh hạnh phúc.

3.3. Quy trình thu thập và xử lý dữ liệu

Dữ liệu thu thập từ SV đang học tiếng Anh tại Trường Đại học Khoa học Sức khỏe, ĐHQG-TP.HCM. Người tham gia được đảm bảo tự nguyện, bảo mật và ẩn danh. Dữ liệu mã hóa và xử lý bằng IBM SPSS Statistics trên 210 phiếu hợp lệ.

3.4. Phân tích dữ liệu định lượng

Dữ liệu phân tích bằng thống kê mô tả (M, SD), Cronbach's Alpha và tương quan Pearson (r) nhằm xác định mối liên hệ giữa S-FLCAS, bốn nhóm chiến lược ứng phó và năm thành tố PERMA ($p < 0,05$ và $p < 0,01$). Các hệ số chỉ phản ánh mối liên hệ, không mang ý nghĩa quan hệ nhân quả.

3.5. Phân tích dữ liệu định tính

Các câu trả lời mở được phân tích theo chủ đề (mã hóa, nhóm mã, rà soát và tổng hợp). Tần số (f) và tỷ lệ (%) được thống kê để bổ sung, làm rõ kết quả định lượng.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đặc điểm đối tượng nghiên cứu NNGJYT456745677 CCUI78!UN

Nghiên cứu khảo sát 210 SV ngành Điều dưỡng, trong đó nữ chiếm 77,6%. Phần lớn người tham gia là SV năm nhất (73,8%). Về năng lực tiếng Anh tự đánh giá, 55,2% SV ở mức Căn bản; mức Sơ cấp và Trung cấp cùng chiếm 21,0%, còn mức Trung cao cấp chiếm 2,9%. Phần lớn SV (75,2%) chưa từng tham gia kỳ thi lấy chứng chỉ tiếng Anh quốc tế.

4.2. Mức độ lo âu trong lớp học ngoại ngữ

Kết quả ở Bảng 1 cho thấy mức độ lo âu trong lớp học ngoại ngữ của SV ở mức tương đối cao ($M = 3,63$; $SD = 0,74$). Trong tám biến quan sát, "Các SV khác nói ngoại ngữ tốt hơn tôi" có điểm trung bình cao nhất ($M = 4,05$; $SD = 0,92$). Ngược lại, "Lo lắng về việc mắc lỗi" có điểm trung bình thấp nhất ($M = 3,13$; $SD = 1,19$).

Nhìn chung, SV có mức lo âu cao hơn trong các tình huống liên quan đến so sánh năng lực với bạn học và thể hiện khả năng ngôn ngữ trước lớp, trong khi lo lắng về việc mắc lỗi có mức độ thấp hơn.

Bảng 1. Thống kê mô tả các mức độ lo âu trong lớp học ngoại ngữ ($N = 210$)

Mã biến	Biến quan sát	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
FLCAS2	Tôi luôn cảm thấy các SV khác nói ngoại ngữ tốt hơn tôi.	4,05	0,92
FLCAS7	Tôi bắt đầu hoảng sợ khi phải nói mà không có sự chuẩn bị trước trong lớp ngoại ngữ.	3,86	1,08
FLCAS1	Ngay cả khi tôi chuẩn bị kỹ cho lớp học ngoại ngữ, tôi vẫn cảm thấy lo lắng về nó.	3,81	1,06
FLCAS3	Tôi có thể cảm nhận tim mình đập mạnh khi sắp bị gọi trả lời trong lớp ngoại ngữ.	3,78	1,08
FLCAS6	Tôi cảm thấy lo lắng và bối rối khi nói trong lớp ngoại ngữ.	3,50	1,12
FLCAS8	Tôi cảm thấy không thoải mái khi xung phong trả lời trong lớp ngoại ngữ.	3,50	1,09
FLCAS5	Tôi cảm thấy không tự tin khi nói trong lớp ngoại ngữ.	3,38	1,04
FLCAS4	Tôi lo lắng về việc mắc lỗi trong lớp ngoại ngữ.	3,13	1,19
Tổng thể	Mức độ lo âu tổng thể trong lớp học ngoại ngữ	3,63	0,74

4.3. Chiến lược ứng phó với căng thẳng

Kết quả ở Bảng 2 cho thấy SV sử dụng tương đối đa dạng các chiến lược ứng phó với căng thẳng. Trong đó, Ứng phó chủ động – tập trung vào vấn đề (PFE) có điểm trung bình cao nhất ($M = 3,47$; $SD = 0,59$), tiếp theo là Né tránh – tập trung vào vấn đề (PFD) và Ứng phó chủ động – tập trung vào cảm xúc. Chiến lược Né tránh – tập trung vào cảm xúc (EFD) có mức độ sử dụng thấp nhất.

Kết quả này cho thấy các chiến lược tập trung vào vấn đề có xu hướng được SV sử dụng thường xuyên hơn các chiến lược tập trung vào cảm xúc.

Bảng 2: Thống kê mô tả bốn nhóm chiến lược ứng phó ($N = 210$)

Nhóm	M	SD	Cronbach's α
PFE	3,47	0,59	0,745
PFD	3,41	0,74	0,711
EFE	3,33	0,75	0,781
EFD	3,21	0,89	0,812

4.4. Sức khỏe tinh thần và trải nghiệm lớp học hạnh phúc theo mô hình PERMA

Kết quả ở bảng 3 cho thấy cả năm thành tố PERMA đều có điểm trung bình trên mức giữa của thang

đo, cho thấy trải nghiệm tích cực và mức độ hạnh phúc của SV nhìn chung ở mức tương đối tích cực. Trong đó, Mối quan hệ (R) có điểm trung bình cao nhất, tiếp theo là Ý nghĩa (M), Sự gắn kết (E) và Cảm xúc tích cực (P); Thành tựu (A) có điểm trung bình thấp nhất.

Đáng chú ý, trong ba chỉ báo của Thành tựu, PERMA39 – “Bạn có khả năng xử lý tốt trách nhiệm của mình thường xuyên như thế nào?” có điểm trung bình cao nhất ($M = 3,52$; $SD = 0,80$), trong khi PERMA38 – “Bạn đạt được các mục tiêu quan trọng mà bản thân đặt ra thường xuyên như thế nào?” có điểm thấp nhất ($M = 3,21$; $SD = 0,79$). Kết quả cho thấy SV đánh giá khả năng thực hiện trách nhiệm của bản thân tích cực hơn so với mức độ đạt được các mục tiêu quan trọng đã đặt ra.

Bảng 3: Thống kê mô tả năm thành tố PERMA ($N = 210$)

Thành tố	M	SD
Cảm xúc tích cực (Positive Emotion - P)	3,62	0,69
Sự gắn kết (Engagement - E)	3,63	0,65
Mối quan hệ (Relationships - R)	3,70	0,75
Ý nghĩa (Meaning - M)	3,66	0,77
Thành tựu (Accomplishment - A)	3,34	0,68

4.5. Mối quan hệ giữa FLCAS, chiến lược ứng phó và PERMA

Kết quả ở bảng 4 cho thấy lo âu trong lớp học ngoại ngữ có mối liên hệ đáng kể với các chiến lược ứng phó theo hướng không gắn kết, nhưng không có mối liên hệ có ý nghĩa thống kê với các chiến lược ứng phó theo hướng gắn kết. Cụ thể, FLCAS không tương quan có ý nghĩa với PFE ($r = -.106$, $p = .126$) và EFE ($r = -.074$, $p = .289$). Trong khi đó, FLCAS có tương quan dương với PFD ($r = .321$, $p < .001$) và EFD ($r = .409$, $p < .001$). Đáng chú ý, tương quan giữa FLCAS và EFD có hệ số cao hơn tương quan giữa FLCAS và PFD. Điều này cho thấy SV có mức độ lo âu trong lớp học tiếng Anh cao hơn có xu hướng sử dụng nhiều hơn các chiến lược ứng phó theo hướng rút lui hoặc không gắn kết, đặc biệt là các chiến lược liên quan đến xử lý cảm xúc theo hướng né tránh như ở một mình, tự trách, chỉ trích bản thân hoặc giữ suy nghĩ và cảm xúc cho riêng mình.

Một kết quả đáng chú ý khác là mối quan hệ giữa các chiến lược ứng phó theo hướng gắn kết và PERMA. PFE có tương quan dương và có ý nghĩa thống kê với cả năm thành tố PERMA, gồm P ($r = .295$, $p < .001$), E ($r = .331$, $p < .001$), R ($r = .193$, $p = .005$), M ($r = .337$, $p < .001$) và A ($r = .437$, $p < .001$). Tương tự, EFE cũng có tương quan dương có ý nghĩa với P ($r = .280$, $p < .001$), E ($r = .221$, $p = .001$), R ($r = .307$, $p < .001$), M ($r = .357$, $p < .001$) và A ($r = .361$, $p < .001$). Trong đó, mối tương quan giữa PFE và A là mạnh nhất ($r = .437$). Kết quả này gợi ý rằng SV có xu hướng sử dụng các chiến lược ứng phó chủ động, chẳng hạn như lập kế hoạch, đối mặt trực tiếp với vấn đề, tìm kiếm cách nhìn tích cực hoặc tìm kiếm sự hỗ trợ, đồng thời có xu hướng ghi nhận trải nghiệm tích cực hơn trên nhiều phương diện của PERMA.

Ngược lại, các chiến lược ứng phó theo hướng không gắn kết cho thấy mối liên hệ hạn chế hơn với PERMA. PFD không có tương quan có ý nghĩa thống kê với P, E, M và A; chỉ ghi nhận một tương quan dương yếu với R ($r = .150$, $p = .030$). Trong khi đó, EFD có tương quan âm có ý nghĩa thống kê với P ($r = -.242$, $p < .001$), R ($r = -.145$, $p = .036$) và M ($r = -.144$, $p = .037$), nhưng không có tương quan có ý nghĩa với E ($r = -.085$, $p = .218$) và A ($r = -.075$, $p = .280$). Đặc biệt, mối tương quan âm giữa EFD và P cho thấy việc sử dụng các chiến lược ứng phó theo hướng rút lui về mặt cảm xúc có liên hệ với mức độ cảm xúc tích cực thấp hơn. Các mối tương quan này cho thấy sự đồng biến giữa mức độ lo âu, xu hướng sử dụng EFD và một số khía cạnh của PERMA.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng các kết quả trên được xác định bằng phân tích tương quan Pearson. Do đó, các hệ số tương quan phản ánh mối liên hệ giữa các biến chứ không chứng minh quan hệ nhân quả. Chẳng hạn, không thể kết luận rằng lo âu trực tiếp dẫn đến việc sử dụng chiến lược ứng phó không gắn kết, hoặc việc sử dụng chiến lược ứng phó gắn kết trực tiếp làm gia tăng hạnh phúc. Những kết quả này chủ yếu cung cấp bằng chứng thực nghiệm về sự liên hệ giữa lo âu, chiến lược ứng phó và các thành tố của trải nghiệm hạnh phúc trong môi trường học tiếng Anh của SV ngành Điều dưỡng.

Bảng 4: Một số tương quan chính giữa FLCAS, CSI-SF và PERMA (N = 210)

Mối liên hệ	r	p
FLCAS – PFE	–0,106	0,126
FLCAS – EFE	–0,074	0,289
FLCAS – PFD	0,321	< 0,001
FLCAS – EFD	0,409	< 0,001
FLCAS – P	–0,243	< 0,001
FLCAS – E	–0,153	0,027
PFE – P	0,295	< 0,001
PFE – E	0,331	< 0,001
PFE – R	0,193	0,005
PFE – M	0,337	< 0,001
PFE – A	0,437	< 0,001
EFE – P	0,280	< 0,001
EFE – E	0,221	0,001
EFE – R	0,307	< 0,001
EFE – M	0,357	< 0,001
EFE – A	0,361	< 0,001
PFD – R	0,150	0,030
EFD – P	–0,242	< 0,001
EFD – R	–0,145	0,036
EFD – M	–0,144	0,037

4.6. Kết quả định tính

Bảng 5: Các chủ đề định tính nổi bật

STT	Nội dung	Chủ đề	f	%
1	Yếu tố tạo thoải mái	Giảng viên thân thiện, tích cực, hỗ trợ	91	43,3
		Bạn bè, hỗ trợ và tương tác xã hội	73	34,8
		Hoạt động thú vị, trò chơi, tương tác	50	23,8
		Môi trường thoải mái, ít áp lực	54	25,7
2	Nguồn gây lo lắng	Bị gọi trả lời/phát biểu đột ngột	96	45,7
		Kiểm tra, đánh giá, áp lực điểm số	56	26,7
		Khó khăn về tiếng Anh, vốn từ, hiểu bài	41	19,5
3	Ứng phó	Chuẩn bị bài, tự học, luyện tập	77	36,7
		Nghỉ ngơi, giải trí, chuyển hướng chú ý	55	26,2
		Điều chỉnh suy nghĩ/cảm xúc tích cực	31	14,8
		Tìm kiếm hỗ trợ	25	11,9
		Né tránh/tạm gạt vấn đề	18	8,6
4	Đề xuất	Trò chơi và hoạt động tương tác	76	36,4
		Quan hệ thân thiện, hỗ trợ, an toàn tâm lý	39	18,7
		Giảm áp lực kiểm tra, điểm số, gọi trả lời đột ngột	29	13,9
		Điều chỉnh theo trình độ và nhu cầu	20	9,6

Kết quả phân tích định tính cho thấy các phản hồi của SV tập trung vào bốn nhóm chủ đề chính: yếu tố tạo sự thoải mái, nguồn gây lo lắng, cách thức ứng phó và đề xuất cải thiện lớp học. Trong đó, sự thân thiện, tích cực và hỗ trợ của giảng viên được đề cập nhiều nhất (f = 91; 43,3%), tiếp theo là sự hỗ trợ và tương tác với bạn bè (f = 73; 34,8%). Ngược lại, bị gọi trả lời hoặc phát biểu đột ngột là nguồn gây lo lắng nổi bật nhất (f = 96; 45,7%), tiếp đến là áp lực kiểm tra, đánh giá và điểm số (f = 56; 26,7%). Về ứng phó, chuẩn bị bài, tự học và luyện tập chiếm tỷ lệ đề cập cao nhất (f = 77; 36,7%), cho thấy xu hướng sử dụng các biện pháp chủ động để đối phó với yêu cầu học tập.

Đối với các đề xuất, trò chơi và hoạt động tương tác được SV đề cập nhiều nhất (f = 76; 36,4%), bên cạnh nhu cầu xây dựng mối quan hệ thân thiện, hỗ trợ và an toàn tâm lý (f = 39; 18,7%) và giảm áp lực kiểm tra, điểm số và gọi trả lời đột ngột (f = 29; 13,9%).

Nhìn chung, kết quả định tính bổ sung cho các phát hiện định lượng, cho thấy việc tăng cường hỗ

trợ từ giảng viên và bạn bè, đa dạng hóa hoạt động tương tác và giảm áp lực đánh giá có thể góp phần tạo môi trường học tiếng Anh tích cực và thuận lợi hơn cho SV Điều dưỡng

5. Bàn luận

Kết quả cho thấy ứng phó tập trung vào vấn đề theo hướng gắn kết (PFE) và ứng phó tập trung vào cảm xúc theo hướng gắn kết (EFE) đều có tương quan dương với cả năm thành tố PERMA; trong đó, PFE có mối liên hệ cao nhất với Thành tựu (A) ($r = 0,44$). Điều này cho thấy các chiến lược như lập kế hoạch, giải quyết vấn đề, tìm kiếm hỗ trợ và điều chỉnh cách nhìn nhận khó khăn có liên hệ với trải nghiệm tích cực hơn của SV. Tuy nhiên, do thiết kế tương quan, các kết quả không cho phép suy luận quan hệ nhân quả. Kết quả định lượng và định tính có sự tương đồng. Các tình huống giao tiếp bằng tiếng Anh, trả lời đột xuất và đánh giá trước lớp xuất hiện trong dữ liệu định tính, phù hợp với các biểu hiện lo âu được ghi nhận qua FLCAS. Tương tự, chuẩn bị bài, tự học và luyện tập phù hợp với xu hướng sử dụng PFE, trong khi sự hỗ trợ của giảng viên, bạn bè và hoạt động tương tác phù hợp với điểm cao nhất của thành tố Mối quan hệ (R). Như vậy, lớp học hạnh phúc không chỉ là môi trường vui vẻ mà còn cần bảo đảm an toàn tâm lý, tăng cường gắn kết và hỗ trợ quan hệ xã hội, đồng thời tạo cơ hội để SV nhận thấy ý nghĩa và thành tựu trong học tập. Từ các kết quả trên, việc tổ chức hoạt động chuẩn bị trước, tăng tương tác hỗ trợ, hướng dẫn chiến lược ứng phó chủ động và giúp SV nhận diện tiến bộ là những định hướng phù hợp. Tuy nhiên, các mối liên hệ này cần được kiểm chứng thêm bằng các thiết kế nghiên cứu có khả năng đánh giá quan hệ nhân quả.

6. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy lo âu trong lớp học ngoại ngữ, chiến lược ứng phó và trải nghiệm hạnh phúc theo PERMA có mối liên hệ đáng kể ở 210 SV được khảo sát. Lo âu có tương quan dương với các chiến lược ứng phó theo hướng không gắn kết và tương quan âm với Cảm xúc tích cực và Sự gắn kết. Ngược lại, các chiến lược ứng phó theo hướng gắn kết có tương quan dương với cả năm thành tố PERMA. Về thực tiễn, cần xây dựng môi trường an toàn tâm lý, tăng hoạt động cặp/nhóm và hỗ trợ đồng đẳng; đồng thời hướng dẫn SV lập kế hoạch, giải quyết vấn đề và tìm kiếm hỗ trợ. Giảng viên nên cung cấp phản hồi cụ thể, thiết lập mục tiêu ngắn hạn và tạo cơ hội để SV nhận diện tiến bộ. Nghiên cứu còn hạn chế do sử dụng mẫu tại một cơ sở đào tạo, dữ liệu tự báo cáo và thiết kế tương quan. Các nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng mẫu và kết hợp quan sát, phỏng vấn hoặc can thiệp để đánh giá sâu hơn hiệu quả của các giải pháp xây dựng lớp học hạnh phúc.

Tài liệu tham khảo

- Addison, C. C., Campbell-Jenkins, B. W., Sarpong, D. F., Kibler, J. L., Singh, M., Dubbert, P., Wilson, G., Payne, T., & Taylor, H. (2007). Psychometric evaluation of a Coping Strategies Inventory Short-Form (CSI-SF) in the Jackson Heart Study cohort. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 4(4), 289–295. <https://doi.org/10.3390/ijerph200704040004>.
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., & Greiff, S. (2022). Validating the short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Applied Linguistics*, 43(5), 1006–1033. <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. *The Modern Language Journal*, 102(3), 522–535.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the foreign language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- Nguyen, T. M., & Tran, H. N. (2022). Building a happy learning environment in Vietnamese higher education: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Sciences*, 15(3), 45–58.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Ribeiro, Á. M., & O'Donovan, A. (2020). Happy classrooms in medical education: The role of positive psychology in enhancing student engagement. *Medical Teacher*, 42(8), 890–896.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The development and hierarchical structure of a coping strategies inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343–361.