

CÁC YẾU TỐ NGHỀ NGHIỆP VÀ TỔ CHỨC ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỨC KHỎE TÂM LÝ CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TẠI HÀ NỘI: TIẾP CẬN TỪ MÔ HÌNH NHU CẦU VÀ NGUỒN LỰC CÔNG VIỆC

TRẦN THỊ VỊ
Trường Tiểu học Khương Đình, Hà Nội

Nhận bài ngày 24/7/2026. Sửa chữa xong 19/8/2026. Duyệt đăng 23/8/2026.

Abstract

This article examines occupational and organizational factors affecting the mental health of primary school teachers in Hanoi based on the Job Demands–Resources model, empirical studies, and educational management data. The analysis focuses on workload, class size, time pressure, emotional demands, responsibility for students, relationships with parents, leadership and performance evaluation, job autonomy, social support, digitalization-related tasks, personal resources, and work–life balance. Based on these factors, the article proposes several management implications for identifying and reducing psychosocial risks in the working environment of primary school teachers in Hanoi.

Keywords: Educational human resource management, Hanoi, job demands, job resources, mental health, primary school teachers.

1. Đặt vấn đề

Trong nhà trường cấp học phổ thông, trạng thái tâm lý của giáo viên (GV) có ảnh hưởng trực tiếp đến việc tổ chức dạy học và duy trì các mối quan hệ sư phạm. Công việc của GV tiểu học không dừng ở truyền đạt kiến thức. Họ còn quản lý lớp, theo dõi cảm xúc và sự an toàn của học sinh (HS), trao đổi với phụ huynh, đồng thời hoàn thành các nhiệm vụ chuyên môn và hành chính. Khi nhiều yêu cầu cùng xuất hiện nhưng thời gian, nhân lực hoặc sự hỗ trợ không tương xứng, GV dễ rơi vào trạng thái căng thẳng, lo âu và kiệt sức (Belinda Agyapong và cộng sự, 2022).

Vấn đề này cần được xem xét cụ thể trong điều kiện của Hà Nội, nơi giáo dục tiểu học có quy mô lớn nhưng sĩ số, cơ sở vật chất và nguồn hỗ trợ giữa các trường chưa hoàn toàn đồng đều. Vì thế, chỉ mô tả biểu hiện tâm lý của GV là chưa đủ; cần đặt những biểu hiện đó trong quan hệ với tải công việc, quy mô lớp học và cách nhà trường tổ chức công việc. Trên cơ sở mô hình nhu cầu và nguồn lực công việc, bài viết đối chiếu kết quả nghiên cứu trong và ngoài nước với số liệu quản lý giáo dục của Hà Nội, từ đó nhận diện các yếu tố đáng chú ý và đề xuất một số hàm ý quản trị.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận về sức khỏe tâm lý của giáo viên tiểu học

2.1.1. Khái niệm sức khỏe tâm lý của giáo viên

Trong phạm vi bài viết, sức khỏe tâm lý không được hiểu đơn thuần là không mắc rối loạn tâm thần. Khái niệm này bao quát cả những trạng thái bất lợi, chẳng hạn căng thẳng, lo âu, mệt mỏi cảm xúc, và những biểu hiện tích cực như sự ổn định tinh thần, cảm nhận ý nghĩa của công việc, mức độ hài lòng và khả năng thích ứng. Cách hiểu rộng như vậy giúp nhận ra sự suy giảm về tâm lý từ sớm, trước khi khó khăn phát triển thành hậu quả nghiêm trọng đối với cá nhân hoặc hoạt động nghề nghiệp.

Đối với GV, sức khỏe tâm lý có quan hệ hai chiều với hoạt động nghề nghiệp. Điều kiện làm việc bất lợi dễ tạo ra căng thẳng và làm suy giảm trạng thái tinh thần; ngược lại, khi khó khăn tâm lý kéo dài,

Email: Muoivungps@gmail.com

khả năng kiểm soát cảm xúc, chất lượng tương tác với HS, động lực nghề nghiệp và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ cũng bị ảnh hưởng. Tổng quan của Dreer ghi nhận sức khỏe và trạng thái hạnh phúc của GV liên quan đến nhiều kết quả nghề nghiệp quan trọng, trong đó có sự gắn kết với công việc, chất lượng quan hệ với học sinh và ý định tiếp tục làm nghề (Benjamin Dreer, 2023).

Kiệt sức nghề nghiệp là chỉ báo phổ biến trong nghiên cứu GV nhưng không đại diện cho toàn bộ sức khỏe tâm lý. Kiệt sức gắn trực tiếp với sự suy kiệt do công việc, trong khi sức khỏe tâm lý còn bao gồm lo âu, căng thẳng, khả năng phục hồi và trạng thái tích cực. Vì vậy, đánh giá GV tiểu học cần sử dụng nhiều nhóm chỉ báo thay vì quy sức khỏe tâm lý về một biểu hiện duy nhất.

2.1.2. Đặc điểm nghề nghiệp của giáo viên tiểu học có liên quan đến sức khỏe tâm lý

GV tiểu học làm việc trong môi trường có cường độ tương tác xã hội cao. Trong một ngày, họ phải duy trì sự chú ý đối với cả lớp và theo dõi khác biệt của từng HS. Những tình huống liên quan đến hành vi, cảm xúc, sức khỏe hoặc an toàn có thể xuất hiện bất ngờ và đòi hỏi phản ứng tức thời. Đặc điểm này tạo ra áp lực khác với những công việc chủ yếu xử lý nhiệm vụ cá nhân, bởi GV khó tạm ngừng công việc để phục hồi khi hoạt động lớp học đang diễn ra.

Các tổng quan về sức khỏe nghề nghiệp của GV xác định nhiều nhóm yếu tố, từ tải công việc, áp lực thời gian và quan hệ với HS đến hỗ trợ đồng nghiệp, quan hệ với lãnh đạo và nguồn lực cá nhân. Nwoko và cộng sự nhấn mạnh tính đa chiều của sức khỏe nghề nghiệp, còn Hascher và Waber lưu ý rằng trạng thái của GV chịu ảnh hưởng đồng thời bởi điều kiện cá nhân và môi trường nghề nghiệp (Joy C. Nwoko và cộng sự, 2023; Tina Hascher & Jennifer Waber, 2021).

2.1.3. Mô hình nhu cầu và nguồn lực công việc

Mô hình nhu cầu và nguồn lực công việc do Demerouti, Bakker, Nachreiner và Schaufeli phát triển nhằm giải thích mối quan hệ giữa đặc điểm công việc với kiệt sức và sức khỏe nghề nghiệp. Mô hình không đưa ra một danh sách yếu tố cố định cho mọi nghề mà phân loại đặc điểm công việc thành hai nhóm chính là nhu cầu công việc và nguồn lực công việc. Cách phân loại này phù hợp với nghề giáo vì ý nghĩa của cùng một đặc điểm có thể thay đổi tùy cách tổ chức, mức độ hỗ trợ và bối cảnh cụ thể của nhà trường (Evangelia Demerouti và cộng sự, 2001).

Theo mô hình này, nhu cầu công việc bao gồm những đòi hỏi về thể chất, tâm lý, quan hệ xã hội và tổ chức mà người lao động phải bỏ công sức để đáp ứng. Bản thân một yêu cầu nghề nghiệp chưa nhất thiết gây hại. Tuy nhiên, nếu yêu cầu kéo dài, dồn dập hoặc vượt quá khả năng hồi phục, phần chi phí về sức khỏe và tinh thần sẽ tăng lên.

Nguồn lực công việc có vai trò khác: hỗ trợ người lao động hoàn thành mục tiêu, hạn chế tổn hao do công việc và tạo điều kiện phát triển nghề nghiệp. Đối với GV, nguồn lực không chỉ là học liệu hay cơ sở vật chất mà còn thể hiện ở quyền chủ động về chuyên môn, sự hỗ trợ của lãnh đạo và đồng nghiệp, tiêu chí đánh giá dễ hiểu, cũng như nơi có thể tìm kiếm trợ giúp khi gặp tình huống vượt quá khả năng xử lý cá nhân (Arnold B. Bakker & Evangelia Demerouti, 2007).

Từ hai nhóm yếu tố trên, mô hình chỉ ra hai quá trình diễn ra song song. Nhu cầu cao và kéo dài làm tiêu hao năng lượng, còn nguồn lực phù hợp duy trì động lực và có thể hạn chế tác động của áp lực. Điều này giải thích vì sao hai GV có khối lượng công việc gần giống nhau vẫn có trải nghiệm rất khác: người có quyền chủ động và nhận được hỗ trợ kịp thời thường ít bị tổn hao hơn (Jari J. Hakanen và cộng sự, 2006).

2.2. Bối cảnh thực tiễn và các yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe tâm lý của giáo viên tiểu học tại Hà Nội

2.2.1. Một số đặc điểm của đội ngũ giáo viên tiểu học tại Hà Nội

Theo số liệu Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội công bố tại Hội nghị tổng kết thí điểm học bạ số, năm học 2023-2024 cấp tiểu học của thành phố có 843 cơ sở giáo dục với 777.746 HS. Trong đó, khối công lập có 729 cơ sở và 717.462 HS; khối ngoài công lập có 114 cơ sở và 60.284 HS. Toàn cấp có 33.626 cán bộ, GV, gồm 1.869 cán bộ quản lý và 31.757 GV. Quy mô này đặt đội ngũ GV tiểu học Hà Nội trong một hệ thống có số lượng người học rất lớn, đòi hỏi hoạt động quản trị, phối hợp với gia đình và xử lý công việc chuyên môn diễn ra với cường độ cao (Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, 2024a).

Nếu tính bình quân từ các con số được công bố, quy mô đạt khoảng 37,6 HS mỗi lớp. Đây chỉ là mức bình quân toàn thành phố và không phản ánh sự chênh lệch giữa các trường, song con số này vẫn hữu ích khi xem xét tải tương tác trực tiếp mà GV phải duy trì trong một lớp học. Báo cáo cũng ghi nhận 100% HS tiểu học được học hai buổi mỗi ngày và trung bình mỗi lớp có một phòng học (Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, 2024b).

Chuyển đổi số tạo thêm một lớp bối cảnh cần tính đến khi đánh giá công việc của GV. Tính đến ngày 24/6/2024, có 27.533 trên 29.093 GV, nhân viên ở các trường tiểu học được trang bị chữ ký số cá nhân, đạt 94,64%; đến ngày 31/7/2024, tỷ lệ HS tiểu học được cấp học bạ số đạt 97,6%. Cùng với kết quả này, Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội cũng nêu những vướng mắc như GV phải sử dụng thiết bị cá nhân để cài phần mềm, một số thiết bị không tương thích và có trường hợp phải tự chi trả chi phí duy trì dịch vụ ký số. Số hóa có khả năng giảm một phần thủ tục giấy tờ, nhưng quá trình chuyển đổi cũng phát sinh yêu cầu kỹ thuật, thời gian thích ứng và trách nhiệm xử lý dữ liệu cần được tính vào tổng tải công việc.

Bằng chứng trực tiếp về sức khỏe tâm lý của GV tại Hà Nội hiện chưa nhiều. Một nghiên cứu thực hiện năm 2020 với 481 GV thuộc 10 trường tiểu học và trung học cơ sở cho thấy 42,4% người tham gia có triệu chứng lo âu; riêng nhóm GV tiểu học, 27,7% có triệu chứng từ mức vừa đến nặng. Ở nhóm này, khả năng xuất hiện lo âu cao hơn khi GV không thoả mái với cách cấp trên đánh giá (tỷ số chênh 2,8), cảm nhận trách nhiệm lớn đối với an toàn của HS (3,6), hoặc từng nghĩ tới việc rời công việc hiện tại (2,6). Do số liệu được thu thập trong thời kỳ dịch COVID-19, không thể dùng các tỷ lệ trên để mô tả nguyên trạng hiện nay. Dù vậy, nghiên cứu vẫn cho thấy tại Hà Nội, lo âu của GV có liên hệ rõ với những trải nghiệm cụ thể trong công việc (Thuy Thi Thu Tran và cộng sự, 2024).

2.2.2. Khối lượng công việc và áp lực thời gian

Khi nói đến khối lượng công việc của GV, số tiết dạy mới chỉ phản ánh phần dễ nhìn thấy nhất. Một ngày làm việc còn bao gồm soạn bài, chuẩn bị học liệu, nhận xét và đánh giá HS, trao đổi với gia đình, sinh hoạt chuyên môn, xử lý hồ sơ và tham gia hoạt động chung. Phùng Thị Thu Trang chia áp lực nghề nghiệp của GV tiểu học ở Việt Nam thành ba nhóm: áp lực chuyên môn; áp lực từ quản lý và chính sách giáo dục; áp lực từ yêu cầu xã hội. Kết quả này cho thấy đánh giá tải công việc chỉ bằng thời lượng đứng lớp sẽ bỏ sót một phần đáng kể công sức mà GV phải bỏ ra (Phùng Thị Thu Trang, 2020).

Số liệu của Hà Nội làm rõ thêm vấn đề trên. Năm học 2025-2026, sĩ số bình quân là 36,6 HS/lớp; ở các trường công lập, con số này lên tới 38,2. Một số địa bàn tăng dân số cơ học như Dương Nội, Cầu Giấy, Nghĩa Đô, Gia Lâm, Kiến Hưng, Tây Mỗ, Từ Liêm, Lĩnh Nam và Láng còn chịu áp lực sĩ số cao. Mỗi HS tăng thêm đồng nghĩa với nhiều hơn bài cần đánh giá, tình huống cần theo dõi và lượt trao đổi với phụ huynh. Bởi vậy, khi xác định tải nghề nghiệp, nhà trường cần tính đến quy mô lớp, đặc điểm của HS và mức độ phức tạp trong quản lý lớp, không chỉ số tiết được phân công (Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, 2026).

2.2.3. Yêu cầu cảm xúc, quản lý học sinh và trách nhiệm bảo đảm an toàn

Công việc dạy học đòi hỏi GV thường xuyên điều chỉnh cách thể hiện cảm xúc. Ngay cả khi mệt mỏi hoặc chịu áp lực, GV vẫn phải lựa chọn giọng nói, thái độ và cách phản ứng phù hợp để giữ nề nếp mà không làm mất đi bầu không khí tích cực của lớp. Yêu cầu này đặc biệt rõ ở bậc tiểu học, bởi phản ứng của người lớn có thể tác động nhanh đến cảm xúc và hành vi của trẻ. Chưa kể rằng khoảng cách kéo dài giữa cảm xúc thực tế và cảm xúc phải thể hiện trong vai trò nghề nghiệp là một cơ chế góp phần dẫn đến kiệt sức ở GV (Mei-Lin Chang, 2009).

Bên cạnh yêu cầu kiểm soát cảm xúc, GV tiểu học còn phải duy trì sự chú ý đối với an toàn của HS trong suốt thời gian các em ở trường. Trách nhiệm này lớn, trong khi GV không thể dự đoán hoặc kiểm soát mọi hành vi bất ngờ của trẻ. Nghiên cứu tại Hà Nội nêu ở mục 2.2.1 cho thấy cảm nhận trách nhiệm cao về an toàn của HS đi cùng khả năng có triệu chứng lo âu cao hơn ở GV tiểu học. Do đó, bảo đảm an toàn không chỉ là một quy định hành chính; đây còn là yêu cầu tâm lý - xã hội khiến GV phải ở trạng thái cảnh giác và chịu trách nhiệm liên tục.

2.2.4. Quan hệ với phụ huynh và ranh giới giao tiếp nghề nghiệp

Mối quan hệ với phụ huynh có thể hỗ trợ GV nhưng cũng có thể làm công việc nặng nề hơn. Khi hai bên chia sẻ thông tin, thống nhất cách hỗ trợ trẻ và cùng chịu trách nhiệm, GV có thêm dữ liệu và sự đồng hành để giải quyết vấn đề. Ngược lại, kỳ vọng quá mức, phản hồi chỉ trích, yêu cầu giải thích lặp lại hoặc xung đột kéo dài làm gia tăng áp lực cảm xúc. Skaalvik và Skaalvik cũng xác định quan hệ với phụ huynh là một thành tố của bối cảnh trường học có liên hệ với kiệt sức và sự hài lòng nghề nghiệp của GV (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009).

Các nhóm nhắn tin giúp gia đình và nhà trường trao đổi nhanh, nhưng đồng thời kéo công việc của GV ra ngoài giờ lên lớp. Tại Hà Nội, việc sử dụng học bạ số, thư điện tử, phần mềm quản lý và ứng dụng di động đã trở thành một phần của hoạt động nhà trường. Nếu không có quy định về kênh liên lạc, thời gian phản hồi và loại việc cần xử lý ngay, GV dễ rơi vào tình trạng luôn phải theo dõi thông báo. Vì vậy, khi đánh giá quan hệ GV - phụ huynh, cần xem cả chất lượng phối hợp lẫn cách nhà trường tổ chức giao tiếp và bảo vệ ranh giới thời gian nghề nghiệp.

2.2.5. Lãnh đạo, đánh giá công việc và môi trường tổ chức

Lãnh đạo nhà trường ảnh hưởng đến công việc của GV qua những quyết định rất cụ thể: phân công nhiệm vụ, xếp lịch, giải quyết mâu thuẫn, tổ chức kiểm tra và phản hồi kết quả. Tiêu chí rõ, cách phân công hợp lý và khả năng hỗ trợ kịp thời giúp GV chủ động hơn khi xử lý khó khăn. Trái lại, nhiệm vụ giao không rõ, giám sát quá chặt hoặc phản hồi thiên về phê bình làm tăng cảm giác bất định. Như vậy, lãnh đạo vừa có thể tạo thêm yêu cầu, vừa có thể cung cấp nguồn lực cho GV.

Kết quả nghiên cứu của Dehne và cộng sự minh họa khá rõ vai trò này. Với mẫu riêng gồm 363 GV tiểu học, nhóm tác giả nhận thấy chất lượng quan hệ giữa hiệu trưởng và GV tham gia vào mối liên hệ giữa áp lực công việc với kiệt sức cảm xúc, sự xa cách trong quan hệ nghề nghiệp và cảm nhận về thành tựu cá nhân. Nói cách khác, tác động của áp lực không chỉ phụ thuộc vào số lượng nhiệm vụ; cách người quản lý trao đổi và hỗ trợ GV cũng góp phần định hình trải nghiệm đó (Mathias Dehne, 2025).

2.2.6. Quyền tự chủ, hỗ trợ xã hội và nguồn lực chuyên môn

Quyền tự chủ nghề nghiệp thể hiện ở khoảng không gian mà GV được sử dụng để lựa chọn phương pháp, tổ chức hoạt động học tập và xử lý tình huống của lớp trong khuôn khổ chương trình. Điều này không có nghĩa là tách khỏi mục tiêu chung hoặc trách nhiệm giải trình. Vấn đề nằm ở sự cân xứng giữa trách nhiệm và khả năng quyết định: khi GV phải chịu trách nhiệm lớn nhưng hầu như không có tiếng nói về cách thực hiện, cảm giác bất lực và căng thẳng dễ tăng lên.

Hỗ trợ xã hội là nguồn lực giúp GV xử lý cả khía cạnh chuyên môn lẫn cảm xúc của công việc. Ibrahim và cộng sự ghi nhận yêu cầu nghề nghiệp, mức độ kiểm soát công việc và sự hỗ trợ xã hội đều liên quan đến trạng thái tâm lý của GV; trong một số trường hợp, hỗ trợ còn làm giảm ảnh hưởng bất lợi của yêu cầu công việc. Ở trường tiểu học, sự hỗ trợ cần đến từ ban giám hiệu, đồng nghiệp, tổ chuyên môn và bộ phận hỗ trợ HS. Nó phải bao gồm việc lắng nghe, chia sẻ kinh nghiệm và cùng tham gia giải quyết nhiệm vụ, chứ không chỉ dừng ở động viên tinh thần (R. Zirwatul Aida R. Ibrahim và cộng sự, 2021).

2.2.7. Nguồn lực cá nhân và niềm tin vào năng lực bản thân

Trong các nguồn lực cá nhân, niềm tin vào năng lực bản thân có ý nghĩa trực tiếp đối với cách GV nhìn nhận khó khăn. Người tin rằng mình có thể quản lý lớp, xử lý tình huống và giúp HS tiến bộ thường xem yêu cầu nghề nghiệp là vấn đề có thể giải quyết, thay vì một mối đe dọa vượt ngoài khả năng. Nghiên cứu trên 2.249 GV tiểu học và trung học cơ sở của Skaalvik và Skaalvik cho thấy niềm tin này có quan hệ với bối cảnh nhà trường, mức độ kiệt sức và sự hài lòng nghề nghiệp (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2010). Kết quả đó cũng gợi ý rằng nguồn lực cá nhân được hình thành và duy trì trong một môi trường làm việc cụ thể, chứ không hoàn toàn là đặc điểm sẵn có của mỗi GV.

2.3. Hàm ý đối với quản trị nguồn nhân lực giáo viên tiểu học tại Hà Nội

2.3.1. Quản trị nguy cơ tâm lý xã hội từ thiết kế công việc

Những khó khăn tâm lý của GV cần được xem như một phần của quản trị điều kiện lao động. Nếu

nguyên nhân nằm ở nhiệm vụ chống lẩn, lớp đông, thủ tục hành chính hoặc cách đánh giá, việc chỉ yêu cầu từng GV tự thích ứng khó tạo ra thay đổi lâu dài. Năm học 2025-2026, sĩ số bình quân của mỗi lớp học vẫn ở mức gần 38 HS. Với quy mô đó, sức khỏe tâm lý của đội ngũ không phải vấn đề riêng của một vài cá nhân hay một vài trường, mà là nội dung cần được tính đến trong quản trị nhân lực toàn ngành (Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, 2026).

Việc nhận diện nguy cơ có thể bắt đầu từ những thông tin sát với công việc hằng ngày. Nhà trường cần hỏi định kỳ về sĩ số, số HS cần hỗ trợ, khối lượng hồ sơ, thời gian trao đổi với phụ huynh, trải nghiệm đánh giá và khả năng nhận trợ giúp khi có sự cố. Những đơn vị có nhiều lớp trên 35 HS hoặc đang đồng thời triển khai nhiều nhiệm vụ số hóa nên được rà soát sớm. Ở cấp quản lý, số giờ làm ngoài thời gian chính thức và số báo cáo GV phải hoàn thành là hai chỉ báo thực tế có thể dùng để phát hiện tình trạng quá tải.

2.3.2. Quản lý tổng tải công việc của giáo viên

Phân công công việc cho GV tiểu học cần dựa trên toàn bộ quỹ nhiệm vụ, không chỉ định mức tiết dạy. Ngoài thời gian trên lớp còn có chuẩn bị bài, đánh giá HS, làm việc với phụ huynh, sinh hoạt chuyên môn, cập nhật hồ sơ và xử lý dữ liệu.. Bên cạnh đó, khối lượng thực tế của GV còn phụ thuộc vào quy mô lớp, số trường hợp cần hỗ trợ, thời gian GV hiện diện ở trường và yêu cầu công nghệ. Công việc trên môi trường số vì thế cần được ghi nhận vào thời gian lao động, nhất là khi có phần mềm hoặc quy trình mới (Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, 2026; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025).

Mỗi học kỳ, ban giám hiệu nên lập lại danh mục công việc đang giao cho GV để nhận ra nhiệm vụ trùng lặp hoặc ít phục vụ dạy học. Báo cáo nhập nhiều lần trên các hệ thống, cuộc họp không rõ mục tiêu và các hoạt động phong trào kéo dài là những nội dung cần được xem xét trước. Nếu bổ sung một nhiệm vụ, nhà trường cũng cần xác định công việc nào được giảm hoặc thay thế. Đề xuất này phù hợp với nghiên cứu của Phùng Thị Thu Trang về giảm sổ sách, cuộc thi và phong trào, đồng thời tăng phối hợp giữa gia đình với nhà trường; ba nhóm giải pháp có hệ số tương quan với áp lực nghề nghiệp từ 0,431 đến 0,456.

2.3.3. Thiết lập nguyên tắc giao tiếp với phụ huynh

Trao đổi với phụ huynh là nhiệm vụ không thể tách khỏi dạy học ở tiểu học, nhưng không vì thế mà GV phải sẵn sàng phản hồi vào mọi thời điểm. Nhóm nhắn tin giúp chuyển thông tin nhanh và cũng dễ hình thành kỳ vọng trả lời ngay. Để tránh tình trạng này, nhà trường cần thống nhất kênh liên lạc chính thức, khung thời gian phản hồi, loại việc do GV chủ nhiệm giải quyết và trường hợp phải chuyển tổ chuyên môn hoặc ban giám hiệu. Quy ước cần được thông báo từ đầu năm học để cả GV và phụ huynh cùng hiểu giới hạn trách nhiệm của mỗi bên.

Với khiếu nại hoặc xung đột có thể ảnh hưởng đến tâm lý và uy tín nghề nghiệp của GV, nhà trường cần đứng ra tiếp nhận, xác minh và tổ chức trao đổi theo quy trình. Không nên để một GV tự giải quyết vụ việc kéo dài, nhất là khi có nhiều bên tham gia hoặc thông tin đã lan truyền trên mạng. Việc bồi dưỡng kỹ năng lắng nghe, trình bày và ứng xử với phản ứng cảm xúc vẫn cần thiết, nhưng kỹ năng cá nhân chỉ có tác dụng khi đi cùng chỗ dựa tổ chức. Trách nhiệm được phân định rõ sẽ giúp quan hệ với phụ huynh trở lại đúng vai trò là nguồn phối hợp trong giáo dục HS.

2.3.4. Đổi mới hoạt động đánh giá theo hướng hỗ trợ phát triển nghề nghiệp

Đánh giá GV chỉ có ý nghĩa phát triển khi người được đánh giá biết trước mình được xem xét theo tiêu chí nào, bằng phương pháp gì và nhằm mục đích gì. Nếu dự giờ hoặc kiểm tra chủ yếu tạo cảm giác bị giám sát, hoạt động này có thể trở thành một nguồn áp lực. Kết quả nghiên cứu tại Hà Nội nêu ở mục 2.2.1 cho thấy sự không thoải mái với đánh giá của cấp trên đi cùng tỷ số chênh lo âu 2,8 ở GV tiểu học trong mẫu khảo sát. Vì vậy, sau đánh giá, GV cần được trao đổi hai chiều về kết quả và tiếp cận hoạt động hỗ trợ chuyên môn phù hợp, thay vì chỉ nhận một kết luận xếp loại (Maxime Moens và cộng sự, 2026).

Kết quả thực hiện nhiệm vụ cũng phải được đặt trong điều kiện của từng lớp và từng trường. Sĩ số, đặc điểm HS, học liệu sẵn có và những nhiệm vụ phát sinh đều ảnh hưởng đến mức độ GV có thể hoàn thành

công việc. Nếu khó khăn bắt nguồn từ điều kiện hệ thống, không thể quy toàn bộ trách nhiệm cho cá nhân. Nội dung cần cải thiện sau đánh giá nên được chuyển thành kế hoạch cụ thể, chẳng hạn sinh hoạt chuyên môn theo vấn đề, dự giờ đồng nghiệp, cố vấn hoặc bồi dưỡng. Khi GV nhận được thông tin hữu ích và nguồn lực để sửa đổi cách làm, đánh giá mới thực hiện đúng chức năng phát triển nghề nghiệp.

2.3.5. Tăng cường hỗ trợ trong nhà trường

Sự hỗ trợ trong trường cần được tổ chức thành cơ chế mà GV biết rõ và có thể tiếp cận khi cần, thay vì tùy thuộc vào quan hệ cá nhân. Ở tổ chuyên môn, nội dung trao đổi nên đi vào những vấn đề thật của lớp học: HS có hành vi khó xử lý, mâu thuẫn với phụ huynh, yêu cầu chuyên môn mới hoặc bài dạy chưa đạt kết quả mong muốn. GV mới và người vừa nhận nhiệm vụ khác cần có một đồng nghiệp cố vấn trong khoảng thời gian phù hợp. Cố vấn có nhiệm vụ cùng tìm giải pháp và chia sẻ kinh nghiệm, không phải thực hiện thêm một vòng kiểm tra không chính thức.

Ở cấp quản lý, mức độ hỗ trợ thể hiện trước hết ở việc GV có thể báo cáo khó khăn và nhận phản hồi kịp thời hay không. Ban giám hiệu cần phân biệt vấn đề cần tư vấn tâm lý với vấn đề đòi hỏi điều chỉnh lịch làm việc, nhân lực hoặc quy trình. Khi một HS có khó khăn tâm lý, hành vi phức tạp hoặc nhu cầu giáo dục đặc biệt, GV chủ nhiệm không nên là người duy nhất chịu trách nhiệm; nhà trường cần kết nối GV với gia đình, nhân sự tư vấn và chuyên gia phù hợp. Cơ chế phối hợp càng rõ thì nguy cơ GV phải tự gánh một công việc vượt quá chuyên môn càng giảm.

2.3.6. Xây dựng môi trường an toàn tâm lý

Một trường học có an toàn tâm lý là nơi GV có thể nói rằng mình đang gặp khó khăn, chưa tìm được cách xử lý hoặc đã mắc sai sót mà không lập tức bị quy kết là yếu về năng lực hay phẩm chất. Điều này quan trọng vì tình huống sư phạm thường phát sinh nhanh và hiếm khi chỉ có một cách giải quyết. Nếu văn hóa nhà trường buộc GV phải luôn tỏ ra kiểm soát được mọi việc, vấn đề sẽ bị che giấu cho đến khi trở nên nghiêm trọng hơn. Khi đó, cả cơ hội hỗ trợ sớm lẫn khả năng rút kinh nghiệm chung đều bị bỏ qua.

Phản ứng đầu tiên của người quản lý khi GV báo cáo một tình huống khó có ảnh hưởng lớn đến mức độ an toàn nói trên. Ưu tiên ban đầu nên là làm rõ sự việc, bảo đảm an toàn và thống nhất cách xử lý; trách nhiệm cá nhân được xem xét sau khi đã có đủ thông tin. Trong họp chuyên môn, những trường hợp chưa thành công có thể được phân tích như tình huống học tập chung, miễn là không biến người chia sẻ thành đối tượng phê bình. Cách làm này không làm nhẹ trách nhiệm nghề nghiệp mà giúp sai sót và nguy cơ được nhận diện sớm. Thông tin về sức khỏe tâm lý của GV cũng phải được bảo mật để việc tìm kiếm trợ giúp không gây bất lợi cho họ trong đánh giá công việc.

2.3.7. Phát triển nguồn lực cá nhân mà không cá nhân hóa trách nhiệm

Khả năng điều chỉnh cảm xúc, giải quyết xung đột, tổ chức thời gian, phục hồi sau áp lực và niềm tin vào năng lực bản thân giúp GV có thêm lựa chọn khi gặp tình huống khó. Vì vậy, hoạt động bồi dưỡng không nên chỉ cung cấp kiến thức chung về sức khỏe tâm lý. Nội dung cần gắn với việc GV thực sự phải làm, chẳng hạn giữ bình tĩnh trong tương tác sư phạm, trao đổi khi phụ huynh phản ứng gay gắt, thiết lập giới hạn liên lạc và phục hồi sau giai đoạn công việc dồn dập.

Tuy vậy, không thể dùng năng lực cá nhân để bù đắp mãi cho những bất hợp lý trong tổ chức công việc. Nếu khối lượng nhiệm vụ, cách đánh giá và nguồn hỗ trợ vẫn giữ nguyên, lời khuyên GV tự cân bằng thời gian hoặc kiểm soát cảm xúc dễ biến một vấn đề của tổ chức thành trách nhiệm riêng của từng người. Bồi dưỡng kỹ năng thích ứng chỉ nên là một phần của giải pháp. Phần còn lại phải bao gồm điều chỉnh yêu cầu công việc, cải thiện cách lãnh đạo và bảo đảm GV tiếp cận được nguồn trợ giúp. Sức khỏe tâm lý của đội ngũ chỉ có nền tảng bền vững khi hai cấp độ cá nhân và tổ chức được thay đổi đồng thời.

3. Kết luận

Sức khỏe tâm lý của GV tiểu học là một thành tố quan trọng của chất lượng nguồn nhân lực giáo dục. Bảo vệ sức khỏe tâm lý của GV vì vậy có ý nghĩa trực tiếp đối với sự vận hành ổn định của một hệ

thống giáo dục đô thị quy mô lớn. Các yếu tố cần được quan tâm gồm tải công việc, quy mô lớp học, yêu cầu cảm xúc, trách nhiệm an toàn, quan hệ với phụ huynh, đánh giá của lãnh đạo, nhiệm vụ sổ hóa, hỗ trợ xã hội và cân bằng giữa công việc với đời sống riêng. Dữ liệu hiện có gợi ý rằng một số yếu tố tổ chức có thể được nhận diện và can thiệp ở cấp nhà trường; các nghiên cứu tiếp theo cần tiếp tục kết hợp chỉ báo sức khỏe tâm lý với sĩ số lớp, thời gian làm việc ngoài giờ, giao tiếp với phụ huynh, hỗ trợ của lãnh đạo và tải nhiệm vụ sổ hóa.

Tài liệu tham khảo

- Arnold B. Bakker & Evangelia Demerouti (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Belinda Agyapong, Gloria Obuobi-Donkor, Lisa Burbach, & Yifeng Wei (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>.
- Benjamin Dreer (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025). *Thông tư số 05/2025/TT-BGDĐT ngày 07/3/2025 quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông, dự bị đại học*.
- Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>.
- Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Evangelia Demerouti, Arnold B. Bakker, Friedhelm Nachreiner, & Wilmar B. Schaufeli (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
- Jari J. Hakanen, Arnold B. Bakker, & Wilmar B. Schaufeli (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Joy C. Nwoko, Theophilus I. Emeto, Aduli E. O. Malau-Aduli, & Bunmi S. Malau-Aduli (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>.
- Mathias Dehne, Debora L. Roorda, Helma M. Y. Koomen, & Marjolein Zee (2025). Under pressure? Exploring the moderating and mediating role of principal-teacher relationships in primary and secondary school teachers' burnout symptoms. *Social Psychology of Education*, 28, 64. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10023-x>.
- Maxime Moens, Bénédicte Vanblaere, Geert Devos, & Melissa Tuytens (2026). Teacher wellbeing in schools: A systematic review of job demands and job resources. *Frontiers in Education*, 11, 1709029. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1709029>.
- Mei-Lin Chang (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>.
- Phùng Thị Thu Trang (2020). Thực trạng áp lực lao động nghề nghiệp của giáo viên tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 32, 43–48.
- R. Zirwatul Aida R. Ibrahim, Wan Zaleha Mohd Zalam, Bob Foster, Teuku Afrizal, Muhamad Deni Johansyah, Jumadil Saputra, Azlina Abu Bakar, Mazidah Mohd Dagang, & Siti Nazilah Mat Ali (2021). Psychosocial work environment and teachers' psychological well-being: The moderating role of job control and social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7308. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147308>.
- Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội (2026). Báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ năm học 2025–2026 cấp Tiểu học. Hà Nội, tháng 6 năm 2026.
- Thuy Thi Thu Tran, Quynh Chi Ta, Son Thai Vu, Huong Thi Nguyen, Thao Thu Do, & Anh Hoang Dang (2024). The prevalence of anxiety and related factors among primary and secondary school teachers in Hanoi, Vietnam, during the COVID-19 pandemic in 2020. *PLOS Global Public Health*, 4(2), e0002932. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0002932>.
- Tina Hascher & Jennifer Waber (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.