

KIỆT SỨC NGHỀ NGHIỆP CỐT LÕI VÀ ĐỘNG LỰC GIẢNG DẠY CỦA GIÁO VIÊN: VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA HÀNH VI GIAO TIẾP SỰ PHẠM TÍCH CỰC

CORE OCCUPATIONAL BURNOUT AND TEACHERS' TEACHING MOTIVATION: THE MEDIATING ROLE OF
POSITIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION BEHAVIORS

Hoàng Trung Học

Học viện Quản lý giáo dục

Email: hoangtrunghoctlgd@gmail.com

Article history

Received: 30/6/2026

Accepted: 13/7/2026

Published: 20/9/2026

Keywords

Occupational burnout,
teaching motivation,
teachers, positive
pedagogical communication
behaviors

ABSTRACT

In the context of fundamental and comprehensive educational reform, identifying the factors influencing teachers' professional motivation is crucial for improving the quality of teaching and learning. This study examined the relationships between core occupational burnout, teachers' autonomous motivation, and amotivation, while testing the mediating role of positive pedagogical communication behaviors in these relationships. Data were collected from 4972 teachers across educational levels in Vietnam and analyzed using EFA, CFA, and SEM. The results showed that core occupational burnout symptoms negatively predicted autonomous motivation ($\beta = -0.243$, $p < 0.001$), positively predicted amotivation ($\beta = 0.410$, $p < 0.001$), and negatively predicted positive pedagogical communication behaviors ($\beta = -0.274$, $p < 0.001$). Positive pedagogical communication behaviors positively predicted autonomous motivation ($\beta = 0.551$, $p < 0.001$), negatively predicted amotivation ($\beta = -0.150$, $p < 0.001$), and partially mediated both relationships. These findings provide empirical evidence for integrating Job Demands-Resources Theory and Self-Determination Theory in explaining teachers' professional motivation. The study highlights positive pedagogical communication behaviors as a micro-level behavioral mechanism through which occupational burnout may be associated with reduced teaching motivation. The findings suggest that sustaining teachers' professional motivation in the context of educational reform requires a dual approach: reducing occupational burnout and developing positive pedagogical communication behaviors in schools.

1. Mở đầu

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục tại Việt Nam đã thay đổi bản chất của giáo dục từ truyền thụ tri thức sang phát triển phẩm chất, năng lực của người học, làm thay đổi vai trò của nhà giáo, đặt ra những yêu cầu mới với hoạt động sư phạm (Ban Chấp hành Trung ương, 2013). Trong bối cảnh đó, động lực giảng dạy, sức khỏe tâm thần của GV trở thành những vấn đề tâm lý, giáo dục cần được quan tâm đặc biệt.

Trên thế giới, kiệt sức nghề nghiệp ở GV được nghiên cứu gắn với quá tải công việc, áp lực thành tích, thiếu nguồn lực hỗ trợ, suy giảm sức khỏe tâm thần và nguy cơ rời bỏ nghề (UNESCO và International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024; Ozamiz-Etxebarria và cộng sự, 2023). Tại Việt Nam, dữ liệu nghiên cứu cho thấy GV có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao, nhưng vẫn phải đối diện với nguy cơ gây căng thẳng tâm lý: 54% GV chịu áp lực thành tích, 54% chịu áp lực về duy trì kỉ luật lớp học, 52% chịu áp lực trong việc theo kịp đổi mới chương trình giáo dục (OECD, 2025). Đây là những nguy cơ tâm lý - nghề nghiệp có thể thúc đẩy kiệt sức, làm suy giảm động lực giảng dạy, ảnh hưởng đến chất lượng của đổi mới giáo dục.

Kiệt sức không phải là hiện tượng cấp tính, ngẫu nhiên, mà là hiện tượng tâm lý phát sinh từ stress mạn tính tại nơi làm việc, được đặc trưng bởi trạng thái cạn kiệt năng lượng, gia tăng khoảng cách tinh thần, hoặc thái độ tiêu cực đối với công việc, làm suy giảm hiệu quả nghề nghiệp (WHO, 2019). Theo tiếp cận của Schaufeli và các cộng sự, triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi là hội chứng tâm lý đa chiều, được biểu hiện ở trạng thái kiệt quệ cảm xúc, khoảng cách tinh thần với công việc, suy giảm kiểm soát nhận thức và suy giảm kiểm soát cảm xúc, phân biệt với

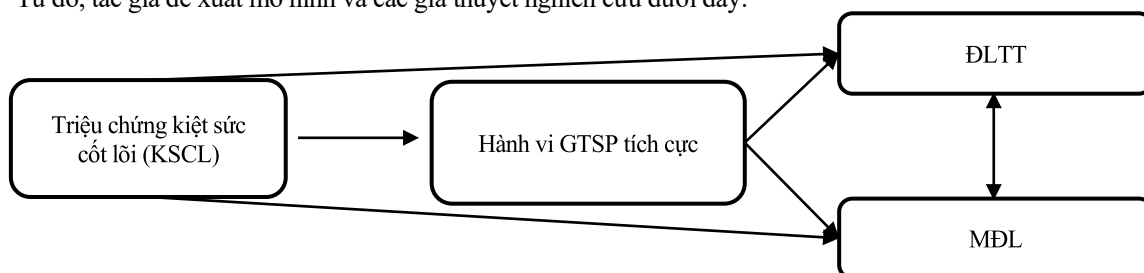
các triệu chứng thứ cấp có thể đi kèm như căng thẳng tâm lý và than phiền tâm - thể (Schaufeli và cộng sự, 2020). Đây là một hội chứng tâm lý có liên quan đến sức khỏe tâm thần, cam kết nghề nghiệp, hiệu quả công việc và các mối quan hệ liên nhân cách (Maslach và cộng sự, 2001). Theo lý thuyết Yêu cầu - Nguồn lực (Job Demands-Resources), đòi hỏi của công việc kéo dài có thể dẫn đến tình trạng hao mòn sức khỏe, trong khi nguồn lực có thể thúc đẩy động lực làm việc, gắn kết xã hội và khả năng ứng phó của người lao động (Demerouti và cộng sự, 2001; Bakker và Demerouti, 2017). Trong hoạt động sư phạm, kiệt sức nghề nghiệp có liên hệ bất lợi với chất lượng động lực giảng dạy và tương tác giữa GV và HS (Fernet và cộng sự, 2012; Slemp và cộng sự, 2020). Khi các yêu cầu công việc vượt quá nguồn lực, kiệt sức có thể làm suy yếu chất lượng động lực và tương tác sư phạm của nhà giáo.

Theo lý thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory), hoạt động của chủ thể được thúc đẩy bởi một hệ động cơ liên tục, có tính chất khác nhau. Nếu như động lực tự trị (ĐLTT) phản ánh việc cá nhân hành động vì cảm nhận hoạt động có ý nghĩa, phù hợp với giá trị cá nhân, thì tình trạng mất động lực (MĐL) lại phản ánh trạng thái cá nhân không còn thấy có lý do, có năng lực, hoặc có giá trị trong việc tiếp tục hành động (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Kết quả nghiên cứu cho thấy, chất lượng động lực giảng dạy gắn liền với sức khỏe nghề nghiệp và phong cách tương tác của GV trong lớp học (Roth và cộng sự, 2007; Abós và cộng sự, 2018a).

Nghiên cứu về tương tác sư phạm cũng cung cấp cơ sở thực nghiệm cho việc xem hành vi giao tiếp sư phạm (GTSP) tích cực như một cơ chế trung gian tiềm năng. Kết quả nghiên cứu cho thấy, áp lực từ nhà trường và HS có thể ảnh hưởng đến động lực của GV, có liên quan đến xu hướng GV hỗ trợ tính tự chủ, hoặc kiểm soát HS trong lớp học (Pelletier và cộng sự, 2002). Dạy học hỗ trợ tự chủ không chỉ là một kỹ thuật đơn lẻ, mà là một phong cách tương tác dựa trên thái độ lấy HS làm trung tâm, sự thấu hiểu, tạo động lực và thúc đẩy tính tự chủ của người học (Reeve và Cheon, 2021). Những biểu hiện này có liên quan đến hành vi GTSP tích cực của nhà giáo.

Tổng quan các nghiên cứu cho thấy, mối liên hệ giữa kiệt sức nghề nghiệp và động lực giảng dạy của GV đã được ghi nhận tương đối nhất quán: kiệt sức nghề nghiệp gắn với sự suy giảm ĐLTT, gia tăng MĐL, giảm kết nối thầy - trò và suy yếu chất lượng hoạt động nghề nghiệp (Fernet và cộng sự, 2012; Abós và cộng sự, 2018a; Slemp và cộng sự, 2020). Tuy vậy, phần lớn các nghiên cứu tập trung xem xét quan hệ trực tiếp giữa kiệt sức và động lực, hoặc phân tích vai trò của các nguồn lực cá nhân, tổ chức ảnh hưởng đến kiệt sức nghề nghiệp. Nghiên cứu làm rõ cơ chế ở cấp độ vi mô, qua đó trạng thái kiệt sức được chuyển hóa thành sự suy giảm động lực trong quá trình tương tác sư phạm còn hạn chế. Hành vi GTSP tích cực, với các biểu hiện như lắng nghe, tôn trọng, khích lệ, phản hồi nâng đỡ và hỗ trợ HS phát triển, tuy có nền tảng gần gũi với các nghiên cứu về dạy học hỗ trợ tự chủ và quan hệ GV - HS, nhưng chưa được kiểm định đầy đủ như một biến trung gian trong mối quan hệ giữa triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi với ĐLTT và MĐL của GV, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục tại Việt Nam. Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành với mục tiêu phân tích ảnh hưởng của triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi đến ĐLTT và MĐL của GV, đồng thời kiểm định vai trò trung gian của hành vi GTSP tích cực trong các mối quan hệ này.

Từ đó, tác giả đề xuất mô hình và các giả thuyết nghiên cứu dưới đây:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

H1: triệu chứng KSCL dự báo âm đối với ĐLTT, dự báo dương đối với MĐL;

H2: triệu chứng KSCL dự báo âm đối với hành vi GTSP tích cực;

H3: hành vi GTSP tích cực dự báo dương đối với ĐLTT và dự báo âm đối với MĐL;

H4: hành vi GTSP tích cực đóng vai trò trung gian một phần trong quan hệ giữa triệu chứng KSCL và động lực giảng dạy ở GV.

Các giả thuyết này khi được kiểm định có thể kết nối lý thuyết Yêu cầu - Nguồn lực và lý thuyết Tự quyết trong bối cảnh đổi mới giáo dục tại Việt Nam; khám phá vai trò của hành vi GTSP tích cực như một cơ chế trung gian trong mối quan hệ giữa kiệt sức nghề nghiệp với động lực giảng dạy ở GV trong quá trình sư phạm.

2. Phương pháp nghiên cứu

Tác giả sử dụng thiết kế khảo sát cắt ngang, phương pháp chọn mẫu thuận tiện, với 4972 GV tham gia 2 mẫu nghiên cứu. Mẫu nghiên cứu thứ nhất gồm 1107 GV, được sử dụng cho phân tích EFA nhằm rà soát cấu trúc thực nghiệm của các thang đo. Mẫu nghiên cứu thứ hai gồm 3865 GV được sử dụng cho phân tích CFA, kiểm định độ tin cậy, giá trị hội tụ - phân biệt và kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. GV tham gia nghiên cứu trong khuôn khổ các hoạt động tập huấn chuyên môn hè năm 2025 ở TP. Hồ Chí Minh, tỉnh Tây Ninh và TP. Hà Nội. Trước khi tiến hành khảo sát, GV được thông tin đầy đủ về mục đích nghiên cứu, tính tự nguyện của việc tham gia, quyền từ chối, hoặc dừng trả lời ở bất kỳ thời điểm nào. Dữ liệu được thu thập theo hình thức ẩn danh, chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

Tác giả sử dụng bộ công cụ gồm 03 thang đo. Kiệt sức nghề nghiệp được đo bằng công cụ đánh giá kiệt sức (Burnout Assessment Tool - BAT) được đề xuất bởi Schaufeli và cộng sự (2020). Các chỉ báo kiệt sức trong nghiên cứu này được tổ chức thành hai nhóm biến: triệu chứng KSCL và triệu chứng kiệt sức thứ cấp (Schaufeli và cộng sự, 2020). Động lực giảng dạy của GV được đo bằng thang đo động lực giảng dạy (Motivation for Teaching Scale - MTS), được đề xuất bởi Abós và các cộng sự. Nghiên cứu tập trung vào hai loại động lực chính là ĐLTT và MĐL (Abós và cộng sự, 2018a, 2018b). Thang đo GTSP tích cực được tác giả xây dựng gồm 12 item, trả lời theo thang Likert 5 mức độ nhằm đánh giá 2 thành tố: niềm tin, thái độ tích cực trong giao tiếp (5 item) và hành vi GTSP tích cực (7 item). Về mặt lý thuyết, thang đo GTSP tích cực được xây dựng theo hướng tiếp cận hai thành tố: thành tố niềm tin, thái độ tích cực trong giao tiếp và thành tố hành vi GTSP tích cực. Cách xây dựng này xuất phát từ tiếp cận lý thuyết rằng GTSP tích cực bao gồm cả định hướng bên trong của GV đối với HS và các biểu hiện hành vi có thể quan sát trong tương tác sư phạm. Tuy nhiên, mục tiêu trung tâm của nghiên cứu là kiểm định cơ chế hành vi qua đó kiệt sức nghề nghiệp có thể liên hệ với động lực giảng dạy. Vì vậy, sau khi kiểm định đặc tính đo lường của thang đo, nghiên cứu chỉ sử dụng thành tố hành vi GTSP tích cực như biến trung gian trong mô hình SEM nếu thành tố này đáp ứng yêu cầu về độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo.

Các item của thang đo GTSP tích cực được xây dựng trên cơ sở tổng hợp các biểu hiện cốt lõi của giao tiếp hỗ trợ, dạy học hỗ trợ tự chủ và quan hệ GV - HS tích cực. Phiên bản ban đầu được rà soát về mức độ phù hợp nội dung, độ rõ nghĩa bởi 2 chuyên gia tâm lý học giáo dục, sau đó được kiểm tra sơ bộ về mức độ tương minh cùng các thang đo khác trước khi khảo sát chính thức.

Hai thang đo BAT và MTS được thích ứng theo quy trình dịch thuật - thích ứng liên văn hóa: dịch xuôi; dịch ngược; rà soát khái niệm, hiệu chỉnh ngữ nghĩa theo bối cảnh GV Việt Nam; được thẩm định độc lập bởi 2 chuyên gia tâm lý có kinh nghiệm về thích ứng công cụ; kiểm tra sơ bộ về mức độ tương minh của các item (trên 45 GV) trước khi được sử dụng để khảo sát chính thức. Nguyên tắc cốt lõi của quá trình thích ứng 2 thang đo này là bảo đảm tương đương khái niệm, tương đương ngữ nghĩa và tương đương chức năng của từng mục trong bối cảnh sử dụng tại Việt Nam (Sousa và Rojjanasirirat, 2011).

Dữ liệu được thu thập qua biểu mẫu Google Forms (Link khảo sát: <https://forms.gle/LE2Wo2himMupYezt5>). Sau khi thu thập, dữ liệu được làm sạch, loại bỏ những trường hợp trả lời không phù hợp (chọn thiếu đáp án, hoặc đáp án giống nhau cho tất cả các item). Sau khi được làm sạch, dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS và AMOS theo 04 bước: (1) Thống kê mô tả và phân tích tương quan để nhận diện xu hướng quan hệ giữa các biến; (2) Kiểm tra chất lượng đo lường của các thang đo; (3) Phân tích CFA để xác nhận mô hình đo lường. Các chỉ số CFI, SRMR, RMSEA, CR, AVE và HTMT được báo cáo theo khuyến nghị hiện hành về SEM (Fornell và Larcker, 1981; Cheung và cộng sự, 2024); (4) Kiểm định mô hình SEM trên mẫu CFA để ước lượng các tác động trực tiếp và gián tiếp. Tác động gián tiếp được kiểm định bằng bootstrap 5000 mẫu lặp lại với khoảng tin cậy 95%.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cấu trúc và độ tin cậy của các thang đo

Kết quả kiểm tra chất lượng đo lường cho thấy, các thang đo đủ tin cậy để sử dụng kiểm định mô hình nghiên cứu. Đối với thang đo động lực giảng dạy, kết quả phân tích nhân tố EFA trên mẫu 1107 GV cho thấy cấu trúc bốn thành tố phù hợp với dữ liệu nghiên cứu ($CFI = 0,957$; $SRMR = 0,043$ và $RMSEA = 0,051$), trong đó các biểu hiện của tiểu thang đo điều chỉnh đồng nhất có xu hướng tải vào nhóm ĐLTT, 2 biểu hiện thuộc tiểu thang đo điều chỉnh bên ngoài có xu hướng hội tụ vào tiểu thang đo MĐL (item: ExR_7: “Những người khác gây áp lực buộc tôi phải giảng dạy”; ExR_10: “Tôi cảm thấy bị ép buộc phải giảng dạy bởi những người khác,...”). Kết quả này không được hiểu là phù nhận cấu trúc năm nhân tố của thang đo động lực gốc, mà phản ánh sự gần nhau của các biểu hiện động lực chất lượng thấp ở cực ít tự quyết. Theo lý thuyết Tự quyết, điều chỉnh bên ngoài là dạng động lực ngoại sinh ít tự

chủ nhất, trong đó hành vi được thực hiện do yêu cầu, áp lực hoặc cưỡng chế từ bên ngoài và thường được trải nghiệm như bị kiểm soát hoặc bị ép buộc (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Vì vậy, trong bối cảnh giáo viên chịu nhiều áp lực và kì vọng xã hội, các item nhấn mạnh cảm giác bị ép buộc có thể hội tụ thực nghiệm với trạng thái suy giảm ý nghĩa và giảm tính tự nguyện trong giảng dạy. Trên cơ sở kết quả EFA, nội dung item và logic lý thuyết về dải liên tục tự quyết, nghiên cứu sử dụng cấu trúc MĐL mở rộng cho mẫu hiện tại. Tuy nhiên, điều chỉnh này cần tiếp tục được kiểm định thêm trên các mẫu độc lập khác.

Kết quả phân tích thống kê cho thấy, trong cấu trúc động lực giảng dạy, ĐLTT đạt độ tin cậy cao nhất, với hệ số $\alpha = 0,894$; $\omega = 0,895$; $CR = 0,885$ và $AVE = 0,526$. Tiêu thang đo MĐL có hệ số $\alpha = 0,779$; $\omega = 0,781$; $CR = 0,782$ và $AVE = 0,424$. Mặc dù AVE chưa vượt ngưỡng 0,5, nhưng các hệ số CR và ω nhìn chung đạt mức chấp nhận được, cho phép sử dụng các biến này trong kiểm định mô hình.

Đối với thang đo kiệt sức nghề nghiệp, các tiêu thang đạt độ tin cậy cao, với α và ω đều ở mức tốt. Mô hình đo lường đạt hệ số CFI = 0,946, SRMR = 0,046 và RMSEA = 0,049. Các cấu trúc thành phần trong thang đo có hệ số CR từ 0,829 đến 0,884 và AVE từ 0,509 đến 0,622 cho thấy thang đo đạt giá trị hội tụ phù hợp. Kết quả này cho phép sử dụng biến triệu chứng KSCL trong SEM. Cách tổ chức này phù hợp với cấu trúc lý thuyết của thang đo kiệt sức, đồng thời giúp mô hình SEM gọn hơn và tập trung hơn khi phân tích tác động và mối quan hệ.

Đối với thang đo GTSP tích cực, mô hình hai thành tố đạt mức phù hợp chấp nhận được (CFI = 0,950; SRMR = 0,043; RMSEA = 0,064), nhưng chất lượng đo lường khác nhau khá rõ giữa hai thành tố. Thành tố hành vi GTSP tích cực có hệ số $\alpha = 0,866$, $\omega = 0,867$, $CR = 0,875$ và $AVE = 0,504$, trong khi thành tố niềm tin, thái độ tích cực chỉ đạt $\alpha = 0,634$, $\omega = 0,635$, $CR = 0,615$ và $AVE = 0,246$. Kết quả phân tích thống kê ủng hộ việc nghiên cứu vai trò trung gian của hành vi GTSP tích cực, hơn là toàn bộ cấu trúc GTSP theo nghĩa rộng. Để bảo đảm tính ổn định của ước lượng trong mô hình trung gian, nghiên cứu sử dụng biến hành vi GTSP tích cực như hình thức vận hành trực tiếp của GTSP tích cực trong các kiểm định tiếp theo. Nhìn chung, kết quả thống kê cho thấy, mô hình nghiên cứu có nền tảng tâm trắc đủ vững để tiếp tục phân tích quan hệ giữa các biến nghiên cứu.

3.2. Tương quan giữa kiệt sức cốt lõi với động lực tự trị, mất động lực và hành vi giao tiếp sư phạm tích cực

Kết quả phân tích thống kê cho thấy, tương quan giữa các biến số trong mô hình có hướng phù hợp với giả thuyết nghiên cứu.

Bảng 1. Thống kê mô tả và tương quan Pearson giữa các biến nghiên cứu

Biến	M ± SD	1	2	3	4	5
1. ĐLTT	4.471 ± .537	1	-.282**	.526**	-.350**	-.247**
2. MĐL	1.607 ± .701		1	-.172**	.371**	.187**
3. Hành vi GTSP tích cực	4.301 ± .450			1	-.215**	-.135**
4. Triệu chứng KSCL	1.868 ± .613				1	.669**
5. Triệu chứng kiệt sức thứ phát	2.341 ± .751					1

Ghi chú: ** $p < .01$

Thống kê mô tả cho thấy, GV có mức ĐLTT cao ($M = 4,471$; $SD = 0,537$) và hành vi GTSP có điểm số tốt ($M = 4,301$, $SD = 0,450$); biểu hiện MĐL ở mức thấp ($M = 1,607$, $SD = 0,701$). Điểm trung bình của triệu chứng KSCL đạt 1,868 ($SD = 0,613$), phản ánh mức KSCL nhìn chung ở ngưỡng thấp đến trung bình thấp. Xét trên toàn mẫu, GV duy trì được động lực và hành vi giao tiếp tương đối tích cực, triệu chứng KSCL không cao.

Ma trận tương quan cho thấy, các biến trong mô hình liên hệ theo hướng giả thuyết nghiên cứu. ĐLTT tương quan âm có ý nghĩa với triệu chứng KSCL ($r = -0,350$; $p < 0,01$) và triệu chứng kiệt sức thứ cấp ($r = -0,247$; $p < 0,01$), tương quan dương với hành vi GTSP tích cực ($r = 0,526$; $p < 0,01$). Ngược lại, MĐL tương quan dương với triệu chứng KSCL ($r = 0,371$; $p < 0,01$) và triệu chứng kiệt sức thứ cấp ($r = 0,187$; $p < 0,01$), tương quan âm với hành vi GTSP tích cực ($r = -0,172$; $p < 0,01$). Đáng chú ý, triệu chứng KSCL có chiều hướng liên hệ mạnh hơn, nhất quán hơn triệu chứng kiệt sức thứ cấp đối với cả ĐLTT, MĐL và hành vi GTSP tích cực, cho thấy triệu chứng KSCL là cấu phần có xu hướng liên hệ mạnh hơn với sự suy giảm nguồn lực nghề nghiệp của GV.

Hành vi GTSP tích cực tương quan âm với triệu chứng KSCL ($r = -0,215$; $p < 0,01$), cho thấy khi GV càng kiệt sức, càng khó duy trì được các hành vi GTSP tích cực. Trong khi đó, ĐLTT và MĐL tương quan âm với nhau ($r = -0,282$, $p < 0,01$) nhưng không đối lập hoàn toàn, hàm ý đây là hai trạng thái có liên hệ, song vẫn phân biệt với nhau. Mẫu hình tương quan này tạo cơ sở thực nghiệm hợp lý để tiếp tục kiểm định cơ chế trong đó KSCL vừa tác động trực tiếp đến chất lượng động lực, vừa tác động gián tiếp thông qua sự suy giảm hành vi GTSP tích cực ở GV trong quá trình giảng dạy.

3.3. Kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính và vai trò trung gian của hành vi giao tiếp sư phạm tích cực

Kết quả kiểm định cho thấy, mô hình SEM đạt mức phù hợp với dữ liệu thực nghiệm: CFI = 0,926; SRMR = 0,049; RMSEA = 0,055, 90% CI [.053, .057]. Trong đó, SRMR nhỏ hơn 0,05 cho thấy phần dư chuẩn hóa giữa ma trận hiệp phương sai quan sát và ma trận hiệp phương sai ước lượng ở mức thấp; RMSEA nằm trong ngưỡng chấp nhận tốt; CFI vượt ngưỡng 0,9, phản ánh mô hình có khả năng tái hiện tốt cấu trúc quan hệ giữa các biến.

Bảng 2. Mối liên hệ giữa triệu chứng KSCL với động lực tự trị, MDL thông qua hành vi GTSP tích cực

Mô hình tác động	β	95%CI		p-value
		Lower	Upper	
Tác động trực tiếp				
BAT Core $\rightarrow$ MĐL	.410	.358	.465	p < .001
BAT Core $\rightarrow$ ĐLTT	-.243	-.286	-.202	p < .001
BAT Core $\rightarrow$ HVG	-.274	-.318	-.230	p < .001
HVG $\rightarrow$ MĐL	-.150	-.197	-.103	p < .001
HVG $\rightarrow$ ĐLTT	.551	.503	.599	p < .001
Tác động trung gian				
BAT Core $\rightarrow$ HVG $\rightarrow$ MĐL	.041	.032	.069	p < .001
BAT Core $\rightarrow$ HVG $\rightarrow$ ĐLTT	-.151	-.167	-.107	p < .001
Biến phụ thuộc	R^2			
Hành vi GTSP tích cực	.075			
MĐL	.225			
ĐLTT	.436			

Kết quả các đường dẫn trực tiếp cho thấy, triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi là biến dự báo bất lợi có ý nghĩa đối với cả hai thành tố của động lực giảng dạy. Cụ thể, biến KSCL dự báo dương đối với MDL ($\beta = 0,410$, 95% CI [.358, .465], $p < 0,001$), dự báo âm đối với ĐLTT ($\beta = -0,243$; 95% CI [-.286, -.202], $p < 0,001$). Kết quả này cho thấy kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi không chỉ dự báo mức MDL cao hơn, mà còn gắn với mức thấp hơn của dạng động lực có chất lượng cao nhất trong hoạt động nghề nghiệp của GV. Như vậy, giả thuyết H₁ được ủng hộ: triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi có quan hệ âm với ĐLTT và quan hệ dương với MDL ở GV.

Bên cạnh tác động trực tiếp đến động lực, biến BAT_Core cũng dự báo âm có ý nghĩa đối với hành vi GTSP tích cực ($\beta = -0,274$; 95% CI [-.318, -.230]; $p < 0,001$). Kết quả này ủng hộ giả thuyết H₂ và làm rõ biểu hiện nghề nghiệp quan trọng của tình trạng kiệt sức: sự suy giảm không chỉ diễn ra ở trạng thái tâm lý bên trong ở GV, mà còn biểu hiện bằng chất lượng tương tác sư phạm hằng ngày với HS trong quá trình giảng dạy.

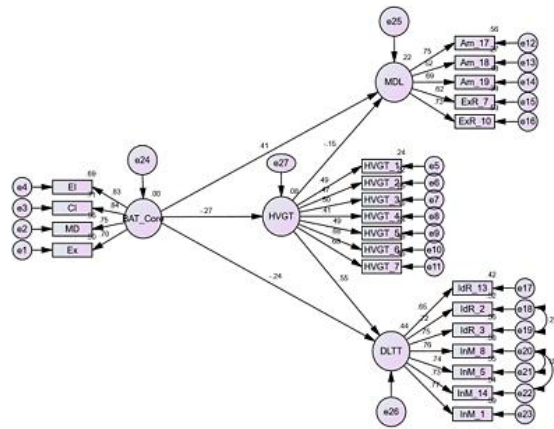
Ở chiều tác động từ biến trung gian đến các biến kết quả, hành vi GTSP tích cực là yếu tố dự báo mạnh nhất đối với ĐLTT ($\beta = 0,551$; 95% CI [.503, .599]; $p < 0,001$). Đây là hệ số lớn nhất trong mô hình, cho thấy GV càng duy trì được các hành vi GTSP tích cực như lắng nghe, khích lệ, phản hồi nâng đỡ, tôn trọng và hỗ trợ HS, càng có khả năng duy trì ĐLTT cao trong hoạt động giảng dạy.

Hành vi GTSP tích cực cũng dự báo âm đối với MDL ($\beta = -0,150$; 95% CI [-.197, -.103]; $p < 0,001$). Tuy độ lớn của hệ số này thấp hơn đáng kể so với tác động đến ĐLTT, kết quả vẫn cho thấy hành vi GTSP tích cực có vai trò bảo vệ nhất định đối với sự suy giảm động lực giảng dạy. Như vậy, giả thuyết H₃ được ủng hộ: hành vi GTSP tích cực dự báo dương đối với ĐLTT và dự báo âm đối với MDL.

Phân tích hiệu ứng gián tiếp tiếp tục khẳng định vai trò trung gian của hành vi GTSP tích cực. Đối với MDL, tác động gián tiếp của triệu chứng KSCL thông qua hành vi GTSP tích cực có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,041$; 95% CI [.032, .069]; $p < 0,001$). Triệu chứng KSCL dự báo âm đối với hành vi GTSP tích cực, trong khi hành vi GTSP tích cực làm giảm MDL. Tỷ lệ hiệu ứng gián tiếp trong tổng hiệu ứng ước tính đạt khoảng 9,1% đối với MDL và 38,3% đối với ĐLTT. Điều này cho thấy vai trò trung gian của hành vi GTSP tích cực rõ hơn trong mối liên hệ giữa KSCL và ĐLTT so với mối liên hệ giữa KSCL và MDL.

Đối với ĐLTT, tác động gián tiếp của triệu chứng KSCL thông qua biến hành vi GTSP tích cực cũng đạt ý nghĩa thống kê ($\beta = -0,151$; 95% CI [-.167, -.107]; $p < 0,001$). Kết quả này cho thấy một phần quan trọng tác động tiêu cực của kiệt sức đến ĐLTT có thể được giải thích một phần qua sự suy giảm hành vi GTSP tích cực, cho phép khẳng định giả thuyết H₄: hành vi GTSP tích cực đóng vai trò trung gian một phần trong quan hệ giữa triệu chứng KSCL và động lực giảng dạy ở GV. Đây là phát hiện có giá trị trung tâm của nghiên cứu, khi làm rõ cơ chế trung gian cụ

thể giữa kiệt sức và động lực giảng dạy, thay vì chỉ dừng lại ở việc xác định mối liên hệ trực tiếp giữa hai biến kiệt sức nghề nghiệp và động lực giảng dạy của GV.



Hình 2. Tác động trực tiếp và gián tiếp trong mô hình SEM

Tổng hợp các kết quả trên, mô hình SEM ủng hộ đầy đủ các giả thuyết nghiên cứu. Triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi vừa dự báo mức ĐLTT thấp hơn, mức MDL cao hơn, đồng thời có xu hướng làm giảm hành vi GTSP tích cực. Ngược lại, hành vi GTSP tích cực có thể được xem như một cơ chế hành vi vi mô có ý nghĩa trong mô hình nghiên cứu, có khả năng làm tăng ĐLTT và làm giảm MDL ở GV. Liên hệ giữa kiệt sức nghề nghiệp đến động lực giảng dạy không chỉ diễn ra như một quá trình bào mòn năng lượng tâm lý từ bên trong, mà còn thông qua việc làm suy giảm chất lượng của tương tác sư phạm.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, triệu chứng kiệt sức nghề nghiệp cốt lõi là một yếu tố bất lợi đối với hoạt động nghề nghiệp của GV. Phát hiện này phù hợp với lý thuyết Yêu cầu - Nguồn lực công việc. Trong hoạt động sư phạm, khi GV rơi vào trạng thái cạn kiệt năng lượng, xa cách tinh thần với công việc, suy giảm kiểm soát cảm xúc và chức năng nhận thức, họ không chỉ mệt mỏi, mà còn khó duy trì được hứng thú và ý nghĩa của công việc đối với đời sống cá nhân. Từ góc nhìn của lý thuyết Tự quyết, kết quả này có ý nghĩa quan trọng. ĐLTT không phải là trạng thái “có động lực” nói chung, mà là dạng động lực thúc đẩy GV thực hiện hoạt động giảng dạy vì hứng thú, ý nghĩa cá nhân, hoặc sự đồng nhất bản thân với giá trị nghề nghiệp (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Khi triệu chứng KSCL tăng lên, GV có thể vẫn tiếp tục thực hiện nhiệm vụ dạy học, nhưng nền tảng tự chủ, ý nghĩa và sự gắn bó bên trong với hoạt động nghề nghiệp bị suy yếu. Ngược lại, MDL phản ánh trạng thái đứt gãy trong hệ thống tự điều chỉnh: GV không còn thấy rõ lý do, không cảm nhận được giá trị hoặc hiệu quả của nỗ lực giảng dạy. Việc triệu chứng KSCL có dấu hiệu làm tăng mạnh MDL cho thấy kiệt sức không chỉ là vấn đề sức khỏe nghề nghiệp, mà còn là một nguy cơ trực tiếp đối với chất lượng động lực giảng dạy của GV.

Đóng góp nổi bật của nghiên cứu nằm ở việc xác định vai trò trung gian một phần của hành vi GTSP tích cực. Kết quả cho thấy triệu chứng KSCL dự báo giảm hành vi GTSP tích cực; hành vi GTSP tích cực dự báo dương mạnh đối với ĐLTT và dự báo âm đối với MDL. Nói cách khác, một phần ảnh hưởng bất lợi của kiệt sức đến động lực giảng dạy có thể được giải thích một phần thông qua sự suy giảm chất lượng tương tác sư phạm giữa GV và HS. Đây là điểm có giá trị lý luận, bởi nó chỉ ra rằng liên hệ của kiệt sức không dừng lại ở trạng thái tâm lý bên trong, mà có thể lan sang bình diện hành vi nghề nghiệp. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu gần đây cho thấy sức khỏe nghề nghiệp, động lực giảng dạy và phong cách tương tác của GV có quan hệ chặt chẽ với nhau. Khi GV duy trì được ĐLTT và các nguồn lực tâm lý tích cực, họ có xu hướng sử dụng phong cách dạy học hỗ trợ, ít kiểm soát hơn; ngược lại, kiệt sức có thể làm suy giảm chất lượng tương tác liên nhân cách trong lớp học (Slemp và cộng sự, 2020; Moè và Katz, 2022; Vermote và cộng sự, 2024; Wartenberg và cộng sự, 2026).

Đặc biệt, hiệu ứng trung gian của hành vi GTSP tích cực liên hệ mạnh hơn đáng kể đối với ĐLTT so với MDL. Theo kết quả mô hình, phản hiệu ứng của KSCL lên ĐLTT được truyền qua hành vi GTSP tích cực chiếm tỉ lệ tương đối lớn trong tổng hiệu ứng, trong khi con đường trung gian đến MDL có quy mô nhỏ hơn. Phát hiện này gợi ý rằng, hành vi GTSP tích cực trước hết là một nguồn lực nuôi dưỡng ĐLTT hơn là một cơ chế duy nhất ngăn chặn MDL. Điều này hợp lý về mặt lý thuyết: các tương tác tích cực với HS có thể giúp GV cảm nhận rõ hơn ý nghĩa xã hội của nghề dạy học, củng cố cảm giác về năng lực cá nhân và kết nối nghề nghiệp, trong khi MDL có thể còn chịu tác động

trực tiếp mạnh hơn từ trạng thái KSCL và từ các điều kiện làm việc bất lợi khác chưa được nghiên cứu (như áp lực hành chính, thiếu hỗ trợ từ tổ chức, xung đột tâm lý, cảm nhận về hiệu quả nghề nghiệp,...).

Kết quả này cũng giúp làm rõ hơn bản chất của hành vi GTSP tích cực trong hoạt động nghề nghiệp của GV. Trong mô hình nghiên cứu này, hành vi GTSP tích cực vận hành như một nguồn lực nghề nghiệp vì mô, gắn với những hành vi quan sát được trong tương tác sư phạm hằng ngày. Chính những hành vi cụ thể như: lắng nghe chủ động, phản hồi tập trung vào tiến bộ, khích lệ đúng thời điểm, tôn trọng cảm xúc của HS, hỗ trợ HS nhận diện điểm mạnh và đối thoại khi có khó khăn có thể tạo ra các trải nghiệm nghề nghiệp tích cực cho GV. Những trải nghiệm đó, đến lượt mình, góp phần duy trì ĐLTT và làm giảm nguy cơ rơi vào trạng thái MĐL trong dạy học.

Về mặt thực tiễn, kết quả nghiên cứu cho thấy các giải pháp duy trì động lực giảng dạy không nên chỉ tập trung vào kêu gọi trách nhiệm, tinh thần nghề nghiệp hoặc tăng cường kiểm tra, đánh giá GV. Cách tiếp cận đặt thêm yêu cầu nhưng không bổ sung thêm nguồn lực có thể làm trầm trọng hơn tình trạng kiệt sức và suy giảm động lực. Thay vào đó, cần đặt phúc lợi nghề nghiệp của GV và chất lượng tương tác sư phạm vào cùng một chiến lược phát triển đội ngũ. Ở cấp độ nhà trường, các biện pháp giảm tải hành chính, tăng hỗ trợ chuyên môn, xây dựng cộng đồng học tập nghề nghiệp, tạo không gian chia sẻ cảm xúc nghề nghiệp và nâng cao quyền tự chủ sư phạm cho nhà giáo có thể giúp giảm các triệu chứng KSCL. Ở cấp độ phát triển năng lực, bồi dưỡng năng lực GTSP tích cực cần được thiết kế như một nội dung cốt lõi, chuyển từ các khâu hiệu mang tính đạo đức sang các kỹ thuật tương tác sư phạm tích cực có thể quan sát, luyện tập và ứng dụng được trong quá trình dạy học.

Nghiên cứu đã xác định được mối liên hệ trực tiếp giữa kiệt sức nghề nghiệp và động lực giảng dạy, đồng thời làm rõ cơ chế trung gian của hành vi GTSP tích cực. Tuy nhiên, thiết kế cắt ngang chưa cho phép khẳng định quan hệ nhân quả theo trình tự thời gian. Dữ liệu nghiên cứu dựa trên tự báo cáo của GV nên có thể chịu ảnh hưởng của phương sai phương pháp chung và thiên lệch do kì vọng xã hội, đặc biệt với các mục liên quan đến hành vi GTSP tích cực. Mẫu nghiên cứu tuy lớn nhưng được thu thập theo phương thức thuận tiện và tập trung ở một số địa bàn, do đó hạn chế khả năng khái quát hóa cho toàn bộ GV Việt Nam. Về nội dung, nhân tố MĐL trong nghiên cứu này bao gồm cả hai item phản ánh trải nghiệm bị cưỡng ép bởi áp lực bên ngoài, nên kết quả cần được hiểu như bằng chứng về cấu trúc MĐL mở rộng trong bối cảnh văn hóa và nghề nghiệp của GV Việt Nam. Các kết quả hiện tại chủ yếu ủng hộ vai trò trung gian của hành vi GTSP tích cực, hơn là toàn bộ cấu trúc của GTSP như một biến tiềm ẩn hai thành tố.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả đã sử dụng ChatGPT cho mục đích rà soát chính tả và hình thức trình bày bài báo.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018a). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018b). Validation evidence of the Motivation for Teaching Scale in secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, e9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41, 745-783. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (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>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Moè, A., & Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: Viet Nam*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a361394-en>
- Ozamid-Etxebarria, N., Legorburu Fernandez, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga Mondragon, N., & Santabárbara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4866. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064866>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT) - Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2024). Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? The role of teaching identity and motivation to teach. *Studies in Higher Education*, 49(11), 2235-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2296565>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2026). Teachers' feelings of burnout: Does it matter for interpersonal teacher behavior and students' affective-motivational outcomes?. *Contemporary Educational Psychology*, 84, 102430. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102430>
- WHO (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>