

ẢNH HƯỞNG CỦA CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP CHUYÊN MÔN ĐẾN “CÁI TÔI HIỆU QUẢ” CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG

Đinh Thị Hồng Vân^{1,+},
Nguyễn Thị Trâm Anh²,
Quách Thị Thuý³,
Ngô Thu Kiều⁴

¹Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế;

²Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng;

³Trường Mầm non tư thục Hoa Đào, Phường Dĩ An, Thành phố Hồ Chí Minh;

⁴Trường Đại học Dầu khí Việt Nam

+ Tác giả liên hệ • Email: dthvan@hueuni.edu.vn

Article history

Received: 11/5/2025

Accepted: 27/6/2025

Published: 05/8/2025

Keywords

Professional learning
community, self-efficacy,
general education teachers,
influence

ABSTRACT

Professional learning communities in schools have become popular as an effective means of developing teacher collaboration. This study investigates the influence of professional learning communities on the self-efficacy of general education teachers. Data were collected from 2,003 teachers across four provinces and cities in Vietnam: Hanoi, Thua Thien Hue, Ho Chi Minh City, and Dak Lak. Structural equation modeling (SEM) was employed to examine the relationships between variables. The findings indicate that professional learning communities significantly predict teachers' self-efficacy. These results provide practical implications for promoting the development of professional learning communities in schools to enhance teacher self-efficacy and, ultimately, improve the quality of education.

1. Mở đầu

“Cộng đồng học tập chuyên môn” trong thuật ngữ tiếng Anh là Professional learning communities (viết tắt là PLCs). Ngoài ra, còn có một số thuật ngữ tiếng Anh thông dụng khác như Professional Learning Group, Collaborative Learning Community, Communities of Practice. Trong tiếng Việt cũng có các thuật ngữ khác nhau như “cộng đồng học tập nghề nghiệp”, “cộng đồng phát triển chuyên môn”.

Những năm gần đây, cộng đồng học tập chuyên môn trong trường học ngày càng trở nên phổ biến và được quan tâm nghiên cứu ở các nước trên thế giới. Trong thời đại Cách mạng công nghiệp 4.0 như hiện nay, với sự gia tăng khối lượng kiến thức theo cấp số nhân, việc học tập không thể giao phó cho từng cá nhân. Để học tập thành công, các cộng đồng nhà trường cần cùng nhau học hỏi, chịu trách nhiệm với những thay đổi và tìm cách để nâng cao năng lực cho đội ngũ GV (Stoll et al., 2006). Hình thức hội thảo chỉ tổ chức một lần theo kiểu truyền thống khiến GV trở nên cô lập trong quá trình phát triển chuyên môn được coi là không hiệu quả và không phù hợp với tình hình mới (Vangrieken et al., 2017). Cộng đồng học tập chuyên môn, xoá bỏ sự cô lập, nâng cao sự hài lòng của GV và thúc đẩy thành tích học tập của HS (Vangrieken et al., 2017).

Có rất nhiều định nghĩa về cộng đồng học tập chuyên môn (Stoll et al., 2006). Mặc dù có sự khác biệt giữa các tác giả, nhưng nhìn chung, hầu hết các tác giả đều cho rằng cộng đồng học tập chuyên môn là tập thể GV và nhân viên của nhà trường cùng chủ động tham gia tìm kiếm và chia sẻ học tập liên quan đến nghề nghiệp một cách liên tục nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp cho bản thân và mục tiêu cuối cùng cần hướng đến là nâng cao chất lượng giáo dục, cải thiện kết quả học tập của HS và đáp ứng sự phát triển liên tục của nhà trường (Stoll et al., 2006). Cộng đồng học tập chuyên môn được đặc trưng bởi những đặc điểm như: chia sẻ mục tiêu (các GV đều hiểu và nắm rõ mục tiêu của nhà trường, từ đó, định hướng hoạt động của cá nhân để đạt mục tiêu chung của nhà trường), hợp tác (GV cùng nhau hợp tác giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn dạy học để hỗ trợ HS một cách tốt nhất), tập trung vào việc học của HS (những nội dung được trao đổi trong cộng đồng học tập chuyên môn là xuất phát từ những khó khăn trong hoạt động học của HS và các sáng kiến, biện pháp đề xuất đều hỗ trợ HS học tập tốt), chia sẻ thực hành cá nhân (chia sẻ thực hành thông qua các hoạt động như: dự giờ, thao giảng, thảo luận, hướng dẫn, chỉ dẫn các hình thức, phương pháp, kỹ thuật cho nhau trong dạy học,...), đối thoại phản ánh (GV thoải mái trong việc chia sẻ, trao đổi chuyên môn với nhau) (Leithwood et al., 2006).

Khái niệm “cái tôi hiệu quả” bắt nguồn từ lý thuyết nhận thức xã hội của Bandura (1997), là niềm tin về khả năng của bản thân trong việc thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ cụ thể. Theo tiếp cận này, “cái tôi hiệu quả” của GV (teacher self-efficacy) là niềm tin của GV vào khả năng của bản thân có thể giúp HS học tốt (Tschannen-Moran & Woolfolk

Hoy, 2001). Theo Ashton và Webb (1986), các GV với “cái tôi hiệu quả” cao thường có khả năng tạo môi trường lớp học tích cực, ủng hộ ý tưởng của HS và đáp ứng nhu cầu học tập của tất cả HS. Đối lập lại là những GV có “cái tôi hiệu quả” thấp thường né tránh lập kế hoạch cho các hoạt động mà họ tin là vượt quá khả năng của mình, không kiên trì với những HS gặp khó khăn, không dành nhiều công sức để tìm tài liệu và không dạy lại nội dung theo cách mà HS có thể hiểu rõ bài học hơn. Những GV với “cái tôi hiệu quả” cao thường thiết lập quan hệ tốt đẹp và ít xảy ra xung đột với HS hơn (Hajovsky et al., 2020). Tschannen-Moran và Woolfolk Hoy (2001) cho rằng “cái tôi hiệu quả” của GV được thể hiện qua ba khía cạnh chính: niềm tin vào khả năng sử dụng các chiến lược giảng dạy, quản lý lớp học hiệu quả và thúc đẩy HS tích cực tham gia vào các hoạt động học tập.

Các nghiên cứu đã chỉ rằng cộng đồng học tập chuyên môn có thể nâng cao “cái tôi hiệu quả” cho GV. Nghiên cứu của Porter (2014) cho thấy cộng đồng học tập chuyên môn có mối tương quan thuận với “cái tôi hiệu quả” của GV. Nghiên cứu của Zang và cộng sự (2023) chỉ ra rằng trong các đặc điểm của cộng đồng học tập chuyên môn, lãnh đạo hỗ trợ có ảnh hưởng tích cực và dự báo được “cái tôi hiệu quả” của GV; trong khi đó, rào cản văn hóa lại có ảnh hưởng tiêu cực đáng kể đến “cái tôi hiệu quả” của GV. Nghiên cứu của Zheng và Luo (2024) cũng cho thấy thành phần đối thoại phản ánh và trách nhiệm tập thể có mối tương quan thuận với “cái tôi hiệu quả”.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về cộng đồng học tập chuyên môn còn tương đối hạn chế, phần lớn tập trung vào việc mô tả đặc điểm, thực trạng và vai trò của các bên liên quan trong quá trình xây dựng cộng đồng học tập chuyên môn trong nhà trường (Dinh et al., 2023; Dinh et al., 2024; Truong et al., 2025). Nghiên cứu này góp phần bổ sung “khoảng trống” trong bối cảnh nghiên cứu hiện nay bằng cách làm rõ tác động của cộng đồng học tập chuyên môn đối với việc nâng cao “cái tôi hiệu quả” của GV phổ thông.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện trên mẫu gồm 2.003 GV cấp tiểu học ($n = 1147$) và THCS (THCS) ($n = 856$) của 4 tỉnh thành là Hà Nội, Thừa Thiên Huế, TP. Hồ Chí Minh và Đắk Lắk. Tỷ lệ phần trăm GV nữ tham gia trả lời bảng hỏi cao hơn GV nam (81,9% so với 18,1%). Các GV tham gia nghiên cứu được chia thành bốn nhóm tuổi là: (1) Dưới 30 tuổi ($n = 332$); (2) Từ 30 đến > 40 tuổi ($n = 682$); (3) Từ 40 đến < 50 tuổi ($n = 638$) và (4) 50 tuổi trở lên ($n = 351$).

2.1.2. Công cụ nghiên cứu

Thang đo cộng đồng học tập chuyên môn: Nghiên cứu sử dụng thang đo đánh giá cộng đồng học tập chuyên môn của Leithwood và cộng sự (2006). Thang đo gồm 18 item, nhằm đánh giá 5 đặc điểm: (1) Chia sẻ mục tiêu (3 item); (2) Hoạt động hợp tác (5 item); (3) Tập trung vào việc học tập của HS (4 item); (4) Chia sẻ thực hành cá nhân (4 item); (5) Đối thoại phản ánh (2 item). Mỗi item được đánh giá theo thang đo Likert 5 điểm, từ 1 (rất không đồng ý) đến 5 (rất đồng ý).

Kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường cho kết quả đều đạt yêu cầu về sự phù hợp của mô hình đo lường theo Hu và Bentler (1999): $\chi^2(130) = 1327,367$ với $p < 0,001$; CFI = 0,948 (lớn hơn 0,9); TLI = 0,939 (lớn hơn 0,9); RMSEA = 0,068 và 90% CI RMSEA = [0,065; 0,071] (nhỏ hơn 0,08), SRMR = 0,034 (nhỏ hơn 0,06). Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach’s Alpha và hệ số tin cậy tổng hợp (composite reliability). Bảng 1 thể hiện rõ kết quả độ tin cậy của thang đo. Hệ số Cronbach’s Alpha của mỗi yếu tố đều đáp ứng yêu cầu là từ 0,7 trở lên (Nunnally & Bernstein, 1994). Hệ số tin cậy tổng hợp từ 0,907 đến 0,969, đáp ứng tiêu chuẩn trên 0,7 (Hair và cộng sự, 2010). Như vậy, kết quả cho thấy thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 1. Kết quả độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo cộng đồng học tập chuyên môn

Nhân tố	Biến quan sát	Hệ số tải	Cronbach’s Alpha	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích AVE
Chia sẻ mục tiêu	PLC1	0,875	0,933	0,934	0,826
	PLC2	0,922			
	PLC3	0,929			
Hoạt động hợp tác	PLC4	0,912	0,969	0,969	0,862
	PLC5	0,924			
	PLC6	0,934			
	PLC7	0,938			
	PLC8	0,934			
	PLC9	0,906	0,948	0,949	0,822

Tập trung vào việc học của HS	PLC10	0,843	0,911	0,907	0,711
	PLC11	0,942			
	PLC12	0,933			
Chia sẻ thực hành cá nhân	PLC13	0,882	0,928	0,929	0,867
	PLC14	0,851			
	PLC15	0,742			
Đối thoại phản ánh	PLC16	0,890	0,928	0,929	0,867
	PLC17	0,949			
	PLC18	0,913			

Kết quả kiểm định giá trị hội tụ của thang đo được đánh giá thông qua hệ số tải factor loading. Theo Hair và cộng sự (2010), hệ số tải (factor loading) của các item ít nhất là bằng 0,6. Kết quả ở bảng 1 cho thấy các hệ số này dao động từ 0,696 đến 0,941. Ngoài ra, giá trị phương sai trích trung bình (AVE) có hệ số đạt yêu cầu (trên 0,5), đáp ứng tiêu chuẩn (Fornell & Larcker, 1981). Như vậy, thang đo đạt yêu cầu về giá trị hội tụ.

Thang đo “cái tôi hiệu quả” của GV: Nghiên cứu sử dụng thang đo “cái tôi hiệu quả” của GV của Tschannen-Moran và Woolfolk Hoy (2001). Thang đo gồm 12 item, nhằm đánh giá sự tự tin của GV về 3 nội dung: (1) Chiến lược giảng dạy (4 item); (2) Quản lí lớp học (4 item); (3) Sự tham gia của HS (4 item). Một câu hỏi minh họa trong tiêu thang đo “cái tôi hiệu quả” liên quan đến sự tham gia của HS đó là “Thầy/cô có thể động viên những HS tỏ ra ít hứng thú với việc học ở trường ở mức độ nào?”. Mỗi item được đánh giá theo thang đo Likert 6 điểm, từ 1 (không chút nào) đến 6 (rất nhiều).

Kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường cho kết quả đều đạt yêu cầu về sự phù hợp của mô hình đo lường theo Hu và Bentler (1999): $\chi^2(51) = 283,456$ với $p < 0,001$; CFI = 0,983 (lớn hơn 0,9); TLI = 0,979 (lớn hơn 0,9); RMSEA = 0,048 và 90% CI RMSEA = [0,042; 0,053] (nhỏ hơn 0,08); SRMR = 0,015 (nhỏ hơn 0,06). Hệ số Cronbach’s Alpha của mỗi yếu tố đều đáp ứng yêu cầu là từ 0,7 trở lên (Nunnally & Bernstein, 1994). Hệ số tin cậy tổng hợp từ 0,855 đến 0,969, đáp ứng tiêu chuẩn trên 0,7 (Hair et al., 2010). Như vậy, kết quả cho thấy thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 2. Kết quả độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo “cái tôi hiệu quả” của GV

Nhân tố	Biến quan sát	Hệ số tải	Cronbach’s Alpha	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích AVE
Chiến lược giảng dạy	SE1	0,798	0,952	0,930	0,769
	SE2	0,878			
	SE3	0,915			
	SE4	0,912			
Quản lí lớp học	SE5	0,893	0,930	0,952	0,833
	SE6	0,922			
	SE7	0,908			
	SE8	0,927			
Sự tham gia của HS	SE9	0,932	0,954	0,954	0,839
	SE10	0,926			
	SE11	0,926			
	SE12	0,878			

Kết quả ở bảng 2 cho thấy hệ số tải factor loading dao động từ 0,798 đến 0,932, đều đạt yêu cầu lớn hơn 0,6. Giá trị phương sai trích trung bình (AVE) có hệ số đạt yêu cầu (trên 0,5), đáp ứng tiêu chuẩn (Fornell & Larcker, 1981). Thang đo đạt yêu cầu về giá trị hội tụ.

2.1.3. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu khảo sát được đã được sử dụng để kiểm định kiểm định về độ hiệu lực cấu trúc, hiệu lực hội tụ và độ tin cậy nội tại của các công cụ đo lường bằng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định. Sau khi kiểm định về tính hiệu lực và độ tin cậy của công cụ nghiên cứu, các tác giả đã tiến hành khám phá mối quan hệ giữa cộng đồng học tập chuyên môn và “cái tôi hiệu quả” của GV. Đầu tiên, hệ số Pearson đã được sử dụng xem xét mối tương quan nhị biến giữa cộng đồng học tập chuyên môn và “cái tôi hiệu quả” của GV. Sau đó, khả năng dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của GV được phân tích dựa trên hệ số hồi quy chuẩn hóa trong mô hình cấu trúc.

trúc tuyến tính (SEM). Trong mô hình này, cộng đồng học tập chuyên môn là một cấu trúc bậc hai gồm có 5 biến tiềm ẩn bậc nhất (chia sẻ mục tiêu, hoạt động hợp tác, tập trung vào việc học của HS, chia sẻ thực hành cá nhân, đối thoại phản ánh) và “cái tôi hiệu quả” của GV được thể hiện bằng 3 biến tiềm ẩn (chiến lược giảng dạy, quản lý lớp học, sự tham gia của HS) tương quan với nhau. Phép phân tích nhân tố khẳng định và phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính được thực hiện với phép ước lượng tối đa hóa cực đại mạnh (robust maximum likelihood). Một mô hình được xem là phù hợp tốt với dữ liệu khi các chỉ số phù hợp mô hình thỏa mãn các tiêu chí: $CFI \geq 0,90$; $TLI \geq 0,90$; $RMSEA \leq 0,80$; $SRMR \leq 0,60$ (Hu và Bentler, 1999; Kline, 2016). Toàn bộ phép phân tích dữ liệu thống kê đã được thực hiện trên các phần mềm Mplus 8.8 và SPSS 26.0.

2.2. Kết quả và bàn luận

2.2.1. Mối tương quan giữa cộng đồng học tập chuyên môn và “cái tôi hiệu quả” của giáo viên phổ thông

Kết quả từ Bảng 3 cho thấy mối tương quan thuận và có ý nghĩa thống kê giữa cộng đồng học tập chuyên môn và “cái tôi hiệu quả” của GV ($r = 0,50$; $p < 0,001$). Kết quả trong nghiên cứu này khá thống nhất với các nghiên cứu của Porter (2014), Zang và cộng sự (2023), Zheng và Luo (2024). Điều này cho thấy rằng khi GV tích cực tham gia vào các hoạt động của cộng đồng học tập chuyên môn, họ có xu hướng cảm thấy tự tin hơn vào năng lực giảng dạy, quản lý lớp học và thúc đẩy HS tham gia học tập.

Bảng 3. Hệ số tương quan nhị biến giữa cộng đồng học tập chuyên môn và “cái tôi hiệu quả” của GV phổ thông

	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	2.1	2.2	2.3
1. Cộng đồng học tập chuyên môn	–									
1.1. Chia sẻ mục tiêu	0,93	–								
1.2. Hoạt động hợp tác	0,96	0,92	–							
1.3. Tập trung vào việc học của HS	0,97	0,89	0,93	–						
1.4. Chia sẻ thực hành cá nhân	0,91	0,78	0,81	0,85	–					
1.5. Đối thoại phản ánh	0,94	0,82	0,88	0,89	0,86	–				
2. “cái tôi hiệu quả”	0,50	0,47	0,49	0,49	0,43	0,48	–			
2.1. Chiến lược giảng dạy	0,48	0,45	0,46	0,46	0,42	0,45	0,94	–		
2.2. Quản lý lớp học	0,48	0,45	0,46	0,47	0,42	0,45	0,97	0,86	–	
2.3. Sự tham gia của HS	0,49	0,46	0,48	0,48	0,41	0,47	0,96	0,86	0,91	–
Điểm trung bình	4,11	4,16	4,21	4,15	3,94	4,11	4,57	4,47	4,60	4,65
Độ lệch chuẩn	0,86	0,91	0,90	0,90	0,92	0,92	0,88	0,89	0,92	0,94

Chú thích. Tất cả hệ số tương quan đều có ý nghĩa ở mức $p < 0,001$.

Xét trên từng thành phần, các yếu tố như hoạt động hợp tác ($r = 0,49$), tập trung vào việc học của HS ($r = 0,49$), đối thoại phản ánh ($r = 0,48$) và chia sẻ mục tiêu ($r = 0,47$) mỗi tương quan cao với “cái tôi hiệu quả”. Điều này cho thấy khi GV ý thức được mục tiêu của nhà trường, được tham gia vào các hoạt động hợp tác mang tính xây dựng, thảo luận chuyên sâu và hướng tới hỗ trợ HS học tập tốt nhất có thể, họ có xu hướng cảm thấy hiệu quả hơn trong vai trò giảng dạy và dẫn dắt HS.

Kết quả này phù hợp với lý thuyết “cái tôi hiệu quả” của Bandura (1997), cho rằng niềm tin vào năng lực bản thân được hình thành từ bốn nguồn chính: (1) Trải nghiệm thành công cá nhân, (2) Quan sát người khác thành công, (3) Thuyết phục xã hội (ví dụ: những người được khuyến khích, động viên bằng lời nói rằng họ có khả năng hoàn thành các nhiệm vụ được giao thường nỗ lực, cố gắng nhiều hơn trước khó khăn), (4) Trạng thái cảm xúc và sinh lý (ví dụ: khi cảm thấy buồn chán, lo âu hoặc thất vọng, con người dễ đánh giá thấp khả năng của bản thân). Các hoạt động trong cộng đồng học tập chuyên môn - như chia sẻ thực hành, thảo luận phản hồi, và quan sát đồng nghiệp - chính là môi trường lí tưởng để nuôi dưỡng những nguồn tạo động lực này. GV có thể học hỏi lẫn nhau, được khích lệ tinh thần và trải nghiệm thành công thông qua hợp tác, từ đó gia tăng cảm nhận tích cực về năng lực bản thân trong nghề nghiệp. Kết quả nghiên cứu này là cơ sở để các nhà quản lí giáo dục xây dựng chiến lược phát triển đội ngũ hiệu quả hơn, thông qua việc tạo dựng môi trường làm việc học tập tích cực, nuôi dưỡng sự tự tin nghề nghiệp và tinh thần phát triển chuyên môn liên tục trong GV.

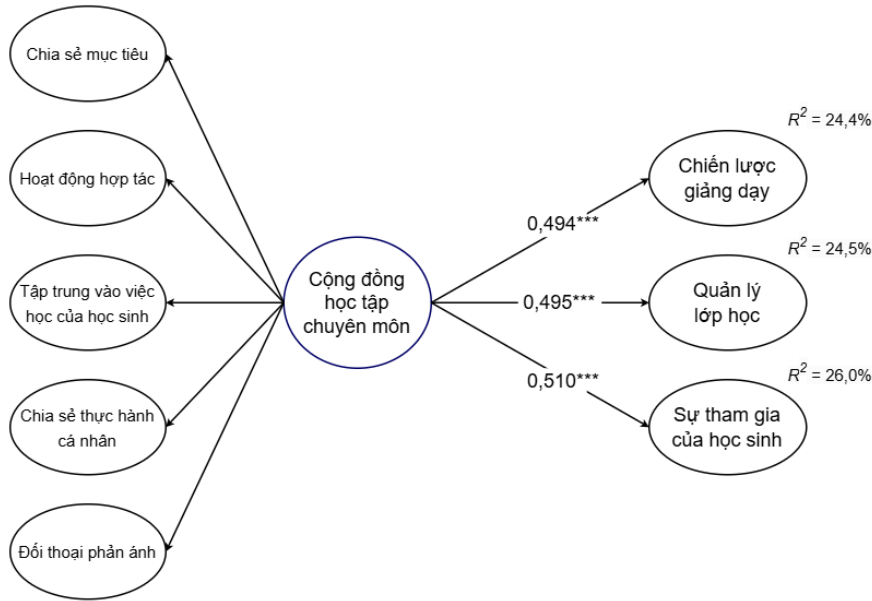
2.2.2. Kết quả mô hình dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của giáo viên phổ thông

Mô hình cấu trúc có các chỉ số phù hợp tốt, đảm bảo sự phù hợp của mô hình nghiên cứu có sự phù hợp với dữ liệu thực tế: $\chi^2(394) = 2298,960$ với $p < 0,001$; $CFI = 0,958$ (lớn hơn 0,9); $TLI = 0,953$ (lớn hơn 0,9); $RMSEA =$

0,049 và 90% CI RMSEA = [0,047; 0,051] (nhỏ hơn 0,08); SRMR = 0,027 (nhỏ hơn 0,06). Vì vậy, khả năng dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của GV đã được phân tích.

Bảng 4. Kết quả mô hình dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của GV phổ thông

Đường dẫn	β	p	95% CI
Cộng đồng học tập chuyên môn → Chiến lược giảng dạy	0,494	0,000	[0,435; 0,554]
Cộng đồng học tập chuyên môn → Quản lý lớp học	0,495	0,000	[0,435; 0,554]
Cộng đồng học tập chuyên môn → Sự tham gia của HS	0,510	0,000	[0,451; 0,568]



Chú thích. *** $p < 0,001$.

Hình 1. Mô hình dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của GV phổ thông

Phân tích hồi quy từ bảng 4 và hình 1 cung cấp thêm bằng chứng về vai trò dự báo của cộng đồng học tập chuyên môn đối với các yếu tố thành phần của “cái tôi hiệu quả”, cụ thể như sau: - Cộng đồng học tập chuyên môn tác động đến sự tự tin tổ chức các hoạt động huy động sự tham gia của HS với chỉ số $\beta = 0,510$, $p < 0,001$, 95% CI [0,451; 0,568]. Đây là đường dẫn mạnh nhất trong mô hình, cho thấy rằng môi trường chuyên môn hỗ trợ giúp GV tổ chức các hoạt động học tập tích cực hơn, từ đó khuyến khích HS tham gia học tập chủ động; - Cộng đồng học tập chuyên môn tác động đến sự tự tin vào quản lý lớp học với chỉ số $\beta = 0,495$, $p < 0,001$, 95% CI [0,435; 0,554]. Việc thường xuyên chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy giúp GV phát triển kỹ năng xử lý tình huống và kiểm soát lớp học hiệu quả hơn; - Cộng đồng học tập chuyên môn tác động đến sự tự tin vào chiến lược giảng dạy với chỉ số $\beta = 0,494$, $p < 0,001$, 95% CI [0,435; 0,554]. Kết quả này cho thấy cộng đồng học tập chuyên môn có thể dự báo khá tốt cho sự tự tin vào chiến lược giảng dạy của GV. Như vậy, điều này cho thấy lợi ích thiết thực của các hoạt động hợp tác, trao đổi và chia sẻ thực hành trong nhà trường trong việc nâng cao niềm tin vào khả năng ứng dụng các chiến lược giảng dạy tích cực trong công việc của họ.

Hệ số R^2 ở hình 1 cho thấy cộng đồng học tập chuyên môn có thể giải thích được 24,4% sự biến thiên của sự tự tin về chiến lược giảng dạy ($p < 0,001$), 24,5% sự biến thiên của sự tự tin về quản lý lớp học ($p < 0,001$), 26,0% sự biến thiên của sự tự tin về sự tham gia của HS ($p < 0,001$). Kết quả này một lần nữa nhấn mạnh rằng để nâng cao “cái tôi hiệu quả” của GV cần tăng cường chất lượng và hiệu quả hoạt động cộng đồng học tập chuyên môn trong các nhà trường.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã làm sáng tỏ vai trò của cộng đồng học tập chuyên môn trong việc nâng cao “cái tôi hiệu quả” của GV phổ thông. Thống nhất với các kết quả nghiên cứu trước đây, kết quả cho thấy cộng đồng học tập chuyên môn không chỉ có mối tương quan thuận với “cái tôi hiệu quả” mà còn là biến dự báo có ý nghĩa thống kê đối với các yếu tố quan trọng như sự tự tin về chiến lược giảng dạy, quản lý lớp học và sự tham gia của HS. Điều này khẳng

định rằng khi GV được tham gia vào các hoạt động học tập chuyên môn có tính hỗ trợ, chia sẻ và phản hồi, họ có xu hướng tin tưởng hơn vào năng lực nghề nghiệp của mình.

Những phát hiện này gợi ý rằng các trường phổ thông cần đầu tư vào việc xây dựng và duy trì các cộng đồng học tập chuyên môn thực chất - nơi GV được khuyến khích chia sẻ thực hành, phản hồi chuyên môn và phát triển năng lực nghề nghiệp trong môi trường hỗ trợ và đồng đẳng. Đây là chiến lược bền vững để nâng cao chất lượng đội ngũ GV, từ đó góp phần cải thiện hiệu quả dạy học và chất lượng giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Mặc dù nghiên cứu đã làm rõ vai trò của cộng đồng học tập chuyên môn đối với “cái tôi hiệu quả” của GV tiểu học và THCS, vẫn cần mở rộng phạm vi khảo sát sang đối tượng GV THPT để tăng tính khái quát. Bên cạnh đó, việc xem xét thêm các yếu tố đóng vai trò điều tiết hoặc trung gian trong mối quan hệ này sẽ giúp đem lại cái nhìn sâu sắc và toàn diện hơn về cơ chế tác động của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của GV.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.12.

Tài liệu tham khảo

- Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton and R. B. Webb (Eds.). *Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp. 125-144). Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Dinh, H. V. T., Ha, X. V., Truong, T. D., Tran, N. H., Nguyen, N. T., & Nguyen, D. V. (2024). The practices of professional learning communities in Vietnamese primary schools. *Education 3-13*, 1-14.
- Dinh, H.-V. T., Nguyen, Q. A. T., Hai-Tran, N., Thi-Do, L. H., Nguyen, H. T., Dau, L. M., & Phung-Dinh, B. P. (2023). Professional learning communities in Vietnamese primary schools in the educational reform context: Forms and challenges. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 551-565. <https://doi.org/10.12973/eu-er.12.1.551>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141-158.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (3th ed.)*. Guilford Press.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. Corwin Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Porter, T. (2014). *Professional learning communities and teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation, George Fox University). George Fox University Digital Commons. <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/25>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Truong, T. D., Van Ha, X., Nguyen, H. T., Dau, L. M., & Tran, N. G. (2025). The role of key stakeholders in building effective professional learning communities (PLCs) in Vietnamese primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101212.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Zheng, X., & Luo, Y. (2024). How do departmental professional learning communities and teacher leadership matter for teacher self-efficacy? A multi-level analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(1), 51-67. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2023-0051>
- Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2023). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies*, 49(1), 17-34.