

NIỀM TIN VÀO NĂNG LỰC DẠY HỌC CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC: KHẢO SÁT TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH VÀ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC

TEACHING SELF-EFFICACY BELIEFS OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS: A SURVEY AT VINH UNIVERSITY AND TAY BAC UNIVERSITY

Trần Hằng Ly

Trường Đại học Vinh
Email: lyth@vinhuni.edu.vn

Article history

Received: 28/5/2026

Accepted: 18/8/2026

Published: 05/10/2026

Keywords

Teaching self-efficacy beliefs, pre-service primary teachers, TSES-SF, teacher education, Vietnam

ABSTRACT

Teaching self-efficacy beliefs refer to prospective teachers' judgements of their capability to organise and perform teaching tasks, rather than objective teaching competence. This cross-sectional survey examined 596 third- and fourth-year Primary Education students from accessible cohorts at Vinh University and Tay Bac University. The 12-item Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form was adapted for prospective primary teachers and administered on a five-point scale. Confirmatory factor analysis supported the correlated three-factor model (CFI = .990, TLI = .988, RMSEA = .044, SRMR = .019). Internal consistency was high for the total score ($\alpha = .957$) and the three domains ($\alpha = .891-.915$). The overall mean was 3.68 (SD = .64); domain means ranged from 3.67 to 3.70 and did not differ significantly. Unadjusted differences by institution and year of study were small; a factorial analysis indicated an institution-by-year interaction, so these findings were not interpreted as independent effects. Small differences were observed by living arrangement, self-rated economic status, and career intention, whereas no differences were found by gender or self-rated academic achievement. The findings support staged professional practice, evidence-based feedback, and career-oriented support in primary teacher education.

1. Mở đầu

Đào tạo GV tiểu học không chỉ nhằm giúp sinh viên nắm kiến thức môn học và phương pháp sư phạm, mà còn phải hình thành khả năng tự đánh giá có căn cứ về việc mình có thể thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp hay không. GV tiểu học làm việc với HS ở giai đoạn đặt nền tảng cho năng lực học tập, sự tự điều chỉnh, quan hệ xã hội và thói quen lớp học. Vì vậy, GV tương lai phải đồng thời biết khơi gợi hứng thú, lựa chọn cách giải thích phù hợp với mức phát triển của trẻ, tổ chức hoạt động đa dạng, duy trì nề nếp và ứng phó linh hoạt với tình huống lớp học. Khi sinh viên chưa tin rằng mình có thể thực hiện các nhiệm vụ ấy, kiến thức đã học có thể khó chuyển thành hành động bền bỉ; ngược lại, niềm tin quá cao nhưng thiếu trải nghiệm kiểm chứng có thể dẫn đến tự đánh giá thiếu thực tế. Do đó, nhận diện đúng mức và cấu trúc niềm tin nghề nghiệp là một căn cứ cần thiết cho thiết kế chương trình đào tạo, thực hành sư phạm và hỗ trợ chuyển tiếp vào nghề.

Trong lý thuyết nhận thức xã hội, “niềm tin vào năng lực bản thân” (self-efficacy) được Bandura (1977, 1997) định nghĩa là niềm tin của cá nhân vào khả năng tổ chức và thực hiện những hành động cần thiết để đạt một kết quả xác định. Khi áp dụng vào nghề dạy học, “niềm tin năng lực của GV” (teacher self-efficacy) đề cập đến phán đoán của GV hoặc GV tương lai về khả năng hoàn thành các nhiệm vụ dạy học trong những điều kiện cụ thể (Tschannen-Moran và Woolfolk Hoy, 2001). Vì vậy, bài báo sử dụng thuật ngữ “niềm tin vào năng lực dạy học” thay cho cách gọi “tự hiệu quả dạy học”. Cách diễn đạt này làm rõ hai ranh giới khái niệm: đây là niềm tin về năng lực thực hiện nhiệm vụ, không phải năng lực khách quan; đồng thời đây không phải hiệu quả dạy học được xác định bằng thành tích HS, quan sát lớp học hoặc đánh giá của người hướng dẫn. Niềm tin này là một cấu trúc tâm lý nghề nghiệp có tính nhiệm vụ và bối cảnh, có thể ảnh hưởng đến mục tiêu, mức nỗ lực, sự kiên trì, cách diễn giải thất bại và mức sẵn sàng thử nghiệm phương pháp mới (Perera và cộng sự, 2019; Zee và Koomen, 2016).

Mô hình của Tschannen-Moran và Woolfolk Hoy (2001) cho rằng phán đoán về năng lực dạy học hình thành từ sự tương tác giữa việc phân tích yêu cầu của nhiệm vụ và đánh giá nguồn lực cá nhân. Phiên bản rút gọn 12 mục của Thang

đo niềm tin vào năng lực của GV (Teachers' Sense of Efficacy Scale - TSES-SF) tổ chức nội dung thành ba nhóm nhiệm vụ có liên hệ nhưng không đồng nhất: thu hút HS tham gia học tập, sử dụng chiến lược giảng dạy và quản lý lớp học. Đối với GV tiểu học, thu hút HS đòi hỏi sự nhạy cảm với động cơ, cảm xúc và khác biệt phát triển; chiến lược giảng dạy đòi hỏi khả năng diễn giải, phân hóa, kiểm tra mức hiểu và điều chỉnh tiến trình; quản lý lớp học đòi hỏi khả năng thiết lập quy tắc, xây dựng quan hệ, phòng ngừa gián đoạn và xử lý hành vi phù hợp với lứa tuổi. Do đó, phân tích cả điểm chung và ba thành phần giúp tránh quy niềm tin nghề nghiệp thành một cảm giác tự tin chung chung.

Nghiên cứu quốc tế xem TSES là một trong những công cụ được sử dụng rộng rãi để đo niềm tin năng lực của GV (teacher self-efficacy). Cấu trúc ba thành phần được ghi nhận ở nhiều bối cảnh văn hóa và nhóm nghề nghiệp, song mức phân biệt giữa các thành phần có thể yếu hơn ở sinh viên sư phạm do kinh nghiệm dạy học còn hạn chế (Duffin và cộng sự, 2012; Klassen và cộng sự, 2009). Tại Việt Nam, Ho và cộng sự (2023) kiểm định cấu trúc TSES ở GV phổ thông và đề nghị tiếp tục nghiên cứu trên sinh viên sư phạm. Các nghiên cứu gần đây cũng cho thấy niềm tin vào năng lực của GV liên hệ với cộng đồng học tập chuyên môn và thực hành giảng dạy (Đinh Thị Hồng Vân và cộng sự, 2025; Vu và cộng sự, 2025). Tuy nhiên, bằng chứng trực tiếp ở sinh viên ngành Giáo dục tiểu học còn ít, đặc biệt đối với phiên bản được điều chỉnh ngữ cảnh và thang trả lời 5 mức.

Dữ liệu của bài báo thuộc một khảo sát rộng hơn do nhóm tác giả thực hiện về sức khỏe tinh thần tích cực và niềm tin nghề nghiệp của sinh viên sư phạm tiểu học. Một công bố liên quan đã phân tích mối liên hệ giữa sức khỏe tinh thần tích cực và niềm tin vào năng lực dạy học bằng tương quan và hồi quy phân cấp (Tran, 2026). Bài báo hiện tại không lặp lại các mô hình quan hệ đó, mà tập trung kiểm tra cấu trúc TSES-SF, mô tả hồ sơ điểm, so sánh các nhóm nhiệm vụ và phân tích khác biệt theo một số đặc điểm của người tham gia. Việc khai báo nguồn dữ liệu và công bố liên quan nhằm bảo đảm minh bạch; các thông tin trùng lặp tối thiểu về mẫu và thống kê mô tả được trình bày để người đọc có đủ căn cứ đánh giá nghiên cứu. Nghiên cứu tập trung trả lời bốn câu hỏi: (1) Mô hình ba nhân tố tương quan của TSES-SF có phù hợp hơn mô hình một nhân tố trong mẫu sinh viên sư phạm tiểu học hay không? (2) Sinh viên đánh giá niềm tin vào năng lực dạy học chung và từng nhóm nhiệm vụ ở mức nào? (3) Điểm trung bình của ba nhóm nhiệm vụ có khác nhau hay không? (4) Điểm chung có khác biệt theo trường/cơ sở đào tạo, năm học, giới tính, kết quả học tập tự đánh giá, nơi ở, hoàn cảnh kinh tế tự đánh giá và định hướng nghề nghiệp hay không? Kết quả được kì vọng cung cấp bằng chứng có giới hạn rõ ràng cho việc thiết kế thực hành nghề nghiệp, phản hồi và hỗ trợ phát triển nghề trong đào tạo GV tiểu học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định lượng, khảo sát cắt ngang. Thiết kế này phù hợp với mục tiêu kiểm tra sơ bộ cấu trúc đo lường, mô tả niềm tin vào năng lực dạy học tại một thời điểm và so sánh giữa các nhóm người tham gia. Vì dữ liệu tự báo cáo được thu thập một lần, kết quả không cho phép suy luận về sự phát triển theo thời gian, tác động của chương trình đào tạo hoặc quan hệ nhân quả.

2.2. Người tham gia, chọn mẫu và quy trình

Khảo sát được phân phối trực tuyến đến các nhóm lớp sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư ngành Giáo dục tiểu học có thể tiếp cận tại Trường Đại học Vinh và Trường Đại học Tây Bắc. Đây là phương pháp chọn mẫu thuận tiện theo các nhóm lớp sẵn có, không phải chọn mẫu ngẫu nhiên hoặc mẫu đại diện xác suất. Bộ dữ liệu có 628 phản hồi; một phản hồi được gửi sau khi nhóm nghiên cứu đã đóng mẫu nên không được đưa vào phân tích. Tiếp đó, 31 trường hợp có độ lệch chuẩn bằng 0 trên toàn bộ 26 mục chính của khảo sát rộng hơn được loại vì thể hiện kiểu trả lời không phân biệt. Mẫu phân tích cuối cùng gồm 596 trường hợp; sự đồng thuận tham gia của toàn bộ các trường hợp này đã được xác nhận trước khi phân tích. Cơ sở đào tạo được xác định theo nhóm lớp và liên kết khảo sát được sử dụng trong quá trình tuyển mẫu.

Trong mẫu phân tích, 204 sinh viên thuộc Trường Đại học Vinh (34,2%) và 392 thuộc Trường Đại học Tây Bắc (65,8%); 392 sinh viên học năm thứ ba (65,8%) và 204 học năm thứ tư (34,2%). Bảng chéo cho thấy hai biến không trùng khớp hoàn toàn: tại Trường Đại học Vinh có 152 sinh viên năm thứ ba và 52 sinh viên năm thứ tư; tại Trường Đại học Tây Bắc có 240 sinh viên năm thứ ba và 152 sinh viên năm thứ tư. Mẫu gồm 503 nữ (84,4%), 92 nam (15,4%) và 1 trường hợp lựa chọn khác. Về kết quả học tập tự đánh giá, 193 sinh viên thuộc nhóm trung bình/khá, 226 thuộc nhóm giỏi và 177 thuộc nhóm xuất sắc. Về nơi ở, 130 sinh viên sống cùng gia đình/nhà họ hàng, 106 ở kí túc xá và 360 ở nhà trọ. Có 562 trường hợp trả lời hợp lệ về kinh tế: 77 khó khăn, 304 trung bình và 181 khá/tốt. Có 595 trường hợp trả lời hợp lệ về định hướng nghề nghiệp: 68 thuộc nhóm không/có thể không làm GV tiểu học, 118 chưa chắc chắn và 409 có định hướng tích cực.

Trước khi trả lời, sinh viên được thông báo về mục đích học thuật, tính tự nguyện, quyền từ chối hoặc dừng tham gia và việc dữ liệu được xử lý ở dạng tổng hợp. Bộ dữ liệu phân tích không chứa tên, mã sinh viên, số điện thoại hoặc

địa chỉ thư điện tử. Việc nhấn mạnh ấn danh và tự nguyện nhằm giảm áp lực phải trả lời theo hướng tích cực; tuy nhiên, thiên lệch mong muốn xã hội và sai lệch tự đánh giá vẫn có thể xảy ra.

2.3. Công cụ và quá trình điều chỉnh

Niềm tin vào năng lực dạy học được đo bằng Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form (TSES-SF) do Tschannen-Moran và Woolfolk Hoy (2001) phát triển. Thang gồm 12 mục, trong đó mỗi nhóm nhiệm vụ có 4 mục: (a) thu hút HS tham gia học tập, phản ánh niềm tin vào khả năng tạo động cơ, hỗ trợ HS gặp khó khăn và thúc đẩy sự tham gia; (b) chiến lược giảng dạy, phản ánh niềm tin vào khả năng đặt câu hỏi, giải thích theo cách khác, lựa chọn phương pháp và đánh giá mức hiểu; (c) quản lý lớp học, phản ánh niềm tin vào khả năng thiết lập nề nếp, kiểm soát hành vi gây gián đoạn và tổ chức môi trường học tập. Điểm thành phần là trung bình của 4 mục; điểm chung là trung bình của 12 mục. Điểm cao hơn thể hiện niềm tin mạnh hơn vào khả năng thực hiện nhiệm vụ, không tự động đồng nghĩa với chất lượng thực hành cao hơn.

Công cụ gốc hướng đến GV và sử dụng thang trả lời 9 mức. Khi áp dụng cho sinh viên sư phạm tiểu học, cách diễn đạt tiếng Việt được điều chỉnh để người trả lời hình dung vai trò "GV tiểu học tương lai", tránh giả định họ đã có lớp học chính thức. Quá trình chuẩn bị phiên bản sử dụng trong khảo sát gồm hai bản dịch xuôi ngược độc lập, tổng hợp theo tương đương ngữ nghĩa và khái niệm, phản biện của bốn chuyên gia về tâm lý học, đo lường và đào tạo GV, và phỏng vấn nhận thức ngắn với tám sinh viên để kiểm tra độ rõ ràng. Một số thuật ngữ lớp học được điều chỉnh cho phù hợp với trải nghiệm kiến tập, dạy học vì mô và thực tập. Thang trả lời được rút còn 5 mức, từ 1 = hoàn toàn không thể thực hiện đến 5 = có thể thực hiện rất tốt. Sự thay đổi số mức trả lời làm cho điểm không thể so sánh trực tiếp với chuẩn mô tả của phiên bản 9 mức và đòi hỏi kiểm tra lại các thuộc tính đo lường.

2.4. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS và Python. Tần suất và tỉ lệ phần trăm được dùng để mô tả mẫu; trung bình, độ lệch chuẩn, độ lệch và độ nhọn được dùng để mô tả điểm chung và ba thành phần. Độ nhất quán nội tại được đánh giá bằng Cronbach's Alpha. Phân tích nhân tố khẳng định với ước lượng hợp lý cực đại được dùng để so sánh mô hình một nhân tố và mô hình ba nhân tố tương quan; mức phù hợp được xem xét qua chi-square, CFI, TLI, RMSEA và SRMR. Do các mục có 5 mức và phiên bản công cụ đã được điều chỉnh, kết quả CFA được xem là bằng chứng cấu trúc ban đầu, không thay thế cho kiểm định CFA cho dữ liệu thứ bậc trong nghiên cứu tiếp theo.

Để so sánh ba thành phần đo trên cùng sinh viên, nghiên cứu sử dụng phân tích phương sai lặp lại; giả định cầu phương được kiểm tra bằng Mauchly và bậc tự do được hiệu chỉnh Greenhouse-Geisser khi cần thiết. Các biến hai nhóm được so sánh bằng kiểm định t độc lập và báo cáo Cohen's d. Vì trường/cơ sở và năm học có liên hệ trong thiết kế mẫu, phân tích phương sai hai yếu tố trường $\times$ năm học được thực hiện để kiểm tra đồng thời hai biến và tương tác của chúng. Các biến từ ba nhóm trở lên được phân tích bằng ANOVA một yếu tố, báo cáo eta bình phương và hậu kiểm Tukey. Ngưỡng ý nghĩa thống kê là $p < 0,05$; cỡ ảnh hưởng được diễn giải thận trọng theo Lakens (2013).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Bằng chứng cấu trúc, độ nhất quán nội tại và thống kê mô tả

Mô hình ba nhân tố tương quan phù hợp tốt với dữ liệu, chi-square(51) = 109,263, $p < 0,001$, CFI = 0,990, TLI = 0,988, RMSEA = 0,044 và SRMR = 0,019; đồng thời phù hợp tốt hơn mô hình một nhân tố, chi-square(54) = 474,549, CFI = 0,931, TLI = 0,915, RMSEA = 0,114 và SRMR = 0,043, delta-chi-square(3) = 365,286, $p < 0,001$. Tải nhân tố chuẩn hóa của mô hình ba nhân tố dao động từ 0,742 đến 0,877; tương quan giữa các nhân tố từ 0,847 đến 0,900. Kết quả ủng hộ việc phân biệt ba nhóm nội dung, nhưng tương quan cao cũng cho thấy điểm chung phản ánh một phần đáng kể phương sai chung. Vì vậy, nghiên cứu báo cáo cả điểm chung và điểm thành phần, đồng thời tránh diễn giải các điểm thành phần như những năng lực độc lập hoàn toàn.

Bảng 1. Độ nhất quán nội tại và thống kê mô tả niềm tin vào năng lực dạy học

Biến	N	M	SD	Độ lệch	Độ nhọn	Cronbach's Alpha
Thu hút HS tham gia học tập	596	3,672	0,683	-0,127	0,557	0,891
Chiến lược giảng dạy	596	3,698	0,688	-0,107	0,607	0,914
Quản lý lớp học	596	3,674	0,695	-0,067	0,280	0,915
Niềm tin vào năng lực dạy học chung	596	3,682	0,641	-0,156	0,878	0,957

Bảng 1 cho thấy điểm chung và ba điểm thành phần có độ nhất quán nội tại cao. Trung bình niềm tin vào năng lực dạy học chung là 3,682 trên thang 1-5 (SD = 0,641). Giá trị này cao hơn điểm giữa lý thuyết 3,0, phản ánh xu hướng tự đánh giá tương đối tích cực trong mẫu khảo sát. Tuy nhiên, đây không phải ngưỡng chuẩn được xác lập bằng dữ liệu chuẩn hóa; do đó, nghiên cứu không phân loại sinh viên thành mức "thấp", "trung bình" hoặc "cao", cũng không suy ra họ đã đạt chuẩn năng lực nghề nghiệp. Các giá trị độ lệch và độ nhọn đều nhỏ, không cho thấy phân phối điểm chung hoặc điểm thành phần bị lệch nghiêm trọng.

Trong ba nhóm nhiệm vụ, chiến lược giảng dạy có trung bình cao nhất ($M = 3,698$; $SD = 0,688$), tiếp theo là quản lý lớp học ($M = 3,674$; $SD = 0,695$) và thu hút HS tham gia học tập ($M = 3,672$; $SD = 0,683$). Chênh lệch tuyệt đối lớn nhất chỉ là 0,026 điểm trên thang 5 mức. Hồ sơ này cho thấy người tham gia không tự xem mình nổi trội rõ rệt ở một nhóm nhiệm vụ nào.

3.2. So sánh ba nhóm nhiệm vụ dạy học

Kiểm định Mauchly cho thấy giả định cầu phương bị vi phạm, $W = 0,975$, $\chi^2(2) = 15,161$, $p = 0,001$; vì vậy, kết quả được diễn giải theo hiệu chỉnh Greenhouse-Geisser. Phân tích phương sai lặp lại không phát hiện khác biệt có ý nghĩa giữa ba trung bình, $F(1,951; 1160,749) = 1,309$, $p = 0,270$. Cỡ ảnh hưởng rất nhỏ, η^2 -p bình phương = 0,002, nghĩa là phân biến thiên gắn với sự khác nhau giữa ba nhóm nhiệm vụ trong thiết kế này là không đáng kể.

Kết quả không có ý nghĩa thống kê không đồng nghĩa ba nhóm nhiệm vụ là giống nhau về bản chất. TSES-SF đo niềm tin vào việc thực hiện các nhóm nhiệm vụ có yêu cầu tâm lý - sự phạm

Bảng 2. So sánh ba nhóm nhiệm vụ trong cùng mẫu sinh viên

Nhóm nhiệm vụ	M	SD	Kết luận thống kê
Thu hút HS tham gia học tập	3,672	0,683	Không khác biệt có ý nghĩa
Chiến lược giảng dạy	3,698	0,688	Không khác biệt có ý nghĩa
Quản lý lớp học	3,674	0,695	Không khác biệt có ý nghĩa

khác nhau. Kết quả chỉ cho thấy trong mẫu và cách đo hiện tại, mức tự đánh giá trung bình tương đối đồng đều.

3.3. Khác biệt theo trường/cơ sở, năm học và giới tính

Các so sánh chưa điều chỉnh cho thấy sinh viên Trường Đại học Tây Bắc có điểm chung cao hơn sinh viên Trường Đại học Vinh, $t(594) = -2,319$, $p = 0,021$, $d = -0,200$; sinh viên năm thứ tư cao hơn sinh viên năm thứ ba, $t(594) = -3,627$, $p < 0,001$, $d = -0,313$. Hai cỡ ảnh hưởng đều nhỏ. Không có khác biệt theo giới tính, $t(593) = 0,276$, $p = 0,783$, $d = 0,031$. Tuy nhiên, phân tích phương sai hai yếu tố phát hiện tương tác trường $\times$ năm học, $F(1,592) = 5,165$, $p = 0,023$, η^2 -p bình phương = 0,009. Điểm trung bình của năm thứ ba và năm thứ tư lần lượt là 3,501 và 3,880 tại Trường Đại học Vinh, so với 3,685 và 3,789 tại Trường Đại học Tây Bắc. Do tương tác có ý nghĩa, các kiểm định t riêng theo trường và năm học ở bảng 3 chỉ được xem là so sánh mô tả chưa điều chỉnh, không phải hai hiệu ứng độc lập hoặc bằng chứng nhân quả về cơ sở đào tạo và tiến trình năm học.

Bảng 3. So sánh điểm chung theo trường/cơ sở, năm học và giới tính

Biến	Nhóm	N	M	SD	t	p	Cohen's d
Trường/cơ sở	Đại học Vinh	204	3,598	0,622	-2,319	0,021	-0,200
	Đại học Tây Bắc	392	3,726	0,648			
Năm học	Năm 3	392	3,614	0,612	-3,627	< 0,001	-0,313
	Năm 4	204	3,813	0,676			
Giới tính	Nam	92	3,698	0,731	0,276	0,783	0,031
	Nữ	503	3,678	0,625			

3.4. Khác biệt theo kết quả học tập, nơi ở, hoàn cảnh kinh tế và định hướng nghề nghiệp

Bảng 4. Khác biệt điểm chung theo một số đặc điểm của sinh viên

Biến	M (SD) theo nhóm	F(df1, df2)	p	η^2 bình phương	Hậu kiểm Tukey
Kết quả học tập	TB/khá (n=193): 3,725 (0,587); Giỏi (n=226): 3,636 (0,689); Xuất sắc (n=177): 3,693 (0,634)	1,028 (2,593)	0,358	0,003	Không có khác biệt
Nơi ở	Gia đình/họ hàng (n=130): 3,809 (0,665); Kí túc xá (n=106): 3,679 (0,592); Nhà trọ (n=360): 3,637 (0,642)	3,481 (2,593)	0,031	0,012	Gia đình/họ hàng > Nhà trọ, $p = 0,023$
Kinh tế tự đánh giá	Khó khăn (n=77): 3,639 (0,730); Trung bình (n=304): 3,632 (0,611); Khá/tốt (n=181): 3,791 (0,628)	3,811 (2,559)	0,023	0,013	Khá/tốt > Trung bình, $p = 0,021$
Định hướng nghề nghiệp	Không/có thể không (n=68): 3,475 (0,712); Chưa chắc chắn (n=118): 3,540 (0,576); Tích cực (n=409): 3,758 (0,634)	9,554 (2,592)	< 0,001	0,031	Tích cực > hai nhóm còn lại

Không có khác biệt theo kết quả học tập tự đánh giá. Khác biệt theo nơi ở, hoàn cảnh kinh tế tự đánh giá và định hướng nghề nghiệp có ý nghĩa thống kê nhưng cỡ ảnh hưởng nhỏ. Hậu kiểm cho thấy nhóm sống cùng gia đình/nhà họ hàng cao hơn nhóm ở nhà trọ; nhóm kinh tế khá/tốt cao hơn nhóm trung bình; và nhóm có định hướng tích cực làm GV tiểu học cao hơn hai nhóm còn lại. Các kết quả này là mối liên hệ mô tả trong dữ liệu cắt ngang và không chứng minh điều kiện sống, kinh tế hoặc định hướng nghề nghiệp gây ra mức niềm tin cao hơn.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu cho thấy mô hình ba nhân tố tương quan của TSES-SF phù hợp tốt hơn mô hình một nhân tố trong mẫu 596 sinh viên sư phạm tiểu học. Điểm trung bình chung là 3,68 trên thang 5 mức; ba nhóm nhiệm vụ có trung

binh gần nhau, không khác biệt có ý nghĩa và có cơ ảnh hưởng gần như không đáng kể. Các kết quả này mô tả niềm tin chủ quan của sinh viên, không chứng minh năng lực dạy học thực tế hoặc tác động nhân quả của chương trình đào tạo. Hồ sơ điểm tương đối cân bằng có thể được luận giải từ quá trình sinh viên đang hình thành hình ảnh nghề nghiệp tổng thể. Trước khi có nhiều giờ dạy độc lập, người học thường dựa vào kiến thức phương pháp, quan sát GV, dạy thử, phản hồi của giảng viên và cảm giác sẵn sàng chung để đánh giá khả năng của mình. Theo Bandura (1997), bốn nguồn chủ yếu của self-efficacy gồm trải nghiệm thành công, quan sát mô hình, thuyết phục xã hội và cách diễn giải trạng thái cảm xúc - sinh lý. Trong đào tạo GV, một nhiệm vụ có độ khó vừa sức, được quan sát mô hình, nhận phản hồi cụ thể và có cơ hội làm lại có thể đồng thời tác động đến nhiều nguồn hình thành niềm tin.

Đặc thù nghề GV tiểu học yêu cầu trải nghiệm thành công phải gắn với trẻ em, môn học và tình huống lớp học cụ thể. Niềm tin về thu hút HS cần được xây dựng qua thiết kế hoạt động, quan sát mức tham gia và điều chỉnh khi HS rút lui; niềm tin về chiến lược giảng dạy cần gắn với giải thích theo nhiều cách, câu hỏi chẩn đoán, phân hóa nhiệm vụ và đánh giá thường xuyên; niềm tin về quản lý lớp học cần gắn với thiết lập quy tắc, chuyển tiếp hoạt động và xử lý hành vi phù hợp với lứa tuổi. Vì ba nhóm nhiệm vụ có điểm gần nhau, chương trình không nên chỉ tăng số giờ thực hành chung mà cần bảo đảm mỗi nhóm nhiệm vụ có tiêu chí, tình huống và phản hồi riêng.

Các khác biệt theo trường và năm học phải được diễn giải cùng tương tác giữa hai biến. Mức chênh lệch năm học không giống nhau tại hai cơ sở, nên không thể quy kết đơn giản rằng một trường đào tạo hiệu quả hơn hoặc sinh viên năm thứ tư luôn có niềm tin cao hơn do tích lũy chương trình. Nghiên cứu dọc, theo dõi cùng sinh viên qua các đợt kiến tập và thực tập, sẽ phù hợp hơn để đánh giá sự thay đổi. Tương tự, các khác biệt nhỏ theo nơi ở, kinh tế và định hướng nghề nghiệp chỉ gợi ý những nhóm cần được quan tâm; dữ liệu hiện tại không đủ để khẳng định cơ chế hỗ trợ gia đình, nguồn lực kinh tế hay mục tiêu nghề nghiệp là nguyên nhân.

Từ những kết quả trên, các hàm ý thực tiễn cần hướng đến việc tạo lập những điều kiện đào tạo giúp sinh viên hình thành, kiểm chứng và củng cố niềm tin vào năng lực dạy học. Ở cấp độ chương trình đào tạo, có thể tập trung vào bốn nhóm biện pháp chủ yếu sau đây:

Thứ nhất, tổ chức thực hành nghề nghiệp theo lộ trình tăng dần độ phức tạp. Giai đoạn đầu có thể gồm quan sát có mục tiêu và phân tích video; giai đoạn tiếp theo là dạy học vi mô với một mục tiêu hẹp; sau đó là thiết kế và thực hiện đoạn bài học với nhóm nhỏ; cuối cùng là thực tập lớp học với trách nhiệm tăng dần. Mỗi nhiệm vụ cần xác định trước đầu hiệu thành công quan sát được, chẳng hạn tỉ lệ HS tham gia, số cách giải thích được sử dụng, chất lượng câu hỏi kiểm tra mức hiểu hoặc hiệu quả của quy trình chuyển hoạt động.

Thứ hai, chuẩn hóa phản hồi sư phạm. Giảng viên và GV hướng dẫn nên tách phản hồi về thiết kế bài học, tương tác, chiến lược và quản lý lớp; chỉ ra bằng chứng quan sát; thống nhất một hoặc hai mục tiêu cải thiện; và cho sinh viên cơ hội dạy lại. Phiếu quan sát có thể sử dụng cùng khung ba nhóm nhiệm vụ của TSES-SF nhưng không dùng điểm tự báo cáo làm điểm năng lực. Việc đối chiếu tự đánh giá với đánh giá của người hướng dẫn và minh chứng video giúp sinh viên hiệu chỉnh niềm tin, tránh cả tự ti lẫn tự tin quá mức. Nghiên cứu về thực tập cũng nhấn mạnh vai trò của hỗ trợ, cảm giác có năng lực và quan hệ nghề nghiệp trong phát triển self-efficacy (Depping và cộng sự, 2024).

Thứ ba, phát triển cộng đồng học tập và cố vấn nghề nghiệp. Sinh viên cần được quan sát nhiều mô hình dạy học, trao đổi về sai sót như một phần bình thường của học nghề và nhận hỗ trợ từ giảng viên, GV tiểu học và bạn học. Nghiên cứu ở GV Việt Nam cho thấy cộng đồng học tập chuyên môn có quan hệ với self-efficacy và thực hành giảng dạy (Đinh Thị Hồng Vân và cộng sự, 2025; Vu và cộng sự, 2025). Có thể tổ chức nhóm phân tích bài dạy, dự giờ đồng đẳng, cố vấn theo nhóm nhỏ và sinh hoạt nghề nghiệp với GV thực hành.

Thứ tư, kết nối phát triển niềm tin với định hướng nghề nghiệp và sức khỏe tâm lý. Cố vấn học tập nên giúp sinh viên xác định mục tiêu nghề nghiệp, lập kế hoạch tích lũy minh chứng năng lực và xem khó khăn trong thực tập như thông tin để điều chỉnh chiến lược. Nhật ký phản tư, chuẩn bị tâm thế trước giờ dạy, thảo luận sau thực hành và hỗ trợ khi có lo âu nghề nghiệp có thể giúp sinh viên diễn giải trạng thái cảm xúc chính xác hơn; tuy nhiên, hỗ trợ tâm lý không thay thế việc cải thiện nhiệm vụ, hướng dẫn và điều kiện thực tập.

Ở cấp độ sinh viên, người học cần chuyển từ câu hỏi “tôi có tự tin không?” sang “tôi có bằng chứng nào cho thấy mình thực hiện được nhiệm vụ này?”. Hồ sơ cá nhân có thể lưu kế hoạch bài dạy, video, phản hồi, sản phẩm HS và tự đánh giá theo ba nhóm nhiệm vụ. Sau mỗi chu kỳ, sinh viên lựa chọn một hành vi cần luyện tập, tìm mô hình, thực hành, xin phản hồi và làm lại. Cách tiếp cận này đặt niềm tin vào năng lực trong quan hệ với hành động và bằng chứng.

Nghiên cứu tồn tại một số hạn chế: (1) Mẫu thuận tiện từ hai cơ sở và chủ yếu là nữ không đại diện cho toàn bộ sinh viên sư phạm tiểu học; (2) Thiết kế cắt ngang và tự báo cáo không đánh giá được thay đổi hoặc năng lực thực hành; (3) TSES-SF được điều chỉnh từ 9 xuống 5 mức và dùng cho sinh viên, mặc dù CFA ủng hộ cấu trúc ba nhân

tổ, nghiên cứu tiếp theo cần CFA cho dữ liệu thứ bậc, kiểm tra bất biến đo lường và độ tin cậy dựa trên mô hình; (4) Các so sánh nhóm có tính khám phá, một số cỡ ảnh hưởng nhỏ và tương tác trường $\times$ năm học làm hạn chế diễn giải các hiệu ứng riêng; (5) Dữ liệu thuộc một khảo sát rộng hơn có công bố liên quan, dù câu hỏi và mô hình phân tích khác nhau, phần trùng lặp về mẫu và thống kê mô tả cần được cân nhắc khi đánh giá tính mới.

Tóm lại, niềm tin vào năng lực dạy học của sinh viên trong mẫu khảo sát có mức tương đối tích cực và phân bố cân bằng giữa ba nhóm nhiệm vụ. Ý nghĩa thực tiễn không phải là nâng điểm tự báo cáo bằng mọi cách, mà là thiết kế các trải nghiệm nghề nghiệp giúp niềm tin ngày càng chính xác, ổn định và gắn với bằng chứng thực hành. Một chương trình chú trọng trải nghiệm thành công theo lộ trình, mô hình nghề nghiệp, phản hồi có cấu trúc, cơ hội làm lại và cổ vũ phát triển nghề có thể tạo nền tảng tốt hơn cho sự chuyển tiếp từ sinh viên sang GV tiểu học.

Tuyên bố về GenAI và quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo sửa chữa, tác giả đã sử dụng ChatGPT (OpenAI, phiên bản truy cập tháng 7/2026) để hỗ trợ rà soát ngôn ngữ, cấu trúc trình bày và tính nhất quán của diễn đạt. Công cụ không được sử dụng để tạo dữ liệu, thay đổi dữ liệu hoặc quyết định kết luận khoa học. Tác giả đã kiểm tra toàn bộ nội dung và chịu trách nhiệm về dữ liệu, phân tích, trích dẫn và diễn giải.

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

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Depping, D., Ehmke, T., Besser, M., & Leiß, D. (2024). How does pre-service teachers' self-efficacy relate to the fulfilment of basic psychological needs during teaching practicum? *Education Sciences*, 14(12), Article 1312. <https://doi.org/10.3390/educsci14121312>
- Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Trâm Anh, Quách Thị Thuý, Ngô Thu Kiều (2025). Ảnh hưởng của cộng đồng học tập chuyên môn đến “cái tôi hiệu quả” của giáo viên phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 25(15), 41-46. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3709>
- Ho, V. T., Tran, V. D., & Nguyen, V. D. (2023). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale in the Vietnamese educational context. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 47-58. <https://doi.org/10.18488/61.v11i1.3257>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Tran, L. H. (2026). Positive mental health and teaching self-efficacy among Vietnamese pre-service primary teachers: Evidence from a cross-sectional study. *Journal of Pedagogical Research*, 10(3), 1-15. <https://doi.org/10.3390/JPR.202645257>
- 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)
- Vu, N.-T. T., Dinh, H.-V. T., Ha, X. V., Nguyen, H. T., Vu, B. D., Dinh, P.-L. T., Truong, T.-T. T., & Nguyen, V. T. (2025). Professional learning communities, teacher self-efficacy and instructional practices in Vietnamese lower secondary schools. *European Journal of Education*, 60(3), e70178. <https://doi.org/10.1111/ejed.70178>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>