

TỰ HIỆU QUẢ SỰ PHẠM VÀ CÁC YẾU TỐ TIỀN ĐỀ DỰ BÁO Ý ĐỊNH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG ÂM NHẠC CỦA SINH VIÊN GDMN: KIỂM ĐỊNH MÔ HÌNH TPB MỞ RỘNG

Triệu Tất Đạt¹, Nguyễn Anh Trường¹, Trần Thúy Vi², Nguyễn Thị Vân²

¹ Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

² SV Gia Lai K1A Khoa Giáo dục mầm non, Trường ĐHSPTP. Hồ Chí Minh

Tóm tắt: Nghiên cứu này kiểm định mô hình Lý thuyết Hành vi Dự định (TPB) mở rộng tích hợp biến Tự hiệu quả sự phạm âm nhạc (TSES) nhằm dự báo ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên Giáo dục Mầm non. Phương pháp định lượng được thực hiện trên 615 sinh viên tại Việt Nam, phân tích dữ liệu bằng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM). Kết quả cho thấy mô hình đạt độ phù hợp tốt, giải thích 80% phương sai của ý định. Cả bốn yếu tố: Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi cảm nhận và TSES đều tác động dương đến ý định, trong đó Thái độ có ảnh hưởng mạnh nhất ($\beta=0.57$), tiếp theo là Kiểm soát hành vi ($\beta=0.39$). Nghiên cứu khẳng định việc tích hợp TSES vào TPB giúp gia tăng đáng kể sức mạnh dự báo trong bối cảnh đào tạo giáo viên. Hàm ý thực tiễn nhấn mạnh cần tăng cường thực hành có phản hồi và bồi dưỡng năng lực sự phạm tổng thể bên cạnh việc củng cố thái độ nghề nghiệp.

Từ khóa: Tự hiệu quả sự phạm; Lý thuyết hành vi dự định; Hoạt động âm nhạc; Sinh viên GDMN; Mô hình cấu trúc tuyến tính.

TEACHER SELF-EFFICACY AND ANTECEDENT FACTORS PREDICTING INTENTION TO ORGANIZE MUSIC ACTIVITIES AMONG PRESCHOOL EDUCATION STUDENTS: TESTING AN EXTENDED THEORY OF PLANNED BEHAVIOR MODEL

Abstract: This study tests an extended Theory of Planned Behavior (TPB) model integrating Teacher Self-Efficacy (TSES) to predict preschool education students' intention to organize music activities. A quantitative cross-sectional survey was conducted with 615 students in Vietnam, analyzing data using Structural Equation Modeling (SEM). Results show the model achieves good fit, explaining 80% of the variance in intention. All four constructs—Attitude, Subjective Norm, Perceived Behavioral Control, and TSES—positively impacted intention. Attitude emerged as the strongest predictor ($\beta=0.57$), followed by Perceived Behavioral Control ($\beta=0.39$), Subjective Norm ($\beta=0.25$), and TSES ($\beta=0.11$). The findings confirm that integrating TSES significantly boosts TPB's predictive capacity within teacher training. Practical implications highlight the need to strengthen reflective practice and overall pedagogical competence alongside fostering professional attitudes to enhance students' confidence and intention.

Keywords: Teacher Self-Efficacy; Theory of Planned Behavior; Music Activities; Preschool Education Students; Structural Equation Modeling.

Nhận bài: 12/04/2026

Phản biện: 12/05/2026

Duyệt đăng: 15/05/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình Giáo dục mầm non (GDMN) 2021 xác định giáo dục nghệ thuật, đặc biệt là hoạt động âm nhạc, là lĩnh vực cốt lõi nhằm phát triển toàn diện thẩm mỹ, cảm xúc và trí tuệ cho trẻ. Tuy nhiên, thực trạng đào tạo sinh viên GDMN hiện nay cho thấy một nghịch lý: dù nhận thức rõ vai trò của âm nhạc, nhiều sinh viên vẫn e ngại khi tổ chức hoạt động này do thiếu tự tin vào kỹ năng thực hành và năng lực sự phạm. Các thống kê sơ bộ ban đầu cho thấy sinh viên thường đạt điểm cao về thái độ nhưng thấp hơn về kiểm soát hành vi cảm nhận, gợi ý một khoảng trống giữa mong muốn và năng lực thực tế.

Lý thuyết Hành vi Dự định (TPB) của Ajzen (1991) đã được ứng dụng rộng rãi để dự báo ý định nghề nghiệp trong giáo dục. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đây chủ yếu tập trung vào ba

tiền đề cốt lõi (Thái độ, Chuẩn chủ quan, Kiểm soát hành vi cảm nhận) mà chưa tích hợp sâu các yếu tố năng lực nghề nghiệp đặc thù như Tự hiệu quả sự phạm (TSES) theo lý thuyết của Tschannen-Moran và Hoy (2001). Trong bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non tại Việt Nam, việc thiếu vắng các nghiên cứu kiểm định đồng thời vai trò của TSES bên cạnh các biến TPB gốc khiến chưa có cái nhìn toàn diện về cơ chế hình thành ý định tổ chức hoạt động âm nhạc. Đặc biệt, chưa có nghiên cứu nào đánh giá mức độ đóng góp của TSES trong việc gia tăng sức mạnh dự báo của mô hình so với các ứng dụng TPB thuần túy trước đây.

Nhằm lấp đầy khoảng trống này, nghiên cứu được thực hiện với hai mục tiêu chính: (1) Kiểm định mô hình TPB mở rộng tích hợp biến Tự hiệu quả sự phạm âm nhạc (TSES-Music) để dự báo

ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên GDMN; và (2) Đánh giá sức mạnh dự báo của mô hình mở rộng thông qua hệ số xác định (R^2), làm rõ vai trò bổ sung của TSES trong bối cảnh văn hóa giáo dục Việt Nam.

Nghiên cứu này mang lại hai đóng góp quan trọng. Về mặt lý thuyết, kết quả kiểm định sẽ cung cấp bằng chứng thực nghiệm cho việc mở rộng TPB bằng biến đặc thù ngành, khẳng định TSES là một tiền đề độc lập cần thiết bên cạnh các niềm tin tâm lý chung. Về mặt thực tiễn, kết quả của nghiên cứu sẽ là cơ sở khoa học để các khoa GDMN điều chỉnh chương trình đào tạo học phần Phương pháp giáo dục âm nhạc, chuyển dịch từ trang bị kiến thức đơn thuần sang bồi dưỡng năng lực thực hành và sự tự tin nghề nghiệp cho sinh viên.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý thuyết & phát triển giả thuyết

2.1.1. Lý thuyết Hành vi Dự định (Theory of Planned Behavior - TPB)

Lý thuyết Hành vi Dự định (TPB) của Ajzen (1991) là một trong những khung lý thuyết nền tảng được sử dụng rộng rãi nhất để dự báo ý định và hành vi trong nhiều lĩnh vực, bao gồm giáo dục. Theo TPB, ý định thực hiện một hành vi cụ thể được xác định bởi ba tiền đề cốt lõi: Thái độ (Attitude), Chuẩn chủ quan (Subjective Norm) và Kiểm soát hành vi cảm nhận (Perceived Behavioral Control).

Nhiều nghiên cứu meta-analysis đã khẳng định sức mạnh dự báo của TPB. Điển hình, McEachan và cộng sự (2011) trong tổng quan hệ thống trên 206 bài báo cho thấy TPB giải thích trung bình 44.3% phương sai của ý định và 19.3% phương sai của hành vi sức khỏe. Tuy nhiên, hiệu quả dự báo thay đổi tùy theo loại hành vi và bối cảnh mẫu nghiên cứu. Trong lĩnh vực giáo dục, việc áp dụng TPB để dự báo ý định nghề nghiệp của sinh viên sư phạm vẫn còn khoảng trống, đặc biệt khi chưa tích hợp các biến năng lực đặc thù. Các nghiên cứu trước đây thường tập trung vào ba biến cốt lõi mà bỏ qua yếu tố niềm tin vào năng lực chuyên môn, dù đây là yếu tố then chốt trong đào tạo giáo viên.

2.1.2. Tự hiệu quả sư phạm (Teacher Self-Efficacy - TSES)

Khái niệm Tự hiệu quả (Self-Efficacy) bắt nguồn từ lý thuyết Học tập Xã hội của Bandura, đề cập đến niềm tin của cá nhân vào khả năng thực hiện thành công một nhiệm vụ cụ thể. Trong giáo dục, Tschannen-Moran và Hoy (2001) đã phát triển thang đo Tự hiệu quả sư phạm (TSES) với ba khía cạnh: Chiến lược giảng dạy, Quản lý lớp học và Gắn kết học sinh.

Tổng quan nghiên cứu của Zee và Koomen

(2016) trên 40 năm dữ liệu khẳng định rằng TSES có mối liên hệ tích cực với quá trình lớp học, sự điều chỉnh hành vi của học sinh và đặc biệt là phúc lợi tâm lý của giáo viên (bao gồm sự hài lòng nghề nghiệp, cam kết và giảm thiểu kiệt sức). Cụ thể, Wang và cộng sự (2015) trong nghiên cứu trên 523 giáo viên Canada đã chỉ ra rằng tự hiệu quả sư phạm (đặc biệt là khía cạnh gắn kết học sinh) dự báo đáng kể ý định nghỉ việc và sự điều chỉnh tâm lý. Điều này gợi ý rằng TSES không chỉ ảnh hưởng đến hành vi giảng dạy mà còn là tiền đề quan trọng cho các ý định nghề nghiệp bền vững.

Tương tự, Skaalvik và Skaalvik (2017) nhấn mạnh rằng tự khái niệm nghề nghiệp – có mối liên hệ chặt chẽ với TSES – chịu ảnh hưởng bởi nguồn lực công việc (như sự tự chủ, hỗ trợ xã hội) và dự báo mạnh mẽ sự hài lòng nghề nghiệp cũng như động lực gắn bó. Trong bối cảnh sinh viên GDMN, Almadhoun và Abdullah (2023) cũng tìm thấy bằng chứng rằng năng lực cá nhân và chuyên môn của giáo viên có tương quan dương mạnh mẽ với kết quả đầu ra, dù tác động có thể khác biệt tùy bối cảnh văn hóa.

Tuy nhiên, vai trò của TSES khi tích hợp vào mô hình TPB trong việc dự báo ý định tổ chức hoạt động cụ thể (như hoạt động âm nhạc) tại Việt Nam vẫn chưa được kiểm định đầy đủ. Việc bổ sung TSES vào TPB giúp bao quát khía cạnh năng lực nghề nghiệp mà biến Kiểm soát hành vi cảm nhận (PBC) chung chung chưa phản ánh hết.

Tuy nhiên, cần phân biệt rõ TSES với Kiểm soát hành vi cảm nhận (PBC) trong mô hình TPB. Trong khi PBC tập trung vào nhận thức về các yếu tố thuận lợi hay cản trở bên ngoài (ví dụ: cơ sở vật chất, thời gian, nguồn lực), thì TSES đo lường niềm tin nội tại vào năng lực sư phạm tổng quát (quản lý lớp, chiến lược dạy học, gắn kết trẻ). Việc bổ sung TSES vào TPB giúp bao quát khía cạnh năng lực nghề nghiệp mà biến PBC chung chung chưa phản ánh hết, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non.

2.1.3. Phát triển giả thuyết nghiên cứu

Dựa trên nền tảng lý thuyết TPB (Ajzen, 1991), TSES (Tschannen-Moran và Hoy, 2001) và các bằng chứng thực nghiệm gần đây (Wang và cộng sự, 2015; Zee và Koomen, 2016), nghiên cứu đề xuất bốn giả thuyết sau:

H1: Thái độ có tác động dương đến Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên GDMN. Theo Ajzen (1991), thái độ tích cực là động lực nội tại mạnh nhất. McEachan và cộng sự (2011) cũng xác nhận thái độ là yếu tố dự báo mạnh cho ý định trong nhiều hành vi. Đối với sinh viên GDMN,

khi nhận thức rõ giá trị phát triển thẩm mỹ, cảm xúc của âm nhạc đối với trẻ, họ sẽ có ý định cao hơn trong việc tổ chức các hoạt động này.

H2: Chuẩn chủ quan có tác động dương đến Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên GDMN. Áp lực xã hội từ giảng viên, nhà trường hay xã hội có ảnh hưởng đến quyết định nghề nghiệp. Tuy nhiên, trong văn hóa giáo dục Việt Nam, kỳ vọng xã hội thường hòa quyện chặt chẽ với thái độ cá nhân, tạo nên một chuẩn mực chung về “người giáo viên giỏi” (Ajzen, 1991).

H3: Kiểm soát hành vi cảm nhận có tác động dương đến Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên GDMN. Theo TPB, khi cá nhân cảm thấy có đủ năng lực và nguồn lực để thực hiện hành vi, ý định sẽ mạnh mẽ hơn. McEachan và cộng sự (2011) lưu ý rằng PBC có vai trò quan trọng hơn đối với các hành vi đòi hỏi kỹ năng cụ thể. Đối với sinh viên GDMN, sự tự tin vào kỹ

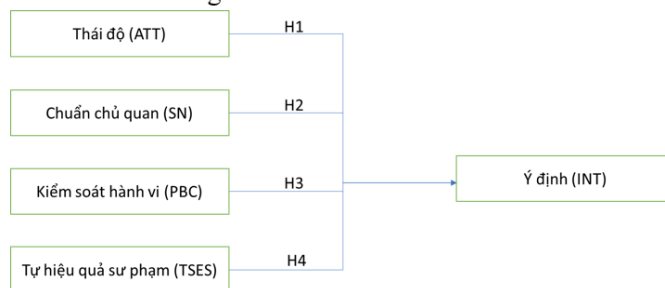
năng thực hành và điều kiện cơ sở vật chất sẽ thúc đẩy ý định tổ chức hoạt động âm nhạc.

H4: Tự hiệu quả sự phạm âm nhạc có tác động dương đến Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của sinh viên GDMN. Đây là giả thuyết mở rộng quan trọng. Dựa trên lý thuyết của Bandura và bằng chứng từ Wang và cộng sự (2015), tự hiệu quả không chỉ dự báo sự điều chỉnh tâm lý mà còn dự báo ý định nghề nghiệp (như ý định nghỉ việc hoặc gắn bó). Zee và Koomen (2016) cũng khẳng định TSES liên quan đến cam kết nghề nghiệp. Do đó, niềm tin vào năng lực sự phạm tổng quát (quản lý lớp, chiến lược dạy học, gắn kết trẻ) được kỳ vọng là nền tảng hỗ trợ cho hoạt động chuyên biệt như âm nhạc, bổ sung cho PBC trong việc dự báo ý định.

2.1.4. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Dựa trên các giả thuyết trên, mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau:

Hình 1 Mô hình nghiên cứu đề xuất



Ghi chú: Tất cả các mối quan hệ đều dự kiến có tác động dương (+)

Mô hình này tích hợp bốn biến độc lập (ATT, SN, PBC, TSES) để dự báo một biến phụ thuộc duy nhất là Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc (INT) của sinh viên GDMN. Việc bổ sung TSES vào khung TPB gốc nhằm kiểm định vai trò của năng lực sự phạm đặc thù trong việc gia tăng sức mạnh dự báo của mô hình, vượt qua mức giải thích trung bình ~44% của TPB thuần túy (McEachan và cộng sự, 2011) trong bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non tại Việt Nam.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thống kê mô tả và Kiểm định độ tin cậy

Dữ liệu được thu thập từ sinh viên ngành Giáo dục Mầm non. Sau khi loại bỏ các phiếu trả lời không hợp lệ, tổng số mẫu phân tích là N = 615.

2.2.1.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Bảng 1 trình bày đặc điểm nhân khẩu học của mẫu nghiên cứu. Đa số sinh viên là nữ giới (99.8%), phù hợp với đặc thù ngành đào tạo. Về hình thức đào tạo, sinh viên hệ Chính quy chiếm tỷ lệ cao nhất (39.3%), tiếp theo là Cao đẳng (18.9%) và Liên thông Cao đẳng lên Đại học (17.7%).

Bảng 1 Đặc điểm nhân khẩu học

Đặc điểm	Phân loại	Tần số (n)	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	1	0.2
	Nữ	614	99.8
Hệ đào tạo	Chính quy	242	39.3
	Cao đẳng	116	18.9
	Liên thông CĐ-ĐH	109	17.7
	Vừa làm vừa học	85	13.8
	Liên thông TC-ĐH	63	10.2

2.2.1.2. Phân tích thống kê mô tả các biến

Sinh viên thể hiện thái độ tích cực với tất cả các biến (Mean > 3.80). Thái độ (ATT) cao nhất (M=4.58), phản ánh nhận thức rõ về vai trò của âm nhạc. Chuẩn chủ quan (SN, M=4.09) và Ý định (INT, M=3.96) ở mức khá cao, cho thấy sự ủng hộ từ môi trường và xu hướng hành vi tích cực. Ngược lại, Kiểm soát hành vi (PBC) thấp nhất (M=3.86), gợi ý sinh viên còn e ngại về năng lực thực tế (kỹ năng đàn, hát) và điều kiện cơ sở vật chất khi tổ chức hoạt động.

2.2.1.3. Kiểm tra độ tin cậy (Cronbach's Alpha)

Độ tin cậy của các thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả cho thấy tất cả các thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha > 0.90, vượt xa ngưỡng chấp nhận 0.70 (Nunnally, 1978), khẳng định tính nhất quán nội tại rất cao của các biến đo lường.

2.2.2. Đánh giá Mô hình Đo lường (Measurement Model Assessment)

Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) được thực hiện bằng phần mềm AMOS 28 để đánh giá độ phù hợp của mô hình đo lường gồm 5 biến tiềm ẩn: Thái độ (ATT), Chuẩn chủ quan (SN), Kiểm soát hành vi cảm nhận (PBC), Ý định (INT) và Tự hiệu quả sự phạm âm nhạc (TSES).

2.2.2.1. Độ phù hợp của mô hình

Kết quả phân tích cho thấy mô hình đo lường đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu: $\chi^2/df = 4.297$, CFI = .902, TLI = .896, RMSEA = .073 [90% CI: .071-.075], GFI = .714. Chỉ số CFI (.902) chỉ vừa đạt ngưỡng chấp nhận (.90), điều này được xem là phù hợp trong nghiên cứu khoa học xã hội với mô hình phức tạp và cỡ mẫu lớn (N = 615) (Hair và cộng sự, 2019). Chỉ số GFI (.714) thấp hơn ngưỡng truyền thống nhưng ít được ưu tiên trong các nghiên cứu SEM hiện đại do nhạy cảm với cỡ mẫu. Chỉ số TLI = .896, dù thấp hơn ngưỡng .90 truyền thống, nhưng vẫn được chấp nhận theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (2019) đối với các mô hình cấu trúc phức tạp và cỡ mẫu lớn (TLI \geq .89).

2.2.2.2. Giá trị hội tụ (Convergent Validity)

Giá trị hội tụ được đánh giá thông qua hệ số tải chuẩn hóa, độ tin cậy tổng hợp (CR) và phương sai trích trung bình (AVE). Tất cả các hệ số tải chuẩn hóa đều vượt ngưỡng .70 (dao động từ .723 đến .917) và có ý nghĩa thống kê ($p < .001$). Giá trị CR dao động từ 0.937 đến 0.982 và AVE từ 0.700 đến 0.806, đều vượt ngưỡng khuyến nghị (CR \geq 0.70; AVE \geq 0.50) (Fornell và Larcker, 1981), khẳng định giá trị hội tụ tốt của các thang đo.

Bảng 2 Kết quả Đánh giá Mô hình Đo lường

Biến tiềm ẩn	Biến quan sát	Std. Loading	CR	AVE	\sqrt{AVE}
Thái độ (ATT)	ATT1	.895	0.961	0.806	0.898
	ATT2	.903			
	ATT3	.884			
	ATT4	.917			
	ATT5	.902			
	ATT6	.884			
Chuẩn chủ quan (SN)	SN1	.879	0.943	0.735	0.857
	SN2	.903			
	SN3	.877			
	SN4	.888			
	SN5	.723			
	SN6	.860			
Kiểm soát HV (PBC)	PBC1	.860	0.937	0.712	0.844
	PBC2	.865			
	PBC3	.858			
	PBC4	.857			
	PBC5	.796			

	PBC6	.826			
Ý định (INT)	INT1	.850	0.959	0.794	0.891
	INT2	.897			
	INT3	.902			
	INT4	.899			
	INT5	.912			
	INT6	.885			
Tự hiệu quả (TSES)	IS1-IS8, SE1-SE8, CM1-CM8	.780-.917	0.982	0.700	0.837

2.2.2.3. Giá trị phân biệt (Discriminant Validity)

Giá trị phân biệt được đánh giá qua tiêu chí Fornell-Larcker và HTMT. Hầu hết các biến tiềm ẩn đều đạt yêu cầu khi \sqrt{AVE} lớn hơn tương quan giữa chúng. Ngoại lệ duy nhất, cặp biến ATT và SN có tương quan (.862) cao hơn căn bậc hai AVE của SN (.857), vi phạm nhẹ tiêu chí Fornell-Larcker. Tuy nhiên, chỉ số HTMT (.861) nằm dưới ngưỡng .90 cho phép đối với các biến tiềm ẩn có liên quan lý thuyết chặt chẽ (Henseler và cộng sự, 2015). Hơn nữa, sự phân biệt về mặt lý thuyết giữa 'thái độ cá nhân' và 'áp lực chuẩn mực xã hội' là rõ ràng trong khung TPB (Ajzen, 1991). Do đó, cả hai

biến được giữ lại để đảm bảo tính toàn vẹn của mô hình lý thuyết.

2.2.3. Phân tích Mô hình Cấu trúc

Mô hình cấu trúc được kiểm định để đánh giá các mối quan hệ nhân quả giữa các biến tiềm ẩn. Kết quả phân tích mô hình cấu trúc (Hình 1) cho thấy mô hình đạt được sự phù hợp tốt với dữ liệu: $\chi^2/df=4.297$, CFI=.902, TLI=.896, RMSEA=.073[90% CI: .071-.075].

2.2.3.1. Kết quả kiểm định giả thuyết

Bảng 3 trình bày kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu thông qua trọng số hồi quy chuẩn hóa (β), giá trị tới hạn (C.R.) và mức ý nghĩa thống kê (p-value).

Bảng 3 Kết quả kiểm định các giả thuyết

Mối quan hệ (Giả thuyết)	β	C.R.	p-value
H ₁ : Thái độ (ATT) → Ý định (INT)	0.57	12.45	< .001
H ₂ : Chuẩn chủ quan (SN) → Ý định (INT)	0.25	6.12	< .001
H ₃ : Kiểm soát hành vi (PBC) → Ý định (INT)	0.39	8.90	< .001
H ₄ : Tự hiệu quả (TSES) → Ý định (INT)	0.11	2.85	.004

Ghi chú: C.R. > 1.96 tương ứng với $p < 0.05$

Kết quả cho thấy tất cả bốn giả thuyết đề xuất đều được chấp nhận ở mức ý nghĩa thống kê cao ($p < .01$). Cụ thể, Thái độ (ATT) có hệ số hồi quy lớn nhất ($\beta=0.57$), tiếp theo là Kiểm soát hành vi cảm nhận (PBC, $\beta=0.39$), Chuẩn chủ quan (SN, $\beta=0.25$) và cuối cùng là Tự hiệu quả sự phạm (TSES, $\beta=0.11$).

2.2.3.2. Khả năng giải thích của mô hình (R^2)

Hệ số xác định (R^2) của biến phụ thuộc Ý định tổ chức hoạt động âm nhạc (INT) đạt mức 0.80. Điều này cho thấy 80% phương sai của biến Ý định được giải thích bởi bốn biến độc lập trong mô hình TPB mở rộng (ATT, SN, PBC, TSES). Giá trị R^2 này vượt xa ngưỡng khuyến nghị cho các nghiên cứu khoa học xã hội (thường từ 0.25 đến 0.50), phản ánh sức mạnh dự báo rất cao của mô

hình đối với mẫu nghiên cứu sinh viên GDMN.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã thành công trong việc kiểm định và xác nhận tính phù hợp của mô hình TPB mở rộng tích hợp Tự hiệu quả sự phạm (TSES). Kết quả khẳng định rằng để sinh viên GDMN có ý định vững chắc trong việc tổ chức hoạt động âm nhạc, cần sự kết hợp hài hòa giữa:

Thái độ tích cực (ATT) – Động lực nội tại từ tình yêu nghề và nhận thức đúng đắn về giá trị âm nhạc.

Sự tự tin vào năng lực thực hành (PBC) – Vượt qua rào cản kỹ năng và điều kiện cơ sở vật chất.

Năng lực sự phạm tổng quát (TSES) – Nền tảng để vận dụng kỹ năng âm nhạc vào thực tế lớp học phức tạp.

Với khả năng giải thích 80% phương sai của biến ý định, mô hình này cung cấp một khung lý thuyết vững chắc và các bằng chứng thực nghiệm quý giá. Nó nhấn mạnh rằng công tác đào tạo giáo viên mầm non không chỉ dừng lại ở việc trang bị kiến thức chuyên môn (âm nhạc), mà quan trọng

hơn là bồi dưỡng năng lực sư phạm tổng thể và thái độ nghề nghiệp. Đây là chìa khóa để sinh viên tự tin, chủ động và sáng tạo trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục âm nhạc, góp phần nâng cao chất lượng chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Almadhoun, M. A. A., & Abdullah, A. B. A. (2023). The effect of teacher competence on student academic achievement in elementary schools in Gaza, Palestine. *International Journal of Science, Engineering and Management*, 10(12), 66-76.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- 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>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J., & Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5(2), 97-144. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.521684>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- 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)
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- 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>