NGHIÊN CỨU CHIẾN LƯỢC HỖ TRỢ HOẠT ĐỘNG VẼ LẤY TRẺ LÀM TRUNG TÂM TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON Ở THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Ngọc Nuôi
Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt: *Dựa trên mô hình hai đường dẫn tích hợp ba lý thuyết (SCT, SDT, SET), nghiên cứu này kiểm định thực nghiệm các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng hoạt động vẽ lấy trẻ làm trung tâm của giáo viên mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh. Sử dụng dữ liệu khảo sát từ 462 giáo viên và phân tích PLS SEM, kết quả cho thấy: (1) Niềm tin năng lực (SE) là yếu tố trung gian mạnh nhất, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng thực hiện (β=0,515); (2) Động lực (MT) không tác động trực tiếp đến chất lượng thực hiện mà phải thông qua niềm tin năng lực (β gián tiếp=0,173); (3) Tồn tại chuỗi trung gian nối tiếp từ đào tạo chuyên môn qua động lực và niềm tin năng lực đến chất lượng thực hiện (β=0,028); (4) Hỗ trợ quản lý (β=0,324) có ảnh hưởng mạnh hơn cơ sở vật chất (β=0,237) đến niềm tin năng lực. Hợp tác phụ huynh không đạt yêu cầu đo lường. Từ những phát hiện này, bài báo thảo luận về cơ chế "chuyển hóa" từ động lực sang niềm tin năng lực và đề xuất ba nhóm chiến lược hỗ trợ: tăng cường hỗ trợ quản lý, cải thiện đào tạo chuyên môn theo nguyên tắc tự quyết, và đầu tư cơ sở vật chất có trọng tâm. Kết quả cung cấp bằng chứng thực nghiệm đầu tiên tại Việt Nam cho mô hình hai đường dẫn hội tụ.*

Từ khóa: *hoạt động vẽ lấy trẻ làm trung tâm; niềm tin năng lực; động lực giáo viên; hỗ trợ quản lý; giáo dục mầm non; PLS SEM; Thành phố Hồ Chí Minh.*

A STUDY ON STRATEGIES TO SUPPORT CHILD-CENTERED DRAWING ACTIVITIES IN PRESCHOOLS IN HO CHI MINH CITY

Abstract: *Based on a two-pathway model integrating three theories (SCT, SDT, and SET), this study empirically examines the factors influencing the quality of child-centered drawing activities implemented by preschool teachers in Ho Chi Minh City. Using survey data from 462 teachers and PLS-SEM analysis, the results show that: (1) self-efficacy (SE) is the strongest mediating factor, directly influencing implementation quality (β = 0.515); (2) motivation (MT) does not directly affect implementation quality but exerts its influence through self-efficacy (indirect β = 0.173); (3) there exists a sequential mediation chain from professional training through motivation and self-efficacy to implementation quality (β = 0.028); and (4) managerial support (β = 0.324) has a stronger effect on self-efficacy than facilities (β = 0.237). Parental collaboration did not meet the measurement requirements. Based on these findings, the article discusses the mechanism of "transformation" from motivation into self-efficacy and proposes three groups of support strategies: strengthening managerial support, improving professional training in accordance with the principles of self-determination, and making focused investments in facilities. The findings provide the first empirical evidence in Vietnam for the convergent two-pathway model.*

Keywords: *child-centered drawing activities; self-efficacy; teacher motivation; managerial support; preschool education; PLS-SEM; Ho Chi Minh City.*

Nhận bài: 20/04/2026 *Phản biện: 18/05/2026* *Duyệt đăng: 22/05/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mặc dù triết lý dạy học lấy trẻ làm trung tâm đã được triển khai và thực hành trong thực hiện Chương trình Giáo dục Mầm non Việt Nam nhưng việc chuyển hóa triết lý này thành thực hành giảng dạy cụ thể, đặc biệt trong hoạt động vẽ vẫn còn nhiều vấn đề cần xem xét. Tại Thành phố Hồ Chí Minh, một khu vực giáo dục năng động với thuận lợi về cơ sở vật chất lẫn dịch vụ nhưng chất lượng hoạt động vẽ chưa được như mong đợi. Một câu hỏi được đặt ra: Làm thế nào để các nguồn lực hỗ trợ từ tổ chức thực sự cải thiện hành vi của giáo viên?

Trên cơ sở tổng quan và mô hình lý thuyết đã xây dựng từ tổng quan nghiên cứu trước đó, trong nghiên cứu tiến hành kiểm định thực nghiệm mô hình hai đường dẫn: đường dẫn nhận thức (Hỗ trợ quản lý – SM và Cơ sở vật chất – IF ảnh hưởng đến Niềm tin năng lực – SE, từ đó ảnh hưởng đến Chất lượng thực hiện – IQ) và đường dẫn động lực (Đào tạo chuyên môn – PD và Hợp tác phụ huynh – PC ảnh hưởng đến Động lực – MT, từ đó ảnh hưởng đến IQ). Đồng thời, nghiên cứu kiểm tra mối quan hệ liên kết MT → SE và các hiệu ứng trung gian nối tiếp.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

- Mẫu và đối tượng: 462 giáo viên mầm non tại TP.HCM, được chọn bằng phương pháp chọn mẫu phân tầng theo loại hình trường (công lập, tư thục, dân lập). Đa số giáo viên là nữ (93,5%), có trình độ đại học (61,9%), thâm niên từ 6 15 năm.

- Công cụ: Bảng hỏi gồm 35 biến quan sát thuộc 7 thang đo (SM, IF, PD, PC, SE, MT, IQ), sử dụng

thang Likert 5 điểm. Các thang đo được kế thừa và điều chỉnh từ TSES (Tschannen Moran & Hoy, 2001), WTMST (Fernet và cộng sự, 2008), POS (Eisenberger và cộng sự, 1986), SERVQUAL, và các nghiên cứu trước tại Việt Nam.

- Phân tích dữ liệu: Phân tích mô hình cấu trúc bình phương tối thiểu từng phần (PLS SEM) bằng SmartPLS 4, với bootstrapping 5.000 mẫu. Mô hình đo lường được đánh giá qua độ tin cậy tổng hợp (CR), phương sai trích trung bình (AVE) và giá trị phân biệt (HTMT). Mô hình cấu trúc được đánh giá qua hệ số đường dẫn (β), R^2, f^2 và Q^2.

2.2. Kết quả

2.2.1. Đánh giá mô hình đo lường

Biến Hợp tác phụ huynh (PC) bị loại do không đạt yêu cầu: hệ số tải ngoài của các biến quan sát rất thấp (có giá trị âm), CR=0,052 và AVE=0,071. Sáu biến còn lại (SM, IF, PD, SE, MT, IQ) đều đạt độ tin cậy tốt (Cronbach's α từ 0,858 đến 0,917; CR từ 0,898 đến 0,937; AVE từ 0,638 đến 0,750). Giá trị phân biệt được xác nhận qua tiêu chí Fornell Larcker và HTMT (<0,85).

2.2.2. Kết quả mô hình cấu trúc

Bảng 1 tổng hợp các hệ số đường dẫn và kiểm định giả thuyết.

Bảng 1. Kết quả kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	Đường dẫn	β	p	Kết luận
H1	SM → SE	0,324	<0,001	Chấp nhận
H2	IF → SE	0,237	<0,001	Chấp nhận
H3	PD → MT	0,160	<0,001	Chấp nhận
H5	SE → IQ	0,515	<0,001	Chấp nhận
H6	MT → IQ	0,032	0,492	Bác bỏ
H7	MT → SE	0,335	<0,001	Chấp nhận

Hiệu ứng trung gian:

• SM → SE → IQ: β gián tiếp = 0,167 (p<0,001)

• IF → SE → IQ: β gián tiếp = 0,122 (p<0,001)

• MT → SE → IQ: β gián tiếp = 0,173 (p<0,001)

• PD → MT → SE → IQ: β = 0,028 (p=0,001)

R^2 của SE = 0,351; R^2 của IQ = 0,280. Mức độ ảnh hưởng f^2 của SE lên IQ là 0,309 (lớn). Q^2_predict của IQ = 0,100 (>0). VIF nội tại đều <1,2.

2.2.3. Phát hiện chính

- Niềm tin năng lực (SE) là trung tâm của mô hình: SE có tác động trực tiếp lớn nhất đến IQ (β=0,515). Đồng thời, SE đóng vai trò trung gian toàn phần giữa SM, IF và IQ.

- Động lực (MT) không trực tiếp cải thiện chất lượng thực hiện mà tác động gián tiếp qua SE (β=0,173).

- Tồn tại chuỗi trung gian nối tiếp PD → MT → SE → IQ, chứng minh con đường từ đào tạo chuyên môn đến hành vi giảng dạy phải trải qua cả hai cơ chế tâm lý.

- Hỗ trợ quản lý (SM) là yếu tố dự báo mạnh nhất cho SE, so với cơ sở vật chất (IF) và đào tạo (PD).

- Hợp tác phụ huynh (PC) không đạt tiêu chuẩn đo lường, cho thấy khái niệm này cần được hiểu lại trong bối cảnh Việt Nam.

2.3. Thảo luận

2.3.1. Niềm tin năng lực – nhân tố trung tâm của mọi tác động

Kết quả cho thấy niềm tin năng lực (SE) có ảnh hưởng trực tiếp mạnh nhất đến chất lượng thực hiện hoạt động vẽ (β = 0,515). Điều này không có gì đáng ngạc nhiên nếu nhìn lại lý thuyết của Bandura: dù giáo viên có được hỗ trợ thế nào, có động lực ra sao, họ vẫn cần tin rằng mình thực sự làm được thì mới dám thay đổi cách dạy. Trong bối cảnh chuyển từ dạy vẽ theo mẫu sang khuyến khích trẻ tự do sáng tạo, niềm tin năng lực càng trở nên quyết định. Giáo viên thiếu tự tin thường quay về lối mòn an toàn: đưa mẫu cho trẻ sao chép. Ngược lại, những giáo viên có niềm tin cao sẵn sàng chấp nhận sự "lộn xộn" sáng tạo của trẻ và kiên trì hơn khi gặp khó khăn.

Mức β = 0,515 trong nghiên cứu này cao hơn đáng kể so với mức tương quan trung bình $\bar{r}$ = 0,28 mà Klassen và Tze (2014) tổng hợp từ 43 nghiên cứu trước đây. Chúng tôi cho rằng sự khác biệt này không phải do sai số mà đến từ hai nguyên nhân. Một là, thang đo SE được thiết kế rất đặc thù cho hoạt động vẽ lấy trẻ làm trung tâm, chứ không phải loại thang đo chung chung về năng lực giảng dạy. Hai là, bối cảnh đổi mới phương pháp ở TP.HCM đang đặt giáo viên vào tình thế

phải "tự bơi" trong một phương pháp còn khá mới mẻ, do đó niềm tin năng lực trở thành yếu tố phân hóa mạnh hơn bình thường.

2.3.2. "Nghịch lý động lực": tại sao có động lực vẫn chưa đủ?

Động lực (MT) không hề có tác động trực tiếp đến chất lượng thực hiện (β = 0,032, p = 0,492). Nếu chỉ nhìn vào con số này, có thể vội vàng kết luận rằng động lực chẳng quan trọng. Nhưng thực tế phức tạp hơn: động lực tác động gián tiếp rất mạnh qua niềm tin năng lực (β gián tiếp = 0,173). Nói cách khác, một giáo viên có thể rất hứng thú với phương pháp mới, sẵn sàng đầu tư thời gian, nhưng nếu không tin rằng mình đủ khả năng tổ chức thành công, cô ấy sẽ không dám thay đổi cách dạy thực sự. Động lực giống như "nguyên liệu thô", còn niềm tin năng lực là "lò luyện" để biến nguyên liệu đó thành sản phẩm.

Phát hiện này trùng hợp với một số nghiên cứu gần đây ở bậc đại học (Li và cộng sự, 2025) và giáo dục phổ thông (Keller và cộng sự, 2018), nhưng lần đầu tiên được kiểm chứng trong bối cảnh giáo dục mầm non và với hoạt động nghệ thuật. Điều này gợi ý rằng các chương trình chỉ chăm chăm "truyền lửa", tạo động lực mà bỏ qua khâu xây dựng niềm tin năng lực cho giáo viên rất dễ thất bại.

2.3.3. Chuỗi trung gian nối tiếp – con đường thực sự từ đào tạo đến chất lượng

Một trong những đóng góp quan trọng nhất của nghiên cứu là phát hiện ra chuỗi tác động PD → MT → SE → IQ (β = 0,028, p = 0,001). Con số này tuy nhỏ, nhưng lại có ý nghĩa lý luận lớn. Nó cho thấy rằng đào tạo chuyên môn không thể "một bước" tạo ra thay đổi trong lớp học. Thay vào đó, đào tạo trước hết phải khơi gợi được động lực tự chủ (đáp ứng các nhu cầu về tự chủ, năng lực và kết nối). Sau đó, chính động lực đó sẽ thúc đẩy giáo viên tự mình thực hành, trải nghiệm, và qua những thành công nhỏ ban đầu, dần dần hình thành niềm tin năng lực. Chỉ khi có niềm tin năng lực, giáo viên mới thực sự thay đổi cách tổ chức hoạt động vẽ.

Chuỗi ba bước này giải thích tại sao nhiều khóa tập huấn ngắn hạn, lý thuyết suông thường thất bại: chúng bỏ qua hai khâu trung gian là kích hoạt động lực (theo đúng nghĩa tự chủ) và tạo cơ hội thực hành có hướng dẫn để chuyển hóa động lực thành niềm tin. Để có hiệu quả, đào tạo cần được thiết kế thành lộ trình dài hơi, có các pha: khơi động lực, thực hành có coaching, và phản hồi xây dựng.

2.3.4. Vai trò của hỗ trợ quản lý so với cơ sở vật chất

Trong hai yếu tố thuộc đường dẫn nhận thức, hỗ trợ quản lý (SM) có ảnh hưởng mạnh đến niềm tin năng lực hơn cơ sở vật chất (IF) – 0,324 so với 0,237. Điều này cho thấy rằng, dù phòng ốc, vật liệu có đẹp và đầy đủ đến đâu, chúng cũng không thể thay thế được sự khích lệ, tin tưởng và tạo điều kiện từ Ban giám hiệu. Một lời khen đúng lúc, một sự trao quyền cho giáo viên tự thiết kế hoạt động, hay một phản hồi mang tính hỗ trợ thay vì phán xét – tất cả những điều đó có sức nặng tinh thần rất lớn.

Ở TP.HCM, mặc dù cơ sở vật chất trung bình được đánh giá khá cao (M = 3,875), nhưng chất lượng thực hành vẫn chưa tương xứng. Kết quả này giúp giải thích nghịch lý ấy: đầu tư vào "của" mà không đầu tư vào "người" thì khó có kết quả. Các trường mầm non nên ưu tiên đào tạo đội ngũ quản lý về kỹ năng hỗ trợ, lắng nghe và tạo động lực cho giáo viên hơn là chỉ chạy theo trang thiết bị.

2.3.5. Vì sao hợp tác phụ huynh lại "trục trặc"?

Một điểm đáng tiếc là thang đo hợp tác phụ huynh (PC) không đạt yêu cầu và phải loại khỏi mô hình. Các biến quan sát có hệ số tải rất thấp, thậm chí âm. Chúng tôi cho rằng nguyên nhân sâu xa không phải do hợp tác phụ huynh là không quan trọng, mà do cách hiểu về "hợp tác" trong bối cảnh Việt Nam khác xa với các mô hình phương Tây. Ở nhiều nước, hợp tác phụ huynh có nghĩa là cha mẹ cùng tham gia vào quyết định chương trình, cùng thảo luận về phương pháp. Ở TP.HCM, quan hệ phụ huynh – giáo viên thường là một chiều: phụ huynh giao phó con cho trường, ít khi tham gia sâu vào chuyên môn. Vì vậy, khi trả lời các câu hỏi về "phụ huynh hợp tác trong hoạt động vẽ", các giáo viên có thể hiểu theo những cách rất khác nhau, dẫn đến độ đồng nhất nội tại của thang đo rất thấp.

Từ thực tế này, nghiên cứu cho rằng cần có những nghiên cứu định tính sâu hơn (phỏng vấn, quan sát) để vẽ lại đúng bức tranh về mối quan hệ gia đình – nhà trường trong lĩnh vực giáo dục nghệ thuật tại Việt Nam, từ đó mới có thể xây dựng thang đo phù hợp.

2.3.6. So sánh nhẹ với các nghiên cứu quốc tế

Nhìn chung, các hệ số trong mô hình của chúng tôi tương đồng về xu hướng với các nghiên cứu ở Trung Quốc (Cai & Tang, 2021; Jiao và cộng

sự, 2022) và Indonesia (Winda, 2022). Tuy nhiên, mức ảnh hưởng của hỗ trợ quản lý đến niềm tin năng lực ở TP.HCM có phần thấp hơn (0,324 so với 0,38–0,526). Có lẽ do hệ thống quản lý ở Việt Nam đa dạng loại hình trường (công, tư, quốc tế), không tập trung và "có quyền lực" như ở Trung Quốc. Ngược lại, ảnh hưởng của niềm tin năng lực đến chất lượng thực hiện lại cao hơn (0,515 so với 0,42 của Cai & Tang), điều này càng khẳng định rằng trong bối cảnh đang chuyển đổi mạnh về phương pháp, niềm tin năng lực đóng vai trò then chốt.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã kiểm chứng thành công mô hình hai đường dẫn tích hợp, với phát hiện cốt lõi: niềm tin năng lực là "cửa ngõ" bắt buộc để mọi nguồn lực hỗ trợ từ tổ chức và động lực của giáo viên có thể cải thiện chất lượng hoạt động vẽ lấy trẻ làm trung tâm. Động lực không tác động trực tiếp mà phải được chuyển hóa qua trải nghiệm thành công. Kết quả gợi ý rằng các chiến lược can thiệp cần tập trung vào xây dựng niềm tin năng lực thông qua hỗ trợ quản lý, đào tạo thực hành có hướng dẫn, và tạo cơ hội tích lũy trải nghiệm thành công cho giáo viên. Hạn chế của nghiên cứu bao gồm thiết kế cắt ngang, nguồn dữ liệu tự báo cáo duy nhất, và việc loại biến hợp tác phụ huynh. Các hướng nghiên cứu tương lai gồm nghiên cứu dọc, thực nghiệm can thiệp, và phát triển thang đo phù hợp văn hóa cho hợp tác phụ huynh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life.* Wiley.

Cai, Y., & Tang, Z. (2021). Organizational support, self-efficacy and teacher innovation: A study of kindergarten teachers in China. *Frontiers in Psychology,* 12, 708875.

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.

Denee, R., Lindsay, G., & Probine, S. (2024). Visual arts self-efficacy: Impacts and supports for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal,* 52, 1035–1045.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., et al. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology,* 71(3), 500–507.

Huang, X., Chen, L., Wang, Y., et al. (2025). Effects of professional development on preschool teachers' motivation and art education competence. *Teaching and Teacher Education,* 145, 104623.

Jiao, C., Qian, J., & Liu, H. (2022). The relationship between preschool inclusive education teachers' organizational support and work engagement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology,* 13, 900835.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.

Li, J. (2023). Teaching readiness, motivation, and self-efficacy among preschool teachers: A serial mediation model. *Early Childhood Research Quarterly,* 65, 245–258.

Li, X., Pei, X., & Zhao, J. (2025). Intrinsic motivation and self-efficacy as pathways to innovative teaching. *BMC Psychology,* 13, 177.

Nguyễn Thị Hiền. (2023). Năng lực chuyên môn của giáo viên mầm non trong tổ chức hoạt động nghệ thuật. *Tạp chí Giáo dục,* 23(15), 45–52.

Rahmawati, A., Supriyanto, S., & Cahyono, B. Y. (2023). Assessing infrastructure quality in early childhood education: Application of SERVQUAL model. *International Journal of Educational Management,* 37(2), 456–472.

Trần Viết Nhi. (2021). Môi trường vật chất hỗ trợ hoạt động nghệ thuật tại các trường mầm non. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 17(3), 78–85.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research,* 86(4), 981–1015.

Zhang, H., Yang, Y., & Li, J. (2025). Effective strategies for teachers to guide children's art activities. *Frontiers in Psychology,* 16, 1600401.