

SỰ TỰ TIN TRONG QUẢN LÝ LỚP HỌC CỦA GIÁO VIÊN TIẾNG ANH SAU KHI THAM GIA KHÓA BỒI DƯỠNG NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM

Đào Minh Trung; Lê Xuân Mai; Nguyễn Thanh Tùng
Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ
Email: dmtrung@ctu.edu.vn

Tóm tắt: Niềm tin vào năng lực bản thân là yếu tố quan trọng giúp giáo viên tiếng Anh làm việc hiệu quả hơn. Sự tự tin hình thành từ trải nghiệm bản thân và trạng thái tâm lý (nguồn bên trong), quan sát hình mẫu và lời động viên từ người đáng tin cậy (nguồn bên ngoài). Các khóa bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm vì thế nhằm hỗ trợ giáo viên hình thành sự tự tin trong quản lý lớp học, song mức độ tự tin sau đào tạo hiếm khi được khảo sát. Nghiên cứu tìm hiểu sự tự tin trong quản lý lớp học và các nhân tố tác động, bằng bảng khảo sát thang đo Likert và phỏng vấn bán cấu trúc. Khách thể gồm 304 giáo viên ba cấp học thuộc sáu tỉnh Đồng bằng sông Cửu Long và Đông Nam Bộ, trong đó 19 giáo viên tham gia phỏng vấn. Kết quả cho thấy 86,8% giáo viên xác nhận sự tự tin được cải thiện rõ rệt. Đáng chú ý, nội dung chương trình được đánh giá cao nhất lại liên hệ yếu nhất với sự tự tin, còn tính thực tiễn bị đánh giá thấp nhất lại liên hệ mật thiết nhất. Yếu tố cá nhân liên hệ chặt nhất với sự tự tin, còn điều kiện làm việc kém thuận lợi nhất. Kết quả hàm ý tăng cường thực hành và hỗ trợ sau đào tạo quan trọng hơn hoàn thiện nội dung.

Từ khóa: giáo viên tiếng Anh, quản lý lớp học, sự tự tin, bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm.

ENGLISH TEACHERS' SELF-EFFICACY IN CLASSROOM MANAGEMENT AFTER A PEDAGOGICAL TRAINING COURSE

Abstract: Self-efficacy is a key factor helping English language teachers work more effectively. It develops from mastery experiences and emotional states (internal sources), together with vicarious experiences and verbal persuasion (external sources). Pedagogical training courses are therefore intended to help teachers build self-efficacy in classroom management, yet their levels of self-efficacy after such courses are rarely examined. This study explores teachers' self-efficacy in classroom management and the factors influencing it, using a Likert scale survey and semi-structured interviews. Participants included 304 teachers across three school levels in six provinces of the Mekong Delta and the Southeastern region, 19 of whom took part in the interviews. Findings indicate that 86.8% of teachers reported clear gains in self-efficacy. Notably, programme content received the highest rating yet showed the weakest relationship with self-efficacy, whereas practical applicability was rated lowest but related most closely. Personal factors showed the closest relationship with self-efficacy, while working conditions emerged as the least favourable factor. The results suggest that strengthening hands-on practice and post-training support matters more than refining programme content.

Keywords: classroom management, English teachers, pedagogical training, self-efficacy.

Nhận bài: 12/08/2026

Phản biện: 12/09/2026

Duyệt đăng: 15/09/2026

I. GIỚI THIỆU

Niềm tin vào năng lực bản thân do Bandura (1997) đề xuất là một khái niệm quan trọng trong nghiên cứu giáo dục, phản ánh mức độ tin tưởng của cá nhân vào khả năng thực hiện thành công nhiệm vụ. Đối với giáo viên (GV), sự tự tin vào khả năng lập kế hoạch và tổ chức giảng dạy có liên hệ đáng kể với hiệu quả giảng dạy và kết quả học tập của học sinh (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Trong các thành phần của sự tự tin sư phạm, quản lý lớp học (QLLH) giữ vai trò nền tảng, bao gồm những hành động nhằm tạo lập và duy trì môi trường thuận lợi cho dạy và học (Evertson & Weinstein, 2006). Trong dạy học tiếng Anh, QLLH càng phức tạp do sự khác biệt về trình độ, động lực và phong cách học tập của học sinh (Harmer, 2015).

Tại Việt Nam, Đề án Ngoại ngữ Quốc gia xác định bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm (NVSP) là giải

pháp quan trọng nhằm nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Tuy nhiên, tác động của các chương trình bồi dưỡng đến sự tự tin nghề nghiệp của GV vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ.

Nguyễn và Trần (2024) cho thấy GV tiếng Anh (GVTA) mới vào nghề thường gặp khó khăn trong QLLH và chủ yếu sử dụng chiến lược lấy GV làm trung tâm. Ngô và cộng sự (2022) cũng ghi nhận GV có nhiều kinh nghiệm thực hiện các năng lực QLLH thường xuyên hơn. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào GV mới vào nghề và chưa đánh giá tác động của một chương trình bồi dưỡng cụ thể.

Vì vậy, nghiên cứu này xem xét ảnh hưởng của chương trình bồi dưỡng NVSP đến sự tự tin QLLH của GVTA thông qua hai câu hỏi:

1. Chương trình bồi dưỡng NVSP tiếng Anh tác động như thế nào đến sự tự tin của GV trong QLLH?

2. Những yếu tố nào ảnh hưởng đến sự tự tin của GVTA trong QLLH?

Kết quả nghiên cứu góp phần định hướng cải tiến chương trình bồi dưỡng NVSP và xây dựng cơ chế hỗ trợ phù hợp hơn với bối cảnh trường phổ thông Việt Nam.

II. TỔNG QUAN VÀ CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Lý thuyết về sự tự tin vào năng lực bản thân

Nghiên cứu dựa trên lý thuyết tri nhận xã hội của Bandura (1997), theo đó sự tự tin nghề nghiệp là niềm tin của cá nhân vào khả năng thực hiện nhiệm vụ bằng những kỹ năng mình có. Vì vậy, bồi dưỡng kiến thức chưa chắc dẫn đến thay đổi thực hành nếu GV thiếu niềm tin vào khả năng vận dụng. Bandura (1997) xác định bốn nguồn hình thành sự tự tin: trải nghiệm thành công, quan sát người khác, khuyến khích bằng lời nói và trạng thái cảm xúc, trong đó trải nghiệm thành công có ảnh hưởng mạnh nhất.

Guskey (2000) cho rằng quá trình thay đổi diễn ra theo trình tự: tham gia bồi dưỡng, thay đổi thực hành, thay đổi ở học sinh và thay đổi niềm tin. Quan điểm này phù hợp với Bandura khi cùng nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm thực tế trong việc củng cố sự tự tin.

2.2. Sự tự tin trong quản lý lớp học

Emmer và Hickman (1991) xây dựng thang đo sự tự tin trong quản lý lớp học (QLLH) và kỹ luật trên 161 sinh viên sư phạm và GV thực tập, với hệ số tin cậy .81. Thang đo tập trung vào thiết lập quy tắc, duy trì trật tự, khuyến khích hành vi phù hợp và xử lý hành vi gây rối.

Các nghiên cứu sau đó tiếp tục khẳng định vai trò của sự tự tin QLLH. Dicke và cộng sự (2014) cho thấy GV tự tin hơn gặp ít vấn đề trật tự và ít kiệt sức nghề nghiệp. Lazarides và cộng sự (2020) xác nhận sự tự tin QLLH thúc đẩy việc sử dụng chiến lược quản lý hiệu quả. Phân tích tổng hợp của Klassen và Tze (2014) trên 43 nghiên cứu với 9.216 người tham gia cũng ghi nhận mối liên hệ tích cực giữa sự tự tin nghề nghiệp và hiệu quả giảng dạy.

2.3. Tổng quan các nghiên cứu liên quan

Tác động của bồi dưỡng đến sự tự tin của GV chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố. Guskey (2002) xác định thiếu động lực là một rào cản quan trọng; Woolfolk Hoy và Burke Spero (2005), qua theo dõi 53 GV trong năm đầu công tác, cho thấy sự tự tin có thể giảm nếu thiếu hỗ trợ phù hợp.

Liu và Liao (2019), sử dụng dữ liệu TALIS 2013, cho thấy các chương trình gắn với thực tiễn nghề nghiệp, tìm tòi và hợp tác đồng nghiệp có

liên hệ tích cực với sự tự tin, bao gồm QLLH. Borg (2011), qua nghiên cứu sáu GV tiếng Anh trong khóa bồi dưỡng tám tuần tại Anh, nhận thấy bồi dưỡng chủ yếu giúp GV làm rõ và củng cố niềm tin sẵn có hơn là tạo ra thay đổi căn bản.

Nhìn chung, vẫn còn thiếu nghiên cứu đánh giá tác động của một chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm (NVSP) cụ thể đến sự tự tin QLLH và các yếu tố chi phối tác động đó. Nghiên cứu này nhằm góp phần làm rõ khoảng trống này.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và phương pháp thu dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp theo thiết kế trình tự giải thích, kết hợp khảo sát định lượng và phỏng vấn định tính (Creswell & Plano Clark, 2017). Khảo sát được tiến hành trước để đo lường mức độ tự tin và các yếu tố liên quan; phỏng vấn thực hiện sau nhằm giải thích sâu hơn kết quả định lượng.

Bảng hỏi gồm 60 câu theo thang Likert 5 mức, gồm bốn phần: đánh giá chương trình bồi dưỡng (15 câu), sự tự tin trong quản lý lớp học (QLLH) (23 câu), tác động cảm nhận (8 câu) và các yếu tố ảnh hưởng (14 câu). Ngoài ra có hai câu hỏi về mức độ thay đổi tự tin và nội dung bồi dưỡng có tác động rõ nhất. Thang đo sự tự tin được phát triển từ Emmer và Hickman (1991), Tschannen-Moran và Hoy (2001) và điều chỉnh cho bối cảnh Việt Nam theo Beaton và cộng sự (2000). Phỏng vấn tập trung vào trải nghiệm bồi dưỡng, biểu hiện và yếu tố duy trì sự tự tin, điều kiện ảnh hưởng đến khả năng áp dụng và một tình huống QLLH thành công.

3.2. Khách thể nghiên cứu

Mẫu được chọn thuận tiện từ các GV đã hoàn thành khóa bồi dưỡng NVSP giai đoạn 2021–2023 có mô đun QLLH. Nghiên cứu thu được 304 phiếu từ GV tiếng Anh tại sáu tỉnh thuộc Đồng bằng sông Cửu Long và miền Đông Nam Bộ, gồm 241 nữ và 63 nam. Về kinh nghiệm, 142 GV có trên 20 năm giảng dạy, 115 GV có 11–20 năm và 47 GV dưới 11 năm. Có 114 GV tiểu học, 99 GV THCS và 84 GV THPT; 274 GV có bằng đại học. Đáng chú ý, 259 GV (85,2%) đang dạy các lớp từ 31 học sinh trở lên.

Trong số người tham gia khảo sát, 19 GV tình nguyện phỏng vấn, gồm 5 GV tiểu học, 7 GV THCS và 7 GV THPT, phân bố tại cả sáu tỉnh.

3.3. Thu và phân tích dữ liệu

Khảo sát được thực hiện qua Google Forms và gửi đến khoảng 850 học viên đã hoàn thành

chương trình; tỷ lệ phản hồi đạt 35,8%. Dữ liệu định lượng được kiểm định độ tin cậy bằng Cronbach's Alpha, phân tích thống kê mô tả và tương quan Pearson, Spearman. Mức độ tương quan được diễn giải theo Cohen (1988): .10 là yếu, .30 là trung bình và từ .50 trở lên là mạnh.

Dữ liệu phỏng vấn được phân tích chủ đề theo Braun và Clarke (2006), gồm mã hóa mở, nhóm mã và phát triển chủ đề. Độ tin cậy được tăng cường thông qua mã hóa và kiểm tra chéo giữa các thành viên nghiên cứu.

IV. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Kết quả khảo sát

4.1.1. Sự tự tin trong quản lý lớp học sau bồi dưỡng

Kết quả kiểm định độ tin cậy cho thấy công cụ khảo sát có chỉ số Alpha ở mức từ cao đến rất cao, từng nhóm câu hỏi đều trên .90. Kết quả cho thấy GV có mức tự tin khá cao trong QLLH, với điểm trung bình các khía cạnh đều trên 3,9 trên thang đo 5 (Bảng 1). Về mức độ thay đổi so với trước bồi dưỡng, 86,8% GV báo cáo cải thiện từ mức khá cơ bản trở lên, trong đó 42,1% cải thiện rất nhiều.

Bảng 1. Mức độ tự tin trong quản lý lớp học của giáo viên (N = 304)

Khía cạnh	Độ tin cậy (α)	Giá trị TB (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
1. Tương tác và giao tiếp	.957	4,16	0,65
2. Thiết lập quy tắc và quy trình	.940	4,09	0,62
3. Tạo động lực học tập	.948	4,05	0,67
4. Duy trì kỷ luật và trật tự	.956	4,01	0,67
5. Xử lý xung đột	.958	3,96	0,72

Mức độ tự tin tương đối đồng đều giữa các khía cạnh, song thứ tự vẫn cho thấy GV tự tin nhất ở những việc mang tính quan hệ tương tác và kém tự tin nhất ở những tình huống xử lý xung đột. Sự tự tin cao nhất thể hiện ở khía cạnh tương tác và giao tiếp ($M = 4,16$; $SD = 0,65$), bao gồm việc thiết lập mối quan hệ tích cực với học sinh và giao tiếp hiệu quả với phụ huynh.

Ngược lại, xử lý xung đột là khía cạnh thấp nhất ($M = 3,96$; $SD = 0,72$) và có độ lệch chuẩn cao nhất, cho thấy mức phân tán lớn hơn giữa các GV. Ba trong năm biến yếu nhất toàn thang đo thuộc khía cạnh này: nhận biết sớm dấu hiệu xung đột, can

thiệp khi có vấn đề hành vi nghiêm trọng, và giải quyết xung đột giữa các học sinh. Đây là những tình huống đòi hỏi ứng phó tức thời với hành vi ngoài dự kiến, khác với các kỹ năng có thể chuẩn bị trước.

4.1.2. Các nhân tố ảnh hưởng đến sự tự tin

Kết quả cho thấy một phát hiện đáng chú ý ở phần đánh giá chương trình (Bảng 2). Trong ba thành phần, nội dung chương trình được GV đánh giá cao nhất nhưng lại có liên hệ yếu nhất với sự tự tin, trong khi tính thực tiễn và khả năng áp dụng bị đánh giá thấp nhất lại liên hệ cao nhất. Thứ tự xếp hạng theo điểm đánh giá và theo hệ số tương quan hoàn toàn đảo ngược.

Bảng 2. Các nhân tố và liên hệ với sự tự tin quản lý lớp học (N = 304)

Nhân tố	Giá trị TB (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	Hệ số tương quan (r)
Chương trình bồi dưỡng			
Nội dung chương trình	4,25	0,72	.645
Phương pháp giảng dạy	4,17	0,76	.662
Tính thực tiễn và khả năng áp dụng	4,13	0,77	.698
Yếu tố bối cảnh			
Yếu tố cá nhân	4,16	0,58	.710
Hỗ trợ từ đồng nghiệp	4,08	0,66	.614
Hỗ trợ từ lãnh đạo nhà trường	3,96	0,71	.538
Điều kiện làm việc	3,85	0,71	.574

Toàn bộ hệ số đều có $p < .001$.

Đi sâu vào từng biến quan sát, bốn biến có điểm thấp nhất trong 15 biến đánh giá chương trình đều

xoay quanh khả năng vận dụng, dẫn đầu là “Có nhiều cơ hội thực hành kỹ năng quản lý lớp học”.

Ngược lại, bốn biến cao nhất đều thuộc nhóm nội dung. Kết quả cho thấy chương trình mạnh về thiết kế nội dung nhưng yếu ở khâu chuyển hóa nội dung thành năng lực hành động.

Ở nhóm yếu tố bối cảnh, yếu tố cá nhân đứng cao nhất với độ lệch chuẩn thấp nhất, đồng thời liên hệ chặt nhất với sự tự tin, vượt cả yếu tố chương trình. Ngược lại, điều kiện làm việc kém thuận lợi nhất; ba biến thấp nhất trong 14 biến bối cảnh đều thuộc nhóm này, bao gồm quy mô lớp học phù hợp, áp lực công việc cho phép thời gian đổi mới, và chính sách khen thưởng nỗ lực đổi mới. Hệ số Spearman cũng cho cùng thứ tự, chứng minh kết quả đáng tin cậy.

4.2. Kết quả phỏng vấn

Phỏng vấn được thực hiện sau khảo sát nhằm làm rõ biểu hiện của sự tự tin và các nguyên nhân làm gia tăng sự tự tin. Kết quả hình thành các chủ đề sau.

4.2.1. Sự gia tăng tự tin và nguồn gốc của nó

Cả 19 GV tham gia phỏng vấn đều xác nhận sự tự tin tăng lên; 10 GV cho biết tăng rất nhiều và 9 GV tăng khá nhiều, không ai cho rằng không thay đổi.

Ba yếu tố được nhắc đến nhiều nhất đều mang tính trải nghiệm: kết hợp kinh nghiệm cá nhân với kiến thức khóa học (84,2%), chia sẻ kinh nghiệm từ giảng viên (84,2%) và thảo luận với đồng nghiệp (73,7%). Nội dung lý thuyết đạt 57,9% và học liệu trực tuyến 42,1%.

Đáng chú ý, yếu tố đứng đầu không phải nội dung chương trình cung cấp mà là khả năng GV kết hợp kiến thức mới với kinh nghiệm sẵn có. Trong 11 GV mô tả tình huống QLLH thành công, chỉ một người liên hệ trực tiếp với chương trình. GV1, dạy THPT trên 20 năm, cho biết đã “kết hợp các hình thức, kỹ thuật đã học ở lớp NVSP”, trong khi phần lớn GV khác xem các chiến lược sử dụng như kinh nghiệm cá nhân tích lũy.

4.2.2. Chiến lược quản lý lớp học được vận dụng

Các tình huống cho thấy khác biệt theo cấp học. GV tiểu học và THCS chủ yếu sử dụng quy tắc, hệ quả và hoạt động chuyển hướng. GV2 tại Trà Vinh chia sẻ: “Mình xử lý bằng cách đưa ra luật là bạn nói chuyện, làm chuyện riêng ba lần sẽ không được giải lao”. Một GV tiểu học ở Hậu Giang sử dụng hệ thống chữ ký hai màu để theo dõi và khen thưởng hành vi.

Một chiến lược khác là chuyển hướng năng lượng của học sinh. GV3 tại Bến Tre cho học sinh đứng lên, hát và nhảy khoảng ba phút để lấy lại sự tập trung; GV4 tại Trà Vinh sử dụng chuỗi câu

lệnh ngắn bằng tiếng Anh và cho biết “hoạt động này mất tầm một đến hai phút rồi mới cho học sinh học tiếp”.

Ngược lại, ba GV THPT mô tả các chiến lược can thiệp cá nhân. GV5 tại Sóc Trăng cho biết:

“Thay vì nhắc nhở hoặc phê bình em trước lớp, tôi nhẹ nhàng đến gần, hỏi thăm và tìm hiểu nguyên nhân... giao cho em một nhiệm vụ nhỏ phù hợp để em có cơ hội tham gia vào hoạt động chung của lớp. Sau đó, tôi tiếp tục quan tâm, khích lệ và phối hợp với phụ huynh... Khi giáo viên kiên nhẫn lắng nghe, tôn trọng và động viên học sinh thì việc giáo dục sẽ hiệu quả hơn”.

Các chiến lược cá nhân hóa đòi hỏi nhiều thời gian và theo dõi lâu dài, có thể phần nào giải thích mức tự tin của GV THPT thấp hơn GV tiểu học trong kết quả khảo sát.

4.2.3. Vai trò trung tâm của yếu tố cá nhân

Các yếu tố được đề cập nhiều nhất trong việc duy trì sự tự tin đều thuộc nhóm cá nhân: động lực phát triển nghề nghiệp, niềm tin vào khả năng tự học và sự kiên trì áp dụng (đều 78,9%), tiếp theo là khả năng tự đánh giá và rút kinh nghiệm (68,4%). Các yếu tố đồng nghiệp đạt 52,6%–57,9%, trong khi hỗ trợ từ lãnh đạo chỉ đạt 47,4% và không xuất hiện trong các tình huống được mô tả. Thứ tự cá nhân – đồng nghiệp – lãnh đạo phù hợp với kết quả khảo sát.

Sự kiên trì được thể hiện rõ qua trường hợp GV6 tại Bình Phước. Với một học sinh lười học, cô tìm hiểu nguyên nhân, thống nhất các mục tiêu nhỏ và thường xuyên động viên; “sau một thời gian, em có ý thức học tập tốt hơn và chủ động hoàn thành bài”.

4.2.4. Rào cản từ điều kiện làm việc

Có 52,6% GV cho rằng sĩ số lớp lớn là trở ngại, 47,4% đề cập khối lượng công việc cao và chỉ 57,9% cho biết có đủ thời gian để chuẩn bị và đổi mới PP.

Áp lực thời gian còn thể hiện qua việc GV4 giới hạn hoạt động thu hút chú ý trong một đến hai phút và GV3 giới hạn hoạt động thư giãn khoảng ba phút. Đáng chú ý, mặc dù cả 19 GV đều xác nhận sự tự tin tăng lên, 6 GV (31,6%) cho biết chưa thay đổi đáng kể thực hành giảng dạy. Điều này cho thấy gia tăng sự tự tin không đồng nghĩa với thay đổi PP.

4.3. Thảo luận

Kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy khóa bồi dưỡng NVSP có tác động tích cực đến sự tự tin QLLH của GVTA, phù hợp với Liu và Liao (2019) và Ngô và cộng sự (2022). Tuy nhiên,

mức độ tác động không đồng đều, mạnh nhất ở khía cạnh quan hệ và thấp nhất ở xử lý xung đột, tương đồng với nhận định của Emmer và Hickman (1991).

Một phát hiện đáng chú ý là sự tự tin không chỉ phụ thuộc vào nội dung bồi dưỡng mà còn vào khả năng vận dụng kiến thức vào thực tế lớp học. Kết quả này phù hợp với Bandura (1997), khi trải nghiệm thành công được xem là nguồn quan trọng nhất của sự tự tin, và Guskey (2000), khi thay đổi thực hành đóng vai trò trung gian giữa bồi dưỡng và thay đổi niềm tin.

Dữ liệu định tính cho thấy chương trình chủ yếu giúp GV hệ thống hóa và củng cố kinh nghiệm sẵn có hơn là cung cấp hoàn toàn các kỹ thuật mới. “Kết hợp kinh nghiệm cá nhân với kiến thức học được” là nội dung được đề cập nhiều nhất, phù hợp với đặc điểm 84,5% GV có trên 10 năm kinh nghiệm và với Borg (2011), người cho rằng bồi dưỡng tại chức thường củng cố hơn là làm thay đổi căn bản niềm tin nghề nghiệp.

Về các yếu tố ảnh hưởng, yếu tố cá nhân giữ vai trò nổi bật, trong khi hỗ trợ từ đồng nghiệp có liên hệ mạnh hơn hỗ trợ từ lãnh đạo, phù hợp với Liu và Liao (2019). Tuy nhiên, sự gia tăng tự tin không

đồng nghĩa với thay đổi thực hành. Trong bối cảnh 85,2% GV đang dạy lớp từ 31 học sinh trở lên, điều kiện làm việc có thể hạn chế khả năng chuyển hóa kết quả bồi dưỡng thành thực hành QLLH hiệu quả.

V. KẾT LUẬN

Khóa bồi dưỡng NVSP đã mang lại chuyển biến tích cực trong sự tự tin QLLH của GVTA, với 86,8% GV xác nhận có cải thiện. Tuy nhiên tác động không đồng đều: mạnh nhất ở tương tác giao tiếp và yếu nhất ở xử lý xung đột, khía cạnh vừa có mức tự tin thấp nhất, vừa ít chịu ảnh hưởng nhất từ các nhân tố hỗ trợ.

Phát hiện nổi bật là quan hệ nghịch đảo giữa điểm đánh giá và cường độ liên hệ của ba thành phần chương trình. Kết quả cho thấy ưu tiên cải tiến không nằm ở hoàn thiện nội dung vốn đã được đánh giá cao, mà ở tăng cường thực hành, xây dựng cơ chế hỗ trợ sau đào tạo và bổ sung mô đun chuyên biệt về xử lý xung đột (giải quyết tình huống sư phạm). Về phía trường phổ thông, nên ưu tiên sinh hoạt chuyên môn theo nhóm và bảo đảm thời gian để GV thử nghiệm PP mới. Nghiên cứu còn hạn chế ở thiết kế cắt ngang và dữ liệu tự đánh giá; nghiên cứu sau cần dùng thiết kế dọc và bổ sung dữ liệu quan sát lớp học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Liu, Y., & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: Evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 487-509. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1612454>
- Ngô, V. T. H., Nguyễn, T. H., & Nguyễn, T. L. (2022). Classroom management competence of novice teachers in Vietnam. *Cogent Education*, 9(1), 2124042. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2124042>
- Nguyễn, A. T., & Trần, A. H. T. (2024). Challenges and strategies in managing disruptive behaviours: Insights from Vietnamese novice EFL teachers. *Vietnam Journal of Education*, 8(3), 258-273. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.492>
- Thủ tướng Chính phủ. (2017). Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22/12/2017 phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (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)
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>