

TỪ Ý ĐỊNH ĐẾN KIẾN THỨC NỘI DUNG SƯ PHẠM TRONG GIÁO DỤC ÂM NHẠC MẦM NON: VAI TRÒ CỦA PHẢN TƯ PHÊ PHÁN VÀ KIỂM SOÁT HÀNH VI

TRIỆU TẤT ĐẠT
NGUYỄN TRẦN NHẬT LINH

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

NGUYỄN THỊ TÌNH

NGUYỄN THỊ NAM

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

Nhận bài ngày 22/7/2026. Sửa chữa xong 20/8/2026. Duyệt đăng 25/8/2026.

Abstract

This study examines the mechanism through which intention (INT) is translated into pedagogical content knowledge (PCK) in the organization of music activities among Early Childhood Education students. Using a moderated mediation model (PROCESS Model 14, N = 514), the study tests the mediating role of critical reflection (CR) and the moderating role of perceived behavioral control (PBC). The findings indicate that CR fully mediates the relationship between INT and PCK. The hypothesis that PBC moderates the relationship between CR and PCK was not supported; instead, PBC exerted a strong direct effect on PCK. Accordingly, the study proposes a “two-pillar” model in which PCK develops concurrently through cognitive transformation fostered by CR and perceived capacity for action strengthened by PBC. These findings offer important implications for Early Childhood Education students.

Keywords: Critical reflection, moderated mediation model, pedagogical content knowledge (PCK), perceived behavioral control, preschool music activities.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động âm nhạc đóng vai trò nền tảng trong chương trình Giáo dục mầm non, góp phần phát triển thẩm mỹ, cảm xúc và nhận thức của trẻ. Tổ chức hiệu quả hoạt động này đòi hỏi sinh viên (SV) không chỉ có năng khiếu mà còn cần kiến thức sư phạm chuyên sâu để chuyển tải nội dung âm nhạc phù hợp đặc điểm tâm sinh lý trẻ. Tuy nhiên, thực tiễn đào tạo tại Việt Nam đang bộc lộ một nghịch lý: nhiều SV dù được trang bị kiến thức lý thuyết vẫn lúng túng khi thực hành. Phạm Thị Minh Thơm và Lương Ngọc Quỳnh (2020) chỉ ra rằng SV sư phạm mầm non còn hạn chế về năng khiếu, tâm lý nhút nhát và lúng túng trong thiết kế, tổ chức hoạt động âm nhạc, dẫn đến bài soạn mang tính hình thức và bị động khi hướng dẫn trẻ thực hành. Các nghiên cứu trước, bao gồm nghiên cứu nền tảng của Triệu Tất Đạt và cộng sự (2026b), đã vận dụng Thuyết hành vi dự định (Theory of Planned Behavior - TPB; Ajzen, 1991) để chứng minh các yếu tố dự báo Ý định (intention - INT) tổ chức hoạt động âm nhạc của SV. Tuy nhiên, một khoảng trống lớn vẫn tồn tại: có Ý định chưa chắc đã có Năng lực - SV “muốn dạy nhạc” không đồng nghĩa với việc biết “dạy như thế nào” hiệu quả. Khoảng trống giữa “mong muốn” và “năng lực thực thi” đòi hỏi một quá trình chuyển hóa kiến thức âm nhạc thuần túy thành Kiến thức Nội dung Sư phạm (pedagogical content knowledge - PCK) - khái niệm được Shulman (1986, 1987) định nghĩa là sự pha trộn giữa nội dung và phương pháp sư phạm. Câu hỏi đặt ra: cơ chế tâm lý - nhận thức nào chuyển hóa INT thành PCK, và điều kiện biên nào quyết định hiệu quả của quá trình này? Nghiên cứu đề xuất và kiểm định một mô hình trung gian có điều tiết, trong đó INT tác động đến PCK thông qua Phản tư phê phán (critical reflection - CR), với Kiểm soát hành vi (perceived behavioral control -

Email: dattt@hcmue.edu.vn

PBC) đóng vai trò điều tiết. Về lý thuyết, nghiên cứu kết nối ba trụ cột học thuật - TPB (Ajzen, 1991), khuynh năng lực PCK (Shulman, 1986; Park & Oliver, 2008) và Lý thuyết phản tư (Kember và cộng sự, 2000) để làm sáng tỏ cơ chế “chuyển hóa” năng lực sư phạm. Về thực tiễn, kết quả cung cấp cơ sở để các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non chuyển dịch từ việc chỉ khơi gợi ý định nghề nghiệp sang xây dựng môi trường “thực hành phản tư” và đầu tư nâng cao cảm nhận kiểm soát hành vi cho SV.

2. Cơ sở lý thuyết và phát triển giả thuyết

2.1. Khoảng trống chuyển hóa: Từ Ý định (INT) đến Kiến thức nội dung sư phạm (PCK)

Ý định (INT) là yếu tố dự báo hành vi mạnh mẽ nhất (Ajzen, 1991), nhưng trong đào tạo giáo viên mầm non, INT không đồng nghĩa với năng lực thực thi. Khoảng trống này đòi hỏi quá trình chuyển hóa kiến thức chuyên môn thành kiến thức nội dung sư phạm (PCK). PCK là sự pha trộn giữa nội dung và phương pháp, bao hàm cả khả năng “thực thi” (enactment) phù hợp với bối cảnh và đặc điểm người học (Shulman, 1986; Park & Oliver, 2008). Tại Việt Nam, SV Sư phạm mầm non thường lúng túng trong thiết kế hoạt động âm nhạc do hạn chế về năng khiếu và tâm lý, dẫn đến bài soạn hình thức (Phạm Thị Minh Thơm & Lương Ngọc Quỳnh, 2020). Rào cản năng lực thực thi (PBC) chính là điểm nghẽn khiến INT chưa thể chuyển hóa thành PCK hiệu quả.

2.2. Vai trò trung gian của Phản tư phê phán (Critical Reflection - CR)

Quá trình chuyển hóa INT thành PCK vận hành theo chu kỳ Tự điều chỉnh (Zimmerman, 2002), trong đó giai đoạn “Tự phản chiếu” đóng vai trò kiến tạo năng lực. Cấp độ cao nhất của quá trình này là Phản tư phê phán (CR) - việc xem xét và thay đổi các giả định nền tảng (premise reflection) (Kember và cộng sự, 2000; dựa trên Mezirow, 1997). Trong sư phạm, PCK được phát triển mạnh mẽ thông qua phản tư trong hành động và phản tư về hành động (Schön, 1983; Park & Oliver, 2008). Do đó, CR đóng vai trò trung gian bắt buộc, biến ý định thành năng lực sư phạm thực chất thông qua sự thay đổi quan điểm (perspective transformation).

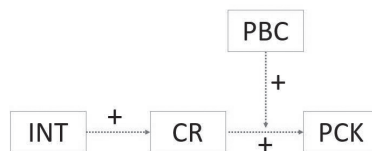
2.3. Vai trò điều tiết của Kiểm soát hành vi (Perceived Behavioral Control - PBC)

Quá trình chuyển hóa từ CR sang PCK chịu sự chi phối của kiểm soát hành vi (PBC) - nhận thức về nguồn lực và rào cản (Ajzen, 1991). PBC có mối liên hệ chặt chẽ với “hiệu quả của giáo viên” (teacher efficacy), được xem là yếu tố cảm xúc đồng hành thúc đẩy sự thực thi PCK trong lớp học thực tế (Bandura, 1997; Park & Oliver, 2008). Ngược lại, các “rào cản bậc hai” (second-order barriers) liên quan đến niềm tin và áp lực nội tại có thể kìm hãm việc áp dụng kiến thức (Ertmer, 2005). SV dù có CR cao nhưng nếu PBC thấp (thiếu cơ sở vật chất, hỗ trợ), họ sẽ bị “tê liệt”. Do đó, PBC được đề xuất là biến điều tiết, khuếch đại hoặc kìm hãm tác động của CR lên PCK.

2.4. Mô hình nghiên cứu đề xuất và các giả thuyết

Tổng hợp các lập luận trên, nghiên cứu đề xuất mô hình trung gian có điều tiết (moderated mediation), trong đó CR đóng vai trò là cơ chế trung gian và PBC là điều kiện biên (Hình 1).

Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất



Bốn giả thuyết nghiên cứu được đề xuất: H1: Ý định (INT) có tác động dương đến Phản tư phê phán (CR); H2: Phản tư phê phán (CR) có tác động dương đến Kiến thức nội dung sư phạm (PCK); H3: Phản tư phê phán (CR) đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa Ý định (INT) và PCK; H4: Kiểm soát hành vi (PBC) điều tiết dương mối quan hệ giữa CR và PCK (Tác động của CR lên PCK mạnh hơn khi PBC ở mức cao).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu và đạo đức

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định lượng cắt ngang (cross-sectional quantitative design) nhằm kiểm định mô hình trung gian có điều tiết (Moderated Mediation). Quy trình khảo sát tuân thủ nghiêm ngặt các nguyên tắc đạo đức nghiên cứu: tất cả SV đều được cung cấp thông tin và cam kết đồng thuận

(Informed Consent), đảm bảo tính tự nguyện, quyền rút lui và bảo mật thông tin cá nhân. Dữ liệu được mã hóa ẩn danh và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

3.2. Mẫu nghiên cứu và quy trình thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập từ SV ngành Giáo dục Mầm non bằng phương pháp lấy mẫu thuận tiện có chủ đích (purposive convenience sampling). Từ 615 phiếu ban đầu, nghiên cứu thực hiện quy trình sàng lọc nghiêm ngặt hai bước: loại 80 phiếu có hiện tượng straight-lining; loại 21 phiếu là outlier đơn biến ($|Z| > 3.29$). Ở bước kiểm tra ngoại biên đa biến bằng khoảng cách Mahalanobis ($df = 22, \alpha = .001$), phát hiện 43 trường hợp vượt ngưỡng — chiếm 8.4% tổng mẫu. Để đánh giá tác động của các ngoại biên này lên ước lượng, nghiên cứu tiến hành phân tích độ nhạy: tái ước lượng mô hình trên tập con $N = 471$ bằng PROCESS Macro với bootstrap Percentile 5.000 mẫu lặp; kết quả cho thấy toàn bộ bốn giả thuyết đều cho cùng kết luận so với tập đầy đủ $N = 514$ (Preacher & Hayes, 2008). Toàn bộ 514 quan sát được giữ lại cho phân tích chính thức, đạt tỷ lệ quan sát/biến là 23.4:1, đáp ứng điều kiện tối thiểu.

3.3. Công cụ đo lường

Bảng hỏi sử dụng thang đo Likert 5 điểm, bao gồm: Ý định (INT - 6 biến): Kế thừa từ khung lý thuyết của Ajzen (1991), đo lường mức độ nỗ lực và sẵn sàng tổ chức hoạt động âm nhạc. Phản tư phê phán (CR - 4 biến): Sử dụng phân nhóm “Critical Reflection” từ thang đo RTQ của Kember và cộng sự (2000). Kiến thức nội dung sư phạm (PCK - 6 biến): Xây dựng theo phương pháp diễn dịch (deductive approach) dựa trên khung lý thuyết của Shulman (1986) và Park & Oliver (2008), đã được tham vấn chuyên môn và kiểm định hậu nghiệm (EFA, CFA, Cronbach’s Alpha). Kết quả CFA sơ bộ cho thấy $CR=0.94, AVE=0.72$, đáp ứng ngưỡng hội tụ (Hair và cộng sự, 2019). Kiểm soát hành vi (PBC - 6 biến): Kế thừa từ nghiên cứu của Triệu Tất Đạt và cộng sự (2026a), đã được kiểm định độ tin cậy (Cronbach’s Alpha = .937) và giá trị hội tụ ($AVE = .844$).

3.4. Chiến lược phân tích dữ liệu

Dữ liệu được phân tích bằng SPSS 26.0 và PROCESS Macro v4.2. Quy trình bao gồm: (1) Thống kê mô tả và kiểm định độ tin cậy (Cronbach’s Alpha); (2) Kiểm định mô hình trung gian có điều tiết bằng PROCESS Model 14 (Hayes, 2022) với INT (X), CR (M), PCK (Y), và PBC (W). Kỹ thuật Bootstrap với 5.000 mẫu lặp (Percentile) được áp dụng để kiểm định hiệu ứng trung gian có điều kiện.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thống kê mô tả và kiểm định phân phối chuẩn

Dữ liệu phân tích chính thức bao gồm 514 quan sát hợp lệ sau quy trình sàng lọc nghiêm ngặt. Kết quả thống kê mô tả cho thấy SV có mức độ đồng thuận cao đối với tất cả các khái niệm nghiên cứu, với giá trị trung bình dao động từ 3.70 đến 4.17 và độ phân tán thấp (độ lệch chuẩn < 1.0). Kiểm định giả định phân phối chuẩn đơn biến cho thấy tất cả 22 biến quan sát đều đáp ứng ngưỡng khuyến nghị của Hair và cộng sự (2019) về hệ số độ lệch và độ nhọn, đảm bảo điều kiện để thực hiện các phân tích đa biến tiếp theo (chi tiết tại bảng 1).

Bảng 1: Thống kê mô tả và đánh giá phân phối chuẩn

Biến	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
PBC (Tổng hợp 6 biến)	3.73	0.78	-0.64	0.41
INT (Tổng hợp 6 biến)	3.99	0.75	-1.05	1.68
CR (Tổng hợp 4 biến)	4.15	0.66	-0.43	-0.68
PCK (Tổng hợp 6 biến)	3.90	0.69	-0.25	-0.51

Lưu ý: Bảng trên trình bày giá trị trung bình của các biến tổng hợp để dễ theo dõi; dữ liệu gốc 22 biến đều đạt chuẩn Skewness < 2 và Kurtosis < 7 .

4.2. Độ tin cậy, Giá trị hội tụ và Mô hình đo lường

Kết quả kiểm định độ tin cậy và giá trị thang đo được tóm tắt tại bảng 2. Cả bốn thang đo đều đạt độ tin cậy xuất sắc với hệ số Cronbach’s Alpha vượt xa ngưỡng 0.70, và tất cả các biến quan sát đều có tương quan biến tổng > 0.30 . Kiểm định Harman’s Single Factor (46.22%) và phân tích EFA ($KMO = 0.944$, giải thích 72.61% phương sai) khẳng định không có hiện tượng thiên lệch phương pháp chung

nghiêm trọng và cấu trúc 4 nhân tố được duy trì vững chắc. Mô hình CFA đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu thực nghiệm theo tất cả các chỉ số (χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA, GFI). Giá trị hội tụ được đảm bảo khi tất cả hệ số tải chuẩn hóa > 0.50 , CR_composite > 0.70 và AVE > 0.50 . Tiêu chuẩn Fornell-Larcker về giá trị phân biệt cũng được thỏa mãn hoàn toàn.

Bảng 2: Tóm tắt độ tin cậy, CMB, Giá trị hội tụ và kiểm định HTMT

Thang đo	Cronbach's	CR_composite	AVE		INT	CR	PBC	PCK
INT	0.949	0.950	0.760	0.872	—			
CR	0.923	0.923	0.750	0.866	.366	—		
PBC	0.923	0.924	0.669	0.818	.793	.336	—	
PCK	0.939	0.940	0.722	0.850	.369	.546	.443	—
Harman's Test	46.22%	-	-	-				

Kết quả HTMT cho thấy giá trị phân biệt được thiết lập ở mức nghiêm ngặt cho cả sáu cặp cấu trúc. Cặp có HTMT cao nhất là INT và PBC (.793) — vẫn nằm dưới ngưỡng .85 nhưng phản ánh mối quan hệ khái niệm chặt chẽ giữa ý định và nhận thức kiểm soát trong khung lý thuyết TPB.

4.3. Phân tích tương quan và đa cộng tuyến

Ma trận tương quan Pearson (bảng 3) cho thấy các biến tiềm ẩn có mối tương quan thuận chiều và có ý nghĩa thống kê ở mức $p < .01$. Hệ số tương quan cao nhất ghi nhận giữa INT và PBC ($r = 0.742$). Kết quả kiểm định đa cộng tuyến cho thấy hệ số phóng đại phương sai (VIF) của các biến trong mô hình hồi quy nằm trong khoảng từ 1.142 đến 2.296 (đều < 5.0), và dung sai (Tolerance) > 0.2 , đảm bảo giả định không có đa cộng tuyến.

Bảng 3: Ma trận tương quan Pearson và Hệ số VIF

Biến	Mean	SD	1	2	3	4	VIF
1. INT	3.99	0.75	(0.872)				2.296
2. CR	4.15	0.66	.343**	(0.866)			1.142
3. PBC	3.73	0.78	.742**	.311**	(0.818)		2.244
4. PCK	3.90	0.69	.348**	.509**	.413**	(0.850)	1.357

Ghi chú: $p < .01$. Các giá trị in đậm trên đường chéo là

4.4. Kiểm định mô hình Trung gian có điều tiết (PROCESS Model 14)

Kết quả hồi quy (bảng 4): Mô hình biến trung gian giải thích 11.73% phương sai CR ($R^2 = .1173$, $F(1,512) = 68.06$, $p < .001$), với INT tác động dương đến CR ($\beta = .2985$, $p < .001$). Mô hình biến kết quả giải thích 33.06% phương sai PCK ($R^2 = .3306$, $F(4,509) = 62.86$, $p < .001$): CR ($\beta = .4433$, $p < .001$) và PBC ($\beta = .2647$, $p < .001$) đều tác động dương lên PCK, ủng hộ H1 và H2. Ngược lại, tác động trực tiếp của INT lên PCK không có ý nghĩa thống kê ($\beta = -.0121$, $p = .809$), và hệ số tương tác CR×PBC cũng không có ý nghĩa ($\beta = .0061$, $p = .886$; $\Delta R^2 = .0000$) — cho thấy H4 (PBC điều tiết) bị bác bỏ.

Bảng 4: Kết quả hồi quy PROCESS Model 14

Biến dự báo	N	Mô hình trung gian (CR)			Mô hình kết quả (PCK)		
		Hệ số (b)	SE	p	Hệ số (b)	SE	P
Hằng số	514	-1.1918	0.1473	.0000	3.9501	0.2018	.0000
	471	-1.3290	.1570	<.001	3.8781	.2187	<.001
INT (X)	514	0.2985	0.0362	.0000	-0.0121	0.0501	.8088
	471	.3301	.0383	<.001	.0102	.0539	.850
CR (M)	514	-	-	-	0.4433	0.0414	.0000
	471	-	-	-	.4772	.0430	<.001
PBC (W)	514	-	-	-	0.2647	0.0494	.0000
	471	-	-	-	.2432	.0519	<.001

Tương tác (CR PBC)	514	-	-	-	0.0061	0.0426	.8858
	471	-	-	-	-.0285	.0442	.519

Hiệu ứng trực tiếp, gián tiếp và điều tiết trung gian (Bảng 5): Hiệu ứng gián tiếp INT→CR→PCK có ý nghĩa thống kê (Effect = .1325, BootSE = .0271, 95% CI [.0851, .1911], không chứa 0), trong khi hiệu ứng trực tiếp INT→PCK không có ý nghĩa (95% CI [-.1106, .0864], chứa 0) — xác nhận CR là trung gian toàn phần, ủng hộ H3. Hiệu ứng gián tiếp có điều kiện ở cả ba mức PBC (-1SD, Mean, +1SD) đều có ý nghĩa và ổn định (dao động .131–.134), nhưng Chỉ số điều tiết trung gian không có ý nghĩa (Index = .0018, 95% CI [-.0259, .0307], chứa 0) — khẳng định lại H4 bị bác bỏ.

Bảng 5: Phân tích Hiệu ứng và Chỉ số Điều tiết trung gian

Loại hiệu ứng	N	Hệ số (Effect)	Boot SE	BootLLCI (95%)	BootULCI (95%)
Trực tiếp (INT PCK)	514	-0.0121	0.0501	-0.1106	0.0864
	471	.0102	.0539	-.0957	.1160
Gián tiếp (INT CR PCK)	514	0.1325	0.0271	0.0851	0.1911
	471	.1553	.0315	.0994	.2223
Gián tiếp có điều kiện (PBC = -1SD)	514	0.1310	0.0286	0.0802	0.1933
	471	.1648	.0342	.1056	.2399
Gián tiếp có điều kiện (PBC = Mean)	514	0.1325	0.0271	0.0851	0.1911
	471	.1553	.0315	.0994	.2223
Gián tiếp có điều kiện (PBC = +1SD)	514	0.1338	0.0294	0.0822	0.1963
	471	.1506	.0329	.0927	.2196
Index of Moderated Mediation	514	0.0018	0.0143	-0.0259	0.0307
	471	-.0094	.0155	-.0424	.0189

Ghi chú: CI theo Bootstrap Percentile 5.000 mẫu lặp; hiệu ứng có ý nghĩa khi 95% CI không chứa 0.

Phân tích độ nhảy (N = 471, sau loại 43 ngoại biên đa biến): Toàn bộ bốn giả thuyết duy trì cùng kết luận. Các hệ số chính tăng nhẹ (INT→CR: .2985→.3301; CR→PCK: .4433→.4772; gián tiếp: .1325→.1553), sáu khoảng CI liên quan đều loại trừ 0, trong khi tương tác CR×PBC và Chỉ số điều tiết trung gian vẫn không có ý nghĩa ở cả hai N (Preacher & Hayes, 2008). Ma trận HTMT (tất cả sáu cặp ≤ .793, thấp hơn ngưỡng .85) tiếp tục củng cố giá trị phân biệt giữa các cấu trúc, kể cả cặp INT–PBC có tương quan cao nhất.

5. Bàn luận kết quả nghiên cứu và hàm ý quản trị

Nghiên cứu này giải mã cơ chế chuyển hóa Ý định (INT) thành Kiến thức Nội dung Sư phạm (PCK) ở SV Giáo dục Mầm non, mang lại hai phát hiện trọng tâm. Thứ nhất, Phản tư phê phán (CR) đóng vai trò trung gian toàn phần giữa INT và PCK (H1, H2, H3 được chấp nhận). Ý định không tác động trực tiếp đến PCK ($\beta = -0.012$, $p > .05$) mà buộc phải thông qua CR. Phát hiện này khớp với Lý thuyết Học tập Tự điều chỉnh của Zimmerman (2002): giai đoạn “Tiền tưởng” (INT) chỉ là bước khởi động, SV buộc phải chuyển sang giai đoạn “Tự phản chiếu” để kiến tạo năng lực. Kết quả cũng làm sáng tỏ khái niệm “chuyển hóa” (transformation) của Shulman (1987) và lý thuyết “premise reflection” của Kember và cộng sự (2000) – SV chỉ hình thành PCK thực chất khi dám chất vấn và thay đổi các giả định nền tảng về nghề nghiệp. Thứ hai, giả thuyết điều tiết của PBC (H4) bị bác bỏ, nhưng PBC lại có tác động trực tiếp mạnh mẽ lên PCK ($\beta = 0.265$, $p < .001$). Đây là phát hiện bất ngờ nhưng có ý nghĩa thực tiễn lớn: cơ chế phản tư phê phán mang tính nội tại và bền vững, không bị chi phối bởi nhận thức về nguồn lực bên ngoài. Tuy nhiên, PBC – đại diện cho sự tự tin thực thi theo TPB của Ajzen (1991) – lại đóng vai trò như “yếu tố cảm xúc đồng hành” (affective affiliate) thúc đẩy sự hiện thực hóa PCK, phù hợp với luận điểm của Park và Oliver (2008). Từ đó, nghiên cứu đề xuất mô hình “hai trụ cột song song”: CR thúc đẩy thay đổi nhận thức sư phạm, trong khi PBC cung cấp sự tự tin và cảm nhận nguồn lực để hiện thực hóa kiến thức vào thực tiễn lớp học.

Hàm ý quản trị: Các cơ sở đào tạo cần chuyển dịch từ việc chỉ khơi gợi ý định nghề nghiệp sang thiết kế các môi trường "thực hành phân tử" (nhật ký sư phạm, phân tích video tiết dạy) để phát triển CR, đồng thời đầu tư cơ sở vật chất và tập huấn kỹ năng nhằm nâng cao PBC – hai yếu tố then chốt kiến tạo nên PCK cho SV.

6. Kết luận

Nghiên cứu đã làm sáng tỏ cơ chế chuyển hóa Ý định (INT) thành Kiến thức Nội dung Sư phạm (PCK) ở SV Giáo dục Mầm non thông qua mô hình trung gian có điều tiết (N = 514). Kết quả khẳng định Phản tư phê phán (CR) đóng vai trò trung gian toàn phần, lấp đầy "khoảng trống chuyển hóa" giữa ý định và năng lực thực thi (Shulman, 1986; Zimmerman, 2002). Đáng chú ý, giả thuyết PBC điều tiết mối quan hệ CR–PCK (H4) bị bác bỏ; thay vào đó, PBC thể hiện tác động trực tiếp và độc lập mạnh mẽ lên PCK, gợi mở mô hình "hai trụ cột" — nhận thức (CR) và niềm tin thực thi (PBC) — cùng song hành kiến tạo năng lực sư phạm. Độ tin cậy của kết luận được củng cố qua hai kiểm định bổ sung: phân tích độ nhạy trên tập con N = 471 (sau khi loại giá trị ngoại biên đa biến) cho kết quả nhất quán ở cả bốn giả thuyết; và ma trận HTMT xác nhận giá trị phân biệt giữa bốn cấu trúc được thiết lập chặt chẽ, kể cả cặp INT–PBC có quan hệ khái niệm gần nhất ($.793 < .85$). Về thực tiễn, các cơ sở đào tạo nên chuyển dịch từ việc chỉ khơi gợi ý định nghề nghiệp sang đầu tư song song cho cả hai trụ cột: xây dựng môi trường "thực hành phân tử" (nhật ký sư phạm, phân tích video tiết dạy) để phát triển CR, đồng thời tăng cường cơ sở vật chất và tập huấn kỹ năng để nâng cao PBC. Hạn chế của nghiên cứu nằm ở thiết kế cắt ngang và việc đo lường PCK qua tự báo cáo. Nghiên cứu tương lai nên áp dụng thiết kế nghiên cứu dọc hoặc kết hợp đánh giá qua quan sát thực tiễn để kiểm chứng tính bền vững của mô hình.

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. DOI:10.1007/BF02504683
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Publications.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Walker, K., ... & Yuen, F. K. (2000). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 18-30. DOI:10.1080/026013799293928
- Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. Doi: 10.1002/ace.7401
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. DOI:10.1007/s11165-007-9049-6
- Phạm Thị Minh Thơm, & Lương Ngọc Quỳnh. (2020). Một số biện pháp trong dạy học âm nhạc theo hướng tiếp cận năng lực cho SV mầm non, tiểu học trường cao đẳng sư phạm Thái nguyên, *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Số đặc biệt (t5/2020).
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. DOI: 10.3758/BRM.40.3.879
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. DOI: 10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. DOI:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Triệu, T. Đ., Nguyễn, T. N. L., Nguyễn, T. N. Q., & Đặng, T. M. H. (2026b). Vai trò của chuẩn chủ quan và tự hiệu quả giảng dạy trong ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của SV giáo dục mầm non. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, Số chuyên đề tháng 6/2026.
- Triệu, T. Đ., Nguyễn, A. T., Trần, T. V., & Nguyễn, T. V. (2026a). Tự hiệu quả sư phạm và các yếu tố tiền đề trong ý định tổ chức hoạt động âm nhạc của SV giáo dục mầm non. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 32(6).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2