

**DEVELOPING SCALE TO ASSESS
TEACHERS' BEHAVIOUR
FOR IMPLEMENTING THE 2018
GENERAL EDUCATION PROGRAM:
A STUDY BASED ON THE THEORY OF
PLANNED BEHAVIOR**

Nguyen Hoai Nam*¹ and Ta Thanh Trung²

¹*Faculty of Technology Education, Hanoi
National University of Education, Hanoi, Vietnam*

²*Faculty of Physics, Ho Chi Minh City University
of Education, Ho Chi Minh city, Vietnam*

*Corresponding author: Nguyen Hoai Nam,
email: namnh@hnue.edu.vn

Received February 11, 2024.

Revised March 12, 2024.

Accepted April 2, 2024.

Abstract. Drawing on the TPB theory and the CBAM model to analyze teachers' attitudes toward innovation in curriculum development, this study has developed a scale to identify factors influencing the behavior of middle school teachers in implementing the 2018 general education program. Our survey was conducted online, involving 250 middle school teachers representing diverse regional characteristics. Structural equation analysis of the results demonstrated the scale's reliability and validity, effectively identifying factors affecting teachers' behavioral intention to implement the 2018 program. The primary factors influencing the behavioral intentions of Vietnamese secondary school teachers towards the 2018 program were found to be subjective norms, personal autonomy, and teachers' attitudes, aligning with research from other countries. Additionally, by delving into broader literature and discussion, we propose that our findings can contribute to studies on behavioral intention to implement the 2018 curriculum and innovation in education more broadly, particularly for school teachers.

Keywords: scale, behaviour, teacher, TPB, CFA.

**XÂY DỰNG THANG ĐO XÁC ĐỊNH
CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG
ĐẾN HÀNH VI CỦA GIÁO VIÊN
TRUNG HỌC CƠ SỞ TRONG VIỆC
TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH
GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018**

Nguyễn Hoài Nam*¹ và Tạ Thanh Trung²

¹*Khoa Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học
Sư phạm Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam*

²*Khoa Vật lý, Trường Đại học Sư phạm
Tp. Hồ Chí Minh, thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Hoài Nam,
email: namnh@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 11/2/2024.

Ngày sửa bài: 12/3/2024.

Ngày nhận đăng: 2/4/2024.

Tóm tắt. Dựa trên lý thuyết TPB và mô hình CBAM về sự thay đổi của giáo viên (GV) đối với việc đổi mới CTPT, đồng thời có kế thừa một số nghiên cứu khác trong cùng lĩnh vực, nghiên cứu này đã xây dựng thang đo xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi của GV trung học cơ sở (THCS) trong việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông (CTPT) 2018. 250 GV THCS đủ tính đại diện cho đặc điểm các vùng miền đã được khảo sát bằng hình thức trực tuyến. Kết quả được phân tích bằng phương trình cấu trúc đã cho thấy độ tin cậy và tính giá trị của thang đo, phù hợp với việc xác định các nhân tố tác động tới ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 của GV THCS. Các yếu tố cơ bản tác động tới ý định hành vi của GV THCS Việt Nam sẵn sàng thực hiện CTPT 2018 là chuẩn mực chủ quan, tự chủ cá nhân, và thái độ của GV, có sự tương đồng với nghiên cứu tại một số quốc gia khác. Thông qua thảo luận và sự liên kết đến các tài liệu rộng hơn, kết quả này có thể hữu ích cho các nghiên cứu về ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 nói riêng và đổi mới CTPT nói chung của GV phổ thông.

Từ khóa: thang đo, hành vi, giáo viên, TPB, CFA.

1. Mở đầu

Trong những thập kỉ gần đây, nhiều quốc gia đã nỗ lực đáng kể để thực hiện những thay đổi trong chương trình giáo dục phổ thông nhằm nâng cao hiệu quả học tập của người học [1], qua đó tạo ra một nền tảng vững chắc cho đào tạo nghề [2]. Những thay đổi này thường được thực hiện tốt và mang lại những giá trị đáng khích lệ. Tuy nhiên, việc thực hiện những cải cách này cũng gặp nhiều thách thức lớn trong môi trường lớp học thực tế [3]. Một số nghiên cứu cũng phản ánh việc triển khai không hiệu quả những sáng kiến cải cách chương trình giảng dạy và xu hướng không đạt được mục tiêu đề ra [4, 5, 6].

Theo nhiều nhà giáo dục, sự thành công của cải cách các chương trình giảng dạy phụ thuộc rất nhiều vào chất lượng của đội ngũ giáo viên [7, 8, 9]. Kiên thức, niềm tin và quan điểm của họ rất quan trọng trong việc thực hiện cải cách một cách hiệu quả. Fullan [6] nhấn mạnh rằng sự thay đổi là một quá trình chủ quan, trong đó GV diễn giải những thay đổi mà họ gặp phải theo cách hiểu của cá nhân. Hall [10] nhận thấy thực trạng nhiều GV chưa hiểu rõ mục tiêu, cách thức tiến hành cải cách dẫn đến họ không có sự khác biệt giữa phương pháp dạy học trước đây và phương pháp dạy học được khuyến khích thực hiện trong chương trình mới. Little [11] cho rằng việc đáp ứng cải cách là một quá trình đòi hỏi cá nhân GV hợp tác và duy trì sự hợp tác một cách liên tục. Qua đó, GV hình thành những hiểu biết và quan điểm riêng của mình khi được giới thiệu và thực hiện cải cách. Nhận thức của GV thể hiện cách tiếp cận của họ đối với thực tiễn sư phạm. Fullan [12] đã lưu ý, những thay đổi trong thái độ, niềm tin và sự hiểu biết của GV thường xảy ra sau đó chứ không phải trước những thay đổi trong hành vi. Do đó, việc tìm hiểu nhận thức, thái độ và ý định, hành vi của GV khi đổi mới CTPT là rất quan trọng để thực hiện thành công. Nhiều nghiên cứu quốc tế đã quan tâm tìm hiểu thái độ và sự chấp nhận của GV trong việc thực hiện CTPT mới [8, 13, 3]. Với việc thực hiện CTPT vào năm 2018, các học giả Việt Nam cũng đã bắt đầu có một số công bố, tuy nhiên nghiên cứu được thực hiện với GV tiểu học và bằng phương pháp nghiên cứu định tính [14]; hoặc là đối với GV THCS nhưng chỉ giới hạn với môn tiếng Anh, và sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp giữa định lượng và định tính [15]. Một nghiên cứu định lượng của nhóm học giả từ Viện KHAVN công bố dưới dạng bộ dữ liệu (dataset) về việc thực hiện CTPT 2018 từ góc nhìn của GV tiểu học và THCS tại Việt Nam. Bộ dữ liệu đề cập đến bốn khía cạnh chính của việc triển khai chương trình giảng dạy mới từ góc nhìn của GV: (a) năng lực của GV trong việc thực hiện chương trình giảng dạy mới, (b) điều kiện giảng dạy khi thực hiện chương trình giảng dạy mới, (c) thách thức đối với GV khi thực hiện chương trình giảng dạy mới, và (d) mong muốn của GV trong việc thực hiện thành công chương trình giảng dạy quốc gia mới [16]. Tuy nhiên, các tác giả chưa xây dựng mô hình cấu trúc của nghiên cứu. Do đó, dựa trên mô hình lí thuyết: “Mô hình áp dụng dựa trên mối quan tâm” (mô hình về sự thay đổi của GV: the Concerns-Based Adoption Model – CBAM) – một mô hình lí thuyết vững chắc và có cơ sở thực nghiệm về đánh giá sự thay đổi của GV trong thực hiện cải cách chương trình [17, 18] và một số nghiên cứu khác về các mô hình tâm lí liên quan tới ý định và hành vi của GV: Theory of Planned Behavior – TPB [19, 20], cũng như có nghiên cứu và kế thừa có chọn lọc một số nhân tố và bộ công cụ đã được xây dựng trước đây [21, 22], bài báo đã phát triển thang đo nhằm xác định mối tác động của các nhân tố: chuẩn mực chủ quan, tự chủ cá nhân, và thái độ của GV tới ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 bằng phương pháp mô hình hóa phương trình cấu trúc hay còn gọi là mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Thực hiện Nghị Quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014, Việt Nam đã thực hiện cải cách chương trình giáo dục phổ thông trên toàn quốc. Điểm mới của CTPT 2018 là khung chương trình giáo dục được xây dựng dựa trên những phẩm chất và năng lực cốt lõi mà thế hệ trẻ Việt Nam

cần có để đáp ứng nhu cầu phát triển của đất nước, phù hợp với xu hướng đổi mới giáo dục trên thế giới [18, 19, 1]. Ở bậc THCS, ngoài các môn học truyền thống như Toán, Văn, Ngoại ngữ, một số môn học tích hợp và hoạt động giáo dục lần đầu xuất hiện. Đó là môn Lịch sử và Địa lí, môn Khoa học tự nhiên (tích hợp Vật lí, Hóa học và Sinh học), hoạt động giáo dục bắt buộc, nội dung giáo dục của địa phương [20]. Phương pháp dạy học và giáo dục có những cải tiến đáng kể: khuyến khích dạy học kiến tạo, tích cực hóa hoạt động của học sinh, lấy người học làm trung tâm và kết hợp linh hoạt giữa các hoạt động giáo dục [20]. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cho thấy: có cán bộ quản lí, GV chưa nhận thức đầy đủ về vai trò của hoạt động bồi dưỡng GV THCS, một số nội dung và hình thức quan trọng chưa được chú trọng nhiều trong chương trình bồi dưỡng [21]; GV tham gia tập huấn muốn được tăng cường thực hành và được tương tác với giảng viên và GV khác để giúp họ khắc phục các vấn đề giảng dạy hàng ngày [22]. Ngoài ra, GV còn gặp khó khăn trong việc thiết kế giáo trình dài hạn và mục tiêu cho từng bài học do có sự khác biệt cơ bản giữa chương trình cũ và chương trình mới [9]; khó khăn và thách thức đối với hai môn học tích hợp vì chưa được đào tạo chuyên sâu, mặc dù đa phần đã được tập huấn. Những vấn đề này đã tác động tới tâm thế của GV và những mong muốn được hỗ trợ để thực hiện CTPT [11, 23].

2.1.2. Thái độ và ý định hành vi của giáo viên khi đổi mới chương trình

Theo thuyết Hành vi của Ajzen [14, 15] thái độ là cảm xúc tâm lí và sự đánh giá tích cực hoặc tiêu cực khi một cá nhân được yêu cầu thực hiện một hành vi nào đó. Theo đó, một hành vi có nhiều khả năng được thực hiện thành công nếu nó được đánh giá thuận lợi và tích cực, cùng với áp lực xã hội đặt lên người thực hiện hành vi [24]. Thái độ của GV đối với cải cách giáo dục đóng vai trò quan trọng và tất yếu tới thành công của cải cách [25, 26], tác động trực tiếp đến việc thực hành giảng dạy và việc học tập của học sinh [27]. Nhiều nghiên cứu quan tâm tới thái độ và ý định hành vi của GV [5, 26, 8, 17]. Trong đó, bối cảnh và cách thức tiến hành cải cách chương trình tác động không nhỏ tới thái độ của GV: chấp nhận, hài lòng, hay phản kháng. Ví dụ, những GV được đào tạo và công tác quen với chế độ hoặc cách thức chấp hành mệnh lệnh thì có xu thế chấp nhận cải cách cao hơn các GV khác [5]. Sự không hài lòng của GV do chưa có sự hỗ trợ tốt về: tập huấn chuyên môn, công việc hành chính nặng nề, chưa kịp thích ứng và hiểu biết một cách đầy đủ về phương pháp dạy học tích cực... [22, 23, 28, 27, 17]. Một số khó khăn và thách thức khác đối với GV Việt Nam khi thực hiện CTPT: đánh giá đúng năng lực HS, sự quan tâm của phụ huynh [23], thiết kế giáo án, phương pháp giảng dạy và đánh giá việc học tập của học sinh, cũng như một số các nhân tố hỗ trợ khác (cơ sở vật chất, thiết bị, khối lượng công việc, sự hỗ trợ của cấp quản lí và đồng nghiệp...) [11], mục tiêu mà họ cho là quá tham vọng đối với các lớp học đại trà [29]; Tuy nhiên, khi GV nhận thức được vai trò và ý nghĩa của cải cách, tự tin với năng lực bản thân, và được hỗ trợ, cũng như chủ động thực hành trong thực tiễn lớp học, họ có xu thế chấp nhận cải cách. Những kết luận này được rút ra từ một số nghiên cứu định tính, phỏng vấn một số giới hạn GV, trên bình diện quốc tế, cũng như tại Việt Nam [9, 28, 6].

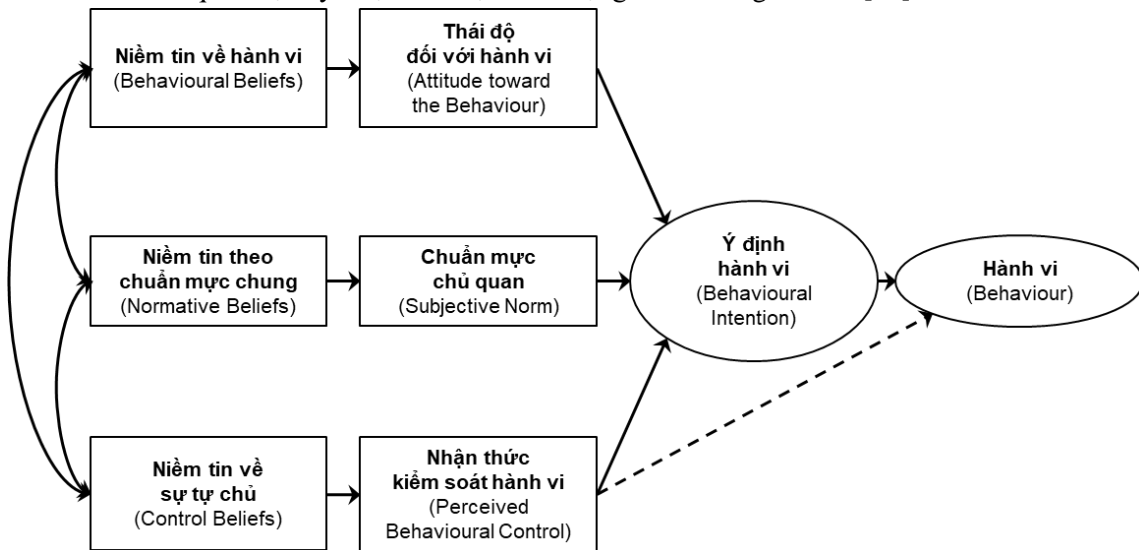
Tóm lại, với phương pháp nghiên cứu định tính, định lượng hay kết hợp, những nghiên cứu trong nước và quốc tế đều cho thấy có mối quan hệ giữa thái độ và ý định hành vi của GV khi thực hiện CTPT mới. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào cho tới thời điểm này, xây dựng mô hình phương trình cấu trúc (mô hình cấu trúc tuyến tính - SEM) để xác định bức tranh tổng thể mối quan hệ giữa các nhân tố, cũng như trọng số của các nhân tố tác động tới ý định hành vi thực hiện CTPT mới của GV, đặc biệt là GV THCS tại Việt Nam. Đây chính là nội dung nghiên cứu của bài báo này.

2.1.3. Lí thuyết hành vi có kế hoạch (Theory of Planned Behavior – TPB) và những nghiên cứu về ý định hành vi của giáo viên trong đổi mới CTPT

Lí thuyết hành vi có kế hoạch (TPB) được phát triển bởi Icek Ajzen [14, 15] giải thích rằng kiểm soát hành vi của người thực hiện là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến ý định và hành vi của họ. TPB đóng vai trò quan trọng trong tâm lí học và khoa học hành vi, cung cấp một khung nhìn để hiểu và dự đoán hành vi của con người [24]. Một số nghiên cứu cho thấy: các yếu tố môi

trường và thái độ của GV tiểu học Malaysia có thể thúc đẩy họ áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại [30]; GV dạy môn khoa học ở tiểu học của Kuwait có niềm tin tích cực về việc thực hiện giảng dạy dựa trên câu hỏi nhưng nhiều yếu tố đã hạn chế việc họ sử dụng phương pháp này trong lớp học khoa học của mình [31]. Các nghiên cứu này không sử dụng phương pháp mô hình cấu trúc với số lượng đối tượng GV được nghiên cứu hạn chế, với phương pháp nghiên cứu định tính, ví dụ số lượng GV là 10 trong nghiên cứu của Underwood và cộng sự, 16 GV THCS trong nghiên cứu của Zhao và cộng sự [32].

Như vậy, dù có cách tiếp cận và thực hiện nghiên cứu với đối tượng GV khác nhau, lí thuyết TPB cho phép tìm hiểu và giải thích tác động của các yếu tố ý định hoặc động cơ của một người để thực hiện một hành vi (và bản thân hành vi) bị ảnh hưởng bởi ba yếu tố chính quyết định và các thuộc tính tương ứng của chúng: (i) niềm tin về hành vi và thái độ hướng tới hành vi; (ii) niềm tin theo chuẩn mực chung và chuẩn mực chủ quan; (iii) niềm tin kiểm soát và nhận thức về quyền kiểm soát. Mối quan hệ này được thể hiện dưới dạng sơ đồ trong Hình 1 [14].



Hình 1. Mô hình TPB về hành vi của giáo viên khi đổi mới chương trình giáo dục

Khi nghiên cứu thái độ thực hiện đổi mới CTPT của GV, nhiều nghiên cứu tập trung vào các biến số liên quan đến các khía cạnh thái độ dựa trên “Mô hình áp dụng dựa trên mối quan tâm” (CBAM) [33]. Trong đó, các khía cạnh riêng lẻ của hai thành phần quan trọng của CBAM: thái độ (mối quan tâm), cách sử dụng, mức độ tự tin vào năng lực bản thân [16], cách tiếp cận khác nhau của GV đối với CTPT thường được khai thác vận dụng [8].

Trên cơ sở nghiên cứu tổng quan nghiên cứu vấn đề, nhóm tác giả cho rằng lí thuyết TPB có thể áp dụng được cho nghiên cứu này, với một số nhân tố tác động tới ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 của GV THCS. Những nhân tố này được rút ra từ một số nghiên cứu từ các yếu tố tác động tới ý định thực hiện CTPT mới [17, 11] và CBAM được phân tích ở trên. Sử dụng mô hình phương trình cấu trúc sẽ làm rõ tác động và tương quan giữa các nhân tố này tới ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 của GV THCS Việt Nam.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Quy trình nghiên cứu

Bước 1: đánh giá tổng quan lí thuyết và các công trình liên quan đến các mô hình đề cập đến hành vi và ý định hành vi của GV để có được bộ thang đo sơ bộ. Các kết quả nghiên cứu này được phân tích, đánh giá để điều chỉnh, lựa chọn thang đo sơ bộ cho phù hợp với bối cảnh của Việt Nam; Bước 2: thực hiện hai giai đoạn nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Nghiên cứu định tính được thực hiện nhằm điều chỉnh thang đo thông qua các công đoạn phỏng vấn

chuyên gia và thảo luận nhóm. Chuyên gia là một số nhà sư phạm và giáo dục công tác tại đơn vị của tác giả thứ nhất. Mục đích của phỏng vấn chuyên gia và thảo luận nhóm để thống nhất về ngữ nghĩa và biểu đạt mức độ của thang đo. Bảng câu hỏi được thiết kế sử dụng thang đo Likert 7. Nghiên cứu định lượng sử dụng thang đo Likert 7 vì có nhiều sự lựa chọn hơn cho 1 phản hồi và tạo ra nhiều tổ hợp để thực hiện phân vùng [34], đồng thời phù hợp với đánh giá tâm lý hành vi [35, pp. 73-74]. Khi sử dụng thang đo Likert với 7 mức độ, GV sẽ cho điểm từ 1 đến 7, tương ứng với mức độ tăng dần về khả năng hoặc sự đồng tình đối với các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi thực hiện CTPT 2018 của GV được đề cập trong khảo sát. Kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp được sử dụng để phỏng vấn các GV THCS trên địa bàn một số tỉnh thành phía bắc Việt Nam, đại diện cho các môn học ở bậc THCS và thuộc 3 địa bàn: thành thị, nông thôn, vùng sâu/xa, nhằm đảm bảo được tính đơn nghĩa và GV hiểu đúng câu hỏi. Sau đó, thực hiện phỏng vấn trực tuyến giáo viên trung học tại một số tỉnh thành của Việt Nam trong tháng 1 và 2 năm 2024. Trong đó, các GV này đều đã có sự nghiên cứu về CTPT 2018 và đã trực tiếp triển khai chương trình ở một số khối lớp.

Phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên tích tụ để thu thập thông tin của các giáo viên trung học cơ sở tại 20 tỉnh thành trên cả nước, tổng dữ liệu thu thập cuối cùng tiến hành phân tích gồm 250 mẫu (độ tuổi trung bình: 41,1 (độ lệch chuẩn = 7,2)). Bảng 1 là thang đo chính thức, được thống nhất thông qua thực hiện quy trình nghiên cứu nói trên.

Bảng 1. Thang đo chính thức của nghiên cứu dựa trên lý thuyết TPB

Kí hiệu	Yếu tố	Định dạng thang đo
AB	Thái độ đối với hành vi (Attitude toward the Behaviour)	
AB1	Tôi có thái độ đối với phương pháp dạy học mới (dạy học tích cực) định hướng phát triển năng lực và phẩm chất HS được khuyến khích sử dụng trong CTPT 2018.	Likert: từ mức 1 - Rất không thích đến mức 7 - Rất thích
AB2	Tôi có thái độ đối với việc thực hiện CTPT 2018 theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất HS.	Likert: từ mức 1 - Rất không hứng thú đến mức 7 - Rất hứng thú
AB3	Tôi có tâm trạng khi tiếp nhận CTPT 2018.	Likert: từ mức 1 - Rất khó chịu đến mức 7 - Rất dễ chịu
BB	Niềm tin về hành vi (Behavioral Beliefs)	
BB1	Chương trình GDPT 2018 mang lại nhiều giá trị giáo dục hơn so với Chương trình giáo dục trước.	Likert: từ mức 1 - Rất không đồng ý đến mức 7 - Rất đồng ý
BB2	Tôi tin rằng CTPT 2018 mang lại sự thay đổi quan trọng cho đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước trong tương lai.	
BB3	Tôi tin rằng CTPT 2018 mang lại tác động tích cực cho nhà trường phổ thông.	
BB4	Tôi tin rằng CTPT 2018 sẽ ảnh hưởng tích cực đến chất lượng giáo dục và sự phát triển xã hội.	
SN	Chuẩn mực chủ quan (Subjective Norm)	
SN1	Những người ảnh hưởng đến hành vi giảng dạy của tôi (ví dụ: cấp trên, đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh học sinh, v.v.) cho rằng CTPT 2018 là sự thay đổi giáo dục quan trọng và cấp thiết.	Likert: từ mức 1 - Rất không đồng ý đến mức 7 - Rất đồng ý
SN2	Những người ảnh hưởng đến hành vi giảng dạy của tôi (ví dụ: cấp trên, đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh học sinh, v.v.) cho rằng tôi nên thực hiện dạy học theo định hướng phát triển năng lực HS.	

SN3	Cấp trên khuyến khích nên triển khai dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh.	
SN4	Cấp trên tin rằng CTPT 2018 là sự thay đổi giáo dục quan trọng và cấp thiết.	
SN5	Các đồng nghiệp khuyến khích tôi nên thay đổi cách dạy của mình theo định hướng phát triển năng lực học sinh.	
SN6	Ý kiến và đề xuất của đồng nghiệp về chương trình giáo dục phổ thông 2018 rất quan trọng đối với tôi.	
PC	Nhận thức kiểm soát hành vi (Perceived Behavioral Control)	
PC1	Tôi có thể kiểm soát toàn bộ quá trình hoạt động giáo dục, dạy học theo CTPT 2018.	Likert: từ mức 1 - Rất không đồng ý đến mức 7 - Rất đồng ý
PC2	Tôi có đủ kiến thức để thực hiện các hoạt động giáo dục, dạy học theo CTPT 2018.	
PC3	Tôi có đủ kỹ năng giảng dạy để thực hiện các hoạt động giáo dục, dạy học theo CTPT 2018.	
CB	Niềm tin về sự tự chủ (Control Beliefs)	
CB1	Mức độ tự tin của tôi khi thực hiện CTPT 2018 một cách tự chủ và sáng tạo.	Likert: từ mức 1 - Rất thiếu tự tin đến mức 7 - Rất tự tin
CB2	Mức độ tự tin của tôi khi đánh giá đúng năng lực của học sinh bằng nhiều hình thức đánh giá khác nhau theo yêu cầu của CTPT 2018.	
CB3	Mức độ tự tin của tôi khi tự xác định được mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức của các hoạt động dạy học đáp ứng yêu cầu cần đạt của CTPT 2018.	
CB4	Mức độ tự tin của tôi khi tự thiết kế các kế hoạch bài dạy dựa trên yêu cầu cần đạt của CTPT 2018 để hoạt động dạy học đảm bảo chất lượng.	
CB5	Mức độ tự tin của tôi trong việc ứng dụng CNTT và sử dụng các thiết bị, SGK, học liệu khác để thực hiện các hoạt động dạy học của CTPT 2018.	
BI	Ý định hành vi (Behavioral Intention)	
BI1	Tôi dự định sẽ triển khai nhiều tiết dạy sử dụng phương pháp dạy học mới định hướng phát triển năng lực và phẩm chất học sinh đáp ứng được yêu cầu triển khai CTPT 2018.	Likert: từ mức 1 - Rất không đồng ý đến mức 7 - Rất đồng ý
BI2	Tôi có ý định tìm hiểu và nâng cao kiến thức, kỹ năng để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới tốt hơn.	
BI3	Tôi có ý định chia sẻ và hợp tác với đồng nghiệp và các bên liên quan khác để thực hiện CTPT 2018 hiệu quả hơn.	
BI4	Tôi sẽ khuyến khích học sinh tham gia các hoạt động giáo dục định hướng phát triển năng lực và phẩm chất đáp ứng được yêu cầu triển khai CTPT 2018.	

2.2.2. Phương pháp phân tích

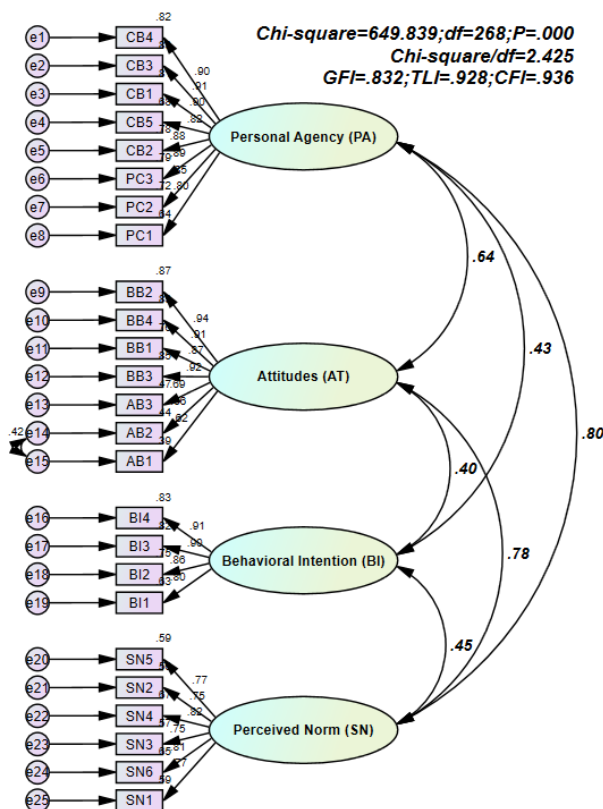
Để chuẩn hóa thang đo, mô hình nghiên cứu được thực hiện qua bước đánh giá mô hình đo lường và đánh giá mô hình cấu trúc [36, 37] qua độ tin cậy [38, 39], giá trị hội tụ [40, 41, 42] và giá trị phân biệt [43, 40] của các khái niệm đo lường. Để đo lường mức độ phù hợp của mô hình cấu trúc với địa bàn nghiên cứu, chỉ số liên quan đến độ phù hợp tuyệt đối (GFI, RMSEA), độ phù hợp tương đối (IFI, TLI, CFI, RFI), sự phù hợp cần thiết (PGFI, PNFI, PCFI) được xét [37].

2.3. Kết quả và thảo luận

2.3.1. Đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo

Thực hiện phân tích nhân tố khám phá EFA (phép trích Principal Component Analysis, phép quay vuông góc Varimax), 4 nhân tố được rút gọn từ 6 nhân tố của thang đo lí thuyết ban đầu: các thang đo của hai thành tố BB và AB với CB và PC được gộp chung với nhau tạo thành hai thành tố được mã hóa mới là “Thái độ” – AT (Attitudes) và “Tự chủ cá nhân” – PA (Personal agency).

Tiếp theo, phân tích nhân tố khẳng định CFA bằng cách đánh giá hệ số Cronbach’s Alpha và hệ số tin cậy tổng hợp CR. Các kết quả Cronbach’s Alpha lớn hơn 0,8 đã cho thấy các thang đo đạt yêu cầu về tính nhất quán nội tại cao. Hệ số tin cậy tổng hợp của các khái niệm đều lớn hơn 0,7, nhỏ nhất là nhân tố SN với $CR_{SN} = 0.902$. Hệ số tải của kết quả kiểm định giá trị hội tụ thể hiện hệ nhân tố chuẩn hóa của các biến thành phần của tất cả thang đo đều lớn hơn 0,5 và có ý nghĩa thống kê. Các giá trị phương sai trích trung bình (AVE) cũng có hệ số đạt yêu cầu khi đều trên 0,5, nhỏ nhất là nhân tố SN với $AVE_{SN} = 0,604$. Do đó, các thang đo đạt yêu cầu về giá trị hội tụ. Thực hiện phương pháp Heterotrait-monotrait cho thấy tất cả các giá trị HTMT đối tất cả các cặp biến nghiên cứu đều nhỏ hơn so với giá trị ngưỡng 0,85 và thỏa mãn với tiêu chuẩn của Kline [40]. Tổng hợp các kết quả này cho thấy các thang đo được sử dụng trong mô hình nghiên cứu đã đạt được các tiêu chuẩn về độ tin cậy cũng như là tính giá trị.



Hình 2. Mô hình CFA về các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi của giáo viên trung học cơ sở trong việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018

2.3.2. Đánh giá độ phù hợp của mô hình cấu trúc

Kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường cho thấy đa số chỉ số đạt yêu cầu về sự phù hợp của mô hình đo lường. Cụ thể, $\chi^2/df = 2,425 (< 3,00)$; chỉ số Tucker và Lewis TLI = 0,928 ($> 0,90$); chỉ số phù hợp tương đối CFI = 0,936 ($> 0,90$); chỉ số xác định mô hình so với

tổng thể $RMSEA = 0,078 (< 0,08)$ [40, 37, 44, 45]. Riêng chỉ số về độ phù hợp tuyệt đối GFI chưa đạt tiêu chuẩn lớn hơn 0,9 theo đề xuất của Hair và cộng sự [45]. Tuy nhiên theo Baumgartner và Homburg [46], GFI là chỉ số khắt khe và dễ bị ảnh hưởng bởi quy mẫu, nên với hạn chế về cỡ mẫu của nghiên cứu sơ bộ, $GFI = 0,832$ vẫn có thể được chấp nhận khi lớn hơn 0,8. Ngoài ra, các tiêu chí ít quan trọng hơn như IFI, RFI, PGFI, PNFI, PCFI đều đạt ngưỡng phù hợp tốt. Điều này cho thấy thang đo xác định các nhân tố ảnh hưởng đến hành vi của GV THCS trong việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018 được biểu diễn qua mô hình CFA là phù hợp với dữ liệu thực tiễn.

2.3.3. Thảo luận

Kết quả phân tích ở trên cho thấy bộ công cụ đã đáp ứng được các tiêu chuẩn về độ tin cậy và tính giá trị của thang đo. Mô hình cấu trúc với các thành phần AT (thái độ), PA (tự chủ cá nhân), SN (chuẩn mực chủ quan), BI (ý định hành vi) tuân thủ theo TPB. Trong đó tự chủ cá nhân (PA) bao gồm 2 nhóm: nhận thức kiểm soát hành vi (PC) và niềm tin về sự tự chủ (BB); Thái độ (AT) bao gồm 2 nhóm: cảm xúc đối với hành vi (AB) và niềm tin về kết quả thực hiện hành vi (BB). Các nhân tố AT, SN, PA đều có tác động tới ý định hành vi BI của GV. Chuẩn mực chủ quan (SN) và tự chủ cá nhân (PA) đều có tương quan thuận đối với thái độ (AT) của GV đối với CTPT, trong đó tương quan giữa SN với AT ($r=0.78$) mạnh hơn tương quan giữa PA và AT ($r=0.64$). Trong nghiên cứu của Tiew và cộng sự về tác động của yếu tố môi trường (trong đó bao hàm cả những nhân tố về chuẩn mực chủ quan) tới thái độ của GV tiểu học Malaysia, tương quan mạnh giữa cặp nhân tố này ($r=0.539$). Theo Cohen [47], $r \sim 0.3$ là tương quan trung bình, $r \sim 0.5$ trở lên là tương quan mạnh. Giữa PA và SN cũng có tương quan mạnh ($r=0.80$). Tác động của chuẩn mực chủ quan đến hành vi kiểm soát nhận thức cũng đã được xác nhận bởi các nghiên cứu trước đây [50]. Theo đó, chuẩn mực chủ quan có tác động tích cực đến việc kiểm soát hành vi từ đó làm nảy sinh ý định thực hiện chính sách [49].

Trọng số tác động tới ý định hành vi của GV THCS BI, thì tác động của chuẩn mực chủ quan (SN) là lớn nhất ($r=0.45$), tiếp theo là tự chủ cá nhân PA ($r=0.43$), và cuối cùng là thái độ AT ($r=0.40$). Tuy nhiên sự khác biệt không quá nhiều. Kết quả này tương đồng với một số nghiên cứu khác, khi áp dụng mô hình TPB nghiên cứu tới ý định hành vi của GV. Underwood [50] cho rằng chuẩn mực chủ quan là yếu tố quan trọng quyết định ý định thực hiện hành vi đối mới dạy học của GV dạy tiếng Anh tại Nhật Bản; tương tự với tác động của chuẩn mực chủ quan lên ý định ($r=0.53$) của GV tiểu học Bangladesh hỗ trợ GV khuyết tật trong môi trường giáo dục ở trường tiểu học công lập [51]. Với GV ở Cộng hòa Séc cũng tương tự, những GV được đào tạo dưới hệ thống quan liêu bao cấp, quen với việc chấp hành mệnh lệnh từ cấp trên có xu thế chấp nhận sự cải cách dưới tác động/áp lực của cấp trên [5]. Tuy nhiên kết quả này khá khác biệt với nghiên cứu của Alhendal và cộng sự [31] cho thấy SN là yếu tố bé nhất trong các yếu tố tác động tới hành vi của GV dạy môn khoa học tiểu học của Kuwait. Điều này do GV ở Kuwait ít chịu áp lực từ các cấp quản lý, đồng nghiệp, và xã hội, đồng thời GV được tự chủ hơn trong công việc, theo lí giải của các tác giả [31].

Về hạn chế, nghiên cứu này được thực hiện thông qua bảng câu hỏi trực tuyến, điều này có thể gây ra những khó khăn nhất định cho GV khi trả lời như gặp vấn đề do hạn chế trong lúc sử dụng CNTT. Ngoài ra, vì đây là nghiên cứu tự báo cáo do GV thực hiện nên có thể có những hạn chế do sai lệch tự báo cáo [52, 53]. Số lượng GV được khảo sát tuy còn hạn chế, nhưng vẫn đảm bảo kích thước cỡ mẫu, đại diện đặc điểm của đối tượng cần khảo sát và đáp ứng được mô hình nghiên cứu.

3. Kết luận

Dựa trên lí thuyết TPB và mô hình CBAM về sự thay đổi của GV đối với việc đổi mới CTPT, đồng thời có kế thừa một số nghiên cứu khác trong cùng lĩnh vực, nghiên cứu này đã xây dựng thang đo xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi của GV THCS trong việc triển khai CTPT

2018. Mặc dù đối tượng khảo sát chỉ mới thực hiện đối với 250 GV nhưng đã đủ tính đại diện cho đặc điểm các vùng miền. Kết quả được phân tích bằng mô hình hóa phương trình cấu trúc đã cho thấy độ tin cậy và tính giá trị của thang đo, phù hợp với việc xác định các nhân tố tác động tới ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 của GV THCS. Các yếu tố cơ bản tác động tới ý định hành vi của GV THCS Việt Nam sẵn sàng thực hiện CTPT 2018 là chuẩn mực chủ quan, tự chủ cá nhân, và thái độ của GV, có sự tương đồng với nghiên cứu tại một số quốc gia khác [50, 51, 5]. Hơn nữa, thông qua thảo luận và sự liên kết đến các tài liệu rộng hơn, chúng tôi khẳng định rằng nó cũng có thể hữu ích cho các nghiên cứu về ý định hành vi thực hiện CTPT 2018 nói riêng và đổi mới CTPT nói chung của GV phổ thông.

Việc thiết lập và sử dụng các mô hình (TPB và CB-BAM) và mô hình hóa phương trình cấu trúc đã tạo ra ứng dụng mở rộng cho nhiều nghiên cứu hơn trong lĩnh vực này. Nghiên cứu sâu hơn có thể liên quan đến việc sử dụng mô hình hóa phương trình cấu trúc (SEM) để thử và thiết lập một mô hình niềm tin có thứ bậc, dựa trên xem xét nhiều yếu tố tác động từ môi trường và thực tiễn dạy học của GV. Dựa trên cơ sở tài liệu, nghiên cứu này cho thấy niềm tin của GV là yếu tố quan trọng trong việc thực hiện cải cách sư phạm. Vì vậy, khi các nhà giáo dục muốn đưa ra những cải cách cần xem xét niềm tin và thái độ của GV đối với quá trình đổi mới. Để đạt được mục tiêu này, GV THCS cần được hỗ trợ để suy ngẫm về thực tiễn trên lớp của họ và chứng kiến sự cải thiện kết quả học tập của học sinh. Điều này có nghĩa là các nhà quản lý cần nhìn thấy mối liên hệ giữa niềm tin và kết quả, đồng thời thu thập bằng chứng và quan sát việc dạy học để GV và nhà quản lý giáo dục có thể thấy sự cải thiện trong việc học tập của học sinh [54]. Chính sự cải thiện kết quả học tập của học sinh có thể dẫn đến sự thay đổi đáng kể trong niềm tin và thái độ của GV [55] và từ đó dẫn đến thay đổi trong thực hành dạy học.

Vì vậy, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần đảm bảo thực hiện một cách tiếp cận phức hợp và nhiều mặt trong cải cách sư phạm. Sự hỗ trợ liên tục của các cấp quản lý và liên quan tới chính sách và việc phát triển chuyên môn chuyên sâu hơn tác động thái độ, sự tự chủ và thái độ của GV nhằm đạt được sự thay đổi bền vững.

***Ghi chú:** Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.09.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Johnston K, (2021). “Key Skills in the Context of Twenty-First-Century Teaching and Learning,” in *Curriculum Change within Policy and Practice*, D. Murchan and K. Johnston, Eds., London, Palgrave Macmillan, 85-104.
- [2] Ye YH, Shih YH. and Wang RJ, (2022). “General Education in Taiwan’s Universities: Development, Challenges, and Role”. *Policy Futures in Education*, 20(8), 847-863.
- [3] Soysal Y & Radmard S, 2022. “Barriers Faced by Teachers as an Estimator of the Effectiveness of Reform-Based Initiatives”. *Journal of Education*, 202(1), 43-57.
- [4] Kirk D & McDonald D, (2001). “Teacher Voice and Ownership of Curriculum Change”. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- [5] Janík T, Janko T, Pešková K, Knecht P & Spurná M, (2018). “Czech Teachers’ Attitudes Towards Curriculum Reform Implementation,” *Human Affairs*, 28(1), 54-70.
- [6] Wang L, (2022). “English Language Teacher Agency in Response to Curriculum Reform in China: An Ecological Approach”. *Frontiers in Psychology*, 13, p. Article 935038.
- [7] Fullan M, (1985). “Change Processes and Strategies at the Local Level,” *Elementary School Journal*, 85(3), 390-421.

- [8] Peskova K, Spurna M & Knecht P, (2019). "Teachers' Acceptance of Curriculum Reform in the Czech Republic: One Decade Later," *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 73-97.
- [9] KT Pham, XV Ha, NH Tran & Y. T. X. Nguyen, (2023). "Curriculum Reform in Vietnam: Primary Teachers' Views, Experiences, and Challenges," *Education 3-13*, 51(3), 440-451.
- [10] T Vu & THL. Nguyen, (2021). "New Curriculum, Existing Problems: Teacher Perception of the English Language Curriculum Renewal in Vietnam," *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 19(1), 207-224.
- [11] HTT Dang, DT Bui, Q A Vuong, HGT Phan, CT Nguyen & BDT Pham, (2023). "Teachers' Perspectives on the Implementation of the New National Curriculum-Dataset from Vietnam.," *Data in Brief*, 49, p. Article 109451.
- [12] SE Anderson, (1997). "Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model," *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- [13] Roach AT, Kratochwill TR & Frank JL, (2009). "School-based Consultants As Change Facilitators: Adaptation of the Concerns-based Adoption Model (CBAM) to Support the Implementation of Research-based Practices.," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(4), 300-320.
- [14] Ajzen I, (1991). "The Theory of Planned Behavior," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- [15] Ajzen I, "The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections," *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127, 2011.
- [16] Bandura A, (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- [17] Park M & Sung YK, (2013). "Teachers' Perceptions of the Recent Curriculum Reforms and Their Implementation: What Can We Learn from the Case of Korean Elementary Teachers?," *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33.
- [18] BH Duong, V Dao & J DeJaeghere, (2023). "Complexities in Teaching Competencies: A Longitudinal Analysis of Vietnamese Teachers' Sensemaking and Practices," *Pedagogy, Culture, and Society*, 1-23.
- [19] K Anderson-Levitt & MP Gardinier, (2021). "Introduction Contextualising Global Flows of Competency-based Education: Polysemy, Hybridity and Silences," *Comparative Education*, 57(1), 1-18.
- [20] Ministry of Education and Training, (2018). *General Education Program - Master Program (issued together with Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT dated December 26, 2018, of the Minister of Education and Training)*, Hanoi.
- [21] THV Dinh, (2019). "Real Situation for Fostering Junior-High-School Teachers in Vung Tau City, Ba Ria - Vung Tau Province," *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, 128(6A), 139-149.
- [22] YTX Nguyen, XV Ha & NH Tran, (2022). "Vietnamese Primary School Teachers' Needs for Professional Development in Response to Curriculum Reform," *Education Research International*, 1-8.
- [23] THN Nguyen, TTD Do, TH Luu, TMP Nguyen, TMP Tran & TVA Mai, (2023). "Practical Implementation of the 2018 General Education Program in English: the Perspective of Teachers Implementing the Program," *Vietnam Journal of Education*, 23(5), 58-63.
- [24] Conner M, (2020). "Theory of Planned Behavior," in *Handbook of Sport Psychology*, John Wiley & Sons, 1-18.

- [25] Datnow A, (2012). "Teacher Agency in Educational Reform: Lessons from Social Networks Research," *American Journal of Education*, 119(1), 193-201.
- [26] Gregory JL & Noto LA, (2018). "Attitudinal Instrument Development: Assessing Cognitive, Affective, and Behavioral Domains of Teacher Attitudes Towards Teaching all Students," *Cogent Education*, 5(1), 1-12.
- [27] Saloviita T & Schaffus T, (2016). "Teacher Attitudes towards Inclusive Education in Finland and Brandenburg, Germany and the Issue of Extra Work," *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- [28] Bradfield KZ & Exley B, (2020). "Teachers' Accounts of Their Curriculum Use: External Contextual Influences During Times of Curriculum Reform," *The Curriculum Journal*, 31(4), 757-774.
- [29] T Vu, WW & J Walsh, (2020). "Teacher Attitudes Toward the English Curriculum Renewal: The Case of Viet Nam," *TESOL International Journal*, 15(6), 84-111.
- [30] Tiew CC & Abdullah MNL, (2022). "Contemporary Practices in Teaching 21st Century Skills at Malaysian Primary Schools: Do Environmental Factors and Teacher's Attitudes Matter?," *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 37(1), 61-85.
- [31] Alhendal D, Marshman M & Grootenboer P, (2016). "Kuwaiti Science Teachers' Beliefs and Intentions Regarding the Use of Inquiry-Based Instruction," *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(8), 1455-1473.
- [32] Ahmmed M, Sharma U & Deppeler J, (2014). "Variables Affecting Teachers' Intentions to Include Students with Disabilities in Regular Primary Schools in Bangladesh," *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- [33] Underwood PR, (2012). "Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Instruction of English Grammar Under National Curriculum Reforms: A Theory of Planned Behaviour Perspective," *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 911-925.
- [34] W Zhao, IAC Mok & Y Cao, (2020). "Factors Influencing Teachers' Implementation of a Reformed Instructional Model in China from the Theory of Planned Behavior Perspective: A Multiple Case Study," *Sustainability*, 12(1), p. Article 1.
- [35] AA George, GE Hall & SM Stiegelbauer, (2013). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*, Austin: TX: SEDL.
- [36] Miller G, (1956). "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information," *The Psychological Review*, 63, 81-97.
- [37] Montano DE & Kasprzyk D, (2008). "Theory of Reasoned Action, Theory of Planned Behavior, and the Integrated Behavioral Model" in *Health behavior: Theory, Research and Practice*, CA, Jossey-Bass, 67-92.
- [38] TT Ta & TN Nguyen, (2022). "A Comparison of Using CB-SEM and PLS-SEM to Assess Training Effectiveness Evaluation Model for Teacher's Online Continuing Professional Development". *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 19(2), 213-228.
- [39] TT Ta, (2023). "Proposing the Process of Developing a Scale for Students' Competency: A Structural Equation Modeling Approach," *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 20(8), 1337-1352.
- [40] Devellis R & Thorpe CT, (2021). *Scale Development Theory and Applications* (5th ed.), Thousand Oaks, CA, US: SAGE Publications, p. 320.

- [41] Nunnally JC & Bernstein IH, “The Assessment of Reliability,” in *Psychometric Theory*, 3, New York, NY, US, McGraw-Hill, 1994, 248-292.
- [42] Kline RB, (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.), The Guilford Press, p. 554.
- [43] Gerbing DW & Anderson JC, (1988). “An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment”. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186-192.
- [44] Fornell C & Larcker DF, (1981). “Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error”. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- [45] Henseler J, Hubona G & Ray PA, (2016). “Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines”. *Industrial Management & Data Systems*, 2-20.
- [46] Chin WW & Todd PA, (1995). “On the Use, Usefulness, and Ease of Use of Structural Equation Modeling in MIS Research: A Note of Caution,” *Management Information Systems Research Center, University of Minnesota*, 19(2), 237-246.
- [47] Hair FJ, Black WC, Babin BJ & Anderson RE, (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.), Gautam Buddha, Uttar Pradesh, India: CENGAGE Learning Publisher, p. 832.
- [48] Baumgartner H & Homburg C, (1996). “Applications of Structural Equation Modeling in Marketing and Consumer Research: A Review”. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- [49] Cohen J, 1992 “A Power Primer,” *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- [50] Young JE & Jackman M GA, (2014). “Formative Assessment in the Grenadian Lower Secondary School: Teachers’ Perceptions, Attitudes and Practices”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 398-411.
- [51] Dunn R, Hattie J & Bowles T, (2018). “Using the Theory of Planned Behavior to explore teachers’ Intentions to engage in ongoing teacher professional learning”. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 288-294.
- [52] Andrade C, (2020). “The Limitations of Online Surveys”. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(6), 575-576.
- [53] Razavi T, (2001). “Self-report Measures: An Overview of Concerns and Limitations of Questionnaire Use in Occupational Stress Research”. [Online]. Available: <https://eprints.soton.ac.uk/35712>.
- [54] Guskey T, (2002). “Professional Development and Teacher Change”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- [55] Rosenfeld M & Rosenfeld S, (2008). “Developing Effective Teacher Beliefs about Learners: The Role of Sensitizing Teachers to Individual Learning Differences”. *Educational Psychology*, 28(3), 245-272.