HỒ SƠ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP ÂM NHẠC CỦA SINH VIÊN GDMN: PHÂN NHÓM TIỀM ẨN (LPA) THEO ĐẶC ĐIỂM TỰ HIỆU QUẢ, THÁI ĐỘ VÀ RÀO CẢN TỰ RÈN LUYỆN

Triệu Tất Đạt[1], Nguyễn Anh Trường[1], Bùi Thị Thảo[2], Lê Thị Kim Anh[2]
[1] Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh
[2] K1A Khoa Giáo dục mầm non, Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh
Email: dattt@hcmue.edu.vn

Tóm tắt: *Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích hồ sơ tiềm ẩn (LPA) trên 538 sinh viên để nhận diện các nhóm động lực học âm nhạc dựa trên lý thuyết Kỳ vọng–Giá trị–Chi phí. Kết quả xác định ba hồ sơ: "Động lực & Năng lực cao" (29,6%), "Trung bình" (50,9%) và "Kém tự tin & Động lực thấp" (19,5%). Các hồ sơ khác biệt có ý nghĩa về ý định tổ chức và ứng dụng công nghệ. Đáng chú ý, nhóm "Động lực & Năng lực cao" chấp nhận rào cản lớn để duy trì ý định cao, trong khi nhóm "Kém tự tin & Động lực thấp" thể hiện sự thờ ơ do thiếu năng lực nền tảng. Kết quả cung cấp cơ sở cho các can thiệp phân hóa nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.*

Từ khóa: *Phân tích hồ sơ tiềm ẩn; Lý thuyết Kỳ vọng–Giá trị–Chi phí; Sinh viên GDMN; Động lực học âm nhạc; Tự hiệu quả.*

MUSIC LEARNING MOTIVATION PROFILES OF PRESERVICE EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS: A LATENT PROFILE ANALYSIS BASED ON SELF-EFFICACY, ATTITUDE, AND SELF-TRAINING BARRIERS

Abstract: *This study employed Latent Profile Analysis (LPA) on a sample of 538 preservice students to identify distinct music learning motivation profiles grounded in the Expectancy–Value–Cost theory. The analysis revealed three profiles: High Motivation & Competence (29.6%), Moderate (50.9%), and Low Self-Confidence & Low Motivation (19.5%). These profiles differed significantly in students' intentions to organize music activities and integrate technology. Notably, the High Motivation & Competence group maintained strong behavioral intentions despite perceiving high barriers, whereas the Low Self-Confidence & Low Motivation group exhibited apathy stemming from a lack of foundational competence. These findings provide an empirical basis for implementing differentiated instructional interventions to enhance the quality of teacher education programs.*

Keywords: *Latent Profile Analysis; Expectancy-Value-Cost Theory; Preservice Early Childhood Education Students; Music Learning Motivation; Self-Efficacy*

Nhận bài: 13/08/2026 *Phản biện: 13/09/2026* *Duyệt đăng: 16/09/2026*

I. GIỚI THIỆU

Trong Chương trình Giáo dục mầm non (GDMN) việc cho trẻ làm quen với âm nhạc là nội dung không thể thiếu trong sự phát triển toàn diện của trẻ mẫu giáo. Hallam (2010) cho thấy âm nhạc thúc đẩy ngôn ngữ, toán học, sáng tạo, sự tự tin và kỹ năng xã hội của trẻ; song lợi ích này chỉ hiện thực hóa khi trẻ trải nghiệm âm nhạc hứng thú, phụ thuộc vào chất lượng tổ chức của giáo viên. Điều đó đặt lên vai sinh viên GDMN — giáo viên tương lai — yêu cầu không chỉ ở năng lực chuyên môn mà còn ở động lực và khả năng tự rèn luyện bền bỉ kỹ năng đàn, hát, thiết kế hoạt động trong suốt quá trình đào tạo.

Trong nghiên cứu này, "hồ sơ động lực học tập âm nhạc" được hiểu là các nhóm người học đặc trưng, nhận diện dựa trên sự kết hợp đặc trưng của niềm tin vào năng lực bản thân, thái độ/giá trị và nhận thức chi phí–rào cản (Nylund-Gibson & Choi, 2018), thay vì chỉ dựa trên điểm trung bình chung. Khác với cách tiếp cận truyền thống xem xét từng biến đơn lẻ, khái niệm này cho phép xác định các "kiểu mẫu" tương tác giữa các yếu tố tâm lý nêu trên, làm rõ bức tranh toàn cảnh về động lực học âm nhạc của sinh viên.

Động lực này được khái niệm hóa theo lý thuyết Kỳ vọng–Giá trị (Wigfield & Eccles, 2000). Expectancy được đo bằng thang tự hiệu quả giảng dạy thích ứng vào ngữ cảnh âm nhạc (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001); ở giai đoạn tập sự, sinh viên thường chưa phân biệt rõ các thành phần tự hiệu quả, do đó TSES sẽ được kiểm định bằng CFA trước khi phân tích hồ sơ. Value được đo bằng thái độ với hành vi tổ chức hoạt động (thích ứng từ Ajzen, 1991). Nghiên cứu gần đây nâng cost lên thành thành phần thứ ba, độc lập, gồm chi phí nỗ lực, cơ hội và cảm xúc (Flake et al., 2015); thang rào cản tự rèn luyện (RB) đo ba khía cạnh đó và sẽ được kiểm định bằng EFA trước khi đưa vào LPA. Tiếp cận person-centered theo khung Kỳ vọng–Giá trị–Chi phí (EVC) đã

nhận diện được hồ sơ có ý nghĩa phân biệt và dự báo kết quả học tập (Perez et al., 2019).

Phân tích hồ sơ tiềm ẩn là tiếp cận lấy con người làm trung tâm — "nhóm người, không nhóm biến" (Nylund-Gibson & Choi, 2018; Spurk et al., 2020) — xác định các nhóm đối tượng tương đồng dựa trên nhiều biến quan sát, phù hợp vì expectancy, value, cost có thể kết hợp thành nhiều kiểu hồ sơ mà phân tích trung bình khó phản ánh đầy đủ. Tại Việt Nam, LPA mới bắt đầu ứng dụng trong giáo dục, như phân nhóm học sinh phổ thông theo năng lực STEM (Tạ Thanh Trung & Lê Châu Đạt, 2024) hay phân nhóm trẻ mẫu giáo theo năng lực giải quyết vấn đề (Đỗ Chiêu Hạnh et al., 2026). Tuy nhiên, theo hiểu biết của chúng tôi, chưa có nghiên cứu nào dùng LPA trên sinh viên GDMN trong giáo dục âm nhạc — khoảng trống khiến sự đa dạng hồ sơ của giáo viên mầm non tương lai chưa được nhận diện, hạn chế xây dựng biện pháp đào tạo phù hợp từng nhóm người học.

Nghiên cứu kiểm tra khác biệt giữa các hồ sơ ở hai biến kết quả: ý định tổ chức hoạt động âm nhạc (INT) và ý định ứng dụng công nghệ trong trò chơi âm nhạc (ITU), với ba mục tiêu: (i) nhận diện hồ sơ dựa trên chỉ báo expectancy, value, cost; (ii) kiểm tra khác biệt giữa các hồ sơ ở INT và ITU; (iii) xem xét liên hệ của loại hình đào tạo, năm học và kinh nghiệm thực tiễn sư phạm với tư cách thành viên hồ sơ. Giả thuyết: (H1) tồn tại nhiều hơn một hồ sơ; (H2) các hồ sơ khác biệt có ý nghĩa ở chỉ báo và ở INT/ITU, hồ sơ "expectancy/value thấp + cost cao" kém thích ứng nhất, phù hợp tiền lệ STEM (Perez et al., 2019); (H3) hiệp biến liên hệ với tư cách thành viên hồ sơ — sinh viên vừa làm vừa học hoặc ít kinh nghiệm thực tiễn sư phạm được dự đoán chiếm tỷ lệ quá mức ở hồ sơ kém thích ứng.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khách thể và quy trình sàng lọc dữ liệu

Nghiên cứu áp dụng thiết kế cắt ngang, định lượng, thu thập dữ liệu tại một thời điểm (tháng 4/2026). Khách thể khảo sát là sinh viên ngành GDMN thuộc năm nhóm đối tượng đào tạo: sinh viên Cao đẳng, sinh viên Chính quy, sinh viên Vừa làm vừa học, sinh viên Liên thông Trung cấp lên Đại học và sinh viên Liên thông Cao đẳng lên Đại học. Mẫu được chọn theo phương pháp thuận tiện có kiểm soát tỷ lệ giữa các nhóm. Tổng số phiếu hợp lệ sau sàng lọc là 538, đáp ứng yêu cầu sức mạnh thống kê cho LPA với 3–5 chỉ báo (Tein et al., 2013; Spurk et al., 2020). Quy trình khảo sát tuân thủ nguyên tắc đảm bảo tính tự nguyện, ẩn danh thông tin và có sự đồng thuận (informed consent) từ người tham gia.

Bảng 1. Quy trình sàng lọc dữ liệu

Bước	Nội dung sàng lọc	Số lượng loại	Mẫu còn lại
1	Dữ liệu thô ban đầu	-	675
2	Loại phiếu straight-line	88 (13.0%)	587
3	Loại ngoại lai đa biến (Mahalanobis, $p < .001$)	26	561
4	Loại ngoại lai đơn biến (> 3.29 từ 2 biến chỉ báo)	23	538
Mẫu cuối	Mẫu phân tích chính thức	-	538

2.2. Công cụ đo lường

Các biến số được đo lường bằng thang Likert 5 điểm.

Bảng 2. Các thang đo và độ tin cậy trong nghiên cứu

Miền EVC	Biến / Thang đo	Số mục	Nguồn tham khảo
Expectancy	Năng lực giảng dạy (TSES)	24	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)
Value	Thái độ đối với hành vi (ATT)	6	Ajzen (1991); Wigfield & Eccles (2000)
Cost	Rào cản tự rèn luyện (RB)	8	Flake và cs. (2015); Eccles & Wigfield (2020)
Kết quả	Ý định tổ chức HĐ (INT)	6	Ajzen (1991)
	Ý định ứng dụng CN (ITU)	6	Davis (1989)
Hiệp biến	Đặc điểm nhân khẩu học	4	Khảo sát tự thiết kế

2.3. Phân tích dữ liệu

Quy trình phân tích được thực hiện tuần tự theo 5 bước:

Bước 1 – Kiểm tra giả định. Giả định phân phối chuẩn được đánh giá qua skewness ($\in [-2; 2]$) và kurtosis ($\in [-7; 7]$) (Byrne, 2016); ngoại lai đơn biến ($|z| > 3.29$) và đa biến (Mahalanobis, $p < .001$) đã được loại.

Bước 2 – Kiểm định cấu trúc đo lường. Thang RB được khám phá cấu trúc bằng EFA (principal-axis factoring, xoay promax; tiêu chí giữ mục: tải $\geq .50$, tải chéo $< .30$) để quyết định dùng điểm tổng hay tách tiểu thành phần làm chỉ báo cost. Cấu trúc TSES được kiểm định bằng CFA so sánh mô hình 1-nhân tố và 3-nhân tố; quy tắc đa cộng tuyến: nếu tương quan liên nhân tố > .80, ưu tiên điểm tổng cho expectancy, trừ khi mô hình 3 nhân tố phù hợp vượt trội ($\Delta CFI > .01$), khi đó giữ ba tiểu thang riêng biệt (Brown, 2015; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). CFA cũng xác nhận tính phân biệt giữa ba miền EVC ($r < .90$; $CFI \geq .95$, $RMSEA \leq .08$, $SRMR \leq .08$). Điểm trung bình các thang đã xác nhận cấu trúc được chuẩn hóa z-score làm chỉ báo cho LPA.

Bước 3 – Lựa chọn mô hình hồ sơ. Phân tích thực hiện trên R 4.4.1 (gói tidyLPA; Rosenberg et al., 2018) bằng ước lượng hợp lý cực đại. Model 1 (phương sai bằng, hiệp phương sai = 0) được ưu tiên do tính parsimony và phù hợp cỡ mẫu vừa (Masyn, 2013), kiểm tra độ vững bằng phân tích nhạy cảm với Model 2, 3, 6. Số hồ sơ được quyết định dựa trên tổ hợp: BIC thấp nhất, BLRT có ý nghĩa ($p < .05$), nhóm nhỏ nhất $\geq 5\%$, biểu đồ elbow và khả năng diễn giải lý thuyết; Entropy và AvePP $\geq .70$ được báo cáo làm chỉ số chẩn đoán phân loại.

Bước 4 – Mô tả hồ sơ và so sánh biến kết quả. Cá nhân được gán vào hồ sơ có xác suất hậu nghiệm cao nhất; tên hồ sơ đặt theo cấu hình expectancy–value–cost qua biểu đồ z-score. Khác biệt INT/ITU kiểm định bằng ANOVA/Welch khi entropy $\geq .80$; nếu entropy $< .80$, dùng BCH ba bước trên Mplus 8 để hiệu chỉnh sai số phân loại.

Bước 5 – Phân tích hiệp biến. Mối liên hệ giữa tư cách thành viên hồ sơ và các hiệp biến (loại hình đào tạo, năm học, kinh nghiệm thực tiễn sư phạm) được kiểm định bằng χ^2 và Cramér's V khi Entropy $\geq .80$; nếu Entropy $< .80$, chuyển sang R3STEP hoặc BCH để hiệu chỉnh sai số phân loại. Ô có tần số kỳ vọng < 5 được gộp nhóm hoặc kiểm định mô phỏng. Phân tích thực hiện trên SPSS 26.0, R 4.4.1 và Mplus 8, ngưỡng ý nghĩa $\alpha = .05$.

III. KẾT QUẢ

3.1. Thống kê mô tả & Kiểm tra giả định

Ba tiểu thang của TSES được giữ làm ba chỉ báo riêng biệt cho miền Expectancy (chi tiết tại 3.2). Thang RB được xác nhận đơn chiều nên dùng điểm tổng hợp (RB_mean). Thống kê mô tả và ma trận tương quan của các biến chỉ báo đầu vào LPA cùng hai biến kết quả được trình bày tại Bảng 3.

Bảng 3. Thống kê mô tả, độ tin cậy và ma trận tương quan giữa các biến nghiên cứu

Biến	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Expectancy: IS	4.04	.675	(.952)						
2. Expectancy: CM	4.00	.693	.846	(.949)					
3. Expectancy: SE	4.06	.674	.806	.834	(.960)				
4. Value: ATT	4.47	.511	.389	.359	.412	(.901)			
5. Cost: RB	3.71	.932	.295	.309	.298	.144	(.955)		
6. INT	4.10	.629	.533	.516	.561	.508	.184	(.932)	
7. ITU	4.12	.728	.454	.455	.450	.411	.197	.445	(.953)

Các hệ số tương quan nằm ở tam giác dưới đường chéo và đều có ý nghĩa thống kê ($p < .001$). Hệ số trong ngoặc đơn là Cronbach's α.

Tất cả biến chỉ báo nằm trong ngưỡng chấp nhận: skewness từ −2.00 đến −0.52, kurtosis từ −0.25 đến 4.46. Tương quan giữa RB và kỳ vọng/giá trị có dấu dương nhưng đều dưới .40, không vi phạm đa cộng tuyến.

3.2. Kiểm định cấu trúc đo lường (EFA thang RB & CFA thang TSES)

Kết quả EFA xác nhận thang RB hội tụ về một nhân tố duy nhất (Eigenvalue = 6.088, giải thích 76.11% phương sai) với hệ số tải cao ($\lambda > .79$) và không có tải chéo. Do đó, điểm trung bình thang RB được sử dụng làm chỉ báo Cost duy nhất cho mô hình LPA.

CFA so sánh mô hình 1- và 3-nhân tố của

TSES: mô hình 3 nhân tố (IS, CM, SE) đạt độ phù hợp tốt [$\chi^2(249) = 780.128$, CFI = .962, RMSEA = .063], vượt trội mô hình 1-nhân tố [$\chi^2(252) = 2145.799$, CFI = .864, RMSEA = .118]. Tương quan liên nhân tố (r = .81–.85) vượt ngưỡng .80 cảnh báo đa cộng tuyến; tuy nhiên, theo quy tắc ở Bước 2, ΔCFI = .098 > .01 xác nhận ba tiểu thang vẫn đủ thông tin phân biệt để giữ riêng trong LPA. Kết hợp ATT và RB_mean, bộ chỉ báo LPA gồm 5 biến liên tục, chuẩn hóa z trước ước lượng.

CFA xác nhận tính phân biệt giữa ba miền EVC đạt các tiêu chí đề ra: CFI = .996, RMSEA = .055, SRMR = .013; tương quan chuẩn hóa giữa các biến tiềm ẩn (r = .144–.419) dưới ngưỡng .90, khẳng định expectancy, value và cost là các cấu trúc phân biệt.

3.3. Lựa chọn mô hình hồ sơ tiềm ẩn

Các mô hình phức tạp (Model 2, 3, 6) gặp lỗi không hội tụ (non-convergence) nên Model 1 (phương sai bằng, hiệp phương sai = 0) được giữ lại nhờ tính parsimony và độ ổn định. BIC giảm rất nhẹ ở k=4 (6261.81; ΔBIC ≈ 21.4) so với bước nhảy k=2→k=3 (ΔBIC ≈ 639.2), cho thấy điểm gãy (elbow) rõ rệt tại k=3. Quyết định giữ k=3 dựa trên tổ hợp tiêu chí: Entropy vượt trội (.917 so với .818), nhóm nhỏ nhất ổn định hơn (19.5% so với 18.0%), AvePP đạt 0.962 (> .85; k=4: 0.894). Các mô hình k = 5 và k = 6 tuy có BIC thấp hơn nhưng bị loại do nhóm nhỏ nhất chỉ chiếm 4.1%, dưới ngưỡng 5% đã quy định tại Bước 3.

3.4. Đặc trưng hồ sơ và khác biệt biến kết quả

Nhóm 3 "Động lực & Năng lực cao (ĐL&Nlc)" thể hiện mức tự hiệu quả (IS, CM, SE) và thái độ (ATT) cao nhất mẫu. Dù nhận thức rào cản cao nhất (Z = 0.36), mức này vẫn thấp hơn nhiều so với chỉ báo năng lực (Z = 1.08–1.13) và không ngăn cản ý định hành động (INT = 4.56; ITU = 4.59).

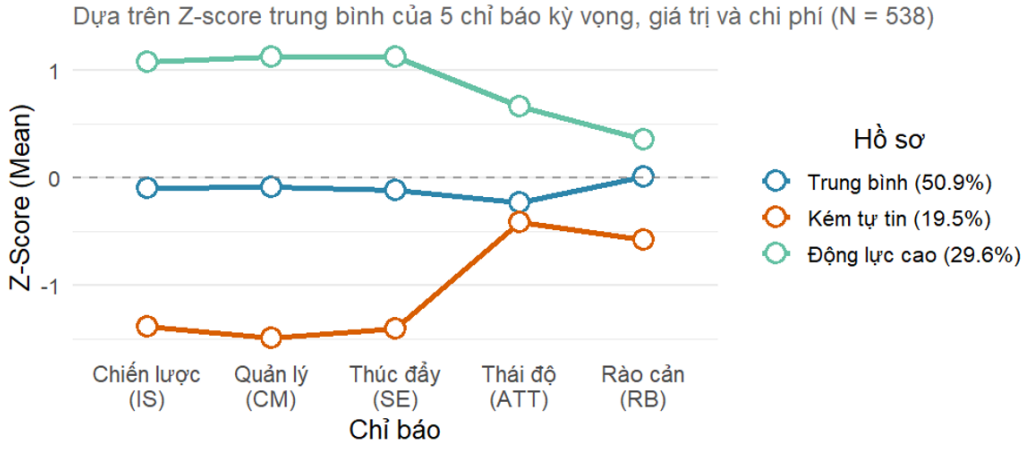
Nhóm 1 "Trung bình" chiếm đa số mẫu, với chỉ số năng lực/thái độ âm nhẹ và rào cản dương nhẹ (+0.10), ý định hành động ở mức trung gian (M = 4.02).

Nhóm 2 "Kém tự tin & Động lực thấp (Ktt&Đlt)" có năng lực (IS, CM, SE) và thái độ thấp nhất mẫu (Z < -0.4). Dù nhận thức rào cản thấp nhất (Z = -0.57), nhóm này lại thể hiện ý định thấp nhất mẫu (INT = 3.61; ITU = 3.66) do thiếu nền tảng tự tin.

Với Entropy ≥ .80, việc phân loại xác suất và so sánh nhóm bằng ANOVA cho kết quả ổn định, tương đương phương pháp BCH trong bối cảnh mô tả. Kiểm định ANOVA xác nhận khác biệt có ý nghĩa ở biến INT [$F(2, 535) = 103.32$, $p < .001$] và ITU [$F(2, 535) = 76.17$, $p < .001$]. Post-hoc (Tukey HSD) cho thấy Nhóm 3 cao hơn hẳn Nhóm 1 (ΔINT = 0.54, $p < .001$; ΔITU = 0.57, $p < .001$) và Nhóm 2 (ΔINT = 0.95, $p < .001$; ΔITU = 0.93, $p < .001$). Nhóm 1 cũng cao hơn Nhóm 2 có ý nghĩa (ΔINT = 0.41, $p < .001$; ΔITU = 0.36, $p < .001$). Kết quả ủng hộ một phần H2: các hồ sơ khác biệt rõ rệt ở INT/ITU, nhóm kỳ vọng–giá trị thấp nhất kém thích ứng nhất.

Hình 1 minh họa hai cực của phổ động lực: nhóm ĐL&Nlc vươn lên mạnh ở kỳ vọng/giá trị, còn nhóm Ktt&Đlt chìm sâu nhất ở năng lực — dấn thân chấp nhận thách thức so với rút lui do thiếu niềm tin.

Hình 1. Biểu đồ hồ sơ của ba nhóm động lực tiềm ẩn



3.5. Phân tích hiệp biến

Kiểm định χ^2 cho thấy không có khác biệt có ý nghĩa giữa ba hồ sơ theo loại hình đào tạo ($\chi^2 = 7.64$, $p = .469$, $V = .084$), năm học ($\chi^2 = 5.15$, $p = .524$, $V = .069$) hay kinh nghiệm thực tiễn sư phạm ($\chi^2 = 5.69$, $p = .458$, $V = .073$). Do không có

hiệp biến nào liên hệ có ý nghĩa với tư cách thành viên hồ sơ, bước hồi quy đa thức không được thực hiện để bảo toàn tính parsimony.

IV. BÀN LUẬN

4.1. Tính không đồng nhất của mẫu nghiên cứu (H1)

Ba hồ sơ được xác định ủng hộ H1: cấu trúc động lực không đơn chiều hay nhị phân. So với nghiên cứu của Đỗ Chiêu Hạnh et al. (2026) – vốn chỉ tìm ra hai nhóm (tích cực/thụ động) ở trẻ mầm non – kết quả này cho thấy bức tranh tinh vi hơn trong lĩnh vực đặc thù như giáo dục âm nhạc. Sự tồn tại của nhóm "Trung bình" chiếm đa số (50.9%) phản ánh tính chất "xám" của động lực, nơi sinh viên không quá hào hứng nhưng cũng không hoàn toàn thờ ơ. Phát hiện này phù hợp với xu hướng nghiên cứu EVC quốc tế (Lazarides et al., 2019): phương pháp person-centered thường phát hiện 3–5 hồ sơ.

4.2. Diễn giải cấu hình hồ sơ theo EVC: Nghịch lý "Giá trị cao – Chi phí cao" (H2)

Giả thuyết H2 được ủng hộ một phần: các hồ sơ khác biệt rõ rệt về INT/ITU, trong đó nhóm có kỳ vọng–giá trị thấp nhất kém thích ứng nhất. Khác với tiền lệ (Perez et al., 2019) mô tả nhóm kém thích ứng có chi phí cao, nhóm Ktt&Đlt lại ghi nhận cost thấp ($Z = -0{,}57$). Ngược lại, nhóm ĐL&Nlc dù nhận thức rào cản cao nhất vẫn duy trì ý định cao nhất mẫu. Mặc dù lý thuyết EVC chuẩn dự báo tương quan âm giữa Cost và Value/Expectancy, kết quả này ghi nhận tương quan dương, có thể lý giải qua bối cảnh đào tạo GDMN: kỹ năng âm nhạc là chuẩn đầu ra bắt buộc, nên sinh viên có kỳ vọng/giá trị nghề cao thường xem rào cản tự rèn luyện không phải gánh nặng, mà là "chi phí cần thiết" (necessary investment) hay thử thách nghề nghiệp. Trong ngữ cảnh này, Cost kích hoạt sự kiên trì thay vì triệt tiêu động lực, khác biệt với mô hình "Cao–Thấp" truyền thống. Với nhóm Ktt&Đlt, cấu hình "Thấp–Thấp" cho thấy mức rào cản thấp có thể phản ánh "sự thờ ơ do thiếu năng lực": tự đánh giá năng lực thấp khiến sinh viên né tránh hình dung về nhiệm vụ, dẫn đến không kích hoạt nhận thức về chi phí. Đây là cơ chế triệt tiêu động lực từ gốc rễ. Tuy nhiên, do thiết kế cắt ngang, các diễn giải tâm lý này mang tính giả thuyết và cần được kiểm chứng qua nghiên cứu định tính hoặc dọc trong tương lai.

4.3. Vai trò của bối cảnh đào tạo (H3)

Kết quả χ^2 (mục 3.5) không ủng hộ H3. Dù gợi ý động lực tổ chức hoạt động âm nhạc có thể mang tính cá nhân sâu sắc, các kết luận về tính "ổn định" hay "nội tại" cần được kiểm chứng thận trọng qua thiết kế dọc.

4.4. Hàm ý thực tiễn phân hóa

Với nhóm ĐL&Nlc: hỗ trợ nguồn lực (phòng luyện đàn, học liệu mở) và cơ hội dẫn dắt dự án. Với nhóm "Trung bình": workshop kỹ năng ngắn hạn dễ đạt thành công, kèm phản hồi tích cực. Với nhóm Ktt&Đlt: scaffolding kỹ năng cơ bản (đàn/hát) theo bước nhỏ, ghép mentor kiên nhẫn, tránh áp lực so sánh. Biện pháp chung gồm cải thiện cơ sở vật chất và mạng lưới hỗ trợ đồng đẳng (peer-support) để giảm cô lập trong rèn luyện.

V. KẾT LUẬN VÀ HẠN CHẾ

Nghiên cứu khẳng định ba hồ sơ ở sinh viên GDMN: ĐL&Nlc, Trung bình và Ktt&Đlt, vượt qua cách tiếp cận nhị phân. Nhóm ĐL&Nlc duy trì ý định mạnh dù nhận thức rào cản lớn, trong khi nhóm Ktt&Đlt có ý định thấp nhất do thiếu năng lực nền tảng. Về phương pháp luận, kết quả minh chứng LPA là công cụ hiệu quả để nhận diện sớm nhóm sinh viên có nguy cơ thờ ơ hoặc bỏ cuộc, cung cấp cơ sở thực nghiệm cho việc chuyển dịch từ đào tạo đồng nhất sang can thiệp phân hóa dựa trên cấu hình động lực cụ thể. Các yếu tố bối cảnh không dự báo tư cách thành viên hồ sơ, gợi ý tính ổn định tương đối cần kiểm chứng dọc. Hạn chế chính gồm thiết kế cắt ngang, mẫu thuận tiện và dữ liệu tự báo cáo. Nghiên cứu tương lai nên kết hợp thiết kế dọc, phỏng vấn sâu và mẫu đa trường. Độ tin cậy Cronbach's α của thang RB rất cao (.955) dù khẳng định tính nhất quán nhưng cũng gợi ý khả năng trùng lặp nội dung hoặc hiệu ứng halo, cần thận trọng khi diễn giải; đồng thời cần kiểm định lại cấu trúc thang đo do ghi nhận tương quan dương bất thường với kỳ vọng/giá trị.

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

Brown, T. A. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Byrne, B. M. (2016). Structural Equation Modeling With AMOS. Doi:10.4324/9781315757421

Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology.

MIS Quarterly, 13(3), 319–340. Doi:10.2307/249008

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. Contemporary Educational Psychology, 61, 101859. Doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. Contemporary Educational Psychology, 41, 232–244. Doi:10.1016/j.cedpsych.2015.03.002

Đỗ, C. H., Phạm, B. T., Trần, T., Triệu, T. Đ., & Vũ, T. T. H. (2026). Phân tích hồ sơ tiềm ẩn về năng lực giải quyết vấn đề của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Giáo dục, 26 (số đặc biệt 8), 67-72.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289. Doi:10.1177/0255761410370658

Lazarides, R., Dicke, A., Rubach, C., & Eccles, J. S. (2019). Profiles of motivational beliefs in math: Exploring their development, relations to student-perceived classroom characteristics, and impact on future career aspirations and choices. Journal of Educational Psychology, 112(1), 70–92. Doi:10.1037/edu0000368

Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Ed.), The Oxford handbook of quantitative methods (Vol. 2: Statistical analysis, pp. 551–611). Oxford University Press. Doi:10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025

Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. Translational Issues in Psychological Science, 4(4), 440–461. Doi:10.1037/tps0000176

Perez, T., Wormington, S. V., Barger, M. M., Schwartz-Bloom, R. D., Lee, Y., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Science expectancy, value, and cost profiles and their proximal and distal relations to undergraduate science, technology, engineering, and math persistence. Science Education, 103(2), 264–286. Doi:10.1002/sce.21490

Rosenberg, J. M., Beymer, P. N., Anderson, D., Lissa, C. J. V., & Schmidt, J. (2018). tidyLPA: An R Package to Easily Carry Out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. The Journal of Open Source Software, 3(30), 978. Doi:10.21105/joss.00978

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. C., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. Journal of Vocational Behavior, 120, 103445. Doi:10.1016/j.jvb.2020.103445

Tein, J., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical Power to Detect the Correct Number of Classes in Latent Profile Analysis. Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal, 20(4), 640–657. Doi:10.1080/10705511.2013.824781

Tạ, T. T., & Lê, C. Đ. (2024). Vận dụng LPA phân nhóm học sinh dựa trên kết quả học tập và tự đánh giá năng lực STEM. Tạp chí khoa học đại học mở thành phố hồ chí minh - khoa học xã hội, 19(2), 28–44. Doi:10.46223/hcmcoujs.soci.vi.19.2.3070.1014

Tschannen - Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. Doi:10.1016/s0742-051x(01)00036-1

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81. Doi:10.1006/ceps.1999.1015