RÀO CẢN HỌC TẬP ĐỐI VỚI HỌC SINH KHIẾM THỊ: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TỪ PHỎNG VẤN SÂU HỌC SINH TẠI HÀ NỘI

Nguyễn Thị Hồng Hạnh
Viện Nghiên cứu Con người, Gia đình và Giới, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam
Số 27 Trần Xuân Soạn, phường Hai Bà Trưng, thành phố Hà Nội, Việt Nam
Email: hanhnguyen.dnl@gmail.com

Tóm tắt: *Nghiên cứu phân tích rào cản học tập của học sinh khiếm thị (HSKT) trong giáo dục hòa nhập thông qua phỏng vấn sâu bán cấu trúc với 8 HS tại một trường hòa nhập ở Hà Nội, sử dụng thiết kế đa trường hợp và phân tích chủ đề. Kết quả xác định bốn nhóm vấn đề liên kết với nhau: rào cản tiếp cận; kì thị, loại trừ và bắt nạt; hệ quả tâm lý – hành vi như suy giảm động lực, học tập đối phó và ý định bỏ học; cùng vai trò điều tiết của gia đình, giáo viên và bạn bè. So sánh xuyên trường hợp cho thấy mức độ khiếm thị không phải yếu tố phân hóa chính về động lực học tập, mà nổi bật hơn là chất lượng mạng lưới hỗ trợ. Nghiên cứu đề xuất cải thiện học liệu và công nghệ tiếp cận, đào tạo giáo viên, phòng ngừa bắt nạt, hỗ trợ gia đình và tăng cường tư vấn tâm lý học đường.*

Từ khóa: *cam kết học tập; động lực học tập; giáo dục hòa nhập; HSKT; kì thị xã hội; rào cản học tập*

LEARNING BARRIERS FACED BY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT: A CASE STUDY FROM IN-DEPTH INTERVIEWS IN HANOI

Abstract: *This study examines the learning barriers experienced by students with visual impairments (SVIs) in inclusive education through semi-structured in-depth interviews with eight students at an inclusive school in Hanoi, using a multiple-case study design and thematic analysis. The findings identify four interrelated groups of issues: access barriers; stigma, exclusion, and bullying; psychological and behavioral consequences such as reduced motivation, coping-oriented learning, and intentions to drop out; and the moderating role of support from families, teachers, and peers. Cross-case comparison indicates that the degree of visual impairment is not the main factor differentiating students' learning motivation; rather, the quality of their support networks appears to be more influential. The study recommends improving accessible learning materials and assistive technologies, strengthening teacher training, preventing bullying, supporting families, and expanding school-based psychological counseling.*

Keywords*: academic engagement; academic motivation; inclusive education; learning barriers; social stigma; students with visual impairment*

Nhận bài: 19/08/2026 *Phản biện: 19/09/2026* *Duyệt đăng: 22/09/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục hòa nhập đã trở thành định hướng chính sách chủ đạo đối với trẻ em khuyết tật tại Việt Nam trong hơn hai thập kỷ qua, với khoảng 94% trẻ khuyết tật được tiếp cận giáo dục hòa nhập vào năm 2023. Tuy nhiên, vẫn tồn tại khoảng cách giữa hòa nhập về mặt vật lý và hòa nhập thực chất, đặc biệt đối với HSKT – nhóm gặp nhiều khó khăn trong tiếp cận học liệu trực quan.

HSKT có thể đồng thời đối mặt với rào cản vật chất như thiếu học liệu, công nghệ hỗ trợ và phương pháp giảng dạy phù hợp, cũng như rào cản xã hội như kì thị, định kiến và bắt nạt. Các yếu tố này tương tác với nhau, ảnh hưởng đến động lực và cam kết học tập của HS. Trong nghiên cứu này, "rào cản học tập" được hiểu là các yếu tố vật chất, sư phạm, xã hội hoặc thể chế cản trở HSKT tiếp cận, tham gia và đạt kết quả học tập bình đẳng, phù hợp với cách tiếp cận của mô hình xã hội về khuyết tật.

Động lực học tập là lực thúc đẩy và duy trì hành vi học tập, trong khi cam kết học tập phản ánh mức độ tham gia về hành vi, cảm xúc và nhận thức. Hai khái niệm có liên hệ chặt chẽ nhưng không đồng nhất và đều chịu tác động của các rào cản học tập.

Tại Việt Nam, giáo dục hòa nhập đã được mở rộng nhưng việc triển khai vẫn gặp hạn chế về nguồn lực, năng lực giáo viên và phối hợp liên ngành [1]. Khảo sát tại Trường THCS Nguyễn Đình Chiểu, Hà Nội cho thấy 21% HSKT có biểu hiện trầm cảm, trong đó khó khăn học tập và đánh giá thấp bản thân là những biểu hiện nổi bật [7]. Nghiên cứu về HS khiếm thính tại Đồng Nai cũng ghi nhận khó khăn trong phương pháp học tập và tiếp cận nội dung chương trình [8].

Các nghiên cứu trong nước chủ yếu mô tả khó khăn học tập, trong khi còn thiếu phân tích định tính về sự tương tác giữa rào cản tiếp cận, kì thị xã hội và động lực/cam kết học tập từ chính trải nghiệm của HS khuyết tật. Vì vậy, nghiên cứu đặt ra câu hỏi: HSKT đang đối mặt với những rào cản học tập nào, các rào cản này tương tác ra sao và

yếu tố nào có thể làm giảm tác động của chúng? Trên cơ sở phân tích 8 cuộc phỏng vấn sâu tại một trường hòa nhập ở Hà Nội, bài viết xác định các nhóm rào cản và vai trò của hệ sinh thái hỗ trợ, từ đó đề xuất định hướng can thiệp.

II. ĐỐI TƯỢNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định tính đa trường hợp với 8 HSKT tại một trường ở Hà Nội, được chọn mẫu có chủ đích nhằm bảo đảm đa dạng về động lực và trải nghiệm học tập.

Bài viết là sản phẩm của nhiệm vụ khoa học cấp cơ sở "Cam kết và động lực học tập của trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt tại Hà Nội" (MSNV: CNGĐ&G/NV/2026-01), do Viện Nghiên cứu Con người, Gia đình và Giới chủ trì, TS. Nguyễn Thị Hồng Hạnh làm chủ nhiệm.

Dữ liệu được thu thập bằng phỏng vấn sâu bán cấu trúc về trải nghiệm học tập, quan hệ xã hội, kì thị, sức khỏe tâm lý và định hướng tương lai. Tám bản gỡ băng được phân tích theo hướng kết hợp diễn dịch và quy nạp, hình thành 10 chủ đề lớn và 47 mã con.

Kết quả được tổng hợp thành bốn nhóm: rào cản tiếp cận; kì thị xã hội; hệ quả tâm lý – hành vi đối với động lực và cam kết học tập; và vai trò của hệ sinh thái hỗ trợ. Các trích dẫn được mã hóa HS1–HS8 nhằm bảo mật danh tính.

III. KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN

3.1. Rào cản tiếp cận: học liệu, công nghệ và phương pháp giảng dạy

Nhóm rào cản đầu tiên, xuất hiện nhất quán ở cả bốn trường hợp bất kể mức độ hỗ trợ tinh thần khác nhau, là rào cản mang tính vật chất trong tiếp cận giáo dục, đồng nhất với kết quả từ các nghiên cứu đi trước. Dữ liệu ghi nhận năm biểu hiện chính: (i) thiếu học liệu phù hợp (sách chữ nổi, sách nói, file mềm, đề thi tiếp cận được); (ii) phương pháp giảng dạy chưa điều chỉnh cho HSKT, đặc biệt ở các môn nhiều ký hiệu/hình vẽ (Toán, Lý, Hóa); (iii) bị loại khỏi hoặc miễn tham gia hoạt động thực hành, thể chất, nhóm dù HS mong muốn tham gia; (iv) thiếu thiết bị công nghệ hỗ trợ, đặc biệt ở HS1 – một HS còn vướng thêm rào cản kiểm soát thiết bị từ gia đình; và (v) rào cản chính sách/thể chế như thiếu kinh phí, thiếu lớp phụ đạo chính thức.

"Em phải nhận xét thẳng thắn là môi trường... hỗ trợ cho các bạn HSKT nói chung ấy ạ, còn nhiều hạn chế... em cảm giác chưa được đầu tư ạ." (HS2)

Điều đáng chú ý là ngay cả trường hợp có mạng lưới hỗ trợ tốt nhất (HS4, HS7) cũng không thoát khỏi rào cản tiếp cận: định hướng chọn ngành Sư phạm Tiếng Anh của em một phần xuất phát từ việc tài liệu tiếng Anh dễ tương thích với phần mềm đọc màn hình hơn so với ký hiệu Toán học, cho thấy rào cản tiếp cận không chỉ ảnh hưởng đến trải nghiệm học tập hằng ngày mà còn định hình cả những lựa chọn mang tính chiến lược, dài hạn về nghề nghiệp, phù hợp với phát hiện của Miyauchi (2020) [2] rằng lựa chọn môn học/ngành học của HSKT thường bị chi phối bởi khả năng tiếp cận hơn là sở thích cá nhân.

3.2. Rào cản từ kì thị xã hội: định kiến, loại trừ và bạo lực

Bên cạnh rào cản tiếp cận, HS mô tả các rào cản quan hệ xã hội, từ định kiến về năng lực, sự loại trừ khỏi hoạt động chung đến bắt nạt và bạo lực. Một trải nghiệm lặp lại là giả định rằng HSKT "không làm được" hoặc sẽ làm chậm tiến độ của nhóm. Điều này dẫn đến việc các em bị làm thay phần việc, không được mời tham gia đầy đủ hoặc bị yêu cầu ngồi yên trong hoạt động chung. Trong giáo dục hòa nhập, những thực hành này không chỉ là vấn đề giao tiếp cá nhân mà còn hạn chế quyền tham gia và cơ hội phát triển năng lực của HS.

"Bọn em là học hòa nhập nhưng mà ngay kể cả hoạt động nhóm của những bạn sáng mắt em cũng không được tham gia... Các bạn sẽ bảo, các anh chị ngồi yên nhá, chị đừng làm để em làm luôn cho nhanh." (HS1)

"Mọi người vẫn còn hơi có suy nghĩ là mình là người khuyết tật cho nên là mình sẽ không thể nào mà học tập cũng như không thể nào mà làm việc được. Nên đôi lúc em thấy hơi buồn một chút." (HS4)

Trường hợp HS3 cho thấy định kiến có thể leo thang thành bắt nạt bằng lời nói và bạo lực thể chất khi thiếu cơ chế phát hiện, phản hồi và bảo vệ HS. Việc em lo ngại bị trả đũa nếu báo cáo sự việc cho thấy kênh phản ánh hiện có chưa tạo được cảm giác an toàn.

"Mấy câu kiểu: "Mắt mù à", "Mắt để dưới chân à"... Với họ chắc là vui, nhưng em thì không." (HS3)

"Các bạn cứ hò hét, cười đùa với nhau, còn em thì chỉ ngồi một góc... Thấy mình như người thừa... Các bạn ý đánh em, đấm đá với đạp em." (HS3)

"Thầy cô bận dạy, hơi đâu mà để ý mấy chuyện vặt vãnh của HS... Báo cáo xong bọn nó lại bảo mình là thằng hèn, "méc" lẻo, rồi sau đó lại

bị đánh nặng hơn. Thôi, thà cứ im lặng cho nó lành." (HS3)

Kết quả này tương đồng với phát hiện định lượng của Brunes và cộng sự (2018) [9] rằng phần lớn hành vi bắt nạt đối với người khiếm thị gắn trực tiếp với khiếm khuyết thị giác của họ, và cho thấy khoảng trống rõ rệt về cơ chế bảo vệ HS khuyết tật trước bắt nạt học đường trong bối cảnh trường hòa nhập được khảo sát.

Đáng chú ý nhất, trường hợp HS1 cho thấy một hình thức kì thị nghiêm trọng nhưng ít được các nghiên cứu trước đề cập: kì thị đến từ chính gia đình, dưới hình thức so sánh, mắng chửi và phủ nhận giá trị con người.

"Tao thất vọng về mày. Mày là cái thất bại... bây giờ thì trong mắt nhà em... em chỉ là một cái người mà thiếu điều là tàn tật toàn phần đấy ạ." (HS1)

"Nếu sau này mà bố mẹ mất đi rồi thì mày đi theo bố mẹ luôn thôi, chứ không bao giờ sống được... mày đã làm gì cho gia đình đâu?" (HS1)

Phát hiện này gợi ý rằng, khi bàn về kì thị xã hội đối với HS khuyết tật, cần mở rộng phạm vi phân tích ra ngoài bối cảnh trường học và bạn bè để bao quát cả hệ vi mô gia đình, nơi lẽ ra phải là nguồn hỗ trợ chính theo khung Lý thuyết hệ thống sinh thái, nhưng trong một số trường hợp lại trở thành nguồn gốc của tổn thương tâm lý sâu sắc nhất.

3.3. Hệ quả đối với động lực và cam kết học tập

Các rào cản tiếp cận và kì thị xã hội nói trên không dừng lại ở trải nghiệm nhất thời, mà chuyển hóa thành những hệ quả rõ rệt đối với động lực và cam kết học tập, đúng như cơ chế được dự đoán bởi Lý thuyết tự quyết: khi nhu cầu về năng lực và sự gắn kết liên tục bị cản trở, động lực nội tại có xu hướng suy giảm.

Ở thái cực suy giảm nghiêm trọng nhất, HS3, người đồng thời chịu mức độ kì thị/bắt nạt cao nhất, thể hiện rõ một dạng mất động lực học tập, đi kèm suy nghĩ rằng nỗ lực là vô ích:

"Thấy chán chứ sao. Kiểu như mình đứng ngoài cuộc ấy... Chẳng có hứng thú gì để mà đầu tư thêm công sức vào mấy cái đó nữa." (HS3)

Sự suy giảm động lực này chuyển hóa trực tiếp thành cam kết học tập mang tính hình thức, thậm chí xuất hiện ý định bỏ học, được chính HS lý giải bằng trải nghiệm bị bắt nạt:

"Chị bảo xem, đến cái mạng mình, cái thân mình ở lớp còn chẳng yên thì còn tâm hơi đâu mà nghĩ đến Toán với Lý?" (HS3)

"Em đã từng có suy nghĩ là "Thôi. Em bỏ học, đi làm, vừa có kinh tế, vừa tự lo được cho bản thân". Nhưng mà sau khi mà em tìm được cái trường này... em cũng nghĩ là "Thôi. Em sẽ cố gắng để em đi học...""" (HS1 – ý định bỏ học đã được giải quyết khi chuyển sang môi trường phù hợp hơn)

Ở HS1, hệ quả tâm lý còn thể hiện rõ dưới dạng giai đoạn trầm cảm được chính HS gọi tên, gắn liền với áp lực và kì thị từ gia đình:

"Em đã từng có một khoảng thời gian em như trầm cảm ý, em chẳng muốn giao lưu, chẳng muốn tiếp xúc với ai..." (HS1)

Phát hiện này song hành với kết quả định lượng của Nguyễn Thị Trang (2023) trên cùng địa bàn nghiên cứu, khi "khó khăn học tập" và "đánh giá thấp bản thân" là hai biểu hiện trầm cảm có điểm trung bình cao nhất ở HSKT, cho thấy sự nhất quán giữa dữ liệu định tính chuyên sâu và dữ liệu định lượng diện rộng về mối liên hệ chặt chẽ giữa rào cản học tập, kì thị xã hội và sức khỏe tâm thần của nhóm HS này.

Đối lập hoàn toàn, HS4- trường hợp có mạng lưới hỗ trợ dày nhất dù mức độ khiếm thị nặng nhất (hoàn toàn không nhìn thấy), duy trì được cả động lực nội tại lẫn cam kết học tập chủ động, thể hiện qua việc lập kế hoạch tự học và chủ động tìm kiếm hỗ trợ khi gặp khó khăn:

"Em thấy có những hôm thì em rất là chăm học, tức là em lên thời khóa biểu học... em sẽ cố gắng là hôm sau em dậy sớm để em có nhiều thời gian học hơn ạ." (HS4)

Sự đối lập giữa HS3 và HS4, hai trường hợp có mức độ khiếm thị tương đối khác nhau nhưng không phải là yếu tố phân hóa chính, là bằng chứng thực nghiệm rõ ràng nhất trong dữ liệu cho luận điểm trung tâm của bài viết: rào cản học tập của HSKT được khuếch đại hay giảm nhẹ chủ yếu bởi hệ sinh thái hỗ trợ xung quanh, chứ không chỉ bởi bản thân mức độ khiếm khuyết thị giác, nội dung được phân tích sâu hơn ở mục 3.4.

3.4. Vai trò điều tiết của hệ sinh thái hỗ trợ: gia đình, giáo viên, bạn bè

Vận dụng khung Lý thuyết hệ thống sinh thái, dữ liệu cho thấy ba tác nhân ở hệ vi mô: gia đình, giáo viên, bạn bè, đóng vai trò điều tiết rất rõ tác động của rào cản tiếp cận và kì thị xã hội lên động lực, cam kết học tập.

Về gia đình, dữ liệu cho thấy hai thái cực: gia đình HS2 và HS4 đồng hành nhất quán, dù khác cách thức, một bên trao quyền tự chủ, một bên hỗ

trợ trực tiếp, trong khi gia đình HS1 kết hợp thiếu quan tâm đời sống hằng ngày với áp lực thành tích cực đoan, tạo tổn thương tâm lý sâu sắc nhất trong dữ liệu (mục 3.2). Sự tương phản này minh họa cơ chế của Lý thuyết tự quyết: hỗ trợ quyền tự chủ từ cha mẹ có thể thúc đẩy động lực nội tại của con, trong khi kiểm soát và chỉ trích liên tục có tác động ngược lại.

"Bố mẹ sẽ không thể sống thay con được nên là cái việc thất bại... đấy là việc của con... bố mẹ chỉ biết là động viên rồi các thứ thôi chứ còn bố mẹ em cũng không có gọi là quá là áp đặt lắm về cái việc học tập." (HS2)

Về giáo viên, ở cả tám trường hợp, chất lượng hỗ trợ được mô tả là "tùy thầy cô"; điểm khác biệt quan trọng nằm ở việc giáo viên có chủ động can thiệp khi phát hiện hành vi kì thị/bắt nạt hay không: ở HS4, giáo viên "rất là nghiêm khắc, nhắc nhở các bạn" khi chứng kiến một bạn khác bị trêu chọc; còn ở HS3, hoàn toàn không có sự can thiệp nào được ghi nhận, một khoảng trống về cơ chế bảo vệ tương đồng với khuyến nghị của Miyauchi (2020) về nhu cầu chuẩn bị chuyên môn cho giáo viên phổ thông dạy HSKT.

Về bạn bè, tình bạn, dù chỉ với một người bạn thân duy nhất, có vai trò như một chỗ dựa tâm lý quan trọng, kể cả ở trường hợp tiêu cực nhất:

"Có đứa bạn thân. Nó chơi với em từ lâu rồi. Có nó ngồi cạnh thì cũng đỡ thấy lẻ loi hơn một tí." (HS3)

"Có gì em cũng kể cho bạn, bạn là chỗ dựa và cũng là người giúp em học tập, vượt qua khó khăn tâm lý." (HS8)

Bảng 1 tổng hợp so sánh trực tiếp giữa HS3 và HS4, hai trường hợp ở hai thái cực về động lực và cam kết học tập, theo từng thành tố của hệ sinh thái hỗ trợ, làm nổi bật cơ chế điều tiết nói trên.

Bảng 1. So sánh xuyên trường hợp HS3 và HS4 theo các thành tố của hệ sinh thái hỗ trợ

Khía cạnh	HS3 (rào cản nhiều nhất, hỗ trợ ít nhất)	HS4 (rào cản nhiều nhưng hỗ trợ dày nhất)
Kì thị từ bạn bè	Bị trêu chọc bằng ngôn từ miệt thị, bị đấm đá; không ai can thiệp, sợ bị trả thù nếu tố cáo	Có bị bỏ quên do vô ý (không ác ý) và có bạn khác kịp hỗ trợ; giáo viên nghiêm khắc can thiệp khi thấy bạn khác bị trêu chọc
Vai trò giáo viên	Thầy cô "bận dạy, hơi đâu mà để ý", không có cơ chế bảo vệ	Thầy cô chủ động gửi tài liệu, hỗ trợ cá nhân hóa, can thiệp khi có bắt nạt
Vai trò bạn bè	Không được rủ chơi cùng, bị coi là "chậm chạp"	Bạn bè đọc bài, ghi chép hộ, đồng hành thường xuyên
Định hướng tương lai	Né tránh nghĩ đến tương lai, cảm thấy vô vọng	Có mục tiêu ngành học cụ thể, có kế hoạch từng bước để đạt mục tiêu
Cam kết học tập	Đến trường "cho có", học mang tính hình thức	Có thời khóa biểu tự học, chủ động tìm hỗ trợ khi gặp khó khăn

Điều đáng lưu ý là HS3 và HS4 có mức độ khiếm thị không quá khác biệt về bản chất (một phần và hoàn toàn), nhưng lại ở hai thái cực gần như đối lập về động lực và cam kết học tập. Điều thực sự phân hóa hai trường hợp này không phải là mức độ khiếm khuyết thị giác, mà là mật độ và chất lượng của mạng lưới hỗ trợ đa tầng: gia đình, giáo viên, bạn bè, bao quanh HS. Phát hiện này có ý nghĩa quan trọng đối với việc thiết kế can thiệp: thay vì chỉ tập trung vào bản thân khiếm khuyết, các chương trình hỗ trợ HSKT cần ưu tiên xây dựng và củng cố hệ sinh thái hỗ trợ xung quanh các em.

IV. ĐỀ XUẤT

Trên cơ sở các phát hiện nghiên cứu, bài viết đề xuất một số định hướng nhằm giảm rào cản và tăng khả năng tham gia học tập của HSKT.

Thứ nhất, về học liệu, công nghệ và phương pháp giảng dạy, nhà trường cần bảo đảm khả năng tiếp cận sách chữ nổi, sách nói, tài liệu số tương thích với phần mềm đọc màn hình và các thiết bị hỗ trợ. Với các môn có yêu cầu cao về hình ảnh và không gian, cần sử dụng mô hình nổi, vật thật và hoạt động trải nghiệm.

Thứ hai, về năng lực giáo viên và nhà trường, cần tăng cường bồi dưỡng về giáo dục hòa nhập, đặc điểm học tập, giao tiếp và nhu cầu hỗ trợ của HSKT, đồng thời nâng cao kỹ năng nhận diện và xử lý kỳ thị, cô lập và bắt nạt học đường.

Thứ ba, về cơ chế bảo vệ và hỗ trợ, nhà trường cần xây dựng kênh phản ánh an toàn, dễ tiếp cận

và bảo mật; đồng thời có quy trình xác minh, xử lý và theo dõi sau can thiệp nhằm hạn chế tái diễn và bảo vệ HS khỏi nguy cơ trả đũa hoặc kỳ thị.

Thứ tư, về hỗ trợ gia đình, cần tăng cường tư vấn cho cha mẹ về hỗ trợ học tập, phát triển tính tự lập và tôn trọng tiếng nói của trẻ; đồng thời thúc đẩy phối hợp giữa gia đình, nhà trường và dịch vụ xã hội để phát hiện sớm nguy cơ bạo lực, bỏ bê và định kiến.

Thứ năm, về hỗ trợ tâm lý và định hướng tương lai, cần tăng khả năng tiếp cận tư vấn tâm lý học đường, kết hợp hỗ trợ học tập và hướng nghiệp, đặc biệt đối với HS có biểu hiện mất động lực, thu mình hoặc suy giảm sức khỏe tinh thần.

V. KẾT LUẬN

Phân tích 8 cuộc phỏng vấn sâu với HSKT tại Hà Nội cho thấy các rào cản học tập có tính tương tác, bao gồm hạn chế về học liệu, công nghệ và phương pháp giảng dạy; định kiến, kỳ thị, cô lập, bắt nạt và bạo lực, kể cả trong một số trường hợp ở môi trường gia đình. Những rào cản này có thể làm suy giảm động lực, sức khỏe tinh thần và sự gắn kết với nhà trường, thậm chí dẫn đến mong muốn rời bỏ việc học.

Tuy nhiên, mức độ tác động không đồng nhất mà phụ thuộc đáng kể vào hệ sinh thái hỗ trợ gồm gia đình, giáo viên và bạn bè, phù hợp với Lý thuyết tự quyết và Lý thuyết hệ thống sinh thái được sử dụng trong nghiên cứu.

Nghiên cứu có một số hạn chế: cỡ mẫu nhỏ (8 HS) nên kết quả chủ yếu mang tính gợi mở; mã hóa do một người thực hiện nên cần kiểm tra chéo; và nghiên cứu chỉ tiến hành tại một trường hòa nhập ở Hà Nội nên khả năng khái quát còn hạn chế. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu định lượng và bổ sung góc nhìn của giáo viên, phụ huynh để kiểm định và mở rộng các phát hiện.

Chú thích: Bài viết là sản phẩm thuộc nhiệm vụ khoa học cấp cơ sở "Cam kết và động lực học tập của trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt tại Hà Nội" (MSNV: CNGĐ&G/NV/2026-01) do Viện Nghiên cứu Con người, Gia đình và Giới là cơ quan chủ trì, TS. Nguyễn Thị Hồng Hạnh là chủ nhiệm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

X.H. Nguyen, M.H. Bui, T.T.H. Nguyen, T.T.H. Le (2025), "Inclusive education policy for people with disabilities in Vietnam" (in Vietnamese), HNUE Journal of Science: Educational Sciences, 70(2), pp.140-152.

H. Miyauchi (2020), "A systematic review on inclusive education of students with visual impairment", Education Sciences, 10(11), Article 346, https://doi.org/10.3390/educsci10110346.

R.M. Ryan, E.L. Deci (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", Contemporary Educational Psychology, 25(1), pp.54-67, https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

J.A. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris (2004), "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", Review of Educational Research, 74(1), pp.59-109, https://doi.org/10.3102/00346543074001059.

J. Reeve, C.M. Tseng (2011), "Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities", Contemporary Educational Psychology, 36(4), pp.257-267, https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.

L.N. Hidayati, R. Utami, A. Wiyarsi, et al. (2022), "Analysis students' learning motivation on the implementation of direct instruction learning model", Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 8(5), pp.2417-2422.

T.T. Nguyen (2023), "Depression among students with visual impairment at Nguyen Dinh Chieu Secondary School, Hanoi" (in Vietnamese), Vietnam Journal of Educational Sciences, 19(S4).

T.L.H. Vo (2019), "Psychological difficulties of students with hearing impairment at secondary and high schools in Dong Nai province" (in Vietnamese), Dong Nai University Journal of Science, 13.

A. Brunes, M.B. Nielsen, T. Heir (2018), "Bullying among people with visual impairment: Prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction", World Journal of Psychiatry, 8(1), pp.43-50, https://doi.org/10.5498/wjp.v8.i1.43.

U. Bronfenbrenner (1979), The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Harvard University Press, Cambridge, MA.

R.M. Ryan, E.L. Deci (2017), Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness, Guilford Press, New York.

C.P. Niemiec, R.M. Ryan (2009), "Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice", Theory and Research in Education, 7(2), pp.133-144, https://doi.org/10.1177/1477878509104318.