

HÀNH VI GIẢNG DẠY CỦA GIÁO VIÊN VÀ CẢM NHẬN NĂNG LỰC HỌC TẬP MÔN TOÁN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Ngân¹, Trần Thu Hương², Dương Anh Tuấn³

¹ Viện Nghiên cứu và Chăm sóc Sức khỏe Tinh thần học đường

² Khoa Tâm lý học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

³ Học viên cao học Khoa Tâm lý học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: Tại Việt Nam, trong bối cảnh giáo dục phổ thông, nhất là ở bậc trung học cơ sở, Toán học luôn là môn học gắn với áp lực học tập và sự khác biệt trong cảm nhận năng lực của học sinh. Nghiên cứu xem xét đánh giá của học sinh THCS về hành vi giảng dạy của giáo viên môn Toán và mối liên hệ của nó với cảm nhận về năng lực bản thân trong học tập môn học này. Có 637 học sinh từ lớp 6 đến lớp 9 tại một số trường THCS ở Hà Nội tham gia khảo sát dựa trên thang đo về Vai trò của giáo viên trong môi trường xã hội lớp học (Teacher as Social Context Questionnaire) và thang đo 4 mục về Cảm nhận năng lực (Perceived Competence Scale - PCS). Kết quả cho thấy không có sự khác biệt trong cảm nhận của học sinh nam - nữ, học sinh các khối lớp về các mức độ hành vi giảng dạy của giáo viên môn Toán. Học sinh nam báo cáo mức tự đánh giá năng lực bản thân cao hơn học sinh nữ; học sinh lớp 6 có mức tự đánh giá năng lực bản thân cao nhất trong bốn khối lớp. Ba kiểu hành vi giảng dạy của giáo viên có mối liên hệ thuận chiều với cảm nhận năng lực của học sinh là gắn kết, hỗ trợ cấu trúc và hỗ trợ tự chủ. Tuy nhiên, hành vi giảng dạy gắn kết của giáo viên là biến dự báo duy nhất có ý nghĩa thống kê đối với cảm nhận năng lực của học sinh. Mô hình hồi quy giải thích 15,7% phương sai của cảm nhận năng lực. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh vai trò trung tâm của sự kết nối cảm xúc giữa giáo viên và học sinh trong việc hình thành cảm nhận năng lực của học sinh đối với môn Toán; đồng thời cho thấy tầm quan trọng của các tương tác liên nhân cách mang tính hỗ trợ trong các lớp học Toán bậc THCS tại Việt Nam.

Từ khóa: Hành vi giảng dạy; Hỗ trợ tự chủ; Hỗ trợ cấu trúc; Sự gắn kết của giáo viên; Cảm nhận năng lực; Học sinh THCS.

Ngày nhận bài: 19/3/2026; Gửi phản biện: 20/03/2026; Ngày duyệt đăng bài: 11/05/2026.

1. Đặt vấn đề

Lứa tuổi học sinh trung học cơ sở (THCS) được xem là thời kỳ quá độ với những biến động lớn về tâm - sinh lý, đặc trưng bởi sự phát triển nhanh, mạnh của cảm xúc, sự thức tỉnh mãnh liệt về ý thức cá nhân và nhu cầu khẳng định cái tôi vô cùng lớn. Tuy nhiên, sự phát triển chưa ổn định này lại khiến các em đặc biệt nhạy cảm trước áp lực đồng trang lứa và những đánh giá từ người lớn (cha mẹ, thầy cô giáo...), trở nên rất dễ rơi vào trạng thái hoài nghi bản thân khi gặp trở ngại học thuật (Dương Thị Diệu Hoa, 2007; Trần Quốc Thành, 2011). Đặc biệt với môn Toán - môn học đòi hỏi tư duy trừu tượng và logic khắt khe - những khó khăn hay thất bại bước đầu dễ khiến học sinh suy giảm nghiêm trọng cảm nhận về năng lực trí tuệ của bản thân (Pajares và Graham, 1999; Ashcraft, 2002).

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh không chỉ được hình thành thông qua tri thức chuyên môn mà còn thông qua cách giáo viên tổ chức hoạt động học tập, tương tác với học sinh và cung cấp các hình thức hỗ trợ sự phạm trong

lớp học. Khi giáo dục ngày càng chuyển dịch theo định hướng lấy người học làm trung tâm, việc tìm hiểu cảm nhận của học sinh về các hành vi giảng dạy của giáo viên trở nên có ý nghĩa quan trọng cả về mặt lý luận và thực tiễn.

Hành vi giảng dạy của giáo viên được hiểu là những khuôn mẫu hành vi tương đối ổn định thể hiện trong quá trình tổ chức lớp học và triển khai hoạt động dạy học - từ lâu đã được xem là một yếu tố quan trọng quyết định chất lượng giáo dục (Solomon và cộng sự, 1964; Brophy và Good, 1979). Các nghiên cứu kinh điển về dạy học cho rằng hành vi giảng dạy phản ánh niềm tin sư phạm, kỹ năng nghề nghiệp và khả năng thích ứng của giáo viên với đặc điểm của người học (Dunkin và Biddle, 1974; Wubbels và Brekelmans, 2005). Các khung đo lường hiện đại cũng tiếp cận hành vi giảng dạy như một cấu trúc đa chiều, bao gồm mức độ hỗ trợ của giáo viên, sự gần gũi trong tương tác và sự định hướng trong quá trình học tập của học sinh (Brekelmans và cộng sự, 1990; Kyriakides và cộng sự, 2013).

Trong hai thập kỷ gần đây, Thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) đã cung cấp một khuôn khổ lý thuyết quan trọng để giải thích mối quan hệ giữa hành vi giảng dạy và động lực học tập của học sinh. Theo SDT, hành vi của giáo viên có thể thỏa mãn hoặc cản trở ba nhu cầu tâm lý cơ bản của học sinh, bao gồm nhu cầu tự chủ, nhu cầu về năng lực và nhu cầu gắn kết (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Nhiều nghiên cứu thực nghiệm cho thấy các hành vi giảng dạy mang tính hỗ trợ - chẳng hạn như giải thích rõ mục tiêu học tập, lắng nghe học sinh, tạo cơ hội lựa chọn, cung cấp phản hồi rõ ràng và xây dựng mối quan hệ tích cực giữa giáo viên và học sinh - có thể thúc đẩy động lực nội tại, sự hứng thú và mức độ tham gia học tập của học sinh (Jang và cộng sự, 2010; Vansteenkiste và cộng sự, 2012). Ngược lại, các hành vi giảng dạy mang tính kiểm soát có thể làm gia tăng lo âu học tập, thúc đẩy các dạng động lực ngoại tại và làm giảm mức độ tham gia học tập của học sinh (Skinner và Wellborn, 1997; Assor và cộng sự, 2002). Quan trọng hơn, nhiều nghiên cứu cho thấy chính hành vi giảng dạy của giáo viên được cảm nhận - thay vì các đánh giá từ bên ngoài - là yếu tố dự báo mạnh mẽ đối với các phản ứng nhận thức, cảm xúc và hành vi của học sinh trong lớp học (Patrick và cộng sự, 2007; Reeve và Tseng, 2011).

Bên cạnh hành vi giảng dạy của giáo viên, cảm nhận về năng lực bản thân (self-competence) cũng được xem là một quá trình tâm lý quan trọng ảnh hưởng đến cách học sinh tham gia vào hoạt động học tập. Deci và Ryan (2000) định nghĩa cảm nhận năng lực là “cảm giác hiệu quả trong các tương tác đang diễn ra với môi trường xã hội và việc trải nghiệm các cơ hội để rèn luyện cũng như thể hiện khả năng của bản thân”. Trong khuôn khổ SDT, nhu cầu cảm thấy có năng lực là một nhu cầu tâm lý cơ bản, đóng vai trò nền tảng đối với sự hình thành động lực nội tại và sự kiên trì trong học tập (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Trong môn Toán, cảm nhận về năng lực bản thân có mối liên hệ chặt chẽ với sự hứng thú học tập, lựa chọn nhiệm vụ, mức độ kiên trì và thành tích học tập của học sinh (Pajares và Miller, 1994; Middleton và Spanias, 1999). Đặc biệt, ở giai đoạn trung học cơ sở - khi học sinh bước vào thời kỳ đầu của tuổi vị thành niên và trở nên nhạy cảm hơn với sự đánh giá xã hội - nhận thức về năng lực bản thân thường chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ phản hồi, kỳ vọng và cách tương tác của giáo viên trong lớp học (Stipek, 2002). Các nghiên cứu gần đây cũng cho thấy sự hỗ trợ từ giáo viên có liên quan chặt chẽ đến các quá trình động lực và sự gắn kết học tập của học sinh (Liu và cộng sự, 2025; Xie và Derakhshan, 2025).

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về hành vi giảng dạy chủ yếu tập trung vào năng lực nghề nghiệp của giáo viên hoặc các hành vi chia sẻ tri thức trong giảng dạy (Võ Thị Thanh Thương và cộng sự, 2021; Vũ Thị Ánh Tuyết, 2023). Tuy nhiên, các nghiên cứu tiếp cận

từ góc nhìn của Thuyết Tự quyết - đặc biệt là các nghiên cứu xem xét đồng thời ba chiều cạnh của hành vi giảng dạy hỗ trợ nhu cầu tâm lý gồm hỗ trợ tự chủ, cấu trúc và gắn kết - vẫn còn khá hạn chế. Đồng thời, còn thiếu các nghiên cứu thực nghiệm phân tích mối quan hệ giữa hành vi giảng dạy được học sinh cảm nhận và nhận thức về năng lực bản thân của học sinh trung học cơ sở trong môn Toán. Khoảng trống này đặc biệt đáng chú ý bởi môn Toán thường gắn với lo âu học tập, sự suy giảm hứng thú và những biến động mạnh mẽ về động lực học tập trong giai đoạn đầu tuổi vị thành niên (Wigfield và cộng sự, 1997; Middleton và Spanias, 1999).

Từ những cơ sở lý luận và khoảng trống nghiên cứu nêu trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm: (1) Đánh giá các hành vi giảng dạy của giáo viên Toán qua cảm nhận của học sinh trung học cơ sở; (2) Đánh giá mức độ năng lực của học sinh trong môn Toán qua tự đánh giá của các em và (3) Phân tích mối quan hệ giữa các hành vi giảng dạy (hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên) với năng lực học tập môn Toán của học sinh.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo thiết kế cắt ngang với phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi trực tuyến. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn thông qua hình thức lấy mẫu thuận tiện trong các trường THCS tham gia nghiên cứu. Trước khi tiến hành khảo sát, nghiên cứu đã nhận được sự đồng ý của phụ huynh và sự chấp thuận tham gia của học sinh. Sau đó, mỗi học sinh được cung cấp một đường dẫn bảo mật để truy cập bảng hỏi trực tuyến. Khảo sát được mở trong vòng hai tuần. Hệ thống khảo sát được thiết kế để người tham gia không thể chuyển sang trang tiếp theo nếu chưa hoàn thành tất cả các câu hỏi ở trang hiện tại, nhằm đảm bảo tính đầy đủ của dữ liệu. Ngoài ra, một số câu hỏi kiểm tra sự chú ý (ví dụ: “ $1 + 1 = ?$ ”) được chèn vào bảng hỏi nhằm đánh giá mức độ tập trung của người tham gia. Những trường hợp không trả lời đúng các câu hỏi kiểm tra này đã được loại khỏi bộ dữ liệu.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Ban đầu có 734 học sinh hoàn thành bảng hỏi trực tuyến. Trong số này, 97 trường hợp bị loại do không vượt qua các câu hỏi kiểm tra sự chú ý, theo khuyến nghị của Meade và Craig (2012), nhằm đảm bảo chất lượng dữ liệu trong các khảo sát trực tuyến.

Mẫu nghiên cứu cuối cùng bao gồm 637 học sinh, trong đó 48,4% là học sinh nam, thuộc các khối lớp 6 đến 9. Thông tin nhân khẩu học chi tiết của mẫu nghiên cứu được trình bày trong bảng 1.

Bảng 1: Đặc điểm mẫu khách thể nghiên cứu ($N = 637$)

Đặc điểm		<i>n</i>	Tỷ lệ %
Giới tính	Nam	308	48,4
	Nữ	329	51,6
Khối lớp	Lớp 6	18	2,8
	Lớp 7	258	40,5
	Lớp 8	325	51,0
	Lớp 9	36	5,7

<i>Thời gian học với GV Toán hiện tại</i>	Dưới 1 năm	101	15,9
	1 năm - 2 năm	336	52,7
	Trên 2 năm	200	31,4

2.3. Công cụ nghiên cứu

2.3.1. Bảng hỏi Hành vi giảng dạy của giáo viên được cảm nhận

Hành vi giảng dạy của giáo viên Toán được cảm nhận được đo lường bằng phiên bản tiếng Việt của Bảng hỏi về vai trò của giáo viên trong môi trường xã hội lớp học - Teacher as Social Context Questionnaire (TASC-Q, Belmont và cộng sự, 1988), được xây dựng dựa trên khung lý thuyết của Thuyết Tự quyết (Deci và Ryan, 2000; Reeve, 2006). Quy trình dịch và thích nghi thang đo được thực hiện theo phương pháp dịch xuôi - dịch ngược. Hai chuyên gia song ngữ độc lập tham gia vào quá trình dịch thuật. Những khác biệt giữa các bản dịch được thảo luận trong nhóm nghiên cứu nhằm đảm bảo sự tương đương về ngữ nghĩa và tính phù hợp văn hóa đối với bối cảnh giáo dục tại Việt Nam. Thang đo sau đó được thử nghiệm với 62 học sinh trước khi tiến hành khảo sát chính thức.

Thang đo đánh giá ba khía cạnh của hành vi hỗ trợ nhu cầu tâm lý từ giáo viên môn Toán, bao gồm: Hỗ trợ tự chủ - 8 mục, ví dụ: “*Giáo viên lắng nghe ý tưởng của em khi chúng em làm bài tập Toán*”; Hỗ trợ cấu trúc - 8 mục, ví dụ: “*Giáo viên giải thích rõ ràng những gì em cần làm trong môn Toán*”; Sự gắn kết của giáo viên - 8 mục, ví dụ: “*Giáo viên quan tâm đến cảm nhận của em về việc học Toán*”.

Các mục được đánh giá theo thang Likert 5 mức, từ 1 (hoàn toàn không đúng) đến 5 (hoàn toàn đúng). Điểm của mỗi tiểu thang được tính bằng giá trị trung bình của các mục trong tiểu thang tương ứng. Trên thực tế, quá trình thích nghi ngôn ngữ thang đo thông qua dịch thuật xuôi - ngược và điều chỉnh các mục hỏi cho phù hợp với bối cảnh văn hóa Việt Nam có thể làm thay đổi ý nghĩa ban đầu của các mục hỏi, từ đó có thể ảnh hưởng đến mức độ nhất quán nội tại giữa các mục trong cùng một tiểu thang. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, hệ số Cronbach's alpha của các tiểu thang lần lượt là: 0,61 đối với hỗ trợ tự chủ, 0,67 đối với hỗ trợ cấu trúc và 0,81 đối với sự gắn kết của giáo viên. Hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh dao động trong khoảng $[-0,18 : 0,51]$ đối với hỗ trợ tự chủ; $[0,13 : 0,57]$ đối với hỗ trợ cấu trúc và; $[0,35 : 0,65]$ đối với sự gắn kết của giáo viên. Một số mục có hệ số tương quan biến - tổng thấp, các mục này vẫn được giữ lại nhằm đảm bảo tính toàn diện về mặt nội dung và duy trì cấu trúc lý thuyết gốc của thang đo. Mặc dù hai giá trị đầu thấp hơn ngưỡng thường được khuyến nghị, các hệ số này vẫn được xem là chấp nhận được đối với các thang đo ngắn trong nghiên cứu giáo dục ứng dụng (Nunnally và Bernstein, 1994).

2.3.2. Thang đo Cảm nhận năng lực bản thân

Cảm nhận năng lực của học sinh trong môn Toán được đo lường bằng thang đo Perceived Competence Scale (PCS, Williams và Deci, 1996) gồm 4 mục, được xây dựng dựa trên Thuyết Tự quyết (Deci và Ryan, 1985; 2000). Thang đo này đánh giá mức độ học sinh cảm thấy có khả năng, tự tin và hiệu quả khi thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến môn Toán. Các mục được đánh giá theo thang Likert 7 mức, trong đó điểm số cao hơn phản ánh mức độ cảm nhận năng lực mạnh hơn. Một ví dụ của mục hỏi trong thang đo là: “*Em*

cảm thấy tự tin vào khả năng làm tốt môn Toán của mình.” Trong mẫu nghiên cứu hiện tại, hệ số Cronbach’s alpha của PCS là 0,84, cho thấy độ nhất quán nội tại tốt.

2.4. Đạo đức nghiên cứu

Nghiên cứu tuân thủ các nguyên tắc đạo đức trong nghiên cứu tâm lý học theo hướng dẫn của Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ năm 2017 (APA, 2017). Bảng khảo sát trực tuyến được thiết kế gồm hai phần: phần thứ nhất là nội dung cung cấp thông tin nghiên cứu và mục chấp thuận tham gia; chỉ sau khi phụ huynh/người giám hộ xác nhận đồng ý, người tham gia mới được chuyển tiếp sang phần thứ hai là bảng hỏi khảo sát. Biểu mẫu được gửi tới phụ huynh/người giám hộ thông qua các kênh liên lạc chính thức của nhà trường nhằm đảm bảo tính xác thực của người đồng ý. Sự tham gia của học sinh hoàn toàn tự nguyện và các em có thể dừng việc trả lời bảng hỏi vào bất kỳ thời điểm nào mà không phải chịu bất kỳ hậu quả bất lợi nào. Sự đồng ý của phụ huynh được thu thập thông qua biểu mẫu trực tuyến, và sự chấp thuận tham gia của học sinh được ghi nhận trước khi các em truy cập vào bảng hỏi. Tất cả dữ liệu được lưu trữ an toàn và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

2.5. Phân tích dữ liệu

Tất cả các phân tích thống kê được thực hiện bằng phần mềm IBM SPSS phiên bản 26. Các thống kê mô tả (giá trị trung bình, độ lệch chuẩn và tần suất) được tính cho tất cả các biến nghiên cứu. Sự khác biệt giữa các nhóm được kiểm định bằng kiểm định (t) cho các mẫu độc lập (đối với biến giới tính) và phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA) đối với các biến khối lớp và thời gian học với giáo viên hiện tại.

Các giả định về phân phối chuẩn và tính đồng nhất phương sai được kiểm tra thông qua kiểm định Shapiro-Wilk, biểu đồ Q-Q và kiểm định Levene. Tất cả các biến đều đáp ứng các giả định này. Khi kết quả ANOVA có ý nghĩa thống kê, kiểm định hậu nghiệm Tukey HSD được sử dụng để xác định sự khác biệt giữa các nhóm.

Mối quan hệ giữa ba dạng hành vi giảng dạy được học sinh cảm nhận (hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên) và cảm nhận năng lực bản thân của học sinh được đánh giá bằng hệ số tương quan Pearson. Sau đó, phân tích hồi quy tuyến tính bội được thực hiện nhằm xác định mức độ dự báo của các hành vi giảng dạy đối với cảm nhận năng lực của học sinh. Kích thước ảnh hưởng được báo cáo bằng: Cohen’s (d) đối với kiểm định t, partial (η^2) đối với ANOVA và hệ số (β) chuẩn hóa đối với các mô hình hồi quy. Ngưỡng ý nghĩa thống kê được xác định ở mức $\alpha = 0,05$.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Sự khác biệt giữa các nhóm học sinh trong đánh giá về ba dạng hành vi giảng dạy của giáo viên và cảm nhận năng lực bản thân

Trước khi phân tích sự khác biệt giữa các nhóm, nghiên cứu tiến hành mô tả thực trạng cảm nhận của học sinh về hành vi giảng dạy của giáo viên Toán và cảm nhận năng lực học tập môn Toán. Kết quả thống kê mô tả cho thấy học sinh đánh giá hành vi giảng dạy của giáo viên ở mức tương đối tích cực, với điểm trung bình của hỗ trợ tự chủ là 3,75 (SD = 0,48), hỗ trợ cấu trúc là 3,70 (SD = 0,51) và sự gắn kết của giáo viên là 3,47 (SD = 0,52).

Cảm nhận năng lực bản thân của học sinh trong học tập môn Toán đạt mức trung bình khá, với $M = 4,44$ ($SD = 1,26$).

Bảng 2: Khác biệt trong đánh giá của các nhóm học sinh về hành vi giảng dạy của giáo viên và năng lực bản thân theo giới tính, khối lớp và thời gian học với giáo viên ($N = 637$)

Nhóm	Hỗ trợ tự chủ $M(SD)$	Hỗ trợ cấu trúc $M(SD)$	Sự gắn kết $M(SD)$	Cảm nhận năng lực $M(SD)$	Thông kê kiểm định	Kích thước ảnh hưởng
Giới tính						
Nam ($n = 308$)	3,73 (0,50)	3,71 (0,55)	3,49 (0,53)	4,59 (1,35)	$t_{Auto} = -0,77$; $t_{Stru} = 0,52$, $t_{Invo} = 1,15$;	
Nữ ($n = 329$)	3,76 (0,46)	3,69 (0,47)	3,44 (0,51)	4,31 (1,15)	$t_{Comp} = 2,82^{**}$	$d = 0,22$
Khối lớp						
Lớp 6 ($n = 18$)	3,89 (0,36)	3,67 (0,36)	3,74 (0,55)	5,28 (1,47)	$F_{Auto}=1,65$; $F_{Stru}=1,11$; $F_{Invo}=2,13$;	
Lớp 7 ($n = 258$)	3,78 (0,46)	3,75 (0,50)	3,48 (0,52)	4,53 (1,24)	$F_{Comp}=4,12^*$	$\eta^2 = 0,02$
Lớp 8 ($n = 325$)	3,72 (0,50)	3,67 (0,53)	3,44 (0,51)	4,35 (1,25)		
Lớp 9 ($n = 36$)	3,67 (0,51)	3,66 (0,47)	3,45 (0,56)	4,22 (1,17)		
Thời gian học với GV						
Dưới 1 năm ($n = 101$)	3,73 (0,53)	3,73 (0,53)	3,45 (0,60)	4,97 (1,29)	$F_{Auto} = 0,24$; $F_{Stru} = 0,26$; $F_{Invo} = 0,09$;	
Từ 1-2 năm ($n = 336$)	3,74 (0,48)	3,69 (0,50)	3,46 (0,49)	4,14 (1,23)	$F_{Comp}=23,67^{***}$	$\eta^2 = 0,07$
Trên 2 năm ($n = 200$)	3,77 (0,45)	3,72 (0,53)	3,48 (0,54)	4,68 (1,16)		

Ghi chú: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Auto: Hỗ trợ tự chủ; Stru: Hỗ trợ cấu trúc; Invo: Sự gắn kết; Comp: Cảm nhận năng lực.

Kết quả phân tích số liệu cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh nam và học sinh nữ trong cảm nhận về hỗ trợ tự chủ ($t_{(635)} = -0,77$; $p > 0,05$), hỗ trợ cấu trúc ($t_{(635)} = 0,52$; $p > 0,05$) và sự gắn kết của giáo viên ($t_{(635)} = 1,15$; $p > 0,05$). Tuy nhiên, sự khác biệt theo giới tính được ghi nhận đối với cảm nhận năng lực bản thân, trong đó học sinh nam báo cáo mức độ cảm nhận năng lực cao hơn học sinh nữ ($t_{(635)} = 2,82$;

$p = 0,05$). Đối với sự khác biệt theo khối lớp, phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA) cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa học sinh các lớp 6, 7, 8 và 9 trong cảm nhận về hỗ trợ cấu trúc ($F_{(3, 633)} = 1,11$; $p > 0,05$), hỗ trợ tự chủ ($F_{(3, 633)} = 1,65$; $p > 0,05$) và sự gắn kết của giáo viên ($F_{(3, 633)} = 2,13$; $p > 0,05$). Ngược lại, cảm nhận năng lực bản thân có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các khối lớp ($F_{(3, 633)} = 4,12$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,02$). Phân tích hậu nghiệm Tukey HSD cho thấy học sinh lớp 6 có mức cảm nhận năng lực bản thân cao hơn đáng kể so với học sinh ở các khối lớp còn lại (xem bảng 2) mặc dù số lượng học sinh lớp 6 trong mẫu nghiên cứu khá nhỏ ($n = 18$) so với các khối lớp khác. Trên thực tế, trong nhiều nghiên cứu định lượng, sự chênh lệch về kích thước mẫu có thể ảnh hưởng đến độ ổn định của ước lượng trung bình và làm sai lệch việc so sánh giữa các nhóm.

Phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA) được thực hiện để xem xét sự khác biệt theo thời gian học sinh học với giáo viên Toán hiện tại (dưới 1 năm, từ 1 - 2 năm, trên 2 năm). Kết quả cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của học sinh về hỗ trợ tự chủ ($F_{(2, 634)} = 0,24$; $p > 0,05$), hỗ trợ cấu trúc ($F_{(2, 634)} = 0,26$; $p > 0,05$) và sự gắn kết của giáo viên ($F_{(2, 634)} = 0,09$; $p > 0,05$). Ngược lại, cảm nhận năng lực bản thân có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa ba nhóm ($F_{(2, 634)} = 23,67$; $p < 0,001$). Phân tích hậu kiểm Tukey HSD cho thấy học sinh lớp 6 có mức cảm nhận năng lực bản thân cao hơn có ý nghĩa thống kê so với các khối lớp 7, 8 và 9. Liên quan tới thời gian học với giáo viên, kiểm định Tukey HSD ghi nhận học sinh học với giáo viên dưới một năm có mức cảm nhận năng lực bản thân cao hơn có ý nghĩa thống kê so với hai nhóm còn lại.

3.2. Mối quan hệ giữa cảm nhận của học sinh về hành vi giảng dạy của giáo viên và cảm nhận về năng lực bản thân

Hệ số tương quan Pearson được tính toán giữa ba dạng hành vi giảng dạy được học sinh cảm nhận (hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên) và cảm nhận năng lực bản thân của học sinh ($N = 637$). Kết quả cho thấy tất cả các hệ số tương quan đều có ý nghĩa thống kê ở mức $p < 0,001$, cho thấy tồn tại mối liên hệ thuận chiều có ý nghĩa giữa các biến nghiên cứu.

Kết quả cho thấy các hành vi giảng dạy mang tính hỗ trợ có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Cụ thể, hỗ trợ tự chủ có tương quan cao với hỗ trợ cấu trúc ($r = 0,66$; $p < 0,001$) và sự gắn kết của giáo viên ($r = 0,53$; $p < 0,001$). Đồng thời, hỗ trợ cấu trúc cũng có tương quan mạnh với sự gắn kết của giáo viên ($r = 0,59$; $p < 0,001$).

Đối với cảm nhận năng lực bản thân, cả ba dạng hành vi giảng dạy đều có mối liên hệ thuận chiều với cảm nhận năng lực của học sinh. Trong đó, sự gắn kết của giáo viên có mối liên hệ mạnh nhất ($r = 0,256$; $p < 0,001$), tiếp theo là hỗ trợ cấu trúc ($r = 0,20$; $p < 0,001$) và hỗ trợ tự chủ ($r = 0,171$; $p < 0,001$). Kết quả này cho thấy học sinh có xu hướng cảm thấy mình có năng lực hơn khi giáo viên thể hiện các hành vi giảng dạy mang tính hỗ trợ, đặc biệt là hành vi thể hiện sự gắn kết của giáo viên như sự quan tâm, âm áp và hỗ trợ về mặt cảm xúc trong quá trình học tập.

3.3. Hồi quy phân cấp dự đoán cảm nhận năng lực của học sinh

Kết quả phân tích hồi quy phân cấp cho thấy Mô hình 1 bao gồm các biến giới tính, khối lớp và thời gian học với giáo viên hiện tại, giải thích 9,4% phương sai của cảm nhận năng lực ($R = 0,31$; $R^2 = 0,09$; $F_{(3, 633)} = 21,77$; $p < 0,001$). Khi bổ sung ba dạng hành vi giảng dạy được học sinh cảm nhận (hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên) vào Mô hình 2, tỷ lệ phương sai được giải thích tăng lên 16% ($R = 0,40$; $R^2 = 0,16$;

$\Delta R^2 = 0,06$; $F(6, 630) = 15,82$; $p < 0,001$). Trong Mô hình 2, sự gắn kết của giáo viên là biến dự báo duy nhất có ý nghĩa thống kê đối với cảm nhận năng lực của học sinh ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$). Ngược lại, hỗ trợ tự chủ ($\beta = 0,02$; $p = 0,75$) và hỗ trợ cấu trúc ($\beta = 0,07$, $p = 0,21$) không có ý nghĩa thống kê sau khi kiểm soát các biến nhân khẩu học. Ngoài ra, tất cả các giá trị VIF đều nhỏ hơn 2,1, cho thấy không có hiện tượng đa cộng tuyến đáng kể trong mô hình hồi quy 2.

Bảng 3: Hồi quy OLS phân cấp dự đoán cảm nhận năng lực của học sinh ($N = 637$)

Biến dự báo	Mô hình 1		Mô hình 2		VIF Mô hình 2
	(SE)	β	(SE)	β	
Hằng số	5,91 (0,59)		3,18 (0,72)		
Giới tính (nam)	-0,26 (0,09)	-0,10**	-0,23 (0,09)	-0,09**	1,00
Khối lớp	-0,24 (0,07)	-0,12**	-0,20 (0,07)	-0,10**	1,01
Thời gian học với giáo viên	0,44 (0,06)	0,26***	0,44 (0,06)	0,26***	1,00
Hỗ trợ tự chủ			0,04 (0,13)	0,02	1,89
Hỗ trợ cấu trúc			0,16 (0,13)	0,07	2,07
Sự gắn kết của giáo viên			0,48 (0,11)	0,20***	1,63

Ghi chú: **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$.

4. Bàn luận

Kết quả cho thấy học sinh nhìn chung báo cáo mức độ khá cao đối với ba dạng hành vi giảng dạy mang tính hỗ trợ, bao gồm hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên. Kết quả cho thấy chỉ có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm học sinh khi so sánh theo một số biến nhân khẩu học. Như vậy, giả thuyết này chỉ được ủng hộ một phần. Các số liệu thu được không mô tả sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về các hành vi giảng dạy được cảm nhận giữa nhóm học sinh nam và nữ, giữa các khối lớp hoặc theo thời gian học với giáo viên. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu trước đây cho rằng nhận thức của học sinh về hành vi giảng dạy của giáo viên thường có tính ổn định và ít chịu ảnh hưởng bởi các đặc điểm nhân khẩu học của người học (Dunkin và Biddle, 1974; Wubbels và Brekelmans, 2005; Reeve và cộng sự, 2004). Việc không xuất hiện sự khác biệt giữa các nhóm theo thời gian học với giáo viên cũng gợi ý rằng khi các chuẩn mực lớp học và kỳ vọng giảng dạy đã được hình thành, học sinh có xu hướng phát triển những khuôn mẫu nhận thức khá ổn định về cách giáo viên tương tác và tổ chức hoạt động học tập trong lớp (Patrick và cộng sự, 2007).

Ngược lại, cảm nhận năng lực bản thân của học sinh lại cho thấy sự khác biệt đáng kể theo một số đặc điểm nhân khẩu học. Học sinh nam báo cáo mức cảm nhận năng lực cao hơn học sinh nữ. Kết quả này phù hợp với nhiều nghiên cứu trước đây cho thấy nữ sinh thường có xu hướng đánh giá thấp năng lực toán học của bản thân mặc dù thành tích học tập không khác biệt đáng kể so với nam sinh (Middleton và Spanias, 1999). Trong bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam, nơi vẫn tồn tại những khuôn mẫu giới truyền thống chịu ảnh

hưởng của tư tưởng Nho giáo, sự khác biệt này có thể được củng cố bởi những kỳ vọng xã hội ngầm coi toán học là lĩnh vực phù hợp hơn với nam giới (UN Women, 2021).

Bên cạnh đó, cảm nhận năng lực bản thân của học sinh cũng cao nhất ở lớp 6 và có xu hướng giảm dần ở các khối lớp cao hơn. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu về sự suy giảm niềm tin động lực trong giai đoạn đầu tuổi vị thành niên, khi áp lực học tập và sự so sánh xã hội trong lớp học ngày càng gia tăng (Wigfield và Eccles, 2000; Stipek, 2002). Ngoài ra, học sinh học với giáo viên dưới một năm báo cáo mức cảm nhận năng lực cao hơn so với các nhóm còn lại. Hiện tượng này có thể phản ánh “hiệu ứng khởi đầu mới”, khi học sinh chưa tích lũy nhiều trải nghiệm học tập tiêu cực hoặc chưa hình thành những đánh giá tiêu cực ổn định về năng lực của bản thân trong môn học (Federici và Skaalvik, 2014).

Các hành vi giảng dạy của giáo viên mang tính hỗ trợ đều có mối tương quan với cảm nhận năng lực của học sinh. Phân tích tương quan cho thấy ba dạng hành vi giảng dạy - hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết của giáo viên - có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Phát hiện này phù hợp với khuôn khổ của Thuyết Tự quyết (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017; Vansteenkiste và cộng sự, 2012), trong đó các hành vi hỗ trợ nhu cầu tâm lý của giáo viên được xem là những thành phần hỗ trợ lẫn nhau của môi trường học tập hỗ trợ nhu cầu tâm lý cơ bản. Đồng thời, cả ba hành vi đều có mối liên hệ tích cực với cảm nhận năng lực bản thân của học sinh, cho thấy khi học sinh cảm nhận được sự hỗ trợ từ giáo viên, các em có xu hướng tự tin hơn vào khả năng học tập của mình. Kết quả này nhất quán với các nghiên cứu trước đây trong khuôn khổ Thuyết Tự quyết, cho thấy các hành vi giảng dạy hỗ trợ nhu cầu tâm lý của giáo viên có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy cảm nhận năng lực của người học (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2017). Đặc biệt, các nghiên cứu trước đã chỉ ra rằng khi học sinh cảm nhận được sự hỗ trợ từ giáo viên - thông qua việc được lắng nghe, được hướng dẫn rõ ràng và được quan tâm về mặt cảm xúc - các em có xu hướng phát triển niềm tin tích cực hơn vào khả năng học tập của bản thân (Patrick và cộng sự, 2007; Reeve và Tseng, 2011). Do đó, phát hiện của nghiên cứu này tiếp tục củng cố bằng chứng thực nghiệm về vai trò của môi trường lớp học hỗ trợ trong việc nuôi dưỡng cảm nhận năng lực của học sinh, đặc biệt trong bối cảnh môn Toán.

Kết quả hồi quy cho thấy chỉ có sự gắn kết của giáo viên là biến dự báo duy nhất có ý nghĩa thống kê khi được đưa đồng thời vào mô hình cùng với hỗ trợ tự chủ và hỗ trợ cấu trúc. Kết quả này cần được diễn giải thận trọng. Trước hết, việc hỗ trợ tự chủ và hỗ trợ cấu trúc không còn ý nghĩa trong mô hình hồi quy bội không đồng nghĩa với việc hai hành vi này không quan trọng về mặt giáo dục hay lý thuyết. Ở mức tương quan đơn, cả ba hành vi giảng dạy đều liên hệ thuận chiều có ý nghĩa với cảm nhận năng lực của học sinh. Tuy nhiên, do ba biến dự báo có mức tương quan khá cao với nhau, phân phương sai riêng của từng biến khi đưa đồng thời vào mô hình có thể bị thu hẹp; trong trường hợp này, sự gắn kết của giáo viên là biến vẫn giữ được đóng góp riêng biệt mạnh nhất đối với cảm nhận năng lực của học sinh. Cách diễn giải này phù hợp với logic của hồi quy bội (Cohen, Cohen, West, và Aiken, 2003), đặc biệt khi các chiều cạnh hỗ trợ của giáo viên vừa có tính phân biệt khái niệm, vừa có sự chồng lấn nhất định trong trải nghiệm thực tế của học sinh.

5. Kết luận

Nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm về cảm nhận của học sinh THCS đối với hành vi giảng dạy của giáo viên Toán và mối liên hệ với cảm nhận năng lực bản thân. Kết quả cho thấy học sinh đánh giá giáo viên có mức hỗ trợ tương đối tích cực ở ba khía cạnh: hỗ trợ tự chủ, hỗ trợ cấu trúc và sự gắn kết. Cảm nhận năng lực học Toán của học

sinh cũng ở mức tương đối tích cực. Các hành vi giảng dạy được cảm nhận không khác biệt đáng kể theo giới tính, khối lớp hoặc thời gian học với giáo viên; tuy nhiên, cảm nhận năng lực khác biệt theo một số đặc điểm nhân khẩu học, trong đó học sinh nam, học sinh lớp 6 và học sinh học với giáo viên dưới một năm có mức cảm nhận năng lực cao hơn.

Kết quả tương quan và hồi quy cho thấy sự gắn kết của giáo viên là yếu tố có mối liên hệ mạnh nhất với cảm nhận năng lực của học sinh. Phát hiện này nhấn mạnh vai trò của mối quan hệ tích cực giữa giáo viên và học sinh trong việc hình thành sự tự tin học tập, đặc biệt trong môn Toán. Về lý thuyết, nghiên cứu góp phần củng cố Thuyết Tự quyết, nhất là vai trò của nhu cầu gắn kết trong phát triển cảm nhận năng lực. Về thực tiễn, kết quả gợi ý giáo viên cần chú trọng hơn đến sự quan tâm, lắng nghe và hỗ trợ cảm xúc bên cạnh việc tổ chức nội dung và cấu trúc bài học.

6. Đóng góp của nghiên cứu

Nghiên cứu này đóng góp vào việc mở rộng ứng dụng Thuyết Tự quyết (SDT) trong bối cảnh giáo dục trung học cơ sở tại Việt Nam, nơi còn chịu ảnh hưởng mạnh của văn hóa tập thể và định hướng thi cử. Kết quả bổ sung bằng chứng thực nghiệm về mối liên hệ giữa hành vi giảng dạy của giáo viên và cảm nhận năng lực học Toán của học sinh, đồng thời làm rõ sự khác biệt giới trong cảm nhận năng lực - một chủ đề còn ít được khảo sát trong giáo dục Việt Nam. Đáng chú ý, sự gắn kết của giáo viên là yếu tố dự báo mạnh nhất đối với cảm nhận năng lực của học sinh. Phát hiện này cho thấy mối quan hệ gần gũi, quan tâm và hỗ trợ cảm xúc từ giáo viên có vai trò quan trọng trong việc củng cố sự tự tin học tập của học sinh. Nhìn chung, nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của hỗ trợ mang tính quan hệ trong việc duy trì cảm nhận năng lực và động lực học Toán của học sinh THCS.

Hạn chế của nghiên cứu và hướng nghiên cứu tiếp theo

Mặc dù nghiên cứu cung cấp một số kết quả có ý nghĩa, vẫn tồn tại những hạn chế cần lưu ý. Thứ nhất, thiết kế cắt ngang chưa cho phép xác định quan hệ nhân quả giữa hành vi giảng dạy của giáo viên và cảm nhận năng lực của học sinh. Thứ hai, dữ liệu được thu thập chủ yếu bằng tự báo cáo và khảo sát trực tuyến, do đó có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch phản hồi, mức độ tập trung của người tham gia và điều kiện làm bài không đồng nhất. Bên cạnh đó, mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện, tập trung ở khu vực đô thị và có sự phân bố chưa đồng đều giữa các khối lớp, nên khả năng khái quát hóa kết quả còn hạn chế. Cuối cùng, nghiên cứu mới chỉ xem xét ba dạng hành vi giảng dạy theo Thuyết Tự quyết, trong khi các yếu tố khác như bầu không khí cảm xúc lớp học, kỳ vọng của giáo viên, áp lực học tập hay khí hậu nhà trường cũng có thể ảnh hưởng đến cảm nhận năng lực của học sinh.

Các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng thiết kế dọc hoặc can thiệp, kết hợp nhiều nguồn dữ liệu như báo cáo của giáo viên, đánh giá của bạn học hoặc quan sát lớp học, đồng thời mở rộng mẫu sang các vùng miền, loại hình trường và điều kiện kinh tế - xã hội khác nhau. Điều này sẽ giúp làm rõ hơn cơ chế ảnh hưởng của hành vi giảng dạy đối với cảm nhận năng lực và động lực học Toán của học sinh THCS.

Tài liệu tham khảo

American Psychological Association. (APA, 2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). Washington, D.

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>.
- Belmont, M., Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as Social Context Questionnaire (TASC-Q)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t10488-000>.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Hooymayers, H. (1990). A preliminary study of pupil perceptions of teacher behavior. In R. Buttery & M. Buttery (Eds.), *Educational research: Policy and practice* (pp. 201-211). ERIC.
- Brophy, J., & Good, T. (1979). *Teacher-student relationships*. Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart & Winston.
- Dương Thị Diệu Hoa. (Chủ biên, 2007). *Giáo trình Tâm lý học phát triển*. Hà Nội: Đại học Sư phạm.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of teacher support and emotional outcomes. *International Education Studies*, 7(1), 21-37. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2013). *Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher effectiveness and school improvement*. Springer.
- Liu, X., Zhang, Y., & Li, Z. (2025). Does teacher support scaffold engagement? Academic self-efficacy as mediator and proactive personality as moderator among Chinese high school students. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1594. <https://doi.org/10.3390/bs15111594>.
- Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods*, 17(3), 437-455. <https://doi.org/10.1037/a0028085>.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Skinner, E., & Wellborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. Wolchik & I. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping* (pp. 387-422). Springer.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1964). Dimensions of teacher behavior. *The Journal of Experimental Education*, 33(1), 23-40.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Trần Quốc Thành (2011). *Tâm lý học xã hội*. Hà Nội: Đại học Sư phạm.
- UN Women (2021). *Tổng quan về bình đẳng giới ở Việt Nam 2021 (CGEP)*. Hà Nội: UN Women.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2012). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1141-1158. <https://doi.org/10.1037/a0029983>.
- Võ Thị Thanh Thương, Nguyễn Thị Thùy & Mai Thị Hồng Nhung. (2021). Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên Trường Đại học Duy Tân. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Duy Tân*, 4(47), 84-101.
- Vũ Thị Ánh Tuyết. (2023). Nghiên cứu khung lý thuyết về hành vi ngoài bốn phân của giảng viên. *Khoa học Xã hội và Nhân văn/Khoa học Giáo dục*, 65(10), 29-33.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Williams, G.C.; Deci, E.L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1996, 70, 767-779.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2025). A thematic review of the role of positive teacher-student relationships in English classroom management success. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 10(2), 289-300. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v10i2.1580>.