

## APPLYING SELF-DETERMINATION THEORY TO ANALYZE TEACHERS' DIGITAL COMPETENCY FRAMEWORKS

Vu Thi Phuong Thao<sup>1</sup>, Nguyen Duy Long<sup>\*2</sup>, Tran Thi Phuong Nam<sup>3</sup>

\* Corresponding author:  
Email: longnd@vnies.edu.vn

<sup>1</sup> Email: thaovtp@vnies.edu.vn.

<sup>3</sup> Email: namttp@vnies.edu.vn

<sup>1,2,3</sup> The Vietnam National Institute of Education Sciences  
101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,  
Hanoi, Vietnam

Received: 10/12/2025

Revised: 29/01/2026

Accepted: 10/02/2026

Published: 20/02/2026

**Abstract:** In the context of educational digital transformation, the development of teachers' digital competency is not merely a technical requirement but also a matter of learning motivation and sustainable professional development. This study applies Self-Determination Theory (SDT) to analyse the teachers' digital competency framework in Europe (DigCompEdu) and the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT). This study adopts a document analysis method, involving three analytical stages: Extracting the competency structures of each framework, categorising their components according to the three basic psychological needs proposed by SDT (autonomy, competence, and relatedness), and comparing the degree of compatibility between each framework and SDT. The findings reveal that DigCompEdu demonstrates a high level of alignment with SDT at the individual level by emphasising self-assessment, clear developmental proficiency pathways, and teachers' digital communities of practice. By contrast, ICT-CFT shows strong alignment at the systemic level by linking teachers' digital competence development to educational policies, teacher education programmes, and national development goals. Based on these findings, this study proposes that a flexible integration of the two frameworks under the SDT perspective represents an appropriate approach for developing a sustainable teachers' digital competency framework for Vietnam.

**Keywords:** Teachers' digital competency framework, DigCompEdu, ICT-CFT, SDT.

## VẬN DỤNG LÝ THUYẾT TỰ QUYẾT ĐỊNH ĐỂ PHÂN TÍCH KHUNG NĂNG LỰC SỐ CHO GIÁO VIÊN

Vũ Thị Phương Thảo<sup>1</sup>, Nguyễn Duy Long<sup>\*2</sup>, Trần Thị Phương Nam<sup>3</sup>

\* Tác giả liên hệ:  
Email: longnd@vnies.edu.vn

<sup>1</sup> Email: thaovtp@vnies.edu.vn

<sup>3</sup> Email: namttp@vnies.edu.vn

<sup>1,2,3</sup> Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
101 Trần Hưng Đạo, Phường Cửa Nam,  
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 10/12/2025

Chỉnh sửa xong: 29/01/2026

Chấp nhận đăng: 10/02/2026

Xuất bản: 20/2/2026

**Tóm tắt:** Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, việc phát triển năng lực số cho giáo viên không chỉ là yêu cầu về mặt kỹ thuật mà còn là vấn đề về động lực học tập và phát triển nghề nghiệp bền vững. Bài viết vận dụng Lý thuyết Tự quyết định (Self-Determination Theory - SDT) để phân tích khung năng lực số cho giáo viên ở Châu Âu (DigCompEdu) và khung năng lực số cho giáo viên của UNESCO phiên bản 3 (ICT-CFT v3). Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp phân tích tài liệu, thông qua việc trích xuất cấu trúc năng lực của từng khung, phân loại các thành tố theo ba nhu cầu tâm lý cơ bản của SDT (quyền tự chủ, năng lực bản thân và sự gắn kết) và so sánh mức độ tương thích ở từng khung năng lực số của giáo viên dựa trên các tiêu chí cụ thể về quyền tự chủ, năng lực bản thân và sự gắn kết. Kết quả phân tích cho thấy khung năng lực số DigCompEdu có mức độ tương thích cao với SDT ở cấp độ cá nhân nhờ nhấn mạnh quyền tự đánh giá, lộ trình phát triển năng lực rõ ràng và cộng đồng thực hành số của giáo viên. Trong khi đó, khung năng lực số ICT-CFT v3 thể hiện sự tương thích mạnh ở cấp độ hệ thống giáo dục, thông qua việc gắn phát triển năng lực số của giáo viên với chính sách, chương trình đào tạo và mục tiêu phát triển quốc gia. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất việc kết hợp linh hoạt hai khung dưới nền tảng SDT là hướng tiếp cận phù hợp cho việc xây dựng Khung năng lực số cho giáo viên Việt Nam theo hướng phát triển bền vững.

**Từ khóa:** Khung năng lực số giáo viên, DigCompEdu, ICT-CFT, SDT.

## 1. Đặt vấn đề

Thuật ngữ “Năng lực” dần dần thâm nhập vào tư duy của những người hoạt động trong lĩnh vực nhân sự, được phổ biến từ cuối những năm 1980 và lan tỏa mạnh mẽ hơn bởi cuốn sách “Nhà quản lý có năng lực” của Richard Boyatzis vào năm 1982 (Woodruffe C, 1993). Trong môi trường giáo dục, năng lực giảng dạy được thể hiện qua sự tổng hòa của nhiều yếu tố khác nhau. Năng lực không chỉ bao gồm kiến thức sư phạm mà còn đòi hỏi sự tích hợp của các kỹ năng thực hành và khuynh hướng nhận thức như động lực, niềm tin, giá trị và cảm xúc, giúp giáo viên có thể hành động chuyên nghiệp, thích ứng hiệu quả trong các tình huống giảng dạy cụ thể (Caena & Redecker, 2019). Trong bối cảnh tiến bộ về khoa học giáo dục, giáo viên không chỉ giỏi về mặt giảng dạy mà còn phải phát triển nhiều kỹ năng và kiến thức khác, bao gồm khả năng thích ứng với các công nghệ giảng dạy mới, tiếp cận các phương pháp giáo dục đổi mới, phát triển tư duy phản biện và sáng tạo trong lớp học (Selvi, K., 2010). Đã có nhiều nghiên cứu tổng quan về năng lực số với nhiều đối tượng nghiên cứu khác nhau. Ví dụ, Guerola-Navarro và cộng sự (2023) tập trung nghiên cứu năng lực truyền thông và thông tin (Media and Information Literacy - MIL) gắn với sự tham gia của công dân. Ibrahim (2025) phân tích mối liên hệ giữa năng lực số và việc triển khai Chính phủ điện tử (E-government). Các nghiên cứu này đều tập trung vào những nhóm đối tượng, loại năng lực hoặc bối cảnh cụ thể. Theo Krumsvik, Rune. (2014) - một nghiên cứu dành cho giảng viên sư phạm cho rằng, năng lực số là một trong năm năng lực cơ bản mà giảng viên cần phải có để thực hiện công việc của mình với các cấp độ khác nhau, bao gồm: 1) Kỹ năng cơ bản trong việc xử lý công nghệ; 2) Năng lực số trong giảng dạy, 3) Chiến lược học tập suốt đời. Cách phân loại này bao quát năng lực của cả giáo viên và giảng viên sư phạm, nhấn mạnh đến năng lực số không chỉ dừng lại ở sự thành thạo về mặt kỹ thuật mà còn bao hàm các lựa chọn và quyết định sư phạm trong hoạt động giảng dạy.

Khái niệm “Năng lực số của giáo viên” được hiểu là tổng hòa các yếu tố về kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết để giáo viên có thể hỗ trợ hiệu quả quá trình học tập của người học trong môi trường công nghệ số, đồng thời thiết kế, tổ chức và đổi mới các hoạt động dạy học cũng như thúc đẩy sự phát triển chuyên môn liên tục của bản thân. (Esteve-Mon và cộng sự, 2020). Việc xây dựng Khung năng lực số cho giáo viên là một công cụ quan trọng nhằm: định hình những tiêu chuẩn và mục tiêu mà các chương trình đào tạo giáo viên cần đạt được; cung cấp một

bộ tiêu chí rõ ràng để đánh giá và lựa chọn giáo viên trong quá trình tuyển dụng, xác định những lĩnh vực mà giáo viên cần phát triển và cải thiện (European Commission, 2013). Theo Caena & Redecker (2019), khung năng lực số cho giáo viên là một mô hình khái niệm hoặc hệ thống tiêu chí khung xác định những kiến thức, kỹ năng và thái độ của giáo viên để dạy học hiệu quả trong môi trường công nghệ số. Khung này thường không chỉ giới hạn ở việc sử dụng công nghệ, mà bao gồm cả năng lực sư phạm số (tức là khả năng tích hợp công nghệ vào thiết kế bài giảng, phương pháp giảng dạy, quản lý lớp học số, phát triển chuyên môn và hỗ trợ học sinh thích ứng với xã hội số).

Ở bình diện quốc tế, hai khung tham chiếu có ảnh hưởng rộng lớn hiện nay là: DigCompEdu - khung năng lực số cho giáo viên do Ủy ban Châu Âu xây dựng; ICT-CFT - khung năng lực công nghệ thông tin cho giáo viên do UNESCO phát triển. Các khung này đã được nhiều quốc gia sử dụng làm căn cứ xây dựng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trong thời đại số. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu mới chỉ tiếp cận hai khung này từ góc độ: mô tả cấu trúc năng lực, so sánh các lĩnh vực kỹ thuật - sư phạm; phân tích khả năng ứng dụng trong đào tạo giáo viên (European Commission, 2013; Caena & Redecker, 2019). Trong khi đó, năng lực số không chỉ là vấn đề “Biết làm gì với công nghệ” mà còn là vấn đề “Vì sao giáo viên sẵn sàng thay đổi, sẵn sàng học và sẵn sàng đổi mới”. Điều này đặt ra yêu cầu phải tiếp cận năng lực số từ góc độ động lực học tập và phát triển nghề nghiệp, thay vì chỉ thuần túy về kỹ thuật nhằm cung cấp luận cứ khoa học cho việc phát triển khung năng lực số cho giáo viên phù hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam. Bài viết này tập trung tìm hiểu, phân tích khung năng lực số cho giáo viên ở Châu Âu (DigComEdu) và Khung năng lực số cho giáo viên của UNESCO (ICT-CFT phiên bản 3) dựa trên vận dụng lý thuyết về sự tự quyết định.

Lý thuyết về sự tự quyết định của E. L. Deci và Ryan (1985) là một lý thuyết cấp độ vĩ mô về động lực của con người với mục đích để giải thích những sự thay đổi không ngừng về nhu cầu, động lực và sự hạnh phúc trong bối cảnh xã hội. Theo lý thuyết này, việc thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản của mỗi người, bao gồm: quyền tự chủ (Autonomy), năng lực bản thân (Competence) và sự liên hệ với người khác (Relatedness) là rất cần thiết để phát triển tâm lý một cách khỏe mạnh (Ryan, R. M. & Deci, E. L., 2017), từ đó sẽ thúc đẩy sự tự quyết định của mỗi người nhằm mang lại những kết quả tích cực trong các hoạt động hàng ngày của cuộc sống.

Như đã đề cập ở trên, trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, việc phát triển năng lực số cho giáo viên không chỉ là yêu cầu về mặt kĩ thuật mà còn là vấn đề về động lực học tập và phát triển nghề nghiệp bền vững. Vì vậy, việc vận dụng lí thuyết về sự tự quyết định để phân tích khung năng lực số cho giáo viên ở Châu Âu - DigCompEdu và khung năng lực số cho giáo viên của UNESCO - ICT-CFT phiên bản 3 (viết tắt là v3) là cần thiết nhằm: 1/ Làm rõ nền tảng tâm lí - động lực của giáo viên ở các khung năng lực số dựa trên lí thuyết về sự tự quyết định; 2/ So sánh sự tương thích ở từng khung năng lực số của giáo viên dựa trên các tiêu chí cụ thể về quyền tự chủ, năng lực bản thân và sự gắn kết; 3/ Định hướng xây dựng khung năng lực số cho giáo viên Việt Nam.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu (Document analysis) đối với khung năng lực số DigCompEdu và khung năng lực số ICT-CFT v3. Quy trình phân tích tài liệu gồm 3 bước (Bước 1: Trích xuất cấu trúc năng lực của từng khung; Bước 2: Phân loại các thành tố đáp ứng quyền tự chủ - năng lực bản thân - sự gắn kết; Bước 3: So sánh sự tương thích ở từng khung năng lực số của giáo viên dựa trên các tiêu chí cụ thể về quyền tự chủ, năng lực bản thân và sự gắn kết).

## 3. Kết quả nghiên cứu

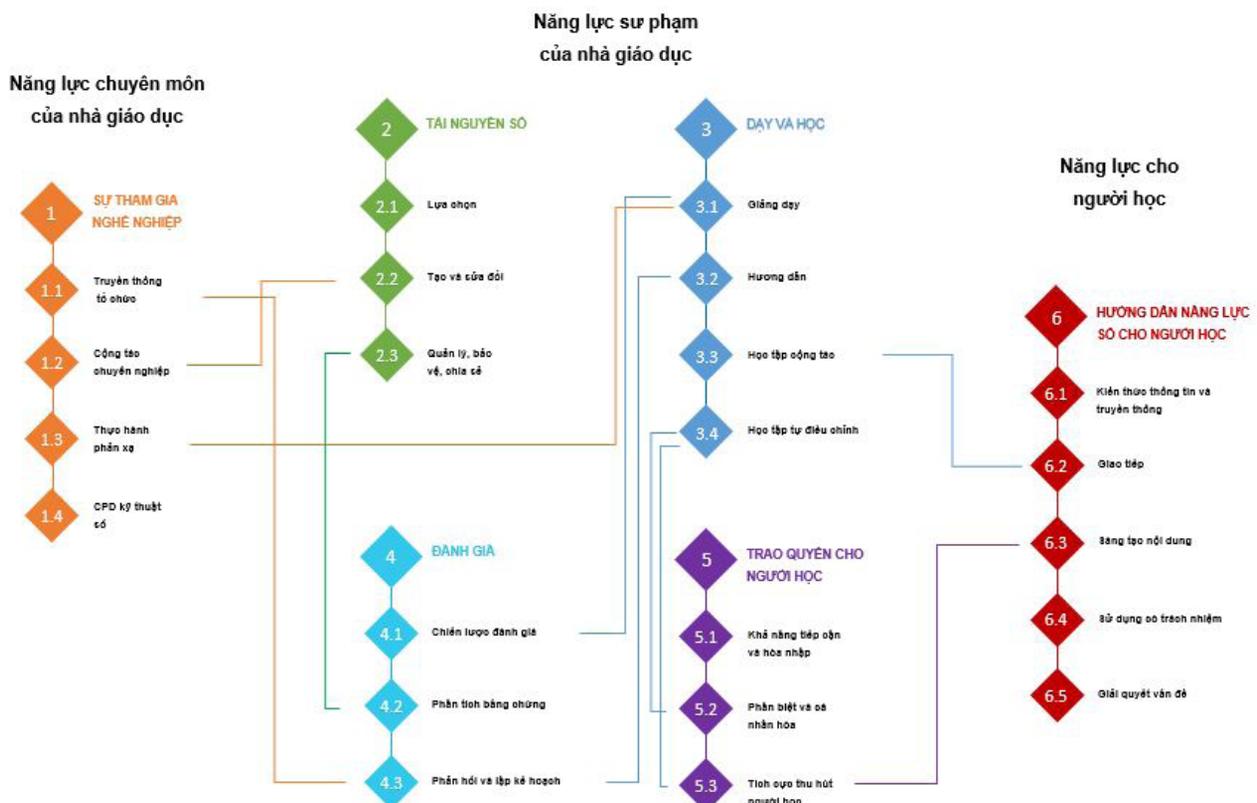
### 3.1. Lí thuyết sự tự quyết định

#### 3.1.1. Nội dung cốt lõi của lí thuyết sự tự quyết định

Lí thuyết sự tự quyết định (Self-Determination Theory - viết tắt là SDT) là một lí thuyết vĩ mô về động lực của con người của E. L. Deci và Ryan (1985). Lí thuyết này cho rằng, con người có xu hướng phát triển tối ưu khi động lực xuất phát từ bên trong (Intrinsic motivation). Theo SDT, ba nhu cầu tâm lí cơ bản gồm: Quyền tự chủ (Autonomy) được hiểu là cá nhân cảm nhận được quyền chủ động lựa chọn, kiểm soát hành động nghề nghiệp; Năng lực bản thân (Competence) được hiểu là cá nhân cảm thấy mình đủ khả năng thực hiện nhiệm vụ một cách hiệu quả và Sự gắn kết (Relatedness) được hiểu là cá nhân cảm nhận được sự kết nối, được công nhận và thuộc về một cộng đồng. Khi ba nhu cầu này được thỏa mãn, động lực nội tại được củng cố, từ đó thúc đẩy sự kiên trì, sáng tạo, tự học và tự phát triển.

#### 3.1.2. Ý nghĩa của lí thuyết sự tự quyết định trong phát triển năng lực số của giáo viên

Trong bối cảnh giáo dục số: Nếu giáo viên bị áp đặt trong việc sử dụng công nghệ thì động lực của giáo viên mang tính đối phó; Nếu giáo viên không cảm thấy mình đủ năng lực thì sẽ hình thành tâm lí



(Nguồn: Caena & Redecker, 2019)

Hình 1: Khung năng lực số cho giáo viên ở Châu Âu (DigCompEdu)

né tránh sự đổi mới; Nếu giáo viên thiếu cộng đồng hỗ trợ thì dễ dẫn đến việc giáo viên bị cô lập trong thực hiện nghề nghiệp.

Ngược lại, khi giáo viên được trao quyền tự chủ trong lựa chọn phương pháp số; được hỗ trợ phát triển năng lực từng bước; được kết nối trong cộng đồng thực hành số thì năng lực số sẽ phát triển theo hướng bền vững và có chiều sâu.

### 3.2. Phân tích Khung năng lực số cho giáo viên ở Châu Âu (DigCompEdu) dựa trên lý thuyết sự tự quyết định (SDT)

#### 3.2.1. Cấu trúc năng lực của khung năng lực số DigCompEdu

Khung năng lực số DigCompEdu nêu chi tiết 22 năng lực số dành riêng cho giáo viên, được tổ chức thành sáu lĩnh vực (Caena & Redecker, 2019) (Xem Hình 1).

Sáu lĩnh vực của khung năng lực số DigCompEdu được thể hiện ở Hình 1 bao gồm: Sự tham gia nghề nghiệp; Tài nguyên số; Dạy và học; Đánh giá; Trao quyền cho người học; Hướng dẫn năng lực số cho người học.

Lĩnh vực 1: Sự tham gia nghề nghiệp mô tả việc giáo viên sử dụng hiệu quả, phù hợp các công nghệ và cơ hội học tập kỹ thuật số để giao tiếp và hợp tác với đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh và những người khác. Ngoài ra, lĩnh vực này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc giáo viên tự đánh giá và cùng nhau suy ngẫm về các phương pháp giảng dạy để đánh giá hiệu quả và tính phù hợp của các chiến lược giảng dạy kỹ thuật số, chủ động phát triển nghề nghiệp tốt hơn. Lĩnh vực 2: Tài nguyên số và Lĩnh vực 5: Trao quyền cho người học được coi là cốt lõi của khung năng lực số DigCompEdu. Trong đó, công nghệ được tích hợp vào giảng dạy một cách có ý nghĩa về mặt sư phạm. Lĩnh vực 2 tập trung vào việc lựa chọn, tạo, chỉnh sửa và quản lý các tài nguyên giáo dục kỹ thuật số (bao gồm việc bảo vệ dữ liệu cá nhân theo các quy định và tuân thủ luật bản quyền khi chỉnh sửa và xuất bản). Lĩnh vực 3: Giảng dạy và học tập liên quan đến việc lập kế hoạch, thiết kế và điều phối việc sử dụng công nghệ kỹ thuật số trong thực hành giảng dạy. Lĩnh vực này tập trung vào việc tích hợp các tài nguyên và phương pháp kỹ thuật số để thúc đẩy các quy trình học tập hợp tác và tự điều chỉnh, đồng thời tập trung vào nhu cầu phải đi kèm với các quy trình do người học dẫn dắt với các biện pháp hướng dẫn và hỗ trợ hiệu quả. Lĩnh vực 4: Đánh giá đề cập đến việc sử dụng cụ thể các công nghệ số để đánh giá kết quả học tập của học

sinh và nhu cầu học tập nhằm phân tích toàn diện dữ liệu kết quả học tập và cung cấp phản hồi kịp thời, có mục tiêu cho người học. Lĩnh vực 5: Trao quyền cho người học nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tạo ra các hoạt động và trải nghiệm học tập đáp ứng nhu cầu của học sinh và cho phép học sinh chủ động phát triển hành trình học tập của mình. Giáo viên có thể sử dụng công nghệ số để thúc đẩy sự khác biệt và cá nhân hóa bằng cách cho phép các cấp độ và tốc độ, lộ trình và mục tiêu học tập khác nhau. Giáo viên khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động số, đảm bảo quyền tiếp cận công nghệ bình đẳng. Lĩnh vực 6: Hỗ trợ năng lực số cho người học khẳng định rằng giáo viên có năng lực số nên tạo điều kiện cho học sinh của mình phát triển năng lực số, cho phép các em quản lý rủi ro và sử dụng công nghệ số một cách an toàn và có trách nhiệm. Giáo viên cần có khả năng thúc đẩy kiến thức thông tin và truyền thông, đồng thời tích hợp các hoạt động để hỗ trợ giải quyết vấn đề số, sáng tạo nội dung số và sử dụng công nghệ số cho giao tiếp và hợp tác.

Như vậy, dựa trên sáu lĩnh vực cụ thể với 22 chi tiết đã nêu ở trên của khung năng lực số DigCompEdu; các nhà giáo dục đưa ra các cấp độ thành thạo của giáo viên. Các cấp độ thành thạo này được mô tả theo sáu mức từ A1 đến C2 được tích lũy dần, tương tự như Khung Tham chiếu Ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR). Giáo viên ở hai cấp độ đầu tiên (A1-A2) được hiểu là người bắt đầu sử dụng công nghệ trong một số lĩnh vực và nhận thức được tiềm năng của công nghệ số trong việc nâng cao thực hành sư phạm và chuyên môn. Những giáo viên ở trình độ trung cấp (B1-B2) là những người đã tích hợp công nghệ số theo nhiều cách thức và bối cảnh khác nhau. Ở cấp độ cao nhất (C1-C2) là những giáo viên thực hành chia sẻ chuyên môn với các đồng nghiệp, thử nghiệm các công nghệ phức hợp tiên tiến và phát triển các phương pháp sư phạm cũng như chiến lược đánh giá mới. Việc mô tả các cấp độ cho từng năng lực nhằm mục đích giúp giáo viên phản ánh, hiểu rõ điểm mạnh và điểm yếu của bản thân.

#### 3.2.2. Phân loại các thành tố của khung năng lực số DigCompEdu đáp ứng quyền tự chủ - năng lực bản thân - sự gắn kết

Khung năng lực số DigCompEdu được thiết kế như một khung tham chiếu mở, không phải là bộ chuẩn áp đặt để thực hiện. Đối với quyền tự chủ, khung năng lực số DigCompEdu thỏa mãn mạnh mẽ nhu cầu tự chủ, một điều kiện cốt lõi để hình thành động lực nội tại theo SDT, giáo viên có thể: Tự đánh giá mức độ năng lực theo các cấp A1 - C2; Tự xây

dụng lộ trình phát triển năng lực cá nhân; Tự lựa chọn công nghệ, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học số phù hợp với bối cảnh lớp học.

Đối với năng lực bản thân - yếu tố trung tâm thúc đẩy động lực học tập và đổi mới nghề nghiệp, giáo viên có thể: Nhận diện rõ trình độ hiện tại; Xác định khoảng cách năng lực cần bù đắp; Nhận thức được sự tiến bộ theo thời gian.

Đối với sự gắn kết, khung năng lực số DigCompEdu nhấn mạnh: Hợp tác chuyên môn; Chia sẻ tài nguyên số; Phản tư nghề nghiệp trong cộng đồng. Vì vậy, khung năng lực số DigCompEdu tạo điều kiện hình thành cộng đồng giáo viên số, qua đó thỏa mãn nhu cầu gắn kết xã hội (Relatedness) theo SDT.

### 3.3. Phân tích Khung năng lực số cho giáo viên của UNESCO dựa trên lý thuyết sự tự quyết định

#### 3.3.1. Cấu trúc năng lực của khung năng lực số ICT CFT v3

Khung năng lực số ICT CFT v3 được tổ chức với các thành phần như được minh họa ở Hình 2 dưới đây:

Khung năng lực số ICT CFT v3 năm 2018 của UNESCO bao gồm 6 nhóm năng lực chính (UNESCO, 2018). Mỗi nhóm được thiết kế xoay quanh các yêu cầu cụ thể về năng lực số của giáo viên, có thể áp

dụng linh hoạt vào thực tiễn giáo dục tại các quốc gia. Nhóm 1: Năng lực hiểu biết về chính sách công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong giáo dục. Năng lực này nhấn mạnh rằng, giáo viên cần nhận thức rõ vai trò của ICT trong giáo dục, liên kết với các chính sách quốc gia. Cấp độ cơ bản, giáo viên cần hiểu cách thực hành giảng dạy hỗ trợ chính sách giáo dục hiện hành. Ở mức độ sâu hơn, giáo viên áp dụng ICT để hiện thực hóa các mục tiêu chính sách thông qua hoạt động giảng dạy thực tiễn. Cuối cùng, ở mức sáng tạo, giáo viên có thể đánh giá và đề xuất cải tiến các chính sách này để phù hợp hơn với thực tiễn lớp học. Nhóm 2: Năng lực thiết kế chương trình và đánh giá. UNESCO chỉ ra rằng, ICT có thể hỗ trợ giáo viên thiết kế các chương trình giảng dạy tích hợp và đa dạng hóa phương pháp đánh giá. Ở cấp độ cơ bản, giáo viên cần hiểu các công cụ ICT để hỗ trợ các tiêu chuẩn chương trình học. Ở mức độ cao hơn, giáo viên thiết kế các hoạt động học tập tích hợp ICT để phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và tư duy phản biện của học sinh. Ví dụ, giáo viên có thể sử dụng các công cụ như Google Forms hoặc Quizizz để thực hiện các bài kiểm tra trực tuyến. Giáo viên có thể sử dụng công cụ không chỉ để đánh giá mà còn để phân tích và cải thiện kết quả học tập của học sinh. Nhóm 3: Năng lực đổi mới phương pháp sư



(Nguồn: UNESCO, 2018)

Hình 2: Khung năng lực số ICT CFT v3 năm 2018 của UNESCO

phạm. UNESCO nhấn mạnh rằng, năng lực số phải đi đôi với đổi mới phương pháp sư phạm. Ở cấp độ cơ bản, giáo viên sử dụng ICT để hỗ trợ các phương pháp dạy học truyền thống. Ở cấp độ sâu hơn, giáo viên áp dụng các phương pháp học tập tích cực như học tập theo dự án và giải quyết vấn đề. Cuối cùng, ở cấp độ sáng tạo, giáo viên tạo ra các môi trường học tập sáng tạo và khuyến khích học sinh tham gia tích cực vào việc tạo ra kiến thức mới. Ví dụ, việc sử dụng các nền tảng như Zoom và Microsoft Teams trong thời kỳ đại dịch COVID-19 đã thúc đẩy giáo viên đổi mới phương pháp dạy học. Các buổi thảo luận trực tuyến hoặc học nhóm qua mạng giúp nâng cao sự tham gia của học sinh. Nhóm 4: Năng lực ứng dụng kỹ năng số. Năng lực này bao gồm việc sử dụng các công cụ và phần mềm số để hỗ trợ giảng dạy, quản lý lớp học và phát triển chuyên môn. Từ các công cụ cơ bản như Microsoft Office đến các phần mềm phân tích dữ liệu giáo dục, giáo viên cần biết cách khai thác phần mềm hiệu quả. Ví dụ, các phần mềm quản lý nhà trường như SMAS hoặc công cụ K12online quản lý học sinh và thi trực tuyến đã được áp dụng rộng rãi, cho thấy vai trò thiết yếu của năng lực này. Nhóm 5: Năng lực tổ chức và quản lý. Giáo viên cần biết cách tổ chức không gian học tập để tối ưu hóa việc sử dụng công nghệ, từ việc sắp xếp các thiết bị trong lớp học đến xây dựng các môi trường học tập trực tuyến. Ở mức độ cao hơn, giáo viên có thể xây dựng các kế hoạch sử dụng công nghệ dài hạn cho trường học, thậm chí góp phần biến trường học thành một tổ chức học tập. Ví dụ, một số trường đã triển khai các lớp học thông minh với bảng tương tác và máy chiếu hiện đại, giúp nâng cao hiệu quả dạy học. Nhóm 6: Năng lực phát triển chuyên môn. UNESCO nhấn mạnh rằng, việc phát triển năng lực số là một quá trình học tập suốt đời. Giáo viên không chỉ tham gia các khóa đào tạo mà còn phải chủ động tham gia các cộng đồng học tập, hợp tác với đồng nghiệp để chia sẻ kinh nghiệm và ý tưởng sáng tạo. Ví dụ, các chương trình bồi dưỡng năng lực số dành cho giáo viên đã được triển khai thông qua các hội thảo trực tuyến hoặc các khóa học trên nền tảng E-learning, khuyến khích giáo viên học tập và phát triển kỹ năng liên tục.

Khung năng lực số với 18 năng lực được tổ chức theo 6 khía cạnh thực hành nghề nghiệp của giáo viên, với từng mức độ sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, bao gồm: Hiểu biết chính sách, Kiến thức cơ bản, Giảng viên tăng cường công nghệ thông tin, Ứng dụng, Phòng học tiêu chuẩn, Kiến thức kỹ thuật số; Áp dụng chính sách, Ứng dụng kiến thức,

Giải quyết vấn đề phức tạp, Cung cấp, Nhóm hợp tác, Mạng lưới; Đổi mới chính sách, Kỹ năng xã hội tri thức, Tự quản lý, Chuyển đổi, Tổ chức học tập, Giáo viên là người đổi mới.

Tương ứng ở 6 nhóm năng lực chính và 18 năng lực cụ thể đã nêu ở trên, khung năng lực số ICT CFT v3 năm 2018 của UNESCO có 3 mức độ sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông của giáo viên. Mức độ 1: Tiếp thu kiến thức gồm có 10 mục tiêu cho phép giáo viên hỗ trợ người học theo từng khả năng, lứa tuổi, giới tính, văn hóa xã hội cũng như ngôn ngữ khác nhau, sử dụng công nghệ thông tin để trở thành người học hiệu quả và tham gia lao động sản xuất trong xã hội. Mức độ 2: Đào sâu kiến thức được hiểu là giáo viên xác định cách tốt nhất để sử dụng công nghệ thông tin hỗ trợ việc học thực và có thể liên kết các vấn đề thực tế liên quan đến môi trường, an ninh lương thực, sức khỏe và giải quyết xung đột với các yêu cầu của chương trình giảng dạy. Trong mức độ 3: Sáng tạo tri thức nhằm mục tiêu là cho phép giáo viên tham gia và hưởng lợi từ việc sáng tạo kiến thức, đổi mới và học tập suốt đời. Giáo viên không chỉ thiết kế các hoạt động trong lớp học mà còn phát triển các chương trình trong suốt môi trường học đường và hơn thế nữa.

### 3.3.2. Phân loại các thành tố của khung năng lực số ICT CFT v3 đáp ứng quyền tự chủ - năng lực bản thân - sự gắn kết

Khung năng lực số ICT-CFT v3 chủ yếu được sử dụng ở cấp độ chính sách và chương trình đào tạo giáo viên, do đó khi triển khai trong thực tiễn sẽ thường được gắn với chuẩn đầu ra bắt buộc, có nguy cơ hạn chế quyền tự chủ của giáo viên nếu áp dụng cứng nhắc. Tuy nhiên, UNESCO cho phép các quốc gia tùy biến khung theo bối cảnh nên mức độ đáp ứng về quyền tự chủ sẽ phụ thuộc đáng kể vào cách mỗi quốc gia cụ thể hóa khung này.

Ba giai đoạn phát triển bao gồm tiếp thu kiến thức - đào sâu kiến thức - sáng tạo tri thức phản ánh rõ tiến trình trưởng thành nghề nghiệp trong môi trường số của giáo viên. Giáo viên không chỉ “Biết sử dụng công nghệ” mà còn sử dụng công nghệ để đổi mới dạy học và sáng tạo tri thức. Điều này cho thấy khung năng lực số ICT-CFT v3 nhấn mạnh đến năng lực theo chiều sâu nghề nghiệp của giáo viên.

Đối với vấn đề về sự gắn kết, khung năng lực số ICT-CFT v3 có đề cập tới mối quan hệ tạo thành một hệ sinh thái giáo dục số hóa bao gồm xã hội - chính sách - nhà trường - giáo viên. Tuy nhiên, sự gắn kết giáo viên - giáo viên trong cả khung năng lực số mới

chỉ đề cập rõ nét ở năng lực hợp tác nhóm chuyên môn, mạng lưới và đang thiết vãng năng lực chia sẻ tài nguyên số hay phân tư nghề nghiệp trong cộng đồng như ở khung năng lực số DigCompEdu.

**3.4. So sánh sự tương thích từng khung năng lực số của giáo viên với lí thuyết sự tự quyết định** (xem Bảng 1)

**4. Thảo luận**

Kết quả nghiên cứu cho thấy, cả DigCompEdu và ICT-CFT v3 đều hướng đến mục tiêu phát triển năng lực số toàn diện cho giáo viên nhưng có sự khác biệt về cách tiếp cận, cấu trúc và định hướng chính sách.

Về cách tiếp cận, DigCompEdu xem năng lực số là một năng lực nghề nghiệp cốt lõi của giáo viên trong thế kỉ XXI, tập trung vào việc tích hợp công nghệ vào hoạt động dạy học và phát triển chuyên môn. Cách tiếp cận này nhấn mạnh mối liên hệ giữa năng lực sư phạm và đổi mới giáo dục số, giúp giáo viên không chỉ sử dụng công nghệ mà còn tư duy và hành động sư phạm trong môi trường số. Ngược lại, ICT-CFT lại được UNESCO phát triển như một khung định hướng chính sách toàn cầu, nhấn mạnh mối quan hệ giữa công nghệ, chương trình giáo dục và năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong hệ thống giáo dục quốc gia. ICT-CFT chú trọng tính phổ quát, khả năng thích ứng ở nhiều quốc gia với trình độ phát triển khác nhau, đặc biệt hữu ích cho

các nước đang phát triển trong giai đoạn chuyển đổi số ban đầu.

Về cấu trúc, DigCompEdu tổ chức 22 năng lực thành sáu lĩnh vực, phản ánh sự phát triển năng lực theo chuỗi hành động nghề nghiệp: từ tham gia chuyên môn, thiết kế tài nguyên, tổ chức dạy học, đánh giá, đến hỗ trợ năng lực số của người học. ICT-CFT, tuy cũng chia thành sáu nhóm năng lực, nhưng tập trung nhiều hơn vào quy trình tích hợp công nghệ từ chính sách đến lớp học và mô tả sự phát triển của giáo viên theo ba giai đoạn: Tiếp thu kiến thức - Đào sâu kiến thức - Sáng tạo tri thức. Như vậy, DigCompEdu có xu hướng mô tả chiều rộng của năng lực số chuyên biệt, trong khi ICT-CFT thể hiện chiều sâu của tiến trình phát triển năng lực nghề nghiệp.

Về ý nghĩa thực tiễn, cả hai khung đều có giá trị định hướng cho việc thiết kế chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên trong bối cảnh giáo dục số. DigCompEdu được nhiều quốc gia Châu Âu như Đức, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha sử dụng làm cơ sở xây dựng các chương trình phát triển chuyên môn liên tục. Khung năng lực số ICT-CFT v3 được UNESCO khuyến nghị áp dụng trong các chương trình đào tạo giáo viên tiên nhiệm và đương nhiệm, giúp các quốc gia có thể tùy chỉnh nội dung, công cụ và chuẩn đầu ra phù hợp với chiến lược giáo dục số của mình.

**Bảng 1:** Bảng so sánh tương thích từng khung năng lực số của giáo viên với lí thuyết sự tự quyết định

Tiêu chí	Lí thuyết SDT	Khung năng lực số DigCompEdu	Khung năng lực số ICT-CFT
Quyền tự chủ	Cá nhân có quyền lựa chọn, tự kiểm soát hành vi và con đường phát triển	- Thiết kế như khung tham chiếu mở. - Giáo viên tự đánh giá theo các mức A1-C2. - Không áp đặt công cụ/công nghệ cụ thể. → Mức độ hỗ trợ tự chủ cao.	- Định hướng chính sách và chương trình đào tạo quốc gia. - Dễ được triển khai như chuẩn đầu ra bắt buộc. - UNESCO cho phép tùy biến theo bối cảnh. → Tự chủ phụ thuộc cách triển khai.
Năng lực bản thân	Cá nhân cảm nhận mình có khả năng thực hiện hiệu quả nhiệm vụ	- 22 năng lực, 6 lĩnh vực, 6 mức thành thạo. - Có lộ trình phát triển rõ ràng từ cơ bản đến nâng cao. - Nhấn mạnh sư phạm số, đánh giá số, hỗ trợ người học. → Nuôi dưỡng cảm nhận năng lực rất mạnh.	- 18 năng lực, 64 mục tiêu. - 3 mức phát triển: tiếp thu tri thức - đào sâu - sáng tạo. - Gắn phát triển cá nhân với mục tiêu phát triển hệ thống giáo dục. → Nuôi dưỡng năng lực theo chiều sâu hệ thống.
Sự gắn kết	Cá nhân cảm nhận được kết nối, hỗ trợ, thuộc về cộng đồng	- Sự tham gia/gắn kết của giáo viên. - Nhấn mạnh cộng tác, chia sẻ, phân tư nghề nghiệp. - Hình thành cộng đồng giáo viên số. → Gắn kết ngang hàng rất mạnh.	- Gắn kết đa tầng: giáo viên - nhà trường - chính sách - xã hội. - Ít nhấn mạnh trực tiếp đến cộng đồng giáo viên ngang cấp. → Gắn kết hệ thống mạnh, gắn kết đồng nghiệp gián tiếp.

Đối với Việt Nam, việc học tập các khung năng lực này mang ý nghĩa thiết thực trên ba phương diện: 1) Về chính sách, cần xây dựng Khung năng lực số quốc gia cho giáo viên dựa trên định hướng của Chiến lược chuyển đổi số ngành Giáo dục và Đào tạo, đồng thời không nên xây dựng khung năng lực số theo hướng áp dụng một bộ chuẩn cứng nhắc; 2) Cần thiết kế những lộ trình phát triển năng lực từng cấp độ phù hợp với năng lực giáo viên và phù hợp với bối cảnh của từng địa phương; 3) Cần thiết phải xây dựng cộng đồng giáo viên số nhằm thỏa mãn nhu cầu gắn kết của giáo viên - giáo viên.

### 5. Kết luận

Để nâng cao năng lực trong thời đại mới, giáo viên cần cập nhật thường xuyên và liên tục hồ sơ năng lực của mình để đáp ứng với những thách thức. DigCompEdu được thiết kế để phù hợp với các yêu cầu của tổ chức và bối cảnh ở các quốc gia khác nhau, đồng thời vẫn có thể điều chỉnh và cập nhật. Khung này liên kết sự phát triển năng lực số của giáo viên và học sinh và có thể được liên kết với việc xây dựng năng lực của tổ chức. Đồng thời, khung này đủ chung chung để áp dụng cho các bối cảnh giáo dục khác nhau và cho phép điều chỉnh linh hoạt. Trong khi

đó, ICT-CFT v3 của UNESCO nhấn mạnh vào tính ứng dụng, linh hoạt trong giảng dạy, đồng thời cho phép các quốc gia điều chỉnh phù hợp với bối cảnh giáo dục địa phương (UNESCO, 2018). ICT CFT v3 là một công cụ hướng dẫn đào tạo giáo viên trước và trong quá trình công tác về việc sử dụng công nghệ số trong cả hệ thống giáo dục chính quy và không chính quy, từ mẫu giáo đến đại học. Khung năng lực này được thiết kế để hỗ trợ các mục tiêu quốc gia và của trường bằng cách cung cấp một khuôn khổ cập nhật cho việc phát triển chính sách và xây dựng năng lực trong lĩnh vực năng động này.

Như vậy, thông qua việc vận dụng SDT cho thấy, DigCompEdu và ICT-CFT không chỉ là khung kỹ thuật, mà là cơ chế định hình động lực nghề nghiệp số của giáo viên. Kết hợp linh hoạt hai khung dưới nền tảng SDT là hướng đi phù hợp cho Việt Nam trong xây dựng Khung năng lực số giáo viên quốc gia, việc xây dựng khung năng lực số cho giáo viên tại Việt Nam cần có sự tham khảo kế thừa.

**Lời cảm ơn:** Bài viết là một trong những sản phẩm của đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ của Bộ Giáo dục và Đào tạo, mã số: B2025-VKG-08.

### Tài liệu tham khảo

- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of education*, 54(3), pp.356-369.
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A. & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), pp.399-406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Guerola-Navarro, V., Stratu-Strelet, D., Botella-Carrubi, D. & Gil-Gomez, H. (2023). Media or information literacy as variables for citizen participation in public decision-making? *A bibliometric overview. Sustainable Technology and Entrepreneurship*, 2(1), p.100030. <https://doi.org/10.1016/j.stae.2022.100030>
- Ibrahim, A. H. H. (2025). Bridging E-Government with digital literacy: A literature. *Journal of Governance and Regulation*/Volume, 14(1). <https://doi.org/10.22495/jgrv14i1siart12>
- Krumsvik, Rune. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), pp.167-175.
- Sharma, G. (2014), *Competency Mapping in HRM*, Doctoral Dissertation, Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Women's University, Mumbai, available at: <http://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/45129>
- UNESCO, (2018). *ICT competency framework for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- Woodruff C (1993), "What Is Meant by a Competency?". *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 14 No. 1 pp.29-36, <https://doi.org/10.1108/eb053651>