

THE EXPERIENCES AND CHALLENGES OF ENGLISH LECTURERS IN DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DIGITAL TRANSFORMATION

Vu Van Chinh

Email: chinhvv@fe.edu.vn

FPT University
Hoa Lac High-Tech Park,
Km29 Thang Long Avenue, Hanoi, Vietnam

Received: 04/12/2025

Revised: 27/12/2025

Accepted: 05/01/2026

Published: 20/02/2026

Abstract: In the context of higher education digital transformation, lecturers' digital competence shapes pedagogical innovation and professional development. In Vietnam, many studies mainly describe tool use, while paying limited attention to lecturers' experiences and developmental pathways, especially in foreign language education. This study examines how English lecturers understand, develop, and construct digital competence and identifies the personal, organizational, and cultural factors that influence this process. Adopting a phenomenological approach, data were collected from 18 lecturers across three universities through semi-structured interviews, reflective journals, and document analysis. Findings show that digital competence is primarily built through self-learning and peer collaboration; key barriers are a controlling organizational culture and limited institutional support, whereas leadership guidance and internal professional communities facilitate development. Based on these findings, the study proposes the EFL-DigCompVN model and the CR-DCM concept, extending DigCompEdu by emphasizing contextual sensitivity and offering policy implications for English lecturers' digital professional development in Vietnam.

Keywords: *Digital competence, English lecturers, digital transformation in education, phenomenology, professional development, artificial intelligence.*

TRẢI NGHIỆM VÀ THÁCH THỨC CỦA GIẢNG VIÊN TIẾNG ANH TRONG QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC SỐ TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Vũ Văn Chính

Email: chinhvv@fe.edu.vn

Trường Đại học FPT
Khu Công nghệ cao Hòa Lạc,
Km29, Đại lộ Thăng Long, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 04/12/2025

Chỉnh sửa xong: 27/12/2025

Chấp nhận đăng: 05/01/2026

Xuất bản: 20/02/2026

Tóm tắt: Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học, năng lực số của giảng viên chi phối đổi mới dạy học và phát triển nghề nghiệp. Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu chủ yếu mô tả việc dùng công cụ, ít làm rõ trải nghiệm và lộ trình phát triển, nhất là ở khối ngoại ngữ. Nghiên cứu này khảo sát cách giảng viên tiếng Anh hiểu, kiến tạo và phát triển năng lực số, đồng thời nhận diện các yếu tố cá nhân, tổ chức và văn hóa tác động. Theo tiếp cận hiện tượng học, dữ liệu từ 18 giảng viên tại ba trường đại học được thu thập qua phỏng vấn bán cấu trúc, nhật ký phản tư và phân tích tài liệu. Kết quả cho thấy năng lực số chủ yếu được bồi đắp bằng tự học và hợp tác đồng nghiệp; rào cản nổi bật là văn hóa kiểm soát và thiếu hỗ trợ, trong khi lãnh đạo định hướng và cộng đồng chuyên môn nội bộ thúc đẩy quá trình này. Từ đó, nghiên cứu đề xuất mô hình EFL-DigCompVN và khái niệm quản trị phát triển năng lực số thích ứng văn hoá, mở rộng khung DigCompEdu theo hướng nhấn mạnh bối cảnh, đồng thời gợi ý hàm ý chính sách cho phát triển nghề nghiệp số của giảng viên tiếng Anh tại Việt Nam.

Từ khóa: *Năng lực số, giảng viên tiếng Anh, chuyển đổi số giáo dục, hiện tượng học, phát triển nghề nghiệp, trí tuệ nhân tạo.*

1. Đặt vấn đề

Trong thập kỉ qua, chuyển đổi số đã trở thành định hướng chiến lược của giáo dục đại học toàn cầu. Các báo cáo và khung hướng dẫn như OECD (2023) và UNESCO (2018) nhấn mạnh năng lực số của giảng viên là yếu tố then chốt cho đổi mới giảng dạy, đánh giá và quản lí. Năng lực này vượt khỏi vận hành công cụ để bao gồm tư duy phản tư và thích ứng công nghệ, nhất là khi trí tuệ nhân tạo AI đi vào dạy học và quản trị học thuật (Bond, 2024; OECD, 2023).

Trên thế giới, các nghiên cứu tổng quan (Basilotta-Gómez-Pablos và cộng sự, 2022; Liesa-Orús và cộng sự, 2023) cho thấy năng lực số là sự tích hợp tri thức tư duy, kĩ năng kĩ thuật và thái độ phản tư, được khái quát trong DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) và ICT-CFT (UNESCO, 2018). Tuy nhiên, nhiều khung được phát triển trong bối cảnh phương Tây nên có thể chưa phản ánh đầy đủ đặc thù văn hóa và tổ chức ở các quốc gia đang phát triển. Các nghiên cứu tại Châu Á (Lei & Jiang, 2025; Tanjung, 2025) cho thấy, lãnh đạo, văn hóa tổ chức và cộng đồng học tập chuyên môn ảnh hưởng mạnh, qua đó gợi ý hướng tiếp cận “thích ứng văn hóa”.

Tại Việt Nam, Chương trình Chuyển đổi số giáo dục triển khai từ năm 2021 thúc đẩy số hóa học liệu, học tập và quản lí, nhưng năng lực số của giảng viên còn chênh lệch giữa các cơ sở, rõ hơn ở khối ngoại ngữ và các thực hành tích hợp AI (Hua & Le, 2024; Pham & Cao, 2025). Sau đại dịch COVID-19, nhiều nghiên cứu tập trung vào sẵn sàng dạy học trực tuyến, năng lực dạy học số và các yếu tố bối cảnh như hạ tầng, chính sách, hỗ trợ kĩ thuật (Duong và cộng sự, 2023; Hoang và cộng sự, 2022; Nguyen và cộng sự, 2024). Ở hướng thiết kế dạy học, TPACK được dùng để mô tả năng lực tích hợp công nghệ (Mishra & Koehler, 2006; Phan và cộng sự, 2024). Với giảng viên tiếng Anh, các nghiên cứu về AI và ChatGPT đồng thời nêu băn khoăn về chất lượng học tập và đạo đức học thuật (Bond, 2024; Hua & Le, 2024; Pham & Cao, 2025). Tuy vậy, bằng chứng trong nước vẫn thiên về tự báo cáo và mô tả mức độ dùng công cụ, còn hạn chế dữ liệu định tính về trải nghiệm và vai trò của văn hóa tổ chức, lãnh đạo, khiến bồi dưỡng nhiều nơi nghiêng về hướng dẫn kĩ thuật ngắn hạn hơn là lộ trình liên tục có ghi nhận.

Khoảng trống nghiên cứu hiện nay nằm ở chỗ: nghiên cứu về năng lực số của giảng viên tiếng Anh ở Việt Nam chủ yếu mô tả mức độ, chưa làm rõ cách giảng viên trải nghiệm, học hỏi và tái kiến tạo năng lực trong môi trường số. Đồng thời, mô hình quản lí

phát triển năng lực số còn thiếu bối cảnh hóa, chưa gắn chặt với chính sách và văn hóa tổ chức. Vì thế, việc đi sâu vào trải nghiệm nghề nghiệp của giảng viên tiếng Anh vẫn có ý nghĩa lí luận và thực tiễn.

Xuất phát từ khoảng trống đó, nghiên cứu này tập trung khám phá trải nghiệm, động lực và thách thức của giảng viên tiếng Anh trong quá trình phát triển năng lực số, đồng thời đề xuất mô hình quản lí phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Nghiên cứu hướng đến trả lời các câu hỏi sau: 1/ Giảng viên tiếng Anh hiểu và kiến tạo năng lực số trong hoạt động nghề nghiệp ra sao? 2/ Những yếu tố cá nhân, tổ chức và văn hóa nào thúc đẩy hoặc cản trở phát triển năng lực số? 3/ AI được tích hợp như thế nào và phát sinh những thách thức đạo đức nào? 4/ Mô hình quản lí phát triển năng lực số nào phù hợp với đặc thù các trường đại học Việt Nam?

Nghiên cứu kì vọng mở rộng DigCompEdu theo hướng “Năng lực số thích ứng văn hóa” và cung cấp bằng chứng định tính đa nguồn, hỗ trợ xây dựng lộ trình bồi dưỡng bền vững gắn với đánh giá, thăng tiến và chuẩn nghề nghiệp trong kỉ nguyên AI, qua đó góp phần thực hiện mục tiêu Chương trình Chuyển đổi số giáo dục Việt Nam đến năm 2030.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo phương pháp hiện tượng học nhằm khám phá cách giảng viên tiếng Anh trải nghiệm và diễn giải quá trình phát triển năng lực số trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học. Theo Creswell và Poth (2018), hiện tượng học giúp nhà nghiên cứu hiểu “Bản chất của kinh nghiệm sống” thông qua mô tả chi tiết và tôn trọng góc nhìn người tham gia. Cách tiếp cận này phù hợp với mục tiêu của nghiên cứu - tập trung vào trải nghiệm chủ quan và suy tư nghề nghiệp thay vì đo lường mức độ năng lực số như các nghiên cứu định lượng (Hoang và cộng sự, 2022; Lei & Jiang, 2025). Dữ liệu được mô tả tự nhiên và để hiện tượng dẫn dắt việc hình thành chủ đề, song vẫn dựa trên định hướng từ các khung lí thuyết DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) và ICT-CFT (UNESCO, 2018).

2.2. Địa bàn và đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu gồm 18 giảng viên tiếng Anh công tác tại ba cơ sở gồm Trường Đại học FPT, Trường Đại học Sao Đỏ và Trường Đại học Greenwich Việt Nam. Mẫu nghiên cứu có độ tuổi từ 28 đến 55 và thâm niên giảng dạy từ 3 đến 25 năm,

Bảng 1: Đặc điểm mẫu nghiên cứu (n = 18)

Đặc điểm	Nhóm	Số lượng (n)	Tỉ lệ (%)
Cơ sở công tác	Đại học FPT	6	33.3
	Đại học Sao Đỏ	6	33.3
	Đại học Greenwich Việt Nam	6	33.3
Độ tuổi	28-34	7	38.9
	35-44	7	38.9
	45-55	4	22.2
Thâm niên giảng dạy	3-5 năm	4	22.2
	6-10 năm	5	27.8
	11-15 năm	5	27.8
	16-25 năm	4	22.2

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

qua đó tạo độ đa dạng nhất định về thể hệ và bối cảnh làm việc (Masoumi, 2025; Nguyen và cộng sự, 2024). Đặc điểm mẫu theo cơ sở công tác, nhóm tuổi và thâm niên được tổng hợp trong Bảng 1.

2.3. Phương pháp chọn mẫu

Nghiên cứu áp dụng chọn mẫu có chủ đích kết hợp lấy mẫu quả cầu tuyết (Snowball sampling) (Creswell & Poth, 2018), hướng tới những người có kinh nghiệm sâu với hiện tượng nghiên cứu. Tiêu chí lựa chọn: 1) Giảng viên tiếng Anh toàn thời gian ít nhất 3 năm; 2) Có kinh nghiệm sử dụng công cụ số trong giảng dạy; 3) Sẵn sàng chia sẻ trải nghiệm. Tổng cộng 18 giảng viên được mời tham gia, gồm 15 người phỏng vấn và 8 người viết nhật kí phản tư (5 người tham gia cả hai giai đoạn), đảm bảo đạt bão hòa dữ liệu theo chuẩn định tính giáo dục.

2.4. Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu

Phỏng vấn bán cấu trúc: Hướng dẫn phỏng vấn được thiết kế dựa trên việc đối chiếu hai nguồn. Từ tổng quan của Liesa - Orús và cộng sự (2023), xác định các chủ đề hỏi cốt lõi về nhận thức năng lực số, thực hành sư phạm số, đánh giá trong môi trường số và phát triển nghề nghiệp. Từ nghiên cứu của Duong và cộng sự (2023), tôi sử dụng các nhóm yếu tố bối cảnh như hạ tầng, hỗ trợ kĩ thuật, chính sách, khối lượng công việc và cơ chế ghi nhận để xây dựng các câu hỏi gợi mở. Các chủ đề này được chuyển hóa

thành câu hỏi mở theo cấu trúc bán cấu trúc nhằm khuyến khích người tham gia mô tả trải nghiệm và tình huống cụ thể.

Nhật kí phản tư: 8 giảng viên ghi lại quá trình tự học và áp dụng công nghệ trong bốn tuần, cung cấp dữ liệu “thời gian thực” về quá trình phát triển nghề nghiệp số (Masoumi, 2025).

Phân tích tài liệu: Tài liệu được thu thập có chủ đích từ nguồn nội bộ của ba cơ sở tham gia, gồm chính sách phát triển nghề nghiệp, kế hoạch bồi dưỡng năng lực số và hướng dẫn dạy học trực tuyến. Việc tiếp cận tài liệu thực hiện thông qua đầu mối khoa hoặc bộ môn, sau đó lập danh mục theo loại văn bản và thời gian ban hành. Các tài liệu được phân tích nội dung và dùng để đối chiếu, kiểm chứng với dữ liệu phỏng vấn nhằm tăng độ tin cậy của kết quả (OECD, 2023).

2.5. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lí theo quy trình phân tích chủ đề sáu bước của Braun & Clarke (Creswell & Poth, 2018), gồm làm quen dữ liệu, mã hóa ban đầu, tìm kiếm, rà soát, đặt tên và viết báo cáo chủ đề. Phần mềm NVivo 14 được dùng để hỗ trợ mã hóa và tổ chức dữ liệu, đồng thời kết hợp hai hướng mã hóa: mã hóa định hướng lí thuyết dựa trên khung DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) và mã hoá dựa trên dữ liệu xuất phát từ ngôn ngữ và ẩn dụ của người tham gia. Kết quả phân tích hình thành năm chủ đề chính gồm

nhận thức về năng lực số, phát triển nghề nghiệp, rào cản, hỗ trợ và ảnh hưởng của AI, tương tự hướng phân tích trong Bond (2024).

2.6. Đảm bảo độ tin cậy và giá trị nghiên cứu

Độ tin cậy và giá trị nghiên cứu được đảm bảo theo bốn tiêu chí của Lincoln và Guba (1985), gồm tính xác thực, khả năng chuyển giao, tính phụ thuộc và tính xác nhận; trong đó khả năng chuyển giao được tăng cường thông qua mô tả chi tiết bối cảnh và đặc điểm người tham gia, tính phụ thuộc được đảm bảo bằng việc lưu vết nghiên cứu nhằm ghi nhận các quyết định phân tích, còn tính xác nhận được hỗ trợ bởi việc duy trì nhật kí phản tư của nhà nghiên cứu để kiểm soát định kiến cá nhân. Bên cạnh đó, kiểm chứng chéo giữa ba nguồn dữ liệu (phỏng vấn, nhật kí, tài liệu) tiếp tục củng cố độ tin cậy của kết quả (Duong và cộng sự, 2023; Hoang và cộng sự, 2022).

2.7. Đạo đức nghiên cứu và khai báo sử dụng AI

Người tham gia được thông báo đầy đủ về mục tiêu nghiên cứu, quyền tự nguyện tham gia và quyền rút lui bất kì lúc nào. Tất cả thông tin được bảo mật và ẩn danh bằng mã hiệu (GV1, GV2...). Công cụ ChatGPT chỉ được sử dụng trong giai đoạn biên tập và hiệu đính ngôn ngữ; việc mã hóa, xử lí và diễn giải dữ liệu được thực hiện độc lập và do tác giả chịu trách nhiệm hoàn toàn.

2.8. Liên kết câu hỏi nghiên cứu với nguồn dữ liệu và phân tích

Để trả lời bốn câu hỏi nghiên cứu, tôi đối chiếu chéo ba nguồn dữ liệu gồm phỏng vấn bán cấu trúc, nhật kí phản tư và phân tích tài liệu. Câu hỏi 1 được trả lời chủ yếu bằng dữ liệu phỏng vấn và nhật kí nhằm làm rõ cách giảng viên hiểu, lựa chọn công nghệ và ra quyết định sự phạm số. Câu hỏi 2 dựa trên phỏng vấn, nhật kí và tài liệu nội bộ để nhận diện các yếu tố cá nhân, tổ chức và văn hóa tác động đến phát triển năng lực số. Câu hỏi 3 sử dụng phỏng vấn và nhật kí để mô tả cách tích hợp AI và các vấn đề đạo đức phát sinh trong dạy học và đánh giá. Câu hỏi 4 được tổng hợp từ ba nguồn dữ liệu; các chủ đề thu được được diễn giải để đề xuất mô hình EFL-DigCompVN và khung quản trị phát triển năng lực số thích ứng văn hoá phù hợp bối cảnh, kèm phạm vi áp dụng và hàm ý chính sách.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Tổng quan về mẫu nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 18 giảng viên tiếng Anh đang công tác tại ba trường đại học ở Việt Nam:

Trường Đại học FPT, Trường Đại học Greenwich Việt Nam và Trường Đại học Sao Đỏ. Trong đó, Trường Đại học FPT và Trường Đại học Greenwich Việt Nam là cơ sở tư thục, còn Trường Đại học Sao Đỏ là cơ sở công lập. Phân bố số lượng người tham gia theo từng cơ sở được trình bày trong Bảng 1.

Mẫu nghiên cứu có độ tuổi từ 28 đến 55. Hai nhóm tuổi 28-34 và 35-44 chiếm tỉ lệ tương đương (mỗi nhóm 7 người), trong khi nhóm 45-55 có 04 người, cho thấy sự hiện diện của cả giảng viên trẻ và giảng viên có nhiều kinh nghiệm. Thâm niên giảng dạy dao động từ 03 đến 25 năm; các nhóm 6-10 năm và 11-15 năm phổ biến nhất (mỗi nhóm 5 người), còn nhóm 3-5 năm và 16-25 năm đều có 04 người. Cấu trúc mẫu này giúp quan sát khác biệt trong cách giảng viên tiếp cận và phát triển năng lực số theo tuổi nghề.

Khoảng 70% giảng viên trong mẫu (13/18 người) cho biết sử dụng hệ thống LMS thường xuyên (Canvas, Moodle, Google Classroom), trong khi 5/18 người còn lại sử dụng ở mức tối thiểu, chủ yếu để đáp ứng yêu cầu quản lí học vụ. Về bồi dưỡng, 12/18 người từng tham gia các khóa Coursera hoặc đào tạo nội bộ, còn 6/18 người chủ yếu học qua tự khám phá, trao đổi đồng nghiệp hoặc từ hướng dẫn và phản hồi của sinh viên. Dữ liệu định tính ghi nhận khác biệt giữa các cơ sở về hạ tầng, cơ chế hỗ trợ và quyền chủ động khi lựa chọn công cụ dạy học. Một số giảng viên cho biết triển khai thuận lợi hơn nhờ hỗ trợ kĩ thuật và không gian thử nghiệm: “Khi tôi muốn thử một công cụ mới để giao bài và phản hồi, tôi được hỗ trợ nhanh nên dám thử và điều chỉnh ngay trong học kì” (GV2). Ngược lại, một số giảng viên nhấn mạnh hạn chế về thiết bị và đường truyền: “Thiết bị của lớp không đồng đều, mạng lúc ổn lúc không, nên tôi thường chỉ dùng những chức năng tối thiểu để tránh gián đoạn” (GV11). Nhận định này được đối chiếu với tài liệu nội bộ như kế hoạch bồi dưỡng, hướng dẫn sử dụng hệ thống và quy định dạy học trực tuyến, cho thấy bối cảnh tổ chức có thể tác động đến phát triển năng lực số của giảng viên.

3.2. Tổng hợp chủ đề nghiên cứu

Dựa trên phân tích chủ đề và đối chiếu chéo ba nguồn dữ liệu (phỏng vấn, nhật kí phản tư, tài liệu nội bộ), nghiên cứu nhận diện năm chủ đề chính phản ánh cách giảng viên kiến tạo năng lực số, hành trình phát triển, các rào cản, yếu tố hỗ trợ và tác động của AI. Bảng 2 tóm lược nội dung cốt lõi của từng chủ đề, còn phân tích chi tiết sẽ được trình bày ở các mục 3.3 đến 3.7 kèm minh chứng từ dữ liệu.

Bảng 2: Tổng hợp chủ đề

Chủ đề	Nội dung mô tả	Nhãn (mã hóa) tiêu biểu
1. Nhận thức về năng lực số	Năng lực số được nhìn nhận như năng lực sự phạm số theo bối cảnh, gồm lựa chọn công nghệ hợp lý, phản tư và trách nhiệm đạo đức.	Quyết định sự phạm số; theo bối cảnh; phản tư; đạo đức số.
2. Trải nghiệm phát triển năng lực số	Hành trình tự học, học qua đồng nghiệp, khóa huấn luyện nội bộ và học từ phản hồi sinh viên.	Tự học; học đồng nghiệp; bồi dưỡng nội bộ; phản hồi sinh viên.
3. Rào cản cá nhân và tổ chức	Thiếu thời gian, cơ chế hành chính, hạ tầng không đồng bộ và thiếu ghi nhận chính thức.	Quá tải; hạ tầng hạn chế; văn hóa kiểm soát; thiếu hỗ trợ và ghi nhận.
4. Yếu tố thúc đẩy và hỗ trợ	Chính sách nhà trường, vai trò lãnh đạo, cộng đồng học tập chuyên môn và động lực nội tại.	Lãnh đạo khuyến khích; cộng đồng học tập chuyên môn; cơ chế ghi nhận; hỗ trợ kĩ thuật.
5. Ảnh hưởng của AI và học tập lai	AI trở thành công cụ và cũng là thách thức đạo đức, phản tư trong dạy học.	AI hỗ trợ dạy học; lo ngại gian lận; lệ thuộc AI; năng lực về AI.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

3.3. Nhận thức về năng lực số

Phần lớn giảng viên đồng thuận rằng năng lực số không chỉ là năng lực “Vận hành công cụ” mà là khả năng đưa ra quyết định sự phạm số, biết chọn công nghệ phù hợp với mục tiêu học tập, năng lực người học và điều kiện lớp học. Cách hiểu này tương đồng với Redecker & Punie (2017), Wu & Hu (2024) khi năng lực số được xem là năng lực thích ứng theo bối cảnh.

Các giảng viên trẻ (<35 tuổi) coi năng lực số là phần mở rộng tự nhiên của nghề dạy học. Họ thoải mái thử nghiệm, sử dụng AI để soạn bài, thiết kế học liệu hoặc mô phỏng hội thoại. Ngược lại, nhóm lớn tuổi thể hiện tâm thế dè dặt, ưu tiên độ tin cậy hơn sự mới mẻ. Điều này tạo nên “Khoảng cách đổi mới số” tương tự như Lei & Jiang (2025) ghi nhận tại Trung Quốc.

Một xu hướng đáng chú ý là mở rộng khái niệm năng lực số sang khía cạnh nhân văn và đạo đức nghề nghiệp. Một số giảng viên đề cập “Quản trị hình ảnh số”, “Truyền thông học thuật” và “Tự bảo vệ bản quyền học liệu”. Họ cho rằng, giảng viên tiếng Anh cần trở thành “Người trung gian số” giúp sinh viên định hướng thông tin, tránh lệ thuộc AI và xây dựng tư duy phản biện. Đây là gợi ý quan trọng cho các chương trình phát triển nghề nghiệp giảng viên trong kỉ nguyên hậu AI.

3.4. Trải nghiệm phát triển năng lực số

Khi mô tả hành trình học hỏi, 14/18 người cho biết họ học chủ yếu qua thực hành, phản tư và

cộng đồng thay vì các khóa huấn luyện chính thức. “Tôi xem YouTube, học cách dung phần mềm ghi và phát màn hình, để quay màn hình. Sau đó tôi chia sẻ lại cho đồng nghiệp trong nhóm. Tự học mà vui vì có người học cùng” (GV6). Điều này phản ánh học tập chuyên môn phi chính thức, tức giảng viên tự học qua thực hành, khai thác tài nguyên trực tuyến và trao đổi đồng nghiệp, diễn ra ngoài các khóa bồi dưỡng chính thức, điều mà Masoumi (2025) và Tanjung (2025) xem là trụ cột của phát triển năng lực số hiện đại.

Tại Trường Đại học FPT và Trường Đại học Greenwich Việt Nam, cơ chế khuyến khích đổi mới thể hiện khá rõ: Mỗi tháng có “TechTalk for Lecturers”, nơi giảng viên chia sẻ cách ứng dụng AI hoặc trò chơi hóa trong dạy học. Những buổi này không chỉ dừng ở hướng dẫn kĩ thuật mà còn vận hành như diễn đàn cộng đồng thực hành, góp phần lan tỏa văn hóa học tập số trong nhà trường.

Trong khi đó, ở một số cơ sở, bồi dưỡng năng lực số vẫn thiên về tuân thủ chính sách hơn là phát triển cá nhân. Một giảng viên Trường Đại học Sao Đỏ chia sẻ: “Chúng tôi học về hệ thống quản lí học tập do trường lựa chọn, nhưng hiếm khi được hỏi cần gì để dạy hiệu quả hơn”. Sự thiếu linh hoạt trong thiết kế chương trình phát triển nghề nghiệp khiến năng lực số của giảng viên phát triển theo hướng “ứng phó” chứ chưa “chủ động”.

3.5. Rào cản cá nhân và tổ chức

Giới hạn thời gian và quá tải hành chính: Giảng viên thường không có “thời gian phản tư” sau mỗi học kì. “Sau khi nộp điểm, tôi chỉ muốn nghỉ, không còn tâm trí học thêm công cụ mới” (GV9). Văn hóa tổ chức nặng tính kiểm soát: Ở một số trường, thử nghiệm công cụ mới cần xin phép hoặc bị xem là “không theo quy định”. Điều này làm giảm tinh thần thử nghiệm, yếu tố mà OECD (2023) xem là nền tảng đổi mới.

Thiếu hỗ trợ kỹ thuật và cơ chế ghi nhận: Giảng viên thường phải tự xoay sở khi gặp lỗi kỹ thuật hoặc không được ghi nhận khi chia sẻ sáng kiến (GV3, GV7, GV12). Nhiều người cho rằng, đổi mới bị xem như công việc phụ và không được tính trong đánh giá nghề nghiệp (GV5, GV9, GV14). Yếu tố giới và thế hệ xuất hiện rõ. Một số nữ giảng viên (GV13, GV17) thừa nhận: “Sợ sai, sợ bị đánh giá kém năng lực công nghệ”. Điều này phù hợp với Pérez-Rivero và cộng sự (2023) rằng, niềm tin công nghệ ảnh hưởng mạnh đến hành vi đổi mới của giảng viên nữ.

3.6. Yếu tố thúc đẩy và hỗ trợ

Lãnh đạo định hướng học tập tổ chức: Khi nhà trường công nhận đổi mới số và tích hợp phát triển nghề nghiệp vào cơ chế đánh giá, động lực giảng viên tăng rõ. “Trường tôi thường cho ai chia sẻ học liệu số mới, nên tôi có lí do để thử” (GV2).

Cộng đồng học tập chuyên môn và văn hóa chia sẻ: Các nhóm “Digital English Lab”, “EdTech Circle” trở thành “Nơi an toàn để sai”, đúng như khuyến nghị của Do & Nguyen (2025).

Động lực nội tại: Giảng viên học không chỉ để “Đủ chuẩn” mà để “Đồng hành với sinh viên thời AI”. “Tôi không muốn sinh viên hỏi mà mình không trả lời được về ChatGPT” (GV8).

Cơ chế công nhận và phản hồi: Một số trường thử nghiệm danh hiệu “Giảng viên sáng tạo số”, minh chứng cho chuyển từ “Bồi dưỡng” sang “Trao quyền nghề nghiệp”.

3.7. Ảnh hưởng của AI và học tập lai

AI đang tái định nghĩa khái niệm năng lực nghề nghiệp giảng viên. 14/18 người đã ứng dụng AI trong ít nhất một hoạt động: gợi ý câu hỏi, kiểm tra ngữ pháp, chấm bài viết hoặc phân tích dữ liệu học tập. Tuy nhiên, 9 người thể hiện sự “ngghi ngờ thận trọng”: Lo sinh viên gian lận, lệ thuộc AI hoặc giảm sáng tạo.

“AI giúp tôi soạn bài nhanh hơn nhưng tôi sợ sinh viên sẽ dần quên cách viết” (GV4). Giảng viên nhận ra “Dạy cùng AI” khác với “Dạy chống AI”. Họ bắt đầu thiết kế hoạt động yêu cầu sinh viên dùng AI có định hướng rồi phản tư kết quả, bước đầu hình thành năng lực hiểu biết về AI theo khuyến nghị của Bond (2024) và OECD (2023).

“AI góp phần nâng cao hiệu quả phản hồi qua chu trình phản hồi số: Giảng viên xây dựng tiêu chí chấm, AI gợi ý phản hồi, giảng viên hiệu chỉnh, sinh viên phản hồi ngược và chỉnh sửa, từ đó hình thành chu trình học tập hai chiều. Cách tổ chức này phù hợp với DigCompEdu về đánh giá trong môi trường số và phản hồi kịp thời (Redecker & Punie, 2017).

3.8. Đề xuất mô hình năng lực số cho giảng viên tiếng Anh - EFL-DigCompVN

Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực số của giảng viên tiếng Anh hình thành và phát triển qua tương tác đa tầng giữa cá nhân, cộng đồng, tổ chức và chính sách quốc gia. Từ đó, nghiên cứu đề xuất mô hình EFL-DigCompVN (English as a Foreign Language Digital Competence Framework for Vietnam), kế thừa DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) và vận dụng TPACK (Mishra & Koehler, 2006) như nguyên lí tích hợp ở tầng cá nhân, nhấn mạnh phối hợp tri thức công nghệ (TK - Technological Knowledge), tri thức sư phạm (PK - Pedagogical Knowledge) và tri thức chuyên môn (CK - Content Knowledge) khi thiết kế hoạt động, tổ chức dạy học và đánh giá trong môi trường số. Theo đó, TPACK được lồng ghép vào các năng lực thiết kế học liệu, sư phạm số và đánh giá số ở tầng 1. Đồng thời, mô hình mở rộng hai yếu tố then chốt của bối cảnh mới là hiểu biết về AI và đạo đức số. Các tầng 2 đến 4 được đề xuất dựa trên vai trò học tập đồng nghiệp, nhu cầu hỗ trợ và ghi nhận ở cấp cơ sở, cùng yêu cầu định hướng thống nhất ở cấp hệ thống (OECD, 2023; UNESCO, 2018). Mô hình EFL-DigCompVN được thiết kế theo cấu trúc tháp bốn tầng, phản ánh phát triển năng lực từ cấp độ cá nhân đến cấp độ hệ thống (xem Bảng 3).

Mô hình EFL-DigCompVN nhấn mạnh rằng, năng lực số của giảng viên không chỉ dừng ở kỹ năng công nghệ mà còn là năng lực sư phạm phản tư và thích ứng văn hoá. Chu trình vận hành được đề xuất gồm năm bước: Trải nghiệm, phản tư, điều chỉnh, lan tỏa và thể chế hóa ở cấp tổ chức hoặc chính sách, nhằm liên kết đổi mới cá nhân với định hướng phát triển giáo dục số (chủ đề 2-4; OECD, 2023; UNESCO, 2018;).

Bảng 3: Mô hình năng lực số cho giảng viên tiếng Anh - EFL-DigCompVN

Tầng năng lực	Trọng tâm phát triển	Nội dung và thành tố chính	Mục tiêu/Kết quả kì vọng
Tầng 4 - Quốc gia	Khung chính sách và chuẩn hoá năng lực	<ul style="list-style-type: none"> + Xây dựng chuẩn năng lực số quốc gia cho giảng viên đại học, tích hợp yếu tố năng lực hiểu biết về AI và đạo đức số. + Gắn khung chuẩn với hệ thống đánh giá, thăng hạng và bồi dưỡng nghề nghiệp. + Định hướng triển khai qua Chiến lược Chuyển đổi số giáo dục 2030. 	<ul style="list-style-type: none"> + Bảo đảm tính thống nhất, công bằng giữa các cơ sở. + Tạo hành lang pháp lí và định hướng phát triển nghề nghiệp số.
Tầng 3 - Tổ chức (Cơ sở đại học)	Quản lí và hỗ trợ phát triển năng lực số	<ul style="list-style-type: none"> + Ban hành chính sách phát triển nghề nghiệp dài hạn. + Cung cấp hạ tầng kĩ thuật, học liệu số, trung tâm hỗ trợ giảng viên. + Ghi nhận và khen thưởng đổi mới sư phạm số. Chuẩn hóa năng lực số trong đánh giá hiệu suất và thăng tiến. 	<ul style="list-style-type: none"> + Hình thành văn hoá tổ chức hỗ trợ đổi mới. + Giúp giảng viên gắn phát triển năng lực số với định hướng nghề nghiệp.
Tầng 2 - Cộng đồng (Khoa/Bộ môn, cộng đồng học tập chuyên môn)	Học tập đồng nghiệp và chia sẻ thực hành số	<ul style="list-style-type: none"> + Xây dựng cộng đồng học tập chuyên môn về EdTech và ELT. + Tổ chức seminar, mentoring, nhóm thực hành số (Digital English Lab, EdTech Circle). + Khuyến khích học tập phản tư và chia sẻ học liệu mở (OER). 	<ul style="list-style-type: none"> + Thúc đẩy học tập hợp tác và văn hoá “học cùng nhau”. + Gia tăng tự tin và năng lực ứng dụng số của giảng viên.
Tầng 1 - Cá nhân (Giảng viên EFL)	Năng lực sư phạm số và phát triển nghề nghiệp liên tục	<ul style="list-style-type: none"> + Sáu năng lực cốt lõi (theo DigCompEdu, tái cấu trúc cho EFL): (1) Nhận thức số; (2) Thiết kế học liệu và hoạt động số; (3) Sư phạm số; (4) Đánh giá học tập số; (5) Hợp tác và giao tiếp trực tuyến; (6) Phát triển nghề nghiệp liên tục. Vận dụng nguyên lí TPACK (TK, PK, CK) khi thiết kế học liệu, tổ chức dạy học và đánh giá trong môi trường số. + Tích hợp AI vào chu trình: Nhận thức - Vận dụng - Phản tư - Sáng tạo (dựa trên phát hiện về việc 14/18 giảng viên đã ứng dụng AI và đồng thời bày tỏ nhu cầu định hướng sử dụng AI có trách nhiệm, xem mục 3.7; GV4, GV8). 	<ul style="list-style-type: none"> + Hình thành “giảng viên sáng tạo số” (digital creative lecturer). + Thực hành dạy học linh hoạt, lấy người học làm trung tâm. + Biết sử dụng và hướng dẫn sinh viên sử dụng AI một cách có đạo đức và hiệu quả.

(Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất, trên cơ sở khung DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) và TPACK)

3.9. Tóm tắt phát hiện chính

Năng lực số của giảng viên tiếng Anh được hiểu như năng lực sư phạm số theo bối cảnh, kết hợp kĩ năng công nghệ, quyết định sư phạm, phản tư và trách nhiệm đạo đức. Quá trình phát triển diễn ra chủ yếu qua tự học và cộng đồng chuyên môn hơn là các đợt bồi dưỡng hành chính. Các rào cản gồm quá tải thời gian, cơ chế hành chính và văn hóa kiểm soát, hạ tầng chưa đồng bộ, cùng thiếu hỗ trợ và ghi nhận; trong khi lãnh đạo định hướng và động lực nội tại là yếu tố thúc đẩy. AI đóng vai trò chất xúc tác kép, vừa hỗ trợ dạy học vừa tạo thách thức về đạo đức nghề nghiệp. Từ đó, mô hình EFL-DigCompVN

được đề xuất như một khung năng lực số thích ứng bối cảnh, hỗ trợ chuyển đổi số giáo dục đại học và phát triển đội ngũ giảng viên tiếng Anh trong kỉ nguyên AI.

4. Thảo luận

Những kết quả trên phản ánh thực tiễn năng lực số của giảng viên tiếng Anh và góp phần làm rõ phát triển nghề nghiệp trong kỉ nguyên số. Tương tự Basilotta-Gómez-Pablos và cộng sự (2022), Liesa-Orús và cộng sự (2023), giảng viên Việt Nam xem năng lực số là năng lực sư phạm tích hợp, đồng thời nhấn mạnh cảm xúc và thích ứng văn hóa, phù hợp với Wu & Hu (2024) về tính phụ thuộc bối cảnh. Kết

quả cũng gắn với Saltos-Rivas và cộng sự (2023) về sự thiếu hệ thống trong bồi dưỡng; trong bối cảnh Việt Nam, cơ chế hành chính có thể khiến tập huấn thiên về kĩ thuật và giảm cơ hội phản tư (Nguyen và cộng sự, 2024).

Trải nghiệm của giảng viên Việt Nam tương đồng với Tanjung (2025), cho thấy tự học và học hỏi đồng nghiệp giữ vai trò trung tâm, dù các cộng đồng học tập chuyên môn còn tự phát. Nghiên cứu bổ sung góc nhìn về AI trong dạy ngoại ngữ khi giảng viên xem AI vừa hỗ trợ vừa tạo thách thức về đạo đức và cảm xúc (Bond, 2024). Tuy nhiên, kết quả cần được diễn giải thận trọng vì mẫu chỉ gồm 18 giảng viên ở ba cơ sở và tập trung vào khối tiếng Anh; dữ liệu dựa nhiều vào phỏng vấn và nhật kí phản tư nên có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch tự báo cáo.

Về lí luận, nghiên cứu làm rõ năng lực số như năng lực sư phạm theo bối cảnh, gắn với lựa chọn công nghệ và phản tư. Hai điểm nổi bật là bản sắc nghề nghiệp trong môi trường số và sử dụng AI có trách nhiệm, được dùng để nội địa hóa các năng lực trong DigCompEdu. Trên cơ sở đối chiếu chéo phỏng vấn, nhật kí và tài liệu, mô hình EFL DigCompVN được đề xuất theo cấu trúc bốn tầng như một khung quản trị đa cấp, gợi ý điểm can thiệp từ cá nhân đến cấp chính sách. Nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng mẫu theo ngành, vùng miền và bổ sung quan sát lớp học.

Ba yếu tố đặc thù của Việt Nam gồm văn hóa học thuật thiên về tập thể, môi trường hành chính nặng và khoảng cách hạ tầng (Duong và cộng sự, 2023), đặt ra yêu cầu điều chỉnh khung năng lực số theo bối cảnh. Từ đó, nghiên cứu đề xuất mô hình quản trị phát triển năng lực số thích ứng văn hoá, trong đó chính sách xác lập chuẩn, nhà trường tổ chức bồi dưỡng, còn giảng viên chủ động phát triển năng lực. Có thể kiểm nghiệm tính khả dụng của mô hình tại nhiều cơ sở theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Badia-Garrido, E. & Martínez-García, M. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), Article 12. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
- Bond, M. (2024). A meta-systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 36. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp.77–101.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Do Thi Mai Phuong & Nguyen, H. M. (2025). Digital competence of English lecturers in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.52296/vje.2025.473>.

Tổng thể, phát triển năng lực số của giảng viên tiếng Anh là quá trình phát triển nghề nghiệp gắn với con người, nơi giảng viên vừa học công cụ vừa điều chỉnh niềm tin sư phạm và chuẩn mực đạo đức. Quản lí giáo dục vì thế cần kiến tạo môi trường học tập số khuyến khích thử nghiệm, sáng tạo và phản tư, đúng với tinh thần “lãnh đạo vì học tập trong kỉ nguyên số”.

5. Kết luận

Nghiên cứu làm rõ cách giảng viên tiếng Anh phát triển năng lực số trong chuyển đổi số giáo dục đại học Việt Nam. Theo tiếp cận hiện tượng học, dữ liệu phỏng vấn, nhật kí phản tư và tài liệu cho thấy: Giảng viên xem năng lực số là năng lực sư phạm và phản tư; việc học chủ yếu qua tự học và chia sẻ đồng nghiệp; rào cản đến từ văn hóa tổ chức, quá tải và thiếu hỗ trợ, trong khi lãnh đạo khuyến khích đổi mới là yếu tố thúc đẩy. AI vừa hỗ trợ dạy học vừa đặt ra thách thức đạo đức và cảm xúc, cho thấy phát triển năng lực số gắn với chính sách và môi trường nghề nghiệp.

Nghiên cứu đề xuất mô hình quản trị phát triển năng lực số thích ứng văn hoá, mở rộng DigCompEdu và ICT-CFT theo hướng nhấn mạnh văn hóa và tương tác giữa con người, tổ chức, công nghệ (Bond, 2024; Redecker & Punie, 2017), đồng thời củng cố tính ứng dụng của EFL-DigCompVN. Về thực tiễn, cần chính sách phát triển nghề nghiệp số gắn với thăng tiến và học tập liên tục. Cấp quốc gia ban hành chuẩn tích hợp văn hoá và AI; cấp cơ sở triển khai lộ trình và cộng đồng học tập chuyên môn; cấp cá nhân giảng viên tự học và cộng tác chuyên môn (OECD, 2023).

Phát triển năng lực số không chỉ là yêu cầu kĩ thuật mà còn là hành trình nhân văn. Một giảng viên chia sẻ: “Tôi không muốn chỉ là người dùng công cụ mà là người tạo ra giá trị học tập mới cho sinh viên”.

- Duong Thi Kim Oanh, Ngo Anh Tuan, Pham Bach Duong, Nguyen Minh Triet & Truong Quang Phuc. (2023). An investigation of online teaching and lecturers' online teaching competence in Vietnam: A case study at universities of technology and education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(3), pp.453-462. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4885>.
- Hoang Tuong Sy, Nguyen Thi My Loc, Pham Ngoc Long, Nguyen Thi Thanh Huyen & Nguyen Thi Loan. (2022). Digital competence of lecturers at the universities of education: In the context of education digital transformation Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(10), pp.991-996. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.10.1724>.
- Hua, H. H. & Le, T. T. (2024). Exploring the impact of AI in language education: Vietnamese EFL teachers' views on using ChatGPT for fairy tale retelling tasks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), pp.486-503.
- Lei, H. & Jiang, Z. (2025). Assessing the digital competence and its influencing factors among foreign language teachers in Chinese universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), Article 966. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05394-7>.
- Liesa-Orús, M., Lozano-Blasco, R. & Arce-Romeral, L. (2023). Digital competence in university lecturers: A meta-analysis of teaching challenges. *Education Sciences*, 13(5), Article 508. <https://doi.org/10.3390/educsci13050508>.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Masoumi, D. (2025). Developing early-career teachers' professional digital competence in practice: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006>.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp.1017-1054.
- Nguyen, T. T., Vu, T. H. & Nguyen, T. N. (2024). Factors affecting lecturers' digital competence: A study at some universities in the North of Vietnam. *International Journal of Religion*, 5(12), pp.530-540.
- OECD. (2023). *Leadership for digital transformation in education* (OECD Education Working Paper No. 287). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4fd7613f-en>.
- Pérez-Rivero, C. A., de Obesso, M. M. & Núñez-Canal, M. (2023). Digital competence among university professors: Analysis of the impact of the COVID crisis. *Economic Research - Ekonomska Istraživanja*, 36(1), Article 2155859. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2155859>.
- Phan Chi Thanh, Tran Van Hung, Truong Dinh Thang, Le Thanh Hieu & Phan Minh Duc. (2024). Developing information technology competence in online education with the TPACK approach. *Vietnam Journal of Education*, 8(2), pp.166-176. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.361>.
- Pham Manh Tri & Cao Thi Xuan Tu. (2025). The practice of ChatGPT in English teaching and learning in Vietnam: A systematic review. *International Journal of TESOL & Education*, 5(1), pp.50-70.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Saltos-Rivas, R., Novoa - Hernández, P. & Serrano-Rodríguez, R. (2023). Understanding university teachers' digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w>.
- Tanjung, M. R. (2025). Exploring EFL teachers' perceptions, practices, and challenges on ICT integration in teacher professional development. In *Proceedings of the 8th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2024)*, pp.210-223. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-438-9_19.
- UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers (Version 3)*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.
- Wu, M. & Hu, X. (2024). From digital literacy to digital competence: The structure of teacher digital competence. *Teaching in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2437675>.