

EXPLORING THE CREATIVE COMPETENCY FRAMEWORK FOR LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN VIETNAM: AN ANALYSIS FROM CONTENT VALIDITY INDEX INDICATORS

Bui Minh Duc¹, Pham Thi Thanh Ha^{*2},
Do Ngoc Anh³, Nguyen Phuong Mai⁴

* Corresponding author
Email: pttha@hluv.edu.vn

¹ Email: buiminhduduc@hpu2.edu.vn
Hanoi Pedagogical University 2
32 Nguyen Van Linh, Xuan Hoa ward,
Phu Tho province, Vietnam

² Hoa Lu University
Ninh Nhat ward, Ninh Binh province, Vietnam

³ Email: anhdn@hou.edu.vn
Hanoi Open University
B101 Nguyen Hien street, Bach Mai ward,
Hanoi, Vietnam

⁴ Email: mainp@vnies.edu.vn
Vietnam Education Strategy and Policy Institute
101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 12/6/2026
Revised: 17/7/2026
Accepted: 15/8/2026
Published: 20/10/2026

Abstract: This paper aims to identify the structure and indicators of the creative competency framework (CCL) - one of the core competencies that the education system must develop for lower secondary school students in the 2018 General education curriculum. Although many studies have proposed CCL models and frameworks in education, there is currently no CCL framework for lower secondary school students in Vietnam that has been systematically developed and validated by experts. To overcome this gap, the study uses a combination of expert opinion and the Content Validity Index (CVI) method with two indicators: content validity at the question level (I-CVI) and at the overall scale level (S-CVI). Data was collected from 14 experts (authors of the 2018 General education curriculum and textbooks; education researchers; lecturers at teacher training institutions; psychologists and experts in the theory and methods of teaching Literature and Vietnamese language) who were consulted. The CVI analysis results showed that all five components were accepted; 8 of 40 indicators needed revision to meet relevance requirements, and 14 of 40 indicators needed revision to meet usability requirements.

Keywords: Creativity, creative competency, creative competency framework, lower secondary school students, Content Validity Index.

NGHIÊN CỨU KHUNG NĂNG LỰC SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TẠI VIỆT NAM: MỘT PHÂN TÍCH TỪ CÁC CHỈ SỐ ĐÁNH GIÁ GIÁ TRỊ NỘI DUNG

Bùi Minh Đức¹, Phạm Thị Thanh Hà^{*2},
Đỗ Ngọc Anh³, Nguyễn Phương Mai⁴

* Tác giả liên hệ
Email: pttha@hluv.edu.vn

¹ Email: buiminhduduc@hpu2.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2
32 Nguyễn Văn Linh, phường Xuân Hòa,
tỉnh Phú Thọ, Việt Nam

² Trường Đại học Hoa Lư
Phường Ninh Nhất, tỉnh Ninh Bình, Việt Nam

³ Email: anhdn@hou.edu.vn
Trường Đại học Mở Hà Nội,
B101 Nguyễn Hiền, phường Bạch Mai,
Hà Nội, Việt Nam

⁴ Email: mainp@vnies.edu.vn
Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục
101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 12/6/2026
Chỉnh sửa xong: 17/7/2026
Chấp nhận đăng: 15/8/2026
Xuất bản: 20/10/2026

Tóm tắt: Bài viết nhằm xác định cấu trúc và các chỉ báo của khung năng lực sáng tạo - một trong những năng lực cốt lõi mà hệ thống giáo dục phải phát triển cho học sinh Trung học cơ sở trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Mặc dù nhiều nghiên cứu đã đề xuất các mô hình và khung năng lực sáng tạo trong giáo dục, hiện chưa có khung năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam được xây dựng và kiểm định giá trị nội dung một cách hệ thống thông qua ý kiến chuyên gia. Để khắc phục khoảng trống này, nghiên cứu sử dụng kết hợp phương pháp chuyên gia và phương pháp đánh giá giá trị nội dung Content Validity Index (CVI) với 2 chỉ số: chỉ số giá trị về nội dung ở cấp độ mục hỏi (I-CVI) và ở cấp độ toàn thang đo (S-CVI). Dữ liệu được thu thập từ 14 chuyên gia (tác giả Chương trình, sách giáo khoa các môn học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; các nhà nghiên cứu giáo dục; giảng viên các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên; nhà tâm lý học và chuyên gia chuyên ngành Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Văn và Tiếng Việt) đã được hỏi ý kiến. Kết quả phân tích CVI cho biết: cả 05 thành tố đều được chấp nhận, 08/40 chỉ báo cần chỉnh sửa để đáp ứng yêu cầu về tính phù hợp và 14/40 chỉ báo cần chỉnh sửa để đáp ứng yêu cầu về tính khả dụng.

Từ khóa: Sáng tạo, năng lực sáng tạo, khung năng lực sáng tạo, học sinh trung học cơ sở, chỉ số đánh giá giá trị nội dung.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, năng lực sáng tạo ngày càng được xác định là một trong những năng lực cốt lõi cần được hình thành và phát triển ở học sinh phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Nhiều nghiên cứu quốc tế đã khẳng định năng lực sáng tạo không phải là đặc tính bẩm sinh mà có thể được bồi dưỡng thông qua các hoạt động giáo dục phù hợp. OECD Learning Compass 2030 xác định sáng tạo là một trong những năng lực cốt lõi giúp người học kiến tạo giá trị mới, dung hòa những mâu thuẫn và tình huống khó xử, đồng thời có trách nhiệm với bản thân và xã hội (OECD, 2019, 2023). Đặc biệt, PISA 2022 lần đầu tiên đưa Creative Thinking vào đánh giá quốc tế với bốn biểu hiện gồm: Tạo lập ý tưởng đa dạng, tạo lập ý tưởng sáng tạo, đánh giá và cải tiến ý tưởng, đồng thời nhấn mạnh việc vận dụng sáng tạo trong các bối cảnh biểu đạt viết, biểu đạt trực quan, giải quyết vấn đề khoa học và xã hội (OECD, 2024). Bên cạnh đó, Torrance (1974) là người đặt nền móng về vấn đề này khi xây dựng bộ công cụ Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), trong đó tư duy sáng tạo được đánh giá qua bốn thành tố: Sự lưu loát (Fluency); Tính linh hoạt (Flexibility); Tính độc đáo (Originality); Tính tinh xảo (Elaboration). Tiếp nối hướng nghiên cứu này, Kaufman và Sternberg (2010) đã hệ thống hóa các mô hình lí thuyết về sáng tạo, đồng thời khẳng định rằng, năng lực sáng tạo chịu sự tương tác của các yếu tố nhận thức, nhân cách, động cơ và bối cảnh xã hội, văn hóa, trong đó giai đoạn thiếu niên (từ 11 đến 15 tuổi) được xác định là thời kì nhạy cảm đặc biệt đối với sự phát triển tư duy sáng tạo. Ở cấp độ can thiệp giáo dục, Plucker, Beghetto và Dow (2004) lập luận có cơ sở thực nghiệm rằng các chương trình dạy học tích hợp kĩ năng tư duy sáng tạo có thể cải thiện đáng kể năng lực này ở học sinh phổ thông, đặc biệt khi được triển khai trong môi trường lớp học khuyến khích tự chủ và chấp nhận sai lầm như một phần của quá trình học tập.

Ở Việt Nam, nghiên cứu về năng lực sáng tạo trong giáo dục phổ thông còn tương đối hạn chế về số lượng, song đã có những đóng góp đáng ghi nhận. Nguyễn Huy Tú (2006) là một trong những tác giả tiên phong nghiên cứu về sáng tạo trong bối cảnh Việt Nam, trong đó tác giả phân tích cấu trúc tâm lí của năng lực sáng tạo và đề xuất các phương hướng đánh giá phù hợp với đặc điểm văn hóa, giáo dục trong nước. Gần đây, có thêm một số nghiên cứu về năng lực sáng tạo trong các môn học như nghiên cứu

về năng lực sáng tạo thông qua hoạt động dạy học Đọc hiểu văn bản văn học (Nguyễn Thị Thanh Nga, 2019), môn Toán (Đặng Thị Thu Huệ, 2019), môn Vật Lý (Đỗ Hùng Dũng, 2023)...

Mặc dù các khung năng lực sáng tạo quốc tế đã cung cấp những cơ sở lí luận và tiêu chí đánh giá quan trọng, song phần lớn được xây dựng cho mục đích đánh giá năng lực chung. Trong nước, các nghiên cứu chủ yếu tập trung làm rõ cơ sở lí luận của năng lực sáng tạo hoặc đề xuất biện pháp phát triển năng lực sáng tạo trong từng môn học, trong khi chưa có nghiên cứu xây dựng và kiểm định giá trị nội dung của một khung năng lực sáng tạo dành riêng cho học sinh trung học cơ sở bằng phương pháp Content Validity Index (CVI). Khoảng trống này đặt ra yêu cầu cần xây dựng một khung năng lực sáng tạo vừa kế thừa các tiếp cận quốc tế, vừa phản ánh đặc điểm của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và bối cảnh giáo dục Việt Nam. Bài viết này tập trung trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau: 1) Các thành phần cấu trúc của khung năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở tại Việt Nam được xác định và đánh giá mức độ phù hợp nội dung như thế nào thông qua chỉ số CVI từ ý kiến của các chuyên gia giáo dục? 2) Các thành tố và chỉ báo nào cần được điều chỉnh để phù hợp với bối cảnh giáo dục trung học cơ sở tại Việt Nam?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Quy trình nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo bốn bước: 1) Tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước về năng lực sáng tạo; 2) Xây dựng phiếu khảo sát chuyên gia; 3) Lấy ý kiến chuyên gia để đánh giá tính phù hợp và tính khả dụng của từng thành tố, chỉ báo bằng phương pháp đánh giá giá trị nội dung; 4) Phân tích các chỉ số I-CVI và S-CVI/Ave, đồng thời tổng hợp các ý kiến góp ý định tính của chuyên gia để hoàn thiện khung năng lực sáng tạo.

2.2. Phương pháp chuyên gia

Để xem xét tính hợp lệ về cấu trúc và nội dung của Khung năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở, nghiên cứu đã mời một hội đồng chuyên gia gồm 14 người, là tác giả chương trình, sách giáo khoa các môn học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đồng thời là các nhà nghiên cứu giáo dục, giảng viên các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, nhà tâm lí học và chuyên gia chuyên ngành Lí luận và Phương pháp dạy học bộ môn Văn và Tiếng Việt đã nghiên cứu về năng lực sáng tạo trong môn Ngữ văn.

Các chuyên gia đều sinh sống và làm việc tại Việt Nam, am hiểu bối cảnh giáo dục nói chung và đổi mới giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh nói riêng. Các chuyên gia không chỉ am hiểu lí luận mà còn có nhiều kinh nghiệm thực tiễn trong việc triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (biên soạn sách giáo khoa, sách giáo viên, sách tham khảo, tập huấn, bồi dưỡng giáo viên, đào tạo sinh viên...). Để đảm bảo vấn đề đạo đức nghiên cứu, thông tin chi tiết về các chuyên gia chỉ được cung cấp khi có yêu cầu đặc biệt.

2.3. Phương pháp đánh giá giá trị nội dung Content Validity Index (CVI)

Nghiên cứu sử dụng phương pháp đánh giá giá trị nội dung nhằm thẩm định mức độ phù hợp của các thành tố và chỉ báo trong khung năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở. Đây là phương pháp được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu giáo dục và khoa học xã hội để đánh giá mức độ đồng thuận của chuyên gia đối với nội dung của công cụ đo lường.

Trên cơ sở khung năng lực sáng tạo sơ bộ được xây dựng từ tổng quan lí luận và các nghiên cứu liên quan, nhóm nghiên cứu thiết kế phiếu đánh giá và tổ chức lấy ý kiến chuyên gia. Các chuyên gia đánh giá mức độ phù hợp của từng thành tố và chỉ báo theo thang Likert 5 mức, từ 1 (hoàn toàn không phù hợp) đến 5 (hoàn toàn phù hợp).

Giá trị nội dung được xác định thông qua hai chỉ số: chỉ số giá trị nội dung ở cấp độ chỉ báo (Item-level Content Validity Index - I-CVI) và chỉ số giá trị nội dung ở cấp độ thang đo (Scale-level Content Validity Index/Average - S-CVI/Ave). I-CVI được tính bằng tỉ lệ số chuyên gia đánh giá một chỉ báo ở mức phù hợp hoặc rất phù hợp trên tổng số chuyên gia tham gia đánh giá. Chỉ số này phản ánh mức độ đồng thuận của chuyên gia đối với từng chỉ báo và được sử dụng để xem xét giữ lại, điều chỉnh hoặc loại bỏ các chỉ báo chưa phù hợp. Theo Lynn (1986) và Polit và Beck (2006), đối với nhóm từ 6 đến 10 chuyên gia, các chỉ báo có giá trị I-CVI từ 0,78 trở lên được xem là đạt yêu cầu về giá trị nội dung.

Ở cấp độ thang đo, nghiên cứu sử dụng chỉ số S-CVI/Ave, được tính bằng giá trị trung bình của các chỉ số I-CVI. Chỉ số này phản ánh mức độ phù hợp chung của toàn bộ khung năng lực. Theo Polit và Beck (2006), thang đo được xem là có giá trị nội dung tốt khi S-CVI/Ave đạt từ 0,90 trở lên.

Kết quả phân tích CVI được sử dụng làm căn cứ để điều chỉnh, bổ sung và hoàn thiện các thành tố,

chỉ báo của khung năng lực sáng tạo trước khi đề xuất khung năng lực chính thức.

Tuyên bố về sử dụng AI: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng chatgpt (phiên bản GPT-5.2. Open AI) như là công cụ để tìm kiếm tài liệu, hỗ trợ, rà soát diễn đạt một số nội dung. Nội dung học thuật, lập luận và các kết luận khoa học trong bài viết do nhóm tác giả chịu trách nhiệm hoàn toàn.

3. Kết quả nghiên cứu

Bài viết là kết quả nghiên cứu tiếp theo của bài báo “Nghiên cứu đề xuất khung năng lực sáng tạo của học sinh trung học ở Việt Nam theo quan điểm tiếp cận của OECD và PISA” đã đăng tại Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 06, tập 22. Trong bài báo đó, nhóm tác giả đã trình bày các nội dung lí luận về khung năng lực sáng tạo và cơ sở đề xuất khung năng lực sáng tạo. Khung năng lực sáng tạo được đề xuất dựa trên khung năng lực sáng tạo của OECD, khung tư duy sáng tạo của PISA và Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 về năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở. Kết quả trưng cầu ý kiến chuyên gia về mức độ phù hợp của từng thành tố trong Khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở được đánh giá thông qua chỉ số S-CVI/Ave (Scale-level Content Validity Index, Average). Theo tiêu chí của Polit và Beck (2006), các thành tố đạt $S-CVI/Ave \geq 0.90$ được xếp loại “Đạt”, từ 0.80 đến 0.89 là “Chấp nhận được” và dưới 0.80 là “Không đạt” (xem Bảng 1).

Kết quả ở Bảng 1 cho thấy, sự phân hóa rõ rệt giữa các thành tố. TT3 - hình thành ý tưởng mới từ các nguồn thông tin đã có - đạt giá trị tuyệt đối $S-CVI/Ave = 1.00$, cho thấy tất cả chuyên gia đều đánh giá thành tố này đạt mức phù hợp theo tiêu chí của thang đo. TT4 - cải tiến hoặc đề xuất giải pháp mới - cũng đạt mức cao với $S-CVI/Ave = 0.93$. Hai kết quả này

Bảng 1: Kết quả đánh giá mức độ phù hợp của các thành tố trong Khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở

Thành tố	Chỉ số S-CVI/Ave	Đánh giá (Đạt/Chấp nhận được/Không đạt)
TT1	0.86	Chấp nhận được
TT2	0.86	Chấp nhận được
TT3	1.00	Đạt
TT4	0.93	Đạt
TT5	0.79	Không đạt

nhất quán với quan điểm của Amabile (1996) khi xác định quá trình tổng hợp tri thức và tạo ra giải pháp mới là biểu hiện trung tâm của hành vi sáng tạo. TT1 và TT2 đều đạt $S-CVI/Ave = 0.86$, nằm ở ngưỡng “Chấp nhận được”, gợi ý rằng, các thành tố liên quan đến nhận diện và phân tích thông tin mới về cơ bản được công nhận nhưng vẫn còn dư địa để làm rõ hơn về nội hàm. Đáng chú ý, TT5 - so sánh và bình luận về các giải pháp đề xuất - là thành tố duy nhất không đạt ngưỡng với $S-CVI/Ave = 0.79$. Tuy nhiên, kết quả phân tích I-CVI ở cấp độ từng chỉ báo cụ thể của TT5 lại cho thấy toàn bộ chỉ báo đều đạt ngưỡng chấp nhận. Căn cứ vào nguyên tắc ưu tiên phân tích cấp chỉ báo trong trường hợp có sự không nhất quán giữa hai cấp độ (Waltz & Bausell, 1981), nghiên cứu quyết

định giữ lại TT5 và tiến hành chỉnh sửa cách diễn đạt tổng quát của thành tố để nâng cao tính rõ ràng và đồng thuận trong các vòng đánh giá tiếp theo.

Tiếp theo, để đánh giá tính hợp lý của hệ thống các biểu hiện năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở, nghiên cứu sử dụng chỉ số giá trị nội dung cấp độ chỉ báo (I-CVI - Item-level Content Validity Index) dựa trên đánh giá của 14 chuyên gia. Theo tiêu chí của Polit và Beck (2006), các chỉ báo đạt $I-CVI \geq 0.78$ được xem là có giá trị nội dung chấp nhận được, trong khi các chỉ báo dưới ngưỡng này cần được chỉnh sửa hoặc loại bỏ (xem Bảng 2).

Kết quả ở Bảng 2 cho thấy, trong tổng số 40 chỉ báo thuộc năm thành tố năng lực (TT1-TT5), phần lớn đạt giá trị I-CVI ở mức 0.86 hoặc 0.93, phản ánh

Bảng 2: Kết quả đánh giá mức độ phù hợp của các chỉ báo trong Khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở

Thành tố	Mã chỉ báo	Số chuyên gia (4-5)	Tổng số chuyên gia	Kết quả I-CVI	Đạt/Sửa/Loại bỏ
TT1	CB1.1	12	14	0.86	Đạt
	CB1.2	8	14	0.57	Loại bỏ
	CB1.3	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB1.4	12	14	0.86	Đạt
	CB1.5	13	14	0.93	Đạt
	CB1.6	12	14	0.86	Đạt
	CB1.7	12	14	0.86	Đạt
	CB1.8	12	14	0.86	Đạt
TT2	CB2.1	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB2.2	12	14	0.86	Đạt
	CB2.3	12	14	0.86	Đạt
	CB2.4	12	14	0.86	Đạt
	CB2.5	13	14	0.93	Đạt
	CB2.6	13	14	0.93	Đạt
	CB2.7	12	14	0.86	Đạt
	CB2.8	13	14	0.93	Đạt
TT3	CB3.1	12	14	0.86	Đạt
	CB3.2	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB3.3	12	14	0.86	Đạt
	CB3.4	12	14	0.86	Đạt
TT4	CB3.5	13	14	0.93	Đạt
	CB3.6	12	14	0.86	Đạt
	CB3.7	13	14	0.93	Đạt
	CB3.8	12	14	0.86	Đạt
	CB4.1	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB4.2	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB4.3	13	14	0.93	Đạt
	CB4.4	12	14	0.86	Đạt
TT5	CB4.5	13	14	0.93	Đạt
	CB4.6	13	14	0.93	Đạt
	CB4.7	12	14	0.86	Đạt
	CB4.8	12	14	0.86	Đạt
	CB5.1	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB5.2	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB5.3	13	14	0.93	Đạt
	CB5.4	13	14	0.93	Đạt
	CB5.5	13	14	0.93	Đạt
	CB5.6	12	14	0.86	Đạt
	CB5.7	13	14	0.93	Đạt
	CB5.8	12	14	0.86	Đạt

sự đồng thuận cao của chuyên gia về tính phù hợp và rõ ràng của nội dung. Đặc biệt, các chỉ báo CB1.5, CB2.5, CB2.6, CB2.8, CB3.5, CB3.7, CB4.3, CB4.5, CB4.6, CB5.3, CB5.4, CB5.5 và CB5.7 đều đạt I-CVI = 0.93 - mức cao nhất trong toàn bộ bảng - cho thấy đây là những biểu hiện được chuyên gia đánh giá là hợp lí và đặc trưng nhất của năng lực sáng tạo ở học sinh trung học cơ sở.

Có 7 chỉ báo cần chỉnh sửa (I-CVI = 0.71-0.79), tập trung chủ yếu ở thành tố TT4 và TT5, cụ thể là CB4.1, CB4.2, CB5.1 và CB5.2 (I-CVI = 0.79 hoặc 0.71). Điều này gợi ý rằng các biểu hiện liên quan đến cải tiến giải pháp và so sánh, bình luận về giải pháp - vốn đòi hỏi tư duy bậc cao - còn chưa được diễn đạt đủ tường minh để đạt đồng thuận tuyệt đối.

Đáng chú ý, có một chỉ báo bị loại bỏ là CB1.2 (I-CVI = 0.57), thuộc thành tố TT1 - xác định thông tin và ý tưởng mới. Giá trị I-CVI thấp này cho thấy chỉ báo trên chưa phản ánh rõ bản chất của thành tố hoặc còn mơ hồ trong cách diễn đạt, dẫn đến thiếu sự đồng thuận giữa các chuyên gia. Tổng thể, với tỉ lệ hơn 80% chỉ báo đạt yêu cầu, hệ thống biểu hiện năng lực sáng tạo được đề xuất có nền tảng giá trị nội dung đáng tin cậy, tạo cơ sở khoa học cho việc xây dựng và hoàn thiện các công cụ đánh giá năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở trong các nghiên cứu tiếp theo.

Nghiên cứu tiếp tục tiến hành đánh giá tính khả dụng của khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở thông qua việc lấy ý kiến 14 chuyên gia

Bảng 3: Kết quả đánh giá mức độ khả dụng của các chỉ báo trong Khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở

Thành tố	Mã chỉ báo	Số chuyên gia (4-5)	Tổng số chuyên gia	Kết quả I-CVI	Đạt/Sửa/Loại bỏ
TT1	CB1.1	12	14	0.86	Đạt
	CB1.2	12	14	0.86	Đạt
	CB1.3	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB1.4	12	14	0.86	Đạt
	CB1.5	12	14	0.86	Đạt
	CB1.6	13	14	0.93	Đạt
	CB1.7	13	14	0.93	Đạt
	CB.1.8	11	14	0.79	Chỉnh sửa
TT2	CB2.1	13	14	0.93	Đạt
	CB2.2	12	14	0.86	Đạt
	CB2.3	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB2.4	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB2.5	13	14	0.93	Đạt
	CB2.6	13	14	0.93	Đạt
	CB2.7	12	14	0.86	Đạt
	CB2.8	12	14	0.86	Đạt
TT3	CB3.1	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB3.2	12	14	0.86	Đạt
	CB3.3	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB3.4	10	14	0.71	Chỉnh sửa
TT4	CB3.5	12	14	0.86	Đạt
	CB3.6	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB3.7	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB3.8	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB4.1	12	14	0.86	Đạt
	CB4.2	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB4.3	12	14	0.86	Đạt
	CB4.4	9	14	0.64	Loại bỏ
TT5	CB4.5	13	14	0.93	Đạt
	CB4.6	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB4.7	10	14	0.71	Chỉnh sửa
	CB4.8	12	14	0.86	Đạt
	CB5.1	12	14	0.86	Đạt
	CB5.2	11	14	0.79	Chỉnh sửa
	CB5.3	13	14	0.93	Đạt
	CB5.4	12	14	0.86	Đạt
	CB5.5	13	14	0.93	Đạt
	CB5.6	13	14	0.93	Đạt
	CB5.7	12	14	0.86	Đạt
	CB5.8	13	14	0.93	Đạt

Bảng 4: Một số chỉ báo được điều chỉnh sau khi đánh giá giá trị nội dung bằng CVI

Mã chỉ báo	Trước chỉnh sửa	Sau chỉnh sửa	Căn cứ điều chỉnh
CB3.1	Học sinh hình thành ý tưởng mới từ thông tin đã có	Học sinh kết hợp các thông tin đã biết để đề xuất ít nhất một ý tưởng mới phù hợp với yêu cầu nhiệm vụ	Cụ thể hóa hành vi quan sát được
CB3.3	Học sinh phát triển ý tưởng sáng tạo	Học sinh mở rộng hoặc biến đổi ý tưởng ban đầu thành phương án mới có tính khả thi	Làm rõ hành vi có thể đánh giá
CB4.2	Học sinh cải tiến giải pháp	Học sinh điều chỉnh hoặc bổ sung giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả giải quyết vấn đề	Làm rõ biểu hiện của hành vi
CB4.4	Học sinh điều chỉnh, khắc phục giải pháp	Loại bỏ	Nội dung trùng lặp và khó quan sát trong thực tiễn dạy học
CB5.2	Học sinh bình luận giải pháp	Học sinh so sánh ưu điểm và hạn chế của ít nhất hai giải pháp để lựa chọn phương án phù hợp	Làm rõ yêu cầu đánh giá

nêu trên, sử dụng chỉ số I-CVI làm tiêu chí đánh giá. Căn cứ vào ngưỡng phân loại của Lynn (1986), các chỉ báo có I-CVI ≥ 0.78 được giữ lại, các chỉ báo nằm trong khoảng 0.70 - 0.77 cần được chỉnh sửa về mặt diễn đạt, và những chỉ báo dưới 0.70 sẽ bị loại bỏ (xem Bảng 3).

Nhìn tổng thể trên 40 chỉ báo của năm thành tố, bức tranh kết quả phân hóa khá rõ theo từng thành tố. Thành tố TT5 - so sánh và bình luận về các giải pháp - có kết quả khả quan nhất khi chỉ có một chỉ báo cần chỉnh sửa (CB5.2, I-CVI = 0.79), còn lại bảy chỉ báo đều đạt từ 0.86 đến 0.93. Thành tố TT2 cũng ghi nhận kết quả tích cực với bốn chỉ báo đạt I-CVI = 0.93 (CB2.1, CB2.5, CB2.6) và chỉ hai chỉ báo cần chỉnh sửa (CB2.3, CB2.4). Những kết quả này cho thấy các biểu hiện liên quan đến phân tích thông tin và phản biện giải pháp được chuyên gia nhìn nhận là có tính khả thi cao trong môi trường lớp học.

Ngược lại, thành tố TT3 - hình thành ý tưởng mới - bộc lộ nhiều hạn chế nhất về tính khả dụng khi có đến sáu trong số tám chỉ báo cần chỉnh sửa (CB3.1, CB3.3, CB3.4, CB3.6, CB3.7, CB3.8), với I-CVI dao động từ 0.71 đến 0.79. Đây là thành tố đòi hỏi giáo viên quan sát và lượng hóa các quá trình tư duy nội tâm của học sinh, vốn không dễ thể hiện ra hành vi bên ngoài trong điều kiện dạy học thông thường.

Thành tố TT4 ghi nhận trường hợp đáng chú ý nhất khi chỉ báo CB4.4 bị loại bỏ hoàn toàn với I-CVI = 0.64 - giá trị thấp nhất toàn bảng - cho thấy chỉ báo này chưa phản ánh được một biểu hiện mà giáo viên trung học cơ sở có thể thực sự quan sát và đánh giá trong thực tiễn. Ngoài ra, TT4 còn có ba chỉ báo cần

chỉnh sửa (CB4.2, CB4.6, CB4.7, I-CVI = 0.71), cho thấy các biểu hiện xoay quanh việc đề xuất và cải tiến giải pháp vẫn cần được cụ thể hóa hơn trước khi đưa vào công cụ đánh giá chính thức.

Tựu trung, có 29/40 chỉ báo (72,5%) đạt yêu cầu về tính khả dụng, 10 chỉ báo cần điều chỉnh và 01 chỉ báo bị loại bỏ. Kết quả này cho thấy khung năng lực sáng tạo có tính khả dụng tương đối cao, đồng thời chỉ ra những chỉ báo cần tiếp tục hoàn thiện nhằm nâng cao khả năng quan sát và đánh giá trong thực tiễn dạy học. Trên cơ sở ý kiến chuyên gia, nhóm nghiên cứu đã điều chỉnh các chỉ báo có I-CVI dưới ngưỡng theo hướng cụ thể hóa hành vi và tăng tính quan sát; đồng thời loại bỏ chỉ báo CB4.4 do chưa bảo đảm khả năng đánh giá. Một số chỉ báo tiêu biểu trước và sau khi chỉnh sửa được trình bày ở Bảng 4.

Trong quá trình đánh giá giá trị nội dung, kết quả I-CVI ở cấp độ thành tố cho thấy TT5 - so sánh và bình luận về các giải pháp đề xuất - không đạt ngưỡng chấp nhận. Tuy nhiên, khi phân tích chi tiết ở cấp độ từng chỉ báo, toàn bộ tám chỉ báo cụ thể của TT5 đều đạt I-CVI ≥ 0.79 . Cụ thể (xem Bảng 5 và Bảng 6):

Bảng 5: Kết quả đánh giá về tính hợp lý của các thành tố năng lực sáng tạo dựa trên tính hợp lý của từng chỉ báo

Thành tố	Chỉ số S-CVI/Ave	Đánh giá (Đạt/Chấp nhận được/Không đạt)
TT1	0.824	Chấp nhận được
TT2	0.878	Chấp nhận được

Thành tố	Chỉ số S-CVI/Ave	Đánh giá (Đạt/Chấp nhận được/Không đạt)
TT3	0.869	Chấp nhận được
TT4	0.869	Chấp nhận được
TT5	0.858	Chấp nhận được

Bảng 6: Kết quả đánh giá về tính khả dụng của các thành tố năng lực sáng tạo dựa trên tính hợp lý của từng chỉ báo

Thành tố	Chỉ số S-CVI/Ave	Đánh giá (Đạt/Chấp nhận được/Không đạt)
TT1	0.860	Chấp nhận được
TT2	0.869	Chấp nhận được
TT3	0.778	Không đạt
TT4	0.785	Không đạt
TT5	0.886	Chấp nhận được

Sự mâu thuẫn giữa hai cấp độ phân tích này có thể được lý giải bởi thực tế rằng I-CVI cấp thành tố dễ bị ảnh hưởng bởi cách diễn đạt tên gọi hoặc sự khác biệt trong cách chuyên gia diễn giải phạm vi của thành tố, trong khi I-CVI cấp chỉ báo phản ánh trực tiếp và chính xác hơn giá trị nội dung thực chất của từng biểu hiện cụ thể (Polit & Beck, 2006). Căn cứ vào nguyên tắc ưu tiên phân tích cấp chỉ báo trong trường hợp có sự không nhất quán giữa hai cấp độ (Waltz & Bausell, 1981), nghiên cứu quyết định giữ lại TT5, đồng thời tiến hành chỉnh sửa cách diễn đạt tên gọi và mô tả tổng quát của thành tố này nhằm làm rõ hơn nội hàm trước khi đưa vào khung năng lực chính thức.

Trong kết quả đánh giá tính khả dụng của khung năng lực sáng tạo, khi tổng hợp I-CVI theo từng chỉ báo, thành tố TT3 - hình thành ý tưởng mới từ các nguồn thông tin đã có - và TT4 - cải tiến hoặc đề xuất giải pháp mới - có số lượng chỉ báo dưới ngưỡng chấp nhận (xem Bảng 5). Tuy nhiên, kết quả I-CVI ở cấp độ thành tố và cấp độ chỉ báo (xét ở khía cạnh tính hợp lý) của TT3, TT4 đều đạt ngưỡng cho phép, cho thấy các chuyên gia cơ bản đồng thuận cho rằng, hai thành tố này có vai trò cần thiết và xác đáng trong khung năng lực sáng tạo học sinh trung học cơ sở. Sự không nhất quán giữa hai cấp độ phân tích phản ánh thực tế rằng trong khi chuyên gia thừa nhận tầm quan trọng của thành tố ở bình diện tổng

thể thì một số biểu hiện cụ thể bên trong chưa được thao tác hóa đủ rõ để có thể quan sát và đánh giá trực tiếp trong bối cảnh dạy học phổ thông. Theo Polit và Beck (2006), trong trường hợp có sự mâu thuẫn giữa hai cấp độ theo hướng này, kết quả I-CVI cấp thành tố đóng vai trò quyết định sự tồn tại của thành tố trong khung, trong khi kết quả cấp chỉ báo đóng vai trò định hướng để chỉnh sửa nội dung. Thêm nữa, Waltz và Bausell (1981) lưu ý rằng, trong thiết kế khung năng lực giáo dục, việc một thành tố có vài chỉ báo yếu là tín hiệu chất lượng hữu ích, không phải lí do loại bỏ, nó cho thấy quy trình thẩm định đang hoạt động đúng chức năng sàng lọc.

Từ kết quả khảo sát trên, nhóm nghiên cứu đã chỉnh sửa lại diễn đạt của TT5 và các chỉ báo chưa đạt ngưỡng chấp nhận nêu trên. Từ đó, trên cơ sở trao đổi, thảo luận với các chuyên gia để tìm kiếm sự đồng thuận, nhóm nghiên cứu đã xác định được khung năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở như sau (xem các Bảng 7,8,9,10,11).

Khung năng lực sáng tạo sau khi hoàn thiện vừa bảo đảm giá trị nội dung thông qua sự đồng thuận của chuyên gia, vừa kế thừa các tiếp cận của OECD (2019) và Khung đánh giá tư duy sáng tạo trong PISA 2022 (OECD, 2024). Khung giữ lại các thành tố cốt lõi của năng lực sáng tạo, đồng thời cụ thể hóa thành hệ thống chỉ báo có thể quan sát và đánh giá trong bối cảnh dạy học ở trường trung học cơ sở Việt Nam. Khác với các khung quốc tế chủ yếu phục vụ đánh giá trên diện rộng, khung đề xuất hướng tới hỗ trợ giáo viên tổ chức dạy học và đánh giá thường xuyên trong lớp học.

So với yêu cầu về năng lực sáng tạo trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, khung đề xuất đã cụ thể hóa các biểu hiện khái quát thành hệ thống thành tố và chỉ báo có thể quan sát, đo lường và kiểm định bằng phương pháp CVI. Đây là điểm mới của nghiên cứu, góp phần tạo cơ sở khoa học cho việc xây dựng công cụ đánh giá và tổ chức dạy học phát triển năng lực sáng tạo ở trung học cơ sở.

- (1) Xác định được thông tin, ý tưởng mới (xem Bảng 7).
- (2) Phân tích, làm rõ thông tin, ý tưởng mới (xem Bảng 8).
- (3) Hình thành ý tưởng mới dựa trên các nguồn thông tin đã có (xem Bảng 9).
- (4) Cải tiến giải pháp đã có hoặc đề xuất giải pháp mới (xem Bảng 10).
- (5) So sánh và bình luận về các giải pháp mới (xem Bảng 11).

Bảng 7: Xác định thông tin, ý tưởng mới

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
Thành tố này thể hiện năng lực nhận biết những ý tưởng, thông tin mới, khác biệt so với quan điểm quen thuộc.	Tiềm năng	Sử dụng được thông tin do giáo viên hoặc sách giáo khoa cung cấp nhưng chưa tự tìm được nguồn khác, có ý thức tìm kiếm ý tưởng mới nếu được giao.
	Hình thành	Sản phẩm học tập chủ yếu tái hiện kiến thức đã có, chưa thể hiện khả năng bổ sung thông tin hoặc ý tưởng mới.
		Chỉ ra được 1-2 nguồn thông tin mới, bên ngoài sách giáo khoa, bài giảng nhưng chưa hiểu sâu.
	Tốt	Sản phẩm học tập có 1-2 thông tin/ý tưởng mới so với bài giảng, nhưng chưa giải thích rõ.
		Chủ động tìm thông tin từ 3-4 nguồn khác nhau (sách tham khảo, Internet, phỏng vấn...); đã ghi chú, chọn lọc 2 ý tưởng mới có giá trị.
	Xuất sắc	Sản phẩm học tập có 3-5 thông tin/ví dụ ý tưởng mới do học sinh tự tìm hiểu và giải thích được; đáp ứng đủ yêu cầu và có mở rộng thêm.
		Chủ động tìm kiếm và kết nối thông tin từ nhiều nguồn đa dạng (≥ 5 nguồn); ghi chú và chọn lọc được ≥ 3 ý tưởng mới có giá trị
		Sản phẩm học tập tích hợp nhiều thông tin mới (≥ 5 điểm mới) từ nhiều nguồn, liên kết logic; ≥ 3 ý tưởng mới, đáp ứng hoàn toàn yêu cầu và vượt xa về cả độ sâu và độ rộng.

Bảng 8: Phân tích, làm rõ thông tin, ý tưởng mới

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
Thành tố này đề cập đến năng lực giải thích, phân tích để hiểu sâu ý tưởng, thông tin mới.	Tiềm năng	Chỉ ra được thông tin/ý tưởng mới nhưng chưa chủ động phân tích, làm rõ.
	Hình thành	Sản phẩm thể hiện thông tin/ý tưởng mới nhưng chưa có nội dung giải thích, phân tích.
		Chủ động tìm hiểu, đặt được một câu hỏi về thông tin/ý tưởng mới; cố gắng giải thích nhưng chưa sâu.
	Tốt	Sản phẩm chứa đựng nội dung giải thích 1 ý tưởng mới bằng cách diễn đạt lại, nhưng một số chỗ còn mơ hồ.
		Chủ động tìm hiểu, đặt được 2 câu hỏi để hiểu sâu về thông tin, ý tưởng mới; tìm được mối liên hệ giữa ý tưởng mới với kiến thức đã học.
	Xuất sắc	Sản phẩm thể hiện nội dung giải thích rõ cho 2-3 ý tưởng mới/thông tin mới.
		Phân tích làm rõ ý tưởng mới từ ba bình diện trở lên một cách thuyết phục kèm theo các ví dụ minh họa.
		Sản phẩm chứa đựng nội dung giải thích sâu sắc các ý tưởng mới, có ví dụ minh họa.

Bảng 9: Hình thành ý tưởng mới dựa trên các nguồn thông tin đã có

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
Thành tố này phản ánh mức độ độc lập và độc đáo	Tiềm năng	Làm theo và điều chỉnh nhỏ ý tưởng mẫu.
	Hình thành	Ý tưởng giống mẫu đã có, chỉ diễn đạt khác.
		Kết hợp 2 ý tưởng quen thuộc để tạo ra ý tưởng mới; hoặc thay đổi một phần của ý tưởng ban đầu.
		Ý tưởng khác biệt nhỏ so với ví dụ gốc (khoảng 30-40%) nhưng vẫn gần gũi, dễ đoán trước.

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
trong tư duy của HỌC SINH.	Tốt	Đưa ra 3-4 ý tưởng đã có, so sánh ưu/nhược điểm từng ý tưởng, từ đó chọn và phát triển 1 ý tưởng tốt nhất.
		Ý tưởng mới rõ rệt (khác biệt $\geq 50\%$ so với ví dụ gốc); kết hợp thông tin theo cách mới.
	Xuất sắc	Đưa ra ≥ 5 ý tưởng đã có; phát triển sâu thêm 2-3 ý tưởng; kết nối ý tưởng theo hướng liên môn hoặc thực tiễn.
		Ý tưởng rất khác lạ (khác biệt $\geq 70\%$); mở ra hướng tiếp cận mới; đáp ứng vượt yêu cầu của nhiệm vụ.

Bảng 10: Đề xuất giải pháp mới

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
Thành tố này thể hiện năng lực cải tiến giải pháp cũ hoặc thay thế giải pháp đã lỗi thời bằng giải pháp sáng tạo hơn. Bản chất của thành tố này là tư duy cải tiến, không hài lòng với phương án sẵn có, luôn tìm cách làm mới hoặc làm tốt hơn.	Tiềm năng	Chỉ ra được điểm hạn chế của giải pháp đã có nhưng chưa tiến hành cải tiến hoặc sẵn sàng tìm kiếm giải pháp mới khi được hướng dẫn, gợi ý.
		Sản phẩm nêu được hạn chế của giải pháp cũ nhưng chưa có nội dung cải tiến; chưa có giải pháp thay thế.
	Hình thành	Đề xuất cải tiến giải pháp cũ nhưng còn đơn giản, chủ yếu là những cải tiến nhỏ hoặc chủ động tìm giải pháp mới.
		Giải pháp cũ được khắc phục 1-2 nhược điểm nhỏ; giải quyết khoảng 30-50% vấn đề.
	Tốt	Đề xuất cải tiến căn bản, hệ thống giải pháp cũ; hoặc đề xuất được 1-2 giải pháp mới khả thi.
		Giải pháp cũ khắc phục được các nhược điểm chính; giải quyết được 50-70% vấn đề hoặc giải pháp mới khả thi và có yếu tố sáng tạo.
	Xuất sắc	Phân tích được các điểm yếu của giải pháp cũ một cách có hệ thống, từ đó, đề xuất cách thức cải tiến phù hợp, hiệu quả; đề xuất 3 giải pháp mới khả dụng, đột phá và lí giải thuyết phục.
		Giải pháp mới giải quyết $\geq 80\%$ vấn đề; vượt trội hơn giải pháp cũ ở nhiều mặt (Ví dụ: hiệu quả, dễ thực hiện,...); có tính đột phá.

Bảng 11: So sánh và bình luận về các giải pháp mới

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
Thành tố này nhấn mạnh khả năng so sánh, bình luận các giải pháp khác nhau nhằm chọn ra phương án tối ưu hoặc rút ra bài học từ mỗi giải pháp. Điều này đảm bảo rằng sự sáng tạo không dừng ở chỗ có nhiều ý tưởng, mà còn đi đến chỗ lựa chọn thông minh giữa các ý tưởng đó.	Tiềm năng	Chỉ ra được điểm giống, khác về các giải pháp mới nhưng chưa có tiêu chí cụ thể, chưa phân tích hoặc bình luận chung chung về các giải pháp mới.
		Sản phẩm chỉ nêu nhận xét chung chung hoặc cảm nhận chủ quan, không có căn cứ.
	Hình thành	So sánh được các giải pháp đề xuất theo 1-2 tiêu chí đơn giản (nhanh/chậm, dễ/khó).
		Sản phẩm so sánh nêu được 1-2 điểm giống và khác giữa các giải pháp đề xuất dựa theo tiêu chí đơn giản.
	Tốt	So sánh theo 3-4 tiêu chí rõ ràng (vd: thời gian, hiệu quả, tính khả thi,...) kèm theo ý kiến đánh giá thuyết phục.
		Sản phẩm so sánh (bảng hoặc văn bản,...) phân tích theo 3-4 tiêu chí rõ ràng kèm theo nhận xét thuyết phục.

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
	Xuất sắc	So sánh ≥ 5 tiêu chí rõ ràng kết hợp phân tích sâu và đánh giá thuyết phục ưu điểm, hạn chế của từng giải pháp đề xuất; đưa ra và giải thích thuyết phục về giải pháp tốt nhất.
		Bảng so sánh, đánh giá chi tiết có điểm số/thang đo; phân tích sâu ưu/nhược điểm và tác động; bình luận chặt chẽ có căn cứ.

4. Kết luận

Thông qua việc kết hợp phương pháp chuyên gia và phương pháp đánh giá giá trị nội dung (CVI), nghiên cứu này đã đề xuất được một khung năng lực sáng tạo dành cho học sinh trung học cơ sở tại Việt Nam, bao gồm 05 thành tố và 40 chỉ báo đã qua quá trình thẩm định và chỉnh sửa nghiêm túc. Kết quả này góp phần làm rõ các biểu hiện của năng lực sáng tạo trong bối cảnh thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, nơi sáng tạo được xác định là một trong những năng lực cốt lõi cần hình thành và phát triển ở người học. Khung năng lực được đề xuất không chỉ kế thừa các lý thuyết về sáng tạo trong và ngoài nước mà còn được điều chỉnh để phù hợp với thực tiễn giáo dục Việt Nam, từ đó bổ sung vào hệ

thống lý luận về đánh giá năng lực học sinh ở cấp Trung học cơ sở. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số giới hạn cần được thừa nhận. Thứ nhất, hội đồng chuyên gia tuy đa dạng về thành phần nhưng còn tương đối nhỏ về quy mô (14 người). Thứ hai, nghiên cứu mới dừng lại ở bước đánh giá giá trị nội dung mà chưa tiến hành thử nghiệm thực địa để kiểm tra độ tin cậy và hiệu lực cấu trúc của khung. Vì vậy, các hướng nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng hội đồng chuyên gia theo hướng đa ngành, đồng thời triển khai thử nghiệm khung năng lực trong thực tế dạy học ở nhiều môn học và địa bàn khác nhau nhằm hoàn thiện và khẳng định giá trị ứng dụng của khung trước khi đưa vào sử dụng rộng rãi.

Tài liệu tham khảo

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), pp.53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018)*.
- Bùi Minh Đức, Phạm Thị Thanh Hà, Nguyễn Phương Mai. (2026). Nghiên cứu đề xuất khung năng lực sáng tạo của học sinh trung học ở Việt Nam theo quan điểm tiếp cận của OECD và PISA. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (06), tr.26-34.
- Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205>
- Đặng Thị Thu Huệ. (2019). *Dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh trung học cơ sở*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục. Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục.
- Đỗ Hùng Dũng. (2023). *Tổ chức dạy học chương “Các định luật bảo toàn năng lượng” Vật lý 10 trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>.
- Nguyễn Huy Tú. (2004). *Tài năng - quan niệm, nhận dạng và đào tạo*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Thị Thanh Nga. (2020). *Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh trung học cơ sở trong dạy học Đọc hiểu văn bản văn học*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục. Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *The OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), pp.83- 96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), pp.489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms and technical manual*. Scholastic Testing Service.
- Waltz, C. F. & Bausell, R. B. (1981). *Nursing research: Design, statistics, and computer analysis*. F. A. Davis.