

DEVELOPING A FRAMEWORK FOR CREATIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN VIETNAM BASED ON OECD AND PISA APPROACHES

Bui Minh Duc¹, Pham Thi Thanh Ha^{*2},
Nguyen Phuong Mai³

* 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
Hoa Lu ward, Ninh Binh province, Vietnam

³ Email: mainp@vnies.edu.vn
The Vietnam National Institute of Educational Sciences
101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 26/02/2026

Revised: 25/4/2026

Accepted: 10/5/2026

Published: 20/6/2026

Abstract: In the context of the Fourth Industrial Revolution, creative competence has been identified as a core competence for adapting to rapidly changing work environments. However, Vietnam's 2018 General Education Curriculum has not yet specified a concrete creative competence framework with clearly defined development levels and assessment indicators, posing challenges for instructional design and competence assessment in practice. This study uses theoretical analysis and synthesis to integrate the OECD and PISA 2022 creative thinking frameworks with the requirements of Vietnam's 2018 General Education Curriculum. The findings propose a creative competence framework comprising five core components: (1) identifying new information and ideas; (2) analyzing and clarifying new ideas; (3) generating new ideas from existing information sources; (4) improving existing solutions or proposing new ones; and (5) comparing and critically evaluating proposed solutions. These components are delineated across four development levels: Dormant, Emergent, Excellent, and Outstanding. The results provide a theoretical foundation for developing and assessing creative competence among lower secondary school students in Vietnam while ensuring alignment with international standards.

Keywords: *Creative competence, secondary school students, the 2018 General Education Curriculum, OECD, PISA.*

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

Bùi Minh Đức¹, Phạm Thị Thanh Hà^{*2},
Nguyễn Phương Mai³

* 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 Hoa Lư, tỉnh Ninh Bình, Việt Nam

³ Email: mainp@vnies.edu.vn
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 26/02/2026

Chỉnh sửa xong: 25/4/2026

Chấp nhận đăng: 10/5/2026

Xuất bản: 20/6/2026

Tóm tắt: Trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, năng lực sáng tạo được xác định là năng lực cốt lõi để thích ứng với môi trường làm việc đầy biến động. Tuy nhiên, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 của Việt Nam chưa có khung năng lực sáng tạo cụ thể với các mức độ thể hiện và chỉ báo đánh giá rõ ràng, gây khó khăn cho việc thiết kế hoạt động dạy học và đánh giá năng lực này. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết để tích hợp khung năng lực của OECD, PISA 2022 với yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kết quả nghiên cứu đề xuất khung năng lực sáng tạo gồm 5 thành tố cốt lõi (xác định thông tin, ý tưởng mới; phân tích làm rõ, ý tưởng mới; hình thành ý tưởng mới từ các nguồn thông tin đã có; cải tiến giải pháp cũ hoặc đề xuất giải pháp mới và so sánh, bình luận về giải pháp đề xuất) với 4 mức độ phát triển (Tiềm ẩn, Hình thành, Tốt, Xuất sắc). Kết quả ban đầu này tạo cơ sở khoa học cho việc phát triển và đánh giá năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở tại Việt Nam, đồng thời đảm bảo yêu cầu hội nhập quốc tế.

Từ khóa: *Năng lực sáng tạo, học sinh trung học cơ sở, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, OECD, PISA.*

1. Đặt vấn đề

Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đặt ra yêu cầu phát triển những năng lực mang tính chuyển đổi, giúp người học thích ứng và sáng tạo trước các bối cảnh phức tạp, khó dự đoán. Trong đó, năng lực sáng tạo được xem là năng lực nền tảng, có vai trò quan trọng đối với sự phát triển cá nhân và xã hội (OECD, 2019a). Nhận thức được điều này, OECD và PISA đã xây dựng các khung lý thuyết và công cụ đánh giá nhằm hỗ trợ phát triển và đo lường tư duy sáng tạo trong giáo dục phổ thông, đặc biệt là việc PISA 2022 đưa tư duy sáng tạo trở thành một lĩnh vực đánh giá chính thức (Vincent-Lancrin và cộng sự, 2019; OECD, 2023a).

Trên thế giới, nhiều nghiên cứu đã làm sáng tỏ bản chất, cấu trúc và các thành tố của năng lực sáng tạo thông qua các tiếp cận từ tư duy phân kỳ, các yếu tố cấu thành sáng tạo đến những khung đánh giá hiện đại trong giáo dục (Guilford, 1967; Torrance, 1974; Lucas, 2016; OECD, 2023a). Dù vậy, các công trình hiện nay chủ yếu cung cấp định hướng lý luận hoặc công cụ đánh giá ở quy mô rộng, trong khi việc chuyển hóa các tiếp cận này thành một khung năng lực phù hợp với bối cảnh giáo dục phổ thông ở từng quốc gia vẫn còn hạn chế.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về năng lực sáng tạo chủ yếu hướng đến khảo sát thực trạng hoặc đề xuất phương pháp, biện pháp dạy học trong một số môn học và bối cảnh giáo dục cụ thể (Nguyễn Thị Lan Phương, 2020; Trần Kiểm, Nguyễn Thị Thu Hương & Lê Văn Hùng, 2019; Đỗ Hương Trà & Nguyễn Thị Phương Anh, 2021). Những công trình này đã góp phần khẳng định vai trò và khả năng phát triển năng lực sáng tạo trong giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, các nghiên cứu phần lớn mới dừng ở cấp độ ứng dụng dạy học hoặc đánh giá thực trạng, trong khi còn thiếu một khung năng lực sáng tạo mang tính hệ thống cho học sinh trung học, được xây dựng trên cơ sở đối sánh với các tiếp cận quốc tế và phù hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam. Mặc dù Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định năng lực sáng tạo là một năng lực chung cần hình thành ở người học, các biểu hiện và tiêu chí đánh giá vẫn chưa được cụ thể hóa. Khoảng trống này đặt ra yêu cầu xây dựng một khung năng lực sáng tạo có cơ sở lý luận, bảo đảm tính khả thi và khả năng vận dụng trong thực tiễn giáo dục Việt Nam trên cơ sở kế thừa quan điểm tiếp cận của OECD và PISA.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo hướng xây dựng

khung lý thuyết (*Theoretical framework development*) kết hợp với tổng hợp lý thuyết có hệ thống (*Systematic synthesis*) nhằm đề xuất khung năng lực sáng tạo phù hợp với giáo dục phổ thông Việt Nam.

Thứ nhất, thu thập và lựa chọn tài liệu thứ cấp dựa trên các tiêu chí: tính chính thống, độ tin cậy và mức độ liên quan đến cấu trúc, biểu hiện và đánh giá năng lực sáng tạo. Nguồn tài liệu chủ yếu gồm: báo cáo của OECD (đặc biệt *OECD Learning Compass 2030*), khung đánh giá tư duy sáng tạo PISA 2022, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và các nghiên cứu trong, ngoài nước về năng lực sáng tạo.

Thứ hai, sử dụng phương pháp phân tích nội dung lý thuyết kết hợp mã hóa nội dung (*coding*) nhằm nhận diện các thành tố, biểu hiện và mức độ của năng lực sáng tạo trong các khung lý thuyết và nghiên cứu liên quan.

Thứ ba, tiến hành đối sánh khung lý thuyết giữa OECD, PISA 2022 và Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 nhằm xác định các điểm tương đồng, khác biệt và khả năng vận dụng trong bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam.

Thứ tư, trên cơ sở kết quả phân tích và đối sánh, nghiên cứu tổng hợp và khái quát hóa để đề xuất khung năng lực sáng tạo của học sinh trung học ở Việt Nam gồm các thành tố, mức độ biểu hiện và chỉ báo đánh giá. Để tăng độ tin cậy và đánh giá độ hiệu lực, khung sẽ được tham vấn chuyên gia là các nhà nghiên cứu, giảng viên sư phạm, giáo viên phổ thông và thử nghiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở khoa học đề xuất khung năng lực sáng tạo cho học sinh trung học cơ sở

3.1.1. Khái niệm năng lực sáng tạo

Theo Guilford (1967): “Năng lực sáng tạo là thuộc tính cá nhân có thể được sử dụng trong những lĩnh vực khác nhau mà không nhất thiết phải gắn liền với một bộ môn nào đó, những năng lực chung đó được biểu hiện rõ nét nhất ở khả năng tư duy sáng tạo”. Vygotsky (1995) cho rằng, năng lực sáng tạo là thuộc tính nhân cách, là tổ hợp các phẩm chất tâm lý mà nhờ đó con người trên cơ sở vốn tri thức - kinh nghiệm của mình và bằng tư duy phân kỳ ưu thế (phân tích, so sánh, tổng hợp và đánh giá) tạo ra và lựa chọn ý tưởng giải quyết vấn đề mới, độc đáo và hợp lý trên bình diện cá nhân, xã hội gần hoặc toàn cầu... Theo OECD (2019a), năng lực sáng tạo không phải là một phẩm chất bẩm sinh chỉ xuất hiện ở một số cá nhân có năng khiếu đặc biệt, mà là một năng lực nhận thức bậc cao có thể được dạy học, rèn luyện

và đánh giá một cách có hệ thống trong nhà trường.. OECD kế thừa và phát triển các định nghĩa kinh điển về sáng tạo như Sternberg và Lubart: Sáng tạo được hiểu là khả năng tạo ra những ý tưởng, giải pháp hoặc sản phẩm vừa mang tính mới mẻ, vừa phù hợp và có giá trị trong một bối cảnh nhất định. Sáng tạo không đồng nhất với sự ngẫu hứng hay khác thường thuần túy mà luôn gắn với các yêu cầu, chuẩn mực và giới hạn cụ thể của nhiệm vụ hoặc lĩnh vực tri thức. Ngoài ra, OECD coi sáng tạo vừa là kết quả vừa là quá trình. Sáng tạo không chỉ được đánh giá thông qua sản phẩm cuối cùng mà học sinh tạo ra mà còn được hiểu như một chuỗi các thao tác tư duy và hành động nhận thức dẫn tới sản phẩm đó.

Mặc dù cách diễn đạt có thể khác nhau nhưng các tác giả đều có điểm chung trong việc định nghĩa năng lực sáng tạo, nhấn mạnh các từ khóa như: khả năng tạo ra cái mới, cái riêng biệt, ý tưởng, giải pháp, hiệu quả, hữu ích... Khác với tư duy sáng tạo - quá trình nhận thức nội tâm, phản ánh cách cá nhân liên kết, tái cấu trúc và tạo sinh ý tưởng mới thông qua các thao tác trí tuệ, năng lực sáng tạo là khả năng hiện thực hóa ý tưởng sáng tạo thành sản phẩm, giải pháp hoặc giá trị mới có ích, bao gồm cả kỹ năng và hành động cụ thể. Như vậy, nếu tư duy sáng tạo là nền tảng nhận thức thì năng lực sáng tạo là biểu hiện của năng lực hành động của chủ thể.

3.1.2. Yêu cầu về năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, năng lực sáng tạo là một trong các năng lực chung được tích hợp và rèn luyện trong tất cả các môn học, cấp học. Năng lực sáng tạo “được hình thành và phát triển thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục”, năng lực sáng tạo không được trình bày độc lập mà được tích hợp trong một năng lực chung là “năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Dưới đây là một số những biểu hiện của năng lực sáng tạo mà chương trình nêu ra cho học sinh trung học cơ sở (xem Bảng 1):

3.1.3. Khung năng lực sáng tạo của OECD

OECD cụ thể hóa năng lực sáng tạo thành bốn thành tố cốt lõi, cụ thể như sau:

Inquiry (Tìm hiểu, khám phá): Phản ánh khả năng của học sinh trong việc quan sát, cảm nhận và thu thập thông tin liên quan đến vấn đề học tập. Ở giai đoạn này, năng lực sáng tạo thể hiện qua việc học sinh biết kết nối kiến thức và kinh nghiệm từ nhiều nguồn khác nhau, hiểu rõ bối cảnh, yêu cầu và giới hạn của nhiệm vụ, sáng tạo không bắt đầu từ việc nghĩ ra ý tưởng ngay lập tức, mà bắt đầu từ quá trình tìm hiểu sâu vấn đề, bởi chỉ khi nắm vững bối cảnh và tri thức nền tảng, học sinh mới có thể tạo ra những ý tưởng mới có giá trị.

Imagining (Tưởng tượng và tạo sinh ý tưởng): Là trung tâm của năng lực sáng tạo. Ở thành tố này, học sinh được khuyến khích nảy sinh nhiều ý tưởng khác nhau cho cùng một vấn đề, thử nghiệm các ý tưởng khác thường, thậm chí mang tính rủi ro và sẵn sàng phá vỡ những khuôn mẫu tư duy quen thuộc, để học sinh “được phép tưởng tượng”, từ đó mở rộng không gian tư duy sáng tạo.

Doing (Thực hiện): Thực hiện ý tưởng thông qua hành động hoặc sản phẩm cụ thể như xây dựng sản phẩm, mô hình, bài viết, lời giải hoặc phương án giải quyết vấn đề theo cách mang dấu ấn cá nhân. OECD nhấn mạnh khái niệm “tính mới mang tính cá nhân”. Theo đó, sản phẩm sáng tạo không nhất thiết phải hoàn toàn mới đối với xã hội mà quan trọng là mới đối với chính người học, thể hiện sự tiến bộ trong tư duy và cách tiếp cận vấn đề.

Reflecting (Phản tư): Giúp hoàn thiện chu trình sáng tạo và biến sáng tạo thành một quá trình học tập sâu. Ở giai đoạn này, học sinh đánh giá mức độ mới mẻ và giá trị của ý tưởng hoặc sản phẩm đã tạo ra, nhận diện điểm mạnh, hạn chế và hệ quả của giải pháp, đồng thời so sánh ý tưởng của mình với các phương án khác. Phản tư không chỉ giúp học sinh cải thiện sản phẩm sáng tạo mà còn phát triển năng lực tự đánh giá, tự điều chỉnh và học hỏi

Bảng 1: Năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nhận ra ý tưởng mới	Xác định được thông tin, ý tưởng mới
	Phân tích làm rõ thông tin, ý tưởng mới
Hình thành và triển khai ý tưởng mới	Hình thành ý tưởng mới dựa trên các nguồn thông tin đã có
	Đề xuất cải tiến giải pháp cũ hoặc đề xuất giải pháp mới
	So sánh, bình luận về các giải pháp mới được đề xuất

từ trải nghiệm, những yếu tố then chốt để sáng tạo phát triển bền vững.

Trong tài liệu *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, (2019a), OECD đã xây dựng rubric cụ thể hóa năng lực sáng tạo thành 4 mức độ phát triển, phản ánh sự

tiến bộ dần dần của năng lực sáng tạo (xem Bảng 2A). Các mức độ này không mang tính so sánh giữa học sinh với nhau mà thể hiện mức độ phát triển năng lực của mỗi học sinh. Rubric của OECD đánh giá năng lực sáng tạo thông qua hai tiêu chí chính (xem Bảng 2).

Bảng 2: Rubric của OECD về đánh giá năng lực sáng tạo

A. Các mức độ đánh giá

Mức	Nhận mức	Ý nghĩa
Mức 4	Xuất sắc (Outstanding)	Sáng tạo cao + làm chủ kỹ thuật cao
Mức 3	Tốt (Excellent)	Có sáng tạo rõ ràng + làm chủ kỹ thuật phù hợp
Mức 2	Hình thành (Emergent)	Có nỗ lực sáng tạo nhưng còn hạn chế
Mức 1	Tiềm ẩn (Dormant)	Ít/Chưa thể hiện sáng tạo

B. Mô tả theo sản phẩm (PRODUCT)

Mức độ	Biểu hiện của sản phẩm học tập
Mức 4	- Sản phẩm rất giàu trí tưởng tượng, thể hiện rõ dấu ấn cá nhân và chấp nhận rủi ro (về diễn đạt, kỹ thuật, cấu trúc hoặc nội dung). - Hoàn toàn đáp ứng yêu cầu của nhiệm vụ. - Vượt ra ngoài tri thức và quy tắc được mong đợi ở nhiều khía cạnh.
Mức 3	- Sản phẩm có tính tưởng tượng, thể hiện một số nét cá nhân. - Đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ. - Vượt ra ngoài tri thức và quy tắc mong đợi ở ít nhất một khía cạnh.
Mức 2	- Sản phẩm có một số yếu tố cá nhân. - Chỉ đáp ứng một phần yêu cầu nhiệm vụ. - Phù hợp với tri thức và quy tắc đã được học.
Mức 1	- Đáp ứng yêu cầu cơ bản của nhiệm vụ nhưng chủ yếu tái hiện các ví dụ có sẵn, rất ít hoặc không có góc nhìn cá nhân.

C. Mô tả theo quá trình (PROCESS)

Mức độ	Biểu hiện của quá trình sáng tạo
Mức 4	- Quá trình làm việc thể hiện mức độ tưởng tượng rất cao, có nhiều thử nghiệm khác nhau. - Chủ động điều chỉnh, phát triển và cải tiến ý tưởng trong suốt quá trình thực hiện. - Chấp nhận rủi ro sáng tạo, không bị giới hạn bởi các cách làm quen thuộc. - Thể hiện rõ sự tự chủ, phản tư và định hướng cá nhân trong quá trình tạo sản phẩm.
Mức 3	- Quá trình cho thấy nỗ lực rõ ràng trong việc phát triển ý tưởng. - Có điều chỉnh và cải tiến ý tưởng dựa trên phản hồi hoặc suy ngẫm cá nhân. - Kết hợp tương đối tốt giữa sáng tạo và yêu cầu kỹ thuật của nhiệm vụ.
Mức 2	- Quá trình thể hiện một số nỗ lực sáng tạo ban đầu, nhưng còn rời rạc. - Ít điều chỉnh hoặc phát triển ý tưởng sau khi đã lựa chọn hướng thực hiện. - Chủ yếu làm theo các bước quen thuộc, sáng tạo còn mang tính thử nghiệm.
Mức 1	- Quá trình cho thấy rất ít nỗ lực sáng tạo. - Thực hiện nhiệm vụ một cách máy móc hoặc sao chép. - Không có hoặc hầu như không có dấu hiệu phát triển ý tưởng trong quá trình làm việc.

3.1.4. Khung năng lực tư duy sáng tạo của PISA

Chương trình đánh giá học sinh quốc tế PISA, tư duy sáng tạo được tiếp cận như một năng lực cốt lõi của người học trong bối cảnh xã hội hiện đại. Theo PISA (2024), tư duy sáng tạo được hiểu là năng lực tham gia một cách hiệu quả vào quá trình tạo sinh, đánh giá và cải tiến ý tưởng nhằm tạo ra các giải pháp, tri thức mới hoặc những hình thức biểu đạt giàu sức tưởng tượng vừa mang tính độc đáo vừa có hiệu quả trong bối cảnh cụ thể. Sáng tạo không phải là hành vi ngẫu hứng, thuần túy cảm tính, mà là một quá trình nhận thức có cấu trúc, gắn liền với tri thức, kỹ năng, bối cảnh và mục đích sử dụng. Trên cơ sở đó, PISA không tiếp cận sáng tạo như một năng khiếu bẩm sinh của số ít cá nhân mà coi đây là một năng lực phổ quát, có thể được hình thành và phát triển thông qua giáo dục có chủ đích.

Theo PISA (2024), “Sáng tạo lớn” (Big-Creativity) và “Sáng tạo thường nhật” (Little-Creativity). Sáng tạo lớn gắn với những phát minh khoa học, thành tựu công nghệ hoặc tác phẩm nghệ thuật có ảnh hưởng rộng lớn và được xã hội thừa nhận. Ngược lại, sáng tạo thường nhật là những hành vi sáng tạo diễn ra trong đời sống hằng ngày như tìm ra một cách giải quyết mới cho một vấn đề quen thuộc hoặc kết hợp các ý tưởng theo một cách khác biệt. Do sáng tạo lớn mang tính hiếm và khó đạt được trong bối cảnh giáo dục phổ thông, PISA 2024 tập trung đánh giá sáng tạo thường nhật, tức khả năng của học sinh trong việc tạo ra những ý tưởng mới mẻ, phù hợp và có giá trị trong các nhiệm vụ học tập quen thuộc.

Khung đánh giá tư duy sáng tạo của PISA 2024 được xây dựng trên cơ sở xem xét mối quan hệ giữa nguồn lực nội tại của người học, các yếu tố bối cảnh bên ngoài và cách thức học sinh thể hiện tư duy sáng tạo trong hoạt động học tập. Các nguồn lực nội tại gồm: Kỹ năng nhận thức; mức độ sẵn sàng về tri thức lĩnh vực; sự cởi mở với trải nghiệm và tư duy; năng lực hợp tác; định hướng mục tiêu và niềm tin sáng tạo; cùng với động lực thực hiện nhiệm vụ; chuẩn mực văn hóa, cách tiếp cận giáo dục và môi trường lớp học - nhà trường cũng được xem là những điều kiện quan trọng thúc đẩy hoặc kìm hãm sự phát triển tư duy sáng tạo. Trên cơ sở các nguồn lực và bối cảnh đó, tư duy sáng tạo được thể hiện thông qua sự tham gia sáng tạo của học sinh, bao gồm sáng tạo trong giải quyết vấn đề, sáng tạo trong tạo sinh tri thức và sáng tạo trong biểu đạt. PISA 2024 không nhằm xác định những cá nhân sáng tạo xuất sắc mà tập trung mô tả mức độ mà học sinh có thể tư duy sáng tạo khi hình thành và truyền đạt ý tưởng trong các bối cảnh học tập khác nhau.

Mô hình năng lực tư duy sáng tạo của PISA 2024 được xây dựng xoay quanh ba quá trình cốt lõi: Tạo ra các ý tưởng đa dạng, tạo ra các ý tưởng sáng tạo và đánh giá, cải tiến ý tưởng. Ba quá trình này phản ánh chu trình sáng tạo từ khởi phát ý tưởng, phát triển ý tưởng cho đến hoàn thiện ý tưởng. Trong đó, tạo ra ý tưởng đa dạng thể hiện khả năng tư duy linh hoạt, chú trọng đến sự khác biệt giữa các ý tưởng hơn là số lượng ý tưởng. Tạo ra ý tưởng sáng tạo nhấn mạnh tính độc đáo và tính phù hợp của ý tưởng so với bối cảnh nhiệm vụ. Đánh giá và cải tiến ý tưởng phản ánh năng lực phản tư sáng tạo, thể hiện qua khả năng chỉnh sửa, nâng cao chất lượng ý tưởng của bản thân hoặc của người khác.

3.2. Đề xuất khung năng lực sáng tạo của học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và quan điểm tiếp cận của OECD và PISA

Việc tích hợp khung năng lực sáng tạo của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, rubric đánh giá năng lực sáng tạo của OECD và khung đánh giá tư duy sáng tạo của PISA 2024 xuất phát từ yêu cầu bảo đảm đồng thời ba tiêu chí: Tính phù hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam, tính chặt chẽ về mặt lý luận đánh giá năng lực và tính hội nhập với các chuẩn mực giáo dục quốc tế. Mỗi khung năng lực nói trên đều có giá trị riêng nhưng nếu sử dụng đơn lẻ sẽ bộc lộ những giới hạn nhất định. Do đó, việc tích hợp có chọn lọc được xem là giải pháp tối ưu nhằm xây dựng một hệ khung đánh giá năng lực tư duy sáng tạo vừa khả thi trong thực tiễn vừa có giá trị khoa học và tính quốc tế.

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, khung năng lực sáng tạo giữ vai trò nền tảng pháp lý và định hướng giáo dục quốc gia, xác định các thành tố biểu hiện của năng lực sáng tạo phù hợp với mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học trong bối cảnh Việt Nam về chương trình, sách giáo khoa cũng như yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá hiện hành. Tuy nhiên, khung này chưa phát triển đầy đủ các mức độ phát triển năng lực theo trục liên tục, chưa có hướng dẫn chi tiết về cách đánh giá quá trình và sản phẩm sáng tạo trong các nhiệm vụ học tập cụ thể.

Trong bối cảnh đó, rubric của OECD tiếp cận sáng tạo như một quá trình bao gồm các hành động cốt lõi: Tìm hiểu, tưởng tượng, thực hiện và phản tư, đồng thời mô tả năng lực theo bốn mức độ phát triển từ mới hình thành đến xuất sắc, đánh giá sáng tạo không chỉ thông qua sản phẩm cuối cùng mà còn thông qua toàn bộ quá trình tư duy và hành động

của người học. Tuy nhiên, rubric OECD mang tính khung chung xuyên lĩnh vực, chưa gắn trực tiếp với các yêu cầu đánh giá quy mô lớn và các tiêu chí so sánh quốc tế về tư duy sáng tạo.

PISA 2024 cung cấp một cách hiểu hiện đại về tư duy sáng tạo, nhấn mạnh sự kết hợp giữa tính mới mẻ và tính phù hợp của ý tưởng, đồng thời tập trung vào sáng tạo thường nhật - dạng sáng tạo có thể hình thành và phát triển ở mọi học sinh. Đặc biệt, PISA 2024 *xác định ba quá trình đánh giá cốt lõi*: Tạo ra các ý tưởng đa dạng, tạo ra các ý tưởng sáng tạo và đánh giá - cải tiến ý tưởng, qua đó làm rõ logic vận hành của tư duy sáng tạo trong các nhiệm vụ mở, gắn với bối cảnh thực tiễn. Việc tích hợp khung PISA sẽ giúp việc mô tả mức độ năng lực sáng tạo phù hợp với chương trình

trong nước và tương thích với các mức mà cộng đồng giáo dục quốc tế đang tiếp cận hiện nay.

3.2.1. *Xác định được thông tin, ý tưởng mới*

Các mức độ biểu hiện trong khung năng lực sáng tạo được xây dựng theo hướng mô tả tiến trình phát triển năng lực thông qua các hành vi quan sát được và sản phẩm học tập điển hình. Các chỉ báo mang tính định hướng đánh giá, ưu tiên kết hợp giữa nhận định định tính và minh chứng từ sản phẩm học tập, thay vì sử dụng như những ngưỡng đo lường cứng hoặc chuẩn hóa tuyệt đối.

3.2.2. *Phân tích, làm rõ thông tin, ý tưởng mới* (xem Bảng 3 và Bảng 4)

Bảng 3: Các mức độ, biểu hiện của thành tố “Xác định được 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 ẩn	Sử dụng được thông tin do giáo viên hoặc SGK cung cấp nhưng chưa tự tìm được nguồn khác, có ý thức tìm kiếm ý tưởng mới nếu được giao.
		Sản phẩm học tập tái hiện lại kiến thức sách giáo khoa hoặc bài giảng, chưa có thông tin mới.
	Hình thành	Tìm kiếm thêm thông tin ngoài tài liệu được giao; bước đầu nhận diện được những thông tin hoặc ý tưởng mới nhưng việc chọn lọc và khai thác còn hạn chế.
		Sản phẩm học tập có 1-2 thông tin/ý tưởng mới so với bài giảng, nhưng chưa giải thích rõ.
	Tốt	Chủ động tìm kiếm, chọn lọc thông tin từ nhiều nguồn khác nhau; nhận diện và khai thác được những ý tưởng mới có giá trị đối với nhiệm vụ học tập.
		Sản phẩm học tập có 3-5 thông tin/ví dụ mới do học sinh tự tìm hiểu và giải thích được; đáp ứng đủ yêu cầu và có mở rộng thêm.
	Xuất sắc	Chủ động kết nối thông tin từ các nguồn đa dạng; lựa chọn và phát triển được những ý tưởng mới có giá trị, phù hợp với nhiệm vụ và bối cảnh học tập.
		Sản phẩm học tập tích hợp nhiều thông tin mới (≥6 điểm mới) từ nhiều nguồn, liên kết logic; có trên 3 ý tưởng mới, đáp ứng hoàn toàn yêu cầu và vượt xa về cả độ sâu và độ rộng.

Bảng 4: Các mức độ, biểu hiện của thành tố “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	Tiềm ẩn	Nhận diện thông tin/ý tưởng mới nhưng chưa chủ động đặt câu hỏi hoặc phân tích.
		Sản phẩm thể hiện thông tin/ý tưởng mới nhưng chưa có nội dung giải thích
	Hình thành	Chủ động tìm hiểu, đặt được 1-2 câu hỏi về thông tin/ý tưởng mới; cố gắng giải thích nhưng chưa sâu.
		Sản phẩm chứa đựng nội dung giải thích 1-2 ý tưởng mới bằng cách diễn đạt lại, nhưng một số chỗ còn mơ hồ.

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
hiểu sâu ý tưởng, thông tin mới.	Tốt	Chủ động đặt câu hỏi, tìm mối liên hệ giữa thông tin/ý tưởng mới với kiến thức đã học nhằm hiểu sâu vấn đề.
		Sản phẩm thể hiện nội dung giải thích rõ cho 2-3 ý tưởng mới/thông tin mới.
	Xuất sắc	Phân tích và làm rõ ý tưởng mới từ nhiều góc nhìn khác nhau, có lập luận và ví dụ minh họa thuyết phục.
		Sản phẩm chứa đựng nội dung giải thích sâu sắc các ý tưởng mới, có ví dụ minh họa.

Bảng 5: Các mức độ, biểu hiện của thành tố “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 trong tư duy của học sinh.	Tiềm ẩn	Làm theo và vi chỉnh ý tưởng mẫu của giáo viên hoặc sách.
		Ý tưởng giống mẫu đã có, chỉ thay đổi chi tiết nhỏ (ví dụ: đổi tên, số liệu).
	Hình thành	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 có sự điều chỉnh hoặc kết hợp từ các ý tưởng quen thuộc nhưng mức độ khác biệt chưa rõ nét.
	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.
		Đề xuất được ý tưởng mới có sự khác biệt rõ rệt so với ví dụ quen thuộc; biết lựa chọn và phát triển ý tưởng phù hợp với nhiệm vụ học tập.
	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.
		Đề xuất ý tưởng độc đáo, thể hiện dấu ấn cá nhân; biết kết nối linh hoạt kiến thức, trải nghiệm hoặc yếu tố liên môn để tạo cách tiếp cận mới.

Bảng 6: Các mức độ, biểu hiện của thành tố “Cải tiến giải pháp đã có hoặc 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 nó là tư duy cải tiến, không hài lòng với phương án sẵn có, luôn tìm cách làm mới hoặc làm tốt hơn.	Tiềm ẩn	Nhận thấy điểm hạn chế của giải pháp cũ nhưng chưa tìm cách cải tiến hoặc có ý thức tìm giải pháp mới khi được hướng dẫn, gợi ý.
		Sản phẩm thể hiện nhận thức về hạn chế của giải pháp cũ.
	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.
		Đề xuất được cách cải tiến đơn giản hoặc bước đầu đưa ra giải pháp mới nhưng hiệu quả còn hạn chế.
	Tốt	Đề xuất cải tiến căn bản, hệ thống giải pháp cũ; hoặc đề xuất được 1-2 giải pháp mới khả thi.
		Đề xuất giải pháp cải tiến phù hợp hoặc giải pháp mới có tính khả thi, góp phần giải quyết được các hạn chế chính của vấn đề.

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
	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 3-5 giải pháp mới khả dụng, đột phá và lí giải thuyết phục. Phân tích được hạn chế của giải pháp cũ và đề xuất giải pháp mới có tính sáng tạo, khả thi và được lí giải thuyết phục.

Bảng 7: Các mức độ, biểu hiện của thành tố “So sánh và bình luận về các giải pháp đề xuất”

Mô tả	Mức độ	Biểu hiện cụ thể
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. 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 ẩn	Nhận xét chung chung về giải pháp được đề xuất.
		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 dựa trên một vài tiêu chí đơn giản và đưa ra nhận xét bước đầu.
		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 các giải pháp dựa trên những tiêu chí rõ ràng, có lí giải và nhận xét tương đối 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.
	Xuất sắc	So sánh và đánh giá các giải pháp từ nhiều góc độ; phân tích ưu điểm, hạn chế và lí giải thuyết phục cho lựa chọn giải pháp phù hợp 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.

3.2.3. Hình thành ý tưởng mới dựa trên các nguồn thông tin đã có (xem Bảng 5)

3.2.4. Cải tiến giải pháp đã có hoặc đề xuất giải pháp mới (xem Bảng 6)

3.2.5. So sánh và bình luận về các giải pháp đề xuất (xem Bảng 7)

Như vậy, khung năng lực sáng tạo được đề xuất là kết quả của quá trình đối sánh và tích hợp có chọn lọc giữa Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, OECD và PISA 2022. Khung không chỉ kế thừa định hướng phát triển năng lực sáng tạo của giáo dục Việt Nam mà còn tiếp cận theo logic phát triển và đánh giá năng lực sáng tạo của quốc tế. Năm thành tố cùng bốn mức độ phát triển được thiết kế theo hướng mô tả hành vi có thể quan sát, tạo cơ sở cho việc vận dụng trong dạy học và đánh giá học sinh trung học ở Việt Nam.

4. Thảo luận

Khung năng lực sáng tạo được đề xuất kế thừa đồng thời quan điểm phát triển năng lực của OECD,

logic đánh giá tư duy sáng tạo của PISA và định hướng của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

So với khung năng lực sáng tạo trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, khung đề xuất trong nghiên cứu này đã cụ thể hoá các thành tố thông qua các chỉ số cụ thể đồng thời xác định cấu trúc đường phát triển năng lực với 04 mức.

So với OECD, khung đề xuất tiếp cận sáng tạo dựa trên bối cảnh Việt Nam. Cấu trúc khung năng lực sáng tạo của OECD đã được kế thừa và cụ thể hóa với các thành tố, mức độ và biểu hiện phù hợp với học sinh trung học ở Việt Nam.

So với PISA 2022, nghiên cứu tiếp nhận logic đánh giá dựa trên khả năng tạo ý tưởng, phát triển và cải tiến ý tưởng, song chuyển hóa thành các chỉ báo hành vi có thể quan sát trong bối cảnh lớp học thay vì phục vụ đánh giá quy mô lớn.

Nhìn chung, điểm mạnh của khung đề xuất nằm ở tính tích hợp và khả năng vận dụng. Khung vừa bảo đảm sự tương thích với yêu cầu phát triển năng

lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, vừa kế thừa cách tiếp cận phát triển và đánh giá sáng tạo của OECD và PISA. Các mức độ năng lực được mô tả theo hướng hành vi quan sát được, tạo thuận lợi cho giáo viên trong đánh giá quá trình và phản hồi sự tiến bộ của học sinh.

Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng ở bước xây dựng khung lý thuyết, chưa có dữ liệu thực nghiệm, chưa kiểm định độ tin cậy và giá trị đo lường của khung đề xuất. Trong thời gian tới, nhóm nghiên cứu sẽ tập trung kiểm định cấu trúc bằng các phương pháp như EFA, CFA và thử nghiệm (Pilot) trong thực tiễn dạy học nhằm hoàn thiện và đánh giá tính khả thi của khung năng lực sáng tạo.

5. Kết luận

Nghiên cứu này bước đầu xây dựng khung năng lực sáng tạo cho học sinh trung học cơ sở Việt Nam thông qua việc tích hợp có hệ thống khung năng lực của OECD, khung đánh giá tư duy sáng tạo của PISA

2024 vào các thành tố năng lực sáng tạo của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Khung năng lực sáng tạo được đề xuất bao gồm 5 thành tố cốt lõi với 4 mức độ phát triển rõ ràng. Điều này tạo nên một công cụ đánh giá có triển vọng phù hợp với thực tiễn giáo dục Việt Nam đồng thời tiệm cận các quan điểm và cách thức đo lường quốc tế. Điều này càng có ý nghĩa trong bối cảnh việc dạy học và đánh giá thiếu công cụ đo lường cụ thể và có hệ thống năng lực sáng tạo của học sinh.

Từ kết quả ban đầu này, nghiên cứu tiếp theo sẽ được tiến hành để đảm bảo độ tin cậy (Reliability) và giá trị sử dụng (Validity) của khung năng lực trên. Theo đó, các công bố tới đây sẽ là kết quả nghiên cứu thẩm định giá trị nội dung, kiểm định độ tin cậy và giá trị cấu trúc của khung năng lực sáng tạo bằng các phương pháp, kỹ thuật thống kê thích hợp, đồng thời thử nghiệm trong thực tiễn dạy học nhằm đảm bảo tính khả thi và giá trị sử dụng của khung tại các trường trung học cơ sở, từ đó xây dựng hướng dẫn vận dụng cụ thể cho từng môn học.

Tài liệu tham khảo

- 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 - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT). NXB Giáo dục Việt Nam. <https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx?ItemID=1290>
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education & learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736390>
- Đỗ Hương Trà & Nguyễn Thị Phương Anh. (2021). Thực trạng phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh trung học phổ thông qua dạy học môn Hóa học. *Tạp chí Giáo dục*, (503), tr.33-38.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill. <https://psycnet.apa.org/record/1967-35015-000>
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), pp.278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2013). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208490-en>
- Lubart, T., Zenasni, F. & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 1(2), 41–51. <https://www.iratde.com>
- Nguyễn Thị Lan Phương. (2020). Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh thông qua dạy học tích hợp liên môn. *Tạp chí Giáo dục*, (476), tr.12-16.
- OECD. (2019a). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- OECD. (2019b). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume III): Creative thinking*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/adee53f5-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 creative thinking: Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9b58b59a-en>
- OECD. (2024). *PISA 2022 creative thinking framework and assessment design*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), pp.92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms—technical manual*. Scholastic Testing Service.
- Trần Kiểm, Nguyễn Thị Thu Hương & Lê Văn Hùng. (2019). Dạy học dự án và phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (155), pp.45-50.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>