

KHUYNH HƯỚNG TƯ DUY SÁNG TẠO CỦA SINH VIÊN: MỘT NGHIÊN CỨU KHÁM PHÁ BẰNG PHÂN TÍCH HỒ SƠ TIỀM ẨN

STUDENTS' CREATIVE THINKING DISPOSITIONS:
AN EXPLORATORY STUDY USING LATENT PROFILE ANALYSIS

Trần Dương Quốc Hòa

Trường Đại học Đồng Nai
Email: hoatdq@dnpu.edu.vn

Article history

Received: 13/6/2026

Accepted: 29/7/2026

Published: 05/9/2026

Keywords

Creative thinking
dispositions, latent profile
analysis, undergraduate
students, creativity

ABSTRACT

Creative thinking dispositions play a crucial role in encouraging students to apply their creative thinking skills actively and sustainably. However, the expression of these dispositions varies considerably depending on individual experiences and specific learning contexts. Using latent profile analysis, this study explores students' creative thinking disposition profiles across six dimensions: curiosity, innovation seeking, self-discipline, courage, doubt, and flexibility. Data were collected from 574 students at six universities in Vietnam, utilizing the Marmara Creative Thinking Tendency Scale. The results revealed three distinct latent profiles: balanced, less-developed, and flexible creative thinking dispositions. Multinomial logistic regression analysis showed that gender and year in school significantly influence students' likelihood of belonging to each profile. These findings highlight the heterogeneity of creative thinking dispositions among university students and suggest the need for differentiated educational strategies to foster creativity based on students' individual profiles.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục hiện nay, việc phát triển tư duy sáng tạo ở người học không chỉ là một mục tiêu ưu tiên mà còn là yêu cầu tất yếu để đáp ứng những thách thức mới của xã hội. Tư duy sáng tạo ngày càng được nhìn nhận như một năng lực cốt lõi, đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành ý tưởng mới, khả năng giải quyết vấn đề phức tạp và hỗ trợ quá trình tự khẳng định bản thân (Gu và cộng sự, 2021). Tư duy sáng tạo được cấu thành bởi hai yếu tố cơ bản: kỹ năng và khuynh hướng (Batey, 2012; Özgenel và Çetin, 2017). Kỹ năng sáng tạo là những kỹ năng cụ thể cho phép cá nhân thực hiện các hoạt động sáng tạo một cách hiệu quả. Trong khi đó, khuynh hướng tư duy sáng tạo (creative thinking dispositions) đề cập đến các đặc điểm tâm lý ổn định như thiên hướng, thái độ và động cơ nội tại khiến cá nhân có xu hướng chủ động, sẵn sàng và mong muốn thực hiện hành vi sáng tạo (Nasution và cộng sự, 2021). Hai yếu tố này có mối quan hệ bổ sung. Kỹ năng sáng tạo tạo điều kiện để cá nhân hiện thực hóa ý tưởng, còn khuynh hướng tư duy sáng tạo lại đóng vai trò như chất xúc tác thúc đẩy cá nhân sử dụng các kỹ năng đó một cách tích cực và bền bỉ trong thực tiễn. Những người có khuynh hướng tư duy sáng tạo cao thường đặc trưng bởi sự tò mò, kiên trì, linh hoạt, dám thử thách, kỷ luật và khả năng cộng tác (Özgenel và Çetin, 2017).

Các nghiên cứu về khuynh hướng tư duy sáng tạo cho thấy rằng cấu trúc này không phải là bất biến mà có thể phát triển và điều chỉnh thông qua môi trường giáo dục và tác động xã hội (Castillo-Vergara và cộng sự, 2018; Soh, 2017). Bên cạnh các yếu tố di truyền, các nghiên cứu gần đây nhấn mạnh vai trò quan trọng của bối cảnh học tập, trải nghiệm giáo dục và các yếu tố văn hóa - xã hội trong việc hình thành và điều chỉnh khuynh hướng tư duy sáng tạo của cá nhân (Gu và cộng sự, 2021; Piaw, 2014). Điều này gợi ý rằng sinh viên, những người đang trong giai đoạn phát triển mạnh về nhận thức và bản sắc, có thể biểu hiện khuynh hướng tư duy sáng tạo rất khác nhau tùy vào trải nghiệm của họ trong các điều kiện cụ thể. Do đó, việc tiếp cận nghiên cứu theo hướng khám phá các hồ sơ tiềm ẩn (latent profiles) của khuynh hướng tư duy sáng tạo ở sinh viên là cần thiết nhằm phản ánh rõ hơn tính đa dạng trong phát triển cá nhân. Phân tích hồ sơ tiềm ẩn (Latent Profile Analysis - LPA) là một phương pháp thống kê cho phép phân loại các cá nhân vào các nhóm tiềm ẩn dựa trên mô hình dữ liệu quan sát, từ đó làm nổi bật sự khác biệt về đặc điểm tâm lý, thái độ hay hành vi giữa các nhóm. Một số nghiên cứu trước đây đã vận dụng LPA trong nghiên cứu các thuộc tính sáng tạo như tư duy phân kỳ, tư duy phản biện hay môi trường sáng tạo (Hwang và cộng sự, 2023; Lee và Yoo, 2020; Paek và Runco, 2018), tuy nhiên vẫn còn rất ít nghiên cứu áp dụng phương pháp này để khám phá

khuyňh hướng tư duy sáng tạo. Đặc biệt, trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, các bằng chứng thực nghiệm về sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên trong khuyňh hướng tư duy sáng tạo vẫn còn hạn chế. Bên cạnh đó, một số nghiên cứu trước đây cho thấy các đặc điểm nhân khẩu học như giới tính và năm học có thể liên quan đến sự phát triển tư duy sáng tạo thông qua ảnh hưởng của trải nghiệm học tập, kì vọng xã hội và cơ hội tham gia các hoạt động học thuật (Alabbasi và cộng sự, 2025; Darcie và cộng sự, 2024).

Bài báo này được thực hiện với mục tiêu khám phá các kiểu hồ sơ đặc trưng về khuyňh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên, đồng thời phân tích ảnh hưởng của các yếu tố nhân khẩu học như giới tính và năm theo học đến xuất sinh viên thuộc vào từng nhóm hồ sơ. Theo đó, nghiên cứu tập trung trả lời 2 câu hỏi: (1) Có những hồ sơ khuyňh hướng tư duy sáng tạo nào ở sinh viên đại học Việt Nam? (2) Giới tính và năm học có ảnh hưởng như thế nào đến khả năng sinh viên thuộc vào các hồ sơ khuyňh hướng tư duy sáng tạo khác nhau? Kết quả nghiên cứu không chỉ góp phần mở rộng hiểu biết về đặc điểm khuyňh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên mà còn cung cấp cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc thiết kế các chiến lược giáo dục phù hợp hướng đến phát triển toàn diện năng lực sáng tạo cho sinh viên trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng tham gia nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu là 574 sinh viên từ 6 trường đại học tại Việt Nam. 36.59% sinh viên tham gia là nam ($n = 210$) và 63.41% là nữ ($n = 364$). Trong số những người tham gia, sinh viên năm hai chiếm số lượng lớn nhất với 37.98% ($n = 218$), tiếp theo là sinh viên năm nhất với 34.15% ($n = 196$) và sinh viên năm ba với 21.08% ($n = 121$). Sinh viên năm cuối chiếm tỉ lệ thấp nhất với 6.79% ($n = 39$). Dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi trực tuyến với sự tham gia tự nguyện của sinh viên. Trước khi trả lời bảng hỏi, người tham gia được thông báo về mục đích nghiên cứu và cam kết bảo mật thông tin cá nhân.

2.2. Công cụ đo lường

Đề đo lường khuyňh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên, thang đo khuyňh hướng tư duy sáng tạo Marmara (Marmara Creative Thinking Tendency Scale) do Özgenel và Çetin (2017) phát triển đã được sử dụng. Thang đo này đánh giá khuyňh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên trên 6 khía cạnh với 25 mục (items), trong đó: (1) Sự tò mò (curiosity) bao gồm 3 mục (ví dụ: Tôi thích đối mặt với những sự kiện, tình huống hoặc nhiệm vụ mà tôi tò mò hoặc quan tâm); (2) Tìm kiếm sự đổi mới (innovation seeking) bao gồm 8 mục (ví dụ: Tôi đưa ra những giải pháp hữu ích và độc đáo cho các vấn đề hoặc tình huống); (3) Tự kỉ luật (self-discipline) bao gồm 5 mục (ví dụ: Tôi nỗ lực hết mình chỉ để tạo ra một ý tưởng hoặc sản phẩm); (4) Sự can đảm (courage) bao gồm 4 mục (ví dụ: Tôi thích sự mới mẻ và khác biệt hơn là sự bình thường); (5) Sự nghi ngờ (doubt) bao gồm 2 mục (ví dụ: Tôi chấp nhận rằng một sự kiện hoặc vấn đề có thể có nhiều nguyên nhân khác nhau); (6) Sự linh hoạt (flexibility) bao gồm 3 mục (ví dụ: Tôi biết rõ điểm mạnh và điểm yếu của bản thân). Các mục được đo lường trên thang Likert 5 điểm, với 1 là “không bao giờ” và 5 là “luôn luôn”. Hệ số Cronbach’s Alpha của 6 khía cạnh dao động từ 0.797 đến 0.902, cho thấy thang đo có độ tin cậy tốt. Kết quả CFA cho thấy mô hình đo lường đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu ($\chi^2/df = 2.830$, CFI = 0.943, GFI = 0.903, NFI = 0.915, TLI = 0.934, RMSEA = 0.057).

2.3. Phân tích dữ liệu

Phân tích hồ sơ tiềm ẩn (Latent Profile Analysis - LPA) đã được sử dụng để xác định các hồ sơ đặc trưng về khuyňh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên. Các phân tích được thực hiện trên phần mềm Mplus (phiên bản 8.11). Để tăng độ ổn định của mô hình và giảm thiểu nguy cơ hội tụ tại cực trị cục bộ, chiến lược ước lượng hai bước đã được áp dụng. Cụ thể, 1000 bộ giá trị khởi tạo ngẫu nhiên được sinh ra trong giai đoạn khám phá ban đầu, sau đó chọn 100 lần tối ưu hóa cuối cùng dựa trên các giải pháp tốt nhất về mức độ phù hợp (Geiser, 2013). Việc lựa chọn mô hình tối ưu được thực hiện dựa trên cả các chỉ số thống kê và tính hợp lí về mặt lí thuyết. Các chỉ số đánh giá độ phù hợp bao gồm: Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC), sample-size adjusted BIC (ABIC) và Consistent AIC (CAIC). Giá trị càng thấp của các chỉ số này cho thấy mô hình càng phù hợp đồng thời có tính cân đối giữa độ chính xác và mức độ phức tạp của mô hình (Nylund và cộng sự, 2007). Hai phép kiểm định xác suất adjusted Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (aLMR) và Bootstrapped Likelihood Ratio Test (BLRT) đã được sử dụng để đánh giá xem mô hình với k hồ sơ có phù hợp hơn mô hình với $k - 1$ hồ sơ hay không. Giá trị Entropy cũng được xem xét như một chỉ số đánh giá độ chính xác trong việc phân loại, trong đó giá trị Entropy lớn hơn 0.8 cho thấy độ chắc chắn cao trong việc phân bổ các cá nhân vào trong các nhóm tiềm ẩn cũng như thể hiện sự phân tách rõ ràng giữa các hồ sơ (Jung và Wickrama, 2008). Mỗi hồ sơ tiềm ẩn được giữ lại trong mô hình lựa chọn đều phải chiếm hơn 5% tổng số mẫu nhằm đảm bảo khả năng diễn giải và độ ổn định về mặt thống kê (Nylund và cộng sự, 2007).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả phân tích hồ sơ tiềm ẩn

3.1.1. Lựa chọn mô hình tối ưu

Để khám phá hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên, các mô hình LPA với số lớp tiềm ẩn từ hai đến sáu đã được ước lượng. Kết quả được trình bày trong bảng 1.

Bảng 1. Kết quả phân tích hồ sơ tiềm ẩn

Profile	AIC	BIC	ABIC	CAIC	Entropy	aLMR	BLRT	Smallest group (%)
2	7364.274	7450.222	7389.894	7465.670	0.780	< 0.001	< 0.001	47.87
3	6104.843	6218.012	6135.473	6243.168	0.866	< 0.001	< 0.001	21.78
4	5943.376	6087.013	5982.252	6118.637	0.896	< 0.001	< 0.001	1.74
5	5863.771	6037.876	5910.893	6076.105	0.909	< 0.001	< 0.001	1.05
6	5809.241	6013.814	5864.609	6059.574	0.920	0.129	0.135	0.87

Ghi chú: AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; ABIC = sample-size adjusted BIC; CAIC = Consistent AIC; aLMR = adjusted Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test; BLRT = Bootstrapped likelihood ratio test

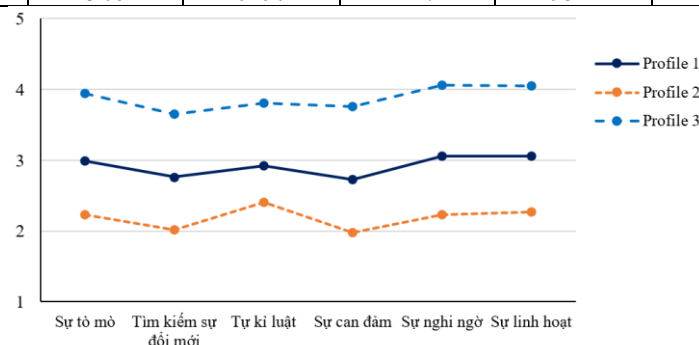
Kết quả phân tích chỉ ra rằng mô hình 6 hồ sơ có các chỉ số AIC, BIC, ABIC, CAIC thấp nhất và có Entropy cao nhất so với các mô hình còn lại. Tuy nhiên, kiểm định aLMR ($p = 0.129 > 0.05$) và BLRT ($p = 0.135 > 0.05$) không đạt mức ý nghĩa thống kê, cho thấy mô hình này không cải thiện đáng kể so với mô hình 5 hồ sơ. Đồng thời, mô hình này làm xuất hiện một nhóm tiềm ẩn có kích thước rất nhỏ (0.87% tổng mẫu). Tương tự, mặc dù kiểm định aLMR, BLRT trên mô hình 4 hồ sơ và mô hình 5 hồ sơ là có ý nghĩa thống kê ($p < 0.001$), tuy nhiên các mô hình này vẫn tạo ra các nhóm tiềm ẩn rất nhỏ (1.05% tổng mẫu đối với mô hình 5 hồ sơ và 1.74% tổng mẫu đối với mô hình 4 hồ sơ) khiến các mô hình này không được xem là lựa chọn tối ưu. Với mô hình 3 hồ sơ, so với mô hình 2 hồ sơ, mô hình này thể hiện sự cải thiện rõ rệt với các chỉ số thông tin (AIC, BIC, ABIC, CAIC) giảm đáng kể và cả hai kiểm định aLMR và BLRT đều đạt ý nghĩa thống kê ($p < 0.001$). Hơn nữa, Entropy của mô hình 3 hồ sơ là lớn hơn 0.8, cho thấy mô hình này có độ chắc chắn cao trong việc phân bổ các cá nhân vào trong các nhóm tiềm ẩn. Như vậy, xét trên tổng thể các tiêu chí, mô hình 3 hồ sơ được xác định là mô hình tối ưu trong nghiên cứu này.

3.1.2. Đặc điểm các hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo

Đặc điểm cụ thể của các hồ sơ tiềm ẩn được xác định trong mô hình 3 hồ sơ được trình bày trong bảng 2 và hình 1 dưới đây:

Bảng 2. Đặc điểm của các hồ sơ tiềm ẩn

Biến	Profile 1 (n = 270, 47.04%)		Profile 2 (n = 179, 31.18%)		Profile 3 (n = 125, 21.78%)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Sự tò mò	2.99	0.478	2.23	0.540	3.94	0.508
Tìm kiếm sự đổi mới	2.76	0.404	2.02	0.376	3.65	0.506
Tự kỉ luật	2.92	0.401	2.41	0.482	3.81	0.455
Sự can đảm	2.73	0.495	1.98	0.488	3.76	0.590
Sự nghi ngờ	3.06	0.590	2.23	0.696	4.06	0.610
Sự linh hoạt	3.06	0.490	2.27	0.521	4.05	0.465



Hình 1. Các hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo

Hồ sơ 1 (Profile 1) là nhóm chiếm tỉ lệ lớn nhất trong mẫu nghiên cứu ($n = 270, 47.04\%$) và được gán nhãn là “nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo cân bằng”. Nhóm này có mức điểm trung bình tương đối đồng đều trên các

khía cạnh của khuynh hướng tư duy sáng tạo (dao động từ 2.73 đến 3.06). Sinh viên trong nhóm này có biểu hiện tư duy sáng tạo ở mức ổn định, cho thấy một khuynh hướng tư duy cởi mở vừa phải, có tiềm năng phát triển nếu được hỗ trợ bởi môi trường học tập khuyến khích đổi mới. Hồ sơ 2 (Profile 2), được gắn nhãn là “nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế” ($n = 179, 31.18\%$) là nhóm có mức điểm trung bình thấp nhất trên tất cả các khía cạnh của thang đo. Các chỉ số như tò mò ($M = 2.23, SD = 0.540$), tìm kiếm sự đổi mới ($M = 2.02, SD = 0.376$), tự kỉ luật ($M = 2.41, SD = 0.482$) và linh hoạt ($M = 2.27, SD = 0.521$) đều ở mức thấp, cho thấy sinh viên trong nhóm này có xu hướng né tránh rủi ro, thiếu động lực sáng tạo và ít chủ động trong việc khám phá hoặc phát triển ý tưởng mới. Đây là nhóm thể hiện rõ sự ức chế trong khuynh hướng tư duy sáng tạo. Hồ sơ 3 (Profile 3), được gắn nhãn là “nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển” ($n = 125, 21.78\%$). Đây là nhóm nổi bật nhất trong ba hồ sơ với điểm trung bình cao trên toàn bộ các khía cạnh: tò mò ($M = 3.89, SD = 0.508$), tìm kiếm sự đổi mới ($M = 3.65, SD = 0.506$), tự kỉ luật ($M = 3.88, SD = 0.455$), sự can đảm ($M = 3.76, SD = 0.590$) sự nghi ngờ ($M = 4.06, SD = 0.610$) và linh hoạt ($M = 3.91, SD = 0.465$). Các sinh viên trong nhóm này thể hiện sự chủ động, ham khám phá, dám nghĩ khác biệt và kiên trì theo đuổi ý tưởng - phản ánh khuynh hướng tư duy sáng tạo có chiều sâu và tính thích ứng cao.

3.1.3. Ảnh hưởng của giới tính và năm theo học đến việc phân nhóm hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo

Phân tích hồi quy logistic đa thức (multinomial logistic regression) đã được thực hiện để kiểm tra xem các đặc điểm nhân khẩu học có ảnh hưởng đến việc phân nhóm hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo hay không. Trong phân tích này, biến phụ thuộc là khuynh hướng tư duy sáng tạo (nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế được chọn là nhóm tham chiếu), các biến độc lập là giới tính (với giới tính nữ là nhóm tham chiếu) và năm theo học (với sinh viên năm thứ tư là nhóm tham chiếu).

Kiểm định Chi-Square cho thấy mô hình có độ phù hợp tốt (Pearson Chi-Square = 8.100, $p = 0.231 > 0.05$). Ngoài ra, mô hình hồi quy logistic đa thức là có ý nghĩa thống kê (Chi-Square = 110.951, $p < 0.001$), mô hình có khả năng giải thích sự khác biệt giữa các hồ sơ tốt hơn mô hình chỉ có hằng số. Chỉ số Nagelkerke $R^2 = 0.200$, cho thấy mô hình giải thích được khoảng 20% phương sai của biến phụ thuộc.

Bảng 3. Kết quả kiểm định Likelihood Ratio

Biến	-2LL reduced	Chi-Square	df	Sig.
Giới tính	83.784	11.716	2	0.003
Năm theo học	177.921	105.853	6	< 0.001
(mô hình đầy đủ)	72.067	-	-	-

Ghi chú: -2LL reduced = -2 Log Likelihood of Reduced Model

Kết quả kiểm định Likelihood Ratio cho thấy cả hai biến giới tính (Chi-Square = 11.716, $p = 0.003 < 0.01$) và năm theo học (Chi-Square = 105.853, $p < 0.001$) đều có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến việc phân nhóm hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo (xem bảng 3).

Bảng 4 tóm tắt các tham số ước lượng từ mô hình hồi quy, bao gồm hệ số hồi quy (B), Odds Ratio (OR), khoảng tin cậy 95% và mức ý nghĩa thống kê (p-value) cho từng hồ sơ so với nhóm tham chiếu. Kết quả hồi quy cho thấy, so với sinh viên năm thứ tư, sinh viên năm thứ nhất có khả năng thuộc nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo cân bằng (so với nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế) thấp hơn đáng kể ($B = -1.076, OR = 0.341, p = 0.017 < 0.05$). Tương tự, sinh viên năm thứ nhất cũng có khả năng thấp hơn đáng kể để thuộc vào nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển so với nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế, khi so sánh với sinh viên năm thứ tư ($B = -2.361, OR = 0.094, p < 0.001$). Những kết quả này cho thấy, khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển và cân bằng có xu hướng thể hiện rõ hơn ở giai đoạn sau của quá trình đào tạo. Về giới tính, sinh viên nam có xác suất thuộc nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển (so với nhóm khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế) cao hơn đáng kể so với sinh viên nữ ($B = 0.754, OR = 2.126, p = 0.005 < 0.01$).

Bảng 4. Kết quả ước lượng tham số từ mô hình hồi quy

Hồ sơ	Biến	B	OR	p-value	95% CI
1	Giới tính (nam)	-0.034	0.967	0.874	[0.637; 1.467]
	Năm thứ nhất	-1.076	0.341	0.017	[0.140; 0.828]
	Năm thứ hai	0.205	1.227	0.655	[0.500; 3.010]
	Năm thứ ba	-0.142	0.868	0.777	[0.326; 2.309]
3	Giới tính (nam)	0.754	2.126	0.005	[1.262; 3.581]
	Năm thứ nhất	-2.361	0.094	< 0.001	[0.034; 0.264]
	Năm thứ hai	-0.818	0.441	0.105	[0.164; 1.186]
	Năm thứ ba	0.473	1.604	0.363	[0.580; 4.438]

Ghi chú: 95% CI = 95% Confidence Interval [Lower Bound; Upper Bound]; OR = Odds Ratio

3.2. Thảo luận

Nghiên cứu này đã xác định ba nhóm sinh viên có đặc điểm khác biệt về khuynh hướng tư duy sáng tạo, bao gồm: nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo cân bằng, nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế và nhóm có khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển. Kết quả cho thấy sinh viên không phát triển tư duy sáng tạo theo một khuôn mẫu đồng nhất mà thay vào đó hình thành những khuynh hướng khác nhau, phản ánh sự đa dạng trong cách tiếp cận, thái độ và động lực của từng cá nhân đối với quá trình tư duy sáng tạo. Việc xác định ba kiểu hồ sơ đặc trưng đồng thời củng cố giả định lý thuyết rằng khuynh hướng tư duy sáng tạo có thể biểu hiện ở nhiều dạng tổ hợp của các yếu tố khác nhau (Nasution và cộng sự, 2021; Özgenel, 2018).

Trong ba hồ sơ được xác định, nhóm có tỉ lệ cao nhất là nhóm “khuynh hướng tư duy sáng tạo cân bằng. Nhóm này thể hiện mức điểm trung bình ở hầu hết các khía cạnh, cho thấy đây là những sinh viên có tiềm năng sáng tạo nhất định với sự hiện diện tương đối đồng đều của các đặc tính liên quan đến khuynh hướng tư duy sáng tạo. Những sinh viên này có thể chưa thực sự nổi bật ở một yếu tố cụ thể nào, nhưng cũng không bị thiếu hụt nghiêm trọng về các khía cạnh của khuynh hướng tư duy sáng tạo. Kết quả này cho thấy phần lớn sinh viên nằm ở vùng sáng tạo tiềm năng, tức là có các biểu hiện sáng tạo ở mức ổn định và có thể phát triển thêm nếu được hỗ trợ đúng cách (Lucas và cộng sự, 2013). Đây cũng là nhóm dễ chịu tác động từ môi trường giáo dục và phương pháp giảng dạy. Nếu được đặt trong những môi trường học tập khuyến khích tự do tư duy, giải quyết vấn đề mở và học tập cộng tác, họ có thể chuyển biến tích cực để trở thành những cá nhân có khuynh hướng sáng tạo cao hơn (Ayyildiz và Yilmaz, 2021; Beghetto, 2010). Ngược lại, nhóm “khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển” là nhóm có tỉ lệ nhỏ nhất nhưng lại đạt điểm cao nhất ở tất cả các khía cạnh. Sinh viên trong nhóm này nổi bật bởi tính tò mò mạnh, chủ động tìm kiếm ý tưởng mới, kỉ luật trong quá trình sáng tạo, có tư duy linh hoạt và sẵn sàng chấp nhận rủi ro. Với khuynh hướng tích cực và linh hoạt, các sinh viên nhóm này có thể phát triển mạnh tư duy sáng tạo khi được khuyến khích tham gia vào các nhiệm vụ mở và được trao cơ hội thể hiện chính kiến và phát triển năng lực thích ứng thông qua trải nghiệm thực tiễn (Fan và Cai, 2022; Robinson, 2012). Nhóm “khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế” là nhóm chiếm số lượng lớn thứ hai và thể hiện mức điểm thấp ở hầu hết các khía cạnh. Những sinh viên thuộc nhóm này có mức độ tò mò thấp, ít tìm kiếm sự đổi mới, thiếu linh hoạt và cũng ít biểu hiện lòng can đảm hay kỉ luật sáng tạo. Đây là nhóm sinh viên có nguy cơ bị tụt lại trong các hoạt động sáng tạo, bởi lẽ họ không chỉ thiếu động lực nội tại để sáng tạo mà còn có thể không thấy giá trị hoặc không được hỗ trợ đủ để phát triển tư duy sáng tạo của bản thân. Sinh viên thuộc nhóm này có thể đang đối mặt với các vấn đề tâm lý như cảm giác bị kìm hãm, thiếu kết nối với cộng đồng học tập, hoặc thiếu niềm tin vào khả năng sáng tạo của bản thân (Camilleri và cộng sự, 2024). Do đó, đây là nhóm cần được ưu tiên hỗ trợ thông qua các chương trình phát triển khuynh hướng sáng tạo như giáo dục về tư duy phản biện, đào tạo kĩ năng học tập tích cực, hoặc xây dựng không gian học tập linh hoạt và cởi mở.

Về ảnh hưởng của các yếu tố nhân khẩu học đến xác suất sinh viên thuộc vào các nhóm hồ sơ khác nhau, kết quả phân tích cho thấy sinh viên năm thứ tư có xác suất cao hơn đáng kể để thuộc nhóm “khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển” hoặc “cân bằng” so với sinh viên năm thứ nhất. Điều này cho thấy khuynh hướng tư duy sáng tạo không phải là đặc điểm bất biến mà có thể được phát triển theo thời gian, thông qua các trải nghiệm học tập tích lũy trong quá trình đào tạo (Darcie và cộng sự, 2024; Rabello-Mestre và Otondo, 2021). Ngoài ra, nghiên cứu còn chỉ ra sự khác biệt theo giới tính, trong đó sinh viên nam có xác suất cao hơn đáng kể để thuộc nhóm “khuynh hướng tư duy sáng tạo phát triển” so với sinh viên nữ. Đây là kết quả đáng chú ý nhưng cần được xem xét thận trọng để tránh các diễn giải thiên lệch. Một số nghiên cứu cho rằng sự khác biệt giới tính trong sáng tạo có thể liên quan đến các yếu tố văn hóa và kì vọng xã hội (Alabbasi và cộng sự, 2025; Nakano và cộng sự, 2021). Trong một số bối cảnh văn hóa, nam giới thường được khuyến khích thể hiện sự táo bạo và độc lập hơn, điều này có thể thúc đẩy sự phát triển cao hơn trong tư duy sáng tạo (He và Wong, 2011; Runco và cộng sự, 2010). Tuy nhiên, điều này không đồng nghĩa với việc nữ giới thiếu hoặc kém tiềm năng sáng tạo hơn so với nam giới. Trên thực tế, không ít nghiên cứu cho thấy nữ giới có thể phát triển tiềm năng sáng tạo cao hơn thông qua các hoạt động sáng tạo mang tính hợp tác, cảm xúc hoặc hướng đến cộng đồng (Abraham, 2016; Kaufman và cộng sự, 2010; Krumm và cộng sự, 2014).

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, nơi tư duy sáng tạo được xem là một trong những năng lực thiết yếu của công dân toàn cầu, việc phát triển khuynh hướng tư duy sáng tạo ở sinh viên trở thành một ưu tiên quan trọng. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy sự cần thiết của các chính sách giáo dục trong việc thúc đẩy khuynh hướng tư duy sáng tạo theo hướng toàn diện và phù hợp với đặc điểm của từng nhóm sinh viên. Đối với nhóm sinh viên có khuynh hướng tư duy sáng tạo hạn chế, nên triển khai các chương trình phát triển năng lực cảm xúc - xã hội, đồng thời tạo cơ hội cho sinh viên tham gia vào các trải nghiệm học tập mang tính sáng tạo trong môi trường an toàn, ít áp lực và

có tính hỗ trợ cao. Với nhóm có khuynh hướng cân bằng, các hoạt động học tập mở rộng, gắn liền với việc giải quyết các vấn đề thực tiễn, có thể đóng vai trò thúc đẩy sự bứt phá trong tư duy sáng tạo. Trong khi đó, nhóm sinh viên có khuynh hướng phát triển nên được khuyến khích đảm nhận vai trò dẫn dắt trong nhóm học tập, hỗ trợ bạn học và phát huy năng lực lãnh đạo sáng tạo trong môi trường học thuật. Nhà trường và giảng viên cũng nên thường xuyên đánh giá khuynh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên theo hướng phân nhóm để có chiến lược đào tạo phù hợp, đồng thời lồng ghép mục tiêu phát triển sáng tạo vào toàn bộ quá trình dạy và học, thay vì coi đó là năng lực phụ trợ hay chỉ dành riêng cho một số môn học cụ thể.

4. Kết luận và bình luận

Sử dụng phương pháp phân tích hồ sơ tiềm ẩn, nghiên cứu này đã xác định ba nhóm hồ sơ khác biệt về sáu khía cạnh của khuynh hướng tư duy sáng tạo. Các hồ sơ này phản ánh sự đa dạng trong đặc điểm cá nhân, mức độ phát triển các thành tố khuynh hướng tư duy sáng tạo, cũng như khả năng thích ứng và tự định hướng trong học tập. Đồng thời, kết quả phân tích hồi quy cho thấy các yếu tố như giới tính và năm học có ảnh hưởng đáng kể đến xác suất sinh viên thuộc vào từng hồ sơ, cho thấy vai trò của kinh nghiệm học tập tích lũy và yếu tố xã hội trong việc hình thành khuynh hướng tư duy sáng tạo. Việc phân loại sinh viên theo hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc thiết kế các chiến lược giảng dạy cá nhân hóa, phù hợp với đặc điểm và nhu cầu phát triển của từng nhóm đối tượng người học. Những phát hiện từ nghiên cứu có thể làm nền tảng cho các chính sách giáo dục đại học chú trọng đến sự khác biệt cá nhân, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi để sinh viên phát huy tối đa tiềm năng sáng tạo của bản thân trong học tập, nghề nghiệp và cuộc sống. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số giới hạn liên quan đến phạm vi mẫu và thiết kế cắt ngang, do đó cần thận trọng khi khái quát hóa kết quả. Ngoài ra, mô hình hồi quy mới xem xét một số biến nhân khẩu học cơ bản như giới tính và năm học, trong khi các yếu tố khác như ngành học, môi trường học tập hoặc trải nghiệm sáng tạo chưa được đưa vào phân tích. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi mẫu, sử dụng thiết kế dọc và xem xét thêm các yếu tố cá nhân cũng như bối cảnh học tập để làm rõ hơn các yếu tố liên quan đến sự khác biệt giữa các hồ sơ khuynh hướng tư duy sáng tạo của sinh viên.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Abraham, A. (2016). Gender and creativity: An overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10, 609-618. <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9410-8>
- Alabbasi, A. M. A., Thompson, T. L., Runco, M. A., Alansari, L. A., & Ayoub, A. E. A. (2025). Gender differences in creative potential: A meta-analysis of mean differences and variability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 19(1), 87-100. <https://doi.org/10.1037/aca0000506>
- Ayyildiz, P., & Yilmaz, A. (2021). 'Moving the Kaleidoscope' to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of preservice teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649181>
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 10-30). Cambridge University Press.
- Camilleri, D., Munro, J., & Glăveanu, V. P. (2024). Examining disengagement and fostering creativity: A relational perspective on high-ability students in formal education. *Gifted Child Today*, 47(4), 286-299. <https://doi.org/10.1177/10762175241259819>
- Castillo-Vergara, M., Barrios Galleguillos, N., Jofré Cuello, L., Alvarez-Marin, A., & Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>
- Darcie, I., Gray, R., & Vander Kloet, M. (2024). Sustaining critical minds: How classroom learning cultures shape student thinking dispositions and practices. *Active Learning in Higher Education*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.1177/14697874241303508>

- Fan, M., & Cai, W. (2022). How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *Current Psychology*, 41, 4667-4676. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974-z>
- Geiser, C. (2013). *Data analysis with MPlus*. Guilford Press.
- Gu, X., Ritter, S. M., Koksma, J., & Dijksterhuis, A. (2021). The influence of school type and perceived teaching style on students' creativity. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101084>
- He, W., & Wong, W. (2011). Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 807-811. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.027>
- Hwang, J., Hand, B., & French, B. F. (2023). Critical thinking skills and science achievement: A latent profile analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101349>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). Latent class analysis and growth mixture models. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 302-317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- Kaufman, J. C., Niu, W., Sexton, J. D., & Cole, J. C. (2010). In the eye of the beholder: Differences across ethnicity and gender in evaluating creative work. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(2), 496-511. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00584.x>
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A. (2014). Factor structure of the Torrance tests of creative thinking figural form B in Spanish-speaking children: Measurement invariance across gender. *Creativity Research Journal*, 26(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843908>
- Lee, Y., & Yoo, S. (2020). Individual profiles and team classes of the climate for creativity: A multilevel latent profile analysis. *Creativity and Innovation Management*, 29(3), 438-452. <https://doi.org/10.1111/caim.12371>
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments. *OECD Education Working Papers*, 86, 1-46. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Nakano, T. de C., Oliveira, K. da S., & Zaia, P. (2021). Gender differences in creativity: A systematic literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372116>
- Nasution, E. Y. P., Yulia, P., Anggraini, R. S., & Sari, R. P. and M. (2021). Correlation between mathematical creative thinking ability and mathematical creative thinking disposition in geometry. *Journal of Physics: Conference Series*, 1778, 1-11. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1778/1/012001>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Özgenel, M. (2018). Modeling the relationships between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision making styles and problem solving skills. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(3), 673-700. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.3.0068>
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Development of the Marmara creative thinking tendencies scale: Validity and reliability study. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.335087>
- Paek, S. H., & Runco, M. A. (2018). A latent profile analysis of the criterion-related validity of a divergent thinking test. *Creativity Research Journal*, 30(2), 212-223. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446751>
- Piaw, C. Y. (2014). Effects of gender and thinking style on student's creative thinking ability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5135-5139. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1087>
- Rabello-Mestre, A., & Otondo, F. (2021). Creative dispositions: Teaching for creativity in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 37(4), 915-924.
- Robinson, K. (2012). *Out of our minds: Learning to be creative*. Wiley.
- Runco, M. A., Cramond, B., & Pagnani, A. R. (2010). Gender and creativity. In J. Chrisler & D. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 343-357). Springer.
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.002>