

TỪ TRẢI NGHIỆM VĂN HÓA ĐẾN QUYẾT ĐỊNH THỊ GIÁC: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TYPO COLOR TRONG ĐÀO TẠO THIẾT KẾ ĐỒ HỌA

Nguyễn Thị Mỹ Hạnh
Trường Đại học FPT
Email: Hanhntm24@fe.edu.vn

Tóm tắt: Trong đào tạo Thiết kế đồ họa, bài tập thực hành có thể giúp người học rèn kỹ thuật nhưng chưa chắc làm rõ vì sao một chất liệu thực tế lại được chuyển thành lựa chọn thị giác cụ thể. Bài viết phân tích Typo Color – Tiếng nói con chữ, hoạt động tích hợp trong học phần Nghệ thuật chữ và tổ chức ngày 14/04/2026 tại FPT Polyschool, theo hướng xem xét quá trình chuyển hóa trải nghiệm văn hóa thành quyết định thiết kế. Nghiên cứu sử dụng thiết kế trường hợp định tính với các nguồn tư liệu gồm hồ sơ tổ chức, hình ảnh và video trải nghiệm, phác thảo, sản phẩm, nội dung trình bày và phản hồi trực tiếp được lưu trong hoạt động. Trong hơn 600 người học tham gia theo 120 nhóm ở vòng sơ khảo, bài viết tập trung vào bốn trường hợp có chuỗi minh chứng tương đối rõ: Gốm Bát Tràng, Sơn mài Hạ Thái, Mây tre đan và Cốm Làng Vòng. Kết quả cho thấy quá trình thiết kế thường đi qua ba bước: nhận diện dấu hiệu có ý nghĩa từ đối tượng văn hóa; chọn lọc và chuyển dấu hiệu đó thành cấu trúc chữ, màu sắc hoặc hình ảnh; sau đó giải thích lựa chọn trước phản hồi. Nghiên cứu đề xuất khung thực hành bốn bước cho bài tập gắn với văn hóa địa phương và không đưa ra kết luận nhân quả về mức độ cải thiện năng lực người học.

Từ khóa: đào tạo Thiết kế đồ họa; học tập dựa trên thiết kế; học tập xác thực; di sản văn hóa; Typography; Typo Color.

FROM CULTURAL EXPERIENCE TO VISUAL DECISIONS: A CASE STUDY OF TYPO COLOR IN GRAPHIC DESIGN EDUCATION

Abstract: This qualitative case study examines Typo Color – The Voice of Letters, an activity embedded in a Typography course and held on 14 April 2026 at FPT Polyschool, with a focus on how cultural experience was translated into visual design decisions. Data consisted of activity records, photographs and videos, sketches, design outputs, presentation materials, and direct feedback retained in the activity documentation. More than 600 learners participated in 120 preliminary groups; the analysis focuses on four cases with relatively clear evidence chains: Bat Trang ceramics, Ha Thai lacquer, bamboo and rattan craft, and Com Lang Vong. Across these cases, the design process commonly involved identifying meaningful cues from a cultural subject, selecting and recoding those cues into typography, colour or imagery, and articulating the rationale for the resulting choices through presentation and feedback. The study proposes a four-step practical framework for culturally situated design assignments. The available evidence is descriptive and does not support claims of causal improvement in students' competence or learning outcomes.

Keywords: graphic design education; design-based learning; authentic learning; cultural heritage; typography; Typo Color.

Nhận bài: 11/08/2026

Phản biện: 11/09/2026

Duyệt đăng: 14/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thiết kế đồ họa không dừng ở việc sử dụng phần mềm hay hoàn thành một sản phẩm đúng yêu cầu kỹ thuật. Người thiết kế phải hiểu đối tượng, chọn thông tin, phát triển ý tưởng, thử phương án và lý giải vì sao một lựa chọn thị giác phù hợp với nội dung cần truyền đạt. Đây cũng là phần khó trong đào tạo: kỹ thuật có thể hướng dẫn theo thao tác, còn việc chuyển một trải nghiệm hoặc một câu chuyện thành ngôn ngữ thị giác đòi hỏi người học phải quan sát, chọn lọc và tự ra quyết định. Các nghiên cứu gần đây cho thấy giáo dục thiết kế đang tăng cường những nhiệm vụ gắn với vấn đề và sản phẩm thực tế. Oo và cộng sự (2024) cho rằng học tập dựa trên thiết kế tạo điều kiện để sinh viên làm việc với thử thách, tiêu chí, quá trình phát triển và kiểm thử giải pháp. Tổng quan của Guo và cộng sự (2026) cũng ghi nhận sự kết hợp giữa tư duy thiết kế và học tập dựa trên dự án trong giáo dục thiết kế bậc cao, nhất là ở các

nhiệm vụ đòi hỏi sáng tạo, giải quyết vấn đề và trình bày phương án.

Khi chất liệu học tập là văn hóa địa phương, yêu cầu còn phức tạp hơn. Người học có thể dễ dàng lấy một màu sắc hoặc hình ảnh quen thuộc để trang trí mà chưa giải thích được mối liên hệ với đối tượng. Xia và cộng sự (2024) cho thấy bài tập về di sản cần một cấu trúc giúp sinh viên hiểu bối cảnh văn hóa trước khi phát triển giải pháp. Shin và Min (2025) cũng nhấn mạnh việc đưa di sản vào giáo dục thiết kế phải gắn với cách người học đọc, lựa chọn và diễn giải yếu tố văn hóa, thay vì chỉ sao chép hình thức. Typo Color – Tiếng nói con chữ được triển khai trong học phần Nghệ thuật chữ theo hướng này. Người học làm việc theo nhóm, chọn chủ đề gắn với văn hóa, di sản, làng nghề hoặc đặc sản Việt Nam; tìm tư liệu; tiếp cận thực tế khi phù hợp; rồi phát triển sản phẩm dựa trên kiến thức về con chữ, màu sắc,

hình ảnh và chuyển động. Vấn đề đáng quan tâm vì vậy không phải nhóm nào có sản phẩm “đẹp” hơn, mà là tư liệu văn hóa đã đi vào quyết định thiết kế như thế nào.

II. NỀN TẢNG NGHIÊN CỨU

2.1. Nhiệm vụ thiết kế có tính xác thực

Một nhiệm vụ thiết kế gắn với thực hành nghề nghiệp thường không có duy nhất một đáp án. Người học phải tìm nguồn tham chiếu, thử phương án, chọn giải pháp và trình bày lý do. Học tập dựa trên thiết kế phù hợp với logic này vì trọng tâm nằm ở quá trình tạo giải pháp. Oo và cộng sự (2024) cho thấy việc tổ chức hoạt động quanh một thử thách có tiêu chí giúp sinh viên vận dụng kiến thức trong quá trình làm sản phẩm. Guerra và cộng sự (2025) cũng chỉ ra rằng môi trường học dựa trên vấn đề và dự án cần có cấu trúc đủ rõ để người học có thể chủ động trong phạm vi nhiệm vụ. Điều đó có nghĩa nhiệm vụ mở không đồng nghĩa với việc giảng viên rút khỏi quá trình. Nếu đề bài quá đóng, sinh viên chủ yếu làm theo mẫu; nếu quá rộng, họ thiếu cơ sở để quyết định. Một cấu trúc hợp lý cần xác định mục tiêu và giới hạn chuyên môn, đồng thời để người học lựa chọn chủ đề, nguồn tư liệu và cách thể hiện.

2.2. Văn hóa địa phương như nguồn dữ liệu thiết kế

Di sản và văn hóa địa phương thường được dùng như nguồn cảm hứng, nhưng “lấy cảm hứng” chỉ có ý nghĩa khi người học chỉ ra được điều gì từ đối tượng đã được giữ lại, biến đổi hoặc loại bỏ. Xia và cộng sự (2024) xây dựng học phần di sản với các tiêu chí về mức độ phù hợp văn hóa, sáng tạo và thẩm mỹ. Kasemsarn và Sawadsri (2024) cho thấy giáo dục di sản cần giúp người học tiếp cận nội dung văn hóa theo cách có ý nghĩa với hiện tại mà không tách nó khỏi bối cảnh. Ở Thiết kế đồ họa, Guo, Husain và Jamali (2025) cũng cho thấy nội dung di sản có thể trở thành một phần của bài toán thiết kế khi sinh viên phải tổ chức thông tin và hình thức truyền thông có mục đích. Các nghiên cứu mới hơn tiếp tục nhấn mạnh quá trình diễn giải. Shin và Min (2025) cho rằng việc hiểu ý nghĩa của yếu tố văn hóa là điều kiện để tái cấu trúc nó trong sáng tạo. Mytilinaiou và cộng sự (2026) ghi nhận sinh viên sử dụng typography, màu sắc, bố cục và kể chuyện thị giác để chuyển nội dung di sản sang các định dạng truyền thông đương đại. Điểm chung của các nghiên cứu này là chất liệu văn hóa không tự tạo ra thiết kế; người học phải chọn dấu hiệu và chuyển chúng thành một hệ thống thị giác.

2.3. Trình bày và phản hồi trong học thiết kế

Phác thảo, trình bày và phản biện giúp làm rõ lý do phía sau một phương án. Fleischmann (2025) cho thấy phản biện trong xưởng thiết kế

có thể giúp sinh viên diễn đạt phân tri thức ngầm được hình thành qua thực hành. Với Typo Color, cách nhìn này phù hợp vì dữ liệu có thể đối chiếu từ trải nghiệm, phác thảo, sản phẩm đến nội dung trình bày. Bài viết vì vậy phân tích theo chuỗi: đối tượng văn hóa, dấu hiệu được chọn, cách chuyển dấu hiệu thành chữ/màu/hình ảnh, và cách nhóm giải thích lựa chọn.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và bối cảnh

Nghiên cứu sử dụng thiết kế trường hợp định tính, lựa chọn Typo Color – Tiếng nói con chữ, tổ chức ngày 14/04/2026 tại FPT Polyschool trong khuôn khổ học phần Nghệ thuật chữ. Hoạt động có hơn 600 người học, gồm 120 nhóm ở vòng sơ khảo; 20 nhóm vào vòng tiếp theo và 6 nhóm vào chung kết. Các con số này mô tả quy mô tổ chức, không phải cỡ mẫu dùng để suy rộng thống kê. Giảng viên xác định mục tiêu chuyên môn, khung chủ đề và yêu cầu sản phẩm. Các nhóm lựa chọn đối tượng văn hóa, tìm tư liệu, tiếp cận thực tế khi phù hợp, phát triển ý tưởng, hoàn thiện sản phẩm và trình bày trước giảng viên, khách mời và cộng đồng học tập.

3.2. Dữ liệu và cách phân tích

Nguồn tư liệu gồm hồ sơ tổ chức; hình ảnh và video trải nghiệm; phác thảo và sản phẩm Typography; bảng ý tưởng; nội dung trình bày; cùng phản hồi trực tiếp được lưu trong hoạt động. Bài viết không bổ sung phỏng vấn, bảng hỏi hay đo lường trước – sau. Bốn trường hợp được chọn để phân tích sâu hơn là Gốm Bát Tràng, Sơn mài Hạ Thái, Mây tre đan và Cốm Làng Vòng vì tư liệu của các nhóm này cho phép nhìn thấy tương đối rõ mối nối giữa đối tượng được tìm hiểu và phương án thể hiện. Việc lựa chọn không nhằm đại diện cho toàn bộ hơn 600 người học.

Tư liệu được sắp xếp theo 5 câu hỏi: nhóm nghiên cứu đối tượng nào; nguồn tư liệu nào được ghi nhận; dấu hiệu nào được lựa chọn; dấu hiệu được chuyển thành con chữ, màu sắc hoặc hình ảnh ra sao; và nhóm giải thích quyết định đó thế nào. Các nguồn được đối chiếu với nhau thay vì chỉ nhìn sản phẩm cuối. Nghiên cứu giữ giới hạn ở mức mô tả và phân tích trường hợp; dữ liệu hiện có không cho phép kết luận Typo Color làm tăng sáng tạo, năng lực thiết kế hay kết quả học tập.

IV. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Khoảng mở của đề bài tạo ra nhu cầu phải lựa chọn

Typo Color không bắt đầu bằng một mẫu chữ để sinh viên làm theo. Đề bài xác định phạm vi về văn hóa, di sản, làng nghề và sản phẩm truyền thống, còn từng nhóm phải chọn đối tượng cụ thể và xây dựng cách thể hiện. Giảng viên giữ phần mục tiêu, yêu cầu chuyên môn và tiêu chí; người

học quyết định chủ đề, nguồn tư liệu và phương án. Cấu trúc này gần với học tập dựa trên thiết kế mà Oo và cộng sự (2024) mô tả: thử thách cần đủ rõ để người học phát triển giải pháp, nhưng vẫn phải có khoảng mở cho việc lựa chọn. Quy mô sự kiện không được dùng như bằng chứng về hiệu quả. Dấu hiệu có ý nghĩa hơn nằm ở hồ sơ quá trình: tư liệu nào được thu thập, nhóm chọn gì từ tư liệu, có thử nhiều phương án hay không, và liệu họ có giải thích được mối liên hệ giữa đối tượng với lựa chọn thị giác.

4.2. Từ đối tượng văn hóa đến dấu hiệu thị giác

Bốn trường hợp cho thấy sinh viên không sử dụng toàn bộ những gì thu thập được. Họ chọn một số dấu hiệu có thể chuyển sang ngôn ngữ thị giác. Ở Sơn mài Hạ Thái, video ghi lại việc người học đến không gian của nghệ nhân và quan sát sản phẩm, quá trình làm nghề. Các dấu hiệu về chất

liệu, bề mặt cùng gam đỏ, vàng, đen sau đó xuất hiện trong bảng ý tưởng và sản phẩm. Có thể nhìn thấy đường nối từ trải nghiệm đến quyết định thị giác, dù dữ liệu không cho phép nói mức độ học sâu đến đâu.

Với Cốm Làng Vòng, phần trình bày cấu tạo chữ cho thấy nhóm sử dụng hình ảnh hạt cốm và màu xanh đặc trưng như nguồn để phát triển chữ. Ở Gốm Bát Tràng, các bản phác thảo ghi nhận việc thử nhiều cấu trúc chữ và cách kết hợp tên địa danh với đặc trưng của gốm trước khi hoàn thiện. Trường hợp Mây tre đan có tư liệu mỏng hơn nhưng phác thảo ban đầu vẫn cho thấy tên chủ đề được đặt cùng hình ảnh gợi hoạt động thủ công. Sự khác nhau về độ dày tư liệu cũng là một giới hạn cần giữ nguyên, thay vì bù bằng suy đoán.

Bảng 1 tóm tắt chuỗi đối chiếu chính của bốn trường hợp.

Bảng 1. Chuỗi chuyển hóa từ tư liệu văn hóa đến quyết định thị giác

Trường hợp	Tư liệu đối chiếu	Dấu hiệu được chọn	Biểu hiện trong phương án
Gốm Bát Tràng	Phác thảo, sản phẩm, trình bày	Đặc trưng gốm, tên địa danh	Thử nhiều cấu trúc chữ và cách kết hợp trước khi hoàn thiện.
Sơn mài Hạ Thái	Video thực địa, bảng ý tưởng, sản phẩm	Chất liệu, bề mặt; đỏ, vàng, đen	Tư liệu thực địa được chọn lọc thành bảng màu và chi tiết gợi chất liệu.
Mây tre đan	Phác thảo, bảng ý tưởng	Đặc điểm thủ công	Tên chủ đề được tổ chức cùng hình ảnh gợi hoạt động làm nghề.
Cốm Làng Vòng	Sản phẩm, trình bày	Hạt cốm, màu xanh	Dấu hiệu từ đối tượng được dùng để phát triển cấu tạo chữ và màu sắc.

4.3. Chuyển mã thị giác và lý do thiết kế

Cụm từ “lấy cảm hứng” thường khá rộng. Dữ liệu của Typo Color cho phép tách nó thành một chuỗi cụ thể hơn: tiếp cận đối tượng, chọn dấu hiệu, biến dấu hiệu thành thuộc tính có thể thao tác trong thiết kế, thử phương án và giải thích lựa chọn. Đây là quá trình chuyển mã thị giác. Hạt cốm không cần xuất hiện nguyên dạng trong mọi ký tự; chất liệu sơn mài cũng không thể được sao chép trực tiếp vào sản phẩm đồ họa. Người học phải trừu tượng hóa và quyết định dấu hiệu nào đủ đặc trưng để giữ lại. Kết quả này gần với Xia và cộng sự (2024), khi họ đặt tính phù hợp văn hóa song song với yêu cầu sáng tạo, và với Shin và Min (2025), khi xem thiết kế gắn với di sản là quá trình tái diễn giải. Với Typo Color, dấu hiệu từ gốm, sơn mài, mây tre hay cốm được đưa vào cấu trúc chữ, bảng màu và hình ảnh theo những cách khác nhau. Hồ sơ quá trình vì vậy có giá trị lớn. Nếu chỉ giữ sản phẩm cuối, giảng viên khó biết một màu được chọn vì liên hệ với đối tượng hay chỉ vì sở thích cá nhân. Phác thảo, ảnh thực địa, bảng ý tưởng và phần thuyết

trình tạo thành một chuỗi để người học tự giải thích và người dạy có cơ sở phản hồi.

4.4. Trình bày làm rõ phần tư duy vốn khó nhìn thấy

Ở các vòng sau, nhóm phải trình bày sản phẩm và quá trình thực hiện trước giảng viên, khách mời và cộng đồng học tập. Tư liệu Cốm Làng Vòng và Sơn mài Hạ Thái cho thấy sinh viên phải nói về cấu tạo chữ, bảng màu, nguồn cảm hứng và lựa chọn hình thức. Khi phải trả lời “vì sao”, họ quay lại mối nối giữa tư liệu và phương án. Điều này phù hợp với Fleischmann (2025), người cho rằng phản biện trong xưởng thiết kế giúp phân tích thức ngầm trở nên có thể diễn đạt. Tuy nhiên, hồ sơ Typo Color chưa ghi nhận đồng đều việc các nhóm đã sửa sản phẩm thế nào sau phản hồi, nên bài viết không kết luận phản biện đã cải thiện kết quả. Ý nghĩa có thể xác định được là phần trình bày làm cho lý do thiết kế trở thành một phần của nhiệm vụ, thay vì để sản phẩm đứng riêng như kết quả cuối cùng.

4.5. Khung thực hành bốn bước

Từ trường hợp Typo Color, có thể rút ra một khung thực hành bốn bước. Đây không phải mô hình nhân quả hay thang đo. Bước một là xác định đối tượng và câu hỏi thiết kế: nhóm cần chọn một đối tượng cụ thể và xác định điều gì ở đối tượng đó đáng chuyển sang ngôn ngữ thị giác. Bước hai là thu thập và chọn lọc tư liệu: người học phải chỉ ra dấu hiệu nào sẽ được sử dụng và nguồn của dấu hiệu đó. Bước ba là chuyển mã và thử phương án: dấu hiệu văn hóa được biến thành cấu trúc chữ, màu, hình, bố cục hoặc chuyển động rồi thử qua phác thảo. Bước bốn là trình bày, nhận phản hồi và điều chỉnh: nhóm giải thích đường đi từ tư liệu đến phương án.

Khung này phù hợp với các nghiên cứu mới về giáo dục thiết kế và di sản. Oo và cộng sự (2024) nhấn mạnh chu trình thử thách – tiêu chí – giải pháp; Xia và cộng sự (2024) đặt tiêu chí văn hóa cạnh tiêu chí thiết kế; Mytilinaiou và cộng sự (2026) cho thấy typography và kể chuyện thị giác có thể đưa di sản vào sản phẩm truyền thông. Với điều kiện đào tạo tại Việt Nam, bốn bước trên có thể triển khai ở quy mô một bài tập môn học. Đi thực tế là một nguồn dữ liệu tốt nhưng không phải điều kiện duy nhất; điều quan trọng là người học chỉ rõ nguồn tư liệu và cách nguồn đó được chuyển thành quyết định thiết kế.

Một yêu cầu cần giữ là tránh biến văn hóa địa phương thành “kho hình ảnh” để trang trí. Đề bài nên buộc sinh viên giải thích ý nghĩa của dấu hiệu

trước khi sử dụng, phân biệt giữa đặc trưng có cơ sở và suy đoán thẩm mỹ. Cách làm này khiến việc khai thác văn hóa gắn chặt hơn với tư duy thiết kế và tạo cho giảng viên một cơ sở rõ hơn khi phản hồi.

V. KẾT LUẬN

Bài viết phân tích Typo Color theo câu hỏi về cách người học chuyển tư liệu văn hóa thành quyết định thị giác. Qua bốn trường hợp Gốm Bát Tràng, Sơn mài Hạ Thái, Mây tre đan và Cốm Làng Vòng, có thể nhận diện một chuỗi tương đối rõ: chọn đối tượng, nhận diện dấu hiệu, chuyển dấu hiệu thành chữ/màu/hình ảnh, rồi trình bày lý do của phương án. Trải nghiệm thực tế có giá trị khi để lại dấu vết trong quyết định thiết kế; bản thân chuyển đi chưa đủ để nói về kết quả học tập.

Từ trường hợp này, nghiên cứu đề xuất khung bốn bước gồm xác định đối tượng và câu hỏi thiết kế; thu thập và chọn lọc tư liệu; chuyển mã và thử phương án; trình bày, phản hồi và điều chỉnh. Khung này có thể dùng như gợi ý tổ chức bài tập trong các môn Thiết kế đồ họa khai thác văn hóa địa phương.

Giới hạn của nghiên cứu nằm ở dữ liệu sẵn có: tư liệu giữa các nhóm không đồng đều, chưa có phỏng vấn có cấu trúc, nhật ký học tập, đo lường trước – sau hay nhóm so sánh; người nghiên cứu đồng thời tham gia tổ chức hoạt động. Vì vậy, kết quả chỉ mô tả và phân tích quá trình được ghi nhận, không chứng minh Typo Color làm tăng sáng tạo hay năng lực thiết kế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Oo, T. Z., Kadyirov, T., Kadyirova, L. H., & Jozsa, K. (2024). Design-based learning in higher education: Its effects on students' motivation, creativity and design skills. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101621. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101621>
- Griffith, M., & Lechuga-Jimenez, C. (2024). Design Thinking in Higher Education Case Studies: Disciplinary Contrasts between Cultural Heritage and Language and Technology. *Education Sciences*, 14(1), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci14010090>
- Kasemsarn, K., & Sawadri, A. (2024). Universal Design for Learning (UDL) in Heritage Education: A Multimedia Approach to “Phra Aphai Mani”. *Heritage*, 7(10), 5907–5931. <https://doi.org/10.3390/heritage7100277>
- Xia, J., Yuizono, T., Wang, T.-Y., & Kim, E. (2024). Intangible Cultural Heritage Course Design in the Digital Age and Its Effects of Interdisciplinary Workshop. *Education Sciences*, 14(3), 325. <https://doi.org/10.3390/educsci14030325>
- Fleischmann, K. (2025). Making tacit knowledge explicit: The case for online peer feedback in the studio critique. *International Journal of Technology and Design Education*, 35, 699–721. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09911-8>
- Guerra, A., Jiang, D., Du, X., Abou-Hayt, I., & Valderrama Pineda, A. F. (2025). Examining engineering design students' perceptions of agency for sustainability in a problem- and project-based learning (PBL) context: A Q methodology study. *International Journal of Technology and Design Education*, 35, 723–746. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09912-7>
- Guo, W., Husain, A., & Jamali, S. S. (2025). Augmented reality in graphic design education: The proposition of cultural heritage tourism AR design pattern. *Cogent Education*, 12(1), 2551177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2551177>
- Shin, J., & Min, S. (2025). Incorporating cultural heritage into creative scholarship and design education: Insights from Korean fashion design educators in the United States. *Research Journal of Textile and Apparel*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/RJTA-10-2024-0182>
- Soucy, A. R., Rahimzadeh-Bajgiran, P., De Urioste-Stone, S., Eitel, K., Jansujwicz, J., & Brownlee, M. (2025). Impact of a place-based educational approach on student and community members' experiences and learning within a post-secondary GIS course. *Journal of Geoscience Education*, 73(4), 386–401. <https://doi.org/10.1080/10899995.2024.2379194>
- Mytilinaiou, S., Martini, E., Kavoura, A., & Delfino, I. (2026). A multidisciplinary design perspective for integrating the promotion of intangible cultural heritage (ICH) into higher education. In A. Kavoura, U. Gretzel, & V. Vrana (Eds.), *Strategic Innovative Marketing and Tourism* (pp. 281–289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-12968-0_31
- Guo, Z., Desa, A., Mustafa, M., & Ning, Y. (2026). Where are we in the integration of design thinking and project-based learning? A systematic review in design higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 62, 102293. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102293>