

NĂNG LỰC TOÀN CẦU TRONG KĨ NGUYÊN SỐ: KHUNG LÝ THUYẾT TOÀN DIỆN VÀ HÀM Ý QUẢN LÝ CƠ SỞ ĐÀO TẠO

Bùi Quang Hùng¹

Lê Nhật Hạnh¹

Võ Kim Nhận^{2*}

¹Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh

²Trường Đại học Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

*Tác giả liên hệ: Võ Kim Nhận – Email: nhanvt@huit.edu.vn

(Ngày nhận bài: 28/3/2026, ngày nhận bài chỉnh sửa: 21/5/2026, ngày duyệt đăng: 16/6/2026)

TÓM TẮT

Khi kĩ nguyên số đang dần chuyển đổi bức tranh kinh doanh toàn cầu, cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH) có nhiều áp lực cần đổi mới việc đào tạo người học có năng lực làm việc chẳng những ở trong nước mà còn mở rộng sang phạm vi quốc tế – đó là năng lực toàn cầu (NLTC), gồm kiến thức đủ sâu rộng, thành thạo kĩ năng, thái độ đối với công việc và hành vi trong công việc. Tuy nhiên, các cơ chế chuyển hóa đầu vào giáo dục thành năng lực thực tế vẫn chưa được nghiên cứu toàn diện, đa chiều. Dựa vào phương pháp tổng kết lí thuyết có hệ thống, 118 bài nghiên cứu được sàng lọc, phân loại và tích hợp để đề xuất một khung mô hình đa chiều, toàn diện về NLTC và các cơ chế tác động đến nó. Khung lí thuyết toàn diện này gồm các nhóm yếu tố chính: chính sách hỗ trợ giáo dục (CSHT), đặc điểm người học, tư duy giảng viên, định hướng cũng như mức độ triển khai hiệu quả của chương trình đào tạo (CTĐT). Các yếu tố này ảnh hưởng đến năng lực sinh viên toàn cầu chủ yếu thông qua việc định hướng và tổ chức thực hiện CTĐT nhất quán và hiệu quả, qua đó hình thành năng lực người học đáp ứng nhu cầu việc làm toàn cầu hiện nay.

Từ khóa: *Chính sách hỗ trợ giáo dục; chương trình đào tạo; đặc điểm người học; giáo dục đại học; năng lực toàn cầu; tư duy giảng viên*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày càng sâu rộng, NLTC đã được các nhà nghiên cứu quan tâm nhiều hơn thời gian gần đây (Zhang & cộng sự, 2024). Thế giới đã và đang dần thay đổi các hoạt động kinh tế, quan hệ chính trị, toàn cầu hóa thông tin, giao tiếp, hệ quả thị trường việc làm cũng đòi hỏi năng lực lao động ngày càng cao hơn, thích nghi trước những thay đổi. Người học ngày càng cần trang bị nhiều năng lực trong một thế giới đầy bất định và phức tạp, năng lực chuyên môn tuy cần thiết nhưng không còn đủ để tạo lợi thế cho người học sau khi ra trường (Chans & cộng sự, 2024) để thích nghi nhu cầu thực tiễn phức hợp và cộng tác thông qua các nền tảng số đang nổi lên như

những năng lực cốt lõi mang tính quyết định (Imjai & cộng sự, 2025).

Theo các nghiên cứu, NLTC không chỉ tập trung vào kiến thức ở các học phần mà còn bao gồm năng lực về kĩ năng, thái độ và khả năng chuyển hóa thành hành động của người học (Jang & cộng sự, 2023). Cấu trúc đa chiều này thể hiện ở hiểu biết về bối cảnh kinh doanh toàn cầu, khả năng tương tác và thích nghi hiệu quả trong môi trường liên văn hóa, đồng thời duy trì sự cởi mở, thấu cảm và trách nhiệm đạo đức trước những khác biệt. Từ đó, người học có thể hình thành các hành vi phù hợp trong quá trình học tập và sau khi tốt nghiệp. Trong những năm gần đây, các cơ sở giáo dục đại học đã chuyển hướng mạnh mẽ sang các chiến lược quốc tế hóa tại chỗ (Laine

& cộng sự, 2024). Đồng thời, các CSGDDH ngày càng chú trọng đầu tư nguồn lực nhằm đạt mục tiêu đào tạo trong bối cảnh số hóa giáo dục (Bernsteiner & cộng sự, 2025; Imjai & cộng sự, 2025). Tuy nhiên, sự sẵn có của các nguồn lực này không tự động chuyển hóa thành năng lực thực tế của người học mà cần sự tham gia và phối hợp của nhiều chủ thể như gia đình, giảng viên, người học, CSGDDH và doanh nghiệp. Duong và cộng sự (2023) cho rằng quá trình phát triển NLTC của sinh viên dựa vào nỗ lực đồng kiến tạo giữa sinh viên với giảng viên, gia đình, CSGDDH và doanh nghiệp. Từ đó có thể thấy, khoảng trống nghiên cứu hiện nay thể hiện ở ba điểm chính. Thứ nhất, các nghiên cứu trước tuy đã đề cập đến NLTC như một cấu trúc đa chiều, nhưng còn thiếu các mô hình tích hợp đồng thời các yếu tố thuộc về CSGDDH, người học và các chủ thể liên quan trong quá trình hình thành NLTC. Thứ hai, trong bối cảnh giáo dục số và quốc tế hóa tại chỗ, vẫn còn thiếu bằng chứng thực nghiệm về cách các nguồn lực và điều kiện hỗ trợ từ CSGDDH tác động đến NLTC của sinh viên. Thứ ba, cơ chế giải thích quá trình chuyển hóa từ các đầu vào giáo dục, chẳng hạn như cơ sở hạ tầng, chương trình đào tạo, sự hỗ trợ của giảng viên và môi trường học tập, thành NLTC của người học vẫn chưa được làm rõ. Đặc biệt, trong môi trường giáo dục số đầy biến động, khả năng thích nghi học tập nổi lên như một yếu tố cá nhân quan trọng có thể thúc đẩy quá trình này (Chen & Wei, 2025; Imjai & cộng sự, 2025). Vì vậy, nghiên cứu này xem xét sự kết hợp giữa các điều kiện hỗ trợ từ CSGDDH và đặc điểm của người học, như thích nghi học tập và tư duy phản biện, trong việc hình thành NLTC.

2. Khái niệm năng lực toàn cầu và các thành phần của nó

Các khái niệm có liên quan đến NLTC như *năng lực hội nhập văn hóa* (Deardorff, 2006; Fantini, 2020), *công dân toàn cầu* (Wang, 2025), chương trình giáo dục cho công dân toàn cầu (Zhang & cộng sự, 2024) và *nhận thức toàn cầu* (Osman và Bashir, 2026) nhìn chung các khái niệm này tương tự hoặc phần nào trùng lặp với ý nghĩa của NLTC và thường dễ thay thế cho nhau khi đề cập đến năng lực mang tính quốc tế. *Công dân toàn cầu* (global citizen) nhấn mạnh đến trách nhiệm công dân trong một cộng đồng toàn cầu, trong khi NLTC thì đề cập về các năng lực như kỹ năng, kiến thức và thái độ của một cá nhân thích nghi với các sự thay đổi mang tính quốc tế (Jiaxin & cộng sự, 2024). *Giáo dục công dân toàn cầu* (global citizenship) bao gồm một phạm vi rộng các cách hiểu, bao gồm một phương pháp giáo dục hướng tới toàn cầu, tầm nhìn về một thế giới chung, giáo dục vì sự kiến thức quốc tế, tăng cường hợp tác và kiến thức về các khác biệt khác nhau, quốc gia như quyền tự do, quyền con (Zhang & cộng sự, 2024) hay cách thức tạo nên con người có năng lực, có trách nhiệm đối với bản, gia đình và xã hội (Osman & Bashir, 2026). Trong khi đó, năng lực hội nhập văn hóa (intercultural/cross-cultural competence) được xem là một thành phần của NLTC (Lasonen & Teräs, 2016), được mô tả là khả năng hiểu, tôn trọng và điều hướng các sự khác biệt giữa cá nhân để thích nghi và thành công về học thuật, xã hội và cảm xúc (Ping & cộng sự, 2026). NLTC đề cập đến các vấn đề mang tính cá nhân khác biệt về văn hóa, tính cách, tương tác với nhau, và hành động vì mục tiêu phát triển bền vững (Nikolaeva & cộng sự, 2026). Do đó, NLTC được mở rộng hơn

và bao gồm khả năng giải quyết các vấn đề mang tính toàn cầu và tác động đến các cộng đồng khác nhau. Việc cung cấp một khái niệm đồng nhất cho khái niệm này là khó khăn vì nó vẫn đang phát triển (Liu & cộng sự, 2020). Các khái niệm này có sự khác nhau về cách diễn đạt nhưng mục tiêu chung của các khái niệm này là tìm hiểu cách con người có cách thức tương tác hiệu quả trong môi trường quốc tế. NLTC đối với sinh viên học ngành Quản trị kinh doanh được xem xét một cách tiếp cận đa chiều, toàn diện để nghiên cứu khả năng của sinh viên trong việc chủ động tiếp thu và hiểu các sự khác biệt về văn hóa, duy trì một tư duy thích nghi mở, và sử dụng kiến thức toàn cầu của họ để giao tiếp, tương tác và hợp tác hiệu quả trong môi trường quốc tế (Liu & cộng sự, 2020). Năng lực toàn cầu trong kỉ nguyên số là một khái niệm đa chiều, tích hợp kĩ năng số, hiểu biết liên văn hóa và khả năng ứng phó hiệu quả với các thách thức toàn cầu (Martínez-Bravo & cộng sự, 2022). Các cơ sở giáo dục đóng vai trò quan trọng trong việc bồi dưỡng NLTC bằng cách tích hợp năng lực số, giao tiếp liên văn hóa vào chương trình giảng dạy. Cách tiếp cận này giúp chuẩn bị cho người học khả năng định hướng và thích ứng với sự phức tạp của một thế giới toàn cầu hóa và số hóa (Cleofas & Labayo, 2024). Vì vậy, NLTC trong kỉ nguyên số được hiểu là khái niệm đa chiều liên quan đến kiến thức, kĩ năng, thái độ, gần đây được nghiên cứu thêm khía cạnh toàn cầu hóa, nơi con người phải thích nghi trước những thay đổi từ các yếu tố môi trường bên ngoài (Liu & cộng sự, 2020).

Một khái niệm khác có liên quan là quốc tế hóa tại chỗ (Internationalization at Home), là việc tích hợp các yếu tố quốc tế và liên văn hóa vào chương trình giảng dạy và môi trường học tập cho tất

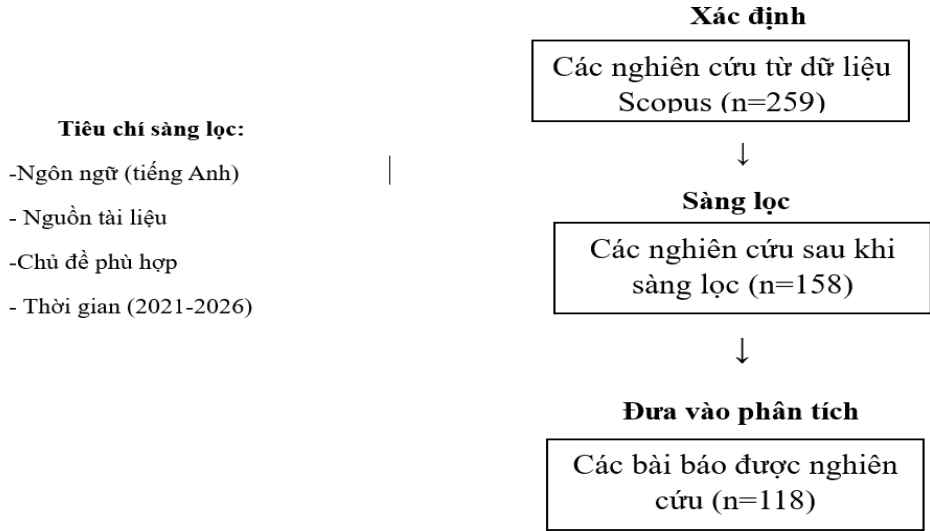
cả sinh viên mà không yêu cầu di chuyển ra nước ngoài (Brassier-Rodrigues, 2025; Helm và Guth, 2023). Trong kỉ nguyên số, khái niệm quốc tế hóa tại chỗ đã phát triển mạnh mẽ, tận dụng công nghệ để thúc đẩy sự tham gia toàn cầu và năng lực liên văn hóa, trở thành một cách tiếp cận mang tính chuyển đổi đối với quốc tế hóa trong giáo dục đại học. Quốc tế hóa tại chỗ bao gồm việc liên văn hóa hóa chương trình giảng dạy, các chương trình đào tạo bằng tiếng Anh, các dự án trao đổi trực tuyến, hoặc học tập phục vụ cộng đồng thông qua hợp tác với các tổ chức hỗ trợ những nhóm yếu thế và thiệt thòi trong xã hội (Sercu, 2023).

Đa số các nghiên cứu gần đây về NLTC tiếp cận khái niệm này như một cấu trúc gồm nhiều thành phần, phổ biến nhất là kiến thức (K), kĩ năng (S) và thái độ (A) (Han & Zhu, 2024; Y. Liu & cộng sự, 2020; Zheldibayeva, 2023). Các thành phần này giúp cá nhân hình thành khả năng hiểu biết, giao tiếp và hợp tác hiệu quả trong các bối cảnh liên văn hóa khác nhau. Việc đo lường và đánh giá NLTC cũng thường được thực hiện thông qua các phương pháp định tính và định lượng nhằm nhận diện mức độ biểu hiện của từng thành phần trong những bối cảnh, quốc gia và nhóm đối tượng khác nhau (Jang & cộng sự, 2023; Zheldibayeva, 2023). Trong số đó, nghiên cứu của Jang và cộng sự (2023) có tính cập nhật, cung cấp một thang đo tương đối rõ ràng và phù hợp với các nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo. Đáng chú ý, Jang và cộng sự (2023) tiếp cận NLTC thông qua bốn thành phần có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, gồm kiến thức (K), kĩ năng (S), thái độ (A) và hành vi (B). Cách tiếp cận này cho phép đánh giá NLTC một cách toàn diện hơn, không chỉ dừng lại ở mức độ nhận thức hay thái độ

của người học mà còn xem xét khả năng chuyển hóa những hiểu biết đó thành hành động thực tiễn. Do đó, trong nghiên cứu này, NLTC được xác định là một khái niệm đa chiều, bao gồm bốn thành phần không thể tách rời: kiến thức chuyên môn, kỹ năng làm việc, thái độ đối với công việc và khả năng chuyển

hóa thành hành vi; đây là cơ sở khái niệm chính được sử dụng để xây dựng mô hình và định hướng đo lường NLTC của sinh viên ngành quản trị kinh doanh (Jang & cộng sự, 2023).

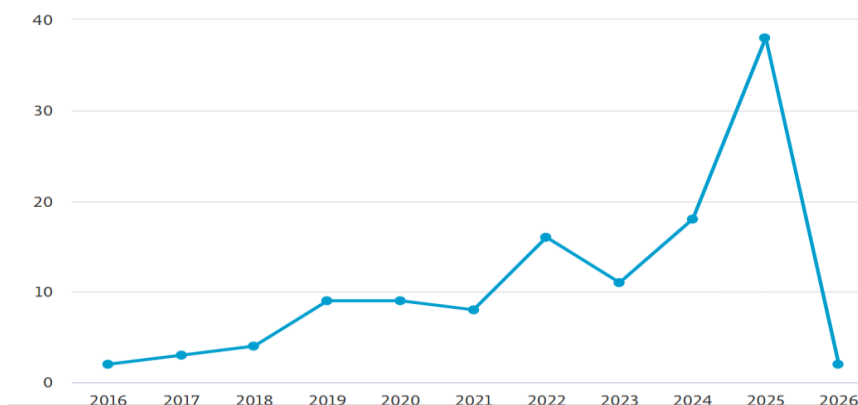
3. Phương pháp tổng kết lý thuyết một cách có hệ thống



Hình 1: Sơ đồ PRISMA quá trình chọn/lọc tài liệu

Để tổng hợp lý thuyết một cách có tính chất hệ thống, nhóm tác giả sử dụng nguồn dữ liệu từ Scopus được sử dụng vì đây là nguồn học thuật quốc tế đa ngành đáng tin cậy (Chadegani & cộng sự, 2013). Việc tìm kiếm được thực hiện với các thuật ngữ đã chọn trong tiêu đề, từ khóa và tóm tắt của các bài báo. Các chuỗi tìm kiếm cho mỗi cơ sở dữ liệu đã chọn như sau: TITLE-ABS-KEY (“global competence”) AND (“higher education” OR “universit”). Quá trình đánh giá bắt đầu từ việc xem xét 259 bài báo thu được từ quá trình tìm kiếm từ hệ thống dữ liệu Scopus (12/03/2026). Sau khi giới hạn loại tài liệu chỉ bao gồm các bài báo khoa học (journal articles) và bài

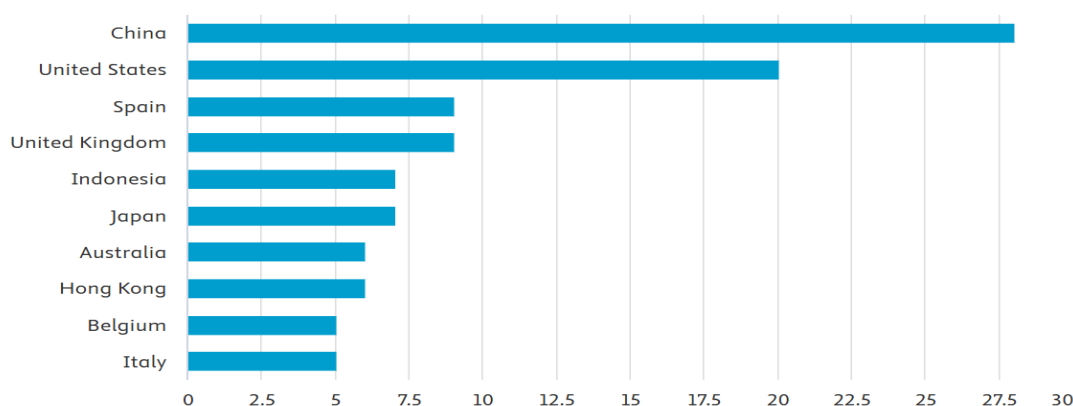
tổng quan (review papers), còn lại 158 nghiên cứu. Tiếp theo, chỉ giữ lại các ấn phẩm bằng tiếng Anh, dẫn đến 149 tài liệu. Cuối cùng, áp dụng bộ lọc theo lĩnh vực nghiên cứu để tập trung vào các ngành như khoa học xã hội, tâm lý, giáo dục và kinh doanh, từ đó thu được bộ dữ liệu gồm ấn phẩm. Sau đó, nghiên cứu tiếp tục giới hạn giai đoạn từ năm 2021 – 2026 nhằm bảo đảm tính cập nhật của dữ liệu, phản ánh các xu hướng nghiên cứu mới nhất về NLTC trong bối cảnh giáo dục đại học chịu tác động mạnh của chuyển đổi số, toàn cầu. Sau bước lọc này, còn lại 118 ấn phẩm được sử dụng cho phân tích.



Hình 2: Xu hướng nghiên cứu về NLTC giai đoạn 2016-2026

Kết quả từ hình 2 cho thấy số lượng công bố liên quan đến NLTC có xu hướng gia tăng rõ rệt trong giai đoạn 2016 – 2026, đặc biệt từ sau năm 2020. Trong giai đoạn 2016 – 2019, số lượng nghiên cứu còn ở mức thấp và biến động không đáng kể, phản ánh việc NLTC khi đó vẫn là một chủ đề đang trong quá trình hình thành và chưa thu hút nhiều sự quan tâm rộng rãi trong cộng đồng học thuật. Tuy nhiên, từ năm 2021 trở đi, số

lượng ấn phẩm bắt đầu tăng nhanh, đặc biệt trong các năm 2022 – 2025 và đạt mức cao nhất vào năm 2025. Xu hướng này cho thấy NLTC ngày càng trở thành một hướng nghiên cứu nổi bật trong bối cảnh toàn cầu hóa, quốc tế hóa giáo dục đại học và yêu cầu phát triển năng lực thích ứng của người học trước những thay đổi nhanh chóng của môi trường học tập, lao động và xã hội.



Hình 3: NLTC được nghiên cứu tại các quốc gia giai đoạn 2016 – 2026

Kết quả ở hình 3 cho thấy các nghiên cứu về NLTC trong giai đoạn 2016–2026 có sự phân bố không đồng đều giữa các quốc gia. Trong đó, Trung Quốc và Hoa Kỳ là hai quốc gia có số lượng công bố nổi bật nhất, phản ánh mức độ quan tâm cao của các nền giáo dục lớn đối với việc phát triển NLTC trong bối cảnh quốc tế

hóa giáo dục và thị trường lao động toàn cầu. Bên cạnh đó, các quốc gia như Tây Ban Nha, Nhật Bản, Vương quốc Anh và Thụy Điển cũng ghi nhận số lượng nghiên cứu đáng kể, cho thấy NLTC không chỉ là mối quan tâm của các quốc gia có quy mô giáo dục lớn mà còn được chú trọng tại nhiều nước phát triển có

định hướng hội nhập quốc tế mạnh mẽ. Trong khi đó, Australia, Canada, Hồng Kông và Indonesia có số lượng công bố thấp hơn, cho thấy mức độ quan tâm nghiên cứu còn khiêm tốn hoặc chưa được thể hiện rõ qua dữ liệu công bố. Đáng chú ý, sự vắng mặt hoặc số lượng rất hạn chế các nghiên cứu về NLTC tại Việt Nam gợi mở một khoảng trống nghiên cứu quan trọng, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam đang đẩy mạnh quốc tế hóa, chuyển đổi số và nâng cao năng lực hội nhập của sinh viên.

4. Khung lý thuyết các tiền tố của năng lực toàn cầu

Dựa trên việc sáng lọc, phân loại, tổng hợp các nghiên cứu được thu thập phía trên, các yếu tố tiền đề chính của NLTC chia thành các nhóm bao gồm: đặc điểm giảng viên, chính sách hỗ trợ (CSHT) giáo dục, đặc điểm người học, định hướng, triển khai CTĐT.

4.1. Đặc điểm của giảng viên

Từ các nghiên cứu trước đây, các đặc điểm của giảng viên có liên quan, ảnh hưởng đến người học thông qua phương pháp giảng dạy, năng lực chuyên môn, tư duy giảng viên. Trong đó tư duy giảng viên là một trong các yếu tố quan trọng tác động đến các đặc điểm còn lại của giảng viên. Dựa vào nghiên cứu của Babacan và Güven (2026), tư duy giảng viên được phân thành các tư duy như phục tùng, khuôn mẫu, bảo vệ và chuyển đổi. Các giảng viên có tư duy phục tùng là những người tuân thủ mệnh lệnh và thiếu tự chủ trong phương pháp giảng dạy, trong khi giảng viên có tư duy khuôn mẫu chủ yếu tuân theo các phương pháp và quy tắc đã có. Những giảng viên có tư duy bảo vệ duy trì quyền lực trong lớp học và điều hành các hoạt động học tập, còn giảng viên có *tư duy*

chuyển đổi là những người luôn tìm cách cải tiến phương pháp giảng dạy và khuyến khích sáng tạo. Trong khi ba nhóm đầu thường khuất phục trước áp lực của hệ thống tập trung, có xu hướng duy trì phương pháp truyền thống tập trung vào người học thì nhóm *tư duy chuyển đổi* với tư duy phát triển lại dũng cảm đổi mới, theo đuổi định hướng lấy người học và vấn đề làm trung tâm. Khi giảng viên có tư duy mở rộng và sáng tạo sẽ giúp người học phát triển khả năng giải quyết vấn đề trong bối cảnh toàn cầu. Người dạy có tư duy chuyển đổi thường thiết kế hoạt động giảng dạy linh hoạt, khuyến khích người học suy nghĩ, tư duy phản biện, hình thành nên NLTC.

Đề xuất P1: Tư duy giảng viên có tác động đến NLTC

Tư duy giảng viên và CTĐT có mối quan hệ qua lại (Bernsteiner & cộng sự, 2025). Nói cách khác, CTĐT định hướng toàn cầu không thể tự động đi vào thực tiễn nếu thiếu đi các giảng viên (Consoli & cộng sự, 2025). Giảng viên chính là người hiểu và thực thi CTĐT thông qua các chiến lược quản lý lớp học và hỗ trợ sinh viên (Consoli & cộng sự, 2025; Feng & cộng sự, 2025). Mặt khác, tư duy giảng viên thay đổi dẫn đến phương pháp giảng dạy, thực hiện CTĐT đúng hướng và hiệu quả hơn, đội ngũ giảng viên cũng phải liên tục tham gia đào tạo phát triển chuyên môn (Reimers, 2020). Những thay đổi trong CTĐT tạo ra động lực bắt buộc, thúc đẩy giảng viên cần thích nghi thay đổi, làm chủ công nghệ để đáp ứng các mô hình giảng dạy phức hợp.

Đề xuất P2: Tư duy người dạy có ảnh hưởng đến định hướng CTĐT

4.2. Chính sách hỗ trợ giáo dục

Các CSHT được đề cập gần đây liên quan đến hỗ trợ về thể chất và tinh thần

ở sinh viên, các chính sách này góp phần hình thành NLTC cho người học. Sức khỏe tinh thần càng được quan tâm do hội nhập quốc tế và trong kỉ nguyên số hiện nay (Teng & Cosier, 2024).

Sức khỏe tinh thần của người học chịu tác động từ nhiều nhóm yếu tố thuộc cá nhân, nhà trường và xã hội. Các yếu tố này bao gồm áp lực học tập, sự thích nghi với môi trường học tập mới, rào cản ngôn ngữ, quan hệ với giảng viên và nhân viên nhà trường; điều kiện chỗ ở, đi lại, khó khăn tài chính, cô lập xã hội, bất nạt và phân biệt đối xử; cùng với các yếu tố tâm lí như căng thẳng kéo dài, lòng tự trọng thấp, thiếu hiểu biết về sức khỏe tinh thần và cảm giác mất kết nối cộng đồng. Bên cạnh đó, lối sống không lành mạnh, tình trạng dinh dưỡng, bệnh lí mãn tính hoặc tiền sử sức khỏe cũng có thể làm gia tăng nguy cơ ảnh hưởng đến sức khỏe tinh thần. Do đó, các chính sách hỗ trợ cần kết hợp can thiệp ở cấp cá nhân, nhà trường và xã hội nhằm nâng cao khả năng tự điều chỉnh của người học, cải thiện điều kiện học tập – sinh hoạt và tạo lập môi trường giáo dục lành mạnh, giảm căng thẳng cho cả người học và người dạy (Sofyan & cộng sự, 2025). Khái niệm khác có liên quan là khả năng phục hồi tinh thần (mental resilience) đề cập đến khả năng của cá nhân trong việc thích ứng tích cực và duy trì hoặc phục hồi sức khỏe tinh thần khi đối mặt với nghịch cảnh, căng thẳng hoặc sang chấn (Riepenhausen & cộng sự, 2022). Đây không phải là một đặc điểm cố định mà là một quá trình năng động, chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố cá nhân, xã hội và môi trường. Tuy nhiên trong bài viết này quan tâm đến sức khỏe tinh thần của người học, từ đó đề xuất các CSHT này nhằm tạo lập môi trường học tập tốt, đồng thời giảm căng thẳng cho người học và người dạy (Sofyan & cộng sự, 2025).

Về sức khỏe thể chất, các trường thường đầu tư trang thiết bị thể thao – giải trí và tạo điều kiện (tài chính/phi tài chính) để sinh viên duy trì hoạt động ngoại khóa thường xuyên. Đồng thời, trong các bối cảnh rủi ro cao (ví dụ khối ngành sức khỏe hoặc giai đoạn khủng hoảng), chính sách cần bảo đảm môi trường an toàn cho người học. Nền tảng giáo dục toàn cầu kết hợp các CSHT tổ chức sẽ đóng vai trò như chiếc nôi định hình, củng cố và biến những tiềm năng thô sơ đó thành cấu trúc NLTC toàn diện. Các chính sách hỗ trợ liên quan đến tinh thần và thể chất giúp người học và giảng viên duy trì sự thích nghi, giảm căng thẳng, và sẵn sàng tiếp thu những khác biệt văn hóa trong phát triển NLTC (Hepburn & cộng sự, 2025).

Đề xuất 3: CSHT ảnh hưởng đến NLTC

Các CSGDDH đã có các CSHT mặt tâm sinh lí, CTĐT từ đó sẽ có đủ cơ sở để được thiết kế hệ thống phức hợp và đặt ra những tiêu chuẩn học thuật, nghề nghiệp phù hợp hơn. Cụ thể, các chính sách hỗ trợ về tâm lí cho phép định hướng CTĐT tự tin lồng ghép những yêu cầu mang tính thách thức cao của kỉ nguyên số, điển hình như việc bắt buộc phát triển năng lực làm chủ trí tuệ nhân tạo và rèn luyện tính kỉ luật cho người học mà không lo ngại việc làm quá tải hay gây ra hội chứng kiệt sức cho người học. Hơn thế nữa, theo xu hướng giáo dục hướng tới sự phát triển toàn diện (Reimers, 2020), việc thấu hiểu và giải quyết các nhu cầu hỗ trợ của sinh viên sẽ trực tiếp thúc đẩy CTĐT phải điều chỉnh phù hợp nhu cầu xã hội. Do đó, sự đầu tư đồng bộ vào chính sách hỗ trợ tạo nên một định hướng CTĐT năng động, thúc đẩy năng lực của người học trước các thay đổi.

Đề xuất 4: Chính sách hỗ trợ có tác động định hướng CTĐT

4.3. Đặc điểm và tâm lý người học

Đây là lớp nền tảng cốt lõi nhất, đóng vai trò như chất xúc tác bên trong khởi động quá trình học hỏi và thích nghi của mỗi cá nhân trước sự đa dạng văn hóa. Theo nghiên cứu của Di Pietro (2023), các đặc điểm của người học bao gồm các yếu tố nhân khẩu học (độ tuổi, giới tính, khu vực sống), tính cách và các rào cản thực tế (tài chính, sự thiếu hụt kỹ năng ngôn ngữ, thiếu thông tin) chi phối khả năng tham gia trải nghiệm quốc tế. Ngoài ra, người học vướng mắc rào cản thường khó tiếp cận môi trường quốc tế dù thực tế nhóm sinh viên có nền tảng bất lợi như ở nông thôn có khả năng trau dồi các kỹ năng toàn cầu nếu được trao cơ hội. Sinh viên ở khu vực nông thôn thường vấp phải rào cản ngoại ngữ lớn hơn so với sinh viên thành thị, làm hạn chế cơ hội tham gia các hoạt động mang tính quốc tế. Những sinh viên có tính cách cởi mở, ham học hỏi và hệ giá trị cá nhân vững chắc sẽ dễ dàng phát triển khả năng thích ứng và giao tiếp toàn cầu (Sofyan & cộng sự, 2025). *Tính ham học hỏi (Inquisitiveness)* là sự sẵn sàng tìm hiểu để hiểu những khác biệt liên quan đến văn hóa, tránh xu hướng rập khuôn/định kiến để phát triển và học hỏi (Stevens & cộng sự, 2014). Những cá nhân có tính tò mò cao luôn vượt ra khỏi ranh giới quốc gia. Sự tò mò này trực tiếp dẫn dắt họ đến thái độ cởi mở và không phán xét (Stevens & cộng sự, 2014). *Khả năng thích nghi học tập (learning adaptability)* là khả năng điều chỉnh chiến lược nhận thức, hành vi và cảm xúc để đạt mục tiêu học tập (Chen và Wei, 2025), giúp người học khai thác các môi trường học tập. *Hệ giá trị cá nhân (personal values)* định hướng người học

đến hành vi cá nhân và động lực của họ. *Khả năng phục hồi và chịu đựng (resilience và tolerance of ambiguity)* cùng với năng lượng cảm xúc lạc quan, giúp cá nhân duy trì sự tự tin, phục hồi nhanh chóng sau các cú sốc khác biệt về văn hóa, môi trường.

Đề xuất P5: Đặc điểm của sinh viên tác động đến NLTC

Đặc điểm sinh viên (như tính cách, bối cảnh văn hóa, động lực) và định hướng CTĐT có mối quan hệ tương hỗ nhau. Một mặt, đặc điểm người học đóng vai trò nền tảng để định hình CTĐT; các định hướng lấy người học làm trung tâm hay định hướng gắn với cá nhân, CTĐT cần được thiết kế dựa vào nhu cầu, sở thích và trải nghiệm sống thực tế của sinh viên. Ngược lại, một định hướng CTĐT mang tính hệ thống và thực tiễn sẽ tạo ra môi trường giúp bồi đắp, củng cố các đặc điểm tích cực của sinh viên như sự kiên ứng, tư duy phản biện và tính cởi mở (Reimers, 2020). Nhìn chung, chính sự đa dạng về đặc điểm nhận thức và nền tảng của sinh viên là động lực cốt lõi buộc các trường đại học phải liên tục điều chỉnh CTĐT sao cho linh hoạt, cá nhân hóa (Lee & cộng sự, 2025).

Dựa trên lý thuyết đồng kiến tạo giá trị trong giáo dục đại học, người học hiện đại không còn bị xem là những cá thể tiếp nhận tri thức thụ động mà đã trở thành những đối tác tích cực, đồng kiến tạo nên trải nghiệm học tập (Bao & cộng sự, 2023). Khi một thể hệ sinh viên sở hữu bản tính tò mò, thích học hỏi và thể hiện khả năng thích nghi học tập trước những thay đổi (Chen & Wei, 2025), họ sẽ đặt ra những nhu cầu và kì vọng cho CSGDDH phải liên tục đổi mới chương trình. Sự năng động này đòi hỏi CTĐT phải nâng cấp thiết kế hệ thống, vượt ra khỏi các bài giảng truyền thống để cập nhật các tiêu

chuẩn chuyên môn tiên tiến, chẳng hạn như việc tích hợp năng lực AI. Thêm vào đó, hệ giá trị cá nhân của sinh viên như ý thức về trách nhiệm công dân và đạo đức, vì thế định hướng CTĐT phải dịch chuyển để gia tăng tính gắn kết cá nhân và phản ánh rõ nét các thách thức từ nhu cầu xã hội. Nói cách khác, đặc điểm của người học chính là hệ quy chiếu trung tâm; sinh viên càng chủ động và cởi mở, CTĐT càng có động lực để chuyển đổi theo hướng cá nhân hóa, đa dạng hóa để phù hợp với thực tiễn toàn cầu.

Đề xuất P6: Đặc điểm người học có tác động đến định hướng CTĐT

4.4. Chương trình đào tạo

CTĐT là một hệ thống tích hợp bao gồm nội dung, phương pháp sư phạm và cấu trúc tổ chức nhằm định hướng người học đạt được các mục tiêu năng lực cốt lõi (MacKenzie & cộng sự, 2020). Dưới góc nhìn NLTC, CTĐT là công cụ chủ yếu để chuyển giao tri thức và phát triển năng lực cho người học (Bilderback & Thompson, 2025), đặc biệt khi tích hợp học tập trải nghiệm, tiêu chuẩn kiểm định quốc tế, phát triển bền vững và năng lực công nghệ số (Pino Tarragó & cộng sự, 2025), qua đó tạo cơ hội để người học thực hiện NLTC. Nhắm nhất quán với mô hình 3P, nghiên cứu này tiếp cận ở khía cạnh định hướng CTĐT (curriculum orientation), quá trình ra quyết định về mục tiêu và cách đạt mục tiêu, hình thành các định hướng tương đối ổn định (Roberts, 2015) và triển khai CTĐT (curriculum enactment), những gì thực sự diễn ra trong lớp học thông qua tương tác giảng viên – người học – nhiệm vụ (Remillard & Heck, 2014). Định hướng CTĐT phản ánh định hướng lý luận, mục tiêu và triết lý nền tảng của chương trình đào tạo, còn triển khai CTĐT nhấn mạnh quá trình chương trình

đó được diễn giải, điều chỉnh và thực hiện trong thực tiễn giảng dạy – học tập. Do đó, định hướng CTĐT thuộc về cấp độ thiết kế chương trình, còn triển khai CTĐT thể hiện mức độ chuyển hóa thiết kế đó thành trải nghiệm học tập thực tế của người học.

Sự triển khai CTĐT (curriculum enactment) không đơn thuần là việc áp dụng máy móc văn bản chính thức mà là quá trình giảng viên chủ động diễn giải, tái bối cảnh hóa và hiện thực hóa các chính sách thành chương trình được thực thi (enacted curriculum) được thực hiện bởi các hoạt động đưa ra từ giảng viên (Duong & cộng sự, 2023; Remillard & Heck, 2014; Van de Oudeweetering & Voogt, 2018). Sự triển khai CTĐT không chỉ đơn thuần là việc giảng dạy nội dung theo tài liệu mà gồm các thành phần mà người dạy thực hiện. Các hoạt động giúp người học sử dụng công nghệ và kỹ năng số một cách thông minh và linh hoạt như tra cứu tài liệu, sử dụng thành thạo công nghệ hỗ trợ việc học (*kiến thức số*). Các hoạt động khuyến khích, động viên người học phát triển ý tưởng mới, suy nghĩ sáng tạo và giải quyết vấn đề theo cách không truyền thống (*tư duy sáng tạo*), các hoạt động kết hợp phân tích, đánh giá thông tin với khả năng trình bày và trao đổi ý kiến rõ ràng (*tư duy phản biện, giao tiếp*). Ngoài ra, việc triển khai CTĐT cần triển khai các hoạt động giúp người học hiểu về hành vi trách nhiệm, đạo đức và được trang bị kỹ năng sống trong môi trường số và xã hội (*công dân số*). *Năng lực tự chủ học tập* cũng cần được triển khai thông qua các hoạt động giúp người học tự quản lý việc học của mình, bao gồm lên kế hoạch, đánh giá và điều chỉnh hành vi học tập. Trong kỷ nguyên số hiện nay, không thể thiếu các hoạt động học tập theo nhóm, sử dụng

công nghệ như công cụ hỗ trợ để phối hợp, chia sẻ và xây dựng kiến thức chung. Nghiên cứu cho thấy các thành phần này không tách rời nhau mà thường kết hợp trong thực tiễn giảng dạy, phản ánh rằng giảng viên nhìn nhận việc triển khai năng lực thế kỉ 21 là một mô hình tích hợp, chứ không phải những hoạt động mang tính độc lập.

Chính mô hình tích hợp linh hoạt này trong quá trình triển khai CTĐT đóng vai trò là cơ chế chuyển hóa trực tiếp tạo nên NLTC cho người học (Tahirsylaj & Sundberg, 2025). NLTC không tự động hình thành từ các văn bản chính sách giáo dục hay các chuẩn đầu ra tính mà phụ thuộc mạnh mẽ vào cách giảng viên diễn giải và đưa ra các quyết định sư phạm trong thực tiễn lớp học. Trong quá trình thực thi, giảng viên đóng vai trò tái bối cảnh hóa các mục tiêu năng lực chung, kết nối chúng với các hệ giá trị văn hóa, xã hội và nhu cầu của địa phương lẫn toàn cầu (Duong & cộng sự, 2023). Để phát triển NLTC, sự triển khai CTĐT đòi hỏi sự chuyển dịch từ cung cấp kiến thức một chiều cho người học chuyển đổi sang các phương pháp học tập hiệu quả hơn như học tập dựa trên dự án, học tập giải quyết vấn đề và học tập hợp tác (Tahirsylaj & Sundberg, 2025). Thông qua việc thiết kế các nhiệm vụ học tập mô phỏng những thách thức thực tiễn phức hợp của thế giới, người học buộc phải vận dụng tư duy đa chiều và khả năng làm việc nhóm để tìm ra giải pháp (Okada & cộng sự, 2025; Zhou & cộng sự, 2025). Việc triển khai CTĐT hiệu quả sẽ vận hành theo một chu trình kiến tạo, điển hình như quá trình CARE-KNOW-DO: giảng viên tạo ra các không gian học tập giúp sinh viên hình thành sự quan tâm, thấu cảm và nhận thức đạo đức đối với các vấn đề toàn cầu (CARE); tiếp đó người học cần trang bị

tư duy để thấu hiểu vấn đề (KNOW); và cuối cùng là thúc đẩy tính chủ động, năng lực số và sau đó thực hiện các giải pháp (DO). Bên cạnh đó, trong bối cảnh số hóa, việc giảng viên chủ động triển khai các công cụ công nghệ và môi trường học tập ảo đa văn hóa không chỉ giúp người học làm chủ kĩ năng công nghệ mà còn phá vỡ các rào cản địa lí. Mối quan hệ giữa sự triển khai CTĐT và NLTC là một tiến trình đồng kiến tạo mang tính quyết định. Sự nhảy bèn của giảng viên trong việc thực tiễn hóa chương trình học bằng các trải nghiệm tương tác, gắn kết thực tiễn và kết nối công nghệ chính là cầu nối thiết yếu biến những khái niệm trừu tượng về NLTC thành những năng lực hiện hữu, giúp người học sẵn sàng hội nhập toàn cầu.

Đề xuất P7: Sự triển khai CTĐT có tác động đến năng lực toàn cầu

Định hướng CTĐT (curriculum orientations) đóng vai trò định hình cốt lõi, phản ánh hệ thống niềm tin giáo dục và lăng kính ưu tiên của người dạy khi thiết kế học tập (Roberts, 2015). Sự định hướng CTĐT này mang tính đa chiều, bao hàm tính liên quan đến học phần, người học và vấn đề tạo ra một chương trình học toàn diện, cân bằng giữa nội dung học tập, sự phát triển của người học và khả năng giải quyết vấn đề thực tế. CTĐT phải đồng bộ, phù hợp với chuẩn đầu ra của môn học (*định hướng thiết kế CTĐT dựa vào học phần*). Khi định hướng CTĐT cần phải chú trọng đến nhu cầu, năng lực và sự phát triển của người học, từ đó thiết kế chương trình phù hợp với khả năng học tập và sự quan tâm của họ (*định hướng thiết kế CTĐT dựa vào người học*). Ngoài ra, định hướng CTĐT có thiết kế hệ thống tốt, bám sát các nhu cầu công việc sẽ phá vỡ mô hình truyền thống, buộc người học luôn tư duy tìm

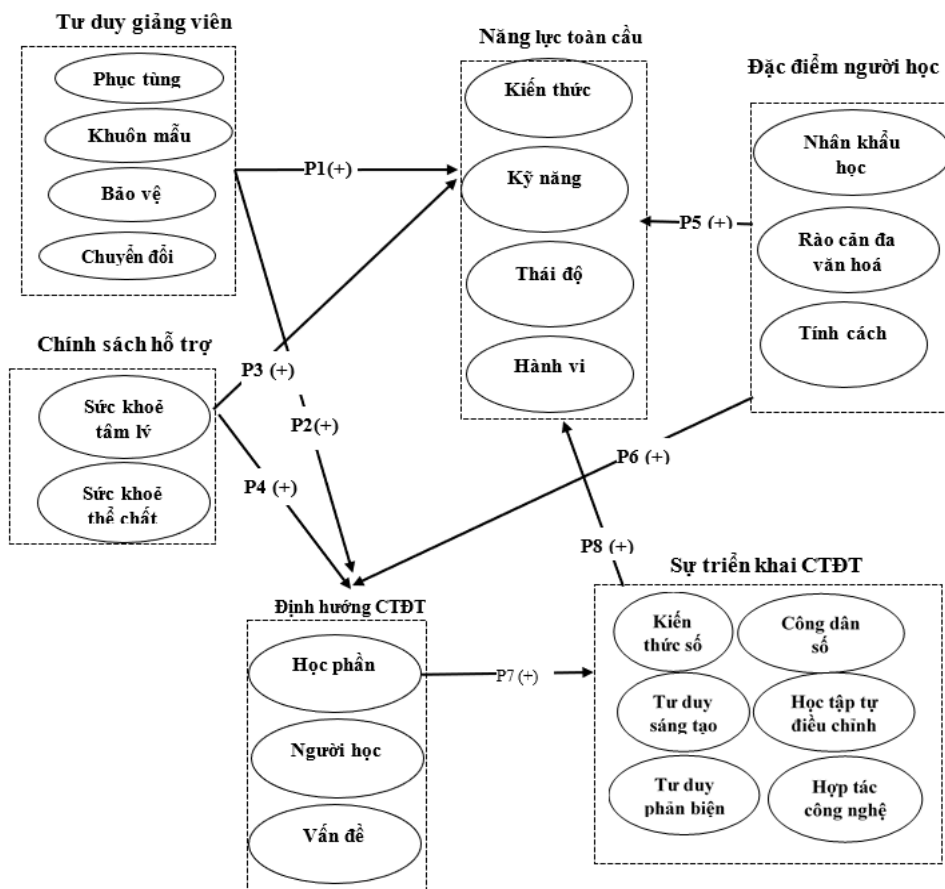
hướng xử lý vấn đề xảy ra trong thực tế (*định hướng thiết kế CTĐT dựa vào vấn đề*). Chính định hướng tiên bộ này cung cấp môi trường thực tiễn để sinh viên rèn luyện tư duy đa chiều, từ đó hấp thụ và chuyển hóa tri thức thành năng lực người học, tạo nền tảng hình thành NLTC. Trước các biến đổi nhanh và thách thức đa chiều của xã hội toàn cầu, giáo dục đại học cần chuyển dịch sang đào tạo dựa trên năng lực để bảo đảm chất lượng đầu ra (Kumar và Rewari, 2022).

Đề xuất P8: Định hướng CTĐT có tác động đến sự triển khai CTĐT

Dưới góc nhìn của mô hình 3P (Presage – Process – Product), định hướng CTĐT (CTĐT) với vai trò Presage, vừa mang đặc tính của Process

trong quá trình hình thành NLTC (Product) thông qua sự triển khai CTĐT. Định hướng CTĐT phản ánh những quyết định chiến lược ban đầu về định hướng đào tạo, cách thức đánh giá người học và triết lý giáo dục, qua đó thiết lập bối cảnh học tập và định hình cho sự nâng cao năng lực người học. Do đó, định hướng CTĐT không chỉ là điều kiện đầu vào mang tính cấu trúc mà còn là cơ chế vận hành động, trung gian chuyển hóa các nguồn lực thành NLTC thực chất.

Từ các phân tích trên, khung NLTC trong kỉ nguyên số được tiếp cận toàn diện đa chiều giáo dục bậc đại học đối với chuyên ngành Quản trị kinh doanh quốc tế được đề xuất hình 4 như sau:



Hình 4: Khung lý thuyết về năng lực toàn cầu do nhóm tác giả đề xuất

5. Hàm ý quản lý đối với các cơ sở đào tạo giáo dục đại học

Bài viết này đã đề nghị khung đánh giá NLTC toàn diện mà chưa có nghiên cứu thực nghiệm, nghiên cứu tương lai cần thiết kể một nghiên cứu hai giai đoạn nhằm khảo sát sinh viên lúc đang học và khảo sát lại họ sau thời gian thực tập/làm việc để kiểm chứng xem NLTC trên thực tế có thực sự bị tác động bởi các yếu tố như khung mô hình đề xuất hay không. Các công nghệ số được áp dụng trong lĩnh vực giáo dục hiện nay đo lường tác động ngắn hạn như sự thích thú ngay sau khóa học mà chưa có nhiều nghiên cứu cho thấy sự thích thú đó có thực sự chuyển hóa thành năng lực nhận thức bền vững hay kết quả nghề nghiệp thực tế về lâu dài hay không (Samala & cộng sự, 2025). Trong khung đề xuất của nghiên cứu, điểm cần nhấn mạnh thêm là đối tượng không chỉ là người học mà còn là hài hòa giữa các đối tượng có liên quan như người học, giảng viên, các chính sách hỗ trợ.

❖ Đối với chính sách hỗ trợ:

Việc áp dụng một phương pháp tiếp cận toàn diện để thúc đẩy sức khỏe tinh thần và thể chất trong các trường đại học là điều hết sức quan trọng, đồng thời tạo ra một khuôn khổ rõ ràng cho việc xây dựng môi trường học tập hỗ trợ, hướng đến phúc lợi của sinh viên. Các cơ sở giáo dục cần triển khai các chương trình nhằm nâng cao nhận thức về sức khỏe tâm thần, khuyến khích sinh viên chủ động tìm kiếm sự trợ giúp khi cần thiết. Tuy nhiên, các dịch vụ hỗ trợ sức khỏe tinh thần hiện nay thường chưa đạt hiệu quả cao do gặp phải những khó khăn trong quá trình triển khai, đặc biệt là vấn đề về chi phí và nguồn nhân lực. Do đó, các chính sách hỗ trợ cần khai thác công

nghệ số và áp dụng mô hình can thiệp hỗ trợ ngang hàng giữa nhà trường và sinh viên, đây là giải pháp khả thi về chi phí để mở rộng và đa dạng hóa các dịch vụ hỗ trợ sức khỏe tinh thần cho sinh viên. Ở cấp độ cộng đồng, các chiến lược tập trung vào việc xây dựng chính sách và môi trường học đường hỗ trợ phúc lợi sinh viên, cung cấp hỗ trợ học thuật, thường xuyên theo dõi nhu cầu sức khỏe tinh thần của sinh viên. Ở cấp độ phòng ngừa, các trường đại học cần đảm bảo sinh viên có thể tiếp cận các dịch vụ tư vấn và hỗ trợ tâm lý, tăng cường các chương trình hỗ trợ đồng đẳng, các hoạt động tiếp cận nhóm nguy cơ cao và các chiến dịch liên quan đến sức khỏe tinh thần. Cần cung cấp các dịch vụ điều trị tâm lý dựa trên bằng chứng, các chương trình can thiệp kỹ thuật số và hệ thống hỗ trợ khủng hoảng 24/7 cho người học. Những chiến lược này cho thấy việc thúc đẩy sức khỏe tinh thần và thể chất của sinh viên cần được tiếp cận hỗ trợ một cách toàn diện, đa cấp độ và kết hợp giữa hỗ trợ phòng ngừa và điều trị.

❖ Đối với CTĐT:

Tái thiết kế CTĐT: Để trang bị hiệu quả cho sinh viên thành công việc làm mang tính toàn cầu, CSGDDH cần chủ động tái thiết kế CTĐT nhằm nhấn mạnh NLTC và học tập trải nghiệm, đồng thời tích hợp các chính sách và thực tiễn quốc tế hiệu quả. Theo Kumar và Rewari (2022), CTĐT hiện đại nên bao gồm nghiên cứu các tình huống quốc tế, các dự án mang tính quốc tế. Những yếu tố này mang lại cho sinh viên những hiểu biết thực tiễn quan trọng và cơ hội tiếp cận thực tế, giúp họ hiểu rõ sự phức tạp của môi trường kinh doanh quốc tế. Việc hợp tác với các tập đoàn đa quốc gia hoặc các tổ chức toàn cầu tạo ra cơ hội

thực tập và học tập dựa trên dự án, từ đó thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết học thuật và ứng dụng thực tiễn trong các bối cảnh toàn cầu đa dạng (Duffy & cộng sự, 2022). Bên cạnh đó, Mahajan và Gupta (2024) nhấn mạnh vai trò của thiết kế CTĐT dựa trên sự tham gia của các bên liên quan trong việc nâng cao khả năng tìm việc của sinh viên tốt nghiệp. Nghiên cứu của họ cho thấy sự hợp tác có cấu trúc giữa doanh nghiệp và các chuyên gia học thuật có thể giúp CSGD hoàn thiện chuẩn đầu ra chương trình, khắc phục khoảng cách về kỹ năng chuyên môn và kỹ năng tương tác giữa các cá nhân, từ đó hình thành năng lực sinh viên tốt nghiệp có khả năng cạnh tranh toàn cầu. Ngoài ra, nghiên cứu của Bilderback và Thompson (2025) nhấn mạnh việc tích hợp các thành phần học tập online vào CTĐT. Một khía cạnh quan trọng của việc định hướng và triển khai CTĐT là việc cân bằng giữa kiến thức lý thuyết và kinh nghiệm thực tiễn. Các lý thuyết học thuật nền tảng vẫn giữ vai trò thiết yếu, nhưng cần được kết hợp với các cơ hội học tập trải nghiệm phản ánh thực tế của lực lượng lao động toàn cầu. Bên cạnh đó, chính sách liên kết giáo dục nghề nghiệp với kết quả khởi nghiệp cũng nên lồng ghép trong việc thiết kế CTĐT, từ đó CSGD định hướng phát triển các CTĐT vừa đáp ứng NLTC vừa phù hợp với nhu cầu thực tiễn thị trường nhu cầu việc làm. Cơ sở giáo dục cũng cần tích hợp các cơ hội học tập thực hành thông qua thực tập, chương trình du học hoặc hợp tác trực tuyến đưa vào CTĐT để sinh viên có thể áp dụng kiến thức học được trên lớp vào các tình huống thực tế, từ đó có nhiều khả năng đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp sẵn sàng thành công trong các môi trường

nghề nghiệp quốc tế đa dạng. Cách tiếp cận thực hành này giúp sinh viên nâng cao khả năng thích ứng và NLTC, những yếu tố quan trọng để đối mặt với sự phức tạp của nền kinh tế toàn cầu hiện nay. Để quá trình quốc tế hóa đi vào thực tế thành năng lực, CTĐT cần có các học phần/đơn án bắt buộc dựa trên hợp tác xuyên biên giới, trong đó người học vận dụng kiến thức vào thực tiễn và tạo sản phẩm có giá trị sử dụng. Vì vậy, nhà trường có thể tích hợp thành các module của lớp học theo lộ trình đánh giá năng lực rõ ràng được thể hiện trong CTĐT, chú trọng các mức độ vận dụng, sáng tạo để đánh giá chuẩn đầu ra cho người học, tập trung các năm chuyên ngành.

❖ Đối với giảng viên và người học:

Giảng viên giữ vai trò trung tâm trong việc bồi dưỡng NLTC cho sinh viên, đồng thời giúp họ sẵn sàng bước vào thị trường lao động quốc tế. Thông qua việc lồng ghép các tình huống thực tế, hoạt động mô phỏng và những góc nhìn văn hóa đa chiều vào quá trình giảng dạy, giảng viên có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn về các vấn đề toàn cầu và hình thành tư duy phản biện đối với cách vận hành của các hệ thống văn hóa, chính trị và kinh tế khác nhau. Khi đưa những bối cảnh gần với thực tiễn vào lớp học, giảng viên còn tạo điều kiện để sinh viên rèn luyện các kỹ năng quan trọng như giải quyết vấn đề và ra quyết định – những năng lực thiết yếu để thích ứng và thành công trong một thế giới ngày càng gắn kết. Để nâng cao hiệu quả giảng dạy, giảng viên cũng cần thường xuyên cập nhật và điều chỉnh phương pháp sư phạm sao cho phù hợp với những biến đổi của môi trường làm việc toàn cầu. Tran và Tran (2020) nhấn mạnh rằng việc ứng dụng công nghệ mới, khuyến khích học

tập hợp tác và tích hợp các cách tiếp cận liên ngành là những định hướng cần thiết, vì chúng phản ánh đúng đặc trưng đa chức năng của nhiều lĩnh vực nghề nghiệp hiện nay. Bên cạnh đó, sự kết nối chặt chẽ giữa giảng viên và các chuyên gia trong ngành cũng rất quan trọng, bởi điều này giúp nội dung đào tạo bám sát xu hướng phát triển và yêu cầu thực tế của thị trường lao động. Với những vai trò đó, giảng viên có thể góp phần đào tạo nên những sinh viên linh hoạt, có năng lực liên văn hóa và đủ khả năng cạnh tranh trong môi trường nghề nghiệp quốc tế đa dạng. Để giảng viên thực hiện được những phương pháp nhằm chuyển hóa NLTC cho sinh viên, cơ sở giáo dục đại học nên ưu tiên khơi mở tư duy, chuyển đổi nhận thức. Lãnh đạo đại học buộc phải mạnh dạn chuyển đổi nhận thức từ mô hình kiểm soát hành chính, áp đặt từ trên xuống vốn không còn phù hợp và đang kìm hãm sự linh hoạt của của các CSGDDH. Để kiến tạo sự chuyển dịch này, nghệ thuật quản trị đại học cần linh hoạt thay đổi từ mô hình kiểm soát tập trung sang phong cách lãnh đạo chuyển đổi và phân quyền. Bằng cách tinh giản các định chế khuôn mẫu, lãnh đạo sẽ nuôi dưỡng một hệ sinh thái học thuật cởi mở, tôn trọng sự tự chủ và dung nạp tinh thần thử nghiệm. Khi được tin tưởng và trao quyền trong một không gian an

toàn, giảng viên cùng sinh viên sẽ tự nhiên bứt phá mọi giới hạn, biến nhận thức thành năng lực hành động thực chất để làm chủ kỷ nguyên mới.

6. Kết luận

Tóm lại, để chuẩn bị cho nguồn nhân lực toàn cầu, các trường đại học cần điều chỉnh CTĐT theo hướng kết hợp giữa kỹ năng chuyên môn và kỹ năng mềm, tăng cường học tập trải nghiệm, các dự án thực tiễn và hợp tác quốc tế. Đồng thời, cần chú trọng phát triển CSHT về sức khỏe tinh thần và thể chất cho sinh viên thông qua các giải pháp chi phí hiệu quả và sử dụng công nghệ kỹ thuật số để mở rộng và đa dạng hóa các dịch vụ hỗ trợ. Giảng viên cần đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy học tập dựa trên dự án, giải quyết các vấn đề thực tế, nghiên cứu tình huống và phát triển tư duy phản biện, giúp sinh viên nâng cao tự tin nghề nghiệp và khả năng thích ứng trong môi trường toàn cầu. Các nhà hoạch định CSHT giáo dục hướng tới kỹ năng và cơ hội học tập quốc tế, trong khi doanh nghiệp cần hợp tác với các cơ sở giáo dục đại học qua thực tập, cố vấn nghề nghiệp và các dự án thực tế. Sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, người học, giảng viên và doanh nghiệp là yếu tố quan trọng để phát triển NLTC và khả năng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành quản trị kinh doanh trong thị trường lao động quốc tế trong kỷ nguyên số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Babacan, T., và Güven, M. (2026). The Role of Epistemological Beliefs and Democratic Values in Curriculum Orientations: A Mixed-Methods Study. *SAGE Open*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251410372>.
- Bernsteiner, A., Haagen-Schützenhöfer, C., và Schubatzky, T. (2025). Teacher Education in the Age of Digitality: Conclusions From a Design-Based Research Project. *European Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12904>.
- Bilderback, S., và Thompson, C. B. (2025). Developing global leadership competence: redefining higher education for interconnected economies.

- Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2024-0301>.
- Brassier-Rodrigues, C. (2025). Supporting Sustainable Transformation of Mobility and Intercultural Development: The Role of Internationalization at Home. In *Advancing Global Competencies in Education* (pp. 72–81). Routledge.
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M. M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., và Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections: Web of Science and Scopus databases. *ArXiv Preprint ArXiv:1305.0377*.
- Chans, G. M., Valle-Arce, A. P., Salas-Maxemín, S., Caratozzolo, P., và Camacho-Zuñiga, C. (2024). Exploring transversal competencies in engineering students through international experiences. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457796>.
- Chen, Y., và Wei, L. (2025). Effects of artificial intelligence learning environments on engineers' intercultural communication competence: mediating role of learning adaptability. *Interactive Learning Environments*, 33(2), 1404–1421. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2371937>.
- Cleofas, J. V., và Labayo, C. C. (2024). Youth netizens as global citizens: digital citizenship and global competence among undergraduate students. *Frontiers in Communication*, 9, 1398001.
- Consoli, T., Schmitz, M. L., Antonietti, C., Gonon, P., Cattaneo, A., và Petko, D. (2025). Quality of technology integration matters: Positive associations with students' behavioral engagement and digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7719–7752. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Di Pietro, G. (2023). Student Characteristics and Barriers to International Mobility: Evidence from the European Union. *European Education*, 55(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2278765>.
- Duffy, L. N., Stone, G. A., Townsend, J., và Cathey, J. (2022). Rethinking curriculum internationalization: Virtual exchange as a means to attaining global competencies, developing critical thinking, and experiencing transformative learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37(1–2), 11–25.
- Duong, Q. B., Nguyen, D.P., và Nguyen, D.T., (2023). Co-creation in higher education and quality of college life: The roles of students' co-creation effort, interactions, and mindfulness. *International Journal of Management Education*, 21(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100862>.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>.

- Feng, X., Zhang, N., Yang, D., Lin, W., và Maulana, R. (2025). From awareness to action: multicultural attitudes and differentiated instruction of teachers in Chinese teacher education programmes. *Learning Environments Research*, 28(2), 345–386. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09518-9>.
- Han, S., và Zhu, Y. (2024). (Re) conceptualizing 'global competence' from the students' perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 917–929.
- Helm, F., và Guth, S. (2023). Internationalization at home through virtual exchange. In *The handbook of international higher education* (pp. 265–286). Routledge.
- Hepburn, S. J., Fatema, S. R., Jones, R., Rice, K., Usher, K., và Williams, J. (2025). Preparedness for practice, competency and skill development and learning in rural and remote clinical placements: A scoping review of the perspective and experience of health students. In *Advances in Health Sciences Education* (Vol. 30, Number 3, pp. 935–972). Springer Science and Business Media B.V. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10378-4>.
- Imjai, N., Chansamran, S., Sungthong, S., Usman, B., và Aujirapongpan, S. (2025). Developing employability digital competencies of Thai Gen Z business students: The role and matter of digital learning environments and digital adaptation skills. *International Journal of Management Education*, 23(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101219>.
- Jang, G., Schwarzenenthal, M., và Juang, L. P. (2023). Adolescents' global competence: A latent profile analysis and exploration of student-, parent-, and school-related predictors of profile membership. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101729.
- Jiaxin, G., Huijuan, Z., và Md Hasan, H. (2024). Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1404782.
- Kumar, V., & Rewari, M. (2022). A responsible approach to higher education curriculum design. *International Journal of Educational Reform*, 31(4), 422–441.
- Laine, I., Pirrone, G., Phan, K. H. Q., Milotta, M., Väättänen, J., và Hagen, B. (2024). Integrating real-world entrepreneurship with international learning: insights from a blended intensive programme. *Journal of International Education in Business*. <https://doi.org/10.1108/JIEB-08-2024-0112>.
- Lasonen, J., & Teräs, M. (2016). Teachers' intercultural competence as part of global competence. In *Dispositions in teacher education: A global perspective* (pp. 221–233). SensePublishers Rotterdam.
- Lee, H., Kim, H., và Yan, W. (2025). Promoting inclusive AI and technology in K-12 education: A review of context, instructional strategies, and learning outcomes. In *Computers and Education: Artificial Intelligence* (Vol. 9). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100478>.
- Liu, Y., Yin, Y., và Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>.

- MacKenzie Jr, W. I., Scherer, R. F., Wilkinson, T. J., và Solomon, N. A. (2020). A systematic review of AACSB International accreditation quality and value research. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 36(1), 1–15.
- Mahajan, R., và Gupta, K. (2024). Periodically modified regulatory reforms for implementation of competency-driven undergraduate medical curriculum in India: a comparative analysis. In *International Journal of Applied and Basic Medical Research* (Vol. 14, Number 2, pp. 71–77). Medknow.
- Martínez-Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C., và Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of digital literacy in the 21st century competency frameworks. *Sustainability*, 14(3), 1867.
- Nikolaeva, S., Diachkova, Y., và Syzenko, A. (2026). Assessing students' global competence using artificial intelligence: experimental research. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 15(1), 860–869. <https://doi.org/10.11591/ijere.v15i1.34038>.
- Okada, A., Sherborne, T., Panselinas, G., và Kolionis, G. (2025). Fostering Transversal Skills Through Open Schooling Supported by the CARE-KNOW-DO Pedagogical Model and the UNESCO AI Competencies Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(4), 1953–1998. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00458-w>.
- Osman, S., và Bashir, R. (2026). Utilizing AI tools to achieve global citizenship: Cross-cultural collaboration and sustainable development goals awareness in higher education in the UAE. *Social Sciences and Humanities Open*, 13. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102544>.
- Ping, L., Kadir, Z. B. A., Khanal, R., và Xi, J. (2026). The impact of intercultural competence on international students' academic, social and affective outcomes in China: The mediating role of coping strategies. *International Journal of Intercultural Relations*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2026.102394>.
- Pino Tarragó, J. C., Domínguez Gálvez, D. L., Regalado Jalca, J. J., và Villavicencio Cedeño, E. G. (2025). Artificial intelligence and soft skills in civil engineering education: A Latin American curriculum gap with global implications. *Research in Globalization*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2025.100307>.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating Students to Improve the World. Springer Briefs in Education*. Retrieved <http://www.springer.com/series/8914>.
- Remillard, J. T., và Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM - Mathematics Education*, 46(5), 705–718. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>.
- Riepenhausen, A., Wackerhagen, C., Reppmann, Z. C., Deter, H. C., Kalisch, R., Veer, I. M., và Walter, H. (2022). Positive cognitive reappraisal in stress resilience, mental health, and well-being: A comprehensive systematic review. *Emotion Review*, 14(4), 310–331.
- Roberts, P. (2015). Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 542–555. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1036731>.

- Samala, A. D., Rawas, S., Rahmadika, S., Criollo-C, S., Fikri, R., và Sandra, R. P. (2025). Virtual reality in education: global trends, challenges, and impacts—game changer or passing trend? In *Discover Education* (Vol. 4, Number 1). Discover. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00650-z>.
- Sercu, L. (2023). Internationalization at home as a factor affecting intercultural competence. A study among Belgian university students. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 536–557.
- Sofyan, S., Habibi, A., Attar, R. W., Hendra, R., Alhazmi, A. H., Guillén-Gámez, F. D., và Sembiring, D. A. E. P. (2025). The impact of global-intercultural competence and social capital on students' motivation to participate in exchange programs: A PLS-SEM approach. *Power and Education*, 17577438251331916.
- Stevens, M., Bird, A., Mendenhall, M. E., và Oddou, G. (2014). Measuring global leader intercultural competency: Development and validation of the global competencies inventory (GCI). In *Advances in Global Leadership* (Vol. 8, pp. 115–154). Emerald Group Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1108/S1535-120320140000008014>.
- Tahirsylaj, A., và Sundberg, D. (2025). Five visions of competence-based education and curricula as travelling policies: A systematic research review 1997–2022. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2492605>.
- Teng, Y., và Cosier, M. E. (2024). Influences of cultural capital and internationalization on global competence in higher education: a systematic literature review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1397642>.
- Tran, T. L. H.N, và Tran, L. T. (2020). *Students' experiences of teaching and learning reforms in Vietnamese higher education*. Routledge.
- Van de Oudeweetering, K., và Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133.
- Wang, L. (2025). Possibility of educating 'global citizens' through a Chinese national school curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(2), 645–660. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2186224>.
- Zhang, Y., Zhou, S., Wu, X., và Cheung, A. C. K. (2024). The effect of teacher training programs on pre-service and in-service teachers' global competence: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100627>
- Zheldibayeva, R. (2023). The Adaptation and Validation of the Global Competence Scale among Educational Psychology Students. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 35–46.
- Zhou, T., Cañabate, D., Bubnys, R., Stanikūnienė, B., và Colomer, J. (2025). Collaborative learning, cooperative learning and reflective learning to foster sustainable development: A scoping review. In *Review of Education* (Vol. 13, Number 2). John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/rev3.70065>.

**GLOBAL COMPETENCE IN THE DIGITAL ERA: A COMPREHENSIVE
THEORETICAL FRAMEWORK AND IMPLICATIONS FOR
MANAGING TRAINING INSTITUTIONS**

Bui Quang Hung¹

Le Nhat Hanh¹

Vo Kim Nhan^{2*}

¹University of Economics Ho Chi Minh City

²HCMC University of Industry and Trade

*Corresponding author: Vo Kim Nhan – Email: vokimnhan@gmail.com

(Received: 28/3/2026, Revised: 21/5/2026, Accepted for publication: 16/6/2026)

ABSTRACT

As the digital era gradually transforms the global business landscape, universities are under increasing pressure to innovate in educating students who are capable of working not only domestically but also internationally. This requires the development of global competence, which includes sufficiently broad and deep knowledge, proficient skills, appropriate work attitudes, and professional behaviors. However, the mechanisms that transform educational inputs into actual competencies have not yet been sufficiently and comprehensively studied, particularly within digital environments and the current context of globalization. Using a systematic literature review approach, 118 research articles were screened, classified, and synthesized to propose a multidimensional and comprehensive framework of global competence and the mechanisms influencing it. There are some key factors in this theoretical framework, including lecturers' mindset, educational support policies, student characteristics, and the curriculum orientation and curriculum enactment. These factors influence global competence primarily through the consistent and effective design and curriculum enactment, thereby contributing to the student competence align with the demands of today's global labor market.

Keywords: Educational support policies; curriculum orientation and enactment; learner characteristics; higher education; global competence; lecturer mindset