

CHUẨN ĐẦU RA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THẠC SĨ NGÀNH LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH: GÓC NHÌN ĐỐI CHIẾU VỚI KHUNG TRÌNH ĐỘ QUỐC GIA VÀ BỘ TIÊU CHÍ SMART

Vũ Thị Việt Hương

Khoa Sư Phạm Ngoại Ngữ, Trường Đại học Vinh, Việt Nam

ARTICLE INFORMATION TÓM TẮT

Journal: Vinh University
Journal of Science
ISSN: 1859-2228

Volume: 52
Issue: 3C

***Correspondance:**
viethuong2008@gmail.com

Received: 17 April 2023

Accepted: 01 June 2023

Published: 20 September 2023

Citation:

Vũ Thị Việt Hương (2023).
Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo thạc sĩ ngành Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn tiếng Anh: góc nhìn đối chiếu với khung trình độ quốc gia và bộ tiêu chí SMART.
Vinh Uni. J. Sci.
Vol. 52 (3C), pp. 36-48
doi: 10.56824/vujs.2023B054

OPEN ACCESS

Copyright © 2023. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY NC\)](#), which permits non-commercially to share (copy and redistribute the material in any medium) or adapt (remix, transform, and build upon the material), provided the original work is properly cited.

Xây dựng chuẩn đầu ra (CĐR) là một trong các giai đoạn đầu tiên và quan trọng nhất của quá trình thiết kế chương trình đào tạo (CTĐT). Nhiều nghiên cứu trước đây đã khẳng định tầm quan trọng của giai đoạn này và lợi ích của việc dạy học đáp ứng CĐR. Mặc dù còn mới mẻ, xu thế thiết kế CTĐT dựa vào CĐR đã và đang trở nên phổ biến ở Việt Nam, đặc biệt là sau khi các Thông tư hướng dẫn liên quan đến việc xây dựng CĐR ở các bậc học được ban hành. Là cơ sở giáo dục coi trọng chất lượng đào tạo và mong muốn phát triển chất lượng bắt đầu từ khâu thiết kế CTĐT, trong 5 năm gần đây, Trường Đại học Vinh liên tục thực hiện rà soát, chỉnh sửa, bổ sung các bộ CĐR, bao gồm cả CĐR dành cho các CTĐT bậc thạc sĩ. Hai trong số các cơ sở lý thuyết và pháp lý mà nhà trường sử dụng trong quá trình này là Khung trình độ quốc gia Việt Nam và bộ tiêu chí đánh giá CĐR SMART (Doran, 1981). Trong quá trình thực hiện, tác giả nhận thấy mặc dù Khung trình độ quốc gia Việt Nam đã đáp ứng một vài tiêu chí trong bộ tiêu chí SMART, các ngành đào tạo cần áp dụng linh hoạt để đảm bảo bộ CĐR của ngành mình đáp ứng tốt hơn các tiêu chí này đồng thời bao gồm được các kiến thức, kỹ năng và thái độ, phẩm chất được quy định trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Tác giả cũng đề xuất bổ sung Khung tham chiếu mức độ năng lực đi kèm với bộ CĐR này để giúp các ngành xây dựng được các bộ CĐR đáp ứng tốt hơn bộ tiêu chí SMART.

Từ khóa: Khung trình độ Quốc Gia; bộ tiêu chí SMART; chuẩn đầu ra; chương trình đào tạo.

1. Giới thiệu

Xu hướng dạy học đáp ứng CĐR đã và đang trở nên phổ biến trên thế giới. Đây là kết quả của việc dịch chuyển sự tập trung từ quá trình dạy/người dạy (teaching-focused) sang quá trình học/người học (student learning-focused). Để lấy người học làm trung tâm, quy trình thiết kế CTĐT phải xoay quanh các năng lực mà người học sẽ đạt được khi kết thúc chương trình. Vì vậy, xây dựng bộ CĐR là một trong các bước đầu tiên và quan trọng nhất (Ewell, 2005). CĐR không chỉ giúp người học và người dạy tập trung vào các kiến thức, kỹ năng, thái độ quan trọng mà còn giúp các bên liên quan hiểu rõ mục đích của CTĐT và đánh giá hiệu

quả của CTĐT (Mahajan & Singh, 2017). Nhận thức được tầm quan trọng của CĐR, nhiều chính phủ và trường đại học trên thế giới đã thiết lập và thực hiện các chính sách liên quan đến việc xây dựng bộ CĐR cho các cấp học. Ví dụ, ở châu Âu, Úc, và New Zealand, nhiều cơ quan, tổ chức cấp quốc gia đã sử dụng bộ CĐR như một công cụ để đánh giá hiệu quả giảng dạy và kiểm định chất lượng giáo dục (Gosling & Moon, 2001).

Dạy học đáp ứng CĐR bắt đầu trở nên phổ biến ở Việt Nam trong khoảng 10 năm gần đây. Một số cơ sở giáo dục đại học trên toàn quốc đã và đang xây dựng bộ CĐR cho các CTĐT dựa vào thông tư, hướng dẫn của Bộ Giáo dục & Đào tạo (GD&ĐT) như Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT, Khung trình độ quốc gia ban hành trong Quyết định 1982/QĐ-TTg và gần đây nhất là Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT. Trường Đại học Vinh cũng phát triển xu thế đó kể từ khi chuyển từ hình thức đào tạo theo niên chế sang đào tạo theo tín chỉ. Tuy nhiên, việc xây dựng CĐR chỉ thực sự được thực hiện một cách có hệ thống và ở diện rộng từ năm 2015 sau khi tham gia vào tổ chức CDIO Initiative và áp dụng mô hình CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate) trong thiết kế CTĐT.

Trong năm 2016, Trường Đại học Vinh đã triển khai xây dựng bộ CĐR cho hơn 40 CTĐT bậc đại học. Đến năm 2020-2021, các bộ CĐR này được rà soát, bổ sung, chỉnh sửa, đồng thời các bộ CĐR của các CTĐT thạc sĩ cũng được xây dựng lại. Năm học 2021-2022, các bộ CĐR mới ở bậc đại học đã được ban hành. Từ năm 2022-2023, các CTĐT bậc thạc sĩ cũng sẽ bắt đầu sử dụng bộ CĐR mới. Quá trình rà soát cho thấy nhiều bộ CĐR cần được chỉnh sửa để phù hợp xu thế phát triển của thế giới nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu của Khung trình độ quốc gia Việt Nam nêu trong Quyết định 1982/QĐ-TTg và các tiêu chí SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timebound) của CĐR. Bài viết này sử dụng một trường hợp cụ thể, CĐR của ngành Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn tiếng Anh (LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh) để phân tích sự tương thích giữa bộ CĐR của ngành với Khung trình độ quốc gia Việt Nam, đồng thời thảo luận về mức độ đáp ứng các tiêu chí SMART của các CĐR nêu trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam và giải thích lý do vì sao ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh áp dụng linh hoạt, có điều chỉnh bộ CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

2. Tổng quan nghiên cứu

Trong phần này, chúng tôi sẽ đề cập đến các nghiên cứu và cơ sở pháp lý làm nền tảng cho bài viết này, bao gồm các lý thuyết về CĐR, bộ tiêu chí SMART dành cho CĐR và Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

2.1. Chuẩn đầu ra

CĐR được các nhà khoa học định nghĩa theo nhiều cách khác nhau. Ví dụ, Adam (2004) cho rằng CĐR là những tuyên bố bằng văn bản về những gì mà người học được mong chờ sẽ có thể đạt sau khi kết thúc một chương trình/khóa/bài học. Cộng đồng Châu Âu (2008) định nghĩa một CĐR là một tuyên bố về những gì mà người học biết, hiểu và có thể làm được khi kết thúc quá trình học. Thông tư 17/2021 của Bộ GD&ĐT định nghĩa CĐR là ‘*yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một CTĐT, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp*’.

Có thể nói, dù được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau, CĐR thường được xem là các tuyên bố về năng lực của người học tại thời điểm kết thúc quá trình học. Theo đó, CĐR có tính chất giới hạn về thời gian (thời điểm hoàn thành chương trình/khóa/bài học) và có thể bao gồm các khía cạnh khác nhau như kiến thức, kỹ năng, và thái độ. Ngoài ra, nhiều nhà khoa học cũng đã nhấn mạnh rằng CĐR cần phải được công bố rộng rãi cho các bên liên quan trước khi chương trình bắt đầu (Gosling & Moon, 2001).

Các nhà khoa học đã khẳng định lợi ích của CĐR đối với các bên liên quan của quá trình giáo dục. Từ góc nhìn của người học, việc có bộ CĐR giúp cho người học lựa chọn các khóa học, chương trình học phù hợp với mục đích của bản thân (Avis, 2000). Bên cạnh đó, CĐR giúp cho người học tự định hướng quá trình học tập bằng cách đầu tư thời gian và tiềm lực cho các CĐR đã được tuyên bố. Điều này cũng đồng thời giúp họ giảm căng thẳng không cần thiết, vì họ có thể nắm rõ lộ trình phát triển của bản thân theo từng giai đoạn (Kelsey, 2011). Về phía người dạy, CĐR là cơ sở để lựa chọn hình thức, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá. Ngoài ra, CĐR còn giúp người dạy soạn giáo án và thiết kế tư liệu dạy học một cách có hệ thống. CĐR còn là kim chỉ nam để giảng viên điều chỉnh quá trình triển khai kế hoạch dạy học, tránh dành thời gian cho các kiến thức, kỹ năng không liên quan và tập trung nhiều hơn vào các kiến thức, kỹ năng được công bố trong bộ CĐR (Allan, 1996). Từ góc nhìn của nhà quản lý, CĐR là cơ sở để đánh giá hiệu quả dạy học của giảng viên, đánh giá kết quả học tập của người học và công bố với xã hội về sản phẩm của cơ sở giáo dục.

2.2. Tiêu chí SMART

Bộ tiêu chí SMART do George T. Doran đề xuất và mô tả lần đầu tiên vào năm 1981 (Doran, 1981). Sau đó, các nhà khoa học khác đã áp dụng và điều chỉnh bộ tiêu chí này trong nhiều lĩnh vực, bao gồm lĩnh vực giáo dục (Blanchard, 1985; Morrison, 2010; Day & Tosey, 2011; Williams, 2012). SMART là từ viết tắt của **S**pecific (sau đây gọi là **Cụ thể**), **M**asurable (sau đây gọi là **Có thể đo lường**), **A**chievable (sau đây gọi là **Có thể đạt được**), **R**elevant (sau đây gọi là **Phù hợp**) và **T**imebound (sau đây gọi là **Có giới hạn thời gian**). Đây là 5 tiêu chí mà các nhà thiết kế CTĐT thường sử dụng để xác lập và đánh giá các CĐR, mục tiêu môn học, hoặc mục tiêu bài giảng. Theo đó, nếu một CĐR đảm bảo cả 5 tiêu chí này thì được gọi là '*a SMART learning outcome*' (gọi nôm na là CĐR thông minh).

Tiêu chí đầu tiên, **Cụ thể**, yêu cầu CĐR phải được diễn đạt một cách cụ thể, rõ ràng. Tiêu chí này nhằm đảm bảo các bên liên quan hiểu rõ năng lực, hành vi được mô tả trong CĐR (Blanchard, 1985). Một CĐR nên thể hiện rõ các yếu tố như người được mong chờ sẽ có năng lực đó (đối với quá trình xây dựng bộ CĐR cho các CTĐT thì thông thường là người học), bối cảnh thể hiện năng lực đó sẽ được thể hiện, và cách thức mà các năng lực đó được thể hiện.

Tiêu chí **Có thể đo lường được** yêu cầu CĐR phải có tính chất đo lường, đánh giá được. Đây là tiêu chí giúp cho việc đánh giá hiệu quả của quá trình đào tạo được thực hiện một cách công bằng, khoa học và khách quan. Để đảm bảo các CĐR đạt tiêu chí **Có thể đo lường được**, các nhà thiết kế chương trình thường sử dụng động từ Bloom (Bloom, 1956) để miêu tả các hành vi mà người học được mong chờ sẽ có thể thực hiện khi kết thúc CTĐT.

Tiêu chí **Có thể đạt được** yêu cầu CĐR không được thiếu tính khả thi mà phải bao gồm năng lực mà người học **có thể đạt được** khi được cung cấp nguồn lực và hỗ trợ cần thiết. Các CĐR mang tính chất khả thi giúp cho người học có động lực để tiến bộ thay vì buông xuôi nếu CĐR quá khó để đạt (Kelsey, 2011). Theo đó, CĐR nên được xây dựng hướng tới đại đa số người học chứ không phải chỉ để hướng tới các sinh viên xuất sắc. Đương nhiên, CĐR không nhất thiết và không nên quá thấp, quá dễ bởi vì điều đó có thể dẫn tới việc các sản phẩm của CTĐT không đáp ứng được nhu cầu của thế giới nghề nghiệp.

Tiêu chí **Phù hợp** yêu cầu CĐR phải có tính thực tiễn, thực tế, gắn với bối cảnh mà CĐR đó sẽ đạt được đồng thời phù hợp với vai trò của người thực hiện hành vi nêu trong CĐR đó (Morrison, 2010). Ví dụ, CĐR của một CTĐT các ngành cử nhân sư phạm cần phải gắn với bối cảnh giáo dục và phù hợp với công việc của giáo viên.

Tiêu chí **Có giới hạn thời gian** yêu cầu CĐR nêu rõ thời gian mà người học được mong chờ sẽ đạt CĐR đó (Chamberlain, 2011). Đối với CĐR của bài học, thông thường mốc thời gian sẽ là cuối bài học. Tương tự, đối với CĐR của CTĐT, thông thường mốc thời gian sẽ là khi kết thúc CTĐT.

Trong lĩnh vực giáo dục, bộ tiêu chí SMART là bộ tiêu chí phổ biến được sử dụng trong quá trình xây dựng CĐR cho bài học, môn học hoặc CTĐT. Bộ tiêu chí này giúp cho các nhà thiết kế chương trình định hướng cách viết CĐR để có thể hình thành các CĐR cụ thể, dễ hiểu, thực tế, phù hợp và có giới hạn về thời gian. Nhờ đó, bộ CĐR ‘thông minh’ sẽ giúp cho các bên liên quan có các thông tin hữu ích để thực hiện quá trình đào tạo một cách hiệu quả (Ogbeiwi, 2017).

2.3 Khung trình độ quốc gia Việt Nam

Khung trình độ quốc gia Việt Nam được ban hành ngày 18/10/2016 theo Quyết định số 1982 của Thủ tướng chính phủ. Đây là văn bản nhằm phân loại, chuẩn hóa năng lực, khối lượng học tập tối thiểu và văn bằng, chứng chỉ phù hợp với các trình độ thuộc giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học của Việt Nam. Khung trình độ quốc gia Việt Nam được áp dụng đối với 8 bậc, từ sơ cấp đến tiến sĩ, được quy định tại Luật giáo dục nghề nghiệp và Luật giáo dục đại học. CĐR được quy định cho mỗi bậc trình độ bao gồm 3 lĩnh vực: kiến thức thực tế và kiến thức lý thuyết; kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp và kỹ năng giao tiếp, ứng xử; mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân trong việc áp dụng kiến thức, kỹ năng để thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn.

Bài viết này chỉ liên quan đến bộ CĐR CTĐT bậc thạc sĩ ngành LL&PPDH bộ môn tiếng Anh tại Trường Đại học Vinh. Do đó, phần tổng quan nghiên cứu này sẽ chỉ nêu sơ lược các CĐR được quy định cho bậc 7 (thạc sĩ) trong Khung trình độ quốc gia. Yêu cầu của bậc 7 là người học có kiến thức thực tế, kiến thức lý thuyết sâu, rộng ở mức độ làm chủ kiến thức trong phạm vi của ngành đào tạo; có kỹ năng phản biện, phân tích, tổng hợp và đánh giá dữ liệu, thông tin một cách khoa học và tiên tiến; kỹ năng nghiên cứu phát triển, đổi mới và sử dụng các công nghệ phù hợp trong lĩnh vực học thuật và nghề nghiệp; kỹ năng truyền bá, phổ biến tri thức trong các lĩnh vực chuyên môn; có khả năng hướng dẫn người khác thực hiện nhiệm vụ và khả năng quản lý, đánh giá, cải tiến để nâng cao hiệu quả hoạt động nghề nghiệp. Bảng 1 trình bày các CĐR của bậc 7 được nêu trong Khung trình độ quốc gia.

Bảng 1: CĐR bậc 7 trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam

Kiến thức	Kỹ năng	Mức tự chủ và trách nhiệm
<ul style="list-style-type: none"> - Kiến thức thực tế và lý thuyết sâu, rộng, tiên tiến, nắm vững các nguyên lý và học thuyết cơ bản trong lĩnh vực nghiên cứu thuộc chuyên ngành đào tạo - Kiến thức liên ngành có liên quan - Kiến thức chung về quản trị và quản lý 	<ul style="list-style-type: none"> - Kỹ năng phân tích, tổng hợp và đánh giá dữ liệu và thông tin để đưa ra giải pháp xử lý các vấn đề một cách khoa học - Kỹ năng truyền đạt tri thức dựa trên nghiên cứu, thảo luận các vấn đề chuyên môn và khoa học với người cùng ngành và với những người khác - Kỹ năng tổ chức, quản trị và quản lý các hoạt động nghề nghiệp tiên tiến - Kỹ năng nghiên cứu phát triển và sử dụng các công nghệ một cách sáng tạo trong lĩnh vực học thuật và nghề nghiệp - Có trình độ ngoại ngữ tương đương bậc 4/6 Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam 	<ul style="list-style-type: none"> - Nghiên cứu, đưa ra những sáng kiến quan trọng - Thích nghi, tự định hướng và hướng dẫn người khác - Đưa ra những kết luận mang tính chuyên gia trong lĩnh vực chuyên môn - Quản lý, đánh giá, cải tiến các hoạt động chuyên môn

3. CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam và bộ tiêu chí SMART

Trong phần này, CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam theo bộ tiêu chí SMART sẽ được thảo luận, phân tích dựa trên khung SMART mà Ogbeiw (2017) đã sử dụng khi phân tích các CĐR từ các nguồn dữ liệu khác nhau, trong đó ví dụ được trích dẫn từ nguồn tài liệu liên quan đến y tế và sức khỏe. Tuy nhiên, tiêu chí **Có giới hạn thời gian** không được phân tích vì trong bối cảnh này, các CĐR đã được xây dựng với giới hạn thời gian là khi tốt nghiệp. Do đó, các CĐR trong Khung trình độ quốc gia đều đã được giới hạn thời gian và đáp ứng tiêu chuẩn này.

Theo phân tích sơ bộ, hầu hết các CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam đáp ứng tiêu chí **Có thể đạt được**. Tuy nhiên, một số CĐR trong Khung trình độ quốc gia chưa đáp ứng tiêu chí **Cụ thể, Phù hợp** và **Có thể đo lường được**. Đối với tiêu chí **Phù hợp**, về mặt lý thuyết và thực tế, bộ CĐR này khó có thể đáp ứng tiêu chí này do nó cần được sử dụng cho tất cả các ngành đào tạo trên toàn quốc. Vì thế, không thể nêu rõ bối cảnh thực tiễn và nghề nghiệp cụ thể khi xây dựng các tuyên bố CĐR. Tương tự đối với tiêu chí **Cụ thể**, việc thiết kế các CĐR mang tính chất cụ thể là một việc khá khó khăn khi mà các tuyên bố này cần được áp dụng chung cho nhiều ngành khác nhau. Tuy nhiên, có một số khía cạnh mà các tuyên bố CĐR này có thể được điều chỉnh, bổ sung để đáp ứng tốt hơn tiêu chí **Cụ thể**. Các ý này sẽ được trình bày trong phần tiếp theo.

Thứ nhất, các tuyên bố trong Khung trình độ quốc gia nên được cụ thể hóa hơn ở khía cạnh mức độ năng lực. Chẳng hạn, với CĐR ‘*Kiến thức chung về quản trị và quản lý*’, các bên liên quan cần hiểu ‘chung’ nghĩa là gì, mức độ năng lực đang được đánh giá là thế nào? Nếu mỗi tuyên bố có thể bao hàm cả mức độ năng lực mà người học được mong chờ sẽ đạt, các CĐR này sẽ đáp ứng tốt hơn tiêu chí **Cụ thể**. Trước hết, nếu có một khung tham chiếu mức độ năng lực đi kèm, bộ CĐR này sẽ rõ ràng, dễ hiểu hơn. Khung tham chiếu mức độ năng lực này có thể được xây dựng riêng, hoặc kế thừa từ các lý thuyết

của các nhà khoa học trên thế giới, chẳng hạn, Bloom domains of learning (Bloom, 1956). Vì trong Khung trình độ quốc gia thiếu yếu tố này, tác giả đề xuất Khung tham chiếu mức độ năng lực như trong Bảng 2 để ngành LL&PPDH Bộ môn Tiếng Anh sử dụng. Từ đó, các nhà thiết kế CTĐT có thể xác định mức độ năng lực mà người học mong chờ sẽ đạt được và nêu rõ mức độ đó (ví dụ, K2 hay K3, A3 hay A4). Việc mã hóa mức độ năng lực thành K, A, S hay C phụ thuộc vào nhận định của các nhà thiết kế chương trình về bản chất của CDR. Nếu CDR đó nghiêng về kiến thức, thì sử dụng thang đo ở cột K (Knowledge). Nếu nó nghiêng về thái độ, ý thức thì sử dụng thang đo ở cột A (Attitudes). Nếu nó nghiêng về kỹ năng thân thể, thì sử dụng thang đo ở cột S (Skill). Nếu không thể xác định CDR đó nghiêng về một lĩnh vực nào vì nó có thể là tổng hòa của cả 3 lĩnh vực, thì sử dụng thang đo ở cột C (Competence).

Thứ hai, các CDR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam có thể đáp ứng tốt hơn tiêu chí **Có thể đo lường được** nếu trong tuyên bố CDR sử dụng các động từ Bloom (1956). Đây là các động từ được sử dụng để mô tả hành vi, hành động cho mỗi một mức độ năng lực trong các lĩnh vực học tập (domains of learning): kiến thức, kỹ năng, thái độ. Như vậy, với mỗi CDR, người dạy và người học có thể xác định hành vi, hoạt động nào của người học sẽ cho thấy rằng người học đã đạt được CDR. Từ đó, người dạy sẽ sử dụng các phương pháp và công cụ kiểm tra đánh giá phù hợp và người học cũng có thể tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân. Hiện tại, các CDR trong khung này đang mang tính chất chủ đề CDR hơn là CDR. Do đó, chúng chưa đáp ứng tốt tiêu chí **Có thể đo lường được**.

Bảng 2: Khung tham chiếu mức độ năng lực ngành LL&PPDH Bộ môn Tiếng Anh

Mô tả			
Kiến thức, kỹ năng tư duy (K)	Thái độ (A)	Kỹ năng thân thể (S)	Tổng hợp (C)
K1: Biết, nhớ	A1: Nhận thức được, sẵn sàng tiếp nhận hiện tượng	S1: Tiếp nhận, ghi nhận thứ tự các thao tác	C1: Không có năng lực
K2: Hiểu	A2: Phản hồi, sẵn sàng phản hồi với giá trị và hiện tượng	S2: Bắt chước các thao tác một cách cơ bản	C2: Năng lực đạt ở mức cơ bản, thực hiện được nhiệm vụ nhưng cần có sự giám sát của người khác
K3: Áp dụng	A3: Chấp nhận giá trị và hiện tượng	S3: Bắt đầu thành thạo các thao tác	C3: Năng lực đạt ở mức chấp nhận được theo tiêu chuẩn, thực hiện được nhiệm vụ mà không cần sự giám sát của người khác
K4: Phân tích, đánh giá	A4: Đánh giá, so sánh, tổng hợp các giá trị và hiện tượng	S4: Thành thạo, thuần thục các thao tác phức tạp	C4: Năng lực đạt đến mức hoàn chỉnh, hoàn thiện, thực hiện nhiệm vụ phức tạp một cách tự tin và nhất quán, có thể hướng dẫn người khác thực hiện nhiệm vụ

Mô tả			
Kiến thức, kỹ năng tư duy (K)	Thái độ (A)	Kỹ năng thân thể (S)	Tổng hợp (C)
K5: Sáng tạo các kiến thức, sản phẩm, quy trình, hệ thống mới	A5: Hình thành các giá trị tự thân, nội tại hóa các giá trị	S5: Sáng tạo, sáng chế kỹ xảo, kỹ năng vật lý mới	C5: Năng lực được công nhận rộng rãi bởi các bên liên quan

Từ những nhận định trên, bộ CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam đã được áp dụng linh hoạt khi xây dựng bộ CĐR của ngành LL&PPDH Bộ môn Tiếng Anh để vừa đảm bảo bao gồm các kỹ năng, kiến thức, phẩm chất được quy định trong bộ CĐR chung này, vừa tăng tính đáp ứng của CĐR theo tiêu chí SMART. Trong phần tiếp theo, CĐR của CTĐT ngành LL&PPDH Bộ môn Tiếng Anh sẽ được trình bày trong sự so sánh với Khung trình độ quốc gia Việt Nam.

4. CĐR CTĐT của ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh và Khung trình độ quốc gia Việt Nam

CĐR CTĐT ngành thạc sĩ LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh được xây dựng dựa trên các cơ sở lý thuyết, thực tiễn và pháp lý như sau:

- Tâm nhìn, sứ mệnh, triết lý giáo dục của Trường Đại học Vinh
- Khung trình độ quốc gia Việt Nam
- Đề cương CDIO
- Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiếng Anh phổ thông
- Đặc điểm của nghề giáo
- Nhu cầu của nhà tuyển dụng

Hàng năm, bộ CĐR này đã được rà soát và chỉnh sửa để phù hợp với xu thế phát triển của xã hội, nhu cầu của các bên liên quan và đáp ứng yêu cầu của thế giới nghề nghiệp. Trong đợt rà soát năm 2021-2022, bộ CĐR này, được trình bày ở Bảng 3, đã có những sự thay đổi quan trọng theo hướng dẫn của Thông tư 17/2021 của Bộ GD&ĐT.

Bảng 3: CĐR CTĐT ngành LL&PPDH Bộ môn Tiếng Anh

TT	Mô tả CĐR	Mức độ năng lực
<i>PLO1.1</i>	<i>Liên hệ các kiến thức chung về triết học, quản lý, quản trị và kiến thức chuyên sâu về ngành ngôn ngữ học ứng dụng trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
1.1.1	Vận dụng các kiến thức chung về triết học, quản lý và quản trị trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh	3
1.1.2	Phân tích mối liên hệ giữa các lý thuyết về ngôn ngữ và tiếp thu ngôn ngữ với các lý thuyết dạy học tiếng Anh	4
<i>PLO1.2</i>	<i>Tổng hợp các kiến thức chuyên sâu của ngành TESOL để thực hiện các hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục bộ môn tiếng Anh</i>	
1.2.1	Đánh giá tính phù hợp của đường hướng và phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh trong bối cảnh giáo dục cụ thể	4

TT	Mô tả CDR	Mức độ năng lực
1.2.2	Phát triển các kỹ thuật dạy học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh phù hợp với đường hướng và phương pháp dạy học	5
<i>PLO2.1</i>	<i>Vận dụng kỹ năng, phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp trong các hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
2.1.1	Phân tích, tổng hợp để đánh giá dữ liệu và đưa ra giải pháp xử lý các vấn đề liên quan đến dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
2.1.2	Sử dụng CNTT một cách sáng tạo để thực hiện và cải tiến các hoạt động chuyên môn	3
<i>PLO2.2</i>	<i>Thể hiện trách nhiệm và đạo đức nghề nghiệp của nhà giáo-nhà nghiên cứu</i>	
2.2.1	Thích nghi và tự định hướng để phát triển trong môi trường giáo dục	3
2.2.2	Tuân thủ các nguyên tắc đạo đức trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh	3
<i>PLO3.1</i>	<i>Vận dụng kỹ năng lãnh đạo nhóm và hợp tác trong các hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
3.1.1	Lãnh đạo nhóm chuyên môn để thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
3.1.2	Hợp tác hiệu quả với các bên liên quan trong quá trình nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh	3
<i>PLO3.2</i>	<i>Vận dụng kỹ năng giao tiếp trong các hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
3.2.1	Sử dụng các hình thức giao tiếp để thực hiện hiệu quả các hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh	3
3.2.2	Sử dụng ngoại ngữ thứ hai ở bậc 4/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ Quốc Gia để cải tiến các hoạt động chuyên môn	3
<i>PLO4.1</i>	<i>Phân tích bối cảnh dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
4.1.1	Phân tích bối cảnh xã hội và khoa học-kỹ thuật ảnh hưởng đến quá trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
4.1.2	Phân tích bối cảnh giáo dục của quốc gia, địa phương và đơn vị thực hiện chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
<i>PLO4.2</i>	<i>Hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh</i>	
4.2.1	Lựa chọn đường hướng và loại hình chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
4.2.2	Thiết kế nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá cho chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	5
4.2.3	Thực hiện chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	4
4.2.4	Đánh giá và phát triển chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh	4

Bộ CĐR của ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh đã thể hiện đầy đủ các kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm ở bậc 7 được nêu trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Sự tương thích giữa hai bộ CĐR này được trình bày thông qua Bảng 4.

Bảng 4: Sự tương thích giữa CĐR ngành và CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam

CĐR trong Khung trình độ quốc gia	CĐR CTĐT
Kiến thức thực tế và lý thuyết sâu, rộng, tiên tiến, nắm vững các nguyên lý và học thuyết cơ bản trong lĩnh vực nghiên cứu thuộc chuyên ngành đào tạo	1.1.2, 1.2.1, 1.2.2
Kiến thức liên ngành có liên quan	1.1.1
Kiến thức chung về quản trị và quản lý	1.1.1
Kỹ năng phân tích, tổng hợp và đánh giá dữ liệu và thông tin để đưa ra giải pháp xử lý các vấn đề một cách khoa học	1.2.1, 2.1.1, 4.1.1, 4.1.2
Kỹ năng truyền đạt tri thức dựa trên nghiên cứu, thảo luận các vấn đề chuyên môn và khoa học với người cùng ngành và với những người khác	3.1.1, 3.1.2, 3.2.1
Kỹ năng tổ chức, quản trị và quản lý các hoạt động nghề nghiệp tiên tiến	3.1.1, 3.1.2, 4.2.3
Kỹ năng nghiên cứu phát triển và sử dụng các công nghệ một cách sáng tạo trong lĩnh vực học thuật và nghề nghiệp	2.1.2
Có trình độ ngoại ngữ tương đương bậc 4/6 Khung năng lực ngoại ngữ Việt Nam	3.2.2
Nghiên cứu, đưa ra những sáng kiến quan trọng	1.2.2, 4.2.2
Thích nghi, tự định hướng và hướng dẫn người khác	2.2.1, 3.1.1
Đưa ra những kết luận mang tính chuyên gia trong lĩnh vực chuyên môn	4.1.1, 4.1.2, 4.2.4
Quản lý, đánh giá, cải tiến các hoạt động chuyên môn	4.2.3, 4.2.4

Có thể thấy, tất cả chủ đề CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam đã được đưa vào bộ CĐR của ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh. Tuy nhiên, sự tương thích này không phải là kiểu tương thích 1-1. Nghĩa là, một CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam có thể tương ứng với hai, hoặc nhiều hơn, CĐR trong CTĐT của ngành.

Ví dụ, CĐR ‘Nghiên cứu, đưa ra những sáng kiến quan trọng’ trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam được thể hiện qua 02 CĐR trong CTĐT của ngành là:

* 1.2.2 *Phát triển các kỹ thuật dạy học và kiểm tra đánh giá tiếng Anh phù hợp với đường hướng và phương pháp dạy học*

* 4.2.2 *Thiết kế nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá cho chương trình dạy học và giáo dục tiếng Anh*

Đối với nghề giáo, các sáng kiến quan trọng mà người giáo viên thường tạo ra liên quan đến việc phát triển các kỹ thuật dạy học và kiểm tra đánh giá mới (1.2.2), đồng thời thiết kế các nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá cho chương trình dạy học và giáo dục (4.2.2). Do đó, cả hai CĐR 1.2.2 và 4.2.2 đều có liên quan đến CĐR nêu trên.

Tương tự, CĐR ‘*Thích nghi, tự định hướng và hướng dẫn người khác*’ trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam được tách ra và đưa vào 02 CĐR của ngành là:

* 2.2.1 *Thích nghi và tự định hướng để phát triển trong môi trường giáo dục*

* 3.1.1 *Lãnh đạo nhóm chuyên môn để thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh*

Việc tách hai ý thích nghi, tự định hướng và hướng dẫn người khác thành hai CĐR xuất phát từ sự khác nhau về bản chất của việc thích nghi, tự định hướng và hướng dẫn người khác. Trong khi thích nghi, tự định hướng thường mang tính chất cá nhân, nội tại, thì việc hướng dẫn người khác mang tính chất tương tác qua lại và phụ thuộc nhiều hơn vào các yếu tố bên ngoài. Đối với nghề giáo, khả năng hướng dẫn người khác thường được thể hiện qua công tác lãnh đạo nhóm chuyên môn vì công việc này yêu cầu người giáo viên phải có khả năng hướng dẫn cho các giáo viên/thành viên trong nhóm chuyên môn để thực hiện các nhiệm vụ nghiên cứu, dạy học và giáo dục. Do đó, ý ‘*hướng dẫn người khác*’ được tách ra và thể hiện trong một CĐR khác so với ý ‘*thích nghi và tự định hướng*’.

Có thể thấy rằng, cấu trúc của bộ CĐR CTĐT ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh không hoàn toàn giống với cấu trúc của bộ CĐR bậc 7 trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Vì Trường Đại học Vinh xây dựng CTĐT theo khung CDIO, sử dụng đề cương CDIO làm cơ sở để thiết kế bộ CĐR cho các ngành đào tạo bao gồm 4 trụ cột: 1) Kiến thức và lập luận ngành 2) Kỹ năng và phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp 3) Kỹ năng liên nhân: Làm việc nhóm và giao tiếp 4) Hình thành ý tưởng-Thiết kế-Triển khai-Vận hành sản phẩm/quy trình/hệ thống. Trong đó, trụ cột kiến thức là các kiến thức chuyên ngành, ngành, liên ngành cần thiết cho nghề nghiệp; trụ cột Kỹ năng và phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp đề cập các phẩm chất chung cần có trong môi trường làm việc; trụ cột Kỹ năng liên nhân: Làm việc nhóm và giao tiếp là các kỹ năng đảm bảo cho người lao động có thể hợp tác trong môi trường làm việc; trụ cột 4 bao gồm các kỹ năng đặc thù của ngành nghề. Việc phân chia các CĐR thành 4 trụ cột giúp cho các nhà thiết kế, người dạy, người học và các bên liên quan thấy rõ mỗi CĐR tập trung vào lĩnh vực nào của năng lực (kiến thức, kỹ năng hay thái độ), từ đó giúp cho việc đánh giá CĐR được thực hiện một cách phù hợp với bản chất của lĩnh vực năng lực đó. Mặc dù 4 trụ cột này không tương đương với 3 khía cạnh của bộ CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam, chúng đã bao hàm các khía cạnh này, tất nhiên không tương thích theo kiểu 1-1. Khía cạnh kiến thức có thể quy về trụ cột số 1. Khía cạnh kỹ năng, mức tự chủ và trách nhiệm được bao hàm trong cả ba trụ cột số 2, 3 và 4.

Một trong những điều chỉnh quan trọng nữa đã được thực hiện là sử dụng động từ Bloom khi mô tả các CĐR. Trong bộ CĐR của Khung trình độ quốc gia Việt Nam, nhiều CĐR không sử dụng động từ Bloom mà sử dụng cụm danh từ, ví dụ ‘*kiến thức chung về quản trị và quản lý*’. Do đó, khi thiết kế CĐR của ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh, tất cả các CĐR phải đảm bảo đều được diễn đạt bắt đầu bằng một động từ Bloom. Việc sử dụng động từ loại này giúp đáp ứng tiêu chí **Cụ thể** và **Có thể đo lường được** vì các động từ này thể hiện mức độ năng lực và đồng thời nêu rõ hành vi, hoạt động mà người học cần thực hiện để được đánh giá là đã đạt CĐR, ví dụ, tuyên bố ‘*kiến thức chung về quản trị và quản lý*’ sẽ được diễn đạt thành ‘*Vận dụng các kiến thức chung về triết học, quản lý và quản trị trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh*’. Như vậy, trước hết, CĐR này đáp ứng tiêu chí **Cụ thể** vì nó nêu cụ thể mức độ năng lực là vận dụng (chứ không phải là

nhớ, hiểu). Thứ hai, nó đáp ứng tiêu chí **Phù hợp**, vì nó đề cập đến bối cảnh nghề nghiệp cụ thể là hoạt động nghiên cứu, dạy học và giáo dục tiếng Anh.

5. Thảo luận

Có thể nói, bộ CĐR dành cho bậc thạc sĩ trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam đã đáp ứng khá tốt hai tiêu chí **Có thể đạt được** và **Có giới hạn thời gian** trong bộ tiêu chí SMART. Tuy nhiên, mức độ đáp ứng các tiêu chí còn lại chưa cao, trong đó có tiêu chí **Phù hợp** khó có thể đáp ứng vì tính chất khái quát hóa cho mục đích sử dụng chung ở tất cả các ngành đào tạo thạc sĩ trong nước. Rõ ràng, bộ CĐR không thể nào nêu cụ thể bối cảnh nghề nghiệp vì nếu làm vậy thì các CĐR sẽ không đủ tính chất khái quát để có thể áp dụng rộng rãi cho nhiều ngành nghề khác nhau.

Đối với tiêu chí **Cụ thể** và **Có thể đo lường được**, một số đề xuất đã được áp dụng cùng với Khung trình độ quốc gia Việt Nam một cách linh hoạt để có được bộ CĐR phù hợp nhất cho ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh.

Để đáp ứng tốt tiêu chí **Cụ thể**, cần có thêm Khung tham chiếu mức độ năng lực cho các lĩnh vực học tập là Kiến thức, Kỹ năng và Thái độ. Khung tham chiếu này sẽ giúp xác định mức độ năng lực mà người học được mong chờ sẽ đạt tại thời điểm kết thúc chương trình học. Các CĐR được tuyên bố kèm theo mức độ năng lực nhất định sẽ giúp cho các bên liên quan hiểu rõ và cụ thể hơn yêu cầu của CĐR. Khi đó, giảng viên sẽ có thể sử dụng các hình thức và công cụ đánh giá thích hợp còn người học sẽ có thể tự đánh giá quá trình học tập và tìm kiếm các phương pháp học tập hiệu quả để đạt CĐR. Đề xuất này có thể được áp dụng cho nhiều ngành khác vì nó có tính khái quát hóa khá cao.

Việc xây dựng bộ CĐR cho ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh được thực hiện dựa trên các cơ sở lý thuyết và thực tiễn như tầm nhìn, sứ mệnh, triết lý giáo dục của Trường Đại học Vinh, Khung trình độ quốc gia Việt Nam, đề cương CDIO, chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiếng Anh phổ thông, đặc điểm của nghề giáo, và nhu cầu của nhà tuyển dụng. Trong quá trình thiết kế, Khung trình độ quốc gia Việt Nam được xem xét kỹ vì đây là văn bản pháp lý có tính chất quan trọng đặc biệt. Ngoài ra chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiếng Anh phổ thông và đặc điểm của nghề giáo cũng được cân nhắc kỹ lưỡng để đưa vào các CĐR phù hợp. Ngoài ra, Trường Đại học Vinh là thành viên của tổ chức CDIO thế giới nên cấu trúc bộ CĐR theo Đề cương CDIO với 04 trụ cột cần phải được áp dụng trên nguyên tắc không giảm bớt các CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Cuối cùng, vì nhận thấy các CĐR đã được xây dựng chưa đáp ứng tốt một vài tiêu chí trong bộ tiêu chí SMART, các chủ đề CĐR đã được điều chỉnh và linh hoạt thể hiện theo một cách khác để phù hợp với bối cảnh nghề nghiệp cũng như đáp ứng tính cụ thể của CĐR.

6. Kết luận

Bài báo này đã trình bày các cơ sở lý thuyết và thực tiễn liên quan đến việc xây dựng CĐR CTĐT của ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh và bộ tiêu chí SMART. Trong bài báo, Khung trình độ quốc gia Việt Nam cũng được phân tích dưới góc độ các tiêu chí SMART. Từ đó, Khung tham chiếu mức độ năng lực được đề xuất bổ sung để giúp cho bộ CĐR trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam đáp ứng tốt hơn bộ tiêu chí SMART. Thêm vào đó, bộ CĐR ngành LL&PPDH bộ môn Tiếng Anh cũng được so sánh đối chiếu với Khung trình độ quốc gia Việt Nam. Kết quả cho thấy các CĐR trong Khung trình độ quốc

gia Việt Nam đều đã được thể hiện trong bộ CDR CTĐT của ngành, mặc dù theo một cấu trúc khác và sự tương thích không nhất thiết là 1-1. Hy vọng với các nhận định và đề xuất trong bài báo, việc sử dụng Khung trình độ quốc gia Việt Nam để xây dựng CDR CTĐT các ngành cụ thể sẽ được thực hiện một cách thuận lợi và hiệu quả hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Adam, S. (2004). *Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local national and international levels*. United Kingdom Bologna Seminar, Edinburgh, Scotland.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108. DOI: [10.1080/03075079612331381487](https://doi.org/10.1080/03075079612331381487)
- Avis, J. (2000). Policing the subject: learning outcomes, managerialism and research in PCET. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), 38-57. DOI: [10.1111/1467-8527.00132](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00132)
- Blanchard, K. (1985). *Leadership and the one-minute manager*. New York: HarperCollins.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, NY: Longmans.
- Chamberlain, J. (2011). Who put the ART in SMART goals? *Management Services*, 55(3), 22-27.
- Day, T., Tosey, P. (2011). Beyond SMART? A new framework for goal-setting. *The Curriculum Journal*, 22(4), 515-34. DOI: [10.1080/09585176.2011.627213](https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627213)
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70, 35.
- Ewell, P. (2005). *Applying learning outcomes to higher education: An overview*. Paper prepared for the Hong Kong University Grants Committee. National Center for Higher Education Management Systems.
- Gosling, D., Moon, J. (2001). *How to use learning outcomes and assessment criteria*. London: SEEC Office.
- Kelsey, R. (2011). Set realistic goals and meet them. *Training Journal*, 55-58.
- Mahajan, M., Singh, M. K. S. (2017). Importance and benefits of learning outcomes. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 22(3), 65-67. DOI: [10.9790/0837-2203056567](https://doi.org/10.9790/0837-2203056567)
- Ogbeiwi, O. (2017). Why written objectives need to be really SMART? *British Journal of Health Care Management*, 23(7), 324-336. DOI: [10.12968/bjhc.2017.23.7.324](https://doi.org/10.12968/bjhc.2017.23.7.324)
- European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Office for Official Publications of the European.
- Vietnam Ministry of Education and Training (2021). *Thông tư quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Vietnam Prime Minister (2016). *Quyết định phê duyệt Khung trình độ quốc gia Việt Nam*.

Williams, C. (2012). *MGMT* (5th ed.). USA: Southwestern College Publishing.

ABSTRACT

A COMPARISON BETWEEN THE MASTER OF TESOL PROGRAM'S LEARNING OUTCOMES AND THE NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS AND THE SMART PRINCIPLES

Vu Thi Viet Huong

Department of Foreign Language Pedagogy, Vinh University, Vietnam

Received on 17/4/2023, accepted for publication on 01/6/2023

Learning outcome formulation is one of the first and most essential stages in program development. Previous research has acknowledged the importance of this stage and the benefits of outcome-based education. Outcome-based program development is becoming popular in Vietnam, especially after the promulgation of Circulars that instruct institutions to formulating program learning outcomes. As Vinh University gives priority to educational quality, it has periodically reviewed and adjusted learning outcomes of not only undergraduate programs but also graduate programs. This process has been done on the basis of the National Framework of Qualifications and the SMART principles (Doran, 1981). However, we have found that although the National Framework of Qualifications has met a couple of SMART principles, program developers need to flexibly incorporate the framework into their program learning outcomes. Flexibility application will allow us to design learning outcomes that meet the SMART principles and include the so-called knowledge, attitudes, skills and attributes in the National Framework of Qualifications. In this paper, we have also proposed a Framework of Competency Level to help program designers formulate 'smarter' learning outcomes.

Keywords: Learning outcomes; program development; National Framework of Qualifications; SMART principles.