

## XÂY DỰNG BỘ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG TỔ CHỨC DẠY HỌC CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

**Đỗ Đức Quế<sup>1</sup>,  
Trần Thị Thúy Hà<sup>2</sup>,  
Nguyễn Thị Hằng Nga<sup>2,+</sup>,  
Trần Thị Thanh Huyền<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Vụ Giáo dục Trung học - Bộ Giáo dục và Đào tạo;

<sup>2</sup>Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: hangnga@hnue.edu.vn

### Article history

Received: 27/9/2024

Accepted: 24/10/2024

Published: 05/12/2024

### Keywords

Skills, teaching organization skills, assessment criteria, assessment criteria for teaching organization skills

### ABSTRACT

Teaching organization skills have long been identified as a component of teaching skills. Every teacher, in general, and a high education teacher, in particular, needs to be equipped with a knowledge system related to teaching organization skills and to regularly practice these skills. Identifying the manifestations of each assessing criterion and proposing the composition of a rubrics to assess teaching organization skills is meaningful for teachers in general and high education teachers in particular to meet the goals of the 2018 General Education Curriculum. This article presents the concept of teaching organization skills, presents the system of component skills and the manifestations of each subskill. Thus, it proposes a process to create a set of criteria for evaluating component skills and a rubrics for assessing teachers' teaching organization skills, contributing to improving teaching quality. The research results serve as a suggestion to help teachers effectively apply teaching organization skills to develop students' competencies, meeting the objectives of the 2018 General Education Curriculum.

## 1. Mở đầu

Kỹ năng tổ chức dạy học (KNTCDH) của GV luôn là vấn đề cần quan tâm và bàn luận, bởi GV không chỉ là người truyền thụ kiến thức mà còn là người truyền cảm hứng, tạo động cơ học tập cho HS giống như giống như nhà văn William A. Warrd đã nói: “Người thầy trung bình chỉ biết nói, người thầy giỏi biết giải thích, người thầy xuất chúng biết minh họa, người thầy vĩ đại biết cách truyền cảm hứng” (dẫn theo Phan Thanh Long, 2004). Nhiều nghiên cứu đề xuất các biện pháp để rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên thông qua hoạt động dạy ở trường Sư phạm. Tác giả Trương Thị Thanh Mai (2016) với nghiên cứu “Rèn kỹ năng dạy học cho sinh viên đại học ngành Sư phạm sinh học bằng dạy học vi mô”, Thiều Huy Thuật (2016) trong nghiên cứu “Bồi dưỡng kỹ năng dạy học cho giảng viên các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức theo tiếp cận dạy học vi mô” đã xác định hệ thống kỹ năng dạy học, trong đó có kỹ năng kiểm tra bài cũ, kỹ năng dạy học hình thành kiến thức mới, kỹ năng củng cố bài học; Nguyễn Thị Phương Thanh (2017) với nghiên cứu “Hình thành kỹ năng dạy học cho sinh viên ngành sư phạm Lịch sử, trường đại học Sư phạm Hà Nội” đã xác định những kỹ năng dạy học cần hình thành cho GV môn Lịch sử, xây dựng các tiêu chí đánh giá mức độ hình thành từng kỹ năng dạy học. Tuy nhiên, nghiên cứu về KNTCDH và xây dựng tiêu chí đánh giá kỹ tổ chức còn hạn chế. Sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết, chuyên gia và thống kê toán học, bài báo này làm sáng tỏ cơ sở lý luận về KNTCDH, đặc biệt xác định hệ thống kỹ năng thành phần và các biểu hiện của từng kỹ năng; trên cơ sở đó đề xuất quy trình xây dựng tiêu chí đánh giá các kỹ năng thành phần và phiếu hướng dẫn đánh giá KNTCDH của GV, góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Một số vấn đề lý luận

#### 2.1.1. Kỹ năng dạy học

Kỹ năng dạy học được Lakshmi (2009) định nghĩa là những hoạt động giảng dạy đặc biệt của GV có ảnh hưởng tới những thay đổi tích cực trong thái độ của HS. Theo Kyriacou (2007), kỹ năng dạy học là một tập hợp các hoạt động của GV trong môi trường lớp học tương tác hướng tới việc thực hiện thành công các mục tiêu dạy học. Dương Tiến Sỹ và Trương Thị Thanh Mai (2016) cho rằng, kỹ năng dạy học là sự thực hiện có kết quả hệ thống các thao tác/yêu cầu sư phạm của một hoặc một số hoạt động dựa trên nền tảng tri thức, kinh nghiệm thực tiễn và sự sáng tạo của GV nhằm đạt được mục tiêu của quá trình dạy học; hay, kỹ năng dạy học là sự vận dụng hệ thống kiến thức, kỹ

xảo, kinh nghiệm hành động - hoạt động dạy học nhằm giải quyết hiệu quả nhiệm vụ dạy học của người giảng viên (Nguyễn Văn Công, 2018). Như vậy, các tác giả đều nhấn mạnh đến bản chất của kỹ năng dạy học là hệ thống các hoạt động của GV trên lớp giúp HS dễ dàng đạt được mục tiêu môn học. Phân tích các quan điểm trên, chúng tôi quan niệm: *Kỹ năng dạy học là sự thực hiện linh hoạt, thành thạo chuỗi các hành động sự phạm dựa trên nền tảng tri thức nghiệp vụ, kinh nghiệm thực tiễn và sự sáng tạo của GV nhằm đạt được mục tiêu của quá trình dạy học.*

*Cấu trúc của kỹ năng dạy học* đã được nhiều tác giả xác định, như: Dựa theo những nhiệm vụ dạy học, Đặng Thành Hưng (2010) chia thành 4 nhóm kỹ năng dạy học cơ bản với 20 kỹ năng chi tiết, cụ thể: (1) Nhóm kỹ năng nghiên cứu người học và việc học; (2) Nhóm kỹ năng lãnh đạo và quản lý người học, việc học; (3) Nhóm kỹ năng thiết kế dạy học và hoạt động giáo dục; (4) Nhóm kỹ năng dạy học trực tiếp (tác nghiệp). Dựa vào hoạt động thực tập sự phạm, tác giả Hoàng Thị Hạnh (2016) xác định 4 kỹ năng dạy học cơ bản, gồm: (1) Kỹ năng thiết kế bài học; (2) Kỹ năng trình bày bảng; (3) Kỹ năng giao tiếp với người học trong giảng dạy; (4) Kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Từ những phân tích về khái niệm kỹ năng dạy học và cấu trúc của kỹ năng dạy học, chúng tôi đề xuất cấu trúc của kỹ năng dạy học gồm 3 nhóm kỹ năng cơ bản, gồm: Nhóm kỹ năng chuẩn bị bài học; Nhóm KNTCDH; Nhóm kỹ năng kiểm tra, đánh giá.

### 2.1.2. Kỹ năng tổ chức dạy học

*Khái niệm KNTCDH:* Nghiên cứu về KNTCDH chưa có nhiều và một số nghiên cứu tập trung vào kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS. Theo đó, kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học là hành động tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn học được thực hiện hiệu quả dựa trên tri thức cơ bản về tổ chức hoạt động trải nghiệm và sự tích cực hoạt động của người dạy. Đó là những hành động có ý thức, có mục đích, có kỹ thuật và có kết quả về tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn học (Nguyễn Phan Lâm Quyên, 2023). Theo Lê Thị Thương Thương (2020), kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ mẫu giáo của sinh viên ngành Giáo dục mầm non là tổ hợp các thao tác, hành động của sinh viên nhằm thực hiện có hiệu quả hoạt động tổ chức cho trẻ thí nghiệm để đạt được mục đích giáo dục đã đề ra. Từ đó, chúng tôi cho rằng, KNTCDH là những hành động/thao tác sự phạm thành thạo, linh hoạt, theo một trật tự nhất định dựa trên tri thức, kinh nghiệm thực tiễn và sáng tạo của GV tạo ra những hành động/thao tác tích cực, chủ động của HS trong việc khám phá, chiếm lĩnh tri thức nhằm đạt được mục tiêu của quá trình dạy học.

*Cấu trúc của KNTCDH:* Phân tích dấu hiệu của KNTCDH và tiến trình dạy học, chúng tôi xác định cấu trúc của KNTCDH được thể hiện trong bảng 1:

Bảng 1. Cấu trúc của KNTCDH

|                                 | Kỹ thành phần   | Biểu hiện   |
|---------------------------------|---|---|
| Nhóm kỹ năng tổ chức HS học tập | Kỹ năng tổ chức HS học tập cá nhân                              | Cá nhân HS tích cực chủ động xác định được nhiệm vụ, làm việc với học liệu để hoàn thành nhiệm vụ học tập.  |
|                                 | Kỹ năng tổ chức HS học tập nhóm                                 | Xác định được nhóm học tập, nhiệm vụ học tập nhóm, phương thức giao tiếp để cùng nhau giải quyết nhiệm vụ học tập.  |
|                                 | Kỹ năng tổ chức HS làm thí nghiệm                               | HS xác định được mục tiêu, nội dung thí nghiệm, thực hiện và giải thích được kết quả thí nghiệm.  |
|                                 | Kỹ năng tổ chức HS tham gia trò chơi                            | HS xác định được nội dung, luật chơi và tích cực, chủ động tham gia trò chơi và chiếm lĩnh được tri thức, rèn luyện được kỹ năng.   |
|                                 | Kỹ năng tổ chức HS làm việc với sách giáo khoa/tài liệu học tập | HS xác định được địa chỉ thu thập, cách thức thu thập, xử lý thông tin và sử dụng thông tin giải quyết vấn đề học tập.  |
|                                 | Kỹ năng tổ chức HS báo cáo, thảo luận                           | HS trình bày được nội dung báo cáo theo logic phù hợp, dễ hiểu, đáp ứng mục tiêu hoạt động học tập; lắng nghe ý kiến của người khác, lập luận phản biện để thống nhất nội dung. |
| Nhóm kỹ năng kỹ thuật dạy học   | Kỹ năng giao nhiệm vụ   | Nhiệm vụ học tập được truyền tải một cách rõ ràng, phù hợp, định hướng cách thức thực hiện và sản phẩm học tập.   |
|                                 | Kỹ năng sử dụng câu hỏi   | Câu hỏi phù hợp với nội dung bài học, trình độ HS; ngắn gọn, rõ ràng điều đã biết, điều cần tìm; kích thích tính tích cực của HS.   |
|                                 | Kỹ năng sử dụng phương tiện trực quan                           | Phương tiện trực quan phù hợp với mục tiêu, nội dung bài học; được khai thác hiệu quả, đúng lúc, đúng cường độ.   |

|   |  |
|---|--|
| Kỹ năng trình bày bảng                          | Bố cục hợp lý, khoa học; tiêu đề, phụ đề rõ ràng; nội dung trình bày ngắn gọn, súc tích, logic, dễ theo dõi; kết hợp viết bảng với giảng giải. |
| Kỹ năng khái quát hóa kiến thức                 | Xác định và nhấn mạnh các dấu hiệu đặc trưng, phổ biến của đối tượng, nhóm đối tượng và diễn đạt chúng thành khái niệm, kết luận.              |
| Kỹ năng lựa chọn và sử dụng phương pháp dạy học | Tổ hợp phương pháp dạy học phù hợp với mục tiêu và nội dung dạy học; triển khai phương pháp linh hoạt, định hướng hành động học của HS.        |
| Kỹ năng lựa chọn và sử dụng kỹ thuật dạy học    | Kỹ thuật dạy học phù hợp với mục tiêu, nội dung dạy học, phương pháp dạy học; thể hiện rõ ràng cách thức thực hiện của GV và HS.               |
| Kỹ năng khái quát hóa                           | Xác định được dấu hiệu đặc trưng, cơ bản và diễn đạt các dấu hiệu theo cấu trúc câu nhất định.   |

### 2.1.3. Tiêu chí đánh giá

Theo Nguyễn Công Khanh và Đào Thị Oanh (2017), đánh giá trong giáo dục là một quá trình thu thập, tổng hợp, diễn giải thông tin về đối tượng cần đánh giá một cách có hệ thống và sử dụng các thông tin này để ra quyết định về HS, về chương trình, nhà trường hay đưa ra các chính sách giáo dục. Theo Từ điển tiếng Việt của Hoàng Phê và cộng sự (2003), “tiêu chí” là tính chất, dấu hiệu làm căn cứ để nhận biết, xếp loại một sự vật, một khái niệm. Tác giả McMillan (2014) quan niệm, tiêu chí đánh giá hiệu quả là cụ thể, đi đường được, có thể đạt được, phù hợp và có thời hạn (SMART). Chúng cung cấp những hướng dẫn rõ ràng về những gì được mong đợi và đảm bảo rằng việc đánh giá là khách quan và nhất quán. Từ những phân tích trên, chúng tôi quan niệm, trong dạy học, *tiêu chí đánh giá là tập hợp các đặc điểm, dấu hiệu phản ánh bản chất của một vấn đề (tiêu chuẩn), là cơ sở xác định mức độ đáp ứng mục tiêu dạy học.*

### 2.1.4. Phiếu đánh giá theo tiêu chí (Rubrics)

Jonsson và Panadero (2016) quan niệm về rubrics là một công cụ được thiết kế để hỗ trợ các chuyên gia đánh giá khả năng, năng lực của HS giúp hỗ trợ GV xác định các phẩm chất cũng như thành tích đạt được của HS. Rubrics mô tả các phẩm chất và thành tích đạt được của HS ở các mức chất lượng khác nhau theo ma trận hai chiều: Một chiều là nội dung cần đánh giá và một chiều là mức độ chất lượng sản phẩm. Theo Trịnh Thị Phương Thảo (2019), rubrics là một công cụ chấm điểm để đánh giá khả năng hoàn thành công việc đích thực của HS thông qua các nhiệm vụ thực được giao. Rubrics bao gồm các tiêu chuẩn về nội dung và các lĩnh vực quan trọng cần đánh giá người học và các tiêu chí đạt được các tiêu chuẩn đó. Chúng tôi hoàn toàn đồng tình với quan niệm của nhóm tác giả Nguyễn Minh Giang và Diệp Kiều My (2023) khi định nghĩa về rubrics là một bản mô tả cụ thể các tiêu chí đánh giá và các mức độ đạt được của từng tiêu chí đó về hành vi (phẩm chất), quá trình hoạt động và sản phẩm học tập (năng lực) của HS trong một nhiệm vụ nhất định nào đó và sử dụng quan niệm này trong việc xây dựng rubrics đánh giá KNTCDH của GV.

## 2.2. Xây dựng phiếu hướng dẫn đánh giá kỹ năng tổ chức dạy học

### 2.2.1. Nguyên tắc xây dựng phiếu hướng dẫn đánh giá kỹ năng tổ chức dạy học

Khi xây dựng phiếu hướng dẫn đánh giá KNTCDH của GV, cần đảm bảo các nguyên tắc như sau: (1) Đảm bảo tính rõ ràng và chính xác: các tiêu chí và mô tả chi tiết các mức độ cần được diễn đạt tường minh, rõ ràng, dễ hiểu và được xây dựng dựa trên những cơ sở thực tiễn hoặc lý luận để mang tính thuyết phục cao; (2) Đảm bảo tính mục tiêu: các tiêu chí đánh giá phải định hướng được thao tác, đầu ra mong đợi tương ứng với các kỹ năng; (3) Đảm bảo tính khách quan: các tiêu chí đánh giá thể hiện được các khía cạnh, mức độ của từng thao tác kỹ năng; (4) Đảm bảo tính khả thi: các tiêu chí đánh giá cần phù hợp với thực tiễn giảng dạy và năng lực của GV, đồng thời có thể áp dụng rộng rãi.

### 2.2.2. Quy trình xây dựng phiếu hướng dẫn đánh giá kỹ năng tổ chức dạy học

- *Bước 1. Xác định mục tiêu, nội dung cần đánh giá:* Phân tích khái niệm và cấu trúc của KNTCDH cần đánh giá làm cơ sở xác định mục tiêu và nội dung của KNTCDH. Ví dụ: Dựa trên khái niệm của kỹ năng sử dụng câu hỏi trong học tập là “khả năng GV thiết kế, sắp xếp và cách thức chuyển giao các câu hỏi một cách phù hợp nhằm thu thập thông tin, dữ liệu hoặc giải quyết vấn đề nào đó trong học tập của HS”, có thể xác định được mục tiêu, nội dung cần đánh giá là kỹ thuật thiết kế và đặt câu hỏi rõ ràng, định hướng xác định điều đã biết, điều cần tìm và câu trả lời cho câu hỏi,...

- *Bước 2. Mô tả các kỹ năng cấu thành KNTCDH cần đánh giá:* Dựa trên mục đích, nội dung đã xác định, tiến hành mô tả chi tiết, dấu hiệu và các mức độ biểu hiện của từng tiêu chí. Nội dung mô tả phải đảm bảo tường minh, rõ ràng, dễ hiểu và có sự phân biệt giữa các mức độ để dễ dàng đánh giá. Vận dụng mô tả chi tiết, dấu hiệu và mức độ biểu hiện các dấu hiệu của một số KNTCDH như bảng 1.

Bảng 1. Bảng tiêu chí đánh giá một số KNTCDH của GV

| Kĩ năng   | Tiêu chí  | Mức độ biểu hiện  |
|---|---|---|
| 1. Giao nhiệm vụ học tập                            | 1.1. Nội dung nhiệm vụ học tập  | <b>Mức 3:</b> Nội dung nhiệm vụ được diễn đạt ngắn gọn, phù hợp với mục tiêu hoạt động, định hướng hành động học tập và sản phẩm HS cần đạt.  |
|   |   | <b>Mức 2:</b> Nội dung nhiệm vụ được diễn đạt dài dòng, khó hiểu hoặc không phù hợp với mục tiêu hoạt động hoặc không định hướng hành động học tập và sản phẩm HS cần đạt.  |
|   | 1.2. Phương thức chuyên giao nhiệm vụ học tập                           | <b>Mức 1:</b> Nội dung nhiệm vụ được diễn đạt dài dòng, khó hiểu, không phù hợp với mục tiêu hoạt động, không định hướng hành động học tập và sản phẩm HS cần đạt.  |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Linh hoạt, phù hợp với nội dung nhiệm vụ, điều kiện học tập, HS dễ dàng xác định được hành động thực hiện nhiệm vụ học tập.   |
| 2. Sử dụng câu hỏi trong học tập                    | 2.1. Thiết kế câu hỏi   | <b>Mức 2:</b> Không linh hoạt, phù hợp với nội dung nhiệm vụ, điều kiện học tập hoặc HS không xác định được hành động thực hiện nhiệm vụ học tập.   |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Không linh hoạt, phù hợp với nội dung nhiệm vụ, điều kiện học tập, HS không xác định được hành động thực hiện nhiệm vụ học tập.   |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Nội dung câu hỏi được diễn đạt ngắn gọn, đúng kĩ thuật, rõ mục đích, định hướng câu trả lời và có sự phân hóa.  |
|   | 2.2. Phương thức sử dụng câu hỏi  | <b>Mức 2:</b> Nội dung câu hỏi được diễn đạt dài dòng, không đúng kĩ thuật hoặc không định hướng câu trả lời hoặc không có sự phân hóa.   |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Nội dung câu hỏi được diễn đạt dài dòng, không đúng kĩ thuật, không định hướng câu trả lời, không có sự phân hóa.   |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Câu hỏi được sử dụng đúng lúc, phù hợp với nội dung, đối tượng HS và điều kiện dạy học.   |
| 3. Sử dụng phương tiện trực quan                    | 3.1. Lựa chọn phương tiện trực quan                                     | <b>Mức 2:</b> Câu hỏi được sử dụng không đúng lúc hoặc không phù hợp với nội dung, đối tượng HS và điều kiện dạy học.   |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Câu hỏi được sử dụng không đúng lúc, không phù hợp với nội dung, đối tượng HS và điều kiện dạy học.   |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Phương tiện trực quan phù hợp với nội dung dạy học, đáp ứng mục tiêu hoạt động, có thể khai thác được nhiều kiến thức và nhiều khâu của quá trình dạy học.  |
|   | 3.2. Phương thức sử dụng phương tiện trực quan                          | <b>Mức 2:</b> Phương tiện trực quan không phù hợp với nội dung dạy học hoặc không đáp ứng mục tiêu hoạt động; HS khó khai thác thu thập thông tin kiến thức.  |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Phương tiện trực quan không phù hợp với nội dung dạy học, không đáp ứng mục tiêu hoạt động và HS khó khai thác thu thập thông tin kiến thức.  |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Sử dụng đúng lúc, đúng cường độ, tổ chức HS làm việc với phương tiện trực quan hiệu quả, khai thác được nhiều đơn vị kiến thức.   |
| 4. Trình bày bảng                                   | 4.1. Bố cục, cách thức trình bày nội dung trên bảng                     | <b>Mức 2:</b> Sử dụng không đúng lúc, không đúng cường độ hoặc tổ chức HS làm việc với phương tiện dạy học không hiệu quả, không khai thác được nhiều đơn vị kiến thức  |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Sử dụng không đúng lúc, không đúng cường độ và tổ chức HS làm việc với phương tiện dạy học không hiệu quả, không khai thác được nhiều đơn vị kiến thức.   |
|   |   | <b>Mức 3:</b> Bộ cục bảng hợp lí, cân đối; nội dung trình bày bảng đầy đủ, chính xác, khoa học; chữ viết rõ ràng, thẳng hàng, thể hiện được các mục và nội dung kiến thức; hình vẽ, bảng biểu (nếu có) đảm bảo chính xác, hợp lí.   |
|   | 4.2. Hình vẽ, bảng biểu (nếu có)  | <b>Mức 2:</b> Bộ cục bảng không hợp lí, không cân đối hoặc nội dung trình bày bảng không đầy đủ, không chính xác và không khoa học hoặc chữ viết không rõ ràng, dòng lên xuống, không thể hiện được các mục và nội dung kiến thức; Hình vẽ, bảng biểu (nếu có) không đảm bảo chính xác, hợp lí. |
|   |   | <b>Mức 1:</b> Bộ cục bảng không hợp lí, không cân đối; nội dung trình bày bảng không đầy đủ, không chính xác và không khoa học; chữ viết không rõ ràng, dòng lên xuống, không thể hiện được các mục và nội dung kiến thức; hình vẽ, bảng biểu (nếu có) không đảm bảo chính xác, hợp lí.         |
|   |   | <b>Mức 3:</b> HS xác định được địa chỉ lấy thông tin, cách thức thu thập thông tin từ tài liệu/sách giáo khoa và cách thức chuyển hóa thông tin thành kiến thức.  |
| 5. Tổ chức HS làm việc với tài liệu/ sách giáo khoa | 5.1. Tổ chức HS cách thức thu thập thông tin từ tài liệu/sách giáo khoa | <b>Mức 2:</b> HS không xác định được địa chỉ lấy thông tin và cách thức thu thập thông tin từ tài liệu/sách giáo khoa hoặc không biết chuyển hóa thông tin thành kiến thức.   |
|   |   | <b>Mức 1:</b> HS không xác định được địa chỉ lấy thông tin, cách thức thu thập thông tin từ tài liệu/sách giáo khoa và không biết chuyển hóa thông tin thành kiến thức.   |
|   |   | <b>Mức 3:</b> HS xác định và thực hiện được cách thức báo cáo, thảo luận phù hợp, đáp ứng mục tiêu hoạt động dạy học; nội dung báo cáo khoa học, logic hấp dẫn; HS thảo luận sôi nổi, tích cực và GV đưa ra nhận xét phù hợp, kích thích tính tích cực của HS.                                  |
| 6. Tổ chức HS thảo luận, báo                        | 6.1. Tổ chức HS xác định được phương                                    |   |

|                     |                                     |  |
|---------------------|-------------------------------------|--|
| cáo kết quả học tập | thức và nội dung báo cáo, thảo luận | <b>Mức 2:</b> HS không xác định và thực hiện được cách thức báo cáo, thảo luận phù hợp, đáp ứng mục tiêu hoạt động dạy học hoặc nội dung báo cáo không khoa học, logic hấp dẫn hoặc HS thảo luận không sôi nổi, tích cực hoặc GV đưa ra nhận xét không phù hợp, không kích thích tính tích cực của HS. |
|                     |                                     | <b>Mức 1:</b> HS không xác định và thực hiện được cách thức báo cáo, thảo luận phù hợp, đáp ứng mục tiêu hoạt động dạy học; nội dung báo cáo không khoa học, logic hấp dẫn; HS thảo luận không sôi nổi, tích cực hoặc GV đưa ra nhận xét không phù hợp, không kích thích tính tích cực của HS.         |

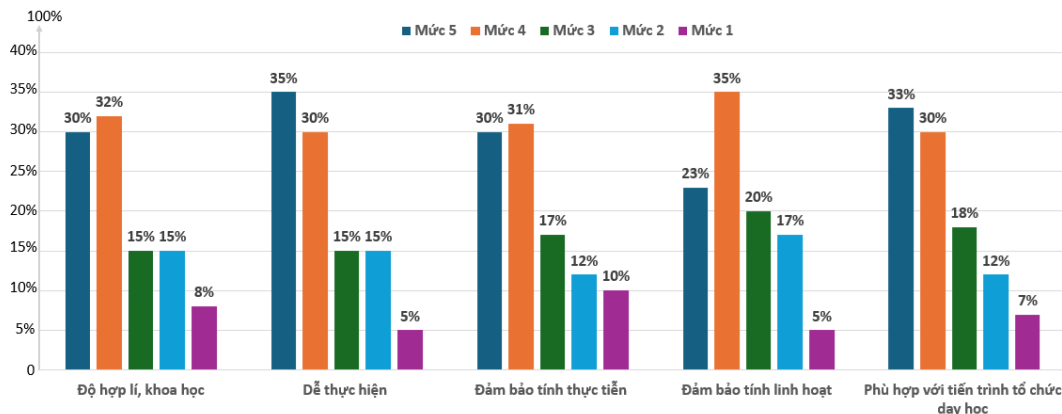
- *Bước 3. Thiết kế phiếu đánh giá KNTCDH của GV (phiếu dự giờ):* Dựa trên những tiêu chí và mức độ biểu hiện của từng tiêu chí của KNTCDH, tiến hành xây dựng Phiếu hướng dẫn đánh giá. Phiếu hướng dẫn đánh giá có thể biểu đạt dưới dạng Phiếu dự giờ và cần phải gán điểm cho từng tiêu chí cũng như mức độ biểu hiện của mỗi tiêu chí. Để gán điểm cho từng tiêu chí và mức độ biểu hiện của mỗi tiêu chí phải căn cứ vào mức độ phức tạp cũng như vai trò của từng kĩ năng. Cấu trúc của phiếu hướng dẫn đánh giá KNTCDH của GV có thể gồm thành phần như sau (bảng 2):

*Bảng 2. Phiếu hướng dẫn đánh giá KNTCDH của GV*

| Phiếu hướng dẫn đánh giá KNTCDH của GV |              |                     |              |               |
|--|--------------|---------------------|--------------|---------------|
| Người đánh giá                         |              | Người được đánh giá |              |               |
| KNTCDH                                 | Tiêu chí     | Mức độ biểu hiện    | Đánh giá     |               |
|  |              |                     | Điểm tối đa  | Điểm đạt được |
| Kĩ năng 1                              | Tiêu chí 1.1 | Mức 3               | 1,0          |               |
|  |              | Mức 2               | 0,5          |               |
|  |              | Mức 1               | 0,25         |               |
|  | Tiêu chí 1.2 | Mức 3               | 1,0          |               |
|  |              | Mức 1               | 0,25         |               |
| Kĩ năng 2                              | Kĩ năng 2.1  |                     |              |               |
|  | Kĩ năng 2.2  |                     |              |               |
| Kĩ năng...                             |              |                     |              |               |
| <b>Tổng điểm</b>                       |              |                     | <b>10,00</b> |               |

**2.3. Đánh giá tính khả thi của quy trình xây dựng bộ tiêu chí đánh giá kĩ năng tổ chức dạy học**

Để đánh giá tính khả thi của quy trình thiết kế rubrics đánh giá kĩ năng dạy học, chúng tôi gửi phiếu hỏi đến 10 chuyên gia giáo dục và 80 GV phổ thông. Mỗi nội dung được đánh giá theo thang đo 5 mức độ: rất đồng ý (M5); đồng ý (M4); trung dung (M3); không đồng ý (M2); rất không đồng ý (M1). Đối với quy trình thiết kế rubrics đánh giá KNTCDH, chúng tôi thiết kế phiếu hỏi tập trung vào các nội dung như: Mức độ hợp lí, khoa học; Dễ triển khai thực hiện; Đảm bảo tính thực tiễn; Đảm bảo tính linh hoạt; Phù hợp với việc tổ chức dạy học. Đối với bộ tiêu chí đánh giá KNTCDH, chúng tôi thiết kế 6 câu hỏi đánh giá 6 kĩ năng và mỗi kĩ năng được đánh giá theo các nội dung như: Tính phù hợp và đầy đủ các biểu hiện; Tính tường minh, rõ ràng của các biểu hiện; Tính khách quan và dễ nhận biết của các biểu hiện; Sự phân chia mức độ đánh giá phù hợp. Ý kiến khảo sát được thu thập, xử lí, phân tích, đánh giá định lượng và định tính bằng công cụ Excel. Kết quả khảo sát cụ thể như sau:



*Biểu đồ 1. Kết quả đánh giá quy trình xây dựng tiêu chí đánh giá KNTCDH*

Biểu đồ 1 cho thấy, tổng tỉ lệ mức độ rất đồng ý (M5) và đồng ý (M4) ở cả năm nội dung đều cao hơn 50%. Cụ thể, nội dung “độ hợp lí, khoa học” chiếm 62% ở hai mức độ; nội dung “dễ thực hiện” chiếm 65% ở hai mức độ; nội

dung “đảm bảo tính thực tiễn” chiếm 61% ở hai mức độ; nội dung “đảm bảo tính linh hoạt” chiếm 58% ở hai mức độ; nội dung “phù hợp với tiến trình tổ chức dạy học” chiếm 63% ở hai mức độ. Trong các nội dung, nội dung “dễ thực hiện” nhận được sự rất đồng ý cao nhất (35%), nội dung “đảm bảo tính linh hoạt” nhận được sự rất đồng ý thấp nhất (23%). Mức độ không đồng ý (M1) và ít đồng ý (M2) đều chiếm tỉ lệ thấp ở cả 5 nội dung (5% - 10%). Từ kết quả khảo sát trên cho thấy, quy trình thiết kế Rubrics đánh giá KNTCDH của GV đã đề xuất, dễ thực hiện và đảm bảo tính khả thi.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy, 100% các ý kiến đều đồng ý và rất đồng ý với nội dung hỏi của tất cả các kĩ năng, trong đó nội dung “Tính phù hợp và đầy đủ các biểu hiện” có mức độ rất đồng ý chiếm 90%; tính tường minh, rõ ràng của các biểu hiện của cả 6 kĩ năng đều chiếm 90%; tính khách quan, dễ thực hiện của các biểu hiện chiếm từ 85% đến 89%; sự phân chia mức độ đánh giá phù hợp chiếm 86% đến 87%. Từ kết quả khảo sát trên cho thấy, bộ tiêu chí đánh giá KNTCDH của GV đã đề xuất có chất lượng tốt.

### 3. Kết luận

Xây dựng tiêu chí đánh giá KNTCDH của GV rất cần thiết là cơ sở định hướng việc triển khai các hoạt động dạy học trên lớp nhằm đáp ứng mục tiêu dạy học. Do đó, việc xác định cấu trúc của KNTCDH với từng tiêu chí và mức độ biểu hiện của từng tiêu chí cùng với quy trình xây dựng rubrics đánh giá KNTCDH của GV góp phần nâng cao hiệu quả dạy học ở trường phổ thông. Kết quả nghiên cứu có thể xem như một gợi ý nhằm giúp GV vận dụng tốt KNTCDH phát triển năng lực HS đáp ứng mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### Tài liệu tham khảo

- Dương Tiến Sỹ, Trương Thị Thanh Mai (2016). Xây dựng rubric đánh giá kĩ năng dạy học của sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 129, 29-32.
- Đặng Thành Hưng (2010). *Lí luận phương pháp và kĩ năng dạy học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Incorporates the new QTS standards for 2007.
- Hoàng Phê (chủ biên, 2003). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.
- Hoàng Thị Hạnh (2016). *Kĩ năng cơ bản của sinh viên trong thực tập sư phạm*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Jonsson, A., & Panadero, E. (2016). *The Use and Design of Rubrics to Support Assessment for Learning*. Scaling up Assessment for Learning in Higher Education (pp. 99-111), Springer.
- Lakshmi, M. J. (2009). *Microteaching and Prospective Teachers*. Discovery Publishing House Pvt.Ltd, India.
- Lê Thị Thương Thương (2020). *Rèn luyện cho sinh viên đại học ngành Giáo dục mầm non kĩ năng tổ chức thí nghiệm khoa học đơn giản cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom Assessment: Principles and Practice for effective standards-based instruction*. Pearson Education.
- Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh (2017). *Giáo trình kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Minh Giang, Diệp Kiều My (2023). Xây dựng rubric đánh giá năng lực khoa học cho học sinh trong môn Tự nhiên và xã hội lớp 2. *Tạp chí Giáo dục*, 23(13), 23-28.
- Nguyễn Phan Lâm Quyên (2023). Vận dụng chu trình học tập trải nghiệm của David Kolb trong việc rèn luyện kĩ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(3), 91-96. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12320315>
- Nguyễn Thị Phương Thanh (2017). *Hình thành kĩ năng dạy học cho sinh viên ngành Sư phạm Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Văn Công (2018). *Kĩ năng dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn của giảng viên ở các trường sư phạm trong Quân đội nhân dân Việt Nam*. Luận án tiến sĩ Tâm lí học, Học viện Chính trị - Bộ Quốc phòng.
- Phan Thanh Long (2004). *Các biện pháp rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên cao đẳng sư phạm*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Thiều Huy Thuật (2016). *Bồi dưỡng kĩ năng dạy học cho giảng viên các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức theo tiếp cận dạy học vì mô*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Trịnh Thị Phương Thảo (2019). Thiết kế và sử dụng rubrics làm công cụ đánh giá trong quá trình dạy học Toán ở trường trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 16, 43-48.
- Trương Thị Thanh Mai (2016). *Rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên đại học ngành Sư phạm sinh học bằng dạy học vì mô*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.