



# KĨ NĂNG DẠY HỌC VÀ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ

**PGS. TS. ĐẶNG THÀNH HƯNG**  
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

## 1. Quan niệm kĩ năng dạy học

### 1.1. Khái niệm kĩ năng

Tuy có nhiều định nghĩa về kĩ năng, song chúng tôi cho rằng kĩ năng là một dạng hành động được thực hiện tự giác dựa trên tri thức về công việc, khả năng vận động và những điều kiện sinh học-tâm lí khác của cá nhân (chủ thể có kĩ năng đó) như nhu cầu, tình cảm, ý chí, tính tích cực cá nhân... để đạt được kết quả theo mục đích hay tiêu chí đã định, hoặc mức độ thành công theo chuẩn hay quy định [1]. Kĩ năng không phải là khả năng, không phải là kĩ thuật hành động, mà chính là hành động được thực hiện có ý thức, có kĩ thuật và có kết quả.

Những hành động không dựa trên tri thức và các điều kiện sinh học-tâm lí chủ quan của cá nhân thì không phải là kĩ năng, cho dù nó được thực hiện thuận thực, mà đó là thói quen, kĩ xảo hay hành vi tập tính. Những thứ này ta hay gặp ở động vật và những hành vi tự động hóa ở người. Cần nhấn mạnh rằng kĩ năng chính là cái có thật ở cá nhân, chứ không phải cái có thể có (khả năng) và cũng không phải năng lực (vì năng lực bao gồm nhiều thứ khác nữa chứ không chỉ gồm kĩ năng). Nói về mặt thực hiện, kĩ năng phản ánh năng lực làm, tri thức phản ánh năng lực nghĩ và thái độ phản ánh năng lực cảm nhận. Kĩ năng là một dạng năng lực (năng lực làm), tương tự như tri thức là năng lực hiểu, nhưng năng lực thì không phải chỉ là kĩ năng, chỉ gồm kĩ năng [2].

Năng lực (competency) là tổ hợp những hành động vật chất và tinh thần tương ứng với dạng hoạt động nhất định dựa vào những thuộc tính cá nhân (sinh học, tâm lí và giá trị xã hội) được thực hiện tự giác và dẫn đến kết quả phù hợp với trình độ thực tế của hoạt động. Trong nhiều tài liệu tâm lí và giáo dục có sự nhầm lẫn năng lực với cấu trúc tâm lí của năng lực [1,2], và nhầm kĩ năng với kĩ xảo, thói quen. Trong khi kĩ năng lại là thứ không bao giờ tự động hóa được cho dù luyện tập đến đâu đi nữa. Nếu cái gì có thể tự động hóa được thì nó lại không phải là kĩ năng thực sự [1]. Khi đó nó chỉ tạm thời là kĩ năng so với những ai đó chưa biết. Ví dụ, trẻ nhỏ đang tập ăn cơm bằng thìa, khi đó có thể xem hành động xúc cơm bằng thìa là kĩ năng mà trẻ phải luyện tập. Nhưng khi đã thành thục đến mức tự động hóa thì hành động này không phải là kĩ năng nữa. Về nguyên tắc, nói chung xúc cơm bằng thìa không phải là kĩ năng, mà là kĩ xảo hay thói quen của con người.

Năng lực có cấu trúc phức tạp, song những thành tố cơ bản tạo nên cơ sở cấu trúc của nó gồm tri thức, kĩ năng và hành vi biểu cảm (thái độ). Đương nhiên, trong

mỗi thành tố này đã tích hợp nhiều yếu tố sinh học, tâm lí và văn hóa cá nhân. Năng lực không đơn giản là cái gì đó mơ hồ bao gồm tri thức, thái độ và kĩ năng như lâu nay vẫn lầm. Cá nhân có thể có đủ 3 thứ này vẫn không hẳn đã có năng lực. Năng lực vừa có bản chất sinh học, vừa có bản chất tâm lí, vừa có bản chất xã hội.

Tất cả những tăng trưởng cục bộ từ các chức năng sinh học, các chức năng tâm lí và các giá trị, kinh nghiệm xã hội ở cá nhân theo một hướng nhất định, đạt đến độ chín nào đó nhờ rèn luyện và trải nghiệm, **tích hợp lại tương đối bền vững và chuyển biến dần thành chất khác, tức là thuộc tính mới của cá nhân, cho phép làm tốt công việc hay tiến hành hoạt động đạt hiệu quả mong muốn, trở thành năng lực**. Năng lực là thuộc tính mới ở cá nhân chứ không đơn giản là sự gộp lại của tri thức, kĩ năng và thái độ.

Đó là cơ chế của sự hình thành năng lực. Cho nên nói năng lực gồm tri thức, thái độ và kĩ năng quả thật quá đơn giản, quá tầm thường và quá phiến diện. Chỉ có thể thôi thì con người làm sao có được năng lực [2]. Đó chỉ là cấu trúc tâm lí của năng lực. Năng lực không phải là đối tượng nhận thức của riêng tâm lí học. Chỉ riêng tâm lí học thì không giải thích đủ bản chất của năng lực. Tâm lí học chỉ giải thích được cái phần tâm lí trong năng lực và phần đó chỉ có ý nghĩa chẩn đoán, chưa có ý nghĩa hiện thực.

### 1.2. Bản chất của dạy học

Dạy học theo quan niệm hiện đại là quá trình và kết quả của sự tích lũy, tái sản xuất và phát triển giá trị, kinh nghiệm xã hội đã chọn lọc, ở từng cá nhân và thế hệ người học nhằm thực hiện chức năng phát triển cá nhân và phát triển cộng đồng trong khuôn khổ điều chỉnh của thể chế chính trị, kinh tế, văn hóa, đạo đức, pháp luật của quốc gia [4].

Dạy học không đơn giản là truyền đạt và lĩnh hội tri thức, kĩ năng, chuẩn mực thái độ như xưa kia vẫn hiểu lầm. Nếu vậy thì mọi loài vật đều làm được như thế. Dạy học ở loài người có khác biệt vô cùng lớn mà loài vật không bao giờ đạt tới – đó là xử lí, tổ chức lại, nâng cấp, mở rộng và cuối cùng là phát triển kinh nghiệm xã hội ở cá nhân mà họ tích lũy được để tạo nên giá trị mới hơn, cao hơn, hữu ích hơn, hiệu quả hơn ở chính họ. Qua hoạt động và giao tiếp xã hội, họ mang những giá trị mới đó đóng góp vào xã hội và làm phong phú, phát triển kinh nghiệm xã hội ở thế hệ tiếp sau. Nhờ quy luật này mà xã hội loài người phát triển liên tục, thế hệ sau về nguyên tắc phát triển cao hơn thế hệ trước.



Mục đích chung nhất và lí tưởng của dạy học là phát triển con người hài hòa về các mặt thể chất (sinh học, bao gồm thể lực, thể hình và thể năng), tâm trí (trí tuệ, tình cảm, nhu cầu, ý chí, tâm vận động) và xã hội (năng lực thực tiễn, kĩ năng sống, giá trị sống, hành vi công dân) thông qua các hoạt động giáo dục khoa học, giáo dục ngôn ngữ (quốc ngữ và ngoại ngữ), giáo dục thể chất, giáo dục thẩm mỹ, giáo dục công nghệ, giáo dục công dân, giáo dục toán học và năng lực logic.

Nội dung tổng quát của dạy học là các hoạt động có chức năng huấn luyện, đào tạo, lãnh đạo và quản lý quá trình học tập, rèn luyện của người học để họ phát triển các thành phần thực thể của cá nhân (tâm hồn và thể xác), các chức năng cơ bản và nền tảng của cá nhân để sống và tồn tại (nhận thức, biểu đạt xúc cảm và thái độ, vận động thể chất và vận động tâm lí), các phương thức và kinh nghiệm hành vi cần thiết để sống an toàn, hạnh phúc và thành công (ngôn ngữ, đạo đức, nghệ thuật, kĩ thuật, sinh hoạt, logic, khoa học, giao tiếp, thích ứng, tay nghề...).

Phương thức cơ bản nhất của dạy học là quá trình dạy học – đó là quá trình xã hội hóa cá nhân bằng các công cụ vật chất và tinh thần cụ thể, được hoạch định chặt chẽ về nhiều mặt, được tiến hành có hệ thống, có nguyên tắc, có phương pháp và phương tiện nhất định. Quá trình dạy học bao gồm các hoạt động xử lí kinh nghiệm và giá trị của loài người từ hình thái xã hội thành hình thái cá nhân, từ trùu tượng của cái chung thành cụ thể ở từng người, từ khách quan với mỗi người thành chủ quan ở từng người [4].

### 1.3. Khái niệm và đặc điểm của kĩ năng dạy học

Kĩ năng dạy học là kiểu kĩ năng nghề nghiệp mà nhà giáo cần có và sử dụng trong hoạt động dạy học để tiến hành có kết quả các nhiệm vụ dạy học theo mục tiêu hay tiêu chuẩn đã qui định. Xét ở khía cạnh nào đó, kĩ năng dạy học là loại kĩ năng chuyên môn của nghề nhà giáo. Có nhiều loại kĩ năng dạy học, song việc phân loại chúng hiện nay chưa có tiêu chí nào thực sự thuyết phục. Ngay cả việc phân biệt các kĩ năng dạy học với các kĩ năng giáo dục cũng thiếu thuyết phục, bởi vì dạy học chính là giáo dục, một nhiệm vụ cơ bản của giáo dục, và giáo dục chẳng có cách nào khác phải qua dạy học.

Những đặc điểm chủ yếu của kĩ năng dạy học gồm:

- Các kĩ năng dạy học vừa là kĩ năng hoạt động trí tuệ vừa là kĩ năng hoạt động vật chất.

- Các kĩ năng dạy học vừa là kĩ năng hành nghề dạy học vừa là kĩ năng công cụ để phát triển nghề nghiệp của nhà giáo.

- Các kĩ năng dạy học vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật vì chúng đồng thời dựa vào lí luận dạy học lẫn kinh nghiệm và phong cách nghề nghiệp của cá nhân nhà giáo.

- Các kĩ năng dạy học tuy mang tính chất chuyên môn, chuyên biệt, đặc thù của nghề, nhưng cũng mang tính xã hội rất sâu sắc và tiêu biểu cho văn hóa giảng dạy của nhà giáo.

- Các kĩ năng dạy học nói chung mang nội dung phức tạp và có tính chất tích hợp, có nguồn gốc từ các lĩnh vực lãnh đạo, quản lí, tổ chức, giao tiếp, nghiên cứu, thiết kế và hoạt động xã hội.

### 1.4. Căn cứ phân loại kĩ năng dạy học

Hoạt động dạy học của nhà giáo chỉ được thực hiện thành công khi họ hoàn thành tốt những nhiệm vụ cơ bản sau:

1/ Hiểu người học do mình phụ trách và người học nói chung

Để hiểu đặc điểm người học, có thể cảm nhận và có thể nhờ nghiên cứu (quan sát, trắc nghiệm, phỏng vấn, trò chuyện, điều tra qua ý kiến người khác, phân tích dư luận, phân tích hồ sơ học tập, phân tích tiểu sử v.v...). Cảm nhận thì không có kĩ năng, nhưng nghiên cứu thì đòi hỏi những kĩ năng nhất định. Đây là nhiệm vụ tiên quyết để dạy học hiệu quả, vì nếu không hiểu người học thì thực chất chỉ có dạy mà không có ai học.

2/ Hiểu bản chất và đặc điểm của những sự kiện phát sinh trong học tập

Điều này cũng có thể nhờ kinh nghiệm, cảm nhận và cũng nhờ nghiên cứu. Nếu đã phải nghiên cứu về việc học tập thì nhà giáo phải có những kĩ năng tối thiểu cần thiết để phát hiện được người ta học thế nào nói chung và học thế nào dưới tác động dạy học của mình. Đó là kết quả của việc nghiên cứu quá trình, hoạt động và môi trường học tập, cũng như khuynh hướng của những tương tác giữa dạy học và học tập.

3/ Lãnh đạo người học (cá nhân và nhóm, tập thể, tổ chức) để giúp họ học tập đúng đắn, hiệu quả

Nếu chỉ thực hiện việc lên lớp giảng bài theo môn học mà mình phụ trách, thì đó rõ ràng chưa phải là nhà giáo thực sự. Thiếu sự lãnh đạo của giáo viên thì việc học tập mất phương hướng, tự phát, thiếu tư tưởng và lách lấp về giá trị (như cầu, động cơ, thái độ học tập), do đó ảnh hưởng không tốt đến sự phát triển cá nhân và phát triển của tổ chức học sinh. Nhà giáo phải là thủ lĩnh đối với người học của mình. Cho dù cá nhân người nào đó học giỏi mà không có sự lãnh đạo của giáo viên, thì nói chung ở đó vẫn gián tiếp có vai trò lãnh đạo của giáo viên và vai trò đó đã được chuyển hóa thành năng lực tự chỉ đạo ở người học.

4/ Quản lí người học, quá trình và môi trường học tập

Nhà giáo thực sự là nhà quản lí đối với học tập và đối tượng quản lí chính là hành vi của người học (cá nhân và lớp), các quan hệ trong dạy học (giữa giáo viên và người học, giữa người học với nhau), tổ chức của học sinh (tổ, nhóm), các nguồn lực học tập (học liệu, thời gian, phương tiện), chương trình và kế hoạch học tập



nói chung. Đồng thời với sự quản lí của giáo viên, và dưới ảnh hưởng của việc quản lí này, người học có vai trò tự quản lí hành vi của mình và quản lí việc học của mình.

### 5/ Thiết kế dạy học tổng thể và ở từng đơn vị của học trình (bài học)

Giáo viên bộ môn hay giáo viên chủ nhiệm đều như vậy, có nhiệm vụ thiết kế tất cả những hoạt động chuyên môn của mình trước khi thực hiện. Sản phẩm của những thiết kế này là giáo án, kế hoạch dạy học hoặc kế hoạch hoạt động giáo dục sẽ tiến hành. Thiết kế dạy học và hoạt động giáo dục ngoài môn học là nhiệm vụ bắt buộc thể hiện tính chuyên nghiệp của nghề dạy học, bảo đảm rằng những gì mình sẽ làm đều đã được tính toán, tổ chức và quyết định thận trọng, chu đáo, đúng đắn.

### 6/ Tiến hành các hành động tác nghiệp có tính chuyên môn trên lớp hoặc trong quá trình thực hiện hoạt động giáo dục

Trên lớp hoặc ngoài lớp, trong tiến trình dạy học hoặc tác động giáo dục, nhà giáo có nhiệm vụ tác nghiệp chuyên môn, nhiệm vụ đặc thù nhất của nghề dạy học. Đó là việc thông báo nhiệm vụ học tập, cung cấp thông tin và dữ liệu, hướng dẫn khai thác, tìm kiếm sự kiện, phát hiện vấn đề học tập, chỉ dẫn và điều chỉnh quá trình nhận thức của người học, giao tiếp và ứng xử với hành vi của người học, hướng dẫn sử dụng các nguồn lực học tập, giám sát, đánh giá tiến trình và kết quả học tập, sử dụng những phương tiện dạy học và học liệu mình có... Ngoài ra, tùy theo tính chất của nội dung học tập, nhà giáo còn phải làm mẫu, trình diễn kĩ năng mẫu, chỉ đạo và hỗ trợ quá trình giải quyết vấn đề và xử lý các tình huống dạy học của người học.

Toàn bộ những nhiệm vụ cơ bản nói trên đòi hỏi nhà giáo phải có những kĩ năng tương ứng. Những kĩ năng này gọi chung là những kĩ năng dạy học cơ bản, được sử dụng chung cho mọi môn học.

### 2. Những kĩ năng dạy học cơ bản

Căn cứ vào những nhiệm vụ dạy học nói trên, có thể xác định 4 nhóm kĩ năng dạy học cơ bản tương đối khác biệt nhau (Hình 1). Tất nhiên những kĩ năng cùng nhóm tập trung vào nhiệm vụ đặc thù, song các nhóm kĩ năng khác nhau cũng chỉ được phân biệt tương đối với nhau và hỗ trợ nhau mật thiết trong hoạt động dạy học của nhà giáo.

#### 2.1. Những kĩ năng nghiên cứu người học và việc học

2.1.1. Kĩ năng quan sát người học và hành vi học tập  
2.1.2. Kĩ năng đo lường những đặc điểm tâm-sinh lý của người học

2.1.3. Kĩ năng điều tra bằng các kĩ thuật thông thường

2.1.4. Kĩ năng tiến hành thực nghiệm khoa học  
2.1.5. Kĩ năng thu thập và phân tích dữ liệu học tập

### 2.2. Những kĩ năng lãnh đạo và quản lí người học, việc học

2.2.1. Kĩ năng thuyết phục và hợp tác với người học.

2.2.2. Kĩ năng phát biểu và giải thích ý tưởng cho người học.

2.2.3. Kĩ năng khuyến khích, động viên người học.

2.2.4. Kĩ năng tổ chức lớp và nhóm học tập.

2.2.5. Kĩ năng quản lí thời gian và nguồn lực học tập.

### 2.3. Những kĩ năng thiết kế dạy học và hoạt động giáo dục

2.3.1. Kĩ năng thiết kế giáo trình, học liệu, bài học.

2.3.2. Kĩ năng thiết kế hoạt động của người học.

2.3.3. Kĩ năng thiết kế phương pháp và kĩ thuật dạy học.

2.3.4. Kĩ năng thiết kế giáo trình, học liệu và phương tiện e-learning.

2.3.5. Kĩ năng thiết kế môi trường học tập (hoặc môi trường hoạt động).

### 2.4. Những kĩ năng dạy học trực tiếp (tác nghiệp)

2.4.1. Kĩ năng giao tiếp và ứng xử trên lớp.

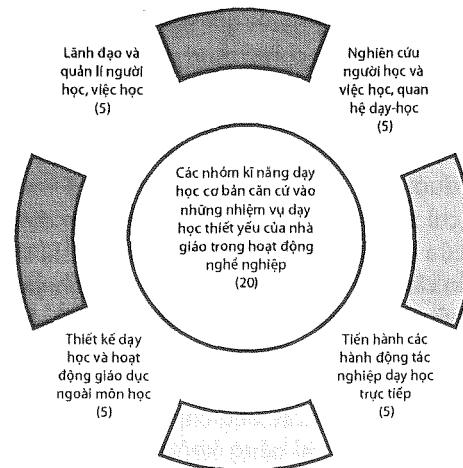
2.4.2. Kĩ năng hướng dẫn, điều khiển, điều chỉnh hành vi học tập.

2.4.3. Kĩ năng giám sát, kiểm tra, đánh giá quá trình và kết quả học tập.

2.4.4. Kĩ năng sử dụng các phương tiện và công nghệ dạy học.

2.4.5. Kĩ năng thực hiện các biện pháp và kĩ thuật dạy học cụ thể.

Hệ thống các kĩ năng dạy học cơ bản theo quan niệm này gồm 20 kĩ năng cụ thể, mặc dù mỗi kĩ năng đều có tính chất phức hợp. Để mô tả đầy đủ mô hình kĩ thuật của chúng cần phải nghiên cứu sâu sắc bằng thực nghiệm và tổng kết kinh nghiệm nhiều năm, với quy mô lớn ở các cấp học khác nhau.



**Hình 1: Các nhóm kĩ năng dạy học cơ bản**

Ví dụ, kĩ năng 2.4.5. là loại kĩ năng tác nghiệp, cho phép giáo viên sử dụng câu hỏi (Questioning), sử dụng



các hành vi sư phạm để đáp lại những hành vi hay phản ứng của người học, sử dụng các kỹ thuật ghép nhóm học tập, sử dụng một số kỹ thuật dạy học cụ thể như công não (Brainstorming), làm mẫu (Exampling), thuyết trình (Lecturing), giải thích (Explaining), phân tích (Analyzing), mô tả (Describing), kiểm tra (Testing), v.v... ngay trong tiến trình dạy học hoặc hướng dẫn người học rèn luyện trong các hoạt động giáo dục khác.

Kỹ năng 2.4.2. là loại kỹ năng sử dụng các phương pháp luận và chiến lược dạy học thông qua các biện pháp thông báo, cung cấp tư liệu, tạo lập các tình huống dạy học, để xuất ý tưởng và vấn đề học tập, hướng dẫn người học giải quyết vấn đề, tổ chức thảo luận, thực nghiệm, môi trường học tập kiến tạo, xây dựng các Case (trường hợp) và dự án học tập để chỉ đạo người học tìm tòi, nghiên cứu, rèn luyện và phát triển, hướng dẫn người học xử lý thông tin, tổ chức dữ liệu, ra quyết định, xác định giải pháp, điều chỉnh ý tưởng và giả thiết, điều khiển các tiến trình làm việc của người học trong môi trường và các tương tác mà mình tạo ra v.v...

### 3. Tiêu chí chung nhận diện kỹ năng dạy học

#### 3.1. Cấu trúc và điều kiện của kỹ năng

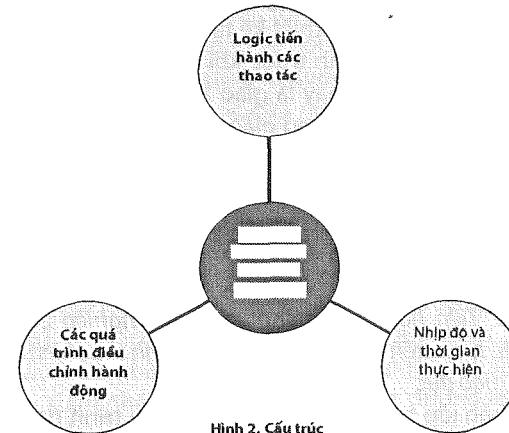
Để nhận diện bất cứ kỹ năng nào, có thể căn cứ vào những tiêu chí khác nhau và dựa vào thang điểm nhất định để xác định trình độ phát triển hiện tại của kỹ năng ở cá nhân. Nếu không tính trọng số thì mỗi tiêu chí dưới đây chiếm 20% chất lượng của kỹ năng chuẩn (đáp ứng chuẩn quy định), và nếu cá nhân đạt tối đa ở mỗi tiêu chí thì kỹ năng của người đó đạt 100% chất lượng hay là có đầy đủ diện mạo và phát triển tốt.

Việc nhận diện hơi khác với việc đánh giá kỹ năng dạy học. Khi đánh giá cần có tiêu chí và thang đánh giá. Việc cho điểm hay xếp hạng kỹ năng thì không thực sự quan trọng. Điều quan trọng hơn là quan niệm thế nào về tầm quan trọng của mỗi tiêu chí này để phát triển thang đánh giá phù hợp. Mỗi tiêu chí được đo qua một vài chỉ số thực hiện thấy được trong tiến trình và kết quả hành động.

Đối với mỗi kỹ năng trong số 20 kỹ năng dạy học nêu trên đều có thể được đánh giá qua 5 tiêu chí chung dưới đây (phần sau). Mỗi tiêu chí bao hàm những chỉ số thực hiện nhất định tùy theo điều kiện cụ thể của dạy học. Khi thiết kế hệ thống chỉ số thực hiện, cần cân nhắc và lựa chọn qua thực nghiệm, nhất là với những kỹ năng có độ phức hợp và phức tạp cao.

Tuy vậy, kỹ năng dạy học hay kỹ năng nào cũng gồm có những thành phần cơ bản, dựa vào đó để nhận diện và xác lập các tiêu chí đánh giá (xem Hình 2). Thành phần của kỹ năng không bao hàm những điều kiện (sinh học, tâm lý, xã hội) của nó, mà là các yếu tố bên trong cấu thành kỹ năng [1]. Có 4 thành phần cơ bản tạo nên một kỹ năng cụ thể và chúng hoàn toàn khác với những điều kiện tâm lý (như cầu,

tri thức, ý chí, tình cảm, tâm vận động...), sinh học (sức khỏe, thể hình...), xã hội (giá trị, kinh nghiệm cá nhân, môi trường và chế độ lao động...) mà chủ thể phải có để hoàn thành kỹ năng. Trong 4 yếu tố này của kỹ năng thì hệ thống thao tác có ý nghĩa trung tâm, quan trọng nhất. Các kỹ năng dạy học cũng như vậy.



Hình 2. Cấu trúc của kỹ năng

#### - Hệ thống thao tác được tổ chức linh hoạt

Kỹ năng cấu thành từ một số thao tác tối thiểu và chúng được tổ chức thành hệ thống nhất định. Ví dụ, kỹ năng thiết kế bài học gồm những thao tác hay kỹ thuật như phân tích nội dung, xác định mục tiêu, lựa chọn phương pháp luận và phương tiện, học liệu, trình bày giáo án, lập kế hoạch thời gian (tiến độ), phát triển các công cụ giảng dạy v.v... Mỗi kỹ năng sẽ bao hàm số lượng tối thiểu và tính chất cụ thể của các thao tác hay kỹ thuật hành vi. Nếu thiếu thao tác thì đó là kỹ năng chưa đầy đủ nội dung.

#### - Trình tự logic của tiến trình thực hiện các thao tác

Trình tự này quy định trật tự các thao tác. Tuy vậy, đó không phải quy trình cứng nhắc mà sẽ thay đổi theo hoàn cảnh, điều kiện sử dụng kỹ năng của cá nhân. Trình tự có thể có nhiều quy trình khác nhau, tương ứng với những hoàn cảnh, trường hợp hành động khác nhau. Đó chính là các phương án thực hiện kỹ năng tùy theo tình huống cụ thể, nhưng bảo đảm logic chung. Nếu lộn xộn về logic thì hành động chưa hẳn đã là kỹ năng, mà đang trong quá trình hình thành, hoặc đã hình thành nhưng thiếu thuần thực.

#### - Các quá trình điều chỉnh hành động

Mỗi kỹ năng đều bao hàm một vài quá trình xử lý thông tin, đánh giá và điều chỉnh ngay trong tiến trình hành động. Chính thành tố này là căn bản để phân biệt kỹ năng và kỹ xảo, thói quen khi chúng diễn ra có vẻ giống nhau. Vì vậy, người ta nói kỹ năng luôn được ý thức kiểm soát. Các quá trình điều chỉnh có thể gồm những cử chỉ, những hành vi thử và sai, những kỹ thuật đo lường và chỉnh lí nội dung cũng như trình tự logic của hành động.



### - **Nhịp độ thực hiện và cơ cấu thời gian**

Kỹ năng luôn được hạn định trong khuôn khổ thời gian nào đó, vì vậy nó tuân theo nhịp độ thực hiện hành động nhất định. Khi tiêu chí này chưa rõ ràng thì chúng ta khó nhận diện kỹ năng, vì bản thân kỹ năng đó chưa tồn tại cụ thể, vẫn còn rối, kém hợp lý và thiếu hiệu quả thực tế. Nghĩa là chủ thể vẫn còn hành động mò mẫm chứ chưa thực sự có kỹ năng.

Nhận diện kỹ năng phải xem xét nó có đủ 4 thành tố cấu trúc không (Hình 2) và đồng thời nó có kéo theo hay được bảo đảm bằng các điều kiện tâm lí tối thiểu hay không. Giả sử làm suôn sẻ việc gì đó nhưng chẳng hiểu gì và không rõ tại sao mình làm như vậy, thì đó chưa phải là kỹ năng, có thể là thói quen hoặc hành vi tùy tiện nhưng gặp may.

### **3.2. Các tiêu chí đánh giá kỹ năng dạy học**

#### **3.2.1. Tính đầy đủ của nội dung và cấu trúc của kỹ năng**

- Số lượng những thao tác cần thiết tối thiểu
- Số lượng những thao tác thừa song không ảnh hưởng đến nội dung cần thiết của kỹ năng.
- Tính tối giản của việc tổ chức những thao tác này trong hành động.

#### **3.2.2. Tính hợp lý về logic của kỹ năng**

- Trình tự sắp xếp việc thực hiện các thao tác có hợp lý tối đa không hoặc có phù hợp cao với nhiệm vụ cụ thể lúc đó không.

- Tính hợp lý của việc phân chia thời gian và nhịp độ thực hiện từng thao tác và thực hiện cả hành động.

#### **3.2.3. Mức độ thành thạo của kỹ năng**

- Tân số những thao tác hay hành vi sai, hoặc không đúng chuẩn kỹ năng đã định.
- Tỉ lệ lặp lại (thừa) của các thao tác, cử chỉ, hành vi thực hiện đúng.

#### **3.2.4. Mức độ linh hoạt của kỹ năng**

- Tính chất phản kì của tổ chức các thao tác, tức là cùng số lượng thao tác nhưng có thể biến đổi trình tự và nội dung theo nhiều phương án.
- Tính chất thay thế được hay biến đổi của một số thao tác trong kỹ năng khi chuyển sang hoàn cảnh khác (tính mở)

- Tính lưu loát (ít vấp váp) của từng thao tác và của cả hành động xét từ đầu đến khi kết thúc hành động.

#### **3.2.5. Hiệu quả của kỹ năng**

- Số lượng và chất lượng của sản phẩm do kỹ năng mang lại, kèm theo định mức về thời gian thực hiện.
- Tỉ số giữa kết quả và chi phí nguồn lực.
- Tác dụng của kỹ năng trong sự phát triển cá nhân.
- Mức độ trùng khớp giữa kết quả đạt được và mục tiêu hành động.

Tóm lại, có thể dựa vào 5 tiêu chí chung, bao gồm 15 chỉ số thực hiện để đánh giá trình độ phát triển của kỹ năng dạy học nào đó ở cá nhân theo nhiều góc độ.

Nội dung những yêu cầu hay biến số trong các chỉ số sẽ phụ thuộc vào việc chúng ta đánh giá kỹ năng nào, trong lĩnh vực hay nhiệm vụ dạy học cụ thể nào.

### **4. Kết luận**

- Các kỹ năng dạy học được tổ chức thành hệ thống căn cứ vào những nhiệm vụ dạy học thiết yếu của nhà giáo. Có thể xác lập hệ thống này dựa trên những căn cứ khác nữa.

- Để đánh giá kỹ năng dạy học, phải dựa vào bản chất, cấu trúc chung của kỹ năng nói chung, đồng thời cần quan niệm đúng đắn về bản chất của dạy học hiện đại.

- Khi nhận diện và đánh giá bất kỳ kỹ năng dạy học cụ thể nào cũng cần sử dụng 5 tiêu chí chung này với những chỉ số thực hiện phù hợp. Tuy nhiên, tính chất của mỗi tiêu chí sẽ thay đổi tùy theo tính chất cụ thể của kỹ năng đó.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Đặng Thành Hưng, *Nhận diện và đánh giá kỹ năng*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 61 tháng 11, Hà Nội, 2101.

2. Đặng Thành Hưng, *Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại*, Tạp chí Giáo dục, số 2/78, 2004.

3. Đặng Thành Hưng, *Phát triển chương trình dựa vào chuẩn nghề nghiệp trong giáo dục giáo viên*, Tạp chí Khoa học, Đại học Thái Nguyên, 2006.

4. Đặng Thành Hưng, *Bản chất của dạy học hiện đại*, Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục, số 84, Hà Nội, 2001.

5. Steve Garrett, *Competency Mapping: What Is It and How It Can Be Done by Individuals*. UK, 2002.

6. Canadian Society of Nutrition Management, *Professional Performance Competencies*. CSNM National Office - 1370 Don Mills Road, Suite 300, Toronto, Ontario, 2008.

7. Cormier, Sherry & Harold Hackne, *Counseling Strategies and Interventions*, 5th Edition. Allyn & Bacon, USA, 1999.

8. Jonathan Silverman, *Why Study Communications Skills?* Cambridge University, UK, 2003.

### **SUMMARY**

*Touching upon teaching skills and assessment criteria, the author has presented: 1/ perceptions on teaching skills, concepts of skills, nature of teaching, characteristics of teaching skills; 2/ basic teaching skills; 3/ some common criteria for identifying teaching skills. According to the author, it is suggested to rely on five (5) common criteria, constituted by performance indicators for assessing the level of development with regard to a certain personal teaching skill from various angles.*