

DOI: 10.6994/JET.202206_4(1).0002

华小华文课堂评估初探：教师的看法、 实践与挑战

A Preliminary Study on Chinese Language Classroom Assessment in Chinese Primary School: Teachers' Perspectives, Practices and Challenges

何佩瑶*
Ho Pei Yao

摘要：课堂评估乃课程改革的一大关键，其重要性随着教育部于2019年废除小学一至三年级考试和2020年取消六年级检定考试后越发凸显。教师作为教育界的前线人员对于课堂评估的理解、态度和实践最直接地影响落实课堂评估体系的成败。因此，本次研究以课堂评估的关键元素为基础，通过线上问卷对108位华小华文教师进行调查。量化数据分析结果显示教师意识并了解他们自己在课堂评估过程中的责任、学生的责任和学生学习作为课堂评估的基础。多元化的评估方法已是教师当前课堂不可分割的一环。教师在实践课堂评估的过程中所面对的挑战必须受到正视和解决，即网络教学的缺陷、学生态度和程度的问题、时间不足的挑战和评估结果受限制，才能达到落实课堂评估体系的目标。

关键词：华小，华文教师，课堂评估

* 何佩瑶，檳城大山脚端姑百能师范学院华文讲师。Email: ho05-187@epembelajaran.edu.my

Abstract: Classroom assessment is a crucial factor in curriculum reform. Its importance became prominent with the abolishment of primary one to three examination in year 2019 and primary six UPSR in year 2020. Being the frontliners in education, teachers' understanding, attitudes and practices towards classroom assessment would influence the outcome implementation of such system. Therefore, this study conducted survey research of 108 Chinese language teachers from Chinese primary schools based on the key elements of classroom assessment by using online questionnaire. Quantitative data analysis showed that teachers recognize and understand their own responsibility during classroom assessment, student responsibility and student learning as the basis of classroom assessment. The diversified evaluation methods have become an integral part of teachers' current classrooms. The challenges faced by teachers in the process of classroom assessment must be reviewed and resolved, including the shortcomings of online teaching and learning, the students' attitude and academic level issues, the lack of time challenge and the restriction of the evaluation results. Only by then, the target to implement the classroom assessment system can be achieved.

Keywords: Chinese Primary School, Chinese language teachers, classroom assessment

一 引言

为了推动教育改革与国际趋势接轨，我国教育部自2011年开始在小学推行小学标准课程和校本评估制度，以便能全面性地从知识、情感、心理和生理方面评估学生的表现。多年来，小六鉴定考试仍是整个小学生涯里的主轴，成绩至上的观念根深蒂固，应试教育的桎梏也未被打破。在以考试成绩作为学习目标的文化里，课堂评估只是评估报告里的其中一项指标。

直至2019年，教育部宣布废除小学一至三年级期中和期末考试，全面以课堂评估代之。随后在2020年，教育部因新冠疫情而取消了六年级检定考试，课堂评估的重要性越发凸显。与此同时，小学第一阶段的学生也无需跟据学术成绩排名进行分班。学生学习的焦点不再是为了拼成绩，而是要更专注于学生作为个体的差异和整体发展。这样一来，教育从一个与他人竞争的结果转为着重个人持续性成长的过程。

课堂评估体系翻转了学校一贯以考试为唯一测评的做法。在这项革新的评估体系中，教师的教学方式必然要循着课程目标和评估标准的变化而有所改变。教师作为教育界的前线人员一向被认为是课程纯粹的执行者，在推进改革过程中要求他们及时掌握并改变教学和评估方式，往往忽略他们在适应变革中的看法。事实上，教师对于课堂评估的理解、态度和实践是影响落实课堂评估体系的成败最直接的因素。有鉴于此，本次研究聚焦华文小学华文教师对课堂评估的看法、实践与执行过程中所面对的问题和挑战。

二 理论

上个世纪30年代泰勒（Tyler）主张教育评估必须以教育目标为依据，且与学习经验和成果呈一致性，通过分析评估结果进行调整和改进教学计划（Wraga, 2017, p.232）。受其理论影响，现代教育评估一向是以课程目标为核心导向，并且通过总结性的效果评估判断学生学习的成果。总结性评估在测试基本认知技能和特定的学科知识方面是可靠和有效的，从国际性的测评如国际学生能力评估（PISA）、国际数学和科学研究的趋势

(TIMSS) 和其他标准化考试等可见一斑 (Siarava、Sternadel、Mašidlauskaitė, 2017, p.22)。

然而，由于总结性评估重视结果，长此以往评估反客为主，忽略原先跟据教育理论设定的教学目标。因此，以规范和统一考试为主要形式的总结性评估造成了应试的一代，教学目的和活动因而向考核内容倾斜。除此之外，在课堂结束后才对学生进行结论性评估既无法在教学过程中给予学习者及时反馈，更少了促学潜力。虽然总结性评估被视为有所缺失，但是也不能简单地假设其为不好的评估 (Siarava、Sternadel、Mašidlauskaitė, 2017, p.27)。

评价学专家斯克里芬 (Scriven) 把总结性评估和形成性评估进行区分，并定义形成性评估为过程研究 (Scriven, 1967, p.16)。形成性评估意在教学进行时的各阶段同步进行评估，通过教师和学生的互动和教学活动所提供的信息，以改进教学 (李清华、王伟强、张放, 2014, 页7; Black、William, 2009, p.10)。学界都认同形成性评估是教学过程中的一种渐进性的评估方式，在课堂教学过程中融入评估，教师依据实际课堂教学目标有计划地运用多种策略或工具，收集并运用学生学习活动时所表现的进展证据，以便及时调整教学，从而有效促进学生有效地学习 (何克抗, 2017, 页25; 徐国辉, 2015, 页66; Looney, 2011, p.8)。由此可见，形成性评估所注重的并非结论，而是持续性的动态过程，通过课堂里及时反馈和指导，提升学生的学习效果，促进自主学习。

马来西亚课堂评估体系自标准课程实施以来，逐步取消了每学期或每年阶段性的考试，转而依据课堂教学中以学生为中心和强调调动学习的自觉性的方式，在每一堂课进行形成性评估。课堂评估是教学过程中持续性和全面性的评估，通过真实、欢

乐和有意义的课堂学习，获取学生的学习进展、表现、能力和课程目标所预期的掌握程度（KPM，2018，p.5；KPM，2019，p.5）。评估范围不但测评学科知识与技能，更涵盖学生的情感认知、人文素养及全人发展的价值和潜能。课堂评估主要采用形成性评估的模式，重视学生个人的综合性发展，长期关注并收集个人学习情况证据，为学习而评估。

课堂评估和教学紧密相连，因此教师扮演了非常重要的角色。教师必须掌握课堂评估的每一个环节，包括：确定学习目标、制定评价工具、执行评估、收集和记录评估信息、分析评估信息、汇报及根据所得信息计划后续教学（KPM，2019，p.5）。教师在进行课堂评估过程中不能只用一种策略或仅凭一种证据来评价学生，反而应该运用多种方法，收集教学各阶段各种的学习信息。从多种的学习进展证据，教师能掌握学生的旧有经验、近侧发展区间、学习强项和弱点等，进而提升教学的有效性。不但如此，教师需能对症下药，针对性地策划学习任务，更完善地调节教学内容、活动和策略。教师也需启发学生去了解学习任务及如何缩减学习的差距（Trumbull、Lash 2013，p.5）。因此，教师作为一位评鉴者需要具备多重技能，需能分析、判断和找出适合的解决方案（邱慧芳、曾淑惠，2010，页2）。

依据教育部的理念，课堂评估体系绝对非仅仅指向形成性评估，而是结合总结性评估成为综合性评估。综合性评估是一种持续结合教学活动和课堂互动的评估，而教师和学生双方都是积极的参与者（Crossouard，2011，p.63）。总结性评估是指对学习成果进行评估（assessment of learning）。对学习成果进行评估不是在期末或年终举行的考试，而是在一段时间、课题或技能的教学结束后进行（KPM，2019，p.8）。从这项测评获取的学习数据不会用作学生之间的比较或排名，反而是提供量化

的证据以帮助教师判断学生的学习成效或对某一项技能的掌握程度，以便接下来可以改变教学策略，提升学生的表现标准。

形成性评估概括了促进学习的评估（assessment for learning）和作为学习的评估（assessment as learning）。这两者皆是在教学过程种持续进行的评估，前者涉及教师使用学生学习表现的资讯进行回馈和后续学习，后者则着重于学习者的自我评价和反省。对比由教师主导的促进学习的评估和对学习成果进行评估，作为学习的评估是由学生自己当关键评估员（Earl, 2014, p.31）。自己对自己展开的评估有两种情况，一是学生对自己的学习进展进行反思，二是基于同学的评价而自省。自省和自评能鼓励学生对自己的学习负起责任、更主动地参与学习活动，同时培养他们对学习的兴趣（吴迪，2008，页61；KPM, 2019, p.7）。另外，来自同学的评价能促进学生之间的沟通与合作并且激发他们成为积极的学习者。

三 研究问题陈述

在教育部宣布废除一至三年级考试之初，已有资料显示多达85%的教师已受过校本评估培训（星洲网，2019）。但是，教总在《华小标准课程的概况调查报告》里指出大部分教师还未充分理解和掌握校本评价的方式，有多达63%到69%的华小表示现阶段还在适应期，至于7%到13%的学校则表示未能全面掌握（教总，2018）。直至六年级检定考试被正式列入历史，更多华小教师对校本评估持有正面认同，在2020年的一项调查里显示超过65%的教师同意全面废除UPSR，转而通过多元方式来评估学生的各种能力（教总，2020）。由此可见，在把课堂评估

理论转为实践操作的同时，教师其实不只经历思想的转变，还得面对种种困难和挑战。

课堂评估是课程组成的重要部分之一，教师必须对评估的原理和标准有深入的了解，同时掌握实施评估方法，才准确衡量学生的表现。研究显示当教师越了解课堂评估并对其产生正面看法，越能够调整教学法以满足学生个性化的学习需求（Brink、Bartz，2017，p.6）。因此，教师作为首要实践者对课堂评估的看法尤其重要。目前，国内对于课堂评估的焦点多是关于方法论和提供培训给教师，少有研究从教师的看法和教学实际出发，探讨日常课堂里的真实情况。因此，本次研究提出以下研究问题：

1. 华小华文教师如何将课堂评估视为教学过程的一部分？
2. 教师的个人背景是否会影响他们对课堂评估的看法？
3. 华小华文教师使用哪些课堂评估方法？使用频率如何？
4. 华小华文教师在进行课堂评估时遇到什么问题？

四 研究方法

本次研究采用通过线上问卷调查，以量化的数据分析手段探讨华小华文教师对课堂评估的看法、评估实践的手段以及过程中所面临的挑战。线上问卷由研究人员采取便利抽样方式，通过社交软件发送至华小教师群组。

4.1 研究对象

共有108位华小华文教师接受调查并回复了本次问卷。问卷的第一部分为教师的背景资料，所收集的资料分别是教师的性别、年龄、学术资格、教学年资、目前所教班级的学生人数、执教的州属和学校位置。

表1：华小华文教师的背景分析

个人资料	组别	数量	百分比 (%)
性别	男	15	13.9
	女	93	86.1
年龄	21-30	18	16.7
	31-40	41	38.0
	41-50	22	20.4
	51-60	27	25.0
学术资格	教育文凭	22	20.4
	学士	76	70.4
	硕博	10	9.3
教学年资	1-3	8	7.4
	4-8	22	20.4
	9-16	36	33.3
	17-24	18	16.7
	25-30	16	14.8
	超过30	8	7.4
目前所教班级的 学生人数	少过20	18	16.7
	21-30	34	31.5
	31-40	44	40.7
	超过40	12	11.1
目前执教的州属 或地区	雪隆	49	45.4
	霹雳	33	30.6
	其他	26	24.1
目前执教学校的 位置	城市	74	68.5
	郊区	34	31.5
	总数	108	100

跟据表1，分别有93位女教师和15位男教师接受问卷调查。教师的性别比例反映了现实中男女教师比例失衡的情况（许良波，2020）。他们的年龄层分布以31至40岁的最多（38%），21至30岁的年轻教师最少（16.7%）。与年龄呈一致性的是教师的教学年资，以教学经验9至16年的占多数（33.3%）。教学年资1至3年和超过30年的受访教师最少（7.4%）。受访的华文教师大部分拥有大学资格或以上（79.7%），五分之一的拥有教育文凭（20.4%）。

除此之外，大部分教师目前所教班级的学生人数在31至40位之间（40.7%），随后是21至30位之间（31.5%）和少过20位（16.7%），班级人数超过40位的教师人数最少（11.1%）。在本次调查里，目前在雪隆区执教的教师所占比例较多（45.4%），在霹雳州执教的教师随后（30.6%），剩下的教师来自其他州属（24.1%）。跟据回应，其他教师分别来自檳城、吉打、彭亨、柔佛、沙巴和砂拉越。这批教师目前执教学校的位置主要是位于城市（68.5%），在郊区执教的教师只有31.5%。

4.2 研究工具

华小华文教师对课堂评估的看法在问卷的第二部分，由教师对形成性评估的理解研究改编，一共21道题目（Brink, 2017）。对于课堂评估作为教学过程不可或缺的一部分，教师的视角从五大方面探讨，即教师在评估过程中的责任、学生各自在评估过程中的责任、学习作为课堂评估的基础、课堂评估的实践及教师执行课堂评估的能力。测量标准采用5级李克特量表（Likert scale），从1分的非常不同意到5分的非常同意。教师对课堂评估的看法乃因变量，可信度高， α 值为.88。表2的检验结果显示因变量的五个因子分别由中等到高（ $\alpha=.50-.76$ ）的信度系数（Hinton、Brownlow、McMurray et al, 2004, p.364）。

表2：教师对课堂评估的看法各因子的题目陈述例子和信度系数

因子	题项数	题目陈述例子	信度系数
教师在评估过程中的责任	4	如果学生在评估中表现不佳，我有责任重新教学。	.73
学生在评估过程中的责任	5	学生应修改或调整他们的学习策略以达到课程/课堂的要求。	.76
学习作为课堂评估的基础	4	在教学一个单元或课文之前，我会预先评估学生的技能或知识水平。	.66
课堂评估的实践	4	使用各种的提问方法是课堂评估过程的一部分。	.54
教师执行课堂评估的能力	3	基于学生学习证据而采用不同的教学是我日常计划的一部分。	.50

问卷的第三部分探讨教师在进行课堂评估中所使用的方法，共有14道题目，并以5级使用频率测量，从最低的频率的1分（不曾）到频率最高的5分（每天）。这个部分摘录了教育部在《课堂评估》和《小学标准课程》中列出的各种评估方法，包括问答、朗读、演讲、辩论、讲故事、讨论、唱歌、背诵古诗、写作、书写或作业练习、笔试、专案式学习、小组合作学习和线上练习（KPM，2019、2017）。这个部分的信度系数高， α 值为.75。这个部分也设定一项开放题让调查对象填入问卷内没有提及的评估方法。

问卷的第四个部分是一项开放式提问，受访教师可选择回答与否。此问题询问教师进行课堂评估时遇到的问题 and 评估需要改善的地方和方法。

五 研究结果分析与讨论

5.1 华小华文教师对课堂评估的看法

跟据数据分析结果，华小华文教师对课堂评估的看法的总平均值和标准差分别是3.86和.39，最低和最高值分别是2.90和4.90。数据表示虽然有教师非常赞同和在教学过程中实践课堂评估，但是也有教师持有中立或相反的看法。表3显示华小华文教师对课堂评估的看法的平均值和标准差。

表3：华小华文教师对课堂评估的看法的平均值和标准差（N=108）

因子	平均值	标准差
教师在评估过程中的责任	3.93	.49
学生在评估过程中的责任	3.98	.48
学习作为课堂评估的基础	3.94	.51
课堂评估的实践	3.72	.47
教师执行课堂评估的能力	3.71	.55

表3的数据显示每一项因子的平均值都超过3分，即教师普遍认同课堂评估为他们教学过程的一部分，但是他们之间存在分歧。其中平均值较接近4分的有三项，显示教师赞成的题目陈述是他们自己在课堂评估过程中的责任、学生的责任和学生学习作为课堂评估的基础。

在课堂评估过程中，教师理解本身作为一位教育者的责任。他们会尝试了解学生在评估或活动中成功或失败的原因，然后重新教学。他们认为教师有责任采用多个学生的数据进行反思后才对个别学生的进步作出学术或综合结论。他们也特别愿意向学生提供持续和适当的反馈。

数据分析表明，教师清楚学生作为他们的教学对象在课堂评估过程中应有的责任。他们认为学生应该积极参与设定学习目标、审查自己对内容的理解和修改或调整他们的学习策略以达到课程的要求。作为一个学习群体，学生也应该在教学过程中提出问题并给予同学反馈。在这个因子中，唯一一项低于总平均值的问题陈述是评估是学习者使用的工具（平均值=3.55，标准差=.82），表示教师对评估在学习者手里的作用给予相对中立意见。

在学习作为课堂评估的基础方面，教师认为在教学一个单元或课文之前，应该预先评估学生的技能或知识水平、根据学生的日常反应教导学习程度不同的学生、教学结束后的测验能记录学习效果。教师也认同跟据学习标准来评估功课或作业对于了解学生的学习很重要。

与上述因子对比，教师对课堂评估的实践和执行能力的看法呈相对低的平均值。教师认同程度相对低的实践项目包括让学生在教学过程有时间进行反思、记录个别学生在学习目标方面的进度和使用学习标准来评定学生的学习。在课堂评估实践过程中使用各种的提问方法是唯一有较高的认同（平均值=3.94，标准差=.61）。

在执行课堂评估能力方面的自我评鉴，教师普遍在评估过程中为测验提供学习指导和在日常计划中跟据学生学习证据而采用不同的教学方法持相对中立意见。虽然有些教师表示非常认同自己每天在课堂中进行评估，但是普遍回应对此不太同意。

5.2 教师的个人背景对课堂评估看法的影响

经过t检验的检测后，教师的性别和目前执教学校的位置在对课堂评估的看法和其五个因子并无显著差异。因此，无论是男

教师，或女教师；无论是在城市执教，或是在郊区，华小华文教师都对课堂评估持有相同的看法。

另一方面，方差分析的结果显示华小华文教师的其中四项背景变量对课堂评估的看法和其五个因子皆没有显著差异，包括年龄、学术资格、目前所教班级的学生人数和目前执教的州属或地区。至于教师的教学年资，虽然在教师对课堂评估的看法及其中四个因子无显著差异，但是却在课堂评估的实践上显示显著差异 $[F(5, 102) = 2.325, p < .05]$ 。通过事后分析，研究发现这个成对比较的显著差异出现在其中两组教师的看法上，即教学年资超过30年的（平均值=4.03，标准差=.47）高于在17至24年之间的教师（平均值=3.46，标准差=.44）。这表示超过30年教学经验的教师相对比较认同自己达到课堂评估实践所需。基于此研究的人数局限，更大规模的研究有必要开展以了解教师背景对课堂评估的影响。

5.3 华小华文教师在进行课堂评估中所使用的方法和使用频率（N=108）

表4：华小华文教师在进行课堂评估中所使用的方法和使用频率（N=108）

评估方法	不曾	极少	有时	时常	每天
问答	0	0	6	42	<u>60</u>
朗读	0	0	27	<u>60</u>	21
演讲	21	<u>48</u>	31	7	1
辩论	<u>45</u>	42	18	2	1
讲故事	6	17	<u>46</u>	38	1
讨论	1	4	20	<u>53</u>	30

唱歌	17	31	<u>42</u>	18	0
背诵古诗	9	24	<u>49</u>	23	3
写作	1	5	37	<u>62</u>	3
书写/作业练习	0	0	8	<u>58</u>	41
笔试	5	10	<u>52</u>	39	2
专案式学习	19	26	<u>46</u>	17	0
小组合作学习	12	29	<u>44</u>	22	1
线上练习	2	6	25	<u>51</u>	24

画线数目为每一项课堂评估方法的最高使用频率

表4显示华小华文教师在进行课堂评估中所使用的十四种方法和使用频率。唯一一种最多教师选择每天使用的评估方法是问答，一共有60位。其他超过五分之一的教师会每天使用的评估方法依频率高低排列是书写或作业练习、讨论、线上练习和朗读。然而，更多教师选择时常使用这些方法而不是每天。除此之外，还有一项最多教师选择时常使用的评估方法是写作。只有极少数（ ≤ 5 ）的教师选择不曾或极少使用这些多数教师每天和时常使用的评估方法。

跟据表4，最多教师选择有时使用的课堂评估方法一共有五项，依频率高低是笔试、背诵古诗、讲故事、专案式学习、小组合作学习和唱歌。在这其中，专案式学习、小组合作学习和唱歌是较不被采用的评估方法，因为选择不曾和极少使用这些方法的教师几乎和选择有时的教师相等。专案式学习作为其中一种标准课程提倡的方法的使用还需被普及（KPM, 2018）。

在极少和不曾使用的评估方法当中，各有一项是最多教师选择的，分别是演讲和辩论。由于这两项技能只涉及四至六年级学生，因此不是教师常用的活动。

在开放式问题的部分，教师踊跃回应了在课堂评估中使用的其他方法，如观察、听写或默写、表演、游戏、思维图、作品、录制音频或视频、分享经历、制作集锦簿和学生作出总结。

分析结果显示教师通过多元评估方法多角度地评价学生。教师能更全面地了解学生的学习表现。以学生为中心的多元化评估方式展现真实的评价，有助于学生高级思维能力的发展（周伊黎，2008）。

5.4 华小华文教师在进行课堂评估过程中所面对的问题和挑战

在开放式问题方面，共有56位受访教师回应了他们进行课堂评估过程中所面对的问题和挑战。教师们遇到的问题和挑战可以分成四大类，包括线上或网络教学的难题、学生的问题、时间不足的挑战和评估结果受限制。

问卷调查进行时期适逢新冠疫情居家教学已有一年的时间，因此大部分教师都发现线上或网络教学时进行评估的难题。教师认为通过线上教学难以准确评估学生的表现，其一网络技术问题，其二学生家长问题。线上教学时常面对网络不稳定的情况，学生也登入不到指定的网站。由于居家教学，常有家长陪伴孩子上网课，就顺便指导或给予答案，所以教师难以判断学生是否已经学会该项技能。除此之外，网课期间常发生学生拒绝或无法打开麦克风，甚至不交功课的状况，教师因而无法评估学生是否掌握了技能。教师表示：“上网课，有些（学生）不回答问题，不交功课，我们不知道他们到底会不会。有些回答会，可是交上来的功课却错的。”对于线上教学的各种问题，教师认为这些问题在学生回到实体课时都会迎刃而解。

来自学生的问题基本可分为态度和程度两大挑战。教学过程当中，学生的态度不认真、不用心、不配合、缺席和缺乏主动导致教师难以准确评估他们是否已经掌握技能。学习程度低落的学生在课堂上的参与率低，跟不上学习。对于这些态度和程度欠佳的学生，教师建议以鼓励的方式激发学生的表现、也应该准备更多有趣的教材和趣味教学活动来吸引学生的注意力。一位教师表示：“学生反应不太积极，需要设计一些比较吸引人的评估方式，引导他们说出自己的答案或看法。”教师也主张多和学生进行沟通，家访并给予适当的辅导。

教师面对的另一个问题是同一班学生的程度不一，他们无法使用相同的评估工具去测评学生。当学生的程度参差不齐时，教师建议“准备多样化的评估方式来测试学生。”

另一项教师面临的挑战是时间不足以进行完整的评估。造成时间不足的问题包括班级学生人数太多、课程涵盖的技能太多和小学课文太难。其中有受访教师认为评估速度跟不上教学速度，他表示：“学生人数太多，没法每堂课每一节都准确知道每个学生的程度，掌握与否，然后就匆匆忙忙进入下一节课。”同时，他也质疑评估系统和课程的契合度，并且两者是否结合现况，学生是否收益。教师也表示很难找出时间给予学生辅导。

评估结果受到限制也是教师面对的现实问题之一。教师认为课堂评估“工作烦杂困难，受到很多不逻辑的限制，如学生的评估必须高于一个特定等级，有些学生在某些技能上更本无法达标。”教师为了应付校方的要求、避免家长的投诉和书写报告，他们“被迫提升学生的评估层次。”教师进一步说明他们被要求给予学生在6个层次的学习标准中不低于层次3。不但如此，甚至有教师基于这个原因认为采用考试制度会比较好。

六 结语

本次研究结果分析对研究问题取得概括性和细节性数据。透过教师对本身在课堂评估过程中的责任、学生的责任和学生学习作为课堂评估基础的肯定，本次的研究结果发现形成性评估已发展成为华小华文课堂教学的常规环节。虽然教师对本身的课堂评估实践和能力持有相对中立的态度，且有很大的提升空间，但是无可否认动态的课堂评估已取代考试成为教师评鉴学生的持续性评估。课堂评估通过多元化的评估工具能查验学生全人的发展，例如创造力、兴趣、鉴赏能力等，更符合当前课程的目标。华小教师已然意识并紧紧跟随课程改革的步伐。

课堂评估体系想要的成功落实绝不能单靠教师，而是教育体制内的各单位，即教育体系的决策者、学校行政和家长等。在教与学的过程，教师的专业必须受到肯定。教师应该得到更多的技术支援和培训，进而有能力提供更好的教学和实施课堂评估，而非在量化的教育目标面前被迫妥协。因此，教师必须被赋予权力、适度的自由空间和足够的时间去执行课堂评估。

参考文献

- 何克抗（2017）关于形成性评估与隐性性评估——美国《教育传播与技术研究手册(第四版)》让我们深受启发的亮点之三，《中国电化教育》，（365），24-29。
- 教总（2018，12月20日）华小推行小学标准课程（KSSR）的概况调查报告，取自<https://jiaozong.org.my/v3/index.php/>
- 教总（2020，5月3日）华小线上教学、取消UPSR考试和学校复课准备工作的调查报告，取自<https://jiaozong.org.my/v3/index.php/>
- 李清华，王伟强，张放（2014）《形成性评估研究》，北京：科学出版社。

- 邱慧芳, 曾淑惠 (2010) Sciven评鉴理论创新观点之省思, 《东海教育评论》, (4), 1-19。
- 吴迪 (2008) 论形成性课堂评估, 《辽宁教育行政学院学报》, (07), 59-61。
- 星洲网 (2019, 7月4日) 张念群: 85%教师受过培训: 校本评估理论转为实践, 取自<https://www.sinchew.com.my/20190704/>
- 徐国辉 (2015) 形成性评价“真”解: 本质内涵、核心特征与实践策略, 《中小学英语教学与研究》, (8), 60-66。
- 许良 (2020, 11月15日) 教师阴盛阳衰: 华小1男: 5.5女, 东方网, 取自<https://www.orientaldaily.com.my/news/nation/2020/11/15/375399>
- 周伊黎 (2008) 课堂评估中的真实性评价, 《中国商界》(下半月), (04), 212-213。
- Black P, Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brink M. (2017). *Teachers' Perceived Understanding of Formative Assessment and How This Understanding Impacts Their Own Classroom Instruction*. Carbondale: Southern Illinois University Carbondale.
- Brink M, Bartz, D E. (2017). Effective Use of Formative Assessment by High School Teachers. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, (22). <https://doi.org/10.7275/p86s-zc41>
- Crossouard B. (2011). Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 59-72.
- Earl L. (2014). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hinton P R, Brownlow C, McMurray I, Cozens B. (2004). *SPSS Explained*. London & New York: Routledge.
- KPM. (2017). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Bahasa Cina SJK (C) Tahun 3*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

- KPM. (2018). *Garis Panduan Pelaksanaan Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) bagi murid Tahap 1. Surat Siaran Kementerian Pendidikan Malaysia Bilangan 14 Tahun 2018*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- KPM. (2019). *Panduan Pelaksanaan Pentaksiran Bilik Darjah. Bahagian Pembangunan Kurikulum*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Looney J W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers, No. 58*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Scriven M. (1967). The methodology of Evaluation, in: R Tyler, R Gagné & M Scriven (Eds.) , *Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1)*. Chicago: Rand McNally, 39-83.
- Siarava H, Sternadel D, Mašidlauskaitė R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/71491.
- Trumbull E, Lash A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.
- Wraga, W G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.156>