澳门中学生对歌唱教学中形成性评估的感知与参与:一项质性研究

祁子翔　Serra Sofia　吴昊

[摘要] 本研究旨在探讨澳门中学生对歌唱教学中形成性评估的感知与参与,并分析二者之间可能存在的关联。研究采用质性研究方法,对 10 名澳门七至九年级学生开展半结构化访谈,并运用反思性主题分析法分析访谈资料, 同时以学生为中心的教育 (Student-Centered Education) 理念和计划行为理论 (Theory of Planned Behavior)作为解释性视角。研究发现:第一,学生感知到的形成性评估主要由教师主导,评估标准侧重音高、节奏等技术准确性,而学生参与自我评估和同侪评估的机会相对有限;第二,出于提高学习效率的考虑以及对教师专业能力的信任,学生普遍更加重视教师提供的具体、可操作反馈,但其对反馈时机与复杂程度的偏好会随学习阶段和教学内容而变化;第三,由于成功标准不够清晰、学生对自身评估能力缺乏信心以及同侪关系压力,学生主导的评估呈现形式化参与倾向。研究认为,教师应通过示范和结构化工具帮助学生理解并共同建构成功标准,提供具有明确改进方向的描述性前馈(Descriptive Feed Forward),并根据学生的学习需求调整反馈方式,为学生参与自我评估和同侪评估提供必要支架。

[关键词] 形成性评估;歌唱教学;学生感知;以学生为中心的教育;计划行为理论

【Abstract】This study aims to explore Macao secondary school students' perceptions and engagement with formative assessment in singing instruction, and analyse the potential relationship between the two. Adopting a qualitative research approach, this study conducted semi-structured interviews with 10 Macao students from Grades 7 to 9. Reflexive thematic analysis was used to analyse the interview data, while Student-Centered Education and the Theory of Planned Behavior served as interpretive frameworks. The findings show that: first, formative assessment perceived by students is mainly teacher-led, with assessment criteria focusing on technical accuracy such as pitch and rhythm, whereas students have relatively limited opportunities to participate in self-assessment and peer assessment. Second, due to the pursuit of learning efficiency and trust in teachers' professional competence, students generally value specific, actionable feedback provided by teachers. However, their preferences regarding feedback timing and complexity vary with learning stages and teaching content. Third, student-led assessment tends to involve token participation, caused by unclear success criteria, students' lack of confidence in their own assessment competence, and peer relational pressure. This study suggests that teachers should help students understand and co-construct success criteria through modelling and structured tools, deliver descriptive feed forward with clear directions for improvement, adjust feedback strategies according to students' learning needs, and provide necessary scaffolding for student participation in self-assessment and peer assessment.

一、澳门教育情境中的形成性评估

形成性评估在澳门教育领域日益受到重视。教育暨青年发展局于 2017 年发布的《初中音乐课程指南》首次提出形成性评估原则,但相关内容主要停留在教学建议层面。2020 年发布的《正规教育学生评核制度》进一步

[作者简介]

祁子翔,男,圣若瑟大学教育哲学博士,研究方向:音乐教育;

Serra Sofia, 女,阿威罗大学民族音乐学研究所音乐与舞蹈研究中心(INET-MD)终身制研究员,研究方向:音乐教育及表演焦虑;

吴昊,男,澳门圣若瑟大学研究助理教授,研究方向:教育信息通信技术。

明确形成性评估在学校日常教学与学生评核中的重要地位，体现了澳门教育政策对形成性评估促学功能的重视。尽管以学生为中心的教育理念已受到音乐教育研究者关注，但从这一视角考察形成性评估实践的研究仍然有限[1]；与此同时，现有研究较少呈现中学生如何理解和参与形成性评估，因而有必要进一步关注学生的经验与声音。已有研究虽然提供了有关学生感知形成性评估的描述性见解，但对于这些感知如何与学生的参与经验相联系，仍缺少充分的理论解释[2]。为回应上述研究不足，本研究采用两种相互补充的理论视角。首先，以学生为中心的教育作为规范性视角，用于审视学生感知到的课堂评估实践在何种程度上体现了学生责任、自主参与和知识共同建构等原则。其次，以计划行为理论作为解释性视角，解释学生的态度、主观规范和感知行为控制与其形成性评估参与之间可能存在的关联。此外，现有音乐形成性评估研究较多集中于高等教育，中等教育阶段仍有进一步探索的空间[3]。澳门学校所处的多元文化和教育制度环境，也为理解学生的评估经验提供了具有澳门教育情境特色的研究场域。因此，本研究旨在探讨澳门中学生如何感知和参与歌唱教学中的形成性评估，以及其感知与参与之间可能存在的关联。

二、文献综述

（一）形成性评估的定义与实践框架

形成性评估于20世纪60年代引入教育领域。斯克里文创造了“形成性评估”这一术语，而布鲁姆则将其应用于课堂评估，阐明了其在评分之外提供反馈和纠正的功能[4]。布莱克和威廉给出了更为精准的定义，认为形成性评估应当涵盖教师与学生为改进教学而开展的所有活动[5]，这凸显了形成性评估的目的在于调整教学及激发学习者的积极性[6][7]。然而，形成性评估的有效性一直备受争议：一些研究表明，形成性评估对学生成绩具有中等至较大的积极影响[8][9]，但另一些研究则发现其影响很小甚至为负[10][11]。鉴于这种分歧，形成性评估的成功实施需要一个明确的实践框架，以确保实践的一致性，并有效回应学生的学习需要。汤普森和威廉提出了一个具体的实践框架[12]，该框架包含五项策略：第一，明确学习意图与成功标准；第二，获取学习证据；第三，提供推动学习的反馈；第四，激活学生，使其成为彼此的学习资源；第五，促进学生成为自身学习的主人。该框架的核心在于依据学习证据调整教学，以回应学生的学习需求。本研究采用该策略框架作为分析框架，从学生视角审视音乐教学中形成性评估的实施。

（二）音乐教学中实施形成性评估的有效策略

1. 教师主导评估（Teacher-directed Assessment）的有效策略

在教师主导的形成性评估中，教师从共同制定成功标准开始，全程指导评估过程。与学生共同建构成功标准有助于提高其对任务期望的理解并培养自我调节能力[13][14]。教师还可为学生播放音频或视频示例，通过分析这些范例能够帮助学生有效地内化成功标准[15][16][17]。同样地，教师通过正误对比示范明确标准，也是一种有效途径[18]。师生共同确立成功标准后，教师需收集学习证据。鉴于歌唱的特点，表现性评估被认为最适合的评估手段[19]，常见形式包括演奏或演唱评估、音乐会表演及分段表演[20]，常用评估工具则涵盖量规、评价量表和检查清单[21][22][23]。其中，量规能够较为全面地评价音乐表现的多个维度（如技术准确性与音乐表现力），并有助于教师提供符合预设标准的反馈。在反馈环节，教师应优先采用描述性反馈而非评价性反馈，以聚焦学习改进[24][25]。描述性形成性反馈回应三个核心问题：“我要去哪里？”“我现在在哪？”“下一步去哪里？”（前馈）。尽管前馈被认为是最具效力的反馈形式，但在教学实践中常被低估。在反馈传递方式上，教师可采用口头与非口头形式（如肢体动作或手势）。舒特指出，反馈时机（Timing）可分为即时或延迟反馈；而反馈复杂度（Complexity）则从指令性（如验证正误、提供正确答案）到促进性（如提示、线索或错误分析）不等，其选择受到学习阶段、认知负荷、任务难度和先验知识等因素调节。

2.学生主导评估（Student-directed Assessment）的有效策略

在威廉和汤普森的框架中，学生主导的评估涵盖自我评估与同侪评估两种形式。关于自我评估，研究者建议教师应将重点放在学生依据标准评价自身学习过程的能力上，而非仅仅关注其自评分数[26][27]。这一建议得到了实证研究的支持：多项研究表明，教师评分与学生自评分数之间存在显著差异[28]。为有效支持学生主导的评估，研究者建议引入多种脚手架工具，如反思性问题、检查清单、量规及微观分析框架等[29][30]。在同侪评估中，威

廉姆主张采用结构化的反馈模式，如“两星一愿”（Two Stars and a Wish）及句式引导（Sentence Starters），也有助于学生提出更具建设性的意见[31]。同时，研究者主张在学生主导的评估中借助音频或视频记录，学生不仅能够更客观地反思自身表现，还能在同侪评估中提供和接收结构化的反馈，从而促进自主学习能力的发展[32][33]。此外，在学生主导的评估结束后，教师应留出时间让学生根据反馈改善自己的学习。最后，营造相互尊重与信任的课堂文化，对于提升同侪反馈的有效性与接受度同样至关重要[34]。

3.学生对形成性评估的参与及其价值感知

学生对教师主导与学生主导两种形成性评估的价值认知存在差异，他们特别看重前者，尤其是与教师的一对一互动，这使他们在小组环境中能够收到反馈并提出问题[35]；因此，学生通常优先考虑教师主导的评估而非同侪或学生主导的评估，严重依赖“教师指导和支持学习”，将成功标准与教师反馈视为学习中最有益的元素。关于教师反馈，一项研究发现，德国中学生认为面向过程的反馈（包括关于优点、缺点、示例和改进建议的一般性陈述）比仅提供成绩的评价性反馈（Evaluative Feedback）更有帮助[36]。就同侪评估的感知价值而言，齐齐塔尼杜等人对塞浦路斯的中学生进行了采访，发现所有参与者都重视同侪评估机会，尤其重视无教师直接干预、具有互惠性以及采用在线匿名形式的反馈活动[37]。类似地，Chow（周）的研究发现，马来西亚高校学生对同侪评估持积极态度，也揭示了他们对不同反馈模式的偏好——面对面反馈最受重视，其次是文本和视频形式的反馈[38]。尽管许多研究者指出了同侪评估的积极价值，但一些研究也揭示了与之相关的一些挑战，包括与感知能力缺乏相关的对同侪反馈可靠性的担忧、同侪评估者的主观性、评估过程中使用成功标准的不确定性和有限的教学时间[39][40]。

（三）本研究的理论视角

本研究采用以学生为中心的教育和计划行为理论作为两种相互补充的理论视角。首先，以学生为中心的教育为理解学生感知的形成性评估实践提供规范性框架。相关研究指出，以学生为中心的教育强调学生的责任、自主性、个体差异及主动的知识建构，同时主张适当弱化教师对学习过程的直接控制[41]。形成性评估本身具有一定的以学生为中心的取向，例如促使学生成为自身学习的主人，并使学生成为彼此的学习资源。然而，在具体教学情境中实施形成性评估，并不必然意味着课堂实践已经充分体现以学生为中心的原则。因此，本研究借助这一视角，分析学生所描述的教师主导与学生主导评估实践，以及这些实践为学生共同建构标准、自我调节和参与评估所提供的空间。

其次，计划行为理论为理解学生参与形成性评估的经验提供心理层面的解释性视角[42]。该理论认为，行为意图通常与态度、主观规范和感知行为控制有关[43]。在本研究中，态度是指学生对不同形成性评估活动所作出的积极或消极评价；主观规范是指学生感知到的教师或同侪对其参与评估活动的期望；感知行为控制则是指学生对自身能否有效完成自我评估或同侪评估的能力判断。本研究将计划行为理论作为灵活的概念视角，用于理解这些构念与学生形成性评估参与经验之间可能存在的联系[44]，而不对构念之间的因果关系或作用路径进行检验。

三、研究方法

质性研究旨在探索个体如何理解经验并建构意义，并形成涵盖多元观点的整体性描述[45]。这类方法旨在理解人们如何认识和建构周围的世界、如何采取行动以及如何理解自身经历，从而为研究问题提供深入且富有意义的解释[46]。因此，质性研究适合用于考察学生对教师主导型与学生主导型两类形成性评估的看法与体验。本研究采用目的性抽样策略，共有 10 名就读于澳门中学七至九年级的学生参与，这些学生分别来自澳门的宗教私立学校、非宗教私立学校和公立学校。研究人员首先确定若干背景各异的学校，随后联系任课教师，请其推荐符合以下条件的学生：在音乐课上具有形成性评估经验；愿意分享自身观点。这一策略有助于选取能够为研究问题提供丰富信息的参与者；正如施赖尔所指出的，在质性研究中，选取与研究问题密切相关、能够提供丰富信息的案例，其重要性远超样本数量[47]。另外，本文主要采用半结构化访谈收集数据，兼顾结构与灵活性，使研究者能够遵循预先设定的问题提纲，同时对受访者临时提及的新内容保持开放态度。访谈以线上一对一的方式进行，每次访谈持续 35–50 分钟。学生访谈提纲的制定紧扣研究问题，旨在了解学生对教师主导型与学生主导型

形成性评估的看法与经验[48]。为确保访谈提纲能够覆盖研究拟探讨的主要内容，三位具有副教授或以上职称的专家对访谈问题进行了审核。

本研究对访谈资料进行逐字转录，并采用反思性主题分析法开展分析[49]。该方法通过资料熟悉、初步编码、主题形成、主题审查、主题界定与命名以及研究报告撰写等过程，识别学生形成性评估经验中具有意义的共同模式。研究主要采用理论导向的演绎分析策略，即以既有理论框架作为理解资料的概念起点，同时关注学生叙述中与预设构念不完全一致或无法被其充分解释的内容[50]。针对研究问题一，本研究借助以学生为中心的教育视角，对学生所描述的形成性评估实践进行分析，并将其概括为教师主导与学生主导两种主要形式。教师主导评估本身并不必然违背以学生为中心的原则；判断的重点在于，相关实践是否为学生理解和共同建构成功标准、依据反馈调整学习以及发展自我调节能力提供了空间。学生主导评估则主要包括自我评估和同侪评估，分析重点在于学生如何理解、参与和评价这些活动，以及教师为其提供了何种支持。针对研究问题二，本研究依据计划行为理论的三个核心构念组织和理解资料：态度用于分析学生对不同形成性评估活动的价值判断；主观规范用于分析学生感知到的教师要求、同侪期望及人际关系压力；感知行为控制用于分析学生对自身评估知识、听觉辨别能力及使用成功标准能力的判断。这些构念用于理解学生对形成性评估的感知与参与经验，并为教师权威依赖和形式化参与等现象提供一种可能的解释。本文不对三个构念之间的因果关系及其具体作用机制进行检验。上述两种理论视角共同构成本研究的整体分析框架，并用于指导研究问题的提出、访谈资料的收集及主题分析。为提高研究解释的可信性，研究者将形成的主题反馈给学生，邀请其判断主题是否能够反映自身经验，并就表述不清、经验遗漏或可能存在的不同理解提出意见。学生反馈被用于进一步审视和完善主题解释，而非作为证明研究解释具有唯一正确性的依据。

四、教师规范的边界

(一)成功标准中的技术导向

根据学生的描述，歌唱课的成功标准主要由教师界定，这些标准更强调技术准确性，而对表现力的关注相对有限。教师最常关注的是演唱中具体且基础性的方面，如音高、节奏和咬字，并时常将这些要求细化为与身体控制有关的具体歌唱技术。正如 G 同学所说，

“我的老师强调发声技巧，鼓励我们调动下腹部肌肉，以获得更充分的吸气和更丰富的声音，而不是空洞的声音。他还建议不要依赖我们的喉咙来发出声音。”

相较之下，音乐情感表达、力度变化及音色等表现性要素则较少被提及，在教师强调的标准中长期处于次要位置；除音乐维度外，教师还将态度、出勤等非表演因素纳入评估，进一步强化了以教师为中心的框架，在此框架下，课堂纪律与参与度同技术准确性一样，均占有相应的评估权重。这种对技术层面的偏重同样体现在评分实践中：学生反映，教师的评分往往与以技术为核心的成功标准保持一致，对可量化的技术指标赋予更高的分值比重。正如 F 同学所言，

“在所有标准中，音高和节奏的权重最高，而情感表达的重视程度最低。”

这一发现也得到了其他学生的印证。G 同学指出，音高准确度约占总分的 50%至 60%，音色约占 20%。类似地，学生 J 提到，其教师通常将评估标准设定为音高与节奏约占 60%，其余 40%则分配至音色、态度和歌词等维度。总体而言，上述评分实践表明，教师的评估方式深受以技术准确性为核心的框架影响，评分指标的设计也巩固了这种教师主导的规范。

(二)表现性评估的情境化差异

尽管这种教师主导的规范中蕴含着技术优先的整体取向，但学生认为，成功标准的传递方式在不同课堂环境中存在差异，进而影响了他们对评估期望的理解与内化。在一般音乐课上，教师通常采用直接、直观的方式来阐明标准。学生反映，他们往往直到考试前不久，才看到教师在黑板或 PowerPoint 幻灯片上呈现的评估标准。这些标准将音准、节奏和咬字等技术要求逐一列出，供学生在评估前即时参照。然而，这些展示的清晰度并不总能转化为学生的实际理解。正如学生 B 所说，

“尽管标准是通过 PowerPoint 呈现的，但它们仍然有些不清楚，导致评估中存在个人解释和主观性。”

相比之下，在合唱教学环境中，教师则采用更具分析和探讨性的方式来传达成功标准。教师并非简单罗列技术要求，而是借助录音和视频片段引导学生比较和辨析不同团队的演唱表现。例如，学生 C 提到，她的老师曾播放同一首歌的不同录音版本，让全班共同评估并讨论各自的优缺点；学生 H 提及了相似的做法，他回忆老师曾播放著名合唱团的演唱视频，并以此为基础引导学生围绕评估标准展开讨论。学生 B 进一步补充，认为此类鉴别能够有效地激发他们提升的动力：

“排练快结束时，他播放了这些歌唱比赛冠军和亚军的片段给我们分析，并要求我们写一篇 50–100 字的反思。这鼓励我们找出其他合唱团擅长的领域，从而激发我们改进的愿望。”

反思结束后，教师整理学生的意见，并在下一节课上作出总结，进一步强化歌唱教学中的成功标准，这一做法将成功标准融入真实且高质量的范例情境中，使学生能够通过比较分析来构建理解，而非被动地接收信息；总体而言，上述情境差异表明，尽管技术优先仍是占主导地位的评估框架，但学生接触成功标准的教学策略在不同教学环境中存在显著差异，进而影响了他们对评估标准的理解与参与程度。

管两种教学情境均以教师主导的评估规范为基础，这种情境差异也延伸至表现性评估的形式层面：在普通音乐课堂上，评估形式和实施程序均由教师设定，通常包括独唱、小组合唱等多种形式，分组方式由教师决定，既可能按指定两人组或最多三人一组进行编排，也可能通过抽签决定歌曲和表演形式；而合唱团训练中的评估形式则受到比赛日程与公开表演压力等情境因素的限制，教师主要侧重于整体、分声部或重唱评估，较少采用个别评估。

五、认知效率的最大化

（一）学生对教师的权威依赖

学生在学习中表现出强烈而持久的权威依赖。这种依赖首先体现在他们对教师示范的依赖上，尤其是正确与不正确歌唱的对比示例，学生认为这是快速识别自身错误并取得进步的最有效方式。然而，学生们同时也指出教师在实际教学中很少进行示范；即便偶有示范，也往往仅展示简短乐句。例如学生 B 指出在某些情况下，歌曲的音域与教师自身能力不匹配，导致示范次数进一步减少但口头解释相应增多，这种做法让学生感到教学效果有所削弱。即便如此，由于缺乏充分的示范，学生最终仍只能依赖教师的权威。然而，权威依赖不仅限于示范层面，还延伸到更广泛的反馈阶段。学生信任教师的专业素养和系统性知识，同时也意识到自身因音乐知识有限和听觉技能不足，在识别具体歌唱错误方面存在局限。因此，他们认为只有依靠教师的专业诊断才能实现有效改进。值得注意的是，即便自己的错误被纠正——这原本可能是一种威胁面子的经历——学生的这种依赖性也并未因此减弱。正如学生 B 所说：

“我很欢迎老师的反馈，认识到错误是宝贵的学习机会。如果没有错误，老师就不会理解我学习中的挑战，它们可能会阻碍我在歌唱方面的进步。”

这表明成长心态和权威依赖可以共存：学生保持从错误中学习的开放态度，同时依靠教师的专家判断来解决超出他们自身感知范围的问题。

关于反馈内容，相较于仅以成绩、等级或百分比呈现的评价性反馈，学生更偏好描述性反馈。然而他们也认为，仅指出问题而不提供具体、可操作的改进建议，仍不足以有效促进学习。正如 B 同学所言：

“老师们通常会指出我存在的问题，但我只能自己寻找解决方案。”

此外，学生还抱怨教师经常只提供笼统、缺乏针对性的建议（如建议学生练习气息）却不附带具体指导或仅给出针对小组的整体评价而非个性化反馈。相反地，他们渴望获得描述性反馈，即：具体指出问题维度及位置，并提供可行的后续策略。

（二）学习需求的情境性张力

在持续的权威依赖条件下，学生虽始终将教师视为诊断性专业知识不可或缺的来源，但他们对反馈形式的具体偏好并不一致，折射出不同学习需求之间的情境性张力。就反馈时机而言，多数学生倾向于即时反馈，以期在错误固化或记忆消退之前及时纠正；但也有少数学生偏好延迟反馈，避免演奏过程中的频繁打断，以保持音乐表达的连贯性。更重要的是，这些偏好也会随着学习阶段动态调整：学习初期学生更倾向于一般性反馈，而在

考试临近时则更希望获得即时、有针对性的具体建议。就反馈复杂度而言，多数学生偏好指导性反馈：即对具体错误予以明确纠正，因为他们面临的挑战是“知道有问题，却不知道问题出在哪里，也不知道如何解决”，而指导性反馈的清晰性恰好回应了这一需求；但也有部分学生倾向于促进性反馈，看重独立思考与更深层次的认知参与。值得注意的是，个别学生基于情感体验明确拒绝指导性反馈，如学生 C 所述：

“我不喜欢指令性反馈，也不喜欢被命令..... 我想享受我的学习和唱歌，而不受老师控制。”

此外，学生还主张应根据内容类型进行差异化调整：对于音准、节奏等基础技术要素，希望获得直接修正；而对于情感表达，则更期待反思性鼓励。在音乐理论学习中，学生更倾向于促进性反馈；在歌唱技巧学习中，则更青睐指导性反馈。

由此可见，在权威依赖的总体背景下，学生对反馈的偏好并非静态统一，而是根据学习需求进行策略性校准，并在学习效率与课堂连贯性、即时支持与深度思维之间展现出持续的动态张力。

六、合规的仪式化“表演”

（一）缺乏支架且实施随意的自我评估

学生们普遍质疑自我评估的有效性，认为其仅是一种流于表面的练习，无法准确反映真实的学习进程。首先，学生指出，由于教师在此过程中鲜少提供有效指导，自我评估对学习的支持作用十分有限（例如，学生 A、B、C、H 和 I）。在缺乏清晰框架或结构化提示的情况下，学生感到自己无力评估自身表现；自我评估往往停留在自我打分或表达感受的层面，而非分析具体的优势与不足，几乎未提供结构性的改进方向。这种指导的缺失使学生不确定如何有意义地参与该过程，也不清楚应依据何种标准进行判断。即使学生参与了自我评估活动，例如对自己录制的演唱进行批判性反思，教师通常也只是概括性地总结其反思内容，并未安排时间让学生依据评估结果进行修改或调整（例如，学生 A、B、C、H 和 I）。因此，该过程演变为一次性的表演性练习，而非真正的学习循环，这进一步强化了学生对教师权威性评价和反馈的依赖。其次，学生质疑自我评估的可靠性，指出评估标准模糊，且自我评分与教师评定分数之间存在明显落差。例如学生 E 指出，教师有时会为了支持学生申请大学而提高评分，致使教师评分与学生自评分数出现较大差异。这种差异进一步削弱了学生对自我评估结果的信任及其参与意愿。总体而言，上述因素共同导致学生将自我评估视为一种形式化的表面流程，既无法准确表征其学习进展，也难以促进其学习提升。

（二）同侪压力下的社交策略

学生对自身准确评价同侪的能力持怀疑态度，认为处于相同学习水平的同学缺乏必要的音乐熟练度和专业理解力，难以做出可靠判断（例如，学生 E 和 H）。许多学生反映难以掌握教师提供的成功标准；如学生 B 所述，尽管教师通过 PowerPoint 展示了相关标准，她仍觉得部分内容尚不清晰。这种感知能力不足的问题同样延伸至被指派为低年级同学担任“教师”角色的高年级学生。正如学生 D 所观察到的，尽管被赋予“教师”身份，由于缺乏明确的标准和充分的专业知识，她感到无法为低年级的学生提供有意义的反馈，因而往往只能给予一般性的表扬，鲜有建设性的批评。

除能力层面的问题外，学生认为同侪评估还涉及复杂的社会关系因素。正如学生 H 所观察到的，批评者与接受者双方均不愿提出建设性意见，唯恐对同侪的成绩产生负面影响或导致对方“丢面子”。这种顾虑往往促使学生忽视同侪的实际表现，并为了维持人际和谐而给出较高分数。学生 E 指出，这种尴尬处境使同学们感到不安并产生疏离感。学生 F 进一步描述了其所承受的压力：

“同侪评估极大地影响了我的学习。由于它们是我们音乐成绩的一部分，因此增加了压力，激励我更好地表达自己，并给我的同学留下积极的印象，从而获得更高的分数。”

这种出于保全面子和避免人际冲突的宽容倾向，进一步削弱了同侪评估的教育价值。总体而言，上述因素导致学生将同侪评估视为一种令人不适且基本无益的练习。

七、学生感知的教师主导形成性评估及其可能解释

本研究中的所有学生均表示，他们参与教师主导形成性评估的程度高于参与学生主导形成性评估的程度。这一结果与既有研究所报告的中学音乐课堂评估实践具有一定一致性[51]，表明教师在评估活动的组织、标准制

定和反馈提供方面仍发挥主导作用。相关研究也指出，形成性评估的具体实施会受到课程情境和学生学习特点的影响[52]。在本研究所涉及的课堂中，学生虽然参与了部分自我评估和同侪评估活动，但其参与空间相对有限，评估标准和活动程序主要由教师确定。这一结果与中国学校音乐教育中有关学生中心教学实践的研究形成呼应[53]，提示以学生为中心的理念在本研究所涉及的澳门歌唱教学情境中仍面临一定的实施困难。本研究并未直接考察教师的决策过程，但结合学生叙述和既有文献，可以从若干方面理解学生所感知到的教师主导倾向。首先，教师既往的学习经历和评估经验可能影响其对教师与学生评估角色的理解，使其更倾向于采用熟悉的评估方式。其次，教师的评估素养、相关培训以及实施学生主导评估的信心，也可能影响其课堂选择[54][55]。与教师主导评估相比，自我评估和同侪评估通常需要教师投入更多时间制定标准、提供示范、训练学生并监控评估质量；在课时有限的情况下，这些实施成本可能使教师优先采用较为直接和可控的评估方式。此外，学校对学习结果和评估记录的要求，以及学生对教师专业权威的认可，也可能构成相关的制度与文化背景。上述因素并非本研究直接验证的原因，而是结合学生经验与既有研究提出的可能解释。

在学生的感知中，教师主导的评估标准整体上更重视音高、节奏和咬字等技术准确性；而音色、力度变化、乐句处理和情感表达等表现性维度受到的关注相对较少。学生对评分结构的描述也呈现出类似倾向，即音高和节奏通常具有较高权重。结合音乐教育的学科特点，这种技术准确性导向可能与歌唱学习的基础技能要求有关；在合唱排练、比赛和公开表演等情境中，保证音准、节奏和曲目完整呈现的现实需要，也可能进一步提高技术性标准的重要程度[56]。因此，曲目完成要求可以被视为理解技术准确性导向的一个可能情境因素，但本研究无法据此确定教师设定评估标准时的实际决策过程。学生的叙述同时显示，成功标准的传递方式会因教学情境而有所不同。在普通音乐课堂，教师通常通过黑板或演示文稿直接呈现评估标准，学生虽然能够接触这些标准但未必能够充分理解和内化。相比之下，在合唱教学中，许多教师会通过播放视频、开展鉴赏性聆听、组织课堂讨论和反思活动，引导学生分析不同的演唱范例，并在互动过程中形成对评估标准的内化理解。这种差异可能与两类课程的定位及教学任务有关：普通音乐课程通常面向较广泛的学生群体，侧重基础的音乐素养；合唱课程则具有更高的发展性及成果导向，因此师生需要对标准达成深入和一致的理解。而在评估过程中，许多学生认为教师在歌唱评估中主要依据总体印象进行判断，缺少清晰、具体且便于学生理解的评估工具和质量描述语。这种情况可能与评估工具的适用性、教师的工作负担以及学校制度有关[57]。从学生的描述看，部分原本具有形成性目的的活动最终主要以分数、等级或一次性评价的形式呈现，学生根据反馈继续修改和改进的机会有限。在这些情况下，评估活动更接近小型总结性评估，形成性评估所强调的后续学习改进功能未能得到充分体现。这反映了课堂实施中可能存在的一种张力：教师需要在有限时间内完成教学和评估任务，而以学生为中心的形成性评估通常需要更多时间支持学生理解标准、参与判断并依据反馈采取后续行动。总体而言，学生所感知到的教师主导倾向可能是学科要求、课程情境、实施成本、制度环境及师生角色观念共同作用下的课堂表现；这些解释仍有待通过教师访谈、课堂观察和评估文件分析进一步考察。

八、学生感知形成性评估的价值

本研究发现，学生普遍认为教师反馈比自我及同侪反馈更具参考价值。这一偏好与学生对教师专业知识的信任有关，也反映其对学习效率的重视。就反馈内容而言，学生更重视包含明确改进方向和具体后续步骤的描述性前馈。该发现与卡瓦略等人的研究形成呼应；后者指出，学生对教师反馈有效性的感知与其行为参与存在正向关联[58]。本研究中的学生主要从描述性、前馈导向和可操作性等方面评价反馈的有效性，这些特征共同指向形成性评估所关注的“下一步去哪里”。与此同时，学生对缺乏针对性、与学习任务关联较弱或仅提供分数和等级的评价性反馈持保留态度，并对其公平性和实际帮助提出质疑。除反馈内容外，学生对反馈时机和复杂程度的偏好并不完全一致。一些学生重视及时、直接的纠正，另一些学生则希望教师根据学习阶段、情绪状态及教学内容，在即时与延迟、指导性与促进性反馈之间作出调整。总体而言，学生对教师反馈的积极态度与其对反馈专业性、清晰度和学习效率的判断相联系。就计划行为理论而言，本研究资料在这一方面主要呈现了态度构念及其与参与倾向之间可能存在的关联，而与主观规范和感知行为控制有关的内容相对有限。因此，以下分析主要借助后两个构念理解学生参与自我评估和同侪评估时的经验，不对各构念之间的因果关系或作用路径作出

判断。

在学生主导的形成性评估中，部分学生对自我评估和同侪评估的价值持保留态度，其叙述主要涉及指导不足、评估能力有限、标准不够清晰以及同侪关系压力等问题。从相关理论看，同侪评估强调学生通过互动和协商共同形成理解，自我评估则强调学习者对自身学习过程的监控、反思与判断。然而，本研究中的部分学生认为，这两类活动在实际实施中未能充分支持其学习，参与过程有时表现出一定的形式化倾向。从计划行为理论视角看，自我评估和同侪评估涉及的主观规范来源及感知行为控制经验有所不同。在同侪评估中，学生感知到的规范主要来自同侪关系：一些学生担心批评会影响人际和谐或使同侪难堪。同时，由于其听觉辨别能力有限，且对成功标准的理解不够充分，部分学生对自己准确评价同侪的能力缺乏信心。这些经验在学生的叙述中相互交织，并与其提高同侪分数、减少负面评价或提供笼统表扬等做法同时出现[59]。在自我评估中，学生感知到的规范主要来自教师提出的评分和反思要求。部分学生虽然按照要求完成了相关任务，但并未充分认可这些活动的学习价值。其原因可能与评估标准不够清晰、缺少示范和结构化工具，以及无法确认自我判断是否准确有关。由此可见，学生是否积极参与学生主导的形成性评估，可能与其对活动价值的态度、所感知的教师或同侪规范，以及对自身评估能力的判断有关。

九、教学启示

为使课堂实践与以学生为中心的教学理念保持一致，并回应本研究所揭示的教师主导规范与仪式化参与问题，教师可采取以下若干相互关联的策略。首先，借助示例与现场演示，与学生共同建构成功标准，并将评估维度从单纯的技术准确性扩展至力度、音色、乐句处理、运音法等审美品质。其次，反馈应依循从任务层到过程层再到自我调节层的渐进结构，以描述性前馈为核心，明确指出改进方向，避免笼统的分数或等级，如此既回应了学生对效率的诉求，也逐步培养其自主性。同时，教师需依据学习情境灵活调整反馈的时机与复杂度：对于初学者、早期学习阶段、技术性程序任务或难度较大的曲目，即时且具指导性的反馈更有助于减轻认知负荷；而对于已具备一定基础、需要培养思维的学生或在需要维护良好师生互动的情境中，则可采取延迟且具促进性的反馈方式。而在学生主导的形成性评估的实施中，应坚持质量优先于数量的原则，并仅在学生具备心理与能力准备的前提下开展相关活动。尤为关键的是，教师需加强活动实施前的指导与准备。首先，明确告知学生此类评估的根本目标在于培养元认知、自我调节能力及协作学习能力而非简单的评分；向学生提供结构化的评估辅助工具，如量规、句式引导及“两星一愿”；向学生示范高质量的同侪反馈；并为学生预留充足的时间，使其能够根据自我评估或同侪评估获得的反馈采取后续改进行动。

[参考文献]

[1]WONG M W Y. Assessment for Learning, a decade on: Self-reported assessment practices of secondary school music teachers in Hong Kong[J]. International Journal of Music Education, 2014, 32(1):70-83.

[2]DELUCA C, CHAPMAN-CHIN A E A, LAPOINTE-MCEWAN D, et al. Student perspectives on assessment for learning[J]. The Curriculum Journal, 2018, 29(1):77-94.

[3]BLACKWELL J, MATHERNE N, MCPHERSON G E. A PRISMA review of research on feedback in music education and music psychology[J]. Psychology of Music, 2023, 51(3):716-729.

[4]BLOOM B S. Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation[J]. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 1969, 70(10):26-50.

[5] BLACK P, WILIAM D. Assessment and Classroom Learning[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1998, 5(1):7-74.

[6] BROADFOOT P, WEEDEN P, WINTER J. Assessment: What's in it for Schools?[M]. London: Routledge, 2002.

[7] HERITAGE M. Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?[M]. Washington: Council of Chief State School Officers, 2010.

[8] HATTIE J, TIMPERLEY H. The Power of Feedback[J]. Review of Educational Research, 2007, 77(1):81-112.

[9] SHUTE V J. Focus on Formative Feedback[J]. Review of Educational Research, 2008, 78(1):153-189.

[10] FAUTLEY M, COLWELL R. Assessment in the secondary music classroom[C]//. Music Learning and Teaching in

Infancy, Childhood, and Adolescence. Oxford: Oxford University Press, 2018:257.

[11] KINGSTON N, NASH B. Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research[J]. Educational Measurement: Issues and Practice, 2011, 30(4):28-37.

[12] WILIAM D, THOMPSON M. Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work?[C]//. The Future of Assessment. London: Routledge, 2008.

[13] ANDRADE H L, WANG X, DU Y, et al. Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing[J]. The Journal of Educational Research, 2009, 102(4):287-302.

[14] FRAILE J, PANADERO E, PARDO R. Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students[J]. Studies in Educational Evaluation, 2017, 53:69-76.

[15] SCOTT S J. Rethinking the Roles of Assessment in Music Education[J]. Music Educators Journal, 2012, 98(3):31-35.

[16] ANDRADE H L, HERITAGE M. Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation[M]. London: Routledge, 2017.

[17] SHAW B P. Music Assessment for Better Ensembles[M]. [S.l.]: Oxford University Press, 2018.

[18] DICKEY M R. A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles [J]. Journal of Research in Music Education, 1991, 39(2):132-142.

[19] PARKES K A, BURRACK F. Developing and applying assessments in the music classroom[M]. London: Routledge, 2020.

[20] RUSSELL J A, AUSTIN J R. Assessment Practices of Secondary Music Teachers[J]. Journal of Research in Music Education, 2010, 58(1):37-54.

[21] LATIMER M E, BERGEE M J, COHEN M L. Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric[J]. Journal of Research in Music Education, 2010, 58(2):168-183.

[22] GALLO D J. Formative assessment practices and children's singing accuracy: A mixed methods inquiry[J]. International Journal of Music Education, 2019, 37(4):593-607.

[23] PAYNE P D, BURRACK F, PARKES K A, et al. An Emerging Process of Assessment in Music Education[J]. Music Educators Journal, 2019, 105(3):36-44.

[24] BROOKHART S M. How to give effective feedback to your students[M]. Alexandria: ASCD, 2017.

[25] MCPHERSON G E, BLACKWELL J, HATTIE J. Feedback in music performance teaching[J]. Frontiers in Psychology, 2022, 13:891025.

[26] ANDRADE H L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning[C]//. Handbook of formative assessment. New York: Teachers College Press, 2010:90-105.

[27] HARRIS L R, BROWN G T. Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation[J]. Teaching and Teacher Education, 2013, 36:101-111.

[28] HEWITT M P. Self-Evaluation Accuracy among High School and Middle School Instrumentalists[J]. Journal of Research in Music Education, 2005, 53(2):148-161.

[29] VALLE C, ANDRADE H, PALMA M, et al. Applications of Peer Assessment and Self-Assessment in Music[J]. Music Educators Journal, 2016, 102(4):41-49.

[30] OSBORNE M S, MCPHERSON G E, MIKSZA P, et al. Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning[J]. Psychology of Music, 2021, 49(4):972-988.

[31] WILIAM D, LEAHY S. Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms (Practical formative assessment techniques for K-12 classrooms)[M]. Bloomington: Solution Tree Press, 2024.

[32] BENTON C. Thinking about thinking: Metacognition for music learning[M]. New York: Bloomsbury Publishing USA, 2014.

[33] LEBLER D. Popular music pedagogy: Peer learning in practice[J]. Music Education Research, 2008, 10(2):193-213.

[34] HERITAGE M, HARRISON C A. The Power of Assessment for Learning: Twenty Years of Research and Practice in UK and US Classrooms[M]. Thousand Oaks: Corwin, 2020.

[35] COWIE B. My teacher and my friends helped me learn: Student perceptions and experiences of classroom assessment[C]//. Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning. New York: Routledge, 2009:85-105.

[36] RAKOCZY K, HARKS B, KLIEME E, et al. Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation[J]. Learning and Instruction, 2013, 27:63-73.

[37] TSIVITANIDOU O E, ZACHARIA Z C, HOVARDAS T. Investigating secondary school students' unmediated peer assessment skills[J]. Learning and Instruction, 2011, 21(4):506-519.

[38] CHOW M F. Understanding student perspectives on peer feedback: Written versus video versus Face-to-Face dialog[J]. Active Learning in Higher Education, 2026, 27(1):143-150.

[39] SU Y, REN J, SONG X. The effects of group awareness tools on student engagement with peer feedback in online collaborative writing environments[J]. Interactive Learning Environments, 2024, 32(5):1907-1923.

[40] GAMLEM S M, SMITH K. Student perceptions of classroom feedback[J]. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2013, 20(2):150-169.

[41] ZHANG L X, LEUNG B W, YANG Y. From theory to practice: Student-centered pedagogical implementation in primary music demonstration lessons in Guangdong, China[J]. International Journal of Music Education, 2023, 41(2):271-287.

[42] AJZEN I. The theory of planned behavior[J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, 50(2):179-211.

[43] AJZEN I. The theory of planned behaviour: Reactions and reflections[J]. Psychology & Health, 2011, 26(9):1113-1127.

[44] YAN Z, CHENG E C K. Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment[J]. Teaching and Teacher Education, 2015, 45:128-136.

[45] CRESWELL J W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches[M]. [S.l.]: [s.n.], 2014.

[46] FLICK U. The SAGE handbook of qualitative data collection[EB/OL]. (2017)[2026]. https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5018779&publisher=FZ7200.

[47] SCHREIER M. Sampling and generalization[C]//FLICK U. The SAGE handbook of qualitative data collection. London: SAGE Publications, 2018:89.

[48] COHEN L, MANION L, MORRISON K. Research methods in education[M]. 8th ed. Abingdon: Oxon, 2018:532-533.

[49] BRAUN V, CLARKE V. Using thematic analysis in psychology[J]. Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2):77-101.

[50] BRAUN V, CLARKE V. Thematic analysis: A practical guide[M]. [S.l.]: [s.n.], 2021.

[51] CRANMORE J, WILHELM R. Assessment and feedback practices of secondary music teachers: A descriptive case study [J]. Visions of Research in Music Education, 2017, 29(1):6.

[52] LUO W, LIM S Q W. Perceived formative assessment and student motivational beliefs and self-regulation strategies: A multilevel analysis[J]. Educational Psychology, 2024, 44(3):284-302.

[53] ZHANG L X, LEUNG B W. Context matters: Adaptation of student-centred education in China school music classrooms [J]. Music Education Research, 2023, 25(4):418-434.

[54] XU Y, BROWN G T. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization[J]. Teaching and Teacher Education, 2016, 58:149-162.

[55] ZHANG L X, YAN Z, WANG X. Mapping formative assessment in higher music education: A scoping review of its implementation and impact on musical intelligence[J]. Research Studies in Music Education, 2026.

[56] YAN Z, BROWN G T L. Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing[J]. Studies in Educational Evaluation, 2021, 68:100985.

[57] YAN Z, PANADERO E, WANG X, et al. A Systematic Review on Students' Perceptions of Self - Assessment: Usefulness and Factors Influencing Implementation[J]. Educational Psychology Review, 2023.

[58] CARVALHO C, SANTOS N N, ANTóNIO R, MARTINS D S M. Supporting students' engagement with teachers' feedback: The role of students' school identification[J]. Educational Psychology, 2021, 41(7):863-882.

[59] 同[39]