**学习评价的过程性阐释**

**摘要**

近年来关于评价的理论研究成果颇丰，但在实践领域中仍存在实体思维视域下的单向度取向，以具体的结果性评价解释并当作学生学业成就的“具体性误置的谬误”的现象仍频频发生。超越实体思维的局限，建构一种过程—关系视角的学习评价观，应反思评价主体及方法的多元性、评价内容的整合性及评价过程的节奏性，建构师生协作性的、基于信任的评价实践，关注教学评过程的连贯性与评价的适切性，聚焦评价过程中的描述性反馈，提升师生的评价素养，使学习评价真正助力提升学生的“学力”并帮助其成为独立自主的学习者。

**文章出处：**魏善春. 学习评价的过程性阐释[J].现代教育管理，2021（3）：68-75.

近年来，理论界对学习评价研究颇为关注，许多学者围绕 “诊断性评价”“形成性评价”“为了学习的评价”等概念著书立说，同时，评价也因其在实践领域的现实复杂性而成为基础教育一线教师非常关心的话题。在中国知网中以“学习评价”为关键词检索，可检索到近五年的国内研究论文近700篇。但遗憾的是，多数研究成果仍聚焦于教师，着力于以评价改进教师教学，即使提出“为了学习的评价”，将评价研究的视点转向学生，但仍因概念较为复杂并且缺乏针对实践的可操作方法而很难被一线教师理解和践行。其实，理论研究中提出的“诊断性评价、结果性评价及形成性评价”等术语在实践中并不矛盾，并不是非此即彼的割裂关系。教学是一种人为的过程性存在，评价或隐或显地伴随教学发生的全过程，因此，研究评价更应该从过程视角入手。借鉴英国思想家阿尔弗雷德·诺斯·怀特海 （Alfred North Whitehead）的过程哲学思想，评价应走出片面重视结果、重视教师评价的“单向度取向”，以“过程—关系”思维重新审视评价的主体、方法、内容及节奏，让师生在一种协作性的信任关系中进行评价实践，强调评价对学习的帮助。师生应在澄清学习目标、确立成功的标准、给予和接受学习反馈、监控学习进步、调整学习策略等方面共同扮演积极的角色。教学活动应从重视“规范的教”转向关注“个体及群体性学习过程”，从静态的学业成就的数字化表征评价走向动态的、立体之维的过程性学习评价，探求学习评价在完整教学过程中的创造性价值。



**一、结果导向的学习评价的表征及其危害**



一直以来，评价作为课程实施的重要要素，指向脱离了人的本质属性的学生的学习结果，被视为片面测量学生学习结果和判断教师教学是否有效的工具，更多地从“科学化”视角控制、规范评价工具，从技术化改善角度优化评价工具从而促进教学效果的提升。由此造成对评价本身价值理解的失当、对评价促进学生发展功能的遗忘，并且忽略了评价过程中学生作为主体人的存在价值。

（一）结果导向的学习评价的表征

结果导向是绩效管理理论的核心思想之一，强调工作的结果，是一种重视目标达成度和效益取向的价值导向。

首先，以结果为导向的学习评价习惯于以实体思维方式将评价视为教学过程的一个重要环节。实体思维认为“宇宙间应该有个永恒不变的本体” ，坚持“实体就是固定不变的作为其他东西的主体、基础、原因、本质并先于其他东西而独立存在的东西” 。这种不依赖于他物而独立存在的实体存在观忽视了事物的生成过程，而将事物视为孤立、封闭的存在。由此，实体思维中的评价研究倾向于以二元对立的实体思维将教学评价与学习评价、教师的评价与学生的自我评价及同伴评价对立起来，甚至会将教学与评价视为教学过程中相互独立的两件事，忽视教学与评价过程中主体存在的人、教学过程中其他环节及教学环境等重要因素之间内在的、相互依赖的、相互渗透的有机联系。

其次，以结果为导向的学习评价是一种片面性思维指导下的评价观。一方面，对学习评价的思考缺乏整体性的观念，割裂地、片面地看待学习评价作为教学过程重要要素的特性，忽略了学习评价与教师的教学过程以及学生的学习过程是一种彼此间的互动关系；遗忘了评价在不断地促进教与学的发展、教与学也在不断地为评价的进一步开展提供丰富信息的重要意义。另一方面，由于对教学目标或学习成果的片面追求又导致评价内容的狭隘。仅仅将学习评价视为对学生知识掌握程度的了解、对学生 “错误”的发现和纠正、对学生作为完整人的发展过程中的情感和情绪缺乏关照，从而导致学生人格发展的缺失。

第三，以结果为导向的学习评价沿袭了“技术理性”的控制意识。《简明不列颠百科全书》中将技术定义为“人类改变或控制客观环境的手段或活动” ，“技术理性”又称“技术兴趣”，是通过合规律的行为对环境加以控制的人类基本兴趣，“控制”是其核心。受“技术理性”的影响，学习评价成为教师进一步确证自我的主体地位并对学生的学习过程施压的一种手段和工具，强调评价工具可见、评价目标的标准化及单一化，尤其倾向于以精确的数字对学生进行等级的细分和筛选。由此，学习评价成为教师对教学实施机械约束以及对受教育者的行为选择进行硬性规定和控制的过程，甚至忽视不同学生群体或个体的发展差异及成长背景，企图以统一的评价标准衡量并解释所有学生的发展，从而逐渐走向与价值理性的分离。

（二）结果导向的学习评价的危害

结果导向的学习评价是工业社会追求效率和效果的价值观念在评价领域中的映射，技术兴趣和工具理性是其哲学根基，这直接导致评价的工具化和功利化倾向，表现出三个方面的危害。

一是消解了学习评价本身的价值。学习评价是指依据一定的标准，通过使用一定的方法和技术，对学生的学习行为及过程进行价值判断，其最大价值是帮助学生明确学习现状和目标之间的差距，激发学生学习的内驱力，促进学生个体和群体的发展。而关注结果的学习评价以定性的分数举证学生的学习状态，关注的是学生现时刻的表现以及结果的可比较和公正性，而忽视个体在过去所付出的努力和未来的可能，较少涉及对学习本身的强化和支持，易挫伤学习者的学习热情。

二是漠视学生作为评价主体的正当性。所谓正当性即“合法合理性”。教师因自身知识和能力的权威性及拥有对学生进行考试、测验的权利而使其对学生进行的评价看上去合法且合理；反观学生，作为学习主体的身份建构理应使其对自身的学习进行评价具有不言自明的合理性，但是，现实情况却是学生因自身知识水平的欠缺以及与教师同处于一个赋权的场域内而有可能使其评价的合法合理性受损。其实，学生作为教学过程的主体，明晰评价目标、主动收集评价信息并实施持续监控和反馈，对自身学习效能的高低起着决定作用，能够激发学习的巨大动力并改善学业成绩。

三是忽略了评价方式的多元性。结果性评价发生在教育教学活动结束时，习惯以量化评价方式对学生进行纸笔测验，了解学生的学习情况，以判断教育教学的绩效为主要目的。评价结论既是对一段时期成果的检验，也是下一阶段教育教学工作的基准线。这是一种为了评价的评价，学生作为学习的主体的身份在此刻是被忽视的。本质而言，评价是课程教学的组成部分，应该在纸笔测验之外包含自评、互评等多种方式，尤其是对于一些综合的、复杂的、创新的学习活动，以等级评价或富有教育意义的话语评价，有可能带给学生更大的触动，产生意料不到的学习效果。



**二、学习评价过程性阐释的理念内涵及特质**



结果导向的评价基于传统实体思维将学习评价的视点落于学生个体，评价内容囿于学生认知领域的发展，其关注重点是评价的诊断和选拔性功能。这是一种“简单位置”的机械论思维方式，割裂了一事物与他事物之间的内在关联性，认为“只要存在某一事物，则它一定在时间中占据一个确定的瞬间，在空间中占据一个固定的位置……只要把某一事物确定在某一固定的时空点，我们即对它做出了完美的说明”。问题是存在这样的时空节点吗？以这种思维范式看待学习过程中的每个时空点，就会出现以具体的结果性评价解释或当作个体学习成就的“具体性误置的谬误（The Fallacy of Misplaced Concreteness）”。显然，这种思维方式已不适应当下评价理论及实践的发展，“恰当的检验不是最终的检验，而是过程的检验”，学习评价已不再仅仅发生在学习结束的终端，应当从着眼学生长远的发展性视点以及评价中多维存在的关系性等方面进行抽象概括，充分认识到教学评价与学生的学业发展过程密切相关，与教师的教育教学及学生学习过程中的各类“关系”和“事件”相关，以过程思维考量学习评价更加丰富的内涵和永久的生命力，充分彰显评价过程本身比评价结果更具有促进学生发展的价值。

**（一）学习评价过程性阐释之内涵**

“过程”是怀特海过程哲学的核心范畴，他认为“现实世界是一个过程，这个过程就是实际存在物的生成；实际存在物是如何生成的构成了这个实际存在物是什么，因而‘存在’是由它的‘生成’构成的，这就是‘过程原理’”。在怀特海的视界里，“事件”是自然世界的终极要素，他用“绵延”和“体”代替牛顿力学的“瞬间”和“点”，并以此作为“事件”的时间维度和空间维度的基本单位。基于这种过程思想，我们可以将学习评价的内涵理解为教师和学生通过记录、观察、收集信息和反馈，以促进教师的教学反思、提升学生的综合学力并帮助学生成为独立的、自主的学习者为目的而进行的一种文化实践，是一系列充满新颖性和创造性的教学事件。

学习评价作为教育教学过程中的一种意义事件，首先是一种人为的过程性的存在，它既以过程的形式存在，同时也以过程的方式展开。这种“过程性”一方面表现为学习评价本身亦是一种教学活动，是一种“活动性”的存在，另一方面表明学习评价作为教学活动隐含着时间的“绵延性”。因此，对学习进行评价应耦合于学习发生的整个过程之中，它既是一套技术，也是一种重要的教学方法。作为教学方法存在的学习评价不可能仅存在于教学的开始、结束或某个独立的阶段，而是发生于整个教与学的过程之中，其目的是为了提高学生的学习能力，更好地理解学生并反过来促进教与学质量的提升。因此，对于学习评价而言，必然要从过程的视角对其进行考察，将学习评价视为包含空间的“活动性存在”和时间的“绵延性”的一个个具体的事件。

之所以将学习评价视为一种充满新颖性和创造性的教学过程，一方面是因为评价本身在语言、方式、手段、时机等要素中隐含着评价者的审美创造素养及创造性可能，另一方面更在于作为过程存在的学习评价，“会带给被评价者无穷的变数，有可能生成有意义的‘衍生物’及无法预知的‘附加价值’，并赋予被评价者未来发展的不可预知性”。并且，这种价值和可能只有在过程中才有可能发生。如果只给予学生结论性的评价，只关注学习目的的实现，那么目的将成为被师生努力意图占有的东西，评价将成为达成目的的手段，失去其本身促进学习改进和发展的价值。因此，从过程的视角审视学习评价，是要让评价促进学生的发展而不是让学生的发展被评价标准所规范和限制，评价应赋予评价者和被评价者人格的统整性以及教与学的发展性。

**（二）学习评价过程性阐释之特质**

“生成性”和“整合性”是怀特海过程思想的重要特征，他认为纯保守的力量和宇宙的本质是相抵触的，宇宙的进化和文明的进步都必须历险，一切事物都隐含了一种从“多”到“一”、由“一”生“多”的创造性关系，包含无数发展的可能性，世界正是由各种相互关联的事件整合构成的“有机体”。从过程的视角审视学习评价，它是教学生活的重要组成部分，是贯穿师生教学活动过程的重要事件。它不必然发生在学习的终端，也不仅仅与学校和课堂相关，学生最终的学习成果也并不是唯一且最重要的目标，评价应始终与教和学同步进行，并无缝对接教和学的过程，循环指导教学，推进并指导学生的下一步学习。因此，传统意义上的诊断、形成及总结等用来确定评价性质的术语并非独立或唯一地存在于教学过程中，其彼此之间应是一种互相整合、关联、互相影响的“共在关系”，评价功能应从“以分为本、成绩管理”转向“收集信息、促进教学”。

**1.评价主体、标准及方法的多元性**

现代科学追求“精确、稳定及一致性”，用一个评判标准裁决异质和多样性的存在，追求“绝对和量化”。表现在学习评价中，习惯用统一的标准衡量变化、发展中的学生个体或群体，实质是以静止、僵化的思维将学生缤纷多彩的发展可能统一规划于不变的标准之下。过程思维拒斥西方两千多年来的实体本体论哲学，更欣赏“变化、多元及包容”，强调多元、异质和变化是事物自身发展的内在逻辑。这一原则提示我们不能“一刀切”地评价学生的学业状况，而忽视不同学科、不同评价主体和评价对象的差异，应在尊重差异的前提下以多元视点审视学习评价。

学习评价的多元视点包括评价主体、标准及方法的多元及评价结果促进被评价者多元发展可能等。过程思维指导下的学习评价追求学习准备、学习过程和学习结果的动态统一，认为学习既可以发生在课堂之中，也可以存在于课堂之外，诸如家庭、社区及自然环境之中，因而学习评价的主体可以是教师也可以是学生，家长、社区工作人员及课程专家等都可能包含其中。不同主体的评价并非漠不相关，而应是相互关注、彼此参照，以便从不同评价视角对评价对象进行不同层面的了解和预知，同时，通过参与评价激发不同评价者——包括家长和学生自身，更加主动、积极地学习。

长期以来，我们对学生的评价在实体思维的桎梏下崇尚“以分为本”和“成绩至上”，评价标准和方法单一，评价过程中见分不见人，忽视对评价对象的情感、态度、兴趣、个性及其他综合素养的关注。过程思维重视个体经验的生成，在关注学习成果的同时更重视学习者在学习过程中知识与生活实践的联系以及个体在学习过程中的愉悦程度。怀特海曾言：“当教师进入课堂的时候，他首先要做的第一件事是使他的班级的学生高兴在那儿，他认为身心分裂的不快乐的学生不可能快乐学习、健康成长。”因此，以过程思维审视学习评价，分数至上的量化评价需要与“描述、理解、阐释”的质性评价相整合，以质性评价的价值判断发挥评价的发展性功能，将基于外在标准的观测者的评价与基于内在标准的学生的自我评价整合，尤其要把学生的探究与体验的自我评价置于核心地位。多元的评价标准和方法将促进被评价者多元发展的可能，从人文意义和生命价值的视角关照学生的学习，将学生视为有生命的、不断成长中的、具有本真和价值意义的存在个体。

**2.评价内容的整合性**

实体思维主张的结果导向的学习评价是助推社会分层的重要工具，它以分数、学生获得的知识点的多少作为甄别学生在一个学段内发展状况的依据并对其后续发展进行预测，以科学主义的标准化测试鼓励学生掌握更多事实性知识，并以所谓的对“信度”和“常模”的分析关注个人与他人的比较，忽略评价对促进学生个体及群体发展的教育关怀意义。“植根于一个不合时宜的范式中的标准化和标准参照测验阻碍了学校的更新和重构。当我们进入 20 世纪的最后十年时，至少对于那些外在于测验编制的人而言，标准化和大部分标准参照测验所基于的假定明显是站不住脚的”。素养时代需要新的评价范式以收集学生在学习过程中全方位的信息，对学生的综合学力（思考力、判断力、表达力、人格品性等）进行评价，同时关注学习过程中师生及生生间集体关系的形成。

过程哲学的基本原理提示我们，应当改变工具化的、结果导向的评价范式，以整合性思维评价学生学习的整个过程。首先，不仅要重视学生学习过程中知识量的累积，还要关切学生在学习过程中情意的发展。其次，不仅聚焦显性知识点的掌握，更要将学生在具体实践中的表现及变化作为评价内隐素养的重要内容之一。第三，不仅要对学习行为、学习目标及学习者的心理定式进行一般性评价，同时还要重视对体现学科素养、促进学科教学改革的学科固有逻辑的获得进行评价，比如，“社会科侧重认知、参与及情意技能；理科则侧重对规则的理解、事实的把握、观察与实验技能及科学思考和科学态度；数学侧重数学知识与技能、数学的思路与方法、现实问题数学化的能力、应用数学的态度与习惯等”。因为改进并提升学科教学质量终究是学习评价的重要功能之一。第四，学习评价不仅要关注学生的学业发展情况，还要鼓励学习过程中的人际互动，将生生互评及学生自评作为建构学习过程中集体关系的重要手段，发挥教师评价在人际互动中的指导作用，以促进学生良好人格的形成。因此，学习评价的目标并非是给学生分类或分层，以整合的、立体之维的评价思路促进学生综合学力及完满人格的发展，当是过程性学习评价存在的正当且终结性理由。

**3.评价过程的节奏性**

其实，自课程改革以来，评价应贯穿学习始终的理念已逐渐被一线教师所接收，但是因现实困扰在实施中落实得并不理想。即使已对评价的本质有了较深刻的理解，教师在教学过程中仍很难准确运用评价方法、把握评价节奏。经验层面的学习评价应包含对教师、学生、学习准备、学习资源、学习表现的评价及反馈等诸要素，学习评价的过程即关注这些要素之间的彼此关联，在教学过程中节奏性地呈现互动关系的过程。相关情况见图1。



节奏是指社会、自然及人的活动中与韵律有关的规律性的变化。怀特海认为：“世界本质上是一个不断生成的动态过程，实际存在物在微观世界不断从一种状态发展到另一种状态，每一种状态都是其后继者继续前进的实在基础。”怀氏在其过程思想中进一步提出人的智力发展具有节奏性，教学应在人的智力发育到适当阶段采用不同方式的主张。以过程思想审视学习评价，无论是短期的课堂学习还是一个阶段的学习，对其进行评价都应该遵循一定的评价节奏，在学生学习发展的不同阶段，用不同的评价方法对学生的学习状态进行判断和研究。在教学开始时通过评价明确学习者的学习准备，然后确定并分享学生学习的目标与成功的标准，在此基础上寻求适切的学习资源，组织教学并实施一定的教学策略，评价过程中不断地收集信息评估学生的学习表现以确证学生的学习状态。这是教师和作为学习者的学生为了确定学生现在哪里（where）、应该去哪里（where）以及如何更好地到达那里（how）而收集和解释证据的过程。这个过程持续不断、节奏性地循环往复，规律性地内隐于教师的教学习惯中。



**三、过程性学习评价的实践诉求**



从过程视角审视学习评价，一方面可彰显学校中的“教学过程”以“学生的学习为中心”，其更大意义在于使评价逻辑和评价实践更加合理。学习评价应当是学生学习状态及成果的测量与评价，对教师而言，把握教学过程是关键；对学生而言，是关注自身的学习状态，培育自主性学习的行为。因此，应当使学习评价贯穿教学全过程，并且不断提升师生的评价素养以改善评价实践。

**（一）确保教学评过程的连贯性与适切性**

学习评价过程性阐释具有教学评一体化、相互依存的含义，是评价与教学指导的结合。“连贯性”是指作为教和学的有机组成部分，评价与教学应同步进行并无缝对接到学生的学习中。循环指导教学的同时推进下一步学习的有效开展，同时帮助师生监控学业的发展状况，以实现学习目标。“适切性”是指学习评价在多大程度上适应了或准确回应了学习者的差异，兼顾到了每一位学生的学业发展，作为评价者的教师是否意识到学习者的性别差异、学习能力的差异，是否整体考虑了教、学、评三种要素或行为的交互作用关系在整个教学过程中是否贴切、贯通。假设某个学生的学习状态表现是好的，教师或他人给予了不适切的评价，有可能导致学生进一步学习的动力受到阻碍，教师所采取的教学策略也有可能与学生目前的需求并不匹配。

为了确保教学评的连贯与适切性，可以在教学实践中需实施如下策略：一是需澄清并阐明学习的目标和成功的标准，以确保师生对目标及成功的标准有一个共同的理解；二是组织有效的课堂讨论及其他学习任务，通过提问、观察、学生作品检视及师生互动获得关于学生学习状态的信息；三是为学生提供能够促进其进一步学习的详细反馈；四是进一步组织教学和指导，提升学生的综合学力；五是通过给予有针对性的教学和指导，使学生个体或群体成为能够互助学习的有效学习资源，并拥有自主、独立学习的能力。相关情况见图2。



**（二）聚焦评价中的“描述性反馈”**

怀特海过程哲学认为，关系性是每一具体的现实存在自身固有的，是一切事物的本质，需要从关系性着手分析任何现实事物及其内部各要素，仅仅把它们当作孤立静止的要素来看待会在认识上犯错误。以“关系性”解释和考察教学过程发现，师生关系对教学效果有很大影响。评价中的描述性反馈作为关注过程评价的重要手段，是构筑教学过程中良好师生关系、促进学生学业发展的重要途径之一。所谓描述性反馈是“要具体说出你所注意到的东西或现象而暂缓作出判断，并进一步区分‘所观察到东西’与‘说出对所观察到的东西的感觉’之间的区别”。描述性反馈是一种过程导向学习评价，对所看到的东西的感觉进行具体且详细的描述，能为学生反思自我的学习状态提供丰富的信息，并促使学生主动发现新的学习任务，从而提升自我效能感。于教师而言，给予学生描述性反馈即为学生确定了新的学习目标，并进一步敦促自身改进教和学的策略，真正促进有效教学的发生。

对于那些学业成绩优异，在以往的评价中持续获得成功经验的学生而言，分数评价能给予其发展的巨大动力；但对于那些学业成绩中等以及付出极大努力仍旧无明显起色的学生而言，结果导向的分数评价将对他们直接造成压力，既不受其欢迎，也不利于其持续性学习和发展，甚至有可能使他们自我怀疑和自我否定，从而促使师生关系紧张。有研究发现，如果只提供分数评价或同时提供分数和描述性反馈都不能改善学生学习。要促进学生的学习，应该使用描述性反馈，而尽量不提供分数给学生，即使二者同时出现，学生也更易于被分数评价所影响。教师对学生学习状态及表现的反馈，应该是描述性的而不是简单的判断性的。即使是消极反馈，也应该通过描述学生学习过程中的需要、学习中的参与度、学习中遇到困难如何解决等细节，帮助学生明晰改进的方向，激发其内在的学习动机从而使其成为独立自主的学习者。因此，描述性反馈与面向过去的结果导向的评价相比较，是一种建立在对学生学习状况的“证据”收集基础之上的、面向学习者未来的评价，有利于学习者“缩小”当前状况与他们学习的目标和未来成就之间的差距，并进一步在师生之间形成一种信任、协同和自觉努力的氛围。大家共同且自觉的努力是评价过程中的描述性反馈的积极性产物，其存在的价值和意义是分数评价所不能比拟的。

**（三）关注师生评价素养的提升**

在理论和实践中倡导并践行优质的学习评价，还需要师生具备较高的评价素养。教师的评价素养是教师在其教学实践中不断彰显的重要品质，一方面自在且自为地服务于教师的教学实践，另一方面促进学生学习并提升教育教学的质量；学生评价素养的提升来自于教师评价素养的引动，教师评价素养的提升将引动学生学会对自己及他人的学习进行评价，从而使学生进一步对自我的学习承担责任。

20世纪90年代以来，我国基础教育宏大叙事“围绕‘培养什么样的人’的问题历经主体性儿童、素质型儿童到如今的培养具有‘核心素养’的儿童新形象，以批判性思维为首的‘关键能力’成为儿童新形象的关键词”。这一改变带来课程知识、教学目标、教学方法及评价的根本性变革，其中，教师评价理念的重塑和评价素养的提升有可能成为撬动整个教育和教学生态的阿基米德点。理念是先导，评价理念的变化指向对评价知识、评价方法及态度等素养的重新思考和定位。教师既要能够熟练运用并解释标准化检测的评价结果，又要能够针对不同层次学生确定不同学习目标，使用不同的评价方法提升评价的针对性和有效性；既要对外部的标准化检测保有客观的理性，同时亦能够以积极的态度主张评价变革，促发学生的主体性参与；不仅具备能够设计显性的评价方案及评价指标的技术和能力，更重要的是拥有能够借助细致观察收集评价证据并进一步分析整合信息的隐性评价能力。

评价在教学中起着至关重要的作用，其中一个重要目标就是使学生成为独立自主的学习者。美国心理学家林格伦认为：“学习的最有效形式，是那些具有某种内在反馈的形式，且这种反馈不需要教师经常干预。换句话说，当学生为了看到他是在怎样进步和决定他下一步该做什么，而能够检查他自己的表现时，则可以更好地促进学习。”因此，学校教育要能够创造一种助力学生发展自我强化潜能的学习环境，需要在师生之间建立一种协作性的、相互支持的评价文化，鼓励学生与教师共同承担“确立学习目标、发展成功标准”的责任。要通过为学生提供学习评价的方法指导，使学生具备“借助反馈，了解真相；发现问题，防微杜渐；对比参照，找出差距；反思学习，正确归因；确立目标，激发潜能”的自我评价素养。学生的自我评价能够帮助其反思自己是如何学习的，重新解释他们所获得的知识、概念和技能并进一步与过往的学习发生联系，从这个意义上又可能促发深度学习。

在传统的评价范式中，教师是学习责任的主动且主要承担者，他们确立学习及成功的目标和标准，传达指令性的意见，并在学习的最后阶段评估学生的成就。过程性的学习评价是为了提高学生的学习能力和帮助学生成为独立且自主的学习者而进行的评价，评价贯穿学习发生的始终，是教与学的一部分，教师作为引导者为学生的学习提供支持，同时让学生承担越来越多的责任。过程性的学习评价帮助教师确立所有学生都可以改进的信念，学生逐渐成长为学习的积极参与者，开始像教师一样思考我在哪里、要去哪里以及如何到达那里，开始获得作为独立学习者的知识和技能，学会对自己的学习负责。