

# 區分化教師評鑑及 對我國教師專業發展評鑑的啟示

台北市立教育大學師資培育中心。丁一顧。助理教授

## 摘要

區分化乃是高品質教師評鑑的核心概念，本文首在評析區分化教師評鑑的相關概念，其次，則闡述我國教師專業發展評鑑的概況，再者，說明美國區分化教師評鑑的實施狀況。

最後，從區分化教師評鑑的觀點，提出我國教師專業發展評鑑規劃與實施的策略：（1）根據學校目標與發展，設計校本評鑑推動進程；（2）體認教師差異，建構區分且適配評鑑系統；（3）參照教師教學，發展與運用適性評鑑標準；（4）結合區分化專業發展，實踐教學專業社群。

**關鍵詞：**區分化、教師評鑑、教師專業發展評鑑

# The Concept of Differentiated Teacher Evaluation and Its Implication

Yi-Ku, Ting • Assistant Professor, Center for Teacher Education, Taipei Municipal University of Education

---

## Abstract

**Differentiation is the key concept of high quality teacher evaluation. The purpose of this article was to analyze the situation of Teacher Professional Development Evaluation Program developed by Ministry of Education in Taiwan. Also, the related concept and examples of differentiated teacher evaluation in American were mentioned.**

**After discussing the related concepts about differentiated teacher evaluation and Teacher Professional Development Evaluation Program, the article provided some strategies to plan and implement the Teacher Professional Development Evaluation Program in Taiwan.**

**Keywords: differentiated, Teacher Professional Development Evaluation Program, teacher professional development**

---

Manuscript received: Mar 8, 2009; Modified: June 15, 2009; Accepted: June 15, 2009

## 壹、緒論

教師素質與學生學習是有直接相關的（Darling-Hammond & Youngs, 2002; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Stronge, 2002; Tucker & Stronge, 2005），此外，Sander與Rivers（1996）經過長期研究亦發現，高度表現教師比低度表現教師在學生學習成效有更長期且高度的正向影響，顯見教師素質與表現的重要性。

要提升教師專業與品質，則可透過教師評鑑系統的實施（Tucker & Stronge, 2005），然而，要是沒有高品質的教師評鑑系統，卻也無法瞭解教育現場的師資是否具有高品質（Stronge, & Tucker, 2003），顯見高品質教師評鑑對教師素質的提升與保證的重要性。

Stronge與Tucker（2003）認為，區分化評鑑系統乃是設計與發展高品質教師評鑑系統的重要議題之一，另外，Tomlinson（1999）認為，如果無法回應不同學習者的學習需求，教學註定是失敗的，此種區分化、回應式評鑑的觀點，就如研究者（Blasé & Kirby, 2001; Danielson & McGreal, 2000; Gaudino, 2008）的發現：就如同兒童應實施區分化教學一樣，區分化（Differentiated）教師評鑑、視導與專業發展系統，將對教師帶來益處。

所謂區分化教師評鑑乃是採用區分化方法，針對不同教師群體，運用不同的活動、程序、時程等實施評鑑（Danielson, 2001），亦即，教師評鑑的實施，應考量相關重要脈絡因素，諸如，評鑑的目的、教師專業層級、教師職位等，則教師評鑑的實施才較可行，效果也較佳（Stronge, & Tucker, 2003）。

另外，我國自2006年起試辦中小學教師專業發展評鑑以來，經歷三年推展，雖有不錯的反應（李玉惠，2006；余昆旺，2007；洪劭品，2006；許炯祥，2005；張素真，2006），但有其質疑與困境（李雅菁，2004；余昆旺，2007；洪劭品，2006；孫蓉華，2005；張素真，2006）。時值2009年教師專業發展評鑑由「試辦」轉為「辦理」之際，是否應對教師專業發展評鑑的評鑑方式與內容有進一步的構思，也是本文的重要目的之一。

準此，本文旨在探究區分化教師評鑑及其對我國教師專業發展評鑑之啟示。首先說明區分化教師評鑑的相關概念，其次，則闡述我國教師專業發展評鑑的實施概況，以及美國區分化教師評鑑的實施概況，最後則據以提出區分化教師評鑑對我國教師評鑑的啟示，並作一結語。

## 貳、我國教師專業發展評鑑實施概況

教育部自2006年起開始試辦教師專業發展評鑑，雖然基層教師對此試辦方案還認為有改善空間，不過卻也相當肯定與認同此制度的實施（李玉惠，2006；余昆旺，2007；洪劭品，2006；許炯祥，2005；張素真，2006），認為參與此方案能促進教師專業知識分享與對話機會（洪劭品，2006）、促使教師專業發揮，塑造學校專業氛圍（張素真，2006）、提升教師專業地位（余昆旺，2007）。

觀諸試辦方案內容，發現該方案實施特色包括：（1）強調教師專業能力提升：方案的實施主要在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質；（2）教師自願參與原則：方案強調於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦，試辦學校教師亦依自願方式辦理；（3）採取多元評鑑方式：試辦方案規定評鑑方式為教師自我評鑑、校內評鑑二種，校內評鑑則得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理（丁一顧，2006）。

回顧教師專業發展評鑑試辦三年的過程，教育部在評鑑方式、內容與標準上，往往以學校本位為基調，並未作太多的規範與要求，因此，各校教師總是一體適用同樣的評鑑方式、內容與標準，其實施效果或許有待思考。

2009年2月起教育部更修訂試辦方案為：《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，將試辦方案調整為正式辦理的作業要點，雖然內容大同小異，不過細觀作業要點內容，發現有關自評與校內評鑑的規定是有所差異的。

具體而言，原《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》中第五條第六款規定：「自願參與試辦教師專業發展評鑑之教師應每年接受自我評鑑及校內評鑑一次。」而新修訂之《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》則規範：「自願參與辦理教師專業發展評鑑之教師，須配合學校推動進程接受自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）。」

準此而論，原試辦實施計畫規定所有參與試辦的教師，其每年一定要進行一次的自我評鑑與校內評鑑，至於，2009年起的教師評鑑作業要點，則僅簡易說明參與辦理的教師，只要配合學校推動教師專業發展評鑑的進程來實施自評與校內他評，即可提供給辦理學校與教師更大的彈性，並回應各校參與辦理教師專業發展評鑑的需求。而此種彈性與回應性的觀點，除與美國所實施的區分化教師評鑑有異曲同工之妙，更為我國教師專業發展評鑑注入區分化概念的新觀點。

## 參、區分化教師評鑑的相關概念

Guba和Lincoln (1989) 於《第四代評鑑》(Fourth Generation Evaluation) 一書中，強調評鑑不再是測量(measurement-oriented)、描述(description-oriented)或判斷(judgment-oriented)，更重要的是一種協商的過程，尊重被評鑑者的個別性與獨特性。評鑑理論的發展對被評鑑者主體性的尊重與關注，深深影響教師評鑑的品質與價值多元，而尊重差異更成為主體性取向評鑑的基本特性，亦是區分化評鑑系統發展的必然趨勢(梁紅京，2007)。

而Glatthorn (1997) 在其《區分化視導》(Differentiated supervision) 一書中，即認為發展與實施區分化系統有三大理由：(1) 傳統標準化視導模式的實施通常是不恰當且無效的；(2) 針對所有的教師實施臨床視導模式其實是不可能也不必要的；(3) 支持區分化視導的原因乃是因為教師都具有不同的成長需求與學習型態。而此更是區分化教師評鑑推展與實施的另一重要支持觀點。

另梁紅京(2007)、Danielson與Mcgreal (2000) 指出，教師工作具有不同的生涯循環週期(life cycle)，經歷不同生涯循環週期的教師，所遇到的問題、優勢、與發展需求都不同，甚至所需的教學技能也不同，所以所應參與的教師評鑑活動、標準、時間與程序也就不同。

Barth (1979) 認為，一位具自我批判(self-critical)、自我激勵(self-motivating)、自我評鑑(self-evaluative)、自信(self-confident)的教師，較不需要正式的評鑑與視導。而Danielson (2001) 也提及，教學有經驗的教師可以「獨自」或「與同事共同」從事自我導向(self-directed)專業發展活動。但相對於初任教師而言，由於其正處於迅速建構實踐知識與能力的關鍵期，所以更需要密集的支持與評鑑(梁紅京，2007)。顯見有教學經驗的教師與初任教師在教師評鑑上與專業發展上是各有其獨特性的。

區分意指「差異」，區分的目的並不在於選拔，而是為了凸顯教師的主體性、教學的真實、全面性與複雜性，讓大家瞭解並無一種適合所有教師的最佳教師評鑑模式，相對地，更要讓教師評鑑真正照顧與服務每一位教師(梁紅京，2007)，而此觀點恰與Gaudino (2008) 的看法類似：區分化評鑑最能滿足每一位教師不同的需求。

準此，區分化教師評鑑乃是採取區分化方法，針對不同教師群體或個體，制定一個適合他們發展的評鑑方式，亦即，在兼顧教師發展與差異的情況下，運用不同的活動、程序、時程等實施評鑑(梁紅京，2007；Danielson, 2001)。而此誠如

Glatthorn (1997) 所發展出的區分化模式：針對非長聘教師採取較嚴格的評鑑方法；而長聘、經驗豐富教師則可採取較自由的評鑑方式。

雖說區分化評鑑較能服膺教師個別差異、突顯教師之主體性、並較能照顧、服務與協助每一位教師，不過，此概念之實施尚有值得深思與討論之處，諸如，經驗豐富或資深教師亦可能會遭遇教學困境，固定式區分化教師評鑑模式將不足以因應 (Stronge, & Tucker, 2003)；評鑑標準過度強調個人發展將弱化學校的整體發展 (梁紅京, 2007)；除此之外，同一所學校採取不同評鑑實施徑路，其複雜性與投入資源不但較大，公平性也將受到教師的質疑與挑戰。

## 肆、美國區分化教師評鑑實施概況分析

### 一、區分化教師評鑑標準

有關教師表現標準，美國新教師評估與支持聯盟 (New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) 就曾針對初任教師提出10個教學專業標準，這10個規準的內涵如下：(1) 學科知識；(2) 學生發展和學習的知識；(3) 針對學生個別需要調整教學；(4) 多元的教學策略；(5) 學習環境經營管理；(6) 溝通技巧；(7) 教學計畫能力；(8) 學習評量技巧；(9) 省思與專業發展；(10) 與同情、家長合作 (Stronge & Tucker, 2003)。

至於全美教學專業標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards, 簡稱NBPTS) 則發展出適用於資深教師的標準，分別為：(1) 教師能致力於學生的學習；(2) 教師能理解任教的學科及教學方法；(3) 教師對管理及評量學生負有責任；(4) 教師能有系統的思考教學實務，並能從教學經驗中獲得學習；(5) 教師能成為學習社群的一員。

此外，Stronge與Tucker (2003) 認為教師評鑑應具有適應性 (Adaptability)，因此，在其所倡導的「目標與角色評鑑模式」(The Goal and Role Evaluation Model) 中，便主張應對不同需求的教師，發展不同的評鑑標準，也就是說，級任教師、英語第二外語教師、資優方案教師、幼教教師、閱讀指導教師、特殊教育資源教師等，都應為其發展不同的評鑑標準。由此可發現，針對不同階段或類別教師所發展出的評鑑標準應該是有所差異的。

### 二、美國區分化教師評鑑系統舉隅——以兩學區為例

#### (一) Michigan州的East Grand Rapids學區

美國Michigan州的East Grand Rapids學區根據不同教師需求，實施教師評鑑三系統：「初任教師方案」(Track I— The Beginning Teacher Program)、「專業發展方案」(Track II— The Professional Development Track)與「教師協助方案」(Track III— The Teacher Assistance Track) (Danielson & McGreal, 2000)

從表1可知，East Grand Rapids學區所實施的教師評鑑系統包含三個系統：  
 (1) 適合評鑑初任教師的「初任教師方案」，其對象為初任四年內的教師，以及及不曾在該州服務過的新到任教師；  
 (2) 適合評鑑資深教師的「專業發展方案」；  
 (3) 適合教學有困難教師的「教師協助方案」。

就教師評鑑的目的而言，「初任教師方案」主要是對初任教師一方面提供協助，另一方面施予評鑑，以確保初任教師的教學成長與績效責任。「資深教師專業發展方案」主要是容許適任的資深教師以團隊或個人的方式，依據其成長需求以及學校的革新目標，訂定合作式或個別化專業成長計畫，然後經由教師同儕輔導以及行政人員的協助，不斷地往更專業的方向進展。

就教師評鑑標準來說，分別是：班級環境、教學評量、教學準備及計畫、溝通與專業責任、教學策略等五個有效教學的標準。至於評鑑時所使用的評鑑標準範圍，前兩個方案乃是以全部標準進行評鑑，而「教師協助方案」則可能以較需協助的標準為評鑑的依據。

再從評鑑的歷程來看，「初任教師方案」乃是以班級教學觀察與回饋、檔案的檢視、專業實務的討論、教學輔導教師的支持為獲得評鑑資料的方式；「專業發展方案」採取的評鑑方式則是採取專業發展計畫，其過程包括：  
 (1) 持續地就教師表現進行非正式的討論；  
 (2) 由教師團隊或個別教師，發展專業成長計畫；  
 (3) 對教師團隊或個別教師提供回饋。而在「教師協助方案」上，則是針對教學上特別需要協助改進的部份，進行觀察與回饋。

表1 教師評鑑制度的三個系統

| 有效教學標準                                 |                       |                              |
|--|-----------------------|------------------------------|
| I 班級環境                                 | II 教學準備及計畫            | III 教學策略                     |
| IV 教學評量                                |                       | V 溝通與專業責任                    |
| 系統 I<br>初任教師                           | 系統 II<br>資深教師         | 系統 III<br>教學有困難教師            |
| 對象：<br>· 任教年資少於四年的教師<br>· 不曾在本州任教的新進教師 | 對象：<br>能展現有效教學標準的長聘教師 | 對象：<br>在有效教學標準所屬面向，需要特別協助的教師 |

## 目的：

- 確定教師瞭解、接受、並展現有效教學的標準
- 提供具備標準能力所需的支持
- 提供資料以為繼續聘任與否的依據

## 資料來源：

- 平常表現的觀察與評鑑
- 檔案
- 省思
- 教學輔導教師

## 方法：

- 班級教學觀察與回饋
- 檔案的檢視
- 專業實務的討論
- 教學輔導教師的支持

## 目的：

- 促進專業成長
- 提昇學生學習成就
- 就專業議題提供所需回饋
- 可聚焦在學校改革的某些倡議上

## 資料來源：

- 非正式觀察
- 發展並執行專業成長計畫

## 方法：

- 持續地就教師表現進行非正式的討論
- 由教師團隊或個別教師，發展專業成長計畫
- 教師團隊或個別教師與行政人員之間的合作
- 建立衡量進步的指標
- 行政人員提供教師團隊或個別教師所需的支持
- 對教師團隊或個別教師提供回饋

## 目的：

- 提供遇到教學困境的長聘教師接受協助的機會
- 提供長聘教師更具結構化的歷程，以使其受益於更多的支持
- 提供適當的程序協助教學有困難教師

## 資料來源：

- 可分為三階段：
  1. 察覺階段
  2. 輔導階段
  3. 評議階段

## 方法：

- 針對特別需要改進的部分，進行觀察並提供回饋

資料來源：出自 Danielson (2000: 79)

此外，「專業發展方案」的實施，大約是以四年為一個循環期，在前三年，教師主要在於進行「專業成長計畫」的各項活動，以提升教師的專業，是屬於形成性教師評鑑，而第四年開始，則進行為期一年的總結性評鑑，如果通過評鑑的標準，則重複四年一期的「專業發展方案」的評鑑，而如果不符評鑑標準的話，則應實施「教師協助方案」的改進計畫。

## (二) Vermont州的Burlington學區

Burlington學區認為每一位教師進行專業成長與發展，有不同的需求，所以，該學區乃實施區分化教師視導與評鑑系統，並藉由不同的視導與評鑑程度以提供教師專業發展較佳的協助 (Differentiated teacher supervision and evaluation system, n.d.)。

縱觀Burlington學區所發展出的區分化教師評鑑系統包括三種類型，分別為：

### (1) 嚴密視導 (intensive supervision)：

初聘2年內的教師要接受嚴密型的視導與評鑑，不過，有些教師於接受1年的嚴密型視導與評鑑後，也可能轉至廣續發展型的視導與評鑑。另實施嚴密式視導的教師，則每年要進行4次的教學觀察與會談。



### (2) 廣續發展視導 (ongoing supervision) :

學區聘任2年以上教師則參與此型式的視導與評鑑，也就是教師與視導者共同設定成長目標，規劃視導與會談時程，並於學年結束時評估目標達成的情況，然後再對教師表現的評鑑加以討論。至於本視導與評鑑模式每年所實施的教學觀察與回饋則以2次為原則。

### (3) 焦點式協助 (focused assistance) :

當教師的某項教學表現不符學區所訂的專業能力時，或是對於預定的目標無法達成時，則需參與焦點式視導與評鑑方案。

此外，Burlington學區所實施的區分化視導與評鑑循環圈主要包括2類，其一為廣續發展視導的教師，其實施循環歷程為第一年進行持續的視導與評鑑，第2-5年則為專業發展目標設定並進行專業發展；第二類為嚴密視導的教師，其實施循環歷程則為第一年與第二年都進行嚴密的視導與評鑑。

至於，在評鑑教師專業能力的標準上，乃是區分化視導與評鑑系統的基礎，則共分為四大領域：規劃與準備、班級環境、教學、專業責任，其下並細分為19項能力標準。

## 肆、區分化教師評鑑對我國之啟示

教師專業發展評鑑的實施，乃是透過對教師教學進行檢視與評鑑，以發現教師教學表現並給予肯定；另找出教學可調整與改變之處，提供與支持教師進行專業發展，所以應該是一項值得推動的教育改革活動。

然不同階段教師有不同的教學問題、需求與技能發展，在尊重教師個別主體性與差異的前提下，理應發展出不同的教師評鑑期程、系統、標準與內容，以服膺區分化教師評鑑之目標。因此，本文乃從區分化教師評鑑的觀點，提出我國未來教師專業發展評鑑發展與規劃的參考策略，並就教各教育先進：

### 一、根據學校目標與發展，設計校本評鑑推動進程

2009學年度起，各校教師專業發展評鑑自評與校內評鑑的實施，將依據各校所規劃的推動進程來進行，而所謂學校的推動進程，則因各校教育發展與目標的差異，而有不同的循環期程與實施內容。

因此，未來各校在規劃推動計畫之際，應謹慎思考與設計學校教師專業發展評

鑑推動進程。而較可行的是初期可以3（或2）年為一實施期程的循環模式，然後再思索期程中不同階段教師（初任、資深、教學有困難教師等）個別的評鑑（自評與校內評鑑）實施期程、次數、時間、內容與專業發展活動等之規劃，不過，為避免實施過於複雜，於規劃實施期程之際，亦應設計與考量較一致性的評鑑實施歷程，以增加區分化教師評鑑推展之可行性。

## 二、體認教師差異，建構區分且適配評鑑系統

沒有一種最佳的教師評鑑系統，但僅使用一種教師評鑑系統以符合不同教師的需求，卻是較不恰當的。因此，未來教師專業發展評鑑可依教師的不同類別與階段採取區分化的教師評鑑模式：（1）初任教師評鑑系統；（2）資深教師評鑑系統；（3）教學有困難教師評鑑系統，藉以評鑑不同需求與經驗教師的教學表現，並發揮公平公正評鑑機制。

亦即，初任教學二年內教師及初至他校服務之新進教師，每年皆必須參與較多次評鑑與視導；而任教二年以上教師，則參加資深教師評鑑系統，且以三年為一評鑑循環期程，如第一年實施1~2次之評鑑與視導，第2~3年則可針對第一年評鑑結果實施專業成長活動，以提升其教師專業；至於不管是初任教師或資深教師，如果在教學產生重大之困難，則應針對其教學困境，定期進行必要的評鑑、視導、回饋與協助，以確實改善教學表現。

## 三、參照有效能教學表現，發展與運用適性評鑑標準

教師評鑑標準乃是教師評鑑遂行的重要參照，而具體可行的教師評鑑標準則是教師評鑑實施成功與否的關鍵。因此，進一步研發教師教學專業標準應是我國教師專業發展評鑑系統規劃與實施的要務之一。

也就是說，未來各校在規劃或修訂教師專業發展評鑑標準之際，除可參照教育部所規範的四大「評鑑內容」訂定出符合校本、科本或年級教師使用的評鑑標準之外，為了尊重每一類別教師且達區分評鑑的效果，資深教師應針對自己的專業與發展需求，從中選擇較重要的評鑑標準，以進行評鑑並實施專業發展；至於初任教師，則第一年可採較核心的數項（如5~10項左右）評鑑標準，其後再逐年增加較次要的評鑑標準，以達漸進強化之效；至於教學有困難教師的評鑑標準，當然就應依據其教學較有問題的部份進行評鑑標準之選用。

## 四、結合區分化專業發展，實踐教學專業社群

教師專業發展評鑑是一種鏡子式的評鑑，而非刀子式的評鑑；是一種專業發展

為主軸的評鑑，而非績效考核式的總結性評鑑。所以，實施評鑑與檢視後，專業發展活動的遂行，就顯得相當的重要。

因此，未來不管是初任教師抑或是資深教師的評鑑，應於實施評鑑與視導之後，肯定教師教學表現，同時也應針對教師教學不足之處，提供各種符合教師改進教學需求的團隊式或小組式專業發展活動，諸如：工作坊、主題對話、行動研究、教學觀察與回饋、讀書會……等，如此回應與滿足教師教學改進需求的專業發展活動，不但能讓教師真正受益，也是一種專業學習社群的展現，更是一種區分化評鑑與專業發展的重要意涵。

## 參考文獻

- 丁一顧 (2006)。教師進階制度規劃與實施之難議——從教師專業發展評鑑談起。《中等教育》，57(5)，60-73。
- 李玉惠 (2006，2月24日)。教師接受專業評鑑好處多。《國語日報》，第13版。
- 余昆旺 (2007)。教師專業發展評鑑實施意見之研究——以臺北縣市國民小學為例。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李雅菁 (2004，12月23日)。教師專業評鑑希望是幫助教師專業成長，而非製造校園內部問題。2006年8月30日，取自<http://www.hcjh.tpc.edu.tw/tc/listnews/disp.asp?kid=529>
- 洪劭品 (2006)。臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究，國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 許炯祥 (2005，12月16日)。做好教師評鑑規劃與溝通。《國語日報》，13版。
- 張素真 (2006)。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。《中等教育》，57(5)，36-59。
- 孫蓉華 (2005，12月)。評鑑？全教會批空殼。《聯合報》，C8版。
- 梁紅京 (2007)。區分性教師評價。上海：華東師範大學。
- Blasé, J. & Kirby, P. (2001). *Bringing out the best in teachers*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- McGreal, Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2001, February). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 12-15.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Research*, 31(9), 13-25.
- Differentiated teacher supervision and evaluation system*. (n.d.). Retrieved April 25, 2009, from [http://www.nctq.org/evaluation\\_handbook/69-07.pdf](http://www.nctq.org/evaluation_handbook/69-07.pdf)
- Gaudino, A. C. (2008). *Key issues in the teacher evaluation process of a Catholic School system: Implications for policy and Practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2<sup>nd</sup> ED.). Alexandria, VA: Association for

Supervision and Curriculum Development.

- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. CA: SAGE publications, Inc.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sander, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.