

美英兩國初任教師評鑑對我國 教師專業發展評鑑之啓示

方朝郁*

摘 要

初任教師是教師踏入杏壇後，專業發展的關鍵階段；建立初任教師評鑑制度以協助其專業成長，誠為教師評鑑之重要課題。本研究採文獻分析法，首先檢視我國教師專業發展評鑑之制度、實施現況及優缺點，繼之探討美英兩國初任教師評鑑機制之發展背景、評鑑目的、標準、程序及結果應用，並進一步分析其特色，以尋求可供國內借鏡之處。研究結果發現，其制度對我國教師專業發展評鑑之啓示如下：採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展；研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準；建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核；完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制；編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源；結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。

關鍵詞：初任教師、教師評鑑、教師專業發展評鑑、區分化教師評鑑系統

*方朝郁，國立高雄師範大學兼任助理教授

電子信箱：cy2005@ms55.hinet.net

來稿日期：2012年9月3日；修定日期：2012年11月13日；採用日期：
2012年12月20日

The Implications for Teacher Evaluation for Professional Development from Beginning Teachers Evaluation System in USA and England

Chao Yu Fang*

Abstract

The first period of teaching is the critical stage for teacher's professional development. Therefore, beginning teacher evaluation system plays an important role in the teacher's professional development. By literature analysis, this study reviews the current system of Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD) in Taiwan with its status, strength and weakness. This study analyzes the characteristics of the beginning teacher evaluation system in USA and England (background, purposes, standards, procedure and application) for future reference. Followings are the results: the need for an implementation of different evaluation systems to improve the professional development of new teachers; the need of working out the standards to measure the performance of beginning teacher; the need of a comprehensive evaluation process covering professional development and performance assessment; one has to design a complete evaluation procedure, including communication and claim mechanism; the need of a budget for more supplementary measures and resources; and the need of collaborate theory and practice guiding empirical research and evaluation.

Keywords: beginning teacher, teacher evaluation, Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD), differentiated teacher evaluation system

*ChaoYu Fang, Part-time Assistant Professor, National Kaohsiung Normal University

E-mail: cy2005@ms55.hinet.net

Manuscript received: September 3, 2012; Modified: November 13, 2012;

Accepted: December 20, 2012

壹、前言

教師評鑑應該為不同發展階段的教師提供不同的評鑑活動，以促進教師專業發展（Danielson & McGreal, 2000）。因此，強調為初任教師、資深教師、不適任教師等不同族群設計各自的評鑑方案，以協助教師在不同生涯階段持續專業成長的「區分化教師評鑑系統」（differentiated teacher evaluation system），已成為教師評鑑的新趨勢（Danielson, 2001）。例如，美國近年來有愈來愈多州及學區採用三軌制教師評鑑系統，包括協助初任教師專業成長，以取得正式教師或終身教職資格；促進資深教師專業發展，以達到學區教學標準；支援邊緣教師（marginal teachers）提升教學能力，以通過評鑑標準（Danielson & McGreal, 2000）。英國的教師評鑑結合教師職級制度，並自2007年起實施新的「教師專業標準架構」，為各個生涯階段的教師提供不同的專業標準，包括：合格教師資格、初階教師、進階教師、優良教師及高階教師等；教師必須通過以這些專業標準為依據的評鑑，才能取得該職級教師資格與薪資（Training and Development Agency for Schools [TDA], 2007a）。

面對教師評鑑的要求，初任教師的處境顯得格外艱辛，因為他們缺乏教學工作的經驗，而且工作負擔總是大於資深教師（Smethem & Adey, 2005）。因此，美、英等教育先進國家的初任教師評鑑制度，大多兼具形成性評鑑專業成長及總結性評鑑績效考核之雙重目的；亦即對初任教師實施總結性評鑑以決定長聘資格前，會結合專業成長導向的形成性評鑑，以協助其提升教師專業，通過評鑑標準。例如美國愛荷華州的初任教師形成性評鑑，包括三次臨床視導的正式觀察、記錄以及建立教師專業檔案（Iowa Department of Education, 2002a）；英國初任教師評鑑結合導入方案，其導入評鑑包含三次評鑑會議，每次會議前都要完成兩次以上的教室觀察及成長會議，初任教師還要製作專業檔案，以便隨時與教學導師討論（Department for Children, School and Families [DCSF], 2008）。此外，兩地的總結性評鑑皆是採用形成性評鑑的詳實記錄，作為評斷初任教師是否通過評鑑標準的重要依據。

相對於英美等地實施區分化教師評鑑系統，以協助不同階段教師專業成長，國內教師評鑑尚在起步階段。教育部一方面積極推動教師評鑑立法工作，另一方面自 2006 年試辦、2009 年全面辦理「教師專業發展評鑑」，期透過診斷、輔導方式協助教師專業成長、增進教師專業素養，以提升教學品質（教育部，2011）。然而，國內學者主張實施區分化評鑑，以協助不同族群教師專業成長的建議（如：李奉儒，2006；張德銳，2012；顏國樑，2003），並未在教師專業發展評鑑計畫中實現。在初任教師評鑑方面，雖然教育部對初任教師規劃了教學輔導教師的協助，但教學輔導教師的機制迄今尚未建立（張德銳，2009）。另一方面，行政院會已於 2012 年 10 月通過「教師法」修正草案，新增高級中等以下學校教師應接受教師評鑑（行政院，2012）。國內初任教師在缺乏導入輔導，就要面對教師評鑑的時空環境下，參與教師評鑑可能會有更多的困難。

基於上述研究背景與動機，本研究旨在探討美英兩國初任教師評鑑機制之背景、制度、特色及其對我國教師專業發展評鑑之啓示。為達此研究目的，本研究採文獻分析法，首先檢視國內教師專業發展評鑑之現況，接著探討美、英初任教師評鑑機制的背景及內涵，繼而以國外大型研究檢視教師評鑑政策的規準（Brandt, Thomas & Burke, 2008；Ellett & Garland, 1987；Loup, Garland, Ellett & Rugutt, 1996）作為參照架構，評析兩國初任教師評鑑的特色，進而提出相關啓示，期能有助我國當前教師評鑑政策之規劃與實施，裨益初任教師之專業成長。

貳、臺灣現行初任教師評鑑制度

教師評鑑在國內尚未法制化，現行的「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」屢被批評只有考核教師績效，無益教師專業發展，甚至流於形式（李奉儒，2006；林志成，2002；張德銳，2004；顏國樑，2003）。教育部為因應國內各界對實施教師評鑑、促進教師專業發展的期望，除推動教師評鑑立法工作外，並積極辦理教師專業發展評鑑

（以下簡稱教專評鑑），作為教師評鑑立法通過之前，國內當前最主要的教師評鑑機制。教專評鑑的目的係為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果，並且強調和教師績效考核脫勾處理（教育部，2011），可見是一種以增進教師專業發展為目的之形成性評鑑，不是以教師績效考核為目的之總結性評鑑。

在評鑑標準方面，教育部提倡的評鑑內容包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」四大向度，由學校自行參照選用教育部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準訂定，並報所屬主管教育行政機關備查。教育部的「教師專業發展評鑑網」提供了國內相關學者研發的評鑑標準與工具（如張德銳、潘慧玲、張新仁、曾憲政等），2012年更進一步將曾憲政等人（2007）研發的評鑑標準修訂為「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）」（教育部，2012a），提供參與學校及教師參考運用。

在評鑑程序方面，教專評鑑由學校評鑑推動小組負責，採自願參與方式辦理。評鑑活動有教師自我評鑑（自評）及校內評鑑（他評）二種，教師自評由受評教師根據學校自行發展之自評程序及評鑑表格依序檢核，以了解自我教學工作表現。校內評鑑則由評鑑推動小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑，實施方式以教學觀察為主，並得依學校實際發展需求，兼採教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理（教育部，2011）。

關於評鑑結果的處理，評鑑推動小組彙整評鑑資料後，應與評鑑人員（代表）共同審議認定評鑑結果是否達到規準，再將評鑑結果以書面個別通知教師，並予以保密。學校應根據評鑑結果對教師專業表現給予下列肯定及回饋：一、依據評鑑結果推薦教師進行專業分享，並協助精進其專業知能。二、對於未達規準之教師，應於接獲通知一個月內，由評鑑推動小組安排教學輔導教師或其他適當教師，以參加教師專業發展評鑑教師為優先，與其共同規劃專業成長計畫，並於進行專業成長後，再次安排校內評鑑（複評）。三、其他受評教師於接獲評鑑結果後，得依據評鑑結果及評鑑推動小組或教學輔導教師之建議，擬定個人之專業成長計畫（教育部，2011）。

教專評鑑實施至今，參與學校從 95 學年度 165 校開始逐年增加，到 101 學年度已有 1,224 校申辦此一計畫（教育部，2012b）。正面成效包括：促進教師專業發展（周麗華，2010；馮莉雅，2010；潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）；協助教師改進教學（周麗華，2010）；促動學校的組織學習（潘慧玲、陳文彥，2010；鄭淑惠，2011）等。另一方面，尚待解決的問題則有：缺乏法源依據不具約束力（黃琇屏，2009；張德銳，2009；顏國樑，2003）；教師對評鑑尚有疑慮及恐懼故採取觀望態度（張德銳、周麗華、李俊達，2011；馮莉雅，2010）；經費補助不足以解決教師的時間壓力與工作負擔（張德銳等，2011；潘慧玲、陳文彥，2010）；教師的保守文化趨向迴避評鑑的衝擊（王瑞璦，2009；吳麗君、楊先芝，2009）；學校分為參與及不參與兩派，造成教師壓力（周麗華，2010）；雖然參與學校逐年增加，但大多偏向中、小型學校（潘慧玲、陳文彥，2011）等。此外，在制度層面，國內學者主張實施區分化評鑑，以協助不同族群教師專業成長的建議（李奉儒，2006；張德銳，2012；顏國樑，2003）也尚未採用，可見教專評鑑仍有許多可再改進的空間。

參、美國初任教師評鑑制度

美國是聯邦政府，教師評鑑制度由各州立法制定，有 46 個州立法實施教師評鑑，其中多達 36 個州將教師評鑑的目的指向改進教師專業（Duke & Stiggins, 1986）。為使評鑑確實促進教師專業發展，近年來已有愈來愈多州實施區分化教師評鑑系統，例如：Arkansa、New Jersey、Illinois、Indiana、Iowa、Virginia、Michigan 等（Danielson & McGreal, 2000）。其中，愛荷華州（Iowa）的教師評鑑系統完整，在各州教師評鑑制度評比頗受肯定（Brandt et al., 2008; Education Week, 2008），故本研究以愛州為例，探討其初任教師評鑑制度。

愛荷華州 2001 年立法通過的「教師素質方案」規定，教師評鑑應該為不同發展階段的教師提供符應其經驗與專業的評鑑歷程與活動，以促進教師專業發展（Iowa Department of Education, 2002b）。

愛州自 2003 年起採用「三階取向」(three-tiered approach) 教師評鑑系統，第一階以取得該州初級認證的初任教師為對象，採教室觀察及教師檔案為主要評鑑方法，藉由評鑑決定初任教師是否可以成為生涯教師，或繼續保留其初任教師的身分，並協助初任教師進行反思及持續專業發展。第二階以取得標準認證並在州內服務超過兩年的生涯教師 (career teacher) 為對象，採專業發展檔案為主要評鑑方法，提供一個結構化、支持性與合作性的環境來促進教師專業發展，以滿足學區的學校改進計畫並提升學生學業成就。第三階以需要協助的生涯教師為對象，採密集的結構性教學視導為主要評鑑方法，要求學區為在第二階評鑑時未達到愛荷華州教學標準的教師，提供支持性、結構化的正式協助系統，以確保這些教師都能達到愛荷華州教學標準 (Iowa Department of Education, 2002a)。愛州教師評鑑系統為初任教師、資深教師、需協助教師三種族群提供不同的評鑑活動與內容，以確保這些教師的專業表現都能達到愛荷華州教學標準的要求，堪稱區分化教師評鑑的典型。

愛荷華州初任教師評鑑以州內所有新教師為評鑑對象，包括初任教師及剛轉入該州任教的新進教師。評鑑目的有四：一、確保初任教師能了解、接受並表現愛荷華州教學標準、規準以及學區對初任教師的期待；二、提供初任教師實踐愛荷華州教學標準的相關支持；三、提供初任教師繼續受僱及成為生涯教師的所需證據；四、透過導入計畫及學區的生涯發展計畫，協助初任教師致力於專業發展 (Iowa Department of Education, 2002a)。

在評鑑標準方面，「愛荷華州教學標準」(Iowa Teaching Standards) 自 2002 年公布實施，作為全體教師在教師評鑑、持續專業發展以及初任教師導入協助的基礎 (Evaluator Training Manual, 2002)，並成為該州教師評鑑的標準，一直沿用至今。其內容涵蓋 8 大教學專業標準，包括：一、展現提高學生學業的能力並致力達成學區設定的學生成就目標；二、展現適合教學的學科知識能力；三、展現計畫及準備教學的能力；四、因應多元學習需求使用適當教學策略；五、運用多元方法監控學生學習；六、展現班級經營的能力；七、從事專業成長；八、履行學區訂定的專業責任。每個專業標準之下還

有數項評鑑規準，總計 42 項規準，具體的描述該項專業標準的內涵（Iowa Department of Education, 2002c）。

評鑑工具有觀察前紀錄、觀察省思記錄、專業檔案目錄及總結評鑑記錄四種。觀察前記錄表格主要的內容有：任教班級的學生狀況、該節課的學習目標、如何符應學區課程目標、激勵學生參與學習的策略、該領域典型的學習困難與教師的解決之道、教材教具及相關資源、評量方法、該節課會展現的愛州教學標準等 8 項，以及初任教師希望評鑑者特別注意的地方。觀察省思記錄包括：學生在課堂積極參與的程度、教學目標是否達成、教師是否改變教學目標/改變的理由、再教一次的話有何不同教學策略、提供不同程度學生作品（須有教師評語）、與該節課有關的愛州教學標準等 6 項。專業檔案目錄包括計畫與準備、班級經營、教學工作、專業責任等四大領域，每個領域尚包括數個具體項目，計有 37 個項目，作為初任教師製作專業檔案的參考。總結評鑑紀錄包括初任教師資本資料、評鑑結果以及相關文字敘述，請評鑑者具體描述初任教師在愛州各個教學標準通過或不通過的證據（Iowa Department of Education, 2002a）。

在評鑑程序方面，學區行政主管應在 10 月 1 日前召開「初始會議」，告知初任教師評鑑計畫的目標與評鑑時間表，提供評鑑方針與所需使用的表格文件。初任教師則要建立「專業檔案」，以便在預定的會談中提供行政主管檢視與討論。評鑑活動以教室觀察為主，初任教師要接受最少三次的正式觀察，前二次須在 2 月 1 日前完成，第三次應在評鑑總結會議前完成。每次正式觀察應包含「觀察前會談」以及「觀察後會談」，初任教師須填寫會談內容的相關表格，以便在會談時與行政人員討論。三次的正式觀察中，有一次必須是連續性觀察，小學要連續觀察二到三個小時，中學則要連續觀察二到三天。另外還有非正式觀察，涵蓋有關教學專業的所有觀察事項，包括不事前通知（unannounced）的教室觀察或巡堂、各種狀況下的專業表現、以及學校課外活動或學校事務的參與情形。最後，評鑑總結會談應於 3 月 30 日前舉行，針對一年來的評鑑活動提供回饋與說明。接著在下一個學年度進行總結性的綜合評鑑（comprehensive evaluation），行政人員會在評鑑報告中提出推薦初任教師晉級認證，或繼續參與學區

導入方案的建議 (Iowa Department of Education, 2002a)。

關於評鑑結果的應用，愛州的教師評鑑與其生涯進階及教師認證制度相結合，初任教師的評鑑結果，是決定初任教師是否可以成為生涯教師 (career teacher)，或繼續保留初任教師身分 (試用教師) 的依據。初任教師若通過評鑑，學區會將評鑑結果呈報州教育廳，以便授證初任教師成為生涯教師；初任教師若未通過評鑑，學區須向「教育審查委員會」 (Board of Education Examiners) 申請保留初任教師的臨時證照到第三年，並要求初任教師參與密集的輔助計畫，以協助其在第三年能順利通過評鑑 (Iowa Department of Education, 2002a)。

愛州實施三階取向教師評鑑系統之後，一項針對區內學校有初任教師的學區調查研究發現，該評鑑制度大幅增加參與人員的工作負擔，但也改進了教師評鑑的功能 (Amendt, 2004)。愛州的教師評鑑制度在評鑑標準、評鑑程序及評鑑結果運用三大評鑑範疇都有完善的設計 (Brandt et al., 2008)；該州要求每位教師都要接受評鑑，評鑑人員需接受訓練，並要求教師評鑑與學生學業成就緊密連結，在全美各州教師評鑑政策的評比名列前茅，頗受肯定 (Education Week, 2008)。不過，愛州初任教師評鑑之具體效果，仍有待實徵研究加以檢驗。

肆、英國初任教師評鑑制度

英國自 2001 年起實施教師評鑑制度，以教室觀察及評鑑晤談 (appraisal interview) 為主要評鑑方法，每位公立學校的教師都要接受一年一次的教師評鑑 (Department for Education and Employment [DfEE], 2001)。其後，自 2007 年起實施新的教師專業標準架構，為教師生涯各個不同專業階段提供專業發展暨評鑑之標準，包括：合格教師資格 (Qualified Teacher Status, QTS)、初階教師 (teachers on the main scale)、進階教師 (teachers on the upper pay scale; Post Threshold Teachers)、優良教師 (Excellent Teachers) 以及高階教師

(Advanced Skills Teachers, ASTs)。這樣的教師專業發展進程，乃基於教師生涯持續專業發展的理想，並結合教師職級制度而成。初階教師要晉級進階教師，必須通過校長 (head teacher) 的評鑑；進階教師想晉級為優良教師或高階教師，則須申請並通過外部評鑑。每位教師都必須通過該職級的評鑑標準 (專業標準)，才能晉級並享有該職級的薪資 (TDA, 2007a)。

英國初任教師評鑑始於 1998 年教學與高等教育法 (Teaching and Higher Education Act 1998) 規定，為了確保初任教師 (Newly Qualified Teachers, NQTs) 的專業素質，自 1999-2000 學年開始，1999 年 5 月以後取得合格教師資格 (QTS) 的初任教師都必須參加為期一年的「導入方案」 (induction programme)，接受教師專業的輔導與評鑑 (DfEE, 1998)。初任教師導入方案結合了專業發展、監控以及專業表現的評量，其主要目的，是做為師資培育以及教學生涯的橋樑，故導入方案應能使初任教師擴展其師培期間習得的知識與技能，提供初任教師持續專業發展與生涯發展的基礎，並在方案結束前協助初任教師達到專業標準的要求，成為一位有效能且成功的教師。為了達到這樣的目的，導入方案應依據初任教師的需求及情形量身訂作，包括計畫、準備、評量的時間表，並提供機會給初任教師展現其潛能、精進其教學以及對學校與學生的發展產生實際的影響 (DCSF, 2008)。

英國初任教師的評鑑標準，是與初階教師共同適用的「核心標準」 (core standards)，包括：發展專業及建設性的關係、遵循法令規章、專業知識與理解 (包括教育實務及促進學生發展)、專業技能 (包括計畫、教學及評量)、持續發展專業實務五個主題。每個主題之下還有若干評鑑項目，共計有 41 個評鑑項目 (TDA, 2007b)。

評鑑工具為兩種正式評鑑表件：期中評鑑格式以及期末評鑑格式；前者是第一、二次評鑑所用，後者則用於第三次 (最終) 評鑑。兩種評鑑格式大同小異，主要是記載初任教師的基本資料、評鑑結果、文字評論以及相關人員簽名。期中評鑑格式的重點是初任教師是否有所進步，評鑑者須以核心標準為標題，描述初任教師的長處、須加強的部分、做出這些評論的證據以及下一個學期的目標。期末評鑑格式的

焦點則是初任教師是否通過評鑑標準，評鑑者同樣須以核心標準為指標，敘述初任教師的專業優點、可更精進之處、做出這些評論及評鑑結果的證據。此外，初任教師須製作「生涯發展檔案」(Career Entry and Development Profile, CEDP)，以便與導入導師規劃導入方案時參考討論(DCSF, 2008)。

在評鑑程序方面，初任教師導入評鑑主要的評鑑活動是三次正式評鑑會議，分配在學年度中的三個學期進行。三次評鑑會議形成了三個評鑑期間，在每個評鑑期間，評鑑者都必須完成至少兩次的教室觀察及成長評估會議(progress review meeting)，書面紀錄初任教師在教學與專業發展的表現，作為初任教師評鑑的證據資料，且所有的評語都必須與QTS標準以及核心標準直接相關。評鑑會議時，導入導師應將記錄在評鑑報告以及校長將呈報出去的評語告知初任教師，並邀請初任教師在評鑑報告中加入他們自己的評論。第一、二次會議的評鑑報告應指明初任教師在評鑑期間，是否正朝向達成評鑑標準有所進步。第三次評鑑會議，通常也是最終評鑑會議，其評鑑報告須記錄校長對於初任教師是否達成評鑑標準的意見。如果初任教師在導入期間，沒有表現出朝向達到評鑑標準所必要的進步，校長就必須及早因應，立即與導入方案的所有責任者溝通(包括初任教師、導入導師、學校主管機關)，讓初任教師明瞭其需要加強的部分為何，並且提供額外的監控與支持，設定更詳細、更短程的成長目標，進行更密集的監控與成長記錄，以協助初任教師在完成導入方案時，能順利通過評鑑標準(DCSF, 2008)。

關於評鑑結果的應用，最終評鑑報告在校長、導入導師及初任教師都簽名後，正本由初任教師留存，影本由校長保留並另呈報給學校主管機關。學校主管機關收到評鑑報告後，須在20個工作天內決定初任教師的評鑑結果，包括通過導入標準、未通過導入標準、延長導入方案三種。接著，在三天內將評鑑結果書面通知初任教師、學校及教師管理組織「教學總會」(General Teaching Council, GTC)。通過導入標準的初任教師，可以繼續在公立學校任教；如果未通過標準，將喪失繼續在公立學校任教的資格。未通過標準的初任教師可以在20個工作天內向教學總會(GTC)提出申訴，此時學校可以解聘，

或讓他繼續任教直到申訴結果出爐。初任教師若放棄申訴權利或申訴結果仍未通過標準，學校應在 10 個工作天內進行解聘的程序（DCSF, 2008）。

相關研究發現，英國初任教師導入評鑑具有正面成效。在適應學校與教學工作方面，導入評鑑有益初任教師與同儕互動，提升自我效能，減低焦慮及疲憊，並能思考其生涯發展的進程（Smethem & Adey, 2005）。在改進教學方面，初任教師認為導入評鑑的教室觀察及回饋會談，尤其是關於教學的專業對話，對改進教學有很大的助益（Totterdall, Heilbronn, Bubb, & Jones, 2002）；評鑑有助反思教學，學習新的教學方法，增進其教學效能（Smethem & Adey, 2005）。另外，導入評鑑促使初任教師在專業發展更加重視及投入，有益其持續教師專業發展，故實施之後大幅提升初任教師的留任率；不過，也有一至二成的初任教師因為學校執行品質不佳，而對評鑑方案抱持負面評價（Totterdall et al., 2002）。可見，英國初任教師評鑑在實務執行面上，仍有改善空間。

伍、美英兩國初任教師評鑑制度之評析

針對教師評鑑的政策與制度，國外不同學者進行大型研究時，曾相繼採用評鑑標準、評鑑程序、評鑑結果三大範疇 13 個特質加以探究（Brandt et al., 2008；Ellett & Garland, 1987；Loup et al., 1996），簡述如下。

一、評鑑標準（teacher evaluation standards and criteria of teacher practice or performance）：包含評鑑規準、評鑑資源、評鑑人員以及評鑑政策四個特質。

（一）評鑑規準：明確的評鑑規準（specific criteria to be evaluated），是實施教師評鑑的重要基礎。

（二）評鑑資源：相關的評鑑資源（external resources used to inform the evaluation）意指評鑑模式、架構、文獻的提供，以作為評

鑑程序的實施參考。

(三) 評鑑人員：評鑑人員的資格及素質 (training required of evaluators)，關係著受評鑑者的權益以及評鑑品質。

(四) 評鑑政策：完整的教師評鑑制度，應針對不同族群的教師提供不同的評鑑政策 (different evaluation policies for content areas and special populations)。

二、評鑑程序 (teacher evaluation processes)：包含評鑑頻率、評鑑工具、評鑑方法、評鑑責任、評鑑時間以及政策溝通六個特質。

(一) 評鑑頻率：教師評鑑制度對於評鑑的頻率 (frequency of evaluations)，應有清楚的規定。

(二) 評鑑工具：完整的教師評鑑制度，應有評鑑工具可供採用 (evaluation tools used)。

(三) 評鑑方法：關於評鑑方法，教師評鑑制度應有所要求或建議 (methods suggested or required)。

(四) 執行責任：執行評鑑的責任 (responsibility for conducting the evaluation) 意指，執行教師評鑑的責任歸屬。

(五) 時間規劃：對於各項評鑑活動的時間規劃 (time frame for conducting the evaluation)，教師評鑑制度應作妥善的安排。

(六) 評鑑溝通：評鑑制度的設計應規劃與教師進行評鑑政策的溝通 (communication of evaluation policy to teachers)，教師若了解評鑑目的及整個評鑑計畫的完整內容，將有助評鑑順利進行並發揮預期效益。

三、評鑑結果 (teacher evaluation results)：包含結果運用、結果報告以及申訴程序三個特質。

(一) 結果運用：教師評鑑對於評鑑結果的運用 (use of results)，應該有清楚的說明。

(二) 結果呈報：評鑑結果的報告 (reporting of results) 意指，教師評鑑的結果如何向上級主管機關報告。

(三) 申訴程序：一套完整的教師評鑑制度，應包含教師申訴的程序 (grievance procedures for teachers)。

根據上述的評比標準，針對前述美、英兩國之初任教師評鑑制度進行評析，其結果摘要如表 1。綜合而言，兩國初任教師評鑑制度之共同特色有：

(一) 在評鑑法源方面，政府立法推動初任教師評鑑，具有明確的法源依據。

(二) 在評鑑制度方面，實施區分化教師評鑑制度，為初任教師設計符合初任階段專業成長需求的評鑑計畫，並結合導入方案輔導其專業成長。

(三) 在評鑑目的方面，兼具形成性評鑑協助教師專業成長、總結性評鑑考核教師專業表現的雙重目的。從未通過評鑑標準的後續輔導機制可看出，非常重視形成性評鑑的功能，力求輔導初任教師通過評鑑標準。

(四) 在評鑑標準方面，提供法定的評鑑標準作為明確的評鑑內容，並規範法定的評鑑人員執行評鑑方案。

(五) 在評鑑程序方面，包括評鑑頻率、評鑑工具、評鑑方法、時間規劃、執行責任等，都有明確的法定程序及結構性的評鑑歷程，各學區及學校可按圖索驥制定學區的評鑑方案。採用教學觀察與教學檔案，以較為多元的評鑑方法蒐集評鑑資料。

(六) 在評鑑溝通方面，重視評鑑單位與受評人員的面對面說明、溝通，並且將初任教師的自評意見納入評鑑報告。

(七) 在結果運用方面，皆依據評鑑結果作為晉級長聘教師的依據，設有申訴制度並規劃教育主管機關以外的第三公正單位負責處理申訴事宜。

此外，美國愛荷華州初任教師評鑑制度的特色還有：各學區具有規劃其評鑑計畫的彈性空間，但必須以州立法通過的「愛荷華州教學標準」為依歸；對評鑑人員有認證要求，評鑑人員須通過專業認證才能執行教師評鑑工作；教學觀察以臨床視導模式進行，並運用「觀察前會談」及「觀察後會談」對教學實務進行極為深入的探討（例如該領域典型的學習困難與解決之道、教師是否在課堂中改變教學目標及

改變的理由)。

表 1
美、英兩國初任教師評鑑制度評析摘要表

評比項目	美國 (愛荷華州)	英 國
一、評鑑標準		
1. 評鑑標準	愛荷華州教學標準	教師專業核心標準
2. 評鑑資源	「愛荷華州評鑑系統模式架構」為主，包括評鑑制度及實務參考文獻，並提供導入方案之專業輔導	「初任教師導入方案法定指南」為主，包含評鑑制度及相關的資源網絡，並提供導入方案之專業輔導
3. 評鑑人員	通過印第安那教育審查委員會認證的評鑑人員	學校校長或其授權人員擔任評鑑人員 (無認證要求)
4. 評鑑政策	三階式教師評鑑系統，為初任、資深、邊緣教師提供不同的評鑑計畫	教師職級制度，為各種生涯職級的教師提供不同的專業標準及評鑑制度
二、評鑑程序		
5. 評鑑頻率	每年評鑑一次	第一年形成性評鑑 第二年總結性評鑑
6. 評鑑工具	觀察前紀錄、 觀察省思紀錄、 專業檔案目錄、 總結評鑑紀錄	期中評鑑表、 期末評鑑表
7. 評鑑方法	教室觀察、 專業檔案	教室觀察、 生涯發展檔案
8. 執行責任	通過評鑑人員認證的行政人員	學校校長
9. 時間規劃	明確規定各項步驟完成的期程	明確規定各項步驟完成的期程
三、評鑑結果		
10. 評鑑溝通	學區主管須召集所有初任教師，作面對面的說明與溝通	校長須與初任教師事前溝通，以量身訂作其導入方案
11. 結果運用	評鑑結果作為晉級生涯教師 (終身職) 的依據	評鑑結果作為繼續在公立學校任教的依據
12. 結果呈報	呈報學校主管機關進行授證作業	呈報學校主管機關進行任教資格作業
13. 申訴程序	有，由地方教育委員會負責	有，由教師管理組織「教學總會」負責

英國初任教師評鑑制度較為獨特之處則有：與教師職級制度結合，發展各職級「教師專業標準」作為專業發展暨教師評鑑標準；提供豐富的評鑑資源，包括官方法定指南以及相關的資源網絡；評鑑制度完整，對於持續任教、中途調校、在其他教育機構服務等不同情況之初任教師，都有設計相對應的導入與評鑑措施；高頻率的教學觀察，必須完成至少六次的教室觀察及成長會議；適性化的形成性評鑑，強調導入方案應針對初任教師量身訂作。

綜合上述評析可知，英美國家的初任教師評鑑制度有較為完備的設計，採行區分化的教師評鑑系統，為初任教師規劃專屬的評鑑計畫；評鑑方案皆結合導入機制輔導初任教師專業成長，兼具形成性評鑑專業發展與總結性評鑑績效考核之雙重評鑑目的；政府制定評鑑標準，使評鑑內容走向標準化及法制化；評鑑方法重視教學實務的現場觀察，並在形成性評鑑歷程協助初任教師改進其專業表現。

陸、初任教師評鑑制度之啟示

綜合上述說明與評析，美英兩國初任教師評鑑制度對我國教師專業發展評鑑，可歸納出下列啟示。

一、採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展

英國及美國愈來愈多州及學區都採用區分化的教師評鑑系統，以符應不同專業發展階段的教師需求。為不同的教師群體設計不同的評鑑活動、程序與時程，以符應不同生涯階段教師之專業成長需求，已成為教師評鑑的新趨勢（Danielson, 2001）。國內研究亦發現，臺灣教師普遍認為，初任教師及非初任教師之評鑑實施策略應予以區分（陳怡君，2003）；初任教師評鑑對初任教師之熟悉學校、精進教學及專業發展等具有正面成效（方朝郁，2009），可見規劃符合初任教師族群需求的評鑑制度有其必要。國內當前正值建立教師評鑑制度的時機，教育主管機關可參考教育先進國家的實施經驗，採行區分化評鑑系統，為不同教師設計不一樣的評鑑計畫。例如三軌制教師評鑑

系統：第一條軌道以協助初任教師專業成長，取得長期聘任證書為目標設計評鑑活動；第二條軌道以促進資深教師專業發展，達到教師專業標準為目的規劃評鑑方案；第三條軌道以支援邊緣教師提升教學能力，達到評鑑標準為目標設計評鑑活動。如此，教師評鑑將更能確實的協助初任教師專業成長，順利度過師資培育及教育現場的適應期，發奮圖強、大量學習，儘快成為勝任教師（饒見維，2003）。

二、研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準

在評鑑標準方面，美英兩國皆提供法定的評鑑標準作為明確的評鑑內容，尤其英國自2007年起實施新的教師專業標準架構，為各個生涯階段的教師提供不同的專業標準，符合教師生涯持續專業發展（continuous professional development）的需求。劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）檢視國內過去教師評鑑制度後亦指出，教師評鑑標準應考量不同年資的教師，才能促進不同階段教師的專業發展。教育部委託學者（曾憲政等，2007）研發並持續修訂的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）」（教育部，2012a），是一個通用性的形成性教師評鑑標準。其實，國內可參考英國政府或美國教學專業標準委員會（NBPTS）的作法，發展更為上位概念的教師專業標準，作為全國教師在教師專業方面認證、評鑑、專業成長的標準。並且，考量初任教師的教學經驗、專業能力與資深教師有所差異，進一步研發國內具共識性且適用於初任教師的評鑑標準，以有效檢核初任教師表現水準，促進初任教師專業成長。

三、建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核

美英兩國的初任教師評鑑制度有較為完備的設計，在長達一年的形成性評鑑協助初任教師專業成長後，再實施評斷專業表現的總結性評鑑，兼具專業發展與績效考核雙重目的與功能。國內教育部近年推動的教專評鑑以增進教師專業發展為目的，是一種強調教師專業發展的形成性評鑑（張德銳，2009）；值此教師評鑑立法階段的草創時期，教育部以評鑑促進教師專業成長的階段性作法值得肯定。然而，對於初任教師及一般教師，評鑑如果只有輔導專業成長，沒有判斷專業表

現，實亦不夠完整。教育主管機關應在立法之際，改革國內傳統考核制度流於形式（李奉儒，2006；林志成，2002；張德銳，2004；顏國樑，2003）的弊病，設計公正客觀的總結性評鑑機制，搭配目前成效頗佳之教專形成性評鑑機制，建立兼顧專業成長與表現考核的完整評鑑制度。

四、完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制

美英兩國初任教師評鑑在評鑑結果處理方面，包括評鑑溝通與申訴機制等，都訂有明確的法定程序及權責單位；我國的教專評鑑實施要點，對於評鑑的頻率、評鑑活動的時間規劃、評鑑政策的溝通、教師申訴的程序等，則仍未有明確的規劃。特別是彼等強調在評鑑之前，與初任教師做面對面的說明與溝通；在形成性評鑑歷程重視與初任教師的專業對話；總結性評鑑報告還能納入初任教師自評意見等作法，可見其致力於實踐「第四代評鑑」視評鑑為協商的精神（Guba & Lincoln, 1989）。反觀國內教專評鑑，仍停留在學校實施評鑑前，應就評鑑目的、內容、規準與實施方式「適當宣導及訓練」（教育部，2011）此種傳統模式，實顯相形見绌。因此，國內應規劃完備的評鑑結果處理程序，增加評鑑計畫的事前溝通，評鑑結果納入教師自評意見，建立第三公正單位的教師申訴機制，使整個評鑑制度更臻完善。

五、編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源

一套完整的教師評鑑制度，需要充裕的配套措施及相關資源。教育先進國家實施教師評鑑由來已久，相關資源的建立較為完備。例如英國的初任教師評鑑給予初任教師減課，以提供更充裕的時間參與評鑑工作；安排教學導師進行形成性評鑑，確實輔導初任教師專業成長。檢視國內教專評鑑的現況，實施要點對初任教師規劃了教學輔導教師的協助，教學輔導教師的機制仍尚未建立（張德銳，2009）；教育部對參與學校提供經費補助，但補助經費並不足以解決教師的時間壓力與工作負擔（張德銳等，2011；潘慧玲、陳文彥，2010）；學校評鑑人員及專業知能普遍不足（黃琇屏，2009），教專評鑑卻只接受參與學校推薦人員受訓。這些問題凸顯出教師評鑑需要充分的評鑑人力及

專業成長資源，但是基層學校的相關資源卻是非常匱乏。因此，教育主管機關應編列教育經費預算，提供更充裕的配套措施及相關資源。例如減授課以減輕參與教師時間及工作負擔；建立各縣市的專業評鑑人力資料庫，培訓每所學校都能有最基本的評鑑人力數量；建立地方的教師專業成長資源中心，充實專業書籍、期刊、研習機會、諮詢管道等；提供豐富的教師評鑑文獻資源，包括評鑑模式、評鑑架構的說明等。

六、結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究

教專評鑑實施前，國內教師評鑑的相關研究主題，大多集中在評鑑標準的探究，對於整體教師評鑑系統的研發付諸闕如（丁一顧、張德銳，2004）。教專評鑑實施後，相關研究呈現更多元的發展，例如：教育部委託學者研發「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」（教育部，2012c）、劉美慧等人（2007）進行臺灣教師評鑑制度之分析、潘慧玲及陳文彥（2011）進行教專評鑑全國診斷性後設評鑑等。然而，展望教師評鑑全面實施的時代來臨，目前國內初任教師評鑑仍有諸多如前所述尚須改進之處，有待結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。例如：建立初任教師評鑑制度、研發初任教師專業評鑑標準、發展兼顧專業成長與績效考核之評鑑程序、更為嚴謹的評鑑結果處理機制、更為充裕的配套措施與資源等，這些議題皆可藉由實徵研究的結果，提供評鑑政策與制度更為精進的科學依據。

柒、結語

相較於教育先進國家的豐富經驗與完備制度，臺灣的教師評鑑尚在起步階段。在這波教師評鑑法制化的時代潮流中，教育部先行推動的教專評鑑提供形成性教師評鑑的機制，具有鼓勵志願參與及多元評鑑途徑的優點，相關研究亦證實教專評鑑有益促進教師專業成長。然而，教專評鑑未能顧及不同專業發展階段的教師需求，欠缺完整的評鑑歷程及申訴制度，配套措施與相關資源不夠充足等，則是有待改

進之處。此時，美英兩國初任教師評鑑的優點，對於國內實施初任教師評鑑具有諸多啓示，包括：採行區分化評鑑系統，促進初任教師專業發展；研發專業評鑑標準，裨益檢核初任教師表現水準；建立完整評鑑程序，兼顧初任教師專業成長與表現考核；完備評鑑結果處理，重視評鑑溝通與申訴機制；編列教育經費預算，提供更多配套措施及相關資源；結合理論與實務人員，深耕初任教師評鑑實徵研究。吾人可在教專評鑑既有成效的良好基礎之上，參酌教育先進國家的制度優點，改善國內的初任教師評鑑設計，使其機制更臻完善、資源更加豐富，俾使評鑑真正達成促進教師專業發展的理想。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示。**臺北市立師範學院學報**，**35**（2），86-100。〔Ting, Y. K., & Chang, D. R. (2004). The comparison of teacher evaluation systems in USA and England and its implications for Taiwan. *Journal of Education of Taipei Municipal Teachers College*, 35 (2), 86-100.〕
- 王瑞堦（2009）。第一年參與試辦教師專業發展評鑑之歷史回顧。**教師之友**，**50**（4），16-29。〔Wang, R. X. (2009). Review of the first year participating Teacher Evaluation for Professional Development. *Teachers' Friend*, 50 (4), 16-29.〕
- 方朝郁（2009）。**國民小學初任教師評鑑之個案研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。〔Fang, C. Y. (2009). *A case study of beginning teachers' evaluation in an elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.〕
- 行政院（2012）。行政院院會通過「教師法」修正草案。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=F1838CAD76CC1343 〔Executive Yuan (2012). *A draft amendment of "Teacher Act" passed on the Executive Yuan cabinet meeting.*

Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=F8BAE BE9491FC830&s=F1838CAD76CC1343]

- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，**89**，89-118。〔Wu, L. J., & Yang, H. C. (2009). The culture of teacher's evaluation. *Educational Resources and Research*, 89, 89-118.〕
- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啓示。**教育研究與發展期刊**，**2**（3），193-216。〔Lee, F. J. (2006). Preliminary of a teacher evaluation system for school teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 2 (3), 193-216.〕
- 林志成（2002）。授能導向的專業發展評鑑。**教育政策論壇**，**5**（2），81-101。〔Lin, C. C. (2002). The professional development evaluation of empowerment-orientation. *Educational Policy Forum*, 5 (2), 81-101.〕
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**市北教育學刊**，**37**，103-125。〔Cho, L. H. (2010). A study of the effect of teacher evaluation professional development in Taipei elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 37, 103-125.〕
- 教育部（2011）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2011). *Guidelines for the supplementary on teacher evaluation for professional development*. Taipei: Author.〕
- 教育部（2012a）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準（參考版）**。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2012a). *Teacher evaluation standards for professional development under secondary schools (Reference Version)*. Taipei: Author.〕
- 教育部（2012b）。**各學年度學校類別參與學校數【原始數據】**。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 〔Ministry of Education. (2012b). *Amount of schools participating teacher*

evaluation for professional development each academic year
〔Original data〕. Retrieved from http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/02_01list.php 〕

教育部 (2012c)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2012c). *Handbook of teacher evaluation standards for professional development under secondary schools*. Taipei: Author. 〕

張德銳 (2004)。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊, 29, 169-193。〔Chang, D. R. (2004). Planning and strategies of teacher evaluation from the viewpoints of teacher professional development. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 29, 169-193. 〕

張德銳 (2009)。中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略。研習資訊, 26 (5), 17-24。〔Chang, D. R. (2009). Problems and strategies of teacher evaluation for professional development in elementary and secondary schools. *Inservice education bulletin*, 26 (5), 17-24. 〕

張德銳 (2012)。區分化教師評鑑制度的規劃與實施策略。臺北市立教育大學學報——教育類, 43 (1), 121-144。〔Chang, D. R. (2012). The planning and implementation strategies of differentiated teacher evaluation system in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, 43 (1), 121-144. 〕

張德銳、周麗華、李俊達 (2011)。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究——以臺北市一所小學為例。市北教育學刊, 38, 1-24。〔Chang, D. R., Chou, L. H., & Lee, C. D. (2011). Factors influencing formative teacher evaluation implementation: A case study in an elementary schools. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, 38, 1-24. 〕

陳怡君 (2003)。國民小學教師評鑑之研究 (未出版之碩士論文)。屏東師範學院國民教育研究所, 屏東市。〔Chen, Y. C. (2009). *The study on teacher evaluation of elementary school* (unpublished master's thesis). Graduate School of Compulsory Education, National

Pingtung Teachers College, Pingtung.]

馮莉雅 (2010)。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。**教育研究學報**，**44** (2)，85-109。 [Feng, L. Y. (2010). Implementation of teacher evaluation for professional development: Kaohsiung city primary school cases. *Journal of Educational Studies*, *44* (2), 85-109.]

曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡、馮莉雅、陳順和、劉秀慧 (2007)。中小學教師專業發展評鑑標準之研究。教育部委託專案研究。新竹市：國立新竹教育大學。 [Zeng, X. Z., Chang, X. R., Chang, D, Xu, Y. L., Feng, L. Y., Chen, S. H., & Liu, X. H. (2007). *Research of teacher evaluation standards for professional development under secondary schools*. Contract Proposal of Ministry of Education. National Hsinchu University of Education, Hsinchu.]

黃琇屏 (2009)。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。**教育資料與研究**，**89**，71-88。 [Huang, H. P. (2009). Teacher evaluation for professional development: Current practices, obstacles and possible solutions. *Educational Resources and Research*, *89*, 71-88.]

劉美慧、黃嘉莉、康玉琳 (2007)。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究**，**15** (3)，37-68。 [Liu, M., Huang, J., & Kang, Y. (2007). An analysis of teacher evaluation system in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *15* (3), 37-68.]

潘慧玲、陳文彥 (2010)。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，**56** (3)，29-65。 [Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2010). A case study of organizational learning prompted by teacher evaluation for professional development. *Bulletin of Educational Research*, *56* (3), 29-65.]

潘慧玲、陳文彥 (2011)。中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究，**中等教育**，**62** (3)，70-88。 [Pan, H. L., & Chen, W. Y. (2011). A meta-evaluation of teacher evaluation pilot program for professional development: The use of diagnostic module. *Secondary education*, *62* (3), 70-88.]

- 鄭淑惠 (2011)。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點，**教育研究與發展期刊**，7 (3)，37-68。〔Cheng, S. H. (2011). Evaluation facilitates organizational learning: A case study of teacher evaluation for professional development. *Journal of Educational Research and Development*, 7 (3), 37-68.〕
- 顏國樑 (2003)。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28，259-286。〔Yen, K. L. (2003). Discuss the strategies of teacher evaluation from the viewpoints of teacher professional development. *Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research*, 28, 259-286.〕
- 饒見維 (2003)。教師專業發展——理論與實務 (二版)。臺北市：五南。〔Rao, C. W. (2003). *Teacher professional development-theory and practice* (2nd ed.). Taipei: Wu Nan.〕
- Amendt, B. C. (2004). *A study of administrator perceptions of state-mandated teacher evaluation: The student achievement and Iowa teacher quality law*. Drake University. ProQuest Dissertations and Theses, 167. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305098118?accountid=45566>. (305098118).
- Brandt, C., Thomas, J., & Burke, M. (2008). *State policies on teacher evaluation practices in the midwest region. REL technical brief. REL 2008-no. 004*. Regional Educational Laboratory Midwest. 1120 East Diehl Road Suite 200, Naperville, IL 60563. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61994966?accountid=45566>
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). *Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England*. London, England: Author.

- Department for Education and Employment. (1998). *Teaching and higher education Act 1998*. London, England: the Stationery Office Bookshops.
- Department for Education and Employment. (2001). *Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations 2001*. London, England: Author.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1986). *Teacher evaluating: Five keys to growth*. Washington, DC: National Education Association.
- Education Week. (2008). *Quality counts 2008*. Editorial Projects in Education. Retrieved from <http://www.ecs.org/clearinghouse/76/13/7613.pdf>
- Ellett, C. D., & Garland, J. S. (1987). Teacher evaluation practices in our largest school districts: Are they measuring up to “state-of-the-art” systems? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (1), 69-92.
- Evaluator Training Manual. (2002). *Des moines*, IA: Iowa Department of Education.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generateon evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Iowa Department of Education. (2002a). *A model framework for designing a local staff evaluation system based on the Iowa teaching standards and criteria*. Retrieved from <http://www.iowaccess.org/educate/ecese/tqt/tc/doc/evalmodv 2. doc>
- Iowa Department of Education. (2002b). *Teacher quality*. Retrieved from <http://www.iowaccess.org/educate/ecese/tqt/tc/index.html>
- Iowa Department of Education. (2002c). *Iowa teaching standards and model criteria*. Des Moines, IA: Author.
- Loup, K. S., Garland, J. S., Ellett, C. D., & Rugutt, J. K. (1996). Ten years later: findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10 (3), 203-226.
- Smethem, L., & Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: A

comparative study of pre-and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 187-200.

Totterdall, M., Heilbronn, R., Bubb, S., & Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers*. London, England: DfES.

Training and Development Agency for Schools. (2007a). *Professional standards for teachers in England from september 2007*. Retrieved from http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/i/introduction_to_standards.pdf

Training and Development Agency for Schools. (2007b). *Supporting the induction process: Guidance for newly qualified teachers*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/corestandardsandassessment/corestandards.aspx>

