

同儕教練：解鎖教師培訓的潛能

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

中文摘要

傳統以來，教師孤立的文化，既無法促進教學實務智慧的交流與傳承，又阻礙教師專業地位的提升。為了解決這個問題以及促進教師訓練的轉移，乃有同儕教練理論的誕生。惟同儕教練在我國的倡導雖然已有二十多年了，但是無論在實務推動與學術研究上仍不盡理想。為了讓教育界人士對於同儕教練有更新而完整的認識，並能加以充分運用，本文乃以文獻探討的方式，敘述同儕教練的理論內涵，說明國內在同儕教練的實施成效與影響因素的研究結果，以資引證其實施價值，然後論述在我國中小學初任教師導入輔導以及資深教師專業發展上的應用之道。在初任教師導入輔導上，本文建議可以採行下列作法：(1) 建立支持性社群，(2) 進行協作式專業成長活動，(3) 進行教學觀摩與反思，(4) 實施教學觀察與回饋，(5) 進行共同教學。在資深教師專業成長上，本文則建議：(1) 成立專業學習社群，(2) 進行工作嵌入式的專業成長活動，(3) 進行協同行動研究，(4) 共同教學計畫與協作設計，(5) 實施以授課教師為主導的觀課。

關鍵詞：同儕教練、教師文化、教師培訓、教師專業成長、教學觀察與回饋

Peer Coaching: Unlocking the Potential of Teacher Training

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei and Fu Jen Catholic University

Abstract

Traditionally, the culture of teacher isolation has hindered the exchange and transmission of practical teaching wisdom while also impeding the elevation of teachers' professional status. To address this issue and promote the transfer of teacher training, the theory of peer coaching emerged. However, despite being advocated in Taiwan for over two decades, peer coaching has yet to achieve satisfactory results in both practical implementation and academic research.

To provide educators with a renewed and comprehensive understanding of peer coaching and to facilitate its effective application, this paper employs a literature review approach. It elaborates on the theoretical foundations of peer coaching and presents research findings on its implementation outcomes and influencing factors in Taiwan, thereby substantiating its value. Additionally, it discusses practical applications in the mentoring of beginning teachers and the professional development of experienced teachers in primary and secondary schools. For the mentoring of novice teachers, this paper suggests the following approaches: (1) Establishing supportive communities, (2) Conducting collaborative professional growth activities, (3) Engaging in teaching observations and reflective practices, (4) Implementing instructional observation and feedback, (5) Conducting co-teaching practices. For the professional growth of experienced teachers, this paper proposes: (1) Forming professional learning communities, (2) Undertaking job-embedded professional development activities, (3) Engaging in collaborative action research, (4) Collaboratively planning and designing instructional strategies, (5) Conducting teacher-driven observations.

Keywords : peer coaching, teacher culture, teacher training, teacher professional growth, instructional observation and feedback

一、前言

Lortie (1975) 指出，傳統以來，中小學的教室環境，像「裝雞蛋的條板箱」(egg-crate)，一間隔著一間，很難促使教師們互動。當教師走進教室，關起門來當「班級王國」的國王的時候，其實也正活在「象牙塔」之中。這種「條板箱」式的工作環境，阻礙了教師彼此的交流，再加上每日忙碌的教學活動和沈重的班級行政負擔，造成教師在心理與知性上的孤立。

Glickman (1990) 與 Robbins (2015) 亦指出，教學深植於孤立的傳統之中。從最初「單間教室的學校」(one-room schoolhouse) 到如今多數學校的教室結構的物理特徵以及「單打獨鬥」的孤立規範，對於溝通成功的課程、教學與評量實踐構成了障礙。因此，在許多個別教室中，雖然存在著諸多「鮮為人知的秘訣」，且老師們年復一年地對學生的學習留下影響，但是卻未能對這些專業實踐留下紀錄，並加以傳承和發揚光大，成為集體的實踐智慧。

同樣的，Fullan 與 Hargreves (1992/2000, p. 85) 亦描述教師孤立文化的普遍存在現象：

儘管教師不是最古老的行業，但肯定是最孤獨的行業之一。很少教師會跑到其他教室去看別人的教學，同時，不少教師根本就不願意有「侵略者」進入自己的教室，「干擾」自己的教學工作。學校裡雖然有很多同事，但是大部分教師已習慣在孤立的教室裡默默工作，彼此甚少過問別人教室裡發生的事。

所幸的是，這種教師職場孤立的現象在許多學校中已開始改變。Robbins (2015) 指出，在諸多教育學者（如 Costa & Garmston, 1994；Goldhamme et al., 1993；Robbins, 1991；Showers, 1983a, 1983b, 1984, 1985）對「同儕教練」(peer coaching，亦可譯為同儕輔導) 的倡導下，在許多情境中，教師與行政人員開始付出了非凡的努力，確保教師合作學習以及夥伴協作工作得以發展和繁榮，使個別教室中教師的智慧得以展現，並為教職員的集體知識基礎以及學校提升學生學習的能力增添助力。這些學校有一個共同的信念，即學生的成功取決於教室中的教師，而由教師設計的高品質學習經驗是學生成功與成就的最佳指標。

「同儕教練」此一理論自 1980 年代開始發展，經多年的修正不但已經成熟，而且在歐美先進國家的教育實務中被廣為運用。Inspire Classroom (2024) 在《教師協作與同儕教練：解鎖教育人員的潛能：建立有效教育夥伴關係的策略》(Teacher collaboration and peer coaching: Unlocking the potential of educators: Strategies and insights for building effective educational partnerships) 一書中指出，在當今快速變遷的教育環境中，同儕教練已成為提升教學實踐和改善學生成果的有力策略。透過培養協作與支持的文化，教育工作者可以分享專業知識、發展新技能，並共同應對教室中的挑戰。該書除介紹同儕教練的概念，強調其在

教育中的重要性與影響力之外，也提供世界各國實施同儕教練的諸多案例。

吳清山（2014）指出，同儕教練的理論與實務在國內發展較晚，直到張德銳（1998）提出「以同儕教練模式提升教師專業」一文，刊登於中華民國課程與教學學會所出版的《學校本位課程與教學創新》專書，同儕教練才開始受到重視，此乃開啟研究同儕教練的先河，後來陸陸續續有學者和實務工作者投入同儕教練的研究和行動。

然國內在同儕教練的倡導雖然已有二十多年了，但是無論在實務推動與學術研究上仍不盡理想。以和同儕教練非常接近的一個概念——教師「專業學習社群」（professional learning community, PLC）的比較而言，在實務推動上，同儕教練的實施狀況遠不如教師專業學習社群之普及性，且在學術期刊發表數量上亦遠遠落後。本文作者於 113 年 11 月 17 日查詢國家圖書館「期刊文獻資訊網」，以「同儕教練」為篇名，共查得論文只有 8 篇，而以「專業學習社群」為篇名的文章則計有 222 篇之多。另至輔仁大學圖書館 ERIC (Education Resource Information Center) 【EBSCOhost】，蒐集以篇名為「peer coaching」的期刊論文有 238 篇。可見同儕教練在國內實務應用以及學術研究上皆有很大可以努力的空間。

有鑑於同儕教練對於教師培訓、教師專業成長、教師文化有強大的功能，但是這樣一個教師培訓的利器在國內並未能受到應有的重視與運用，這是一個十分可惜的現象。就像一個巨人被鎖在一個寶盒之中，有待有心人士加以解鎖，釋放其在教師培訓上的巨大潛能，才能有助於我國中小學教師的專業發展，並且協助形塑協同合作的教師文化。如何讓教育界人士更加了解同儕教練，認識同儕教練遠不僅限於同儕教學觀察與回饋（Shower & Joyce, 1996），並在教師培訓上，善用同儕教練，以縮短理論與實務的差距，這是本文撰寫的主要動機。

其次，本文作者相信，「以證據為基礎（evidence-based）的教育改革」遠比即興式或民粹式的決策為佳。因此，同儕教練理論在我國本土化的建立和驗證，必須要透過不斷的研究，才能使同儕教練的知識體系更為厚實、更具有教師培訓上的預測性與應用性。然而誠如前述，同儕教練在我國學術研究上相當薄弱。如何讓國內教育界經由認識同儕教練的內涵與重要性，進而從事此一領域的研究，是本文撰寫的另一個動機。

爰此，本文之主要目的加強國內教育界對於同儕教練的認識，並論述如何將之運用在教師培訓上，其次，希冀由於對於同儕教練的內涵與重要性有進一步認識，而能從事同儕教練的相關研究。

有鑑及此，本文擬先敘述同儕教練的意義、特徵、功能，其次說明同儕教練的源起與理論基礎，再次說明同儕教練的要素、風格、技巧，再者就國內實

證研究提出同儕教練的實施成效與影響因素，以資作為其實施價值的引證，然後論述在我國中小學初任教師導入輔導以及資深教師專業發展上的應用之道，以及如何加強同儕教練的研究，最後再做一個總結。

二、同儕教練的意義、特徵、功能

（一）同儕教練的意義

綜合學者專家（吳清山，2014；吳耀明，2011；張德銳，1998；Pajak, 1993; Robbins, 2015; Shower, 1985; Zepeda, 2017; Zumwaldt, 1986）的看法，「同儕教練」係兩位或兩位以上專業同事，形成夥伴協作關係，透過閱讀、分享、討論、協同規劃課程、示範教學、檢視學生評量數據等方式，進行合作式、工作嵌入式的專業成長活動，然後透過共同教學或者教學觀察與回饋，來彼此學習新的教學模式、改進既有教學策略或提升解決問題的能力，進而提升學生學習成效、形塑信任合作的教師文化的歷程。此一定義含有幾個要點，茲敘述如下：

1. 在同儕教練歷程中，兩位或兩位以上的專業同事工作在一起，形成夥伴關係：在學校裡，最簡單的夥伴關係是，教師和另一同事（如隔壁班教師）形成夥伴。較正式的夥伴關係則有：初任教師和教學輔導教師的夥伴、教師團隊或教師專業學習社群的夥伴關係。

2. 在同儕教練歷程中，夥伴協作成長的活動非常的多元：可以是閱讀、分享、討論、協同規劃課程、檢視學生評量數據等等課室外的成長活動，也可以是示範教學、「共同教學」（coteaching）、「教學觀察與回饋」（instructional observation and feedback）等直接進入教學現場的活動。

3. 強調合作式、工作嵌入式的專業成長活動：無論是課室外專業成長活動或者直接進入教學現場的活動，同儕教練強調的專業成長活動必須是合作式、工作嵌入式（job-embedded）的活動，這與傳統的研習進修有很大的區別。歐用生（1996）指出，學習是一種合作的探險，而非孤獨的旅行。Robbins（2015）、Zepeda（2017）指出，同儕教練是一種工作嵌入式的學習策略。

4. 同儕教練的學習內涵係指學習與試驗新的教學模式、改進與精練既有教學策略或者提升解決問題的能力：Joyce 與 Weil（1996）指出，一位有效能的教師必須精通多種教學策略，俱有「教學策略庫」（a repertoire of teaching strategies）的本事，才能因應學生的需要以及教學情境的改變，而採取各種不同的教學模式或策略。

5. 同儕教練的目的在提升教與學的品質以及形塑信任合作的教師文化：同儕教練一方面可以促進教師專業成長、提升教學效能、促進教學創新、提升學

生學習品質，另一方面，同儕教練與教師文化互為因果關係，也就是說在合作的教師文化下，同儕教練有其生長的溫床，而同儕教練的實施又會進一步促進教師間的信任關係以及教師彼此合作的文化。

（二）同儕教練的特徵

綜合學者專家（如吳清山，2014；張德銳，1999；Bridgman, 2020; Robbins, 2015; Pajak, 1993; Shower, 1985）的觀點，「同儕教練」具有下列特徵：

1. 合作性：同儕教練不但強調教師與教師彼此居於平等地位以及彼此密切合作與支持，而且它主張教練應是一種「為教師所有」（of teachers）、「為教師所治」（by teachers）、「為教師所享」（for teachers）的歷程。

2. 分享性：同儕彼此分享成功的經驗和心得，讓經驗得以傳承；或是提出教學實務需要改進之處，進而謀求解決與改善，是一種專業的對話和情感的交流。同時，教練的角色不是固定不變的，可以隨情境的需要，互換教練與被教練的角色。

3. 反思性：參與者從活動中，反思自己的教學行為或教學效果，並提出專業成長的構想，從而有效幫助改進教學實務。反思成為改善教學實務的不二法門。

4. 回饋性：被教練者透過教練有效的回饋，可以幫助了解自己的強項與需要改進的地方，從而調整教學行為、策略或方法，達到更高的教學成效。

5. 發展性：透過系列的同儕協作工作以及教學觀察與回饋活動，教師得以發展自己專業知能並建立專業形象。

6. 自願性：理想情況下，同儕教練活動應是自願參與的。然而，在某些情境下，校長及其他學校領導者決定希望所有教職員都能接觸到教練活動，以便體驗其益處。惟當同儕教練被強制要求參與時，就有可能變成 Hargreaves（1994）所描述的「刻意的同儕關係」（contrived collegiality），其成效會較為有限。

7. 非評鑑性：同儕教練絕不應與監督或評鑑掛鉤。「監督與健康的教練關係是不相容的。評鑑的存在會損害必要的意願，使教師難以表現出自己的弱點與脆弱，進而獲得支持」（Hargreaves & Dawe, 1990, p.238）

8. 整合性：同儕夥伴協作工作應整合到現有的結構中，例如教學輔導教師方案（mentor teacher program）、專業學習社群（PLCs）、公開授課與專業回饋（open lesson and professional feedback）等，這樣不但會使得同儕教練容易推動，而且可以與其他改革活動發揮一加一大於二的綜效。

9. 保密性：遵守保密規範是開展教練過程的基本要求，也是建立信任關係的必要作為。當知道同事承諾將對話與觀察內容保密，便能創造一個安全的空間，使想法、意見和關切能夠被坦率地表達，而無需擔心受到批評。

（三）同儕教練的功能

同儕教練做為一種同儕性專業培訓機制，它旨在改進教師教學、促進教師專業成長、提升學生學習、以及形塑合作的教師文化。諸多專家學者（Baker, 1983; Baker & Showers, 1984; Inspire Classroom, 2024; Robbins, 2015; Showers, 1983a, 1983b, 1984）指出，它能發揮下列七種功能：

1. 促進訓練移轉：透過有系統的研習、實作練習以及教學觀察與回饋，以致使得接受同儕教練的教師比起未接受的教師，更能瞭解新教學策略的觀念與技巧、更能運用新教學策略於日常教學實務之中、更能掌握新教學策略的運用時機與效果、以及更能長期地使用新教學策略。

2. 減少教師孤立狀態：同儕教練模式所主張的教師與教師彼此密切互動、彼此支持，確能有效減少教師的孤立狀態，並促進教師彼此之間的溝通、協調、合作、持續改進的文化。

3. 分享觀念和實務：經過同儕教練模式之後，教師們比起以往更能在民主、平等、溫暖的氣氛下，進行專業對話，共同分享教學計畫、教具教材和教學經驗，以及共同討論學校革新與發展事宜。如此，將有助於「教育社群」（educative community）的建立。

4. 提升反思實踐：教師有機會反思自己的教學，進行「教學中的省思」（reflection in action）與「教學後的省思」（reflection on action），並從同儕處獲得建設性的反饋，進行「強化的省思」（enhanced reflection）。省思是教師建構知識和專業發展歷程的核心部份，也是教師專業主義的重要表現。

5. 增強自我效能感：當教師在同儕支持下成功實現教學改進目標時，會增加對自己教學能力的信心。

6. 提高教師的工作滿意度與成就感：同儕教練能夠提升教師的工作滿意度，因為教師在這一過程中不僅能提升自己的教學技能，還能體會到同事的支持與認可，進而感受到專業成就感。

7. 發展學校的共同目標，促進學校的革新與發展：在一個教育社群裡，教師們不再彼此各不相干，各行其是，而是彼此能夠使用共同的語言，分享共同的文化，建立學校成員共同努力的目標。如此，學校當可發揮團結合作的整體力量，進而促進學校的革新與發展。

三、同儕教練的源起與理論基礎

（一）同儕教練的源起

Shower 與 Joyce（1996）指出，同儕教練模式是渠等所建立起來的理論，其發展歷程可以分為下列三個階段：

1.1980 年以前

自 20 世紀 50 年代中期開始，美國全國性的教育改進運動聚焦於學術質量和教育機會均等。然而，到 70 年代初，教育工作者意識到，許多改革努力，即使獲得充足資金並得到公眾支持，卻很少帶來實質的改變。這主要是因為缺乏關於教師如何學習以及學校如何成功推廣創新作法的研究。教師培訓者通常假設，教師在研習中學習到新的教學策略，便會回到學校後加以運用。然而，學校的組織結構與文化並未能支持教師將培訓所得運用於教學實踐。初步診斷往往將失敗歸咎於教師在動機、努力和態度方面的「缺陷」，而非教師培訓設計本身的問題（Shower & Joyce, 1996）。

2.1980 至 1987 年

Joyce 與 Showers（1980）發現，惟有學校組織和培訓設計作改變才能解決教師培訓缺乏成效的問題，並認為將責任歸咎於教師是錯誤的歸因。在 1980 年，渠等開始提出同儕教練之解方，認為「模型化、模擬條件下的練習以及課堂中的實踐，加上回饋」才是最具成效的教師培訓設計。

在 1980 年代初，Showers（1982, 1984）開始正式檢驗了「教練在初步培訓後的實踐比單純培訓產生更大轉移效果」的假設，並證實了此一假設。早期研究結果顯示，參與同儕教練的教師比單獨擴展技能的教師更頻繁、更適當、更能長期地持續實踐新技能與策略（Baker & Showers, 1984）。因此，Shower 與 Joyce（1996）建議學校宜組織教師成立同儕教練團隊，並調整學校環境，使教師能夠以協作的方式，來獲得足夠的技能，進而影響學生學習。

3.1988 年後的階段

Shower 與 Joyce（1996）指出，其在 1987 年前的研究主要針對個別教師或校內的小團體進行研究。接下來的階段則涉及全體自願參與的教職員，這需要與教職員合作確定學生最迫切的需求，選擇適合的內容，協助設計培訓方案，並評估對學生的影響。渠等越來越發現，對學校組織結構與文化的關注極為重要，因為它們會影響同儕教練模式的運作。

另外，Shower 與 Joyce（1996）指出，同儕教練團隊的協作工作遠不僅限

於教學觀察和回饋。許多人認為教練的核心在於觀察後向教師提供回饋與建議，但事實並非如此。實際上，教師通過以下方式彼此學習：共同參與研習、共同設計課程、共同規劃教學、開發支援材料、觀察彼此與學生的互動，以及共同思考自身行為對學生學習的影響等等夥伴協作活動，也應該是同儕教練的重點工作。

（二）同儕教練的理論基礎

同儕教練的理論基礎主要來自於成人學習理論、鷹架理論、社會學習理論、情境學習理論和反思實踐理論。這些理論支持教師在真實情境中相互學習與反思，並認為在支持性的同儕合作環境下，教師能更有效地提升教學能力和專業成長。

1. 成人學習理論

Knowles（1980）曾提出「成人教育學」（Andragogy），認為成人與兒童的學習不同，並以成人學習的獨特性來建立學習理論。Brookfield(1986)亦提出有效成人學習的六個原則：(1) 自願參與，(2) 尊重個人自我價值，(3) 合作性，(4) 實踐性，(5) 批判反思，(6) 自我指導、彰權益能。

據此，同儕教練的實施宜合乎自願性，並讓教師能夠通過彼此分享經驗、互相支持來學習，進而直接有助於教學實踐，滿足成人學習理論中「學習者需求導向」的特性。

2. 鷹架理論

張春興（1997）指出鷹架理論（Scaffolding Theory）的主要概念有二：其一為鷹架作用（scaffolding），係指由教學者提供學習者一個暫時性的支持架構，以協助學習者順利完成學習任務，並充分發展其學習潛能。其二為「近側發展區」（zone of proximal development），係指介於個體自己實力所能達到的學習水平與經由別人協助後所可能達到的學習水平，兩種水平間的一段差距，即為該個體的可能發展區。

就同儕教練而言，如何經由教練者所提供的鷹架，協助被教練者充分發揮學習潛能，達到個人潛能的最大發展，是同儕教練的意義和價值。

3. 社會學習理論

Bandura（1977）指出，行為的學習不僅僅通過直接經驗來獲得，而且在社會情境下會受到他人的影響，而影響的途徑主要來自於觀察學習（observational learning）與模仿（modeling）。觀察學習係指個體以旁觀者角度觀察他人行為

即可學習。模仿係指個體由社會情境中的個人或團體行為作為楷模之歷程。

在同儕教練中的歷程中，觀察同儕的成功策略和方法，並將其融入自己的教學實踐，有助於教師拓展技能並改進教學。同儕教練中的示範、模仿和學習正是社會學習理論在教職發展中的實踐。

4. 情境學習理論

Brown 等人（1989）認為知識是情境化的，知識是在情境中才能建構出來的，不能夠與情境脈絡（context）分離。杜振亞（2014）指出，教學專業有太多所謂的「默會知識」（tacit knowledge），很難於書本中就可學會，必需在教學現場，在教練的安排與指引下，就教學實務進行深入而完整的體驗，才會因有所體悟（insight）而獲得寶貴的教學經驗。

在同儕教練中，其成長的活動是工作嵌入式的，也就是設置在真實的教學情境中，教師通過實際觀察、反饋和討論來提升教學技能。這種方式讓教師在教學情境中學習，使知識更具實踐意義，並且能更快應用於課堂上。

5. 反思實踐理論

Schön（1983, 1987）一再強調教學省思的重要性，認為教師必須省思其教學實務，以便瞭解、批判、修正其實務；省思是教師建構知識和專業發展歷程的關鍵，也是教師專業主義的展現。惟有通過反思，專業人員能更好地理解自己的行為和決策，從而改善專業實踐。

同儕教練提供了參與教師一個反思和自我檢視的平台，在教練過程中，教師可以分析教學情境，從中識別教學成效及挑戰，並在同儕的回饋下進行「強化的省思」。

四、同儕教練的要素、風格與技巧

（一）同儕教練的要素

1. Joyce 與 Showers 的觀點

Joyce 與 Showers（1982）指出一個完整的同儕教練模式含有下列四個具有連續性的要素或步驟：

（1）研習：教師們以小組方式（三至六人一小組，小組成員可以允許跨年級、學科或其他單位）共同研讀、討論某一特定的教學模式或技巧，以熟悉、掌握此一教學模式或技巧的知識基礎。

(2) 示範教學：由某一擔任教練角色的教師進行示範教學，以便讓其餘教師領悟教學要領和技巧。除此之外，教師們也可以訪視觀摩他校的教師，或者以觀賞教學錄影帶做為替代方式。當然，在示範教學之後，除了示範者必須詳加講解之外，學習者也可以發問、討論、給予回饋。

(3) 指導式練習和回饋：每一位教師以小組成員為教學對象，輪流進行「微型教學」（microteaching），待教學技巧熟練後，再以某一程度較好的班級為對象，試驗新的教學法或模式，當然，在教學時需由那些未進行試教的小組成員們，進行教學觀察並提供教學回饋意見。

(4) 獨立練習和回饋：每一位教師回到原來任教班級，正式運用新的教學法或模式於自己日常的教學活動中，但為了確保教學成功，需由教師同儕們提供適度的鼓勵、協助、教學觀察和回饋。

以上四個要素或步驟，如能完整採行，當會對教師們的專業成長有很大的助益，但是由於時間的限制以及個別教師需求的不同，並不是非要一一採行不可，而是可以加以選擇或彈性運用的。只要教師能善用同儕合作的精神，彼此互相協助、支持、輔導，攜手共同成長，便能把握同儕教練的精義。

2. Robbins 的觀點

Robbins（2015）將上述四個要素整合成為兩大類：其一是「協作型工作」（collaborative work），指課堂外專注於教學與學習的專業互動；其二是「正式教練」（formal coaching），通常包括觀察前會談、教學觀察以及回饋會談。本文作者認為 Robbins 所整合過的同儕教練要素不但較為簡明清晰，而且在內容及實施方式上更具包容性與多元性，將允許參與教師有更多的選擇與彈性，是一個較嶄新而有效的作法。

(1) 協作型工作

協作型工作是指兩位或以上的專業同事，有時是小組或團隊之間的非正式互動，通常以特定焦點為主題的成長活動，而不依賴課室觀察。協作型工作的內容可能集中於課程設計、教學策略、學習評量、教學時間運用、課堂常規與秩序、特定學生的行為輔導、整合科技的教學策略、批判性與創造性思維教學等參與教師所關切的主題。或者，協作型工作也可能集中於實施某項特定的計畫或方案，例如某一學習領域校本課程的發展或修訂、某一補救教學方案的規劃與執行（Robbins, 2015）。

協作型工作的互動方式可以包含如下方式：(1) 分享教學實踐經驗，(2) 分析教學實踐影片，(3) 討論解決專業實踐中的問題，(4) 組織學習小組，(5) 進行

以學生作業為核心的討論，(6) 參與書籍討論會，(7) 參與數據分析討論，(8) 共同規劃課程等等 (Robbins, 2015)。

協作型工作的活動地點可以在教室內外進行，例如教師工作間、年級會議室、部門會議室、教職員會議室，或者校外工作坊等等。活動媒介可以採取面對面的互動形式，也可以通過社交媒體電子連結進行線上交流與學習 (Robbins, 2015)。

Robbins (2015) 指出，當教師間信任關係尚在建立階段，可以協作型工作為主，當教師間的信任關係較為穩固時，便可以進行正式化教練。

(2) 正式的教練

正式的教練通常在課堂內進行，有時會以共同教學的方式進行。「共同教學」(coteaching) 係指兩位教師共同設計並教授一堂課，然後反思課堂中符合預期的部分與有所不同的部分，並分析他們的專業學習以及學生的學習情況 (Robbins, 2015)。在這種方式中，教師們分工合作，各自發揮專長，同時在課堂中協調互動，為學生提供更豐富的學習經驗。此外，參與教師也可以學習對方的長處，促進教師間的專業成長。

正式的教練，除了共同教學之外，大多還是以教師彼此之間的教學觀察與回饋為主。在多數情況下，發出觀察邀請的被教練者 (coachee) 會決定觀察的重點，該重點通常集中在分析影響學生學習的教學實踐上，做為觀察者的教練 (coach) 必須予以充分尊重。正式的教練可以由兩到三位教師參與，有時甚至是一個團隊。這種教練可能發生在經驗豐富的教師之間、專家與新手之間，或經驗豐富與較少經驗的教師之間 (Robbins, 2015)。

Acheson 與 Gall(2003) 將教學觀察與回饋分為三個步驟：(1) 計畫會談，(2) 教室觀察，(3) 回饋會談。美國課程與視導學會 (ASCD, 1993) 則將上述三個步驟稱之為：(1) 觀察前會談，(2) 教室觀察，(3) 觀察後會談。在計畫會談，觀察者 (教練) 透過良好的發問技巧，釐清教師 (被教練者) 的教學脈絡，瞭解教師對的關注焦點。然後，把關注焦點轉換成可觀察的行為，據以選擇適宜的觀察工具。其次，依約做觀察活動，然後就觀察事件，做客觀具體的記錄。觀察後的回饋會談是教練活動的核心：它所提供的資料，可以協助教師對自己的教室表現做客觀正確的判斷。惟觀察者所提供給教師的回饋資料宜限於計畫會談所約定的事項，以及避免給予教師不當的批評，以免破壞了觀察者與教師先前好不容易才建立起來的「信任感」。

在觀察模式上，黃旭鈞與章寶仁 (2023) 指出，澳洲教學與學校領導中心 (The Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]) 曾發展出六種不同的教室觀察的模式，可供參與教學觀察與回饋的教師們依其發展需

求，自行作選擇：(1) 教學教練 (instructional coaching)，(2) 教學圈 (instructional rounds)，(3) 學習的走察 (learning walk)，(4) 授業研究 (lesson study)，(5) 同儕觀察 (peer observation)，(6) 實務影片 (videos of practice)。

如前所述，觀察後的回饋會談是正式化教練活動的核心。由於回饋的重要性，O' Leary（2020）乃提出觀察者在進行回饋會談時可以遵守的指引如下：

- a. 儘量不要發表評價或判斷性的評論。聚焦於所看到的事實，而不是對發生的事情進行印象式的詮釋。
- b. 要敏感。過於批評的評論可能會讓人反感，並大大損害被觀察者的自信心。除非有明確的邀請，儘量避免「提供解決方案」。
- c. 避免發表泛泛的陳述，比如「你需要加強課堂管理技能」。相反，確保提供未來課堂的實用建議，係基於被觀察者可以理解的具體課堂實踐行為。
- d. 變化提問的類型，並嘗試使用更有助於促使反思或從教師那裡引出詳細回應的問題，例如「在課堂的那一點上，你選擇做……，為什麼？」
- e. 提供「建設性的批評」或「平衡的回饋」，即誠實但有助於發展被觀察者實踐的回饋，既突顯優點，也指出改進的方向。
- f. 回饋應該是一個雙向的過程。過程中，嘗試鼓勵被觀察者在回饋討論中起積極作用，從而讓被觀察者能自主學習和發展。
- g. 允許被觀察者有機會解釋他們的決策，為他們在課堂上所做的事情提供合理的解釋。
- h. 以共同討論和協議來決定被觀察者未來改進與發展的關鍵領域以及所需的成長支持。
- i. 為教師發展的領域設定優先順序。基於專業判斷，來協助被觀察者決定需專注學習的優先事項。
- j. 確保回饋及時進行，理想情況下應該在觀察的一天內進行，但絕對不應超過一周。

總之，觀察者與教學者皆應看到回饋的價值，意識到回饋的重要性，因為它是提高教學質量和個人專業成長的關鍵、是一種學習和進步的契機。誠如Archer等人（2016）在其專著《更好的回饋以獲得更好的教學：改善課堂觀察的實用指南》（Better feedback for better teaching: A practical guide to improving

classroom observations）中所揭櫫的，唯有提供給教師高品質的回饋，才能造就高品質的教師。

（二）同儕教練的風格

教練者在進行正式的教練，亦即教學觀察與回饋，需依被教練者的需求和偏好，表現不同的風格或行為，這樣才可以發揮「因材施教」的功能。

Glickman 等人（2018）主張，臨床視導人員進行視導工作時，所遵循的態度和行為導向主要有三：「非指導式行為」（nondirective behaviors）、「合作式行為」（collaborative behaviors）、「指導式行為」（directive behaviors）。

ASCD(1993)、Robbins(2015)則將上述三種行為導向稱之為「同儕教練的三種形式或風格」：(1)鏡像式(mirroring)的教練，(2)合作式(collaborating)的教練，(3)專家式的教練(expert coaching)。教練在觀察後回饋會談時，選擇何種風格取決於邀請教師（被教練者）的偏好，並且通常受到以下因素的影響：會談時間的長短、教練與教師之間的信任程度以及雙方過去的合作歷史。茲將這三種風格略述如下 (Robbins, 2015)：

1. 鏡像式

做為一位鏡像式的教練，觀察者僅能對觀察事件做忠實的反映，而不能對觀察資料提供任何的闡釋或者提供教師任何的改進建議，因為被觀察者（通常是資深教師）本身已有能力自行分析和解決問題。

2. 合作式

做為一位合作式的教練，觀察者則可以和教師共同分析觀察資料、磋商決定教學改進策略。教練在教學觀察完後，會請教師反思：哪些部分與預期或計畫一致，哪些部分則否。教師分析教學行為與學生行為如何影響課堂結果。當教師完成初步反思後，教練會分享觀察數據，並在此基礎上進行討論，協助教師確定下次教學的改進方向。

3. 專家式

做為一位專家式的教練，觀察者則被認為是一名在年級教學、特定教學策略、課程或評量技術方面擁有更多經驗的專家，他可以運用良好的發問技巧，來提示觀察資料所代表的意義以及指導初任教師或教學困難教師進行教學改進工作。當然，被指導的教師對於是否接受建議，仍保有決定權。

惟 Robbins（2015）指出，這三種形式的回饋會談並不是一種線性或發展性

的連續體，而是可以根據教師的需求進行靈活的選擇。例如，一名教師可能在一次觀察中尋求專家指導，學習如何在合作學習中教授社交技能；下一次則與教練共同計劃並分析科技融入課堂的策略；再下一次，則要求教練純當鏡像的角色，觀察學生在課堂上的投入情況。

（三）同儕教練的技巧

1. 同儕教練的觀察技巧

同儕教練所需要的技巧主要在教學觀察以及會談兩方面的技巧。在觀察技術方面，良好的教學觀察應強調觀察程序與觀察工具的兩個問題。首先就觀察程序而言，Beach 與 Reinhartz(2000) 提出六項指引：(1) 首重學生行為的觀察；(2) 除了要瞭解教學的全貌之外，每次觀察宜設定有限且特定之教學變項（如學生的學習專注情形）以為觀察重點；(3) 觀察時應儘量避免影響班級教學；(4) 班級觀察紀錄應儘可能完整、清晰、正確；(5) 進行詳盡的觀察資料分析；(6) 以具體客觀的資料提供教師回饋。

在觀察工具方面，張德銳等人（2011）在其所著的《另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊》中，提出三個質性教學觀察工具：「軼事記錄」、「錄影」、「省思札記」；以及四個量化教學觀察工具包括：「語言流動」、「在工作中」、「教師移動」、「佛蘭德斯互動分析系統」。張德銳與鄧美珠（2022）在《另一雙善意的眼睛——以學生學習為中心的教學觀察與回饋》以及教育部師資培育及藝術教育司（2022）在《授課教師主導觀察（TDO）的理論與實務》兩本書中，提供更多系統化的觀察工具供國內推動教學觀察與回饋之選用。另外，國外亦發展了無數的教學觀察工具可供選擇。例如，Sullivan 與 Glanz（2013）在《改進教學與學習的視導：策略與技巧》（Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques）一書中提供了教學觀察的 42 種工具與技巧，其中包括「在區別化教室中的課室評估」（classroom assessment in the differentiated classroom）等 10 個質性工具與技巧以及「教師口語行為」（teacher verbal behaviors）等 32 個量化工具與技巧。

2. 同儕教練的會談技巧

實施教學觀察與回饋，除了教學觀察技巧之外，主要係在教學觀察前以及教學觀察後的會談技巧，這些會談技巧主要包括五個部分，分別是：信任、融洽、引導式提問、不做價值判斷、提供資料與資源，茲分述如下（丁一顧、張德銳，2009；張德銳，2017；Costa & Garmston, 1994）：

(1) 信任技巧

教練者在教練過程中要把握營造信任關係的五個原則，亦即「保密」、「態度一致」、「真心關懷對方」、「給予時間思考」、「不做判斷」。而信任的特徵包括「信任自己」、「信任彼此的關係」、「信任過程」、「信任所處的環境」等四個。

(2) 融洽技巧

教練者要注意「姿態」、「手勢」、「聲調」、「措詞」、「呼吸」等技術，以建立和諧安全的環境與氣氛，藉以鼓勵教學者自由表達與思考。

(3) 引導式提問技巧

教練者宜運用「鼓勵發言的音調」、「複式型式」的問題語調、「探究式措詞」、「正面的假設」等技術，引導教學者思考。

(4) 不做價值判斷

教練者不對教學者的教學進行價值判斷，而是善用「停頓」、「重述」、「釐清」等口語和非口語技巧，藉以引發教學者自行作認知上的改變。

(5) 提供資料與資源

教練者可提供客觀的資料及充分的資訊傳達，讓教學者在足夠且正確的資訊下，自行做正確的判斷和深度的思考。另為了協助教學者順利有效地執行各項專業成長活動，在教學者的請求下，教練可透過各種管道，提供教學者適當的時間、空間、人力、物力、財力資源與支持。

五、同儕教練的成效與影響因素之研究

國內研究發現，教師對同儕教練的認同度頗高，但是與實施程度上有很大的落差。吳欣珊（2009）發現，國民小學教師對同儕教練實施之態度屬中上程度。羅雪美（2010）發現，國小教師對實施同儕教導的認同程度具高度認同。梁家綿（2003）則發現，高雄市國民小學教師對於教師同儕教練之理想需求程度，在整體知覺、各步驟知覺上，皆表達出高於「需要」的程度，然而在實際實施程度，在整體知覺、各步驟知覺上皆表達出接近「很少實施」的程度。是故，如落實同儕教練是國內教育界一個努力的方向。

（一）同儕教練的成效

同儕教練在國內中小學的實施雖然並不普遍，但是國內的研究發現實施同

儕教練可以發揮下列正向的效果，其中尤以促進教學省思、訓練轉移、教師專業成長、教學效能、教學創新、解決問題能力以及學生學習較為明顯，可見同儕教練在國內有很高的應用價值：

1. 促進教學省思（李俊毅，2010；利一奇，2002；陳永發，2005）
2. 促進專業對話（利一奇，2002；陳永發，2005）
3. 促進訓練轉移（利一奇，2002；廖淑惠，2012；謝金鳳，2009）
4. 促進教師專業成長（李俊毅，2010；利一奇，2002；吳欣珊，2009；吳詩芸，2009；施月麗，2005；陳永發，2005；鄧美珠，2006；顏雅惠，2004；謝金鳳，2009）
5. 提升教學效能（李俊毅，2010；利一奇，2002；何美如，2006；吳詩芸，2009；吳耀明，2011；施月麗，2005；過秀萍，2012；溫嘉榮等人，2005；鄧美珠，2006；廖淑惠，2012；謝金鳳，2009）
6. 促進教學創新（吳榕椒、張宇樑，2018；廖淑惠，2012；謝金鳳，2009）
7. 增強自我效能感（謝金鳳，2009）
8. 提升解決問題的能力（李俊毅，2010；利一奇，2002；何美如，2006）
9. 增進學生學習（利一奇，2002；何美如，2006；廖淑惠，2012）
10. 促進情感交流，減少教師孤立狀態（李俊毅，2010）
11. 建立信任關係（陳永發，2005）
- 12.. 形塑合作的教師文化（利一奇，2002）

（二）同儕教練的影響因素

惟為順利實施同儕教練，國內研究指出，下列因素有利於同儕教練的發展，缺乏這些因素的配合將造成推動同儕教練的困難，其中尤以教師的信念與意願、同儕教練的培訓、時間的配合與安排、教練教師的投入與領導、組織氛圍與教師文化、以及行政的支持較具影響力：

1. 教師的信念與意願（利一奇，2002；吳詩芸，2009；吳耀明，2011；陳永發，2005；鄧美珠，2006）

2. 教師的人格特質（利一奇，2002；鄧美珠，2006）
3. 同事間的平等夥伴關係（利一奇，2002）
4. 同儕教練的培訓（何美如，2006；利一奇，2002；吳耀明，2011；謝金鳳，2009）
5. 時間的配合與安排（利一奇，2002；吳耀明，2011；陳永發，2005；羅雪美，2010；謝金鳳，2009）
6. 經費的支援（謝金鳳，2009）
7. 教練教師的投入與領導（吳詩芸，2009；顏雅惠，2004；謝金鳳，2009）
8. 組織氛圍與教師文化（利一奇，2002；吳耀明，2011；陳永發，2005；鄧美珠，2006）
9. 校長的教學領導（施月麗，2005；陳永發，2005）
10. 行政的支持（利一奇，2002；吳詩芸，2009；吳耀明，2011；施月麗，2005；鄧美珠，2006；顏雅惠，2004；謝金鳳，2009）
11. 教育行政機關的倡導與規劃（何美如，2006）

六、同儕教練在教師培訓上的應用

綜合以上研究發現，國內的研究幾乎都一致支持同儕教練模式對於提升教師的教學、教師的專業發展、以及學生的學習，均有一定程度的幫助。它是一種同儕性、民主性、人性化、系統化的教師專業發展機制，對初任教師以及資深教師的潛能發展，皆甚有助益，茲就這兩方面的應用敘述如下：

（一）在初任教師導入輔導上的應用

張德銳（2003）指出，學習如何教學（learning to teach）並不是一個簡單的事，它是一段長期、專業而佈滿荊棘的旅程，需要教師自我不斷成長以及他人及時給予協助、支持和輔導。特別是剛剛擔任教職的初任教師，由於經驗不足，又突然面臨繁重的教學與行政工作，其教學的適應，深深影響其後三、四十年的教學生涯，實在很值得國內教育界多加以關切和重視。

張芬芬（2001）指出，教室教學活動的進行是複雜「多樣的」，又是「同時」發生的，教師無法停下來思索，而且必須「公開」做「即時的」反應，所以「不

容易預知」教學事件進行的方向。張芬芬進一步指出在這樣的教室生態環境下，新手教師教學生活的特色有六：(1) 現場考驗下，採取反射式反應的保守主義者；(2) 突發事件裡，隨時備戰的救火隊員；(3) 時間壓力下，慌亂旋轉的陀螺；(4) 敬老文化中，資淺的菜鳥老師；(5) 教育改革中，邊學邊做的推手；(6) 現實震撼 (reality shock) 後的過度社會化者。

同儕教練對於幫助初任教師快速適應教學環境、提升教學能力具有重要意義。初任教師通常會面臨很多挑戰，包括班級經營、教學方法的運用、與學生的互動、學生學習動機的提升等，這時同儕教練作為一種專業發展的利器，可以提供持續的指導和回饋，幫助初任教師克服困難，提升其專業素養，奠定其往後數十年生涯成功的基礎。其具體作法列舉如下：

1. 建立支持性社群

初任教師初任教職往往會感受到孤立和焦慮，特別是在面對教室管理、時間規劃、學生行為輔導、親師溝通等等問題時。透過同儕教練機制，學校可以組織初任教師與經驗豐富的同儕成立一個社群，進行小組討論，分享教學經驗、班級經營策略和所面臨的種種困境與挑戰。這種社群不僅能夠提供實際的建議，還能夠為初任教師提供情感上的支持，幫助他們克服「現實震撼」。

2. 進行協作式專業成長活動

初任教師可以在社群中進行專業成長活動，或者與其師傅教師（即教學輔導教師）參加校內外的專業研習（例如分組合作學習），然後將之帶回社群中，進行分享與討論如何將之落實於平常的教學之中。這時，初任教師可以以小組成員為教學對象，進行微型教學，待教學技巧熟練後，再將之運用於任教班級，並尋求小組成員的回饋。

3. 參與教學觀摩與反思

初任教師可以先觀摩教學輔導教師的教學，並且在教學輔導教師的引介下觀摩其他校內外有經驗教師的班級經營技巧、教學方法和學生互動方式，進行實務教學經驗的學習。

初任教師可以定期與不定期觀摩同儕的課堂，並在課後與教學者進行討論與反思自己的教學經驗。這不僅能幫助他們了解其他教師的教學策略與風格，還能激發他們對教學策略與班級經營的思考，並將其應用到自己的教學中。這對於初任教師教學庫的建立有很大的幫助。

4. 實施教學觀察與回饋

同儕教練提供的指導與回饋對初任教師的發展至關重要。在教學輔導教師的輔導下，初任教師可以得到及時、具體的回饋，幫助他們理解自己在教學過程中需要改進的地方。

初任教師與教學輔導教師可以每月進行一次教學觀察與回饋活動。在觀察前會談中，教學輔導教師可以協助與釐清初任教師的教案設計，然後由初任教師依其成長需求，決定關注焦點。在教學觀察時，由教學輔導教師搜集具體客觀的資料。在觀察後回饋會談，初任教師可以討論自己的教學挑戰、學生的反應以及自己在課堂上的表現。教學輔導教師再提供具體客觀的資料給初任教師，除肯定初任教師的表現外，並協助初任教師反思可以改進與成長的地方，幫助初任教師逐步提升其教學能力。

5. 進行共同教學

教學輔導教師可以邀請初任教師就一個教學單元或一堂課進行共同教學。首先，確立合作目標，確保雙方對教學目標、方式和分工有一致的理解。其次，共同進行課程規劃並收集教材、教具，確保所需資源能支持教學內容。然後，同時參與課堂，並根據分工進行教學。教學後，就學生學習成果與教師合作結果做課後反思與評估。最後，根據反思結果，對未來課程與合作模式做出調整與修正。透過共同教學，初任教師可以迅速累積教學經驗，提升專業能力。

（二）在資深教師專業發展的應用

同儕教練對於資深教師可以提供一個持續學習和自我提升的有效途徑。它不僅能夠幫助教師提升其教學技能和專業素養，還能促進教師之間的合作與知識共享，從而促進學校的革新與發展。其具體作法，列舉如下：

1. 成立專業學習社群

同儕教練模式鼓勵教師創建專業學習社群，使教師在社群中能夠以合作式的探究教學問題，並不斷學習新知識和技能，有助於合作、探究、持續學習教師文化的形塑。

學校可以鼓勵各學年、各學科領域、或跨領域議題成立各式各樣的專業學習社群。在社群中，教師可以分享自己在教學中的挑戰和成功案例，並相互提供支持與建議。這樣的集體學習有助於提升教師的整體專業素養，建立集體的教學實務智慧。

2. 進行工作嵌入式的專業成長活動

教師可以與其同儕進行的協作型工作多種多樣，其中包括分享教學實踐的故事、案例分析、教學錄影分析、問題解決、學習小組、討論學生作業、讀書會、學生學習數據討論等等。在這些結構中，當教師們共同合作時，彼此之間的信任逐漸建立，並且他們有機會練習批判性思維技能。教師們可以了解同事如何構思課程、制定教學計畫、設計學生作業、進行教學、評量學生學習、監控學習並調整教學策略、整合科技於教學策略，以及在學生之間建立關係。這些嵌入工作中的學習經驗為其後的正式教練奠定了關鍵基礎（Robbins, 2015）。

3. 進行協同行動研究

協同行動研究（collaborative action research）係由兩人以上的教師合作進行行動研究；合作的人員通常為同校教師，但亦可來自不同學校；問題可以是單一或是數個教室的數個問題，問題可大可小，依教師想要解決的問題而定；團隊研究過程則遵循一般行動研究過程（張德銳，2022）。

行動研究係同儕教練的重要方式之一，行動研究並不限於教師的個人研究，隨著教師領導（teacher leadership）與 PLC 理論的發展，協同行動研究愈受學界所重視（張德銳，2022）。如果兩位以上的教師能夠針對他們所面臨共同性的問題，例如，如何在音樂課實施雙語教學，實施協同行動研究，將非常有利於問題的解決與教師的專業發展。。

4. 共同教學計畫與協作設計

兩位以上的教師或者社群中的教師可以一起探討課程內容、學生需求、教學方法等，並共同設計某一學科或者跨學科的教學單元或活動，然後將教學單位設計上傳教師群組，供群組教師們分享與討論。這樣的合作不僅能夠提升教師的專業能力，還有助於創建更符合學生需求的教學內容，並有效減少個別教師備課的時間，可謂一舉三得。

5. 實施以授課教師為主導的觀課

在正式的教練上，為了資深教師的專業成長，建議實施「授課教師主導的觀課」（teacher-driven observation, TDO）。TDO 與公開授課與專業回饋相似，都是一種善用教學觀察與回饋的歷程，引導教師打開教室大門，透過觀課前中後三部曲的系統歷程，邀請教師同儕或其他人員入班，藉由他們的眼睛、耳朵與經驗，合作性的協助蒐集課堂資料並給予回饋，促進彼此教學專業的學習成長，進而提升學生學習成效（賴光真、張民杰，2019；Kaufman & Grimm, 2013）。

同儕教師可以輪流擔任教練的角色，對被教練者進行教學觀察與回饋。惟TDO強調將授課教師置於主導地位，為自己的教學專業學習成長負責，觀課的時間、單元與觀察焦點皆依據授課教師的需求自主決定；觀課時，每次觀課僅需鎖定一個具體的「焦點問題」（focus question）即可，這個焦點問題是教師最想知道、尚未解決或尚無答案的教或學相關事項，針對該焦點問題可分別由不同觀察者，分工蒐集教學核心的三要素—教師、學生、內容等資料；觀察後回饋會談時，教學者與觀察者可以共同檢視所蒐集的資料，以及這些資料對每位參與者，特別是教學者，在教學實踐上的意義，透過回饋會談的對話與討論，TDO成了專業成長的利器（Kaufman & Grimm, 2013）。

七、同儕教練未來研究建議

誠如前述，如何加速同儕教練在我國的學術研究，也是教育界人士可以共同努力的地方。在這一方面，既有研究發現，國內教師對同儕教練的認同度頗高，但是與實施程度上存有不小的落差。如何縮小落差，是國內政策研究的重點項目之一，亦即如何有效的倡導與推動同儕教練是教育行政機關與學校應加以重視的問題。

其次，建議除了要繼續研究同儕教練的實施、成效、影響因素等，更要加強同儕教練實施困境的研究，才能針對困境，提出有效解決策略，藉以增進同儕教練的有效推動。

最後，國內雖已有少數研究（利一奇，2002；廖淑惠，2012）實際實施同儕教練並發現同儕教練對於學生學習的促進有所助益，但是證據仍不夠明顯。是故加強同儕教練對於學生學習動機、投入、成就、合作學習能力等之研究就顯得十分必要。

八、結語

同儕教練對於教師培訓確實具有強大的潛能，但是在我國的推廣情形，仍不盡理想，有待加以解鎖並充分釋放潛能。深盼國內教育界在對同儕教練有深一層的認識後，在初任教師導入輔導以及資深教師專業發展上，能充分加以應用。如何經由同儕教練理論的實踐，而減少教師的孤立狀態，形塑合作的文化，提升教師的專業化，應是教育界人士可以共同努力的方向。

「理論可以指導實務。」如何加強同儕教練的實徵研究以建構符合世界潮流又有本土化特色的同儕教練理論，以指導同儕教練的順利實施，也是教育界可以努力的一個方向。經由國內教育界真積力久的努力，同儕教練當能對教師培訓與教師學習充分發揮其應有的潛能，而對教師的教以及學生的學產生深遠的影響。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。**認知教練－理論與實務**。臺北市：五南。
- 杜振亞（2014）。社會變遷中應有的教育實習規劃：情境學習的觀點。國民教育學報，11，49-62。
- 利一奇（2002）。國小教師實施同儕教練之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 何美如（2006）。宜蘭縣國民小學實施教師同儕輔導之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 吳欣珊（2009）。國民小學教師對同儕輔導實施態度與專業成長關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育學系，臺東縣。
- 吳清山（2014）。教育名詞－同儕教練。教育資料與研究，112，177-178。
- 吳詩芸（2009）。國民小學教師運用同儕教學輔導提昇教學效能之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育學系，臺南市。
- 吳楸椒、張宇樑（2018）。運用同儕教練促進幼教師對數概念教學之專業成長 -- 以主題教學為。臺灣數學教育學刊，5(1)，65-69。
- 吳耀明（2011）。國民小學教師實施同儕教練之協同行動研究。臺北市立教育大學學報，42(2)，123-156。
- 李俊毅（2010）。同儕教練對國中科學教師 PCK 發展之行動研究（未出版之碩士論文）。中原大學教育研究所，桃園市。
- 施月麗（2005）。同儕視導對國小教師閱讀指導教學效能影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 梁家綿（2003）。高雄市國民小學實施教師同儕輔導之需求性研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 張芬芬（2001）。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬（主編），**學為良師－在教育實習中成長**（頁 425-457）。臺北市：師大書苑。

- 張春興（1997）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華書局。
- 張德銳（1998）。以同儕教練模式提昇教師專業。載於中華民國課程與教學學會（主編），**學校本位課程與教學創新**（頁 303-340）。臺北市：揚智。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。**教育資料集刊**，28，129-144。
- 張德銳（2017）。以認知教練提升有效教學—教學輔導教師的觀點。**市北教育學刊**，58，1-19。
- 張德銳（2022）。**發展性教學視導之研究**。臺北市：高等教育。
- 張德銳、丁一顧、李俊達、朱逸華、黃春木（2011）。**另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊 [附光碟]**。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 張德銳、鄧美珠（主編）（2022）。**另一雙善意的眼睛—以學生學習為中心的教學觀察與回饋**。臺北市：高等教育。
- 教育部師資培育及藝術教育司（2022）（主編）。**授課教師主導觀察（TDO）的理論與實務**。臺北市：五南。
- 陳永發（2005）。**國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 黃旭鈞、章寶仁（2023）。智慧觀議課 App 及系統應用在國民小學公開授課實施效益與配套措施之研究。**課程與教學季刊**，26(4)，1-32。
- 溫嘉榮、施文玲、鄧朱雅（2005）。運用同儕教練與合作學習於導入數位化教學的師資培訓之研究。**教育學刊**，25，103-126。
- 過秀萍（2012）。**同儕輔導對科學志工教學效能影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學人資處課程與教學碩士班，新竹市。
- 廖淑惠（2012）。**同儕教練下初任資優班獨立研究教師的情緒勞務與學科教學知識的展現**（未出版之碩士論文）。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士在職專班，嘉義縣。

- 鄧美珠（2006）。國民小學初任教師同儕教練之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 賴光真、張民杰（2019）。授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較。臺灣教育評論月刊，8(6)，73-80。
- 謝金鳳（2009）。視覺藝術教育實施中教師同儕教練的探究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學藝術與造形設計學系，臺北市。
- 羅雪美（2010）。國民小學實施教師同儕教導之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。
- 顏雅惠（2004）。國小教師以同儕教練發展教學歷程檔案之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- Fullan, M. & Hargreves, A. (1992/2000). What's worth fighting for in your school. 黃錦樟、葉建源（譯）。學校與改革。臺北市：稻田。
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Archer, J., Cantrell, S., Holtzman, S. L., Joe, J. N., Tocci, C. M., & Wood, J. (2016). Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (1993). Opening doors: An introduction to peer coaching. Alexandria, VA: Author. (Videotape).
- Baker, R. G. (1983). The contribution of coaching to transfer of training: An extension study [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oregon, Eugene, Oregon.
- Baker, R. G., & Showers, B. (1984). The effects of a coaching strategy on teachers' transfer of training to classroom practice: A six-month follow-up study [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Education Research

Association, New Orleans, LA, United states.

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Engleweed Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). Supervisory leadership: Focus on instruction. Boston, MA: Ally & Bacon.
- Bridgman, L. (2020). The art of peer coaching: A practical manual for teachers. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers. Kindle 版本 .
- Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Glickman, C. D. (1990). Pushing school reform to a new edge: The seven ironies of school empowerment. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 68-72.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). SuperVision and instructional leadership: A developmental approach (10th ed.). Saddle River, NJ: Pearson.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers (3rd ed.). New York, NY: Holt, Rinohart and Winston.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-240.

- Inspire Classroom (2024). Teacher collaboration and peer coaching: unlocking the potential of educators: Strategies and insights for building effective educational partnerships. Kindle 版本 .
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B., & Weil, M. (1996). Models of teaching (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaufman, T. E., & Grimm, E. D. (2013). The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- O' Leary, M. (2014). Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning. New York, NY: Roulledge.
- Pajak, E. (1993). Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Robbins, P. (1991). How to plan and implement a peer coaching program. Alexandria, VA: ASCD.
- Robbins, P. (2015). Peer coaching to enrich professional practice, school culture, and student learning. Alexandria, VA: ASCD. Kindle 版本 .
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York, NY: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Showers, B. (1982). *Transfer of training: the contribution of coaching*. Eugene OR: University of Oregon Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1983a). *Coaching: A training component for facilitating transfer of training* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, *Montreal*, Canada.
- Showers, B. (1983b). *Transfer of training* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, *Montreal*, Canada.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching and its effects on transfer of training*. Eugene, OR: University of Oregon Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1985). *Teachers coaching teachers*. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Shower, B., & Joyce, B. (1996). *The evolution of peer coaching*. *Educational Leadership*, 53(6), 1-5.
- Sullivan, S., & Glanz, J. G. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Zumwaldt, K. K. (1986). *Improving teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

