

我國教師同儕教練實徵研究之 綜合性分析

張德銳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所退休教授

摘要

本研究的目的在分析我國教師同儕教練既有研究結果的全貌，然後就國內在教師同儕教練的研究缺口，提出一些改善建議，以利我國教師同儕教練理論體系之建構。本研究採「研究綜合性分析」中的敘述性評論和計數方式。研究對象為國內 18 篇同儕教練實徵性期刊論文與碩博士論文。研究結論如下：（1）國內同儕教練之研究，多以教師為對象，關注其專業發展。（2）在研究方法上，以行動研究、個案研究、質性研究、問卷調查為主；在論文性質上多為碩博士論文。（3）教師對同儕教練的認同度高，但實施程度不高。（4）同儕教練活動大多是自願參與的，其組成大多採同儕小組。（5）同儕教練的要素，大多兼具協作型工作與正式教練。（6）同儕教練的內容聚焦於「教學問題」、「教學策略」和「班級經營」等教學實務。（7）同儕教練的成效主要在促進教學省思、訓練轉移、教師專業成長等。（8）同儕教練的實施困境主要係時間不足。（9）同儕教練的影響因素主要為教師的信念與意願、同儕教練的培訓、時間的安排、教練教師的投入與領導等。根據研究結論，在研究對象、研究方法、研究主題及內容等三方面，提出未來研究的建議。

關鍵詞：同儕教練、教師文化、教師培訓、教師專業成長、綜合性分析

壹、前言

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。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（Lortie,1975）。

Glickman (1990)、Fullan 與 Hargreves (1996)、Robbins (2015) 指出，教學深植於孤立的文化傳統之中。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以及「單打獨鬥」的孤立文化，對於課程、教學、評量、班級經營經驗的分享與交流構成了障礙。因此，在許多個別教室中，雖然存在著諸多「鮮為人知的秘訣」，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，成為個人與集體的實踐智慧。

所幸，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；Goldhammer et al., 1993；Robbins, 1991；Showers, 1983a, 1983b, 1984, 1985）的倡導下，許多學校已開始推動「同儕教練」（peer coaching，國內亦有學者將之譯為「同儕輔導」），藉以促進教師合作學習以及夥伴協作工作，使教師的個人與集體智慧得以展現，並為學校提升學生學習的能力增添助力。

「同儕教練」此一理論自 1980 年代開始發展後，在歐美先進國家已被廣泛運用。Inspire Classroom (2024) 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。Inspire Classroom 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，開啟了研究同儕教練的先河，後來陸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 20 多年了，但是迄今無論在實務推動與學術研究上仍不盡理想。就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，同儕教練在中小學的普及性遠不如 PLC，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。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改進的空間。

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。是故，如何加速同儕教練在我國的學術研究，誠是教育界人士可以共同努力的地方，這是本研究的動機之一。

然而欲加速同儕教練在我國的學術研究，必須先了解國內在同儕教練的整體研究概況，而國內目前並無同儕教練的綜合性分析，以致對於同儕教練既有研究結果的全貌缺乏整體性的掌握與瞭解，更無從對我國同儕教練之研究缺口，做為補強的建議，這是本研究的動機之二。

綜上所述，本研究之目的在於瞭解與分析我國同儕教練既有研究結果的全貌，然後在研究對象、研究方法、研究主題及內容等三方面，提出未來研究的建議。

根據上述目的，本研究的問題如下：

- 一、國內既有同儕教練實徵研究的研究對象為何？
- 二、國內既有同儕教練實徵研究的研究方法為何？
- 三、國內既有同儕教練實徵研究的研究主題與內容為何？

(一) 國內既有同儕教練實徵研究所發現的同儕教練的實施狀況為何？

(二) 國內既有同儕教練實徵研究所發現的同儕教練的實施成效為何？

(三) 國內既有同儕教練實徵研究所發現的同儕教練的實施困境為何？

(四) 國內既有同儕教練實徵研究所發現的同儕教練的影響因素為何？

四、在研究對象、研究方法、研究主題及內容等三方面，未來研究的建議為何？

貳、文獻探討

一、同儕教練的意義、特色、功能

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」係指「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」。

上述定義含有下列幾個要點：(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；(2) 邊伴協作成長的活動宜多元化；(3) 強調合作式、工作嵌入式的專業成長活動；(4) 學習內涵係在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；(5) 其目的在提升教與學的品質以及促進信任合作的教師文化。

另綜合學者專家(如吳清山,2014;張德銳,1998;Bridgman, 2020; Pajak, 1993; Robbins, 2015; Shower, 1985)的觀點，「同儕教練」具有下列特點：(1)合作性：教師與教師彼此居於平等地位以及彼此密切合作與支持；(2)分享性：同儕彼此分享成功與失敗的經驗和心得；(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；（4）回饋性：教練者透過有效的回饋，協助教師做「強化的省思」（enhanced reflection）；（5）發展性：透過系列的學習活動，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；（7）非評鑑性：同儕教練絕不應與監督或評鑑掛鉤；（8）整合性：同儕教練應與 PLC、公開授課與專業回饋（open lesson and professional feedback）等做整合，以發揮綜效；（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。

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，它至少能發揮下列七種功能：（1）促進訓練移轉，（2）減少教師孤立狀態，（3）分享觀念和實務，（4）提升反思實踐，（5）增強自我效能感，（6）提高教師的工作滿意度與成就感，（7）發展學校的共同目標，促進學校的革新與發展。

二、同儕教練的要素、風格與技巧

（一）同儕教練的要素

Joyce 與 Showers (1980, 1982) 為同儕教練的首倡者。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；（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），小組成員提供回饋；（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，並由教師同儕們提供回饋。

之後，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），即共同教學或者教學觀察與回饋，專注於教學現場的互動。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多樣性，將允許參與教師有更多的選擇與彈性。

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、教室常規與秩序等；其互動方式通常為：分享教學實踐經驗、分析教學實踐影片、討論解決專業實踐中的問題、組織學習小組、進行以學生作業為核心的討論、參與書籍討論會、參與數據分析討論、共同規劃課程等（Robbins, 2015）。

2. 正式的教練

當教師間的信任關係較為穩固時，便可以進行正式的教練。正式的教練通常在課堂內實施，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與不符合預期的情況及其原因，並分析他們的專業學習以及學生的學習情況（Robbins, 2015）。

Robbins（2015）指出，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。美國課程與視導學會（Association for Supervision and Curriculum Development, 1993）將教學觀察與回饋分為三個步驟：（1）觀察前會談，（2）教室觀察，（3）觀察後會談。Acheson 與 Gall（2003）則將上述三個步驟稱之為：（1）計畫會談，（2）教室觀察，（3）回饋會談。其中計畫會談含有與教學者共同設計或釐清教學計畫之意；回饋會談則強調專業性、客觀性回饋的重要性。是故，本文作者以為 Acheson 與 Gall 的觀點頗有深意，很值得加以採納。

（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，所表現的風格主要有三：（1）鏡像式（mirroring）的教練，（2）合作式（collaborating）的教練，（3）專家式（expert）的教練（Association for Supervision and Curriculum Development, 1993; Robbins, 2015）。教練在教學觀察與回饋時，選擇何種風格取決於被教練者的需求與偏好，並且通常受到以下因素的影響：會談時間的長短、教練與被教練者之間的信任程度以及雙方過去的合作歷史（Robbins, 2015）。

（三）同儕教練的技巧

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。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）每次觀察宜設定有限且特定之教學變項以為觀察重點；（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，Sullivan 與 Glanz (2013) 提供了教學觀察的 42 種質性與量化工具與技巧。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，有提供諸多系統化的觀察工具，特別是觀察學生學習的工具，供國內推動教學觀察與回饋之選用。

同儕教練的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（丁一顧、張德銳，2009；Costa & Garmston, 1994）。透過這些提問、傾聽、釐清、引導等會談技巧，將使得教學觀察與回饋的效果得以充分發揮。

三、同儕教練的國外研究發現

(一) 同儕教練的實施狀況

自從 Showers 與 Joyce 在 1980 年代初期提出了同儕教練的理念，作為教師培訓的機制 (Joyce & Showers, 1982; Showers & Joyce, 1996) 後，在教育領域中，使用更具體的同儕教練模式得到了顯著的發展 (Hooker, 2013; O'Bree, 2008)。不止幼兒園、小學和中學現職初任教師和資深教師使用這種合作支持模式來提升教學實踐和學生的學習成果 (Buzbee-Little, 2005; Donegan et al., 2000; Gathercole & Ruston, 2009; Swafford, 1998)，在師資培育機構中，這種同儕教練（或類似模式）也被應用於職前教師培訓，特別是在教育實習上 (Britton & Anderson, 2010; Gonen, 2016; Hooker, 2014; Jenkins & Veal, 2002; Lammert & Tily, 2022; Lu, 2010; Trautwein & Ammerman, 2010)。

(二) 同儕教練的實施成效

國外的研究發現，同儕教練具有許多益處，包括能夠回饋他人、提供鼓勵與支持，以及彼此學習，增進同事情誼，減少了孤立感 (Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Canaran, 2023; Donegan et al., 2000; Hooker, 2014; Hsieh, et al., 2021; Pollara, 2012; Shook, 2011)。

此外，基於教育領域的同儕教練計畫中最重要的益處之一是提升訓練轉移的成功率——無論教師屬於哪個年齡層或任教哪一個教育階段 (Ackerman et al., 2023; Buzbee-Little, 2005; Golden et al., 2021; Ma et al., 2018; Shook, 2011; Vaughn, 2016)。

其次，通過建立強而有力的同儕教練夥伴關係，進行夥伴協作活動，教師得以進行教學反思 (Canaran, 2023; Castañeda-Londoño, 2017; Gonen, 2016; Hsieh, et al., 2021; Jao, 2013; Meng & Tajaroensuk, 2013; Shaaban, 2022; Yee, 2016)、提高教學信心 (Pollara, 2012)、增進教學實踐 (Ackerman et al., 2023; Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Benson & Cotabish, 2014;

Canaran, 2023; Hsieh, et al., 2021; Lammert & Tily, 2022; Ma et al., 2018; Meng, et al., 2013; Meng & Tajaroensuk, 2013; Nagourney, 2023; Pollara, 2012; Shaaban, 2022; Shook, 2011; So et al., 2021; Vaughn, 2016)、促進教學創新 (Lammert & Tily, 2022; Nagourney, 2023; So et al., 2021)、促進教師專業發展 (Aderibigbe & Ajasa, 2013; Benson & Cotabish, 2014; Kamali & Javahery, 2024; Jao, 2013; Lammert & Tily, 2022; Meng, et al., 2013; Meng & Tajaroensuk, 2013; Pearce et al., 2019; Pollara, 2012; Shook, 2011; So et al., 2021; Vaughn, 2016; Yee, 2016)、提升學生學習 (Hsieh, et al., 2021; Lammert & Tily, 2022; Pollara, 2012; Shook, 2011; So et al., 2021)，從而使學生、教師自身、同事、學校機構、教師專業均受益。

(三) 同儕教練的實施困境

從事同儕教練夥伴協作所面臨的最大問題之一是時間不足 (Hooker, 2014; Jao, 2013; Murray et al., 2009; Pollara, 2012; Saad, 2019; Scott Brown, 2017)。由於教學壓力沈重，找到時間進行會面可能是一項挑戰，特別是當參與者彼此距離遙遠或會面時間未納入工作分配時。另外，資源不足 (Aderibigbe & Ajasa, 2013)、培訓不足 (Aderibigbe & Ajasa, 2013) 也是同儕教練的實施困境。

同儕教練參與者的不同理念與態度 (Donegan et al., 2000; Saad, 2019)、參與度不足 (Scott Brown, 2017)、被觀察的壓力 (Castañeda-Londoño, 2017; Jao, 2013)、無法對同事提供有效回饋 (Canaran, 2023)、付出與回報不成比例 (Hooker, 2014) 等問題，會導致合作關係建立不易、教練活動難以有效開展的困境。

另一個潛在問題是外部因素的實際或感知影響，可能妨礙同儕教練的實施 (Robertson, 2005)。這些因素可能包括同儕教練與評鑑的連結 (Jao, 2013; Lammert & Tily, 2022)、校長和州政府官員在鼓勵教師實施同儕教練方面所提供的支持性不足 (Saad, 2019) 等等。

（四）同儕教練的影響因素

各種因素可能對同儕教練的過程產生正面或負面的影響，包括參與人員的投入與承諾（Aderibigbe & Ajasa, 2013; Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Pearce et al., 2019），專業同事之間的合作關係（Pearce et al., 2019; Trautwein & Ammerman, 2010），教練的培訓（Aderibigbe & Ajasa, 2013; Arslan Dönmez & Sahin, 2022），時間與資源的安排（Arslan Dönmez & Sahin, 2022），科技的運用（Hooker, 2014），以及組織的氛圍與文化（Kamali & Javahery, 2024）。最重要的是，信任是同儕教練的基礎（Costa & Garmston, 2002; Robbins, 2015）。此外，校長對同儕教練的領導與支持會對教練活動是否能夠蓬勃發展產生顯著影響（Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Saad, 2019）。當然，學校的發展策略或者學區對於同儕教練制度的重視，也會影響同儕教練的實施（Saad, 2019）。

四、小結

在同儕教練的意義、特性與功能上，同儕教練係由兩位或兩位以上的專業同事工作在一起，形成夥伴關係，進行合作式、工作嵌入式的專業成長活動，以提升教與學的品質以及促進信任合作的教師文化之歷程。同儕教練具有合作性、分享性、反思性、回饋性、發展性、自願性、非評鑑性、整合性等特徵。同儕教練能發揮促進訓練移轉、減少教師孤立狀態、分享觀念和實務、提升反思實踐、增強自我效能感、提高教師的工作滿意度與成就感、促進學校的革新與發展等七個功能。在當今多數臺灣的中小學的教室結構仍屬「條板箱」以及「單打獨鬥」的保守孤立文化（林彩岫, 2018），為了促進教師的專業發展，改變教師的文化，進而提升學生的學習，同儕教練在我國中小學實有其重要性與迫切性。

在同儕教練的要素、風格與技巧上，同儕教練的要素主要有二：協作型工作與正式教練，而正式教練包括共同教學與教學觀察與回饋。同儕教練的風格主要有三：鏡像式、合作式、專家式。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。在我國同儕教練的實施上，正式的教練是否偏重教學觀察與回饋，而忽視了共同教學？同儕教練的風格是否能符應被教練者的需求與偏好？在教學觀察以及會談兩方面的技巧上，是否偏重教學觀察的技巧，而忽視了會談技巧？這些都是在研究分析上可加以注意的重點。

在同儕教練的實施上，國外研究發現在各學校階段的資深教師與初任教師皆在普遍實施，另外在職前培育上與教育實習上亦普遍運用，而我國同儕教練的實施狀況如何？是否偏重某一學校階段或者某一師資培育歷程上？在同儕教練的實施成效上，國外的研究發現，同儕教練可以提升教師訓練轉移的成功率、促進教學反思、提高教學信心、增進教學實踐、促進教學創新、促進教師專業發展、提升學生學習等，而國內的研究是否有同樣的研究發現？在同儕教練的實施困境上，國外的研究發現最大的問題是時間不足，其次為資源與支持不足、培訓不足、同儕教練參與者的不同理念與態度、參與度不足、被觀察的壓力、無法對同事提供有效回饋、付出與回報不成比例、與教師評鑑的連結等，而國內是否有類似的研究發現或者有不同的發現？在同儕教練的影響因素上，包括參與人員的投入與承諾、專業同事之間的信任合作關係、教練的培訓、時間與資源的安排、科技的運用、組織的氛圍與文化等，而國內是否有類似的研究發現或者有不同的發現？這些亦是在研究分析上可加以注意的重點。

參、研究方法

在研究方法上，本文主要採用「研究綜合性分析」(research synthesis)中的敘述性評論和計數。Gall 等人 (1996)、McMillan (2000) 指出要綜合歸納既有研究發現，提出結論的方法可採下列四種方式：(1) 敘述性的評論(narrative review)，(2) 計數(vote counting)，(3) 卡方分析(Chi-Square Method)，(4) 後設分析(Meta Analysis)。也就是說，對於既有研究發

現可以加以統整並做文字上描述；對於相同的研究發現可以加以計數，表示在數量上的差異；對於兩個變項的關係，可以做卡方分析或者後設分析，並在後設分析中，以效果值（effect size）做統計上的考驗。然由於國內在同儕教練的量化研究數量明顯不足，只能採前兩種方式，加以綜合分析。

本研究的實際執行程序是：（1）確定研究主題—同儕教練，（2）至國家圖書館蒐集國內有關教師同儕教練的期刊論文和碩博士論文，（3）詳細閱讀每一篇文章，確認是否係實徵性研究，若發現非實徵性研究者予以割愛；（4）將各研究的研究結果或結論依同儕教練的實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等四個部份，分門別類加以整理並製表處理；（5）合併和比較各類別的細項研究結果，對於能夠量化的研究結果作計數處理；（6）對於無法量化的研究結果則比照質性研究，將相同性質之概念歸納成一個更高層級之概念之作法，找出具有共通性的研究結果，加以歸類，並給予適當的命名；（7）根據研究發現，理解與詮釋各研究結果的意義與價值；（8）撰寫研究報告。

本文作者於 2024 年 11 月以「同儕教練」為主題，查詢國家圖書館「期刊文獻資訊網」以及「臺灣碩博士論文知識加值系統」這兩個資料庫，發現以國內各級學校為研究對象的同儕教練之實徵性期刊論文有 4 篇，另碩博士論文有 14 篇。

經閱讀後，本研究採這 18 篇同儕教練實徵性期刊論文與碩博士論文的研究結果做綜合性分析。這 18 篇實徵性研究的研究者、研究題目、研究對象、研究方法整理如表 1。

表 1
同儕教練之研究對象及研究方法一覽表

研究者	研 究 項 目	研 究 對 象	研究方法
利一奇 (2002)	國小教師實施同儕教練之行動研究	互助國小五年級國語科教師	行動研究
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	高雄市 484 位國小教師	問卷調查
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	深山國小 6 位六年級教師所組成的「三人行」同儕教練團隊	個案研究
陳永發 (2005)	國民小學教師同儕教學評鑑模式之研究	大樹國小三位國小教師	觀察、訪談、文件分析
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	陽光國小一個學年 5 位教師	個案研究
*溫嘉榮 等人 (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	遴選社會、自然、數學及資訊安全等八位現任的國小教師	觀察、訪談、文件分析
鄧美珠 (2006)	國民小學初任教師同儕教練之研究	明星國小初任教師與資深教師	觀察、訪談、文件分析
何美如 (2006)	宜蘭縣國民小學實施教師同儕輔導之研究	宜蘭縣 585 位國小教師	問卷調查、半結構訪談
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	全國 69 所國民小學，共 615 位教師	問卷調查
吳詩芸 (2009)	國民小學教師運用同儕教學輔導提升教學效能之行動研究	晨星國小一位三年級教師及其同儕教師	行動研究
謝金鳳 (2009)	視覺藝術教育實施中教師同儕教練的探究	彩虹國小六年級老師	個案研究
李俊毅 (2010)	同儕教練對國中科學教師 PCK 發展之行動研究	小小國中，八年某班 32 名學生，男女各 16 名，同儕教練成員 4 名教師	行動研究
羅雪美 (2010)	國民小學實施教師同儕教導之研究	中部四縣市 77 所公立國民小學 794 名教師	問卷調查
*吳耀明 (2011)	國民小學教師實施同儕教練之協同行動研究	研究者學校的 4 名同儕教練團隊的教師	行動研究
廖淑惠 (2012)	同儕教練下初任教資優班獨立研究教師的情緒勞務與學科教學知識的展現	五位初次任教獨立研究教師參與研究者	觀察、訪談、文件分析

(續下頁)

表1
同儕教練之研究對象及研究方法一覽表（續）

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
過秀萍 (2012)	同儕輔導對科學志工教學效能影響之研究	嘉義市 15 個國小 151 位科學志工	準實驗研究、半結構式訪談
*張世忠 等人 (2013)	一個同儕教練為基礎之發展模式對國中科學教師 PCK 之影響：以〈熱與溫度〉單元為例	三位中學科學教師和八年級 97 名學生	問卷調查、文件分析、訪談
*吳楠椒 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－以主題教學為進路	南部一所公立大學附設幼兒園之八位個案幼教師	個案研究

註：*為期刊論文。

肆、研究結果與討論

一、研究對象

表 1 顯示在研究對象上，以教師為對象有 15 篇（83%）；以教師和學生為對象有 2 篇（11%）；以學校志工為對象有 1 篇（6%）。由此可見，同儕教練的最重要利害關係人—教師的意見有獲得足夠的重視，惟其他重要利害關係人—行政人員、學生、家長為對象之研究仍相當少見。

在教育階段別上，以國小為對象有 15 篇（83%），以國中為對象有 2 篇（11%），以幼兒園為對象有 1 篇（5%）。可見，同儕教練的研究對象以小學為最大宗，國中其次，在高中職、幼兒園及特殊教育階段，實有必要加強同儕教練的研究。另外，以初任教師為對象的研究只有 2 篇（11%），以職前教師為對象的研究則付諸闕如，可見同儕教練在師資職前培育、初任教師導人輔導的應用上，亦有加強研究的必要。

二、研究方法

在研究方法上，行動研究有 4 篇（22%），個案研究有 4 篇（22%），觀察、訪談、文件分析之質性研究有 4 篇（22%），問卷調查有 3 篇（17%），問卷調查加訪談有 1 篇（5%），問卷調查、訪談加文件分析有 1 篇（5%），準實驗設計加訪談有 1 篇（5%）。可見國內同儕教練的研究以行動研究、個案研究、質性研究、以及問卷調查為主，其他研究方法，如實驗設計以及質量並重的研究方法仍有進一步加強使用的必要。

在學術性期刊發表上，在 18 篇報告中，僅有 4 篇（22%）係學術性期刊論文，可見同儕教練的相關研究在國內學術性期刊的發表仍有大幅改善的空間。

三、研究主題與內容

（一）同儕教練的實施狀況

1. 對同儕教練的認同與實施程度

國內研究發現，教師對同儕教練的認同度頗高，但是與實施程度上存有不小的落差。何美如（2006）發現，宜蘭縣國小教師對於同儕輔導實施步驟的接受度很高。吳欣珊（2009）發現，國民小學教師對同儕教練實施之認同態度屬中上程度，其中以「準備工作態度」層面最佳，以「獨立練習與觀察回饋」層面較差。羅雪美（2010）亦發現，國小教師對實施同儕教練的認同程度具高度認同。

惟梁家綿（2003）發現，高雄市國民小學教師對於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。在各步驟的知覺方面，以「參與專業成長的研習活動」的實施程度為最高，其次為「建立良好的夥伴關係」、「實施前的準備工作」、「進行教學示範」、「獨立練習與觀察回饋」、「指導式練習與觀察回饋」。

2. 同儕教練的組成

同儕教練活動是自願參與的（李俊毅，2010；利一奇，2002 吳詩芸，2009；陳永發，2005；顏雅惠，2004；謝金鳳，2009；羅雪美，2010），亦有由學校或教育機構安排的（過秀萍，2012；鄧美珠，2006），而這些安排參與的，多與學校參與外部單位的專業發展方案有關。例如，鄧美珠（2006）發現，明星國小為了推動臺北市教學輔導教師方案，安排教練老師（教學輔導教師）與初任老師的配對工作上煞費苦心，針對教學領域、年級、班群、人格特質等，在編配教師職務時即作配對考量，儘可能將教練教師安排在初任老師的隔壁，可以讓初任老師在面臨問題時，立即登門求助解決。

同儕教練的組成大多採取三人以上的同儕小組（李俊毅，2010；利一奇，2002；吳詩芸，2009；吳楠椒、張宇樑，2018；吳耀明，2011；張世忠等人，2013；溫嘉榮等人，2005；廖淑惠，2012；謝金鳳，2009；顏雅惠，2004；羅雪美，2010），或者兼採一對一教練與同儕小組之組成方式（鄧美珠，2006）。鄧美珠（2006）發現，明星國小會將教練教師與初任教師組成名為「良師俱樂部」的一個專業學習社群，而且排定每週五下午為「團體對話與討論」以及「一對一對話」的時間。

3. 同儕教練的內容與要素

同儕教練的活動內容不出課程設計與教學以及班級經營與輔導。何美如（2006）發現，宜蘭縣國小教師對於各項輔導內容的接受度雖然都很高，然而教師們認為真正在實施時仍然應該以「教學問題」、「教學策略」和「班級經營」等教學實務為主要輔導內容，再依據參加同儕輔導的教師之實際教學需求來設計教師同儕輔導的行動計畫，才能協助教師在教學知能上的提昇。

同儕教練的活動要素，大多兼具「協作型工作」與「正式教練」，但在正式教練中，僅限於教學觀察與回饋，並沒有發現有實施「共同教學」的活動。何美如（2006）發現，宜蘭縣國小教師對教師同儕輔導各類輔導

方式的接受情形依序為「經驗交流」，其次為「教學觀察與回饋」，再次為「閱讀討論」、「示範教學」，而以「觀賞教學影帶」為最低。鄧美珠（2006）發現，明星國小教練教師與初任教師除了不定時做經驗分享與討論之外，每月至少一次進班觀察以及一次的一對一對談，初任教師之教學與班級經營困境總能在第一時間提出來，並透過每週五下午的專業對話時間，在良師俱樂部共同研討，因此能及時掌握初任教師的教學困難與協助需求。吳樞椒與張宇樑（2018）研究的同儕教練模式具有六個動態修正的專業成長歷程：了解教師原有教學習慣、拓展教師先備經驗的理論介入、強調討論與實務連結的反思、教練者與個別教師討論、同儕觀課與檢討、及總結性省思與課程設計的實作。

惟有部份研究的同儕教練模式偏重正式教練，相對忽視正式教練前之「協作型工作」之重要性，甚至有把同儕教練等同於「同儕視導」、「同儕觀察與回饋」、「同儕評鑑」之傾向。施月麗（2005）的研究在於探究、發現、與詮釋外部視導人員參與同儕視導對國小教師閱讀指導教學效能影響之真實問題。吳詩芸（2009）運用同儕教練在國小之實施歷程為：發現需求→自我檢核找出教學問題→規劃同儕教學輔導小組之實施內涵→召開研商會議→進行教室觀察→召開成長會議→教學省思與修正。過秀萍（2012）研究科學志工接受晨光天文活動培訓課程後，分別進入國小班級進行教學，科學志工每節課結束後必須進行教學者自評、觀察者評鑑及同儕小組討論。陳永發（2005）研究建構一合同儕教練、教學評鑑、教學輔導之同儕教學評鑑模式。此一模式之實施可分為形成同儕教學評鑑團隊、教學評鑑工具的學習、同儕教學評鑑與輔導以及評估與檢討等四個階段。

（二）同儕教練的實施成效

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、解決問題能力較為明顯：

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；謝金鳳，2009；顏雅惠，2004）
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. 增進學生學習興趣、成就以及合作學習能力（利一奇，2002；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）

（三）同儕教練的實施困境

進行同儕教練活動的最大問題是時間不足。顏雅惠（2004）發現，共同時間不易安排一直是同儕教練運作最大的危機。在同儕教練運作中，團體討論需要有共同的時間，但是在團隊教師的課表中，找不到他們共同有空的時間；另外，教學演示與小書製作示範也需要團隊教師共同有空的時間，團隊教師帶著疑惑去請教團隊外部的教師也需要共同的時間，這些共同時間的協調，使得同儕教練運作顯得困難重重。時間不足的問題，也呈現在諸多研究之中（吳詩芸，2009；施月麗，2005；謝金鳳，2009；羅雪美，2010）。

羅雪美（2010）復指出，除了有 82.7%的國小教師認為「教師工作負擔沈重，使教師沒有時間從事教學研究的改進工作」是同儕教練實施困難的最主要原因之外，受試教師亦感受到「制式的課表限制同年級老師無法去觀摩同儕教師教學」的佔 72.2%、「學校行政體系無法提供足夠的資源與與支持」佔 66.5%、「學校內的組織學習氣氛不佳無法推行此制度」佔 51.6%、「孤立的教師文化對於較積極主動的教師可能會遭人嫉妒」佔 49.5%、「教師個人主義太強無法和別人分享教學成果」佔 44.9%、「教師人際關係不佳影響同儕教導的實施」佔 44.3%、「教師不易在參與教師同儕教導制度後獲得肯定與幫助」佔 43.9%，而以「校長主任不具此理念，無法推行」有 39.3%的最少。

（四）同儕教練的影響因素

為了順利實施同儕教練，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同儕教練推動的困難，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. 同事間的夥伴與信任關係（利一奇，2002；陳永發，2005）
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）

四、研究結果討論

在研究對象上，我國同儕教練的研究對象偏於在職教師，在職教師中又以一般資深教師為主，對於初任教師的關注較為不足，特別是對於職前教師培訓的關注付諸闕如。反觀，國外對同儕教練在職前教師的培訓研究（如 Gonen, 2016; Hooker, 2014; Lammert & Tily, 2022; Lu, 2010; Trautwein & Ammerman, 2010）則已有頗多的研究報告。

在同儕教練的實施狀況上，國內研究發現，教師對同儕教練的認同度頗高，但是與實施程度上存有不小的落差，如何縮小這些落差，誠為國內可以努力的地方。如何善用 Joyce 與 Showers (1982)、Robbins (2015) 等人所發展出來的理論，用之於國內的師資職前培育、初任教師導入輔導、以及資深教師的專業成長，應是國內師資培育的重點工作之一。

我國同儕教練活動大多是自願參與的，這與同儕教練的「自願性」是相符的 (Robbins, 2015; Shower, 1985)。另少部份學校因任務關係，會由校方加以安排，安排時會考慮參與者的教學領域、年級、班群、人格特質等，這也是符合 Shower 與 Joyce (1996)、Robbins (2015) 等人的觀點。其次，同儕教練的組成大多採取三人以上的同儕小組，兼或採一對一教練與同儕小組並用之方式，這也符合同儕教練的常規 (Bridgman, 2020; Robbins, 2015; Shower, 1985)。

我國同儕教練的活動要素，大多兼具「協作型工作」與「正式教練」，但在正式教練中，僅限於教學觀察與回饋，並沒有發現有實施「共同教學」的活動，這與 Robbins (2015) 所倡導的同儕教練要素還是有一些差距。有鑑於共同教學有其特殊功能，也許國人可以多加考慮。例如，實習輔導

教師如能與實習教師進行共同教學，將對於實習教師在課程設計上以及教學實務經驗上的專業成長有莫大的助益，而且在推行上應沒有太大的困難，其可行性是頗高的。

惟國內有部份研究的同儕教練模式偏重正式教練，相對忽視正式教練前之「協作型工作」之重要性，甚至有把同儕教練等同於「同儕視導」、「同儕觀察與回饋」、「同儕評鑑」之傾向，這與 Joyce 與 Showers (1982) 所倡導的同儕教練的四個要素或步驟的完整性、非評鑑性有所違背。另 Robbins (2015) 亦認為在進行正式教練，宜先進行協作型工作，這樣一方面可以先增強參與教師的基礎知能，再經由正式教練加以強化和鞏固，會比較有利訓練的轉移。其次，協作型工作有助於教師間信任關係的建立；有了信任關係，正式教練的效果會較佳。

在同儕教練的實施成效上，國內的研究發現實施同儕教練可以促進教學省思、訓練轉移、教師專業成長、教學效能、以及教學創新等，這與國外的研究大致雷同。國外研究發現，透過同儕教練，進行夥伴協作活動，教師得以進行教學反思 (Canaran, 2023; Hsieh, et al., 2024; Shaaban, 2022) 、促進訓練轉移 (Ackerman et al., 2023; Golden et al., 2021; Ma et al., 2018) 、增進教學實踐 (Ackerman et al., 2023; Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Canaran, 2023; Hsieh, et al., 2024; Lammert & Tily, 2022; Ma et al., 2018; Nagourney, 2023; Shaaban, 2022; So et al., 2021) 、促進教學創新 (Lammert & Tily, 2022; Nagourney, 2023; So et al., 2021) 、促進教師專業發展 (Kamali & Javahery, 2024; Lammert & Tily, 2022; Pearce et al., 2019; So et al., 2021; Vaughn, 2016; Yee, 2016) 。

在同儕教練的實施困境，國內發現，進行同儕教練活動的最大問題是時間不足，其次為學校行政體系支持不足、孤立的教師文化、教師缺乏合作關係等困境，亦是國外研究常發現的。國外研究發現，從事同儕教練夥伴協作所面臨的最大問題之一是時間不足 (Hooker, 2014; Jao, 2013; Saad, 2019; Scott Brown, 2017)。另外，同儕教練參與者的不同理念與態度 (Saad,

2019)、參與度不足 (Scott Brown, 2017) 等問題，會導致合作關係建立不易、教練活動難以有效開展的困境。其次，校長和州政府官員在鼓勵教師實施同儕教練方面所提供的支持性不足 (Saad, 2019)，也會造成同儕教練的難以推動。

惟國外所發現的，同儕教練與評鑑的連結 (Jao, 2013; Lammert & Tily, 2022) 問題，在國內並沒有發現，這很可能是因為國內尚未建立教師評鑑制度，所以教師在這方面較無感。

在同儕教練的影響因素，國內研究發現，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、以及行政的支持是重要的影響因素，這與國外的研究發現大致雷同。國外研究發現，參與人員的投入與承諾 (Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Pearce et al., 2019)、教練的培訓 (Arslan Dönmez & Sahin, 2022)，時間與資源的安排 (Arslan Dönmez & Sahin, 2022)、組織的氛圍與文化 (Kamali & Javahery, 2024)、校長的領導與支持 (Arslan Dönmez & Sahin, 2022; Saad, 2019) 係是同儕教練的重要影響因素。

伍、結論與建議

一、結論

根據以上國內同儕教練研究結果的綜合性分析，可以獲得下列幾點結論：

- (一) 國內同儕教練之研究，在研究對象上，主要以教師為研究對象；在教育階段別上，以小學為大宗；在師資培育階段上，多集中於資深教師的專業發展，對於初任教師，特別是職前教師的關注較少。
- (二) 在研究方法上，以行動研究、個案研究、質性研究、問卷調查為主；在論文性質上多為碩博士論文。

- (三) 在同儕教練的態度上，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。
- (四) 同儕教練活動大多是自願參與的，同儕教練的組成大多採取三人以上的同儕小組，亦或兼採一對一的教練配對。
- (五) 同儕教練的內容主要在課程設計與教學以及班級經營與輔導，特別是「教學問題」、「教學策略」和「班級經營」等教學實務是教師關注的焦點。
- (六) 同儕教練的活動要素，大多兼具「協作型工作」與「正式教練」，但在正式教練中，僅限於教學觀察與回饋，並未實施「共同教學」的活動。另有部份研究的同儕教練模式偏重正式教練，相對忽視正式教練前之「協作型工作」的重要性。
- (七) 同儕教練的成效主要在促進教學省思、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成效等。
- (八) 同儕教練的實施困境主要係時間不足、行政支持不足、孤立與個人主義的教師文化、人際關係不佳、同儕教練短期難以展現效果等。
- (九) 同儕教練的影響因素主要為教師的信念與意願、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。

二、對未來研究的建議

根據國內同儕教練實徵性研究之探析以及與國外研究結果的比較，本研究提出下列未來發展方向的建議如后，供國內教育研究者所參酌：

(一) 在研究對象方面

誠如前述，國內同儕教練的研究對象，絕大多數是以教師為主，對於同儕教練的其他重要利害關係人—學校行政人員、學生、家長的觀點並沒有獲得足夠的重視。是故未來的研究對象應儘量包含教師以外的參與人員。

在教育階段別上，同儕教練的研究對象，多集中於小學，對於在國中、高中職、幼兒教育和特殊教育學校所做的研究，仍相當的欠缺，這是有待加以補強的地方。另外，有鑑於師資職前教育與初任教師導入輔導的重要性，將來有必要加強對職前教師與初任教師實施同儕教練的相關研究。

（二）在研究方法方面

在研究方法上，國內同儕教練能依研究的目的，善用行動研究、個案研究、質性研究、問卷調查，這是可以肯定的現象，惟需要加強的是實驗設計以及質量並用的方法。實驗設計可以確認同儕教練的因果關係，其研究結果會更具有說服力；質性與量化整合並用的方法，不但可以對研究結果進行三角檢證，而且可以豐富化研究的發現。另外，如果要實施問卷調查的話，建議宜研究三個以上變項的關係，以利探索同儕教練的實施或實施成效之中介變項與調節變項。當然，研究後的論文發表於學術性刊物，也是教育界可以努力的工作。

（三）在研究主題及內容方面

整體而言，國內在同儕教練研究的整體數量上相當不足，亟待教育界加以重視。另在研究主題上，國內以同儕教練的實施、成效、影響因素的研究較多，而在同儕教練實施困境的研究頗為不足，今後宜加強實施此等方面的研究，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。

在研究內容上，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，國內在正式教練中，僅限於教學觀察與回饋，並沒有發現有實施「共同教學」的活動，是故研究共同教學在同儕教練中的價值性與可行性評估，是可以探討的一個重點。

接著，國內有部份研究的同儕教練模式偏重正式教練，相對忽視正式教練前之協作型工作，是故如何把協作型工作與正式教練做有機的結合，以確保同儕教練的完整性，並發揮同儕教練的最大功能，是可以深入研究的。

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。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。認知教練－理論與實務。五南。
- 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
- 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。
- 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。
- 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。
- 吳榕椒、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。台灣數學教育學刊，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。
- 林彩岫（2018）。教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例。教育理論與實踐學刊，37，53-78。
- 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。

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。

張世忠、李俊毅、謝幸芬（2013）一個同儕教練為基礎之發展模式對國中科學教師PCK之影響：以〈熱與溫度〉單元為例。*科學教育學刊*, 21(1), 1-24。

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）。揚智。

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。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*。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。

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〕。國立新竹大學。

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。

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。

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。

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。

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。

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Ackerman, K. B., Whitney, T., & Samudre, M. D. (2023). The effectiveness of a peer coaching intervention on co-teachers' use of high leverage practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(1), 27-38.

Aderibigbe, S. A., & Ajasa, F. A. (2013). Peer coaching as an institutionalised tool for professional development: The perceptions of tutors in a Nigerian college. *Journal of Workplace Learning*, 25(2), 125-140.

- Arslan Dönmez, S., & Sahin, A. (2022). Peer-coaching based professional development: A sample of a school of foreign languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 22-46.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (1993). *Opening doors: An introduction to peer coaching*. Author. (Videotape).
- Baker, R. G. (1983). *The contribution of coaching to transfer of training: An extension study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of 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.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Ally & Bacon.
- Benson, T., & Cotabish, A. (2014). Virtual bugs: An innovative peer coaching intervention to improve the instructional behaviors of teacher candidates. *SRATE Journal*, 24(1), 1-9.
- Bridgman, L. (2020). *The art of peer coaching: A practical manual for teachers*. Rowman & Littlefield Publishers. Kindle 版本.
- Canaran, Ö. (2023). Teacher educators' professional development through online peer-coaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(2), 892-911.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. 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.
- Golden, A. K., Hemmeter, M. L., Edmonds, M., & Ledford, J. R. (2021). Reciprocal peer coaching and teaching teams' use of pyramid model practices. *Journal of Early Intervention*, 43(3), 255-274.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gonen, S. (2016). A study on reflective reciprocal peer coaching for pre-service teachers: Change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 211-225.
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 129-140.
- Hooker, T. (2014). The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(1), 109-122.

- Hsieh, F. P., Lin, H. S., Liu, S. C., & Tsai, C. Y. (2021). Effect of peer coaching on teachers' practice and their students' scientific competencies. *Research in Science Education*, 51, 1569-1592.
- Inspire Classroom (2024). *Teacher collaboration and peer coaching: unlocking the potential of educators: Strategies and insights for building effective educational partnerships*. Author. Kindle 版本.
- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290-298.
- 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.). Allyn and Bacon.
- Kamali, J., & Javahery, P. (2024). Applying Galperin model to teacher professional development: A qualitative case study of a peer coaching program. *International Journal of Training and Development*, 28, 275-297.
- Lammert, C., & Tily, S. E. (2022). Using peer coaching to promote adaptive literacy teaching in preservice teacher education. *The New Educator*, 18(3), 201-224.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753.
- Ma, N., Xin, S., & Du, J. Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 291-304.
- Meng, J., & Tajaroensuk, S. (2013). The workshop in the multilayered peer coaching model for tertiary EFL teachers' in-service professional development. *English Language Teaching*, 6(8), 44-53.
- Meng, J., Tajaroensuk, S., & Seepho, S. (2013). The multilayered peer coaching model and the in-service professional development of tertiary EFL teachers. *International Education Studies*, 6(7), 18-31.
- Murray, S., Ma, X., & Mazur, J. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and students' mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 203-212.
- Nagourney, J. C. (2023). *Building relationships and student engagement: Increasing social studies teachers' racial literacy and self-efficacy for culturally responsive teaching practices through peer coaching and instructional rounds* [unpublished]

- doctoral dissertation]. Johns Hopkins University
- O'Bree, M. (2008). Leadership coaching: If you can't change people what can you change? *The Australian Educational Leader*, 30(1), 44-45.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Christopher-Gordon.
- Pearce, E., de la Fuente, Y., Hartweg, B., & Weinburgh, M. (2019). Peer coaching as a component of a professional development model for biology teachers. *School Science and Mathematics*, 119(3), 117-126.
- Pollara, J. (2012). *Peer coaching: Teachers as leaders, teachers as learners* [unpublished doctoral dissertation]. College of Saint Elizabeth.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. ASCD.
- Robbins, P. (2015). *Peer coaching to enrich professional practice, school culture, and student learning*. ASCD. Kindle 版本.
- Saad, K. A. (2019). *Peer coaching in Malaysia: Exploring the implementation of a professional learning communities programme for Arabic language secondary school teachers* [unpublished doctoral dissertation]. Liverpool John Moores University.
- Scott Brown, J. A. (2017). *The use of reflective questioning as a peer coaching strategy in an asynchronous online cognitive apprenticeship* [unpublished doctoral dissertation]. Old Dominion University.
- Shaaban, S. S. A. (2022). Video-based reflection and peer coaching in enhancing TEFL student-teachers' teaching practices of receptive skills. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(2), 103-109.
- Shook, T. K. (2011). *A qualitative examination of factors that contribute to transfer of learning by teachers who attended peer coach training* [unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- 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*. University of Oregon Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 1-5.
- So, W. W. M., He, Q., Cheng, I. N. Y., Lee, T. T. H., & Li, W. C. (2021). Teachers' professional development with peer coaching to support students with

- intellectual disabilities in STEM learning. *Educational Technology & Society*, 24(4), 86-98.
- Sullivan, S., & Glanz, J. G. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (4th ed.). SAGE.
- Trautwein, B., & Ammerman, S. (2010). From pedagogy to practice: Mentoring and reciprocal peer coaching for preservice teachers. *The Volta Review*, 110(2), 191-206.
- Vaughn, M. K. (2016). *Effects of direct consultation-based training and peer coaching on the fidelity of implementation of the teaching pyramid model* [unpublished doctoral dissertation]. Alfred University.
- Yee, L. W. (2016). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6(1), 64-70.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.
- Zumwaldt, K. K. (1986). *Improving teaching*. ASCD.

A Synthetic Analysis of Empirical Research on Teacher Peer Coaching in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

This study examines the overall landscape of research on teacher peer coaching in Taiwan and identifies critical gaps in the current literature. Using narrative review and vote-counting methods within an integrative research synthesis framework, 18 domestic empirical studies, including journal articles and graduate theses, were analyzed. Findings indicate that most studies focus on teachers as primary participants and emphasize professional development. Predominant methodologies include action research, case studies, qualitative research, and questionnaires, with most studies originating from master's or doctoral theses. Teachers generally express high acceptance of peer coaching, though actual implementation remains limited. Peer-coaching activities are largely voluntary, typically organized in small peer groups, and often combine collaborative work with formal coaching structures. Content primarily addresses instructional practice, including teaching issues, strategies, and classroom management. Reported outcomes include enhanced instructional reflection, training transfer, and professional growth. Key challenges involve insufficient time, while influential factors comprise teachers' beliefs and willingness, training quality, time allocation, and

coaching teacher engagement and leadership. Based on these findings, future research should consider participant selection, methodological approaches, and research topics and content to further develop a coherent theoretical framework for teacher peer coaching in Taiwan.

Keywords: peer coaching, teacher culture, teacher training, teacher professional development, synthetic analysis