

國民小學教師實施同儕教練之協同行動研究

吳耀明*

摘 要

本研究依據同儕教練理論及相關文獻，配合學生的學習發展及社會學習領域相關單元之問題，編擬出同儕教練實施方法。同儕教師合作歷程主要包括三個階段：研究起點的建構與萌芽→同儕教練視導模式的實施→實施結構與模式的持續化。經過二單元循環的實驗教學後，藉由同儕教練視導的實施，讓同儕教師提升了其在課程與教學方面的意識、恢復課程設計能力、及實踐教學的能力。

在實施同儕教練視導時，確實存在著困難點與挑戰。包括：(一)同儕教師個人方面：誤認同儕教練會成為一種變相的教師評鑑方式；教師角色衝突，常會使其分身乏術；教室觀察能力不足引發困擾；同儕教師具主體性，並不一定全盤地複製從教練教師身上所獲得的東西；及根深蒂固的「以智凌越一切」的迷思概念。(二)學校方面：若無來自行政機制的支援與責任分擔，課程計畫是很難推動實施的；「不太能多說」的組織氣氛與教師文化，影響了研究討論歷程中的真誠溝通。(三)教案設計方面：事前精心設計的教案產了某種程度的框框限制。

最後並提出解決方法與建議，供日後在國小進行同儕教練模式時之參考。

關鍵詞：同儕教練、社會領域、專業學習社群

* 屏東縣麟洛國小總務主任

國民小學教師實施同儕教練之協同行動研究

吳耀明

壹、緒論

一、研究背景

一九七〇年代以來，由於科目課程過於本位主義、架構僵化、將學習者經驗切割得支離破碎等，一直受到後現代思潮的不斷批駁。因此，九年一貫課程想要推動課程統整、協同教學與教師專業學習社群（professional learning community）來解決此問題，這也意味著教師必須「跨越邊界」（crossing border）與不同學科的教師合作發展課程與教學。然 Hargreaves 與 Macmillan（1995）針對英國中學教師文化的研究發現，學校教師之間存在著一種所謂的「巴爾幹文化」（Balkanized culture）。學校教師的次團體正如巴爾幹半島的諸小國，各有信仰及種族的認同凝聚。在巴爾幹文化中，教師對特定團體具有忠誠與認同，但次團體各自分立的狀態卻導致教師之間溝通不良、各行其是；於是不同學科的教師對學生進步狀況的監督失去協調，在教學空間、時間、資源分配上經常有不同看法而起衝突。周珮儀（2003）也指出，當前的學校組織仍偏向科層體制，學校文化缺乏團體互動的氣氛，教學團隊、教學研究會、課程發展委員會往往虛設或流於形式，各年級各科的教師缺乏針對課程議題互動的機會。

在我國此波的課程改革中，有些學校透過「班群」等同儕合作的型態來因應，然各校實施的情況仍有諸多差異，成效也不一致。甄曉蘭（2001）更直指出統整教學內容最好的方法之一是「人」的統整，吳耀明（2005）的研究也提到，學校評鑑績優的校長其課程領導的面向之一，即是成立班群教學研究團隊。因此，發展課程統整的首要步驟是要學校建立一「協同合作文化」（collaborative culture），教師間彼此專業對話，經驗交流乃是建立共識、規劃課程統整之必要過程。

另外，研究者發現針對「同儕教練」的研究早從八〇年代就開始進行，而國內目前有的也只是在探討教學視導的相關文獻時提及有此一模式；或是李順銓（2001）

及鄧美珠（2005）以「同儕教練」作為輔助教師建構教學歷程檔案的方式之一，研究重點則放在資深教師如何幫助初任教師建構教學歷程檔案，著重在教師歷程檔案的建立；張德銳（1998）提出將同儕教練視為提升教師專業的方法，但只提出可行方式而無實例加以說明。究竟「同儕教練」在國內教育現場中是否能「實行」？國內進行是否有著重大限制與阻礙，是研究者所關心之議題。

而本學期期末，研究者所服務學校之學年主任小珍老師召開五年級學年會議，討論下學期彈性課程自編課程的設計與主題課程統整的實施，以便全校彙整各年級資料後送教育局備查。同時，教育局也來文表示要各校呈報「精進教師課堂教學能力」的計畫，因此學校要求各學年能成立教師學習研究團隊，加強各科教學策略討論研發，提升教師教學行動研究事宜。學年面對例行性課程總體計畫及教育局突如其來的行政命令，使學年主任與班群教師產生些許的壓力與疑惑。

根據莊明貞（2001）對北、中、南、東四區試辦九年一貫課程的小學所提出實施時可能產的問題裡，及吳耀明（2007）國小教師對九年一貫課程的看法與實施現況之比較亦發現班群教師所遭遇的問題，像是配套措施不完善、課程缺乏縱向與橫向銜接、課程目標與課程評鑑容易被忽略，統整主題無法跳脫學科中心觀念、缺乏自編彈性課程能力等。所以，五年級班群面對課程改革與上級行政命令之要求所產生的這些需求與壓力，是值得重視與進一步協助其解決的。

研究者在研究所博士班進修上課的機會中，接觸到 Joyce 與 Showers（1996）所提出的《同儕教練的演進》（The evolution of peer coaching），內容提到由同儕教師擔任另一位教師的教練，藉以協助教師教學成長，這種教學視導方式因為教師彼此間地位關係接近，所以容易為一般教師所接受採納，而且藉此方式教師間彼此可以針對彼此的優點加以學習，更可助於學校的和諧氣氛與提升教師的工作士氣。這似乎是一線曙光，透過「班群教師之間彼此的合作來進行課程設計、教學、與評鑑的研究」似乎可以為班群最近要繳交「精進教師課堂教學能力」的計畫與下學期彈性課程自編課程的設計找到一條光明的路。

莊明貞（2001）認為，新課程要打破學科與教師的人為藩籬，由教師組成一個課程小組或教學團隊，共同為專業能力的提升而努力。是以，在瞭解班群面臨行政命令壓力及發覺研究者自身的教學與研究需求後，同儕教練團隊透過對課程構想，考慮教學現場學生的實際經驗與學習狀況，運用慎思籌畫過程，進而選擇出最佳的教學方案，擬定較理想的教學實踐策略，創建教室運作課程中的教學轉化智慧，並隨時於同儕教練視導歷程中修正，或再發現彼此在課程與教學方面的需求內容，目

的即在打破巴爾幹化的教師文化，能共同為提升教學而努力。所以 Fullam 與 Miles (1995) 指出：改革乃是一個旅程 (a journey)，而不是一張藍圖 (a blueprint)，其意即在此。

二、研究目的

職是，本研究擬透過五年級班群、相關科任教師、及研究者組成同儕教練小組，從成員凝聚小組共識，定位小組願景的「團隊形成前期」，到利用週三教進修時間，實施專業對話，研究討論，透過不斷的觀察、對話、辯證、修正、與省思來釐清一些有關教學上的迷思或學生在學習過程中引發問題的「團隊形成中期」，至評估教學達成目標程度和分享教學專業成長的「團隊形成後期」。希冀能建立一良好同儕合作的運作模式與策略，及其對教師專業成長之助益，提供學校教師參考。

據此，本研究的目的包含：

- 一、建立在國小實施同儕合作的可行運作模式與策略。
- 二、瞭解國小實施同儕教練對教師專業成長之影響。
- 三、探討實施同儕教練，其實際遭遇困境及因應方法。

貳、文獻探討

一、同儕教練模式的意義

研究者發現國外針對「同儕教練」的研究早從 80 年代就開始進行，而國內針對「同儕教練」之實證論文尚屬少見。而同儕教練的意義為何，各學者的說法不一。此外，還有與同儕教練觀念相當接近的視導方式，如同僚視導 (collegial supervision)、同儕視導 (peer supervision)、同輩視導 (partnership supervision) 等。一般學者咸認為這些視導是一種合作性專業發展，大都趨向以教師同儕為主，教師們需要互助合作，從另一位教師身上彼此學習，在計畫教學時一起發展學習教材、擬定教學計畫，觀察彼此和學生的互動，針對教學情境所發生的優缺點共同討論，並一同思考他們的教學行為會對學生產生什麼影響，彼此提供回饋，以達成專業成長的一種模式。其差別在於「教練」一詞，「教練」是在「術業有專攻」情形下，提供自己專業建議與見解的那個人。

張德銳（1998）認為「同儕教練」是彼此互助、支持和鼓勵，這樣的視導歷程是以教師同儕為實施主體的臨床視導方式，亦是一種「為教師所有、為教師所治、為教師所享」的歷程。Joyce 與 Showers（1996）則提到，透過教師觀察，從同儕身上學習，在觀察過程中由教師同儕們提供不斷的鼓勵、協助與教學回饋，解以學習別人的優點，協助教師教學成長。

而「同儕教練」在本研究的意義是由班群教師所組成的合作團隊，其實施方式是由「教練」先進行教學流程、技巧的示範，再由夥伴教師試教，讓教師透過專業對話、經驗分享、觀摩討論、提供回饋、支持與協助，使其對所學的教學技巧再重新理解，最後再讓同儕教師各自回到自己的班上進行教學，以試驗新的教學設計與教學技巧是否可行，藉此發展出適合自己以及符合學生需求的教學方式的過程。

二、同儕教練與教師專業成長

許多研究（周淑卿，1996；陳美玉，1997；Hargreaves, & Macmillan, 1995）指出，教師除了將個人的專業經驗在教室內不斷轉化為實際教學行動外，很少和其他的教師同儕進行互動，討論專業經驗的成長狀況，加上個人主義的學校文化，使得教師經驗快速僵化、專業發展停滯。職是，教師實施同儕教練以幫助教師專業發展，近年來逐漸受到重視，相關研究也發現同儕教練在促進教師教學、同儕互動、個人專業成長、及學生成就等方面均有正面影響。研究者綜合學者（利一奇，2002；張德銳，1998；Witherspoon, White & Hutcherson, 1996）的說法及研究者本身平日體察，深切認為實施同儕教練對教師的專業成長有：經由拓展教練技巧而提升教學技巧、促進教師間彼此溝通合作，減少教師孤立狀態、提升教師教學反省與分析能力、營造專業對話情境，激發更多教學上的新想法與作法、與行動研究結合，提升教師專業發展能力等重要性。

三、同儕教練的實施程序

Joyce 與 Showers（1996）的看法，其過程首先由專家示範技巧，並介紹理論依據，然後與教師共同討論。其次，教師兩人一組，選擇能力較強的班級由一位教師試教，另一位從旁觀察，並提供建設性建議，接著互換角色。如此數次循環後，再向教學最有經驗的教師或有研究的專家請教。國內學者張德銳（1998）的看法指出，同儕教練模式含有下列四個具有連續性的要素：研習、示範教學、導式練習和回饋、

獨立練習和回饋。綜合上述學者的看法後，在進行同儕教練時，國內外學者大都依循著「訂定教學計畫」、「教學情境觀察」、及「反省檢討會議」三個實施階段。而本研究將其分為研究討論→教練教師示範教學→同儕教師教學演示與修正→獨立練習和回饋。

四、同儕教練相關研究之探討

同儕教練的觀念緣起於美國，在國內外皆有關於同儕教練的相關研究發展，因此就對所蒐集到的相關重要研究，針對其研究主題、研究對象、主要研究方法、及研究結果等面向整理分析（見表 1）。

表 1 國內外與同儕教練相關之研究

研究者	研究主題	研究對象	主要研究方法	與本研究相關之研究結果
陳美玉 (1995)	教師專業實踐 理論及其應用 之研究	45 位試用 教師	文獻分析、行動 研究	藉由教師同儕間對話是專業合作取向研究方法之運用，更能展現其在教師專業成長上之貢獻，此點與同儕教練之觀念契合。
李順銓 (2001)	發展教學歷程 檔案	國小初任 教師	個案研究	同儕教練回饋拓展教師視野，減少孤立情境，加速專業能力提升；結合同儕教練回饋進行教室觀察及發展教學歷程檔案有助於專業成長。
利一奇 (2002)	國小教師實施 同儕教練之行 動研究	3 位國小 教師	參與觀察、文件 分析、研究討論	同儕教練幫助同儕小組教師將新的教學技巧或知識，轉化為教學實踐，並會考慮到自身的教學態度及課程與教學的再概念化意義，直到將新技巧予以內化、自發呈現與彈性運用。
顏雅惠 (2004)	國小教師同儕 教練發展教學 歷程檔案之個 案研究	3 位國小 教師	深度訪談、參與 觀察、文件分析	1. 教練教師提供鷹架，協助三人行同儕教練團隊教師發展課程方案。 2. 結構性的檔案內涵是同儕教練團隊教師教學歷程檔案的特色。 3. 團隊教師以課程單元完對發展教學歷程檔案，部分教學

(續下頁)

研究者	研究主題	研究對象	主要研究方法	與本研究相關之研究結果
				歷程檔案則由團隊力量完成。
鄧美珠 (2005)	國民小學初任 教師同儕教練 之研究	3位國小 教師	深度訪談、參與 觀察、文件分析	1.初任教師更能以傾訴、同理 尊重、包容態度與學生互 動。 2.同儕教練讓教練教師與初任 教師教學相長。
Kiraz (1997)	指導教師用何 種方式促進實 習教師的專業 成長(同儕教 練)	實習教 師、指導 教師	問卷調查、訪談	1.實習教師對指導教師的專業 發展有著實質上的貢獻。 2.實習教師也可以透過同儕教 練團隊間彼此的溝通分享和 決定提升彼此的專業。
Maguire (1998)	協同教學實踐 的新紀元：同儕 教練的描述性 個案研究	特殊教育 學校一對 自願的教 師	個案研究	1.教師間彼此協同合作是增進 教師學習最有效的方法。 2.經由彼此的教練和分享，教 師們更有效的掌控他們的教 學技並學習新的教學策略 巧。 3.這將有助於他們營造出更好 的問題反省與解決的情境。
Ahuja (2000)	國小教師在兩 個不同的同儕 教練計畫和一 個有結構的自 我評鑑計畫下 使用直接教學 的效能比較	11位國小 教師	深度訪談、院觀 察、文件分析	1.自我平見識促進教職員專業 成長的最有效方式。 2.自我設計的同儕教練形勢對 在職教師而言是最可行的模 式。
McCourt (2000)	同儕教練對教 師自我效能覺 察之衝擊以及 對教師期望和 學生成就間交 互作用影響	16位教師	問卷調查法	藉由教師同儕間正面的相互支 援，以及責任分享，同儕教練 對於教師專業發展帶來正面之 影響。
Burkhard (2004)	同儕教練、引導 式閱讀教學法	國小教師	準實驗研究法	實驗組教師認為同儕教練式的 訓練可以精進教學技能，且對 實驗結果的滿意程度明顯大於 控制組。

由上述研究看出幾項特色：在研究主題部分，大都將關注焦點置於同儕教練如何增進同儕關係、幫助教職員專業成長、以及在特殊教育上的運用，和如何以同儕教練方式補足教師的不足，幫助具有不同語言文化背景的學生更有效的學習。在研究對象部分，主要是教師，涵蓋幼稚園到高中教師，人數可以從一對一的同儕教練到由多人組成的教師團隊，並從學生在上課的反應探知同儕教練的功效，而其他教育行政人員、視導者、學者則屬於從旁協助的地位。在研究方法方面，大都以質化的方式進行針對教學視導所造成的教學影響進行研究與分析。在研究內容部分，則涵蓋較多面向：如運用在評鑑取向上可以取代傳統的總結性評鑑；運用在專業發展上，同儕教練可以培養出彼此合作的風氣、建立教師學習團隊、發展教學策略，促進教職員的專業發展；運用在實習教師身上則有助於實習教師更快適應教學環境。在研究結果方面，我國對同儕教練之實施，尚停留在理論建構與探索階段，根據李順銓（2001）與利一奇（2002）的研究結果顯示，同儕教練具備減少教師孤立、促進教學專業成長、同儕合作、促進學生學習與增加專業對話的機會等功能。而國外對同儕教練之實施已呈常態，運用情形十分廣泛，其相關研究結果顯示，同儕教練有助於促進教學訓練之應用；教師影響彼此的專業、專業成長、專業對話、建立共享的文化、改善教師教學技巧等（Kiraz, 1997；Maguire, 1998）。

綜上所述，同儕教練屬於強調教師合作促進教學實務進步的專業成長方案。透過同儕教練的歷程，教師可以從事不同類型、內容、方式的學習。職是，本研究擷取同儕教練理論中，教師形成專業成長團隊以共同閱讀、練習、示範與觀摩、同儕回饋與協助的程序進行教學，協助彼此改善教學實務；並藉由同儕教師合作，透過教師彼此間的相互信任、協助支持，提升學生學習成效。

而有關同儕教練相關研究顯示，目前國內有關同儕教練實際運作的研究仍屬少數，僅針對教室教學與教學檔案的建構加以研究，並未將之延伸於其他領域。所以，本研究擬將同儕教練相關概念與程序應用於國小教師同儕實施之課程設計、教學與評鑑。

參、研究設計與實施

一、研究者背景與角色

研究者是一位現職國小老師（具有二十五年教學經驗），在就讀博士班期間，

除規定必修科目外，研究者也選修多元化教學評量專題研究、合作學習法專題研究、教學理論專題研究、課程理論專題研究等相關科目，且經常於各學報發表研究著作，計三十餘篇。

本研究中研究者從事設計教學活動、進行教學流程及技巧之示範、晤談以及其他相關資料之蒐集、整理、分析。研究者從蒐集到的相關文獻資料，進行反省以改進教學，及刺激研究者的覺察能力。研究者在研究歷程中所扮演的角色是多元的，共計有同儕「教練」、教學者、觀察者、資料蒐集者和分析者等角色。

二、參與對象

表 2 是研究者的同儕教練團隊成員。這些夥伴有些共同點，就是「樂於嘗試新的教學法，勇於創新，對教育有高度熱誠，配合度高，大家默契十足，相互支援，有了人的統整，相信課程的實施已經成功一半了」（研究日誌 951109-07）

三、研究過程

本研究由研究者和三位教師同儕共同組成同儕教練團隊，透過研究討論會議集思廣益，決定適宜的課程設計與教學模式，並由教練教師（研究者）依照共同設計的教案進行實際教學，小組成員隨堂觀察，之後再進行研討會加以討論與回饋，由同儕教師回自己班上逕自教學演示，直至教學成長為止。

表 2 研究者的同儕教練團隊成員

	美美主任	研究者	小珍老師	小珠老師
任教學校	國小	國小	國小	國小
教學資歷	23 年	25 年	11 年	16 年
角色職務	實際教學者	教練教師	實際教學者	諍言益友

（一）尋找同儕教練團隊夥伴

邀請美美主任、小珍老師、小珠老師（科任老師）參與研究，擔任實驗教學之教師，在向其概述本研究的進行方式後，獲得同意。

（二）同儕教練團隊研究討論會議

由教師同儕團隊共同研讀或討論相關文獻，以掌握相關的知識基礎之外，教練教師及夥伴教師，就教學技巧、教學模式及課程設計作討論。

（三）教練教學演示與修正

再由教練教師依照共同設計的教案進行實際教學，團隊成員隨堂觀察，並針對教學情境加以記錄，於一個單元教學完畢後進行教學研究討論，針對彼此觀察到的部分進行討論和反思。

（四）同儕團隊教學演示與修正

針對之前研究討論中所提之建議，由同儕教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學，並由教練和其他成員進行教學觀察（教練不再做教學演示），之後再進行研究討論加以省思、討論與回饋。

（五）獨立練習

依每次教學觀察之後進行的研究討論結果所得為基礎，團隊成員再回到原來班級授課，運用教學模式於自己的教學中，而團隊成員仍須定時的針對彼此的教學進行觀察與回饋，然後根據未達成處加以修正。

四、教學設計

為配合學校行政運作與課程進度，因此本研究分為二階段進行同儕教練之課程設計與教學實施。學生目前使用翰林版社會領域第五冊教科書第四單元第一課為「人口知多少」主題中探討到臺灣人口結構變化；第六單元第一課「臺灣的環境災害」中探討一些臺灣特殊天氣造成的災害，為二次循環教學之主題。

五、資料蒐集與處理

（一）教學日誌

教學日誌是研究者以田野札記做為觀察記錄的工具，所記錄內容包括事件發生的時間、師生及同儕互動情形、學生小組學習狀況、學習氣氛以及研究者教學省思

等。其間並以錄影與錄音方式，來記錄教學事件，協助研究者對教室觀摩並為能深入瞭解各組成員間學習之情形。

（二）研究討論

本研究利用每週三下午進行同儕教練團隊專業對話，一起討論實施方式、檢討實施結果、成效困境或提出下一個循環實施修正，其目的是設計課程、討論結果、經驗交流、修正課程內容及教學方法，以期更適合五年級學生進行學習，同時，也給予同儕教練團隊成員有分享收穫的機會，增強其專業成長的信心。每次討論時間約為2小時，對話內容以錄音方式並轉錄文字記錄保存。每一份討論的文字稿上會標明研究討論進行的時間及其主題，並會加上編號以方便分類整理。如研究討論小珍 951108-01，即為與小珍老師在九十五年十一月八日進行研究討論的第一個編號資料。

（三）參與觀察

本研究採用無結構性觀察（unstructured observation），以期獲得豐富完整之資料。剛開始廣泛觀察各種現象，再逐漸聚焦於本研究的相關問題。觀察進行中，以實地記錄方式蒐集資料，包含發生的事件、個人感受、學生反應態度、同儕互動等，並將所看所聽或想到的都記錄下來。同時，於教室左前方以角架定點攝錄影器材拍攝教學過程，每次全班進行問題本位學習時都同步進行錄音及錄影，以避免研究者在現場中遺漏一些重要的訊息。觀察結束後，觀察的錄影、錄音資料會逐字轉錄成文字稿，並配合在現場的紀錄，整合成詳實的現場觀察紀錄。文字稿的每一頁資料予以適當的留白，以做為反省分析之用，並依日期加以編號，如教室觀察 AG01-951105-04，為九十五年十一月五日的甲班第一組教室觀察記錄的第四個編號資料。

本研究為了忠實呈現資料的意義，瞭解同儕教練團隊課程設計、教學實施、及學生反應情形等，乃採現象學分析。畢竟，現象學分析有其嚴謹之意義單元歸納分析方法，其目的在於獲得對於每日經驗的意義或本質的深層理解，是一洞察之描述（Van Manen, 1990）。本研究的質性研究資料有觀察記錄、訪談及對話逐字稿、教學反省日誌、研究日誌及相關的文件資料。透過以上所蒐集到的資料，以現象學內容分析法（phenomenological contest analysis）分析。

六、實施同儕教練的前導歷程

「起點」有一個發展的願景，在教學領域中要改善實務的情境，增進己身的專業能力。

（一）溝通同儕教練視導，建立彼此信任關係

尋求同儕教師願意去支持及實施同儕教練視導觀念的承諾，需先與參與的同儕教師團隊溝通該觀念，以獲取其信任與對實施成效的信心。首先研究者先闡明同儕教練的理念與尋得認同，同時為了避免太過學術理論化，而使同儕教師產生艱澀隔閡之疏離感，研究者盡量以口語淺顯易懂的方式說明。

然而，為了使同儕教師對於研究能有更深層的認識，研究者準備關於同儕教練的書、及研究報告，提供同儕教師閱讀，並進一步討論。

（二）文獻閱讀，產生共識

為了更能掌握研究之進行，我們對之前決定閱讀相關書籍及研究報告進行討論，來幫助同儕教師釐清疑慮，產生一些靈感助於研究之進行。Witherspoon、White 與 Hutcherson (1996) 也認為，透過同儕教練可以幫助教師有更清楚的目標及更好的自己察覺。我們為了更澄清自己在教學方面需要的成長以及教學缺失，團隊成員針對相關書籍、研究報告、及未來研究實施的內容與方式進行討論。

（三）設計同儕教練視導模式，進行試用與修正

本研究於研究計畫階段時，研究者根據國內外文獻設計了一個初步的同儕教練視導模式，同儕教師團隊經試用彼此初步決定的視導方式及反省、加以修正結果，最後研究者與同儕教師團隊決定以下列方式進行（研究討論 951122-10）：

1. 由教練教師依照共同設計的教案進行實際教學，小組成員隨堂觀察，並針對教學情境加以記錄，於一個單元教學完畢後進行教學研究討論，針對彼此觀察到的部分進行討論和反思。
2. 針對之前研究討論中所提之建議，由同儕教師以小組成員為教學對象，輪流進行微型教學，並由教練和其他成員進行教學觀察（教練不再做教學演示），之後再進行研究討論加以省思、討論與回饋。
3. 經與同儕教師團隊討論的結果，決定整合相關研究文獻，為彼此教學觀察的重

- 點，為利於同儕教師團隊觀察中的紀錄，事前設計一完整之教師教學自評表。
4. 針對個人需改進部分再進行學習與成長。
 5. 在實施同儕教練視導過程中，針對新產生的教學需要，亦隨時做回饋、檢討及再成長。

肆、研究結果與討論

一、實施同儕教練之模式與策略

(一) 教練視導模式的實施

在教育改變的階段中，實施階段即是「一種在實踐中的革新」。在進行的過程中同儕教師團隊經過彼此不斷地討論回饋、溝通及修正，以建構彼此認同且有助益之同儕教練視導實施及運用的過程。

1. 第一次循環教學演示與修正

這是同儕教練進入教學現場的第一次進行，團隊成員運用在研究討論中所共同設計的教案進行教學，之前由教練教師教學示範。以下是針對兩位教學者的上課實況探究。在美美主任部分（教室觀察研究者、小珍 951206~27）：

美美主任一開始上課及說明上課重點及目標，先以前導組織內容大要的方式，建立學生的學習心向，引導學生進入學習狀況；美美主任也常提供學習資源，讓學生從不同的角度或觀點來認識學習的內容。美美主任習慣用適當的發問技巧、延遲批判、正面回饋方式，鼓勵學生自由發表、反應或表現。

從整個教學歷程來看，美美主任隨時會把重要觀念、例子組織而成的相關連的知識網，讓學生的學習更有意義。並且營造一個開放自由的學習環境下，適時提供學習支援，使學生有更豐富之學習機會，彼此分享學習心得。

在小珍老師部分（教室觀察研究者、美美 951206~27）：

小珍老師指導學生採用重點記錄方式收集的資料，亦即摘錄資料中的重點之後，各組利用海報、唱雙簧、檔案記錄、數位攝影記錄、訪談資料整理、觀察分析報表、網頁呈現等，進行口語報告以分享成果。

然而在學習結果發表中，有些組員為增加小組成績，往往對組上程度較差的同學會有言語或行為上表現出不尊重的情形出現，甚或乾脆為其「捉刀」，代查資料等；也有組別是因為組長求好心切，不太放心給程度較差的組員做，無形中工作的負擔加重，也減少組員學習機會，造成有些組員「投機取巧」或「獨攬霸權」，致使小組無法真正的合作，也無法增進他們向同組組員尋求課業協助的意向（intention of academic help-seeking）。

2. 教學觀的衝突與繼續合作的隱憂

雖然同儕教師團隊都希望從彼此身上學到教學方法和技巧，但彼此卻有些不盡相同的看法與教學理念，在教案設計或現場教學時彼此意見常有分歧，例如在以簡報說明各欄位討論的重點跟注意事項時，教學者以分組朗誦、Powerpoint 範例說明、及講述法完成此教學步驟，已充分傳達上課內容與教學目標給學生，美美主任和小珍老師咸認為：...都已經解釋這麼多，也看了 Power point 範例說明，學生怎麼會不知到要如何去尋找學習議題跟擬定行動計畫（研究討論 951222-11），但研究者認為學生並沒有透過這樣的教學設計，將教學目標「能分析新生兒出生率降低的原因、可能產生的問題、及解決的方案」相結合。

頓時，會議氣氛有點僵硬、緊張，研究者緊接著說：其實討論過程中，沒問題就是表示還有問題隱藏，有問題就要透過對話，讓問題化成沒問題，所謂互相漏氣求進步（臺語）。最後大家也透過對話與討論，更確定教學時協助學生建立學習表的步驟與方法。

經過研究者盡量給予同理，並激勵同儕教師團隊，在研究者說之以理，動之以情的人情攻勢似乎有點奏效，也得到同儕教師團隊的善意回應，於是我們又開始戰戰兢兢地踏入第二次循環教學。

3. 第二次循環教學

在第一次循環教學之後，讓學生針對這三週來的老師上課情形做一回饋，再根據回饋表中認為缺失之處、及現場觀察、和我們之前數次的討論會議等資料，可以發現仍有需要再思考的地方，像是「小組成員搭便車或獨攬霸權情形」、「對問題的提問所產生之延伸學習較缺乏有意義的組織體系」、「不能依學生的反映情形做時間上之調配」、「相關知識的解說比較生硬」、「分組討論時間部分成員就近聊天」、「未逐漸從學生學習過程中撤出」、及「未給予學生適當的待答及作答時間」。等針對這些缺失，作為在設計第二次循環教學教案的改進依據與加強重點。而為顧

及學生需要，而不是老師覺得好就可以，所以也從學生回饋紀錄表的部分去發現問題，如學生對於「何時提問與尋求協助」、「尋求多種資料解決問題」、「尊重小組其他成員」等部分較表示較不高之評價與看法，同儕教師團隊也決定再次解釋合作學習的必要性以及每個成員完成各自任務對小組之價值外，也可多花點時間參與需要這些小組的討論發表，適當給予需要幫助的成員一些學習上的指導。透過說明、指導學生學習方向；透過及時獎勵，給予學生回饋之訊息，修正所學如此方能增進學生的學習效果。此外，也可以運用小老師制，請組上較具愛心且程度不錯的小朋友協助指導其資料蒐集及其他事項。（研究討論 960103-13）

（二）結構與模式的持續化

在實施同儕教練視導的過程中，唯有使同儕教練團隊增進對彈性自編課程、課程統整上或教學上有直接的幫助等這些內部報酬，才有可能將實施同儕教練視導的過程與予持續進行，此正也是教師專業成長最需要的地方。

從實施同儕教練視導的歷程中，可看到團隊教師不斷為能提升彼此專業成長的需求，而從克服制式課表所帶來的限制、無法觀摩別班教師教學、觀摩表的繁雜，進而突破視導限制採取錄影教學、觀摩表及教案配合使用的彈性改變視導方式過程。這樣一個隨實際需要而彈性改變視導方式的權宜過程，其實就是為持續同儕教練視導的一種過程。研究者深切體會，除了關心同儕教師的教學開始進行同儕教練視導的實施外，更應隨著同儕團隊教師的不同需求，而改變不同的視導模式，使同儕教師獲得自發性教師專業成長的自信，如此方能滿足其內部報酬而使視導持續下去。

與同儕團隊建構的同儕教練視導的歷程中，已無需要通知何時合作學習、何時進行回饋會議、研究討論，自然而然每週三下午教師進修時間就是我們同儕教練視導的合作學習與回饋時間，這是獲得團隊與學校彼此的支持與認同才有可能如此，同儕教練視導也才能繼續進行下去。

二、實施同儕教練後對教師專業成長之影響

本小節針對實施同儕教練後教師在教學專業成長做探討，將分三個部分：首先從實施同儕教練歷程提升課程意識、重拾課程設計能力和精進教學策略等三方面說明師同儕教練後教師專業成長的情形。

（一）提升課程與教學方面的意識

知識需要認知主體在面對現實生活世界時，呈現回應現實狀況的轉化行動，其間隱含了創造和再創造（re invention），需要藉由持續的探究和批判的反省認知，才能夠察覺「知」（knowing）的實際過程與實質的內涵（Freire, 1973）。同樣地，教師的知識也需要經得起教學現場的實務考驗，教師必須要能夠將其知識轉化成為回應教學情境的行動實踐，才能稱得上「知道」這些知識。以下進一步說明參與同儕教練之教師在此方面的影響與改變。

1. 對話提升教師意識，是改變的開始

Cherryholmes（1988）指出：

...課程發展是一連建構（constructing）、解構（deconstructing）、又再重新建構（reconstructing）的循環過程...是以學生的學習機會為考量。（頁 149）

就如美美主任所言：「透過同儕小組大家一起討論，腦力激盪，我漸漸感到對自己近二十年來所建構的固定教學模式需要做一微調。」（研究討論 951108-06）事實上，也正如美美主任所說同儕小組一起討論，才有一起為改進教學的行動，而這不就是對話後的開始教學行為的改變嗎？

2. 課程觀改變

課程（curriculum）的拉丁字源 Currere，原本即有「跑步」、「賽跑」、「人生旅程」、「學識過程」的意涵。歐用生（2000）指出課程實施是協商的過程，學校或教師會以適合他們的方式來實施課程；課程改革中教師在這方面的重要影響，是做與不做？如何做？而在本研究實施同儕教練的過程中，小組教師從課程設計、師生協商課程、教學流程實施、到觀摩後的回饋經歷中，是同儕教師對教學「發聲」與「對話」的時間與空間。從建構的觀點來看，在同儕教練歷程中，同儕教師的課程觀改變如下：

（1）從忠實觀到締造觀

Marsh、Day、Hannary 與 McCutcheon（1990）認為課程改革有三種觀點，即忠實觀、調適觀及締造觀，當前的課程改革偏重在教科書的框架下複製作者課程計畫意圖的忠實觀，而較忽略因應學校情境加以彈性調整的「調適觀」及有局部空間讓師生創造課程的「締造觀」。在本研究中，可以看到同儕教師是將課程視為協商過

程，師生以適合他們的方式來實施課程，改變傳統採用教科書的教學方式，此可從任教者在週三下午的研究討論會議的言談中可窺視到其改變：

「之前上課會照著課本編排的順序及參考教學指引去教，現在老師一起討論學習後，透過協商並設計適合學生的課程內容，感覺學生學習空間更大，真正能培養帶得走的能力。」（研究討論小珍 951206-05）

由上述教學者的實際體驗中，可以發現其開始從依賴教科書為主，深怕進度落後的忠實觀，轉而擺盪到向同儕一起討論、反省與調整，師生共同建構出適合實際教室中的經驗課程，並強調此課程的實踐與行動的締造觀。

（2）從照本宣科到課程設計觀點

以往的課程或教學，通常由一些不知教師日常教學情形的「專家學者」來開處方，把「最佳的實務方法」加以包裝後交給老師，期望教師能進而採用這些實務方法。但其成效是令人質疑的，因為其往往忽略了個別學校或教室的特殊狀況與需求。在經歷二單元的課程與教學設計、實施教學活動及觀察後的回饋討論後，研究者發現到這樣的過程讓參與同儕教練小組的老師感受到了教學實施時所賦予老師的課程能力——面對課程改革下的教師，必須由課程的執行者走向課程的設計發展者。其中，美美主任從最初參與課程設計、實施教學、到觀摩、回饋等整個歷程娓娓道她個人經驗上的成長：「這樣的進行方式，讓我們可以自行選擇和設計適合的教材，老師也可以不用依賴書本，習慣了以後，自然就會具備自己設計課程的能力。」（研究討論 960110-04）

3. 教學觀改變

當同儕教師意識到需要對教學產生改變時，老師的教學觀也會因此改變。透過對話的歷程提供了讓同儕教師怎麼做得反思訊息，突破教師無法意識到教學現場的教學行為之障礙。正如小珠老師在回顧實施同儕教練時所說的：「對教學，我總有一份自己的執著與堅持，即使是在大環境難以配合的情況下，也一直覺得學生不該浪費與生俱來的天賦，應該施予一些更有挑戰或多面的課程」（研究討論 951220-22）

（1）從情境教材出發的教學

在現象學、詮釋學、社會批判裡甚至後現代課程理論的影響下，課程已不全然是一個可預測的發展歷程，而是有模糊、不穩定、甚至過程中再開展的可能性。

一般課程設計上，教學目標是課程設計的重心，先有教學目標才設計教學活動、教學步驟。然此階段的行動中，同儕教師在教學上的思考如 Stepien 與 Pyke(1997) 所言，先從情境教材出發，才開始思考教學目標和學生經驗的檢核，這或許是課程設計和一般課程設計的最大差異。同儕教師對於教學目標和理念的澄清使得課程的實施更具意義性：…問題的焦點問題在哪裡？對應到學科領域或真實生活的定位在哪裡？那麼我們關注點可能就得朝那些方向，不然為設計而設計，有可能喪失以社會議題引導，也同時有豐富的學科概念與內容的優勢特點...。（研究討論研究者 951227-09）

（2）相互學習的教學

教師的專業成長，未來可否持續，直接我們對同儕教練給老師的感受有關。小珍老師說：「以前我上統整課程比較依賴書商編好的教材，現在大家一起統整與設計課程、討論教學、觀摩回饋，除了可以減少摸索統整課程的時間外，自己也比較清楚教學的重點。」（研究討論 960103-05）此外，研究者亦提到：「有時我只舉一個我曾經做過的方法，而你們卻可以天馬行空的想像力舉一反三，設計充滿活動力的教學活動，你們的創意教學也激發著我對學生的思考方式和教學觀。」（研究討論 960103-05）這或許應該就是老師的一種學習觀的教學觀點吧！透過同儕教練實施歷程中的相互學習的教學觀改變。

而這種互相學習的教學文化帶給我們從「我們彼此相近，卻又如此不同」擺盪到「我們如此不同，卻又彼此相近」：前者即是同儕教師原先在同一教學場域中，生活方式、生活經驗相似，時空距離是也如此相近，但教學現場中的理念、作法、觀念卻是永遠隔著一座無形的牆，還是有差異性存在；而後者是承認教學現場中各種人、事、物的差異，惟在關注差異與相互學習的教學文化中，因透過經驗交流與轉化的實際行動，每個人、事、物皆有可能獲得關注與產生共識，因此拉近了彼此在心靈上的距離，產生更為緊密的統體感關係。

（二）重拾課程設計能力

現代典範的課程觀是一種封閉的系統與穩定的觀點（黃政傑，1999）。在工學模式的科學典範中，課程是一種靜態的產品，並不具有動態的課程觀念，課程也是一種既定的目標與成果，是一種標準化與被框架下的產物。在追求效果、效率、績效責任的「標準化的課程管理」之下被迫失去武功。職是，在這股實證分析的社會科學取向中，結構功能論的課程研究深受邏輯實證主義與科學實在論的影響，然

而，由於結構功能論的課程研究缺乏了對過程的瞭解與關注，在課程研究的領域中，也受到質疑與轉化，因此，現代性的課程觀值得我們加以省思（吳耀明，2004）。

為了瞭解實施同儕教練後在課程能力方面的改變，底下即從實施同儕教練過程，在課程方面的改變歷程中，說明其在課程能力方面成長情況：

1. 改變歷程

在經過二循環教學後，研究者覺得同儕教師在這方面的成長如下：

(1) 從質疑課程到願意嘗試

小珍老師在第一次以「臺灣人口出生率下降的問題」為主題的教學活動實施後，對其中課程設計、教學活動、進行教學觀摩，到最後的回饋與改進歷程中，就侃侃提到其感受與看法：

「現在有機會跟大家一起討論，就會去試試看，可能會學到一些快要失去的“武功”... 之前我認為五年級的學生有研究能力嗎？但後來我發現學生蠻有興趣，而且有些表現超乎我的想像。」（研究討論 951213-04）準此而言，初期的不錯結果，是讓小珍老師瞭解到課程統整模式的輪廓，也讓其有意願繼續嘗試下去的助力。

(2) 從嘗試改變到質問同儕

在第一單元教學完後的研究討論會議中，同儕教師在討論兩位教學者所設計的第二單元教學的問題陳述中，小珠老師不禁質問、反省起二位教學者所做得問題陳述內容：「你的問題陳述情境最好能有明確的人、事、物、時、地，如此學生對問題可能會有一個較具體的概念，其也較具完整內容...還有最後一段「土石流...有這麼可怕嗎？」不要直接將土石流可怕的問題直述而出，我認為它應已隱含於陳述內容中，讓學生主動去發現問題，促進問題的發展與探究...」（研究討論 951213-12）研究者也提到：「所以我們讓學生獨立研究探究問題完後，是不是應該讓學生就其所得的新知再一次重新面對問題，重新檢視原來的想法是否可行、有效。這樣也可以使學生善用後設認知來加速其學習歷程。」（研究討論 951220-16）

由此可見，同儕教師具有了「行動中培養反思」的能力，正因如此，研究者覺得同儕教師不只在課程觀的改變，也在課程實作的能力——課程統整方面是有所成長的。

(3) 從質問同儕到自身行動

藉由同儕教練的實施，教師同儕常利用每週三下午研究討論時間，彼此分享對課程的理解和探索有效的教學策略。小珍老師在會議中提到：像美美主任開始的活動是「問題」最重要，顛倒教學順序，最後的問題最先拋出：制訂人口政策，賦予解決問題的角色：人口統計專家，接著就是一大疊補充資料，學生開始自己的發現之旅…。下次上課我也會先統整一下、調整順序，最後再與補助措施結合。而小珠老師也頗有同感地說：「這樣上也是一種不錯的嘗試。」研究者也認同地道：我可以感覺到對於這學期彈性課程實施教學，兩位教學者都表現的相當不錯。（研究討論研究者 951213-16）這種由擴散經驗到同儕教師，彼此分享及行動的歷程，教師也易於改變自己原有的上課進度、內容及方式，更可得知，同儕教師在此方面課程能力之成長。

2. 追求專業成長

藉由同儕教師自身對課程與教學過程的一個反思，通常亦是教師成長的來源。而透過參與實施同儕教練的教師們對教學歷程的一個省思，則是檢驗教師在課程統整方面能力提升的程度。本部分即針對同儕教師在提升課程編製能力、吸收不同面向意見、及透過教學現場的觀摩，提升自我教學的省察能力等做一說明：

(1) 提升課程編製能力

近年來課程改革頻繁，許多教師應變不暇，身陷改革洪流而迷失自己在課程中的方位，原有課程基礎不見，新的課程架構又來不及建立，好像失根的浮萍，隨政策擺盪，在解構重構的過程中，無法為自己定位（吳耀明，2007）。

本研究中，同儕教師認為透過教案的設計與編製，使理論不再是書上的名詞，而是可以與現實呼應結合的產物。美美主任提到：…有些在教學現場所出現的問題，透過我們相互檢討修正的過程，一些確實可行但書本上沒有介紹的方法卻孕育產生，所以我覺得，在教學過程中訓練自己不斷反省思考，並透過教案的設計討論，而是可以落實在教學現場的產物（研究討論 951220-11）。

(2) 吸收不同面向意見，提升教學專業

在相互討論的過程中，同儕教師彼此開闊自己的心胸，吸收不同面向的意見，對提升自己的教學專業有非常大助益。小珍老師指出：「自己也藉著討論之故，改變了以往比較封閉不敢請教別人的個性，在大家的建議與回饋下，思索與改進自己

的教學，並發揮自己的創造力作不同的嘗試，以幫助學生更有效的學習。」準此，每個小組份子都是另一個人的「諍言益友」(critical friends)，在釐清問題時提供建設性回饋與辯護，藉此增進自己在教學知能之專業發展。研究者在研究日誌(951219-06)亦提及：「人要懂得謙卑，因為沒有一件課程設計和教學流程能百分之百的肯定這就是完美的，每件創新的作品、課程、教法都有許多值得再深思與改進的地方…在提供意見給同儕教師時，說話的技巧相當重要，用誠心說出看到的優點，用誠意提供改進的意見，這是我們都還要學習的議題。」

(3) 透過教學現場的觀摩，提升自我教學的省察能力

同儕教師咸認為教學觀摩時大部分只看到表象部分，甚至是被譏為大拜拜，很少深入看到教師教學深層部分與行為意義。而在進行同儕教練的過程中，觀摩彼此的教學後經由反省、討論回饋與建議等過程，讓自己比較會看得到教學要領，累積自己的教學經驗，改進教學技巧。

美美主任：...我現在進行教師觀察時，比較抓得到重點，像分組討論時，教師如何利用一些加分策略將學生導回正途，以如何維持學生學習動機，而不再只是觀察到學生分心、講話大聲這個表象而已。(研究討論 951227-15)

(三) 精進教學策略

本部分即針對同儕教師共同建構同儕教練視導實施後，在教學策略、技能及情意等方面成長之情形：

1. 技能上

就實施教學的技能而言，同儕教師在社會領域實施教學有以下四項特徵：

(1) 從依樣畫葫蘆到加入自己主見

由於原先同儕教師對教學策略並不甚瞭解，因此，開始的教學可說是完全依照文獻來設計。然隨著實際教學、參與觀察、研究討論、反省回饋後，兩位教學者逐漸注入了自己的主見。畢竟，課程有師生經驗相互激發的過程，教師與學生的知識在課程中具有重要地位，如果教師與學生只是按照既定的課程進行教室內的活動，課程將不會對人產生任何意義(周淑卿，2002)。

例如在設計問題陳述時，除了參照設計指標外，美美主任加以補充：「...如果

能夠以故事情節呈現，這樣學生更易於角色融入，而且陳述的內容最好能包括明確的角色定位、時間地點，避免角色及概念混淆。」（研究討論 951115-16）小珍老師更認為：「可以加一些學生喜歡的流行話題或用語，應該比較能吸引學生的熱烈討論。」小珠老師也提出他的看法：「我覺得問題陳述裡要有兩難的情境或待解決的問題會比較好。」（研究討論 951115-16）

（2）從在乎形式到注重細節

在本研究前，同儕教師對教學策略的瞭解不甚多，因此不知如何進行。在二位教師剛開始實施教學時，其所關注的焦點較大，但隨著實際教學與不斷反省，其所關注之焦點愈來愈細。換言之，同儕教師從在乎形式到注重整體架構再擺盪到注重細節上。

第一單元教學完後，二位教學者主要工作是重新分組，這次的重新分組與第一次的分組有一些差別與更進一步之考量，因第一次分組只顧及到異質分組，至於組內的座位安排就沒有設計了，但這次分組不只分了組別，同時，為凝聚小組向心力，研究者請各組組員為自己的組別取名字。在分組座位安排時，為使上課秩序易於掌控而把同性別的學生分開，且為協助低能力學生，將其分派到各組高能力學生的座位邊，以便就近協助參與課程之進行，這樣可能可以促進組內積極之互動。（研究日誌 951220-02）

（3）從丟三忘四到注重個別差異

同儕教師初期實施教學時，一方面是因為它的步驟較多，另一方面則因為欠缺實際教學經驗，所以許多教學流程都被遺漏了。而隨著同儕教師實施多次經驗的累積，除了留意到細節外，也針對教學現場班級經營及一般教學策略有諸多討論，如教學計畫要有彈性、應用前導組織、教學流暢性、過程活潑化、營造積極、尊重、鼓勵的學習情境等。小珍老師提到：剛開始只注意到教學程序，以激發學生的主動學習為原則，但在引導學生做討論方面我就比較弱，其實我可以先做個示範，讓學生知道怎麼做，這應該只要花一兩分鐘就可以了...。（研究討論 951227-12）

2.情意上

（1）希望繼續進行教學研究

在研究進行之前，研究者在研究對象的選擇上以五年級班群教師為主。在實施社會領域教學前，由於不知該如何進行，所以同儕教師感到擔心。但實際教過幾節

課後，覺得較能駕輕就熟，而且還能依教學現場條件將程序做一適當之微調。小珠老師在討論會議上指出：大家一起討論課程與教學上的問題，那種感覺不錯，就好像自己突然間多了好幾個分身在你思考如何促進教學（研究討論 960110-14）而美美主任也提到：我覺得應該可以在下學期週三進修，向全校老師做教學觀摩，把我們所做的教學介紹給全校老師。（研究討論 960110-14）

三、實施同儕教練遭遇的問題與因應方法

儘管一些研究（利一奇，2002；邱錦昌，1991；鄧美珠，2005；Ahuja, 2000；Bruce & Ross, 2008；Huston & Weaver, 2008；Maguire, 1998；McCourt, 2000；Pierce, 2009）顯示，同儕視導對教師教學輔導上具有相當的理想性，但在實際運作情境裡，有些困難與衝突難免存在的。本小節在相關文獻探討後，配合研究現場的實際發生狀況，從實施過程的權力分配、教案的設計、教學現場的實施、教師本身疑慮、時間與體力限制、及行政單位的支援等方面，探討及說明同儕教練所面臨的困難與問題。

（一）個人方面

甄曉蘭（2001）認為，要使教師成為課程改革的主導者，最好的切入點是要提供教師親身檢視、省思自身教學信念的機會，提升其專業主體意識與專業智能，建立教師的專業自信與期許，教師才有可能打破「既有」的課程觀念，也才有意願改變「已習慣」的教學方式。本研究中，同儕教練的運作在個人方面，可從習焉不察的視導觀念、教師角色的衝突、教室觀察能力不足、同儕教師的主體性、及以分數至上的迷思觀念等說明其在實施過程中所產生的問題：

1. 「習焉不察」的視導觀念

倘若教師的內在視野與一些根深蒂固的視導觀點，沒有得以拓展的話，其實是很難藉由外在的要求或誘因，讓其教學實踐產生。就像同儕教師在研究討論會議（951213-11）上提及：

小珍老師：突然有人出現在教室後，看你上教學，感覺怪怪的，有種被監視的感覺，有時會有些緊張而忘了該進行的教學程序。

所以，同儕教師開始並未擺脫習焉不察的視導觀念，但這種情形一直到研究進行了一個多月後，小組成員對彼此教學觀摩習慣後，才慢慢獲得改善。因此，在未

逐漸解構這樣的孤立文化之時，要老師心誠悅服地觀摩對方或被對方觀看教學是還有待努力的。

2. 角色的衝突

一位教師承擔二種（或以上）角色時所產生之角色衝突，常會使其分身乏術，無法兼顧。除研究者外的同儕教師中的另三位為女性教師，在校或兼組長、主任、導師、合作社經理、教育基金會執行秘書、成人補習教育及教科書等業務，因此，常有無法面面俱到遺憾，進而影響其投入教學成長之程度，當然亦是造成實施同儕教練視導時，多少遷就於老師的現實情況。小珍老師就提到這個問題：下星期三學校指派我參加九年一貫數學領域銜接教材的研習，所以我那次無法參加研究討論會議。（研究討論 960110-07）美美主任也有類似困擾：因為臨時接到公文，12月15日星期五要去中正國中參加英語教學環境建置的說明會，所以星期五的教室觀察我暫停一次。（研究討論 951213-13）小珠老師更指出：有時把你分發的資料帶回家裡研讀，家裡又有家事要做、小孩功課要顧，還有點累人。（研究討論 951115-14）

3. 觀察能力不足

Muir（1980）認為，如果沒有經驗的教師來從事同儕視導的工作，那麼在視導的歷程上，往往會浪費許多時間。當然這也是影響同儕視導的一個限制。準此，本研究採同儕教練視導方式，以一較有經驗之教練教師（研究者）來帶領同儕教師教學。因此，研究者在進行教室觀察前，與夥伴教師討論後，先以自編之「教師教學觀摩表」，針對彼此的教學進行分析，找出彼此覺得亟需改進的部分，詳實記錄觀察到的現象，於最後寫上觀察者的觀點，在課後教學研究討論會議和其他教師討論；並輔以學生的回饋報告，找出尚未達成的教學行為，進行教學與教室觀察，直到教學完全改善。然而在實施上，同儕教師是否能具有這樣的能力，即影響著同儕視導之進行。比如小珍老師初期的反應：「不太習慣邊看邊記錄，以前我們教學觀摩時，都認為是大拜拜，都讚美教學者的班級經營、聲音大小、教室布置、上課秩序等等比較普通容易觀察得到的。」（研究討論 951213）

4. 教師的主體性

根據同儕教練的理論，參與成員之間彼此的地位是相等的，所以彼此在發言時比較不像上對下般充滿壓力。也正因如此，教練教師所提供給同儕教師的資訊，同儕教師並不一定全盤地複製，他們從教練教師身上所獲得的東西不一定是一樣的，通常他們會經過詮釋、修正與轉化後，再運用於教學上。

「剛開始，我跟著你走，沒概念，現在有了自己的想法，有時我會視實際上課需要與突發狀況稍微做改變……。」（研究討論小珍 951227-13）經驗會使人變得有想法，有不一樣的作法，以前教練教師（研究者）有經驗，小珍老師把想法告訴研究者，研究者想一想就想出方法來了，現在小珍老師只要有想法臨機一動，很快也會有作法，而且還會想出辦法變化一下，這是小珍老師有了教學方面的經驗。比如她提到：我利用教室的木地板一角落的學習角，來進行延伸的學習活動，讓學生有更多的學習機會，同時也提供學生交換學習經驗，分享學習心得的園地。（研究討論 960103-15）

5. 分數至上的迷思觀念

陳伯璋（1999）指出，許多學校實施課程統整的經驗中發現到，教學、評量、課程三者並不能合而為一，探究根源在於長久以來的升學主義已經讓老師、家長、學生成為「共生結構」中的一份子，老師雖然有認知但也很難脫離此裙帶關係，只能在此基礎中尋求突破的可能，畢竟單靠老師的力量是很難撼動此結構。

在本研究中，亦發現同儕教師仍無法抵抗家長和自己習以為常，根深蒂固的「分數至上」的迷思概念。小珍老師無奈地道：或許受到一般講述法之深刻影響，剛開始學生和我自己都不太習慣，教學節奏似乎太慢，而定期評量一天天逼近，可能要稍微調整教學時間之分配。（教學日誌小珍 951211-03）

（二）學校方面

1. 支援與責任分擔

相關研究（利一奇，2002；鄧美珠，2005；Kiraz, 1997）指出，同儕教練的運作成功與否，與行政單位的支持度佔有很大的關係。亦即，最好由學校安排相關的訓練，甚至適度減少參與研究老師的授課時數。Muir（1980）的研究也發現到同儕視導因具彈性，所以頗能應用於不同的學校來實施。然在本研究發現要求按控制式課表上課的墨守成規方式，卻也限制了同儕視導的彈性實施，而使其運作出現一些困難。在實施過程中，小珠老師感到一些不便：我很想去看別人怎麼進行教學，但我自己有時候有課，有時會跟教學觀察的時間衝堂。小珍老師也覺得：我兼導師，課比較多，要調課有一些困難，有時科任老師不見得要跟你換課。（研究討論 951213-15）

2. 組織氣氛與教師文化

Hargreaves 與 Macmillan（1995）認為在學校文化中，老師間彼此存在「不太

能多說」的孤立文化，讓教師礙於同事情面而影響了教師在進行教學研究討論歷程中的真誠溝通。亦即教師間存在許多心照不宣的事，表面上似乎是不存在的，但這種不存在卻指著另一種存在形態，我們似乎都知道有那麼一回事，但我們不太能多說。

在本研究中同儕教師也偶爾會有如此感受。美美主任：有時我會擔心因為在研究討論會議上檢討教學與回饋時，會因自己措辭上的疏忽或言者無心聽者有意下，讓對方曲解了我的原意，而產生彼此的芥蒂甚或不快，但是想一想，如果大家為維繫同事情誼而都很客氣的話，好像對促進教學的實施成效沒有太大助益，大家覺得呢？（研究討論 960110-02）

（三）教案設計方面

同儕教練團隊運用課程慎思（curriculum deliberation）過程與經驗，並以行動研究的態度加以反省和批判，希冀設計更理想的、更充實的課程。在第一次「臺灣人口出生率下降的問題」教案設計出來後，同儕小組就繞著它做準備，開始似乎一切尚稱順利，可是一段時間後，卻發現此精心設計的這個教案反而產生了某種程度的框框限制。美美主任提到：事前的課程教案是透過我們精心設計與規劃，希望能以最完整的教學流程，達到最大的教學效益，但如果在實際教學過程中，與學生互動或突然靈光一現，而產生新點子新構想，比如，人口下降的問題我們設計近十年新生兒出生率變化的資料，可是學生希望製作成長條圖的方式表達較清楚，但又怕改變設計會影響教案的整體性及流暢度...。（研究討論 951206-01）

為克服此問題，在第二教學單元時將研究設計做了些許修正，在教案上預留一些彈性，只以大方向做重點式的設計，並讓二位教學者以獨立設計的方式自行練習，大家再給予回饋建議，培養同儕教師成為教學設計的催化者而非教學設計的給予者。雖然同儕教師團隊以週三下午的研究討論會議為內部反省性之評鑑，惟這樣的方式能否具有評鑑實施模式之效度，這也正是容易遭受技術化的「科學主義」視導模式的批評之處。

伍、結論與建議

本研究依據同儕教練理論及相關文獻，配合學生的學習發展及社會學習領域相關單元之問題，編擬出同儕教練實施方法。經過二單元循環的實驗教學後，探討如

何在實施同儕教練？對國小教師專業成長有何影響？實施歷程所遭遇困難和解決方法。依研究結果有下列各項結論：

一、結論

（一）建構同儕教練視導之歷程

此同儕教師合作歷程主要包括三個階段：第一階段是研究起點的建構與萌芽，此階段主要是在建立同儕教師在實施同儕教練視導的信任關係，透過文獻閱讀，產生共識，之後並進行彼此初步決定的視導模式的適用與修正。第二階段則為同儕教練視導模式的實施，這階段即在進行教師修正後的視導方式，第一次循環教學演示與修正，主要步驟為合作學習→教室觀察→回饋再成長→...的一個循環，並以此方式發展同儕教師在教學方面的專業成長。第三階段是實施結構與模式的持續化，其目的即在建立同儕教練視導的資源基礎，構成支持的教學環境。

（二）實施同儕教練視導後的專業成長

透過同儕教師共同閱讀、討論、擬定課程與教學計畫、相互觀摩、進行研究討論、與回饋建議的過程，不僅提升了同儕教師在課程與教學方面的意識，更發掘自身在應然與實然之間的差異，進而為教學的忽略做出修正與改進。其次，藉由同儕教師間的研究討論會議中，彼此的對話與分享，讓同儕教師意識到個人的教學觀與課程觀的改變，最後也將對的認知化為實際的教學行動與教學策略，落實在教學場域中。綜而言之，藉由同儕教練視導的實施，讓同儕教師提升了其在課程與教學方面的意識、恢復了失去的武功---課程設計能力及實踐教學的能力。

（三）實施同儕教練視導的問題

在實施同儕教練視導時，確實存在著困難點與挑戰。包括：（一）同儕教師個人方面：誤認同儕教練會成為一種變相的教師評鑑方式；教師角色衝突，常會使其分身乏術；教室觀察能力不足引發困擾；同儕教師具主體性，並不一定全盤地複製從教練教師身上所獲得的東西；及根深蒂固的「以智凌越一切」的迷思概念。（二）學校方面：若無來自行政機制的支援與責任分擔，課程計畫是很難推動實施的；「不太能多說」的組織氣氛與教師文化，影響了研究討論歷程中的真誠溝通。（三）教案設計方面：事前精心設計的教案產生了某種程度的框框限制。

二、建議

經由研究過程及結果，研究者擬提出建議如下：

(一) 對學校建議

1. 協助教師同儕做彼此視導的方式進行專業成長

本研究中發現，透過同儕教練視導，每週三下午的專業對話時間，提供同儕團隊親身檢視、深度察覺、省思自身教學信念的機會，逐步提升其專業主體意識與專業知能，不斷地突破舊有的認知和固著教學習性，進而逐步發展出具有實用價值的個人課程與教學理論。此一參與的、合作的、指導的視導模式，讓同儕教師能發揮教學潛能、建立信心和達成教學目標與提升專業能力。因此，傳統中由上而下的、監督的視導模式及視導人員只視不導角色應重新再概念化，視導只是在協助教師成為他自己工作的學習者。建議多能以鼓勵、給予支持、協助教師參與同儕視導之運作，以建構學習社群的教學文化，期更有效地提升教師專業能力。

2. 提供更多行政資源與支援

本研究發現，社會資源不易尋找非教學者短時間所能勝任、制式課表上課的墨守成規方式、及一位教師承擔二種（或以上）角色時所產生之角色衝突，常會使其分身乏術，無法兼顧等問題，使教學活動出現一些困難與限制。而這些皆是臺灣中小學課程領導所常面臨的困難，這些也正是傳統標準化課程管理的問題。準此，二十一世紀學校轉型課程領導應要做到「行政支援教學」，發揮課程主導權，創造協商空間，師生協商新的教學條件，重建教學的新文化，以鼓勵師生都能主動學習，共同負擔課程發展責任。

(二) 對教師建議

1. 真誠溝通打破「只是同事而沒有共事」的緊箍咒

本研究發現，教學者在教學過程中扮演著課程協同設計和實際教學者、良好班級經營者、思考引導者、學習輔導者、知識來源者、研究監督者、互動學習環境創造者等多元角色，對一位初次接觸同儕教練模式的教師而言實屬不易面面俱到。唯有同儕教師團隊彼此真誠溝通，相互提攜支持，加油打氣，以互相漏氣求進步的方式，共同面對教學上的問題並一起解決，如此在教學活動的實施上將有更大的助益。

2. 改變自身根深蒂固的視導觀念

根據研究結果發現，雖於教學研究開始，參與研究的夥伴都有「同儕教練」是平等、民主的合作團隊之共識，但在教學初期三位同儕教師，總有自己的教學被評鑑的固著想法，一開始並無法釋懷，需花一段時間才能慢慢適應。因此日後參與同儕教練的教師需先祛除習焉不察、根深蒂固的認知，如此突破傳統窠臼，才易有參與意願並有助於同儕教練的實施。

3. 將同儕教練的實施融入學校整體文化之中

在本研究進行過程中，研究者與同儕教師形成的合作小組，進行教案設計與教學現場觀察的對話、回饋、辯證、省思等，改進了原先教學缺失，並經過再概念化形成彼此新的教學觀和教學技巧，此轉變成效適宜推諸於學校各學習領域教師以同儕教練模式幫助自己專業成長，以助於學校形成自助式專業成長團體的學校文化。

參考文獻

- 周珮儀（2003）。**課程統整**。高雄市：復文圖書出版社。
- 周淑卿（1996）。**我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 周淑卿（2002）。**課程統整模式：原理與實作**。臺北市：濤石文化事業有限公司。
- 利一奇（2002）。**國小教師實施同儕教練之行動研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳耀明（2004）。現代課程語言之分析與省思。**師友**，444，38-40。
- 吳耀明（2005）。校長課程領導理念與實踐之研究。**國民教育研究學報**，15，157-182。
- 吳耀明（2007）。國小教師對九年一貫課程看法與實施現況之比較研究。**花蓮教育大學學報**，24，225-251。
- 李順銓（2001）。**國小初任教師發展教學歷程檔案經驗之個案研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱錦昌（1991）。**臺灣地區國民中學教學視導工作之研究**。國立政治大學教育研究

所碩士論文，未出版，臺北市。

莊明貞（2001）。九年一貫試辦課程實施：問題與因應策略之分析。*教育研究*，85，27-41。

張德銳（1998）。以同儕教練模式提升教師專業。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*（219-235頁）。臺北市：揚智文化事業股份有限公司。

陳美玉（1995）。*教師專業實踐理論及其應用之研究*。國立臺灣師範大學心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。

陳美玉（1997）。*教師專業：教學的理念與實踐*。高雄市：麗文文化事業股份有限公司。

陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會（主編），*邁向課程新紀元*（10-18頁）。臺北市：康軒文教事業。

黃政傑（1999）。*課程改革*。臺北市：漢文出版社。

鄧美珠（2005）。*國民小學初任教師同儕教練之研究*。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

甄曉蘭（2001）。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。*課程與教學季刊*，4(1)，1-20。

歐用生（2000）。課程統整實施的檢討。*國民教育*，40(5)，2-10。

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*。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

Ahuja, R. S. (2000). *The relative effectiveness of two different peer coaching programs and a structured self-evaluation program with elementary teachers using direct instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta, Gorgia.

Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-370.

- Burkhard, G. J. (2004). *The effect of a problem-based learning curriculum on performance on the Physician Assistant National Certifying Examination* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations. (AAT No. 3156489)
- Cherryholmes, C. H. (1988). Post structuralism, pragmatism, and curriculum. In C. H. Cherryholmes (Ed.), *Power and criticism: Post structural investigations in education* (pp. 130-149). New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Fullam, M. G., & Miles, M. B. (1995). Getting reform right. In A. C. Ornstein, & L. S. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 403-414). Boston: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The Balkanization of Secondary School Teaching. In L. S. Siskin, & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question* (pp. 141-171). New York: Teachers College Press.
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative Higher Education*, 33, 5-20.
- Joyce, B., & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Kiraz, E. (1997). *In what ways do student teachers contribute to the professional development of their supervising teachers?* Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, California.
- Maguire, N. D. A. (1998). *Collaborative teaching practices for a new century: A descriptive case study of peer coaching*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego, San Diego, California.
- Marsh, C., Day, C., Hannary, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- McCourt, J. R. (2000). *The impact of peer coaching on teachers' perceptions of self-efficacy and on the transfer of Teacher Expectations and Student Achievement (TESA) interactions from training to practice*. Unpublished doctoral dissertation,

Widener University, Chester, Pennsylvania.

Muir, L. L. (1980). *The rationale, design, implementation and assessment of a peer supervision program for elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertation. (AAT NO. 8028118)

Pierce, R. L. (2009). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project clue. *ProQuest Education Journal*, 31(1), 27-35.

Stepien, W., & Pyke, S. L. (1997). Designing problem-based learning units. *Journal for Education of the Gifted*, 20(4), 380-400.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada: State University of New York Press.

Witherspoon, R., White, R. P., & Hutcheson, P. G. (1996). Coaching as collaboration. *Training & Development*, 50, 14-16.

Research on Applying Peer Coaching Program to Teachers in Elementary School

Yao-Ming Wu*

Abstract

This study intends to apply peer coaching implementation according to the theory of peer coaching coping with students' learning development and social learning issues. There are three main stages for peer coaches to teach cooperatively: investigate where to construct and follow up — the implementation of the peer-coaching method — continuance of implementation construction and model. With peer supervision and two circulation units of experimental instruction, peer teachers strengthen their consciousness of curriculum and instruction, and enforce their ability of curriculum design and practical instruction.

Existing difficulties and challenges include: (1) individual peer teacher: the misunderstanding of peer coaching as a diverse form of teacher evaluation. The conflicts of teacher characters would have them feel tied up because of the lack of classroom observation ability. Individual peer teacher with one's own subject matter would not certainly duplicate what is learned from other peer teachers because of the misconception of "wisdom is the most important of all." (2) School: It is difficult to practice a curriculum project if there is no support or responsibility from the school administration. The atmosphere of organization and teacher culture of "not saying too much" would affect communication in the process of study and discussion. (3) The design of teaching plans: A certain kind of restriction is caused by designing the teaching project in advance.

* The General Affairs Director, Linluo Elementary School, Pingtung County

At last, solution and suggestions are proposed as references for future peer coaching model practices in elementary school.

Key words: peer coaching, social field, professional learning community