

第二章 文獻探討

本章的目的在整理和歸納與本研究主題相關的理論與研究結果，以做為本研究的立論基礎。本章共分成三節，第一節為教師管教方式的意義與內涵；第二節為教師管教與學生學習動機的關係；第三節為教師管教方式與學生學校生活適應的關係。茲分別敘述如下：

第一節 教師管教方式的意義與內涵

壹、管教的意義

管教一詞多用在父母管教上，當用在教育上常被認為有濃厚的威權 (authoritarian)，而其明確的定義，首先我們可以從幾本辭典中的說明來了解：朗文辭典 (Longman Dictionary of American English, 1983) 中曾對「管教」一詞定義為：「訓練個體的心靈和身體，使其能夠服從和自我控制。」

牛津英文辭典 (1989) 中的定義則為：「教導學生，使其能表現適當的行為與行動。」

而在中文字典的部分，三民書局大辭典 (1985) 則定義為：「管教是管理與教導。」，依此而言管教具有「管而教之」的意義。

張春興 (1995) 在「張氏心理學辭典」中，對管教列出的定義為：指在嚴格限制下所實施的一種賞罰嚴明的管教。一般是由在上者指導實施。

漢語大辭典 (1997)：「管教是指約束教導。」。

因此，從上述的辭典中，我們可以得知，不論是中文或是英文的字義，管教一詞本身就具有教導、訓練或處罰的意思。

許多學者亦曾對教師管教予以定義，Wolfgang(1995)認為教師管教是教師或學校行政人員在學生行為發生擾亂教育活動的進行時，或違反教師、學校行政以

及一般社會所設立的規範或法令時，所採取的必要舉動。

吳清山（1996）也曾引述 P. D. Eggen & D. Kauchak 對管教的定義：「教師對學生破壞和諧環境或干擾學習機會等行為所採取的行動。」也就是說，學生一旦有不良行為發生時，教師必須採取適當的措施，以阻止其不當行為再發生或使其表現良好行為。

Charles(1999)認為教師管教是指教師為幫助學生在校表現合宜的行為所做的指導，以能預防、終止和導正不當的行為，其最終的目標在幫助學生控制自己的行為，降低教師一再介入的需要。故管教不僅是在阻止學生當前的不當行為，更進一步是希望使學生內化為自律。

在國內，林孟皇（1995）認為，教師的管教行為是指施教者，在行使教育權時，對於學童的偏差行為，基於專業上的判斷，所為的一種矯治性措施。管教行為的目的在遂行教育目標，舉凡以矯治學童偏差行為的教育手段皆稱之。

歐陽教（1996）則認為，管教是指運用一切合理可行的措施來引導學生，而此措施包含訓導、輔導等方法在內，目的在促進學生適性發展，啟發身心潛能。

綜合以上國內外學者所提出的管教意義可知，管教本身就具有教導、訓練之意，其目的在使受管教的對象修正或阻止不適當的行為，以及進一步表現良好的行為，在本研究中研究者根據自編的「教師管教方式及滿意度量表」，測得教師在日常學校生活中對學生行為所做的「要求」與「反應」作為評量的指標。

貳、教師管教的類型

由於不同的理論背景以及研究方法，劃分出不同的教師管教類型，早期 Adorno(1950)則把教師管教方式分為民主、權威與放任三種方式。Blair& Jones（1968）則把教師管教方式分為嚴厲專制型（The hard-boild autocrat）、開明專制型（The benevolent autocrat）、放任型（The laissez-faire）及民主型

(The democratic)。

Webber(1990)綜合各家學說，列舉出教師對教室管理的八種取向：(引自葉興華，1994)

1. **權威取向**：教師強調透過紀律的訓練來維持秩序和控制學生的行為，這種取向的教師視教室管理、學生管教是一種控制學生行為的過程。
2. **恐嚇脅迫取向**：此取向的教師與權威取向者大致相同，但在方式上是利用嘲諷、高壓、威脅、強迫、非難等手段來達到管教學生的目的。
3. **寬大取向**：強調教師應盡量給予學生自由，讓學生無時無刻、隨時隨地都可以做他們想做的事，教師可以藉此促進學生行為的發展。
4. **食譜(cookbook)取向**：此種取向的教師會利用既定的學生行為管理模式，在某種情況或是面對某種問題，應採取什麼策略，就如烹飪食譜一樣，教師只要遵循著步驟處理所面臨的情境及問題即可。
5. **教學取向**：此取向的教師會利用學生興趣與需要，並可以促進學生學習的課程及教學計畫，來預防和解決學生的行為問題。
6. **行為塑造取向**：此類教師經常運用行為改變技術，幫助學生建立適切的行為，將教師的管理視為塑造學生行為的過程。
7. **建立積極社會情感氣氛過程取向**：此種教師認為要建立學生良好的行為，應透過教師和學生、學生和學生間良好人際關係的建立，營造一個充滿積極社會情感的環境及班級氣氛，以協助學生學習。
8. **社會系統取向**：此種教師認為學生的學習是在整個團體的脈絡中進行，學生所處的團體及班級的行為和性質對學生有深遠的影響，因此，教師在進行學生行為的管理及教室的管理時，應注重其在團體中的發展和應用。

Charles(1999)主張管教系統應整合為三個面向：

1. **預防性管教(preventive discipline)**：在課堂中提供有趣的課程內容，使學生沈浸其中而無暇去從事不當的行為的管教方式稱之。
2. **支持性管教(supportive discipline)**：幫助學生回到自己應為的工作或

任務，使學生達到自我控制的管教方式稱之。

3. **矯正性管教 (corrective discipline)**：終止學生不當的行為，重新教導正確行為，並保留其尊嚴的管教方式稱之。

李孟文（2001）也曾引述 Canters 自教師對學生行為採主動因應

（proactively）與被動反應（reactively）之基礎，將教師分為三類：

1. **果決型教師 (assertive teachers)**：這類教師會清楚、自信、一致地向學生表達對班級的期望。
2. **敵對型 (hostile teachers)**：這類教師視學生為敵人，故安排各項規定，如此會抑制師生信任與合作的發展。
3. **猶豫型教師 (nonassertive teachers)**：這類教師無法清楚地陳述期望，也無法一致地處理學生的問題。

在國內的研究方面，吳清山（1984）曾將導師的管教態度分為四種類型：

1. **民主型**：指導師能和學生打成一片，誘導學生而不予強制；給予學生個別의 注意與關懷，同時亦激發學生自動自發的精神。
2. **嚴格型**：指導師管教學生時，強調權力、嚴肅、重視學生秩序，不喜歡學生發問或表示意見，常認為自己的命令具無上權威，一定要學生接受，有時亦常因班上部分學生的過錯而責罰全班。
3. **放任型**：指導管教學生時，很容易答應學生的要求，很少干涉學生的行動，亦不願指揮學生行動，聽任學生自由活動，不重視秩序的維持。
4. **冷淡型**：指導師管教學生時，很少接觸或了解學生，亦不關心學生的表現，總是忙自己的事情，即使學生遭遇困難時，亦不會主動設法幫助。

上述各學者的分類方式，多從單向度的方式來區分教師的管教方式，然本研究在參考上述各學者的論點以及有鑑於與父母管教有關之研究，皆強調單向度的探討恐已未能足夠探討當今社會中父母管教的狀況，而建議走向雙向度的探討，故參考各種父母管教的相關研究，其中，研究者最認同王鍾和（1993）根據

Maccoby 及 Martin (1983) 的理念，所採用的父母管教方式之分類，故引用此模式，以受試者在「教師管教方式量表」的「要求」(Demand)與「反應」(Responsive)兩個向度上得分的中位數為分界點，將兩個向度分為高低層面，再組合成「專制權威」、「寬鬆放任」、「開明權威」及「忽視冷漠」等四種不同的教師管教類型。

研究者並參考 Macobby&Martin(1983)對不同管教類型之父母行為表現的界定，提出各管教類型中，教師的行為表現之內涵，如下表 2-1 所示：

表 2-1 不同管教類型中，教師的行為表現

教師管教方式類型	教師行為表現
專制權威型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師對學生的要求遠多於學生對教師的要求。 2. 嚴格限制學生提出或表達自己的需要。 3. 要求學生盡量少提出或最好壓抑不說出自己的要求。 4. 教師以勒令學生服從的方式，提出自己的要求。 5. 教師的要求，從未經過討論調查或討價還價的過程。 6. 教師十分重視維持自己的權威，且絕對盡力壓抑來自學生的異議或挑戰。 7. 學生若做出與教師需求不同的事時，必會受到嚴厲的懲罰（且常為體罰）。 8. 教師對學生的態度為堅定且教導的，但較少感情的投入與支持。
寬鬆放任型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師以接納/容忍的態度面對學生表現出攻擊或發脾氣等的衝動行為。 2. 教師很少用懲罰或控制（限制）來強調自己的權威。 3. 教師很少對學生的態度（如：有禮貌、舉止合宜）或工作（如：課業）完成等方面，有要求。 4. 教師讓學生自己約束行為，且盡可能自己作決定。 5. 很少要求學生的日常作息（如午休、自習、打掃、、、、） 6. 教師對學生給予多量的情感支持，但缺乏指導與要求。

表 2-1 不同管教類型中，教師的行為表現（續）

開明權威型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師期望學生有成熟的行為表現，並對學生建立清楚的行為規範準則。 2. 堅定的要求學生依規範或準則行事，必要時施以命令或處罰。 3. 鼓勵學生的個別性及獨立性。 4. 師生間開放式的溝通。 5. 師生雙方皆清楚地認知彼此的權利。 6. 師生雙方皆能對彼此合理的需求及觀點，給予反應或接納。 7. 教師對學生行為的要求是感性（支持）與理性（規定）並存。
忽視冷漠型	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師十分忙碌於自己的工作或活動，少有額外時間陪伴或注意學生。 2. 只要不必長時間或精力與學生相處或互動，任何事要求教師去做，教師都十分願意。 3. 盡可能地與學生維持距離。 4. 教師對學生的需求常很快的給予滿足（或處理），以避免麻煩（或不再煩他）。 5. 教師對學生很少表現情感的支持及堅持的要求或控制。

資料來源：研究者自行整理

參、人口變項與教師管教方式

國內對於教師管教方式的相關研究並不多，不過隨著教育部制訂及廢止「輔導與管教辦法」以及體罰議題的出現，關於教師管教的相關研究才陸續出現，從過去的研究中發現教師人口變項，包括性別、任教年資、專業背景、公私立學校別等，與學生的背景變項，包括學生的性別、學校所在區域等皆會對教師的管教方式帶來影響，而本研究較感興趣的是不同性別的教師對學生管教方式的差異，以及不同背景變項的學生知覺到的教師管教方式是否有差異，這些人口變項在過去研究的發現上並未獲得一致的結論，故在本研究中亦希冀能針對此些人口變項

作進一步探討，以下則針對過去相關研究發現分別說明之：

一、教師性別與教師管教

不同性別的教師是否在對學生的管教方式上會有不同？過去許多國內外研究結果都確實發現教師的性別與其對學生的管教方式有密切的關係（林清財，1990；林麗琴，1995；莊耀隆，1998；黃姬芬，2001；葉興華，1994；Parkay& Conoley，1981）以下將相關研究整理如下表：

表 2-5-1 教師性別與教師管教方式之相關研究統整表

研究者	研究目的	研究對象	研究結果
Parkay& Conoley (1981)	為了解美國西北部教育者對體罰的態度	十所中小學 248 位的教育者	男性教育者顯著比女性教育者較常使用體罰
林清財 (1990)	探討我國國小教師、準教師及師範學院教師教育信念的現況及其差異情形	以我國國民小學 1570 位教師為對象	女教師比男教師有較高民主取向、低權威的教育信念傾向。
葉興華 (1994)	為瞭解教師班級管理的觀念和實際工作中所遭遇的難題	北部國小教師 881 位	女性教師不贊成懲罰比率比男性教師高；但男性教師對學生犯錯的看法卻較女性教師寬容

表 2-5-1 教師性別與教師管教方式之相關研究統整表 (續)

研究者	研究目的	研究對象	研究結果
林麗琴 (1995)	為探討目前國小教師領導型態之現況	以高雄市國小教師樣本 96 人、學生樣本 1168 人	發現不同性別教師所採用的管教方式會有所不同，男教師較重視班級及學生目標的同時達成，而女老師則較採取關懷的態度，展現出母親關愛的特質
莊耀隆 (1998)	為探討高雄市國小教師管教權力與班級氣氛之關係	高雄市 88 位教師及 880 位國小學生	女性教師比男性教師更偏向「利酬型」及「規範型」的管教權力類型
黃姬芬 (2001)	為了解國小教師管教信念與管教行為之關係	383 位國小教師	男性教師比女性教師較常採用體罰的情形。

資料來源：研究者自行整理

上述研究結果皆發現不同性別的教師在對學生的管教方式上是有差異的，然而李輝華（1994）對十二位美國各州所選出的國小傑出教師的訪談中，卻有不同的發現，他發現雖然男老師會將自己教室紀律優良，歸因於他是男性，因為大部分的學生比較怕男老師，但是其他女老師並沒有一位認為，身為一位女老師，在管教學生方面，會因為自身性別而有任何影響，換言之，女性教師並不認為自身的性別會影響他們所採用的管教方式。

同樣地，黃順利（2000）有更深入的研究結果，他針對 1998 位國小教師進行研究，結果發現不同性別的教師在體罰態度上，並沒有顯著的差異。但是在實際體罰行為上，女性教師在體罰次數、打手心、罰勞動服務、因生氣而表現衝動的情緒多於男性教師，男性教師則在罰跑步、個人心情不好時體罰及心平氣和情

緒上多於女性教師。

由上述研究結果得知，不同性別的教師所採用的管教方式是否確實具有差異性，似仍有相當程度之爭議，值得再進一步探討與確認。

二、學生背景變項與教師管教方式

(一) 學生性別與教師管教方式

不同性別的學生是否亦會受到教師不同的管教方式，過去針對此因素的研究較為缺乏，不過，許多師生互動的研究都顯示男女學生會因性別因素而受到教師不同的關注和對待，例如：謝臥龍（1997）的觀察研究發現，幼教老師在與學生互動過程中充滿性別刻板印象，例如請學生示範「醫生」通常會找男生示範，玩洋娃娃通常就會找女生示範等。而在他 1998 年進一步的研究也發現在國中科學教育課堂，老師給男生思考與候答時間顯著高於女生。在 1999 年他又與駱文慧、吳雅玲等人以觀察記錄方式，研究高雄市六所國民小學男女教師和學生互動的情形發現，整體上男學生與教師互動機會較多，而且男學生在數學與自然課與教師的互動次數較女生多，女生在國語與社會課與教師的互動次數較男生高。

滕德政（2002）針對國小班級躲避球課從事參與觀察輔以訪談，發現到躲避球體育課，兩性常遭受不同的學習對待；馮莉雅（2003）也發現到教師會給予男學生較多的數學挑戰、偏愛數理佳的男同學。不過，Judith Kleinfeld(1998)卻舉出研究反對學者們所提出的「男生比女生獲得較多教師的注意」，他認為有一些老師是比較注意男生，但也有一些老師給予女生較多注意的，在實際情形上並不一致。（Gila Hanna, 2003）

故從上述研究得知，學生性別是造成師生互動差異的重要因素，然是否學生性別也會影響到教師採用不同的管教方式，是為研究者較感興趣的重點之一，故本研究欲透過學生的角度來知覺教師的管教，探討不同性別的學生受到教師的管教方式是否有所不同，以及不同性別的學生是否會因不同性別的教師而在管教方

式上有顯著的差異。

(二) 學校所在地區與教師管教方式

在過去國內外針對不同學校所在地區的教師管教方式所做之研究，結果並不太一致，例如：Falk (1963) 發現在美國鄉村，贊成體罰者顯然比都市多，小市鎮比大都會多。(黃順利，2000)

Solomo(1996)研究發現，在文化不利地區，教師會對學生較不信任，不相信學生的能力，而且這些地區的教師較強調權威，學生很少有自主的機會。

至於在國內早期林金悔(1977)曾研究發現服務學校所在區並非影響我國國小教師體罰態度及行為的重要因素。

黃姬芬(2001)的研究也指出，不同服務地區的教師，在管教行為的各個層面上並未有顯著的差異。

不過，黃順利(2000)雖亦指出不同服務區域教師的體罰態度無顯著差異。但當他將全國小學依都市化程度分類，越多即代表都市化程度越高，結果發現在都市化程度3、4級區在教師體罰次數上多於5、6級區，而都市化程度5、6級區在罰站次數上多於1、2級區。

可見，國內外針對不同地區的學校教師是否傾向採用不同的管教方式仍未得到定論，本研究認為台灣各地區由於受到的都市化程度不同，相對地，資訊流通及政策宣導程度亦有差異，可能造成教師對使用體罰的態度或是管教方式上的抉擇會有所差異，故將之納入研究變項。

此外，過去關於教師管教的研究大致仍偏重在教師管教信念及態度上的研究，在教師管教方式上的研究似仍不多，同時，過去這方面的研究多從教師的角度來探討，然而學生所知覺教師的管教方式，可能與教師所自覺的反應會有所不同，故本研究欲自學生的知覺來做調查與研究。

第二節 教師管教方式與學生學習動機

壹、學習動機的定義

學習動機 (learning motivation) 往往影響學習者的付出努力、參與程度和持續的時間，對於個人所重視的價值、興趣與挑戰，學習者會投入心力，期待從努力的過程得到需求的滿足或是其他酬賞，而就其定義，許多的學者有不同的定義，張春興 (1997) 指出學習動機的定義為：「它是指引起學生學習活動，維持學習活動，並導致該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程。」。

黃金山 (2002) 則將學習動機的概念擴大為在學習的過程中，凡能促使學生自動去學習的行為皆稱之為學習動機。

參酌上述學者對學習動機的定義，本研究所採用之學習動機是 Pintrich (1989) 與 McKeachie et al. (1978) 統合各家理論及研究，提出的學習動機的定義，他們認為學生在學習過程中，包含三個主要的動機成分。第一，學生對於學習工作的重要 (importance) 和價值 (value) 的信念，即價值成分 (value components)。第二，學生對於自己完成一項學習工作的能力 (ability) 或技巧 (skill) 的信念，即期望成分。第三，學生對於某項學習工作的情感 (feelings) 或情緒 (emotion) 反應，即情感成分 (affective components)。這三種學習動機之中又各包含幾個因素，以下分別說明：

一、價值成分

價值成分包含學生從事一項學習工作的理由及對於該工作之重要、效用 (utility) 或興趣 (interest) 的信念。故價值成分乃包含了學生學習的目標導向 (goal orientation) 及工作價值 (task value)。

二、期望成分

期望成分包括學習者對其完成某件工作的能力的信念、控制 (control) 的信

念及對該工作成功的期望。故期望成分包含學習的自我效能(self-efficacy for learning, SEL)、學習的控制信念(control of learning beliefs, CLB)及期望成功(expectancy for success, EFS)。

三、情感成分

指學習者對於學習工作的情緒反應(emotional reactions)，如學習焦慮感。(引自程炳林，民80)

本研究以受試者在研究者參考程炳林、吳靜吉(1993)的「激勵的學習策略量表」和黃淑娟(2002)的「學習動機量表」，所編訂之「學習動機量表」中的得分作為操作型定義，得分越高即代表學生的學習動機越高。

貳、教師管教方式與學生學習動機之相關研究

教師管教方式是否會影響學生的學習動機呢？過去直接針對此兩個因素的相關進行討論的研究似乎並不多，但我們可以從相關文獻間接來探討兩者的關係，例如：李孟文(2001)指出如果單從教學歷程分析，管教是指用以管理教學秩序、維持學生學習動機與課業專注的策略。可以見得教師管教與學習動機應具有密切的關係。

吳文榮(2002)就曾針對高職實用技能班一年段的學生進行研究，結果發現教師的班級經營與學生的學習動機有顯著的關係存在，且學生的學習動機的來源，大部分受到教師班級經營品質的差異所致。

另外，劉政宏(2002)針對台北市131位國小學生進行實驗研究，結果發現教師的回饋方式會對學生的學習動機產生影響，尤其是教師採用成績單式的回饋方式時，會對降低學業低成就的學生的學習動機。

由此可見，教師行為與學生學習動機間應有密切的關係，因此教師的管教方

式亦可能對學生的學習產生重要的影響，尤其在學習動機部分。過去的許多研究結果多肯定科任教師的行為會影響學生的學習動機。導師平日在校園生活中，是與學生接觸最多者，舉凡成績單、小考、早自習、自修課以及對整體成績的獎懲，都扮演著重要的角色，因此導師的管教方式亦可能直接或間接的影響學生的學習動機。

此外，沈珮文（2000）並針對宜蘭縣的學生進行研究，結果發現父母的管教態度與學生的英語學習動機間具有密切的關係，其中父母若採用「關懷取向」的管教態度則會與孩子的英語學習動機呈現正相關，而「權威取向」的父母管教態度則與孩子的英語學習動機呈現負相關，因此，學校生活中扮演如同父母角色的導師，其所採用之管教方式是否亦如同父母一樣會對學生的學習動機帶來影響？在本研究中即欲透過實際的研究，探討之。

第三節 教師管教方式與學生學校生活適應

壹、學校生活適應的定義

青少年學生，除了在家的時間以外，大多數的時間幾乎都在學校裡度過，因此學生們在學校的生活適應自然有其重要性，多位學者曾對學校生活適應定義如下：

莊明貞（1984）認為學校生活適應是指學生在學校中與其周圍所接觸的人、事、物產生的互動關係。

許瑞蘭（2001）則認為學校生活適應係指學生在學校環境中，為了因應自己需求的滿足與解決人際衝突，以問題解決方式來維持個人與學校生活間和諧關係的狀態。

丁明潔（2002）對「學校生活適應」的定義則是指學生在學校中，面對學校環境所產生的同化與調適歷程。

綜合上述各學者的定義，本研究將學校生活適應定義為學生在學校中，面對學校環境為因應自身需求的滿足與解決人際衝突，所產生的同化與調適的歷程。且以「國中生學校生活適應量表」上的得分為本研究之操作型定義，得分越高，表示其在學校生活適應情形越良好；反之，得分越低，代表其學校生活適應情形越不佳。

貳、教師管教方式與學生學校生活適應

教師是學校教育的施行者，如同家庭教育中的父母，教師就像是學生在學校中的父母，因此，學生的生理和心理都深受教師的影響，Spelman(1979)就曾指出國中學生的生活適應會受到師生關係和學校環境的影響。

Adorno(1950)把教師管教方式分為民主、權威與放任三種方式加以研究，結果發現在民主型管教下的學生具有良好的學習態度和精神，班級氣氛亦較為融洽；而權威型管教下的班級秩序雖較為良好，但學生表現則較為被動；至於放任

型管教下的班級，各方面的表現均較差。

而 Blair、Simpson 和 Jones (1968) 把教師管教方式分為嚴厲專制型 (The hard-boiled autocrat)、開明專制型 (The benevolent autocrat)、放任型 (The laissez-faire)、民主型 (The democratic)，結果發現學生在嚴厲專制管教下容易諉過，而且情緒亦多不穩定；在開明專制管教下學生容易養成依賴，缺乏自動自發的精神；在放任管教下學生之情緒亦多不穩定，只有在民主管教下的學生情緒較為穩定，自動自發且自律自愛。

此外，Gnagey(1978)也特別指出三種會引起學生不良行為的管教方式：(引自吳清山，1984)

1. 專制型 (The despot)：常常引起學生挫折，無法滿足學生需求，慣用處罰方式，亦使學生內心充滿焦慮恐懼，極易造成學生侵略性和破壞性行為。
2. 玩弄型 (The flirt)：常使學生無法專注於課業，學生之情緒亦不太穩定。
3. 虛偽型 (The nonentity)：無法激起學生的學習動機，學生表現良好行為亦不予以獎勵，故學生常表現無知、挫折的行為反應。

Spelman(1979)亦研究發現，採用凌虐式的管教方式，常常導致師生關係的衝突及學生的適應不良。

Rose (1984) 與楊國樞 (1986) 也都認為體罰的管教方式不僅會造成學生本人以及其他學生的生理和心理上的多種不良影響，甚至造成學生模仿而產生暴力行為。

Bachar、Canetti、Bonne、Denour 和 Shalev (1997) 更進一步指出體罰與學生的精神病症狀以及身心偏差間均有高相關。

國內，吳清山 (1984) 為了解學生生活適應與教師管教態度的關連，將教師管教態度分為民主型、嚴格型、冷淡型及放任型，以問卷調查法，針對台北市九所國民中學 2094 名學生進行研究，結果發現發現導師「民主型」的管教態度最能預測學生個人適應、社會適應和總適應。

綜合以上研究文獻可知，教師的管教方式與學生的在學校生活適應間應存有相當密切的關係，但是近年來國內針對這兩個因素之間關係的研究似乎並不多，尤其在當前的教育實務現場上，學生不論內在或外在的適應失調行為皆與日遽增，似乎均反映出學生的生活適應問題值得關注，究竟當前教師的管教方式及具體作法是否確實與學生在校生活適應間存有關係，實有待進一步探討。

第四節 教師管教方式與學生滿意度

不同的教師管教方式下，學生對教師所持管教類型的滿意程度，是否會有差異？在滿意程度不同的條件下（高或低），教師採用管教方式的類型不同，學生的在校行為表現是否會有差異？這些問題，在此篇研究中，亦為研究者極感興趣的主題。唯遍尋國內外文獻，相關的研究似乎並不多，依 Douglas Powell(1983)提及一個人要想有良好的生活適應，需在其工作、愛及遊樂中，獲得滿意。而對國中的學生來說，主要的讀書（工作）及遊樂環境大多皆在校園，因此教師所給予的關愛、反應，合理的管教與密切的師生關係，可能會對其的在校生活適應及行為表現，產生重要的影響。且王鍾和（1993）在父母管教方面的研究，亦指出父母採用管教方式類型的不同，教師感到滿意的程度有顯著差異存在。對父母親的管教方式，以「開明權威」及「寬鬆放任」的管教方式類型最令子女感到滿意，且對父母管教方式感到滿意度不同的子女，其行為表現亦有顯著差異存在。高滿意度者會較優於僅感到低滿意度者。尤其最重要的是，父母採用不同類型管教方式，對子女行為的影響，會因子女對該類型管教方式感到滿意程度的不同，而有差異。故在此研究中，學生對教師採用不同類型管教方式的滿意程度，似乎皆直接關連著其在學習動機及學校生活適應上表現的差異。

總之，由第二、三節所述，多項研究結果得知，教師採用管教方式類型的不同，學生在學習動機及學校生活適應的表現上會有差異。而令人深感興趣的是，若學生本身對此種教師管教方式類型感到滿意程度不同的話，此二變項對學生的行為表現的影響是否會有所修正，此項結論亦有待研究結果，再予以確認。