

拒学行为演变特征与破解之道

韦婧骅, 李小晶*

重庆师范大学教育科学学院, 心理咨询与家庭教育指导中心, 重庆

收稿日期: 2026年7月17日; 录用日期: 2026年8月17日; 发布日期: 2026年8月28日

摘要

青少年拒学行为已从单纯的“拒绝上学”演变为包含“社会退缩”的普遍困境, 是心理需求冲突、社会关系矛盾与现代性压力交织的产物。研究追溯了拒学概念从“学校恐怖症”到强调情绪回避与社会功能损害的演变, 区分了其与厌学、逃学的差异, 并深入剖析了三种核心类型: 情绪型拒学、认知型拒学、关系型拒学的特征。此外, 还针对性地提出了渐进复学结合情绪支持与认知技术、价值探索应对意义危机、修复家庭师生关系、构建社区支持网络等多维度干预方法。在对当前拒学情况深入分析的基础上, 为改良功利导向的教育生态, 营造滋养个体全面发展的环境做出了积极探索。

关键词

拒学行为, 社会退缩, 情绪型拒学, 认知型拒学, 关系型拒学

Evolutionary Characteristics of School Refusal Behavior and Pathways to Addressing It

Jinghua Wei, Xiaojing Li*

Center for Psychological Counseling and Family Education Guidance, College of Education Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing

Received: July 17, 2026; accepted: August 17, 2026; published: August 28, 2026

Abstract

Adolescent school refusal behavior has evolved from a simple “refusal to attend school” into a widespread dilemma encompassing “social withdrawal”, a product woven from conflicts of psychological needs, contradictions in social relationships, and pressures of modernity. The concept of school

*通讯作者。

文章引用: 韦婧骅, 李小晶(2026). 拒学行为演变特征与破解之道. *心理学进展*, 16(8), 479-486.
DOI: 10.12677/ap.2026.168418

refusal has been traced from “school phobia” to its current emphasis on emotional avoidance and impairment of social functioning, distinguishing it from academic apathy and truancy. Furthermore, three core types have been deeply analyzed: emotional school refusal, cognitive school refusal, and relational school refusal, along with their characteristics. Additionally, targeted multi-dimensional intervention methods have been proposed, including gradual school reintegration combined with emotional support and cognitive techniques, value exploration to address crises of meaning, repairing family and teacher-student relationships, and building community support networks. On the basis of a thorough analysis of the current school refusal situation, active explorations have been conducted to reform the utilitarian educational ecosystem and cultivate a supportive environment that nourishes the comprehensive development of individuals.

Keywords

School Refusal Behavior, Social Withdrawal, Emotional School Refusal, Cognitive School Refusal, Relational School Refusal

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

青少年拒学现象正从“特殊问题”演变为普遍困境。数据显示,中小學生拒学行为检出率随年龄急剧攀升,从小学阶段的 4.5% 跃升至高中时期的 37.6% (陈玉霞等, 2016a, 2016b)。拒学问题伴随着复杂的心理诉求、社会关系矛盾与现代生活迷茫(史晓宇等, 2023),这一趋势折射出问题的普遍性,其内涵也远超单纯的厌学。拒学是现代社会的产物,虚拟世界的强大引力与现实学业压力形成拉扯,激烈的社会竞争通过家庭、学校转化为较大的升学与比较压力,加上家庭结构变化、亲子疏离以及学校教育对个体需求的忽视,共同构成了拒学的潜在诱因。深刻剖析拒学现象及其背后的现代性隐喻,是洞察青少年心理健康、破解当前教育困境、守护其健康成长的关键。

2. 拒学行为的概念演变

1. “拒绝上学”概念的界定与演变

Johnson 等人(1941)首次将“拒绝上学”(School Refusal)行为定义为“学校恐怖症”,强调其作为一种独立的情绪障碍,表现为对上学的强烈恐惧及长期缺勤。由于当时“恐怖症”被宽泛定义为对特定情境的非理性恐惧,这种分类逻辑使得以分离焦虑为核心机制的拒学行为被归类为恐怖症的一种亚型。其后,Johnson (1957)本人又修正了自己的观点,主张直接使用“分离焦虑症”代替“拒绝上学”。

20 世纪 50~60 年代,部分研究者开始质疑“恐怖症”的病理性标签。Klein (1945)强调,拒绝上学是一种行为现象而非病理诊断。拒学的核心指标是长期缺勤,在这一概念和标准下,拒学也被称为“学校出勤问题”。日本文部科学省把排除疾病、贫困等客观原因,一年内缺勤 30 日以上的情况,明确定义为“不去学校”。Kearney & Silverman (1995)针对拒学行为制定了可供参考的界定标准:(1) 连续 2 周缺勤 25% 以上课时;(2) 至少 2 周出现严重上学困难且影响正常生活;(3) 一学期 15 周内缺勤至少 10 天。

除了长期缺勤,拒学的典型行为还与躯体症状、情绪障碍与功能损害有关。并不是他们不想去上学,而是“没法”回去,因此出现了一个新的名词——“基于情绪的回避上学”。基于情绪的回避上学的学生常表现出显著的內化症状,如焦虑、抑郁及社交回避。伴随情绪的躯体症状(如头痛、腹痛、恶心)具有情

境特异性，通常在早晨上学前加重，回家后缓解，且无器质性病变。**Baker 和 Willis (1978)**区分了急性与慢性拒学：急性型以突发焦虑为主，慢性型则伴随长期情绪紊乱及家庭功能失调。

近期的研究逐渐聚焦于伴随拒学行为的广泛的社会功能损害。日本“不登校”概念的演变体现了这一趋势：从早期强调学校环境的直接压力，到后期关注家庭支持不足、社会孤立等综合因素，“不登校”已从单纯的学校拒绝演变为涵盖社交回避、家庭依赖的社会退缩现象(**王洪芳, 张建新, 2007**)。拒学常是社会退缩的早期表现，部分案例甚至发展为“蛰居族”(Hikikomori)，即长期闭门不出、完全脱离社会接触。日本“蛰居族”的追踪研究表明，约 70%的案例始于青少年时期的拒学行为。**Heyne 等(2011)**提出的鉴别标准进一步强调，拒学需与社交焦虑、躯体化症状等情绪障碍关联，并纳入社会功能评估。

由此，研究者们对拒学行为的定义从“病理性的”的标签逐步转向社会环境引发的情绪和行为障碍，从个体行为视角逐步过渡到关注生理 - 心理 - 社会的系统性视角。

2. 拒学、厌学和逃学的概念辨析

拒学、厌学和逃学虽然都涉及学生不上学的行为，但背后的原因、主要表现等等都各不相同，见表 1：

Table 1. Differentiation of school refusal, truancy, and academic apathy
表 1. 拒学、逃学和厌学的辨析

名称特征	拒学	逃学	厌学
深层原因	逃避学校引发的焦虑，或对家长的分离焦虑，或存在创伤性经历	追求校外的乐趣、厌恶学校的管束、或存在学业、社交压力	学业挫败和(或)师生关系不佳、或存在社交压力
主要表现	难以离家、即使在校也难以坚持，且老师家长大多知情	系统、有预谋的旷课，且在老师家长不知情的情况下发生	学习消极应付，可能偶发缺勤
主导情绪	焦虑、恐惧、恐慌、极度痛苦	冷漠、叛逆、无聊、寻求刺激	沮丧、挫败、抵触、愤怒、无助
学业表现	有可能之前很好，但拒学行为出现后变差	通常较差	态度上努力，但结果相对较差

综上所述，逃学、厌学与拒学虽在表现、情绪等方面的核心特征不同，但背后原因存在相似，如学业压力、人际关系问题，且存在显著的动态转化与连锁反应——长期厌学易滑向逃学，严重拒学缺课必然引发学业挫败，现实中更常出现拒学的焦虑与逃学的隐瞒行为共存的复杂案例。因此，辨析三者的差异是基础，但更需关注其交织的诱因、演变的可能及共现的复杂性，方能精准干预，打破恶性循环。

3. 拒学行为的类型

根据前面的分析我们可以看到，拒学行为的原因可能是逃避学校引发的焦虑，或对家长的分离焦虑，或存在创伤性经历。综合拒学行为的种种影响因素，我们把拒学分为情绪型、认知型和关系型三种：

1. 情绪型：规训系统与个体需求的错位

情绪型青少年拒学行为，其核心不仅源于青春期特有的神经生理发育状态与情绪障碍的相互作用，更深层的原因往往在于青少年内心感受与外界强加的“好学生”标准之间的显著差异。社会、学校和家庭普遍推崇的“好学生”形象——成绩优异、行为顺从——常常忽视了青少年真实的兴趣、情感需求和个性发展空间(**Ryan & Deci, 2000**)。当这种标准化、单一化的评价体系，如过度聚焦分数和服从，与青少年的内在世界产生明显冲突时，巨大的心理压力便油然而生。

这种压力导致青少年本就因生理发育而薄弱的情绪调节能力,甚至焦虑或抑郁爆发。有研究甚至认为,拒学行为是一种对单一化评价体系的回避型应对(史晓宇等, 2023)。例如,因恐惧同伴负面评价而拒绝上学的社交焦虑者,其深层可能包含了对被“成绩排名”或“标准化表现”所定义的排斥;因分离焦虑拒学的学生,也可能隐含着对被迫离开真实自我的抗拒,不愿为了满足外部期待而不断违反自己本意;头痛、腹痛等常是这种内在冲突痛苦的躯体化表达,也是通过逃离无法满足其自主与关联需求的无声表达(Ryan & Deci, 2000)。需警惕的是,若压力源,即单一的评价体系,持续存在且未获理解,短期回避可能固化为对学校环境本身的病理性恐惧,即学校恐怖症,甚至演变成广泛性焦虑(Kearney & Albano, 2018)。

这种行为模式呈现清晰的逃避-强化轨迹:内在需求与外部标准的冲突引发的巨大痛苦触发了初次拒学,而成功回避带来的暂时解脱感会强烈强化这一行为。久而久之,与学校相关的线索,如试卷、排名表、强调服从的校规,都可能自动激活焦虑和逃避冲动。这种从个体生理脆弱性到对标准化环境的不适应,再到心理病理化的演变路径,深刻揭示了此类拒学行为不仅是“情绪失调”,更是青少年在高压、单一评价体系下发展受阻的困境信号。因此,早期识别并干预这种“好学生困境”,理解拒学背后过度强调成绩和服从的标准的非言语表达,进行心理与社会环境的双重干预至关重要。

2. 认知型:意义真空与自我消解

认知型拒学行为,其根源固然在于青少年对学习、学校及人际关系的系统性认知扭曲,如灾难化思维、读心术、反刍思维等,但更深层的驱动力量,往往源于青春期特有的存在主义困惑——对“上学为了什么?”和“未来会好吗?”这类终极问题的强烈而无解感。

处于自我同一性探索关键期的青少年,面对被家庭、社会预设好的“成功”人生轨迹,如考高分、进名校、找好工作,极易产生深刻的疏离感。当标准化路径无法回应他们关于生命意义、个人价值与存在真实性的内在叩问时,一种强烈的无意义感和迷茫便会滋生(Frankl, 1985)。这种对人生预设的怀疑和意义感的缺失,为“非适应性认知”提供了肥沃的土壤。例如,认为“上学无意义”可能不仅是认知偏差,更是对无法看到学习与自身真实渴望之间联结的强烈表达;“我永远无法成功”的过度的自我贬低,可能混杂着对“社会定义的‘成功’是否值得追求”的质疑;对社交评价的过度敏感,背后可能隐藏着对在预设剧本中扮演“虚假自我”的恐惧。拒学行为在此情境下,超越了简单的逃避,成为了一种“暂停时间”的生存策略。青少年试图通过暂时脱离被规划好的轨道,来中断看不到自我位置的未来预设,从而争取空间去呼吸、去思考、去触碰“我是谁”和“我真正想要什么”的真实性问题(Marcia, 1966)。这是一种对“未经审视的生活”的本能反应。

该类型的本质特征在于认知偏差与存在困境相互交织,形成了一个自延续系统。拒学暂时缓解了因意义无解和扮演虚假角色带来的焦虑,却同时强化了“外部世界(尤其是学校)是威胁真实自我”的错误认知框架。这使得重返代表预设轨迹的学校变得认知上极其困难,并可能导致社会功能发展的停滞甚至显著且持续的社会功能损害——因为暂停时间太久,重启的勇气和路径都可能被消磨殆尽。这种认知-行为模式极易陷入循环:认知偏差催生拒学,拒学带来的暂时喘息感强化了脱离行为,而长期脱离则导致社交技能退化,加剧孤独感和无意义感。更关键的是,拒学本身无法解答存在困惑,反而可能使青少年在现实脱节中迷失。研究显示,长期社会退缩,如日本的“蛰居族”,往往伴随着深刻的存在空虚和意义感丧失(Saito, 2013),印证了回避无法通向真实。

3. 关系型:亲密联结中的异化

关系型拒学行为的核心在于家庭情感联结的有条件性导致的教养功能的功能性导向,以及学校中教师聚焦于成绩形成的教育功能偏离。当父母的爱与认可被明示或暗示地绑定在成绩表现,如“考上好大学才配被爱”或行为顺从上时,青少年体验到的不是无条件的接纳与支持,而是一种深刻的价值条件化困境,他们的存在意义仿佛被缩减为达成他人期望的“工具”(Assor et al., 2004)。

从微观系统上看, 教养方式的扭曲则进一步固化了工具化关系, 例如专制型教养迫使青少年将自我价值完全绑定于成绩达标, 其拒学风险显著增高(Baumrind, 1967)。这种环境下的拒学, 常是内心对“被当作学习机器”的回避行为——表面顺从的崩塌。溺爱型教养看似相反, 实则同样剥夺了青少年作为独立个体的体验。父母代劳一切, 如帮忙完成作业、代替解决冲突, 本质上是在传达“你的能力不足, 你的价值在于满足我的照顾需求”。当面对学校挑战时, 他们缺乏内在应对资源, 拒学成为依赖型逃避。情感支持匮乏的忽视型教养则是最明显的情感工具化缺失, 青少年被当作无需情感投入的存在, 其拒学发生更早、更持久, 本质是对情感支持不足的回避, 极易演变为彻底的自我封闭和社会性退缩。高冲突家庭(父母频繁争吵/离异)的伤害不仅在于直接的压力, 导致皮质醇水平异常升高, 更在于它放大了这种情感联结的脆弱性和条件性。青少年置身于冲突漩涡, 常感到自身的情感需求被忽视, 沦为父母问题的附属品或负担。

从宏观系统视角看, 学业压力过载引发的拒学行为, 深刻反映了教育体系中“工具化关系”的普遍存在。当学校——本该是促进学生多元发展的场所——将学生的价值近乎唯一地绑定在考试成绩上时, 整个环境便发生了异化。教师和学校过度聚焦于分数与排名, 而非学生作为完整个体所拥有的情感、兴趣与发展需求。这导致学生被迫将“成绩等同于自我价值”, 陷入持续的焦虑与幸福感流失。

在这一过程中, 师生关系和同学关系的扭曲尤为关键。当教师角色主要被限定为成绩的监督者, 而非成长的引导者和支持者时, 师生互动便退化成为一种功能性的、甚至带有强制性特征的“工具性”关系。学生难以从中获得必要的情感理解、信任与支持。同时, 学校本应是培养合作精神与社会交往能力的场所, 但在过度强调个人成绩排名的氛围下, 同学关系也极易演变为高强度的竞争甚至相互隔离的状态。这种环境剥夺了孩子们在关键成长期练习健康社会互动、建立互助关系的机会, 使他们无法获得充分的情感支持和社会关系能力的早期训练。

因此, 这类拒学行为的深层映射, 是青少年对自身沦为“教育生产线标准化产品”这一趋势的疏离与退缩。他们通过拒学, 选择脱离这场以牺牲个体真实性和全面发展为代价的“价值竞赛”。无论是韩国的“预防性回避”还是日本的“蛰居族”, 都体现了青少年在难以承受工具化评价体系与关系压力时, 所采取的极端疏离状态。其伴随的终身社会功能损伤风险, 正是个体在长期工具化关系中被抑制发展潜能的明显影响。

4. 拒学行为的解决策略

1. 情绪缓解, 渐进复学

既往研究结果表明, 认知行为疗法(Cognitive Behavioral Therapy, CBT)有助于改善青少年的拒学行为并提升其复学率(Heyne et al., 2011)。CBT 的核心技术其本质在于安全地扩展个体的“耐受窗”, 逐步降低对学校环境的敏感度(Kataoka et al., 2012)。在此过程中, 情绪引导与支持不可或缺: (1) 要避免成绩压力, 聚焦情感体验。干预的核心不应放在学业成绩上, 而是首先关注学生在校时的主观情绪感受(如紧张、恐惧的程度)。理解并接纳这些情绪是改变的第一步; (2) 要积极肯定微小进步。对于学生艰难迈出的每一步, 给予及时、具体、真诚的积极肯定, 这能有效强化其内在动力, 提升自我效能感; (3) 允许尝试与反复。复学之路常非直线前进, 必须允许并接纳学生可能出现的行为反复, 这不是失败, 而是调整节奏的信号。干预者需传递“退回来也是安全的, 我们可以再尝试”的态度, 避免二次伤害; (4) 预测困难, 表达共情, 提供支持。在学生尝试复学或增加在校时间前, 预先与其讨论可能遇到的困难。真诚表达共情, 如“我知道这听起来很可怕”、“你有这样的担心很正常”, 并预先提供应对策略和支持。这种“情绪预案”能极大降低未知恐惧, 辅以认知重构技术修正灾难化思维, 如学生认为课堂发言错误就是失败, 可以转变学生思维, 告诉他发言是表达观点的机会。

同时, 可以引入正念呼吸等躯体症状管理技术。教导学生通过专注于呼吸或身体感觉, 将注意力从灾难性想法或强烈躯体不适(如头晕、心悸)中转移出来, 平静神经系统, 增强当下的情绪稳定性。这种弹性安排本身也是避免压力过载、保护情绪健康的关键设计。

King 等人(1998)将 34 名拒学儿童随机分配至 CBT 治疗组或等待名单对照组, 结果显示接受 CBT 的儿童在出勤率、恐惧感、焦虑和抑郁自评得分以及临床总体功能评级上均较对照组有显著改善, 且治疗效果在 3 个月随访中得以维持。Melvin 等人(2017)针对 62 名 11 至 16.5 岁伴有焦虑障碍的拒学青少年开展的随机对照试验进一步表明, 无论单独实施 CBT 还是 CBT 联合药物干预, 被试在学校出勤、焦虑、抑郁等核心指标上均有显著改善, 且改善效果在 6 个月和 1 年随访中基本保持。

2. 认知重构, 鼓励探索

对认知偏差型拒学, 可以实施元认知训练(Metacognitive Training, MCT), 引导识别并挑战非适应性认知模式, 对陷入“读心术”和“反刍思维”的学生, 元认知训练可解构非理性认知(Wells, 2009)。而社交技能训练(Social Skills Training, SST)通过情景模拟修复人际断裂, 此过程呼应布伯的“我-你关系”理论, 将工具化的他者, 即社会评价的客体, 重建为主体性对话。

重构生活的意义感, 可融合认知启发、实践体验和专业心理支持的协同策略。首先, 在安全支持的小组环境中, 通过多元视角的讨论与思想碰撞, 帮助成员重新审视人生目标并建立互助网络; 其次, 鼓励积极投身于志愿服务、社会探索或兴趣发展等真实体验, 在行动中检验价值观、发掘热情, 并感知与世界的深层联结; 同时, 引导学生阅读弗兰克尔、加缪、尼采等哲人的经典著作, 将个人困惑置于人类共同的存在命题中思考, 获得思想上的超越与启迪。在此基础上, 运用专业心理方法系统强化, 以认知行为疗法挑战导致无意义感的核心负面信念; 通过元认知训练提升对意义思考过程的觉察与调节能力; 并重点依托接纳承诺疗法(Acceptance and Commitment Therapy, ACT)进行价值澄清, 确立清晰的人生价值, 进而践行承诺行动。这套“认知-体验-行动”三轨并进的路径, 旨在系统性地支持个体在安全氛围、深度思考和积极实践中, 逐步清晰并活出自己定义的人生意义。

3. 关系营造, 建立连接

对于不同家庭环境的沟通方式进行训练, 帮助营造良好的家庭沟通系统。高冲突家庭, 应采用结构式家庭治疗(Minuchin et al., 1975), 建立非暴力沟通规则, 如使用“我感到……”句式, 以及冲突暂停机制, 阻断压力传导路径专制型家庭: 倡导权威型教养模式, 即高回应-高要求, 注重过程性鼓励, 如肯定努力进步而非仅关注分数, 来降低拒学风险(Baumrind, 1967)。忽视型家庭可推行“每日 15 分钟情感专注时间”, 要求父母放下电子设备进行深度倾听(Kaminski et al., 2008); 溺爱型家庭可通过设计“能力阶梯任务”, 如独立完成作业订正, 逐步培养自主解决问题能力。这些干预共同为家庭成员, 尤其是青少年, 构建了探索自我、联结他人、确认存在价值的基础环境。

营造良好的学习氛围和复学环境。开展教师“修复式对话”培训, 强调共情式沟通, 如: “注意到你最近缺勤, 是否遇到困难? ”。鼓励教师对复学同学进行家访, 条件合适也可以给与想要复学的学生线上线下的学习帮扶。进一步可以设立匿名反馈渠道, 保障学生安全举报教师不当言行。对于校园欺凌, 增加敏感性, 建立快速响应机制, 利用技术手段, 如 AI 关键词监测, 及时发现并处置网络欺凌。

4. 社会支持, 提供空间

为长期拒学青少年建立社区支持中心, 提供职业技能培训, 如编程、烘焙等, 衔接未来升学或就业需求。制定阶梯式社会再融入计划, 如从小型小组活动逐步过渡到集体参与, 重建社交信心与能力。

由此, 通过构建并有效实施多层次的社会支持网络与结构化的再融入计划, 为长期拒学者提供包括心理辅导、学业/技能辅导、家庭沟通以及社会环境适应等多方面的持续援助, 能够显著提升其克服障碍的能力与信心。这不仅是帮助他们顺利实现复学或成功再就业的重要途径, 更是促进其身心健康发展、

重建社会连接、并最终实现个人价值与社会融合的关键策略。

综上, 青少年拒学行为的解决需要多方协同。教育生态的改良需聚焦“人”的发展, 协同推进教学实践、评价体系、教师角色、政策导向及社会支持。唯有教育内部革新(教、评、师、策)与社会认知、人才标准的转变形成合力, 才能构建出滋养生命、激发潜能、导向终身成长的教育生态。这是将“教书”升华为“育人”的系统工程。

5. 研究现状与未来展望

现代青少年的拒学行为, 远非懒惰或叛逆的标签所能概括, 而是个体在多重现代性压力下发出的信号和行为反应。拒学是青少年内心世界与外部环境冲突的产物, 其本质是现代性困境在青少年身上的集中投射, 即教育日益成绩导向, 教育沦为分数和排名的工具, 社会评价体系单一固定, 忽视个体独特性, 人际关系, 趋于工具化, 尤其在家庭和学校, 青少年被当作满足期望的载体, 以及普遍存在的意义感缺失。

现有研究存在不足, 方法上过于依赖静态的“横截面”调查, 难以看清拒学行为如何从偶尔焦虑逐步恶化为长期退缩甚至“蛰居”的动态过程及关键转折点。研究对象偏重典型初高中生, 忽略了低龄儿童的早期信号、成年早期的后续影响, 以及留守儿童、特需生等边缘群体的困境, 对性别差异, 如男孩的对抗型、女孩的回避型, 也探讨不足。理论层面缺乏整合, 未能将宏观的社会结构压力, 如功利教育、单一评价, 与个体的心理挣扎, 如存在焦虑、情感创伤, 有效连接。数字时代的影响研究模糊, 虚拟世界(社交、游戏)与现实退缩是相互掩盖还是彼此加剧, 科技如何改变拒学面貌, 这些关键问题尚不清晰。干预策略虽多, 但家庭、学校、社区、政策之间缺乏有效协同, 也缺少对不同方案实际效果的严谨评估。未来研究需突破现有框架, 采取系统行动, 最终将知识转化为行动, 切实回应青少年对生存尊严和人性化成长的深切呼唤。

基金项目

本研究内容为重庆市教委人文社科项目(201SKH41)资助。

参考文献

- 陈玉霞, 戴育红, 杨升平(2016a). 广州市中小学生对拒绝上学行为调查. *中国心理卫生杂志*, 30(2), 140-141.
- 陈玉霞, 戴育红, 杨升平(2016b). 广州市中小学生对拒绝上学行为现状分析与对策研究. *教育导刊(上半月)*, (3), 41-45.
- 史晓宇, 阮琳燕, 何丽(2023). 他们为什么不上学? 中学生拒绝上学影响因素的质性研究. *社区心理学研究*, 16(2), 193-210.
- 王洪芳, 张建新(2007). 日本拒绝上学概念的演变和原因探讨. *心理科学进展*, 15(4), 648-651.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baker, H., & Wills, U. (1978). School Phobia: Classification and Treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 132, 492-499. <https://doi.org/10.1192/bjp.132.5.492>
- Frankl, V. E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Simon & Schuster.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School Refusal and Anxiety in Adolescence: Non-Randomized Trial of a Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Johnson, A. M. (1957). School Phobia: Workshop, 1955: Discussion. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 307-309. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1957.tb05494.x>
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*,

- 11, 702-711. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A Meta-Analytic Review of Components Associated with Parent Training Program Effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kataoka, S., Langley, A. K., Wong, M., Baweja, S., & Stein, B. D. (2012). Responding to Students with Posttraumatic Stress Disorder in Schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21, 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.08.009>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When Children Refuse School: Therapist Guide* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1995). Family Environment of Youngsters with School Refusal Behavior: A Synopsis with Implications for Assessment and Treatment. *The American Journal of Family Therapy*, 23, 59-72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D. et al. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 395-403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
- Klein, E. (1945). The Reluctance to Go to School. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 263-279. <https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823137>
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Melvin, G. A., Dudley, A. L., Gordon, M. S., Klimkeit, E., Gullone, E., Taffe, J. et al. (2017). Augmenting Cognitive Behavior Therapy for School Refusal with Fluoxetine: A Randomized Controlled Trial. *Child Psychiatry & Human Development*, 48, 485-497. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0675-y>
- Minuchin, S., Baker, L., Rosman, B. L., Liebman, R., Milman, L., & Todd, T. C. (1975). A Conceptual Model of Psychosomatic Illness in Children: Family Organization and Family Therapy. *Archives of General Psychiatry*, 32, 1031-1038. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1975.01760260095008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Saito, T. (2013). *Hikikomori: Adolescence without End* (J. Angles, Trans.). University of Minnesota Press.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. Guilford Press.