

拒学儿童青少年家长心智化特点的 反思性主题分析

李海哲^{1,2}, 林宣贤³, 张彤^{1*}

¹澳门城市大学大健康学院, 澳门

²温州医科大学第二临床医学院, 浙江 温州

³温州医科大学心理健康教育中心, 浙江 温州

收稿日期: 2026年8月23日; 录用日期: 2026年10月16日; 发布日期: 2026年10月27日

摘 要

拒学(school refusal)是儿童青少年因情绪困扰而反复出现的上学困难, 而家长处于理解并应对该问题的关键节点。本研究以语境主义为认识论立场, 基于父母发展访谈(PDI), 以家长心智化为敏化概念, 运用反思性主题分析(RTA)对资料进行系统、递归的分析。研究发现五个反应拒学儿童青少年家长心智化特点的反思性主题, 包括思考拒学时对孩子动机的确定性归因, 面对拒学时在强烈情绪下的即时回应, 应对拒学时行动常先于理解孩子的感受, 家长代际关系反思发现的代际经验重演与反向补偿, 以及基于家长心智化的亲子良性互动。针对拒学, 家长宜暂缓确定性动机判断、询问孩子的具体体验以及辨认自身情绪反应, 并由家庭、学校与专业人员多方共同动态调整应对策略。

关键词

拒学, 儿童青少年, 家长心智化, 反思性主题分析

A Reflexive Thematic Analysis of the Characteristics of Parental Mentalization among Parents of School-Refusing Children and Adolescents

Haizhe Li^{1,2}, Xuanxian Lin³, Tong Zhang^{1*}

¹Faculty of Health and Wellness, City University of Macao, Macao

²The Second Clinical Medical College, Wenzhou Medical University, Wenzhou Zhejiang

*通讯作者。

文章引用: 李海哲, 林宣贤, 张彤(2026). 拒学儿童青少年家长心智化特点的反思性主题分析. *心理学进展*, 16(10), 420-431. DOI: 10.12677/ap.2026.1610507

³Mental Health Education Center, Wenzhou Medical University, Wenzhou Zhejiang

Received: August 23, 2026; accepted: October 16, 2026; published: October 27, 2026

Abstract

School refusal refers to the repeated difficulty in attending school experienced by children and adolescents due to emotional distress, and parents play a crucial role in understanding and addressing this issue. This study adopts a contextualist epistemological stance, based on Parent Development Interview (PDI), and uses the concept of parental mentalization as a sensitization factor. Through reflective thematic analysis (RTA), the data were systematically and recursively analyzed. The study identified five reflective themes related to the characteristics of parental mentalization among parents of children with school refusal, including the determination of children's motivation when considering school refusal, immediate responses in the face of school refusal under intense emotions, actions to deal with school refusal often preceding understanding of children's feelings, reflection on intergenerational relationships revealing the repetition and reverse compensation of intergenerational experiences, and positive parent-child interaction based on parental mentalization. For school refusal, parents should temporarily refrain from making deterministic motivation judgments, inquire about the specific experiences of the children, and recognize their own emotional reactions. The response strategies should be dynamically adjusted by the family, school, and professionals in a collaborative manner.

Keywords

School Refusal, Children and Adolescents, Parental Mentalization, Reflective Thematic Analysis

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

拒学(school refusal)指儿童青少年因情绪困扰而反复出现的上学困难,其核心特征是对上学情境的强烈焦虑与回避,而非单纯的行为违纪或逃学(Kearney, 2008; Heyne et al., 2019)。作为一类异质性极高的上学出勤问题,拒学在病因与表现上涉及个体、家庭、学校与社会等多层情境因素(Heyne et al., 2019)。流行病学资料显示拒学相关行为在青少年中值得高度关注。我国一项纳入 6369 名广州市中小学生的研究显示,拒绝上学行为检出率为 22.5% (陈玉霞等, 2016);另一项纳入 8013 名佛山市中学生的调查显示,19.7% 的学生在学校拒绝行为评估量表上达到筛查界值(Li et al., 2025)。拒学不仅与焦虑、抑郁等心理疾患及学业受损相关,还会改变家庭日常生活与照护安排,并构成重要的公共卫生议题(Kearney, 2008; Chen et al., 2024)。

在拒学的形成与维持过程中,家长处于独特而关键的节点:他们是最早观察到孩子晨间抗拒、入校的困难与缺勤模式的变化主体,并承担着送学、家校沟通、就医陪同与出勤安排等现实任务(Kearney, 2008)。系统综述表明,拒学儿童的家长普遍面临理解孩子需求、获得个别化支持、协调家校关系以及承受家庭压力等挑战,且在求助时常常感到被指责、不被倾听(Onslow & Cartmell, 2025)。与此同时,家长自身的情绪状态与心理表征深刻参与这一过程:量化研究发现,家长的情绪失调与青少年的拒学行

为独立相关(Chen et al., 2024); 质性研究则揭示, 多家庭治疗能够帮助家长重塑对孩子的表征、减轻内疚与异常感, 并改善家庭沟通与心智化水平(Snegaroff et al., 2025)。这些证据共同指向一个核心命题——家长如何在与孩子的互动中理解并回应拒学, 既是家庭互动过程的关键变量, 也是改进家长支持的重要切入点。

近年来, 以心智化(mentalization)与家长反思功能(parental reflective functioning, PRF)为理论视角的研究, 为理解拒学家庭中的家长经验提供了有力框架。家长心智化指家长将儿童表征为心理主体、并倾向于从潜在心理状态出发理解与解释儿童行为的能力, 其下包含心智关注(mind-mindedness)、家长反思功能(PRF)与洞察力(insightfulness)等相互关联又各有侧重的构念(Medrea & Benga, 2021; Steinmassl et al., 2026)。从心智化视角看, 家长能否在情绪激活的情境中容纳孩子心理体验的不透明性、避免将外显行为直接等同于动机, 直接影响其自身情绪调节、亲子沟通与现实教养决策(Slade, 2005; Luyten et al., 2017, 2020)。多项干预研究进一步表明, 提升家长反思功能有助于改善亲子互动、增强育儿自我效能, 并经由校本家长学习小组、心智化取向教育技术等路径延伸至未接触临床服务且有学校适应困难的儿童家庭(Gershky et al., 2023; Chelouche-Dwek & Fonagy, 2026; Chelouche-Dwek et al., 2026)。

尽管上述研究增进了对拒学家长经验与心智化的认识, 仍存在两点不足。其一, 既有质性研究多聚焦家长的困惑、压力与求助历程(Onslow & Cartmell, 2025; Rosenthal et al., 2020; 李雨霏等, 2024), 较少以家长自身的意义建构与心智化过程为主线, 考察其在子女拒学过程中的动态变化。其二, 拒学家庭中的家长经验高度情境化、异质且富有情感张力, 需要一种能够包容研究者反思性立场、并细致呈现共享意义模式的质性方法。反思性主题分析(reflexive thematic analysis, RTA)由 Braun & Clarke (2006)提出, 并经持续反思发展为一种灵活、递归且重视研究主体性的方法, 强调在熟悉资料、生成初始编码、搜寻与审查主题、界定与命名主题及分析性写作之间往复推进, 尤为适合探索家长经验中潜在的主题结构(Braun & Clarke, 2019)。

本研究基于心智化理论, 采用反思性主题分析, 对拒学中小学家长的访谈资料进行系统考察, 旨在揭示家长如何理解孩子的行为与心理体验、如何体验并调节自身情绪、以及如何据此组织现实行动, 进而刻画其针对子女拒学所呈现的心智化特点。

2. 文献综述

2.1. 拒学的概念演进与流行病学

拒学并非一个单一的病理范畴, 而是上学出勤问题中一类以情绪困扰为核心、以回避上学为特征的表现(Kearney, 2008)。在上学出勤问题(school attendance problems)的概念化历史中, 长期并存着拒学(school refusal)、逃学(truancy)、退学(school withdrawal)与被排除上学(school exclusion)等类型区分, 同时也有研究聚焦于缺勤的功能维度, 通过拒学评估量表(SRAS)加以测量(Heyne et al., 2019)。我国学者进一步指出, 拒学与逃学分别是群体社会化不足与过度的表现, 家庭文化传递不足与家庭-社会边界的松紧分别导致逃学与拒学的发生, 且学校恶化因素而非最初因素(刘录护, 2012)。在概念脉络上, 拒学相关术语历经由逃学、学校恐惧症、分离焦虑、拒绝上学、拒绝上学行为到学校出勤问题的历史演变, 而国外在近百年研究中已建构起相对完善的理论与实践体系(阮琳燕等, 2023)。

流行病学层面, 拒学的负担不容忽视。Kearney (2008)指出, 未请假缺勤的患病率超过主要儿童行为障碍, 并构成暴力、伤害、物质使用、精神障碍与经济匮乏的关键风险因素。一项纳入 2218 名高中生及职业学校学生的研究显示, 采用拒学行为评定量表(SRBES)测得的拒绝上学行为检出率为 27.4% (Chen et al., 2025)。拒学是以强烈情绪困扰为核心特征的上学困难现象, 近年来检出率持续上升, 已成为青少年心理健康领域的重要议题(王海润, 2026)。

2.2. 拒学的多层生态成因

拒学的形成与维持具有显著的多层生态特征(Heyne et al., 2019)。在个体层面,青少年的焦虑、抑郁与情绪失调是拒学的重要危险因素。Chen et al. (2024)对 106 名 12~18 岁青少年及其家长的调查发现,有拒学行为的青少年报告了更高的焦虑与抑郁,且家长的情绪失调与青少年年龄独立地预测拒学行为。在家庭层面,家长的心理健康、情绪失调与教养方式均被证实与拒学相关(Kearney, 2008; Chen et al., 2024); Adams (2022)在孤独症谱系儿童中的研究进一步提示,家长就业状况、儿童焦虑及家长心理健康的不同方面与特定类型的缺勤相关。在学校层面, Havik et al. (2014)对 17 位拒学儿童家长的访谈表明,休学儿童比在校时更需要有可预测性的校园环境与教师支持,同学间的破坏性行为与教师的严厉管理会削弱其对可预测性与支持感的感知,而欺凌、课业适应困难是家长在访谈中高频提及的学校层面拒学诱因。社会与文化层面, Rosenthal et al. (2020)对移民家庭的研究揭示,拒学使少数群体家长的育儿表征与移民选择受到冲击,并因对学校理解的不信任与污名而面临就医障碍。上述证据共同表明,拒学是个体-家庭-学校-社会多系统交互作用的结果,家长正处在这些系统交汇之处。

2.3. 拒学进程中的家长体验

围绕拒学家长的质性与综述研究,已勾勒出家长经验的多重面向。Onslow & Cartmell (2025)的系统文献综述通过主题综合生成五个分析主题:对儿童需求的理解程度、家长与学校的互动、个体化支持的可得性、拒学成因的复杂广泛性,以及家庭所承受的压力;该综述强调,家庭与学校之间的概念不一致会阻碍协作,使家长在求助时感到被指责、不被倾听,进而加剧家庭压力。李雨霏等(2024)的个案追踪研究进一步依据青少年身心状态与出勤状况的双维标准,将学校出勤困难的结局划分为稳定复学型、自洽平稳型、持续卡滞型与动荡复学型四类,并刻画了各类家庭中父母由焦虑冲突到缓和陪伴、或由否认卡滞到反思接纳的心理历程,凸显了家长与青少年心理历程的交互作用。Snegaroff et al. (2025)对参与多家庭治疗的家长的解释现象学分析亦发现,家长对青少年的表征发生改变、更能理解孩子的痛苦与需求,并以新的眼光看待自身、减轻异常感与内疚,治疗后的家庭沟通与联结更为紧密。Rosenthal et al. (2020)则从跨文化角度指出,拒学使移民家庭的“必须成功”义务受挫,并因对医疗系统的不信任、污名与不平等而复杂化。

综上所述,拒学家长既承受着理解孩子、协调学校与承受压力的现实重负,也蕴含着经由反思与支持下重塑亲子关系的可能。然而,既有研究对家长“如何理解孩子心理”这一心智化主线,尚缺乏以质性方法系统刻画其在拒学进程中的动态展开。

2.4. 家长心智化与反思功能

家长反思功能指家长在心中容纳儿童心理状态、并将孩子的行为理解为受内在情感、愿望与欲望驱动的能力(Slade, 2005; Luyten et al., 2017)。Luyten et al. (2017)的综述系统梳理了 PRF 的神经生物学基础、多维性及其与依恋、情绪调节和共情发展的关系,并指出 PRF 与创伤经历及认知信任的发展密切相关。从心智化的精神病理学取向看,心智化是基于内在心理状态理解他人与自身的能力,由自动-受控、内-外聚焦、自我-他人、认知-情感四个维度支撑;当这些维度失衡时,个体易陷入前心智化(prementalizing)模式,表现为心理等同(psychological equivalence)、目的论(teleological)与假装(pretend)等模式(Luyten et al., 2020)。在亲子互动中,家长能否在情绪激活时维持心智化、避免将外显行为直接等同于动机,直接影响其情绪调节与养育质量;Decarli et al. (2023)对父母与青少年冲突互动的研究显示,较高水平的 PRF 预测更多自主支持与更低心理控制,是较低养育压力的保护因素。Malberg et al. (2023)进一步在临床脉络中阐明了以心智化为导向的家长工作模型:通过为家长提供被心智化的安全环境,

识别并妥善引导其从前心智化模式回归心智化,从而改善家长应对儿童困境及其带来的情绪挑战的能力。

2.5. 反思性主题分析在拒学家长研究中的适切性

拒学家长的经验高度情境化、情感密集且富于异质性,决定了研究方法须既能容纳资料的复杂意义,又能坦诚呈现研究者的分析立场。反思性主题分析由 Braun & Clarke (2006)提出,并经二人持续反思与发展为一种灵活、递归且重视研究主体性的方法;它不预设固定的理论锚点,而是将主题视为在资料与研究者之间共同生成的、对共享意义模式的编码,强调分析者在熟悉资料、初始编码、搜寻候选主题、审查主题、界定与命名主题以及分析性写作六个阶段间的递归往返(Braun & Clarke, 2006, 2019)。与更早的主题综合或解释现象学分析相比,RTA 更明确地承认研究者的主体性,并鼓励以“敏化概念”而非“先验框架”引导分析,这正契合本研究以心智化理论作为敏化概念、考察家长经验中意义模式的意图。

目前,RTA 已在拒学与家长支持的相关研究中得到应用与验证:Chelouche-Dwek & Fonagy (2026)在评估校本家长学习小组时,即采用 RTA 处理访谈资料,识别出心智化能力增强、家长压力减轻与亲子互动转变等主题;Onslow & Cartmell (2025)亦以主题综合法整合了家长经验研究。然而,将 RTA 明确用于刻画拒学进程中家长心智化特点的质性研究仍属少见。本研究据此采用反思性主题分析,对家长访谈资料开展完整、递归的分析,以期在方法上回应拒学家长经验的复杂性与动态性,并在理论上深化对家长心智化过程的认识。

3. 研究设计

本研究为定性研究,以语境主义为认识论立场,采用以父母发展访谈(Parent Development Interview, PDI)为基础、并结合拒学情境进行适配的半结构式访谈收集资料,以家长心智化为敏化概念,采用 Braun & Clarke (2019, 2021)的反思性主题分析(RTA)方法,考察家长叙述中的心智化相关意义模式,兼顾语义与潜在意义。

分析采取理论知情且对资料开放的取向,在逐字稿、初始代码、候选主题、分析性写作和理论概念之间反复往返。心智化理论用于提高研究者对家长如何理解自身与孩子心理状态及其情境变化的理论敏感性,将家长叙述视为在具体亲子互动、家庭处境和访谈情境中形成的经验表达,同时关注其所述事件及其赋予事件的意义。

3.1. 研究对象

2026 年 5 月到 7 月,在浙江省温州市采用自愿报名方式招募。教育部门和班主任转发项目信息,家长根据招募说明自主报名,依据家长自报信息安排访谈。参考既有文献对拒学行为表现的描述(Kearney, 2008; Heyne et al., 2019),本研究将拒学操作性界定为:青少年反复拒绝到校、进入学校或维持全天在校,或虽仍到校但反复出现明显的晨间或入校抗拒;同时要求上述表现持续至少 2 周,并对儿童或家庭日常生活造成明显干扰。仅存在学习动力不足、课堂参与困难或偶发不愿上学而未形成持续或反复拒学表现者,不进入主题解释。该界定用于资料适配性审查,不作为临床诊断或严重程度评定标准。项目达到预定名额后停止招募。分析阶段结合研究问题的聚焦程度、访谈资料的丰富度、跨个案共同意义模式及边界差异评估资料充分性。

纳入的样本对象为熟悉儿童青少年拒学经历、同意并能完成访谈的主要照护者。共访谈 22 名家长,前 5 次为预访谈,后 17 次为正式访谈。P01、P17 在报名时均填报孩子“拒学超过 3 个月”;正式访谈

后，研究团队根据家长所述孩子是否反复拒绝到校、进入学校或维持全天在校，以及是否存在明显的晨间或入校抗拒进行核对，发现二者均不符合上述拒学操作性界定，故不进入主题解释。最终，P02~P16 的 15 名主要照护者访谈进入分析。样本包括母亲 10 名、父亲 5 名；儿童男 4 名、女 11 名，8~16 岁，小学 3 名、初中 12 名。样本特征见表 1。

Table 1. The sample characteristics of students who refused to attend school and parents who participated in the interview (n = 15)

表 1. 拒学儿童青少年及其参与访谈家长的样本特征(n = 15)

编号	参与访谈家长信息			拒学儿童青少年信息			
	身份	教育	年龄(岁)	性别	学段	拒学表现	持续时间
P02	母亲	硕士及以上	10	男	小学四年级	反复部分拒学	约 3~4 年
P03	母亲	高中/中专	13	男	初中二年级	长期完全拒学	约 2 年
P04	母亲	初中	14	女	初中二年级	长期完全拒学	约 1.5 年
P05	母亲	初中	13	女	初中一年级	反复部分拒学	约 4 年
P06	父亲	初中	13	女	初中一年级	仍到校，但伴明显躯体或情绪反应	约 1~2 年
P07	父亲	小学及以下	13	女	初中一年级	阶段性完全拒学	约 3 个月
P08	父亲	高中/中专	14	男	初中二年级	阶段性完全拒学	约 2 年
P09	父亲	大专	12	女	初中一年级	阶段性完全拒学	约 3~4 个月
P10	父亲	高中/中专	14	女	初中二年级	反复部分拒学	约 3 个月
P11	母亲	硕士及以上	13	女	初中一年级	长期完全拒学	约 1 年
P12	母亲	初中	14	女	初中一年级	长期完全拒学	约 1.5 年
P13	母亲	本科	12	女	小学六年级	阶段性完全拒学	约 5 个月
P14	母亲	大专	15	女	初中三年级	阶段性完全拒学	约 7~8 个月
P15	母亲	初中	8	男	小学三年级	经反复劝说后到校，并反复请求免除到校或学习要求	约 1 年
P16	母亲	初中	16	女	初中三年级	仍到校，但伴明显躯体或情绪反应	约 6 个月

3.2. 资料收集与分析

访谈提纲以父母发展访谈(PDI)为基础，保留其围绕特定亲子关系、具体互动事件以及家长对孩子、自身和亲子关系心理状态表征的主要访谈框架(Slade & Sleet, 2024)，并增加有关孩子拒学发生与变化的问题。提纲主要围绕孩子拒学的发生与变化、家长对孩子行为及心理体验的理解、拒学相关互动中家长自身的想法和情绪、家长采取的现实行动及孩子反馈、亲子关系变化，以及家长早年被养育经验与当前养育回应的联系展开。访谈中追问具体事件、当时的想法和感受、形成判断的依据及互动后的反馈，以了解家长对自身与孩子心理状态的理解。

访谈与主题分析团队包括 A、B、C 三人，其中 A、C 为心理学博士研究生，A 兼心理咨询师和心理

治疗师, B 为心理咨询师, 三人均接受青少年心理咨询、心智化和主题分析训练。A 承担资料熟悉、初始编码、主题发展、引文选择和分析性写作, B、C 参与替代解释、反向材料和主题边界讨论。访谈提问、项目情境以及 A 的心理咨询和心智化背景可能使分析更关注确定性解释、情绪激活和关系反馈。分析中回看访谈者上一轮提问, 区分主动叙述与追问后回答; 明显依赖引导性追问的材料不单独承担主题中心证据, 并通过替代解释、反向材料、边界讨论及版本化备忘录检视理论预设。代码、主题、分析备忘录和关键决定以版本化文件保存。定性研究报告的综合标准(Consolidated criteria for reporting qualitative research, COREQ)用于检查报告完整性(Tong et al., 2007)。

2026 年 5~7 月采用线上视频访谈并录音, 访谈内容包括家长对孩子想法和感受的理解、情绪与行动回应及亲子互动, 时长 63~126 分钟, 中位数 86 分钟。平台生成初始转写, 研究者对照录音校订并去标识化, 正文引语再次回听核验; 其中 1 次访谈中另一位家长的短暂发言不编码。

正式进行主题建构前, 主要分析者预先审查 17 份正式访谈与研究现象的适配性, 再对纳入的 15 份资料开展完整、递归的 RTA。分析参照 Braun & Clarke (2006, 2019, 2021) 的六阶段框架, 在熟悉资料、生成初始代码、建构和审查候选主题、定义命名主题及分析性写作之间反复往返, 并开展个案内与跨个案比较, 持续核对引语、代码、主题和解释。主题依据资料中的共享意义模式和中心组织概念形成, 不以出现频次决定。

4. 结果

对 15 份家长访谈的反思性主题分析形成五个主题: 思考拒学: 对孩子动机的确定性归因; 面对拒学: 强烈情绪下的即时回应; 应对拒学: 行动常先于理解孩子的感受; 代际关系反思: 代际经验重演与反向补偿; 良性互动: 心智化下的亲子关系缓和。下文引语均来自家长访谈, 其中涉及孩子体验或表达的内容均为家长的观察或转述。五个主题的核心涵义与代表性引语见表 2。五个主题为不同互动情境中的共享意义模式, 不构成时间阶段或家长类型; 同一位家长可能在不同情境中呈现多个主题。

Table 2. Reflexive themes and representative quotations
表 2. 反思性主题及代表性引语

主题序号	主题内容	核心涵义	代表性引语(参与者)
主题一	思考拒学: 对孩子动机的确定性归因	依据手机、游戏及亲子互动中的可见线索, 对孩子拒学动机作较确定的归因, 对孩子当时感受、想法和处境的进一步探索较少	“他主要就是想玩游戏, 玩手机。玩了就没带心去上学了。” (P09)
主题二	面对拒学: 强烈情绪下的即时回应	拒学冲突中家长体验到强烈情绪并出现即时回应, 对孩子当时心理体验的描述较少	“他说他不去上学的时候, 我火气就很大……身上的气直往上冲。” (P09)
主题三	应对拒学: 行动常先于理解孩子的感受	以推动、恢复出勤为直接目标采取行动, 较少询问孩子的具体感受或依据其反馈调整安排	“他每天都赖床, 不想去上学, 我拉起他就去学校了。” (P04)
主题四	代际关系反思: 代际经验重演与反向补偿	将当前养育方式与自身被养育经验相联系, 或重演上一代的控制与打骂, 或朝童年匮乏的相反方向补偿	“我妈她对我是这样的, 你看我也控制……我也会强迫他去学校。” (P03)
主题五	良性互动: 心智化下的亲子关系缓和	家长邀请孩子表达、调节自身反应、减少控制, 孩子继续交流或重新表现出联系和靠近	“你只要告诉我你真实的感受, 我不会生气。” (P14)

4.1. 思考拒学：对孩子动机的确定性归因

主题一显示，部分家长依据手机、游戏及亲子互动中的可见线索，对孩子不愿上学的意愿或动机作出较为确定的判断。在相关事件叙述中，家长较少进一步提及对孩子当时感受、想法和具体处境的询问或探索。

如 P09 把孩子玩游戏、玩手机与不愿上学联系起来：“他主要就是想玩游戏，玩手机。玩了就没带心去上学了”。这一叙述呈现了家长由手机和游戏等可见线索，较快形成关于孩子学习意愿的解释。P15 在表达困惑后，以“想玩”概括孩子的动机：“我就搞不懂他为什么不想上学，他就想玩手机”。P02 则将孩子以不上学回应不满理解为一种威胁：“他知道我们都很看重他学习，所以他只要一不高兴，他就说他不去上学来威胁我们”。

这些叙述共同呈现了部分家长以较为明确的动机归因收束不确定性的解释方式。心智化将对他人意图和感受的理解视为需要持续检验和修正的推测(Slade, 2005; Luyten et al., 2017, 2020)。在这些具体事件叙述中，孩子心理状态的不透明性较少被显性保留：家长当下形成的解释获得了接近事实的确定性，询问、比较和反馈较少参与理解的修正，由此呈现具体互动情境中的心理等同倾向，外部行为线索成为动机判断的主要依据。王海润(2026)从心智化视角将拒学行为功能模型与前心智化模式加以理论整合，指出心智化失调在拒学行为形成与维持中的作用机制，本主题为此提供了来自家长叙述的经验材料。既有研究讨论了拒学的多层情境因素及家长压力和支持需要(Leduc et al., 2024; Onslow & Cartmell, 2025)，而本研究补充呈现了家长如何组织对孩子拒学的心理解释及其修正空间。

4.2. 面对拒学：强烈情绪下的即时回应

主题二显示，当孩子表示不去上学、到校后不愿下车或长期居家时，一些家长叙述了自己当时较为强烈的情绪体验，以及在互动中出现的即时回应。不同片段呈现的内容和强度并不相同，既包括愤怒的身体感受和向孩子发火，也包括个别情境中的冲动行动。

P09 描述孩子说不去上学时自己的愤怒和身体感受：“他说他不去上学的时候，我火气就很大……那时候就感觉身上的气直往上冲”。P13 回忆，送孩子上学与赶去上班的时间压力相互交织时，自己曾向孩子发火：“有好几次我就是把他送到学校停车场了，他就不愿意下车。有好几次是这样……我也因为这边也着急上班嘛，好像也有冲他发过火”。在孩子长期居家后，P03 回顾了数月前一次更为强烈的家庭冲突：“那一天我看到他躺在家，我就很生气，我就把他给赶出了家门，那天挺冷的，他就穿了一件很薄的外套和棉毛衫，然后我就觉得我自己都活不下去了，我要儿子干嘛，我也不想管他的死活”。

这些片段呈现了不同强度的情绪与行为反应：从愤怒的身体感受和言语发火，到个别情境中的冲动行动。Fiore et al. (2026)的 7 日日记研究发现，日常养育压力与养育行为的当日波动显著相关，为理解父母反思功能的情境波动提供了参照。从心智化视角看，本研究材料提示，在部分高压互动中，家长叙述的重点更多落在自身情绪、现实压力和眼前的拒学问题上，而对孩子感受、想法和具体处境的探索较少显现。

4.3. 应对拒学：行动常先于理解孩子的感受

主题三关注家长在应对孩子拒学时，如何以促使孩子回到学校为直接目标。面对赖床、哭泣或反复拒学，一些家长首先采取拉起送校、坚持入校或设置条件等行动。

P04 以一连串动作描述自己处理孩子赖床和不想上学的方式：“他每天都赖床，不想去上学，我拉起他就去学校了，他啰里吧嗦说一路，我说到学校抱一抱，那时候是六年级”。P16 注意到孩子入校时无声流泪并感到心疼，最终仍决定坚持入校：“我就有点心软，你知道看着他看着你，关键是他没有声音的

那种掉眼泪，他就是他掉了，然后看着你掉，你知道吧，很心疼的那种……后来一想又不行，还是要让他进去上学……让他知道这个上学是没有商量的，必须要上，除了你生病没办法的情况下”。家长看见了孩子的痛苦并感到心疼，但当次回应仍以坚持入校为中心。P09 将恢复网络与孩子上学的承诺联系起来：“只能给他连网嘛，他有时候说你给我开起来网络我就去上学……结果第二天也就不去了”。P02 则描述，当孩子把购买需求与次日上学相联系时，家长有时会选择满足其要求：“比如说他要买个什么东西，我们没给买，他说他明天就不去上学了。那可能我们会去满足他”。

这些片段中的行动形式虽不同，却都以继续、恢复或推动出勤为直接目标；在相关事件叙述中，家长较少进一步提及如何询问孩子的具体感受，或依据其对安排的反馈进行调整。此类行动取向与目的论模式对可见行动和结果的侧重具有相通之处，但现实行动本身也承担照护、问题解决和出勤责任。其心智化意义需结合行动是否挤压对心理体验的探索，以及家长能否依据孩子的感受和反馈调整安排来理解 (Slade, 2005; Luyten et al., 2017, 2020)。

4.4. 代际关系反思：代际经验重演与反向补偿

主题四关注家长在叙述孩子拒学及当前养育回应时所调动的代际经验。相关经验并非都发生在具体的拒学互动中，但家长会将其作为理解当前养育方式和回应倾向的重要背景。一些做法延续了上一代的控制和打骂，另一些做法则朝童年经验的相反方向发展。

P12 把自己教育孩子的方式与上一代联系起来：“对小孩的教育，我感觉就是学了父母那一辈子样子，关心又少就是打骂。我们孩子生下来就特别的犟，他就跟你对抗，我很气嘛，就会打他”。P03 在几代人的关系中辨认出控制的延续：“我外婆家里是这样的，不然我妈也不会把这种模式带到我们这个家，我妈她对我是这样的，你看我也控制，我有时候也会想控制着我的孩子……我也会强迫他去学校”。与上述代际重演不同，另一些家长把当前的满足与保护理解为对自身童年匮乏经验的反向回应。P16 谈到：“我就想不让孩子留遗憾嘛，因为我自己小时候吃点什么，要买点什么都是要被骂一顿的，我就想着我自己的孩子，在我能力范围内能给他穿好一点，吃好一点，要什么东西，我能力范围内的我都是尽量满足孩子就这样子”。该片段并非直接描述一次出勤事件，而是呈现了 P16 理解自身养育取向的代际背景。在她的叙述中，童年需要被拒绝的经验与当前“尽量满足孩子”的回应倾向相联系。

本主题显示，家长在回顾中将当前养育方式与自己的被养育经验联系起来，包括上一代控制和打骂方式的重演，也包括因童年需要未被满足而尽量满足孩子的反向补偿。父母反思功能理论认为，成为父母可激活与早年关系有关的表征，这些表征会直接影响家长在养育情境中反思自身心理状态、孩子需求及双方互动关系的能力 (Luyten et al., 2017)。针对拒学青少年移民家长的质性研究也记录了部分家长在经历上一代的学业压力后，主动避免向孩子施加同类压力 (Rosenthal et al., 2020)。该研究的迁移与文化背景提示，代际经验的意义同时受到家庭历史和社会情境影响。本研究呈现了重演与反向补偿在不同家长叙述中的并列出现，显示部分家长在叙述中将早年经验与当前养育回应联系起来。基于此，家长支持可引入更具针对性的代际回顾，帮助家长辨认自己当前的养育回应与其被养育经验之间的联系，区分孩子的现实需要与家长自身未被满足的童年需要，进而识别和处理代际创伤在当前育儿困境中的投射。

4.5. 良性互动：心智化下的亲子关系缓和

在长期紧张的亲子互动中，部分家长也描述了局部缓和。这里的“缓和”指在亲子互动中，孩子能够继续表达，家长未进一步升级冲突，双方通过彼此可以接受的方式维持交流，或孩子重新表现出联系和靠近。

P14 提到，孩子因头痛提出请假时，会先确认母亲是否生气：“他老是问我：‘妈妈，我头很痛，我

可以请假吗？你会生气吗？’……我说：‘你只要告诉我你真实的感受，我不会生气’”。P10 回顾自己面对孩子强烈情绪时的变化：“我觉得这段时间……我改变得挺多的。现在我能够接住孩子的情绪了。他无论怎么闹、怎么砸、怎么摔，我不会发脾气了……他妈有时候还跟他顶上，我还把他妈拉开”。在 P14 和 P10 的叙述中，关系缓和首先与家长回应方式的变化同时出现。前者向孩子传递可以表达真实感受而不必预期母亲生气，后者强调自己不再以发脾气回应孩子的强烈情绪。

本主题显示，部分家长能够邀请孩子表达，在孩子情绪和行为高度激活时调节自身反应、阻止冲突继续升级，或减少控制性回应；同时，一些叙述中出现了孩子继续交流、主动靠近或联系等关系缓和迹象。家长的上述回应体现了对孩子主观体验的关注、对自身情绪反应的调节和对孩子自主性的容纳。Decarli et al. (2023)在亲子冲突任务中发现，较高水平的父母反思功能(PRF)能够正向预测自主支持行为、负向预测心理控制行为。Fiore et al. (2025)的日记研究也报告父母的前心智化倾向(如前心智化归因、低心智化好奇心等)越高，日常养育中表现出的自主支持行为越少、控制性养育(心理控制)行为越多。拒学研究发现，父母情绪失调与青少年拒学行为相关(Chen et al., 2024)。Smout et al. (2024)记录到家长报告更多倾听、确认、共情和平静回应，部分家长观察到孩子沟通意愿增加、社交退缩行为减少。这些邻近研究为理解本研究中家长心理理解、情绪调节与互动表现的共现提供参照。相关回应可能为孩子继续表达与上学有关的体验，以及后续讨论出勤安排，保留沟通空间。

综合五个主题，家长对孩子心理状态的理解与自身情绪、拒学应对目标和代际经验相互交织，并体现在具体互动回应中。在部分叙述中，对孩子心理体验的关注、对自身反应的调节以及亲子沟通缓和同时出现；这种共现不能被解释为家长心智化导致了关系改善或拒学改善。实践启示是，可将暂缓确定性动机判断、继续询问孩子的具体体验，以及辨认家长自身情绪反应，作为家长支持中值得关注的内容。对拒学的应对还需结合孩子的反馈，并由家庭、学校和专业人员共同讨论和动态调整。

本研究样本来自浙江省温州市，其地域社会文化与教育背景构成理解上述主题的宏观情境。温州民营经济发达，相当比例的家长从事经商活动，工作节奏快、亲子共处时间有限，部分家庭的日常照护依赖祖辈参与。同时，浙江基础教育竞争激烈，中考普职分流使学业成败受到家庭高度关注，“读书改变命运”的观念在家长群体中影响深远。在此背景下，家长对孩子拒学的理解容易首先被组织到学业前景与现实利害的框架中(主题一、主题三)，强烈情绪下对孩子心理状态的探索空间受到挤压(主题二)。家庭生计节奏与隔代照护参与也可能塑造亲子互动的频次与质量，使家长心智化的表现进一步呈现情境依赖性(主题五)。

5. 研究局限

本研究通过教育部门和班主任而非仅临床渠道发放招募信息，并依据拒学的操作性界定审查报名资料，但采用自愿报名方式带来选择偏倚。主动报名的家长或许本身更具反思倾向、更积极求助，或正处于更严重的家庭危机中，难以代表尚未求助或回避谈论拒学议题的家庭。这一抽样特点可能使“良性互动”等心智化相关表现在本样本中更为可见，也可能放大强烈情绪与冲突性互动的比重，将结论迁移至其他拒学家庭时需审慎考量。未来可采用在学校或临床案例中随机抽样方式采样，由此可纳入未主动求助的家庭，以检验和丰富本研究的主题。

此外，本研究的主题建构由研究者团队完成。反思性主题分析强调研究者主体性，主题是研究者与资料互动的产物。尽管研究团队通过替代解释讨论和反向材料审查提高分析的透明性，其他受过训练的分析者仍可能建构出不同侧重的主题。同时，本研究资料来自家长的回顾性自述，缺少孩子视角与亲子互动的直接观察资料，拒学的识别依据家长报告而非多源评估，这些因素均可能限制对家长心智化实际互动表现的把握。

6. 结论

本研究发现, 在儿童青少年拒学过程中, 家长叙述中的心智化相关表现随具体互动情境而异。其主要涉及对孩子拒学动机的确定性归因、拒学应对与孩子体验协调不足, 以及代际经验对当前养育回应的参与。在强烈情绪情境中, 家长叙述更多围绕自身感受和即时应对展开, 对孩子心理体验的探索较少显现; 在部分互动中, 家长对孩子体验的关注、对自身反应的调节与亲子沟通缓和同时出现。上述结果提示, 家长心智化需要置于具体关系压力和拒学应对情境中理解, 不能据此推断稳定能力、因果关系或干预效果。

参考文献

- 陈玉霞, 戴育红, 杨升平(2016). 广州市中小學生拒绝上学行为调查. *中国心理卫生杂志*, 30(2), 140-141.
- 李雨霏, 蔡辰, 阮琳燕, 何丽(2024). 漫长曲折的修复之路——青少年学校出勤困难的结局类型及家庭心理历程研究. *心理咨询理论与实践*, 6(10), 676-687.
- 刘录护(2012). 城市青少年的逃学与拒学研究: 一个群体社会化的解释框架——以广州市的个案研究为例. *青年研究*, (6), 1-12+92.
- 阮琳燕, 任彦名, 师艳荣, 何丽(2023). 青少年拒学研究的历史沿革与我国解决学校出勤问题的干预模型建构. *北京教育学院学报*, 37(4), 61-74.
- 王海润(2026). 心智化视角下青少年拒学行为的形成机制与教育干预路径. *中小学心理健康教育*, (14), 4-9.
- Adams, D. (2022). Child and Parental Mental Health as Correlates of School Non-Attendance and School Refusal in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3353-3365. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One Size Fits All? What Counts as Quality Practice in (Reflexive) Thematic Analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18, 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2026). Parent Learning Groups in Alternative Provision: A Mixed-Methods Study of Psychoeducation, Mentalization, and Peer Support for Parents of Children with Neurodevelopmental and Conduct Difficulties. *Children*, 13, Article 431. <https://doi.org/10.3390/children13030431>
- Chelouche-Dwek, G., Petrick, O., McHugh, B., Dawson, N., Hillman, M., & Fonagy, P. (2026). Bridging Clinical and Educational Contexts: Mentalization-Based Techniques in Educational Settings. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1797274. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1797274>
- Chen, J., Feleppa, C., Sun, T., Sasagawa, S., Smithson, M., & Leach, L. (2024). School Refusal Behaviors: The Roles of Adolescent and Parental Factors. *Behavior Modification*, 48, 561-580. <https://doi.org/10.1177/01454455241276414>
- Chen, X., Su, Z., Chen, H., & Ding, R. (2025). Network Approach Reveals That School Adaptiveness, Not Parenting Style, Is the Central Connector to Adolescents' School Refusal Behavior. *Chinese Political Science Review*, 10, 268-288. <https://doi.org/10.1007/s41111-024-00256-0>
- Decarli, A., Schulz, A., Pierrehumbert, B., & Vögele, C. (2023). Mothers' and Fathers' Reflective Functioning and Its Association with Parenting Behaviors and Cortisol Reactivity during a Conflict Interaction with Their Adolescent Children. *Emotion*, 23, 1160-1174. <https://doi.org/10.1037/emo0001113>
- Fiore, S., Luyten, P., Vliegen, N., Flamant, N., Malcorps, S., & Soenens, B. (2026). Day-to-Day Fluctuations in Parental Reflective Functioning: The Role of Parenting Stress and Perceived Adolescent Difficulties. *Development and Psychopathology*, 38, 912-924. <https://doi.org/10.1017/s0954579425100849>
- Fiore, S., Mabbe, E., Luyten, P., Vliegen, N., & Soenens, B. (2025). The Role of Parental Reflective Functioning in Associations between Daily Autonomy-Relevant Parenting, Parenting Stress, and Early and Middle Adolescents' Day-to-Day Difficulties. *Journal of Youth and Adolescence*, 54, 1140-1162. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02117-0>
- Gershny, N., Cohen, R., & Poria, N. A. (2023). Parental Mentalization Goes to School: A Brief Online Mentalization-Based Intervention to Improve Parental Academic Support. *Attachment & Human Development*, 25, 254-271. <https://doi.org/10.1080/14616734.2023.2179578>

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19, 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Kearney, C. A. (2008). School Absenteeism and School Refusal Behavior in Youth: A Contemporary Review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Leduc, K., Tougas, A., Robert, V., & Boulanger, C. (2024). School Refusal in Youth: A Systematic Review of Ecological Factors. *Child Psychiatry & Human Development*, 55, 1044-1062. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01469-7>
- Li, Y., Peng, T., Liu, J., Xu, H., Lian, J., Lei, J. et al. (2025). Mental Health Problems and Associated Factors in Secondary School Students from Foshan, Guangdong, China. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1626236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1626236>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297-325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P., & Mayes, L. C. (2017). Parental Reflective Functioning: Theory, Research, and Clinical Applications. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70, 174-199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Malberg, N., Jurist, E., Bate, J., & Dangerfield, M. (2023). Mentalization and Parental Reflective Functioning in the Context of Development. In *Working with Parents in Therapy: A Mentalization-Based Approach* (pp. 13-35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000341-002>
- Medrea, F. L., & Benga, O. (2021). Parental Mentalization: A Critical Literature Review of Mind-Mindedness, Parental Insightfulness and Parental Reflective Functioning. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 25, 69-105. <https://doi.org/10.24193/cbb.2021.25.05>
- Onslow, J., & Cartmell, H. (2025). Understanding the Parental Experience of Emotional Barriers to School Attendance: A Systematic Literature Review. *Educational Psychology in Practice*, 41, 248-268. <https://doi.org/10.1080/02667363.2025.2475041>
- Rosenthal, L., Moro, M. R., & Benoit, L. (2020). Migrant Parents of Adolescents with School Refusal: A Qualitative Study of Parental Distress and Cultural Barriers in Access to Care. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 942. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00942>
- Slade, A. (2005). Parental Reflective Functioning: An Introduction. *Attachment & Human Development*, 7, 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A., & Sleded, M. (2024). Parental Reflective Functioning on the Parent Development Interview: A Narrative Review of Measurement, Association, and Future Directions. *Infant Mental Health Journal*, 45, 464-480. <https://doi.org/10.1002/imhj.22114>
- Smout, A., Melvin, G., Jorm, A., & Yap, M. B. H. (2024). Adapting a Coach-Assisted Web-Based Intervention for Parents of Adolescents Who Refuse School: Qualitative Study with Users of the Partners in Parenting Plus Programme. *BJPsych Open*, 10, e68. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.15>
- Snegaroff, C., Ludot-Grégoire, M., Skandrani, S., Barry, C., Hassler, C., Grandclerc, S. et al. (2025). Does Multifamily Therapy Help Parents of Adolescents with Anxiety-Based School Refusal? A Qualitative Approach. *PLOS One*, 20, e0334037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0334037>
- Steinmassl, K., Eilts, J., & Paulus, M. (2026). The Relation of Different Constructs of Parental Mentalization: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Developmental Review*, 80, Article 101270. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2026.101270>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): A 32-Item Checklist for Interviews and Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19, 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>