

家庭亲密度和适应性与青少年拒绝上学行为的关系：同伴关系和感知到的教师支持的链式中介作用

任彦名^{1,2} 阮琳燕^{1,2} 孙思佳^{1,2} 何丽^{1,2}

1. 北京联合大学师范学院, 北京;

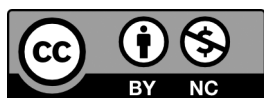
2. 北京联合大学儿童及青少年学习与心理发展研究所, 北京

摘要 | 目的：探讨家庭亲密度和适应性与青少年拒绝上学行为之间的关系以及同伴关系和感知到的教师支持在其中的中介作用机制。方法：采用家庭亲密度和适应性量表、儿童拒绝上学行为量表、同伴关系量表和学生感知教师支持行为量表对北京市340名中学生进行问卷调查。结果：家庭亲密度和适应性与同伴关系、感知到的教师支持呈显著正相关 ($r=0.40, 0.44, p<0.01$)，与拒绝上学行为呈显著负相关 ($r=-0.35, p<0.05$)；同伴关系与感知到的教师支持呈显著正相关 ($r=0.36, p<0.01$)，与拒绝上学行为呈显著负相关 ($r=-0.39, p<0.05$)；感知到的教师支持与拒绝上学行为呈显著负相关 ($r=-0.32, p<0.05$)。同伴关系、感知到的教师支持分别在家庭亲密度和适应性与拒绝上学行为之间的单独中介效应显著 ($-0.053, 95\% \text{ CI}: -0.087 \sim -0.023; 0.030, 95\% \text{ CI}: -0.061 \sim -0.006$)；同伴关系、感知到的教师支持在家庭亲密度和适应性与拒绝上学行为之间的链式中介效应也显著 ($-0.007, 95\% \text{ CI}: -0.015 \sim -0.001$)。结论：家庭亲密度和适应性可以分别通过同伴关系、感知到的教师支持两个中介变量的独立作用和链式作用间接影响青少年的拒绝上学行为。

关键词 | 家庭亲密度和适应性；拒绝上学行为；同伴关系；感知教师支持

Copyright © 2023 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

一直以来，青少年拒绝上学行为（以下简称“拒学行为”）是教育学领域和心理学领域工作者重点

基金项目：北京市属高等学校优秀青年人才培养计划项目（The Project of Cultivation for young top-match Talents of Beijing Municipal Institutions）“青少年学校出勤问题的跨学科生态干预”（编号：BPHR202203224）；北京联合大学高级别孵化项目“学校出勤困难青少年‘陪伴干预’路径探索”（编号：SK20202303）。

通讯作者：何丽，北京联合大学师范学院副教授，研究方向：青少年拒学、厌学，丧亲及哀伤。

文章引用：任彦名，阮琳燕，孙思佳，等. 家庭亲密度和适应性与青少年拒绝上学行为的关系：同伴关系和感知到的教师支持的链式中介作用 [J]. 中国心理学前沿, 2023, 5 (11): 1133-1141.

<https://doi.org/10.35534/pc.0511132>

关注的问题^[1]。拒学行为影响了全球范围内大约1%~7%的青少年，占据存在心理/精神问题的青少年的5%~16%^[1, 2]。拒学行为指的是6~18岁儿童、青少年因为心理社会原因，主动地拒绝上学或难以整天坚持在课堂学习的现象^[3]。青少年拒学行为是一个连续谱，从(1)在胁迫下上学和请求不上学，到(2)为避免上学而在早晨反复做出不当行为，到(3)早上经常迟到，到(4)周期性缺勤或逃课，到(5)多次缺勤或逃课但还会出勤，到(6)在学年的某一短时间完全缺勤，最后到(7)长期缺勤^[4]。

拒学行为的发生率和严重程度会随着儿童、青少年年龄的增长而提高^[5]。特别是对于中学生来说，由于青春期发展的特殊性和复杂性，拒学行为带来严重后果的风险更高^[6]。拒学行为是青少年经历成绩下降、辍学、社会情感问题、心理/精神问题、酗酒、失业、犯罪的重要风险因素^[7]。此外，青少年拒学行为往往涉及一些长期的、根深蒂固的问题，因此相较于儿童而言，青少年拒学行为的干预难度更大，预后更差^[8]。

青少年拒学行为不但会对其自身带来一系列严重的后果，其家庭也往往会经历非常痛苦的体验，父母会因此承受巨大的压力，常常感到沮丧和无助^[9]。尽管影响青少年拒学行为的因素涉及家庭、学校、社会的各个方面，但是不可否认的是，家庭因素往往是青少年拒学行为产生和恶化的首要和最重要因素^[7, 10]。科尔尼(Kearney)指出存在拒学行为的青少年家庭往往可以被归类为下面的某一互动类型：(1)纠缠型：家庭成员之间的过度依赖和参与；(2)冲突型：家庭成员之间互动模式是敌对和冲突的；(3)孤立型：家庭成员之间交流较少，对彼此的想法和需要漠不关心；(4)隔绝型：家庭成员很少有家庭以外的接触；(5)健康型：家庭成员之间的关系是健康的，有良好的适应日常生活的能力，但是青少年自身存在心理/精神问题。(6)混合型：家庭成员之间表现出以上提到的2个或多个互动类型^[11]。研究表明，家庭成员之间不良的亲子和家庭功能失调是青少年产生拒学行为的危险因素，即较低的家庭亲密度和适应性可以正向预测青少年拒学的严重程度^[12]。

家庭亲密度和适应性会影响青少年的同伴关系。青少年时期一个重要的议题就是在与同龄人互动的过程中建立关系和发展友谊，并从中获得社会性发展，提高自身的社会适应能力^[13]。良好的家庭功能可以为青少年提供温暖和情感上的支持，提高青少年共情和情绪管理能力，帮助青少年与同伴更好更快地建立关系^[14]；反之，来自家庭功能不良的青少年可能更容易经历同伴的不接纳和忽视，体验到更多的孤独感和社交焦虑甚至产生更为严重的内化情绪问题和外化行为问题^[13]。同时，青少年的同伴关系与青少年的拒绝上学行为高度相关^[15]。相互接纳和支持的同伴关系有利于提高青少年的学习兴趣和学业成绩^[16]，而消极的同伴关系则会导致他们在学校经历更多的困难，例如产生社交焦虑，进而对学校环境产生抵触和恐惧，甚至拒绝上学^[17]。基于此，本研究提出假设1，家庭亲密度和适应性会通过同伴关系影响到青少年拒学上学行为，也就是说，青少年的同伴关系在家庭亲密度和适应性与拒绝上学行为之间起到中介作用。

家庭亲密度和适应性也会对青少年感知到的教师支持产生影响。家庭关系不和睦、不安全的亲子关系、父母管教方式不一致等，会降低他们感知到的家庭和教师的支持^[18]。一项研究表明，相比于完整家庭的青少年，离异家庭青少年心理健康水平较低，感知到的教师积极态度更少^[19]。这里提到的教师支持主要涉及三个维度的多个方面：情感支持包括课堂上与学生的积极互动、对学生感受的敏感度、真正关心学生的兴趣、促进学生自主性和能动性^[20]；学习支持旨在促进学生学习过程的顺利进行，通

过一系列高质量的反馈、多元化的教学方法等来实现^[21]；能力支持包括，培养学生学习的能力、注意力、观察力、逻辑思维能力等^[22]。另外，一项元分析回顾了从1980年到2019年有关教师支持的研究，结果表明青少年感知到的教师支持越多，其的学业成绩、幸福感、自尊、生活满意度越高，焦虑、抑郁、注意力缺陷/多动等内化问题和外化问题的发生率越低^[23]。青少年感知到较高的教师支持可以帮助他们更好的应对来自学校生活的多方面的困难和挑战，是防止他们产生拒学行为的重要保护因子^[24]。据此，本研究提出假设2，家庭亲密度和适应性会通过感知到的教师支持影响到青少年拒学上学行为，也就是说，青少年感知到的教师支持在家庭亲密度和适应性与拒学行为之间起到中介作用。

根据布朗芬布伦纳的社会生态系统理论，家庭、同伴与教师位于与青少年联系最为紧密的微系统中，三者均能直接对青少年的行为产生最为直接且明显的影响^[25]。因此，我们应以更为系统、综合的视角同时考虑家庭、同伴和教师在青少年拒学行为方面的联合作用机制。根据压力和应对认知评估模型，青少年如果把当前的情况评估为“无法应对”，就会产生负性情绪和回避行为，最终彻底拒学^[26]。且在这个评估过程中，同伴的支持相较于教师的支持而言，往往是首选且最重要的。如果青少年在学校不被同伴接纳，他们会体验到孤独感等一系列负性情绪^[27, 28]。这些负性感受会使得他们对学校各个方面的负面评价不断增加，逐渐与同伴、教师疏远，拒学行为日益严重^[29]。鉴于前文提到的家庭对于青少年同伴交往的影响，我们推测家庭亲密度和适应性可以正向预测青少年的同伴关系，而同伴关系带来的相应情绪和感受又可以正向预测青少年感知到的教师支持，进而影响自己的拒学行为，即同伴关系和感知到的教师支持在家庭亲密度和适应性与拒学行为之间起到链式中介作用。

2 对象和方法

2.1 对象

本研究随机选取北京市某所中学，430名七至九年级学生作为研究对象，施测前通过使用统一的指导语强调问卷作答的真实性和调查的匿名性，被试在认真阅读指导语和同意施测后开始作答。共发放430份问卷，回收的有效问卷为340份（79%）。其中，男生190人，女生150人。七年级132人，八年级113人，九年级95人。年龄范围11~16岁，平均年龄 13.14 ± 1.01 岁。

2.2 方法

2.2.1 家庭亲密度和适应性量表

采用由奥尔森（Olson）等人编制费立鹏等人翻译的家庭亲密度和适应性量表（FACES II-CV）中文版用来测量被试的家庭情况^[30]。包含亲密度和适应性两个维度，共30个题目，采用五点计分。亲密性维度的分数越高，意味着家庭成员之间的情感联系越紧密，适应性分数越高，代表家庭处理事务时的灵活度越好。本研究中家庭亲密度和适应性量表内部一致性系数为0.95。

2.2.2 同伴关系量表

采用邹泓同伴关系量表修订版^[31]，包含同伴接受和交往恐惧与自卑两个维度，前者为1~20题，后者为21~30题。采用4点计分，1表示“完全不符合”，4表示“完全符合”。量表总分越高，代

表其同伴关系越好。本研究中同伴接受分量表内部一致性系数为 0.90。

2.2.3 学生感知教师支持行为量表

采用欧阳丹编制的学生感知教师支持行为问卷^[22]。该问卷由 19 个项目构成，包括学习支持、情感支持、能力支持三个维度。学习支持包括 9 个项目，情感支持包括 6 个项目能力支持包括 4 个项目。采用 6 点计分，从“完全不符合”到“完全符合”分别记 1 ~ 6 分。得分越高表明学生感知到的教师支持行为越多。本研究中学生感知教师支持行为量表内部一致性系数为 0.90。

2.2.4 儿童拒绝上学行为问卷

采用陈玉霞编制的儿童拒绝上学行为问卷^[32]，用来筛查儿童 / 青少年的拒绝上学行为。该问卷有 5 个因子：违抗行为、学校疏离、负性情绪、学习能力、躯体感受，共包括 19 个题目。采用五级计分，分数越高表明个体拒学行为越严重。本研究中儿童拒绝上学行为问卷的内部一致性系数为 0.90。

3 结果

3.1 共同方法偏差

本研究采用 Harman 单因子检验共同方法偏差，对青少年拒学上学行为严重程度（19），同伴关系（30）、家庭亲密度和适应性（30）、教师支持（19）的 4 个变量 98 个项目做探索性因素分析，结果表明特征值大于 1 的因子有 16 个，第一公因子的方差解释的百分比为 23.42%，低于 40% 的临界标准，可认为本研究数据不存在严重的共同方法偏差。

3.2 描述统计和相关分析结果

如表 1 所示，各个变量的相关分析结果表明：家庭亲密度和适应性与同伴关系、感知到的教师支持呈显著正相关，与拒绝上学行为呈显著负相关；同伴关系与感知到的教师支持呈显著正相关，与拒绝上学行为呈显著负相关；感知到的教师支持与拒绝上学行为呈显著负相关。

表 1 各变量的平均值、标准差及相关关系 (n=340)

Table 1 Mean, standard deviation, and correlation of each variable (n=340)

变量	<i>M</i> ± <i>SD</i>	家庭亲密度和适应性	同伴关系	感知到的教师支持	拒绝上学行为
家庭亲密度和适应性	117.61 ± 24.43	1			
同伴关系	65.05 ± 10.92	0.40**	1		
感知到的教师支持	84.93 ± 18.10	0.44**	0.36**	1	
拒绝上学行为	39.44 ± 13.55	-0.35**	-0.39**	-0.32**	1

注：**p*<0.05，***p*<0.01，****p*<0.001，下同。

3.3 中介效应检验

在控制性别、年级的条件下，采用海耶斯（Hayes）编制的 SPSS 宏中的模型 6 对同伴关系和教师支

持在家庭亲密度和适应性与拒绝上学行为严重程度之间的中介作用进行检验。结果表明：家庭亲密度和适应性能显著正向预测同伴关系 ($\beta=0.17, p<0.001$)；家庭亲密度和适应性能显著正向预测教师支持 ($\beta=0.27, p<0.001$)；同伴关系能显著正向预测教师支持 ($\beta=0.34, p<0.001$)，同伴关系能显著负向预测拒绝上学行为严重程度 ($\beta=-0.30, p<0.01$)；教师支持能显著负向预测拒绝上学行为严重程度 ($\beta=-0.11, p<0.01$)。

表 2 变量的回归分析结果

Table 2 Regression analysis of variables

变量	同伴关系			教师支持			拒绝上学行为		
	β	SE	<i>t</i>	β	SE	<i>t</i>	β	SE	<i>t</i>
性别	-0.13	1.09	-0.12	4.32	1.74	2.49*	2.13	1.31	1.62
年级	-1.61	0.67	-2.40**	-1.48	1.08	-1.37	2.89	0.81	3.58***
家庭亲密度和适应性	0.17	0.02	7.80***	0.27	0.04	6.89***	-0.09	0.03	-2.82**
同伴关系				0.34	0.09	3.97***	-0.30	0.07	-4.56***
教师支持							0.34	0.09	3.97***
R^2		0.18			0.25			0.25	
<i>F</i>	24.27***			27.58***			22.56***		

如表 3 所示，从进一步的 Bootstrap 检验结果可知，总的间接效应值为 -0.089，占总效应值的 50.56%，置信区间不包括 0，这表明同伴关系、教师支持在家庭亲密度和适应性与拒绝上学行为之间的中介效应显著。由以下 3 条路径构成，分别是：

间接效应 1，家庭亲密度和适应性→同伴关系→拒绝上学行为，效应值为 -0.053，占总效应值的 30.11%，置信区间不包括 0，间接效应显著，假设 1 得到了支持。

间接效应 2，家庭亲密度和适应性→教师支持→拒绝上学行为，效应值为 -0.030，占总效应值的 17.05%，置信区间不包括 0，间接效应显著，假设 2 得到了支持。

间接效应 3，家庭亲密度和适应性→同伴关系→教师支持→拒绝上学行为，效应值为 -0.007，占总效应的 3.98%，置信区间不包括 0，这条路径的间接效应显著，这表明同伴关系、教师只支持在家庭亲密度和适应性和拒学行为之间的链式中介作用显著，假设 3 得到了支持。

表 3 同伴关系和感知到的教师支持中介效应检验分析

Table 3 Analysis of the mediating effect of peer relationships and perceived teacher support

项目	间接效应值	Boot 标准误	BootCI 下线	BootCI 上限	相对中介效应
总间接效应	-0.089	0.020	-0.131	-0.052	50.56%
间接效应 1	-0.053	0.016	-0.087	-0.023	30.11%
间接效应 2	-0.030	0.014	-0.061	-0.006	17.05%
间接效应 3	-0.007	0.004	-0.015	-0.001	3.98%

4 讨论

家庭亲密度和适应性可以通过同伴支持的中介作用来影响青少年的拒学行为。来自诸如冲突过多、刻板、亲子关系不良家庭的青少年很可能没有形成良好的社会规范，缺乏与同伴建立良好关系的能力^[14]，他们容易在同伴交往中体验到更多的挫败感，从而想要逃离引起自身不舒服的社交情境，进而产生拒学行为^[4]。

家庭亲密度和适应性还可以通过感知到的教师支持的中介作用来影响青少年的拒学行为。这可能是因为一方面亲密度和适应性较低的家庭，很难与学校教师建立良好的家校合作关系，教师很难了解到青少年的具体需求，无法为其提供更为个性化、精准化的支持；另一方面，来自家庭亲密度和适应性较低的家庭会降低学生对教师支持的感知能力。缺乏感知的教师支持的青少年更容易经历学业挫折以及产生拒学行为。

除此之外，家庭亲密度和适应性还可以通过同伴支持、感知到的教师支持的链式中介作用来影响青少年的拒学行为。在青少年的所处的社会生态系统中，同伴支持是与青少年联系最为紧密的微系统，与同伴交往中的获得的体验可能会影响青少年对学校内其他人或环境的情绪、认知和行为。不被同伴接纳的青少年可能会将这种负性体验迁移到对整个学校的负性体验，也因此降低了对教师支持的感知。根据科尔尼的拒学功能模型，青少年会逃离引发负面情绪的学校相关事物或情景，较低的家庭亲密度和适应性，可能会导致青少年更不容易被同伴接纳，从而感知到更少的教师支持，最后产生更多更为严重的拒学行为，甚至是辍学^[7]。

总之，家庭作为青少年成长过程中最重要的生长环境，对青少年的情绪、认知和行为各个方面都会产生持续和深远的影响。来自家庭功能良好、家庭关系和谐与家庭灵活性和适应性强的可以帮助青少年更好地发展社会性，感知到更多的教师支持，更好地应对学校环境里的困难和挑战，减少拒学行为的发生。

本研究的意义在于，关注到家庭系统对青少年拒学行为的影响，以及在影响过程中同伴关系和感知到的教师支持在其中的机制和作用。为改善家庭功能、同伴接纳程度、感知到更多的教师支持，以及降低青少年拒学行为发生率提供了一定的心理学依据。

参考文献

- [1] Carpentieri R, Iannoni M E, Curto M, et al. School refusal behavior: Role of personality styles, social functioning, and psychiatric symptoms in a sample of adolescent help-seekers [J]. *Clinical Neuropsychiatry*, Giovanni Fioriti Editore, 2022, 19 (1): 20-28.
- [2] Heyne D A, Brouwer-Borghuis M. Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders [J]. *Continuity in Education*, Ubiquity Press, Ltd. , 2022, 3 (1): 25-40.
- [3] 陈玉霞, 陈青, 麦锦城. 拒绝上学行为概念的界定 [J]. *中国校医*, 2014, 28 (9): 719-720.
- [4] Kearney C A. Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus [J]. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2003, 34 (1): 57-65.
- [5] Heyne D. Developmental Issues Associated with Adolescent School Refusal and Cognitive-Behavioral Therapy

- Manuals [J]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 2022, 50 (6) : 471-494
- [6] Liu L, Gu H, Zhao X, et al. What Contributes to the Development and Maintenance of School Refusal in Chinese Adolescents: A Qualitative Study [J]. *Frontiers in Psychiatry*, 2021 (12) : 782605
- [7] Kearney C A. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review [J]. *Clinical psychology review*, Elsevier, 2008, 28 (3) : 451-471.
- [8] Coolidge J C, Willer M L, Tessman E, et al. School phobia in adolescence: a manifestation of severe character disturbance [J]. *American Journal of Orthopsychiatry*, American Orthopsychiatric Association, Inc. , 1960, 30 (3) : 599-607.
- [9] Dannow M C, Esbjörn B H, Risom S W. The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father [J]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Taylor & Francis, 2020, 64 (1) : 22-36.
- [10] Berry G L, Lizardi A. The school phobic child and special services providers: Guidelines for early identification [J]. *Special Services in the Schools*, Taylor & Francis, 1985, 2 (1) : 63-72.
- [11] Kearney C A, Silverman W K. Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment [J]. *The American Journal of Family Therapy*, Taylor & Francis, 1995, 23 (1) : 59-72.
- [12] McShane G, Walter G, Rey J M. Characteristics of adolescents with school refusal [J]. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, Sage Publications Sage UK: London, England, 2001, 35 (6) : 822-826.
- [13] 周宗奎, 孙晓军, 赵冬梅, 等. 同伴关系的发展研究 [J]. *心理发展与教育*, 2015, 31 (1) : 62-70.
- [14] 李曦, 张雪凤, 冯啸, 等. 家庭功能对同伴关系的影响: 共情和理智调控情绪能力的多重中介效应 [J]. *中国临床心理学杂志*, 2018, 26 (1) : 158-161.
- [15] Li Y, Doyle Lynch A, Calvin C, et al. Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence [J]. *International Journal of Behavioral Development*, Sage Publications Sage UK: London, England, 2011, 35 (4) : 329-342.
- [16] Altermatt E R, Pomerantz E M. The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends [J]. *Journal of educational psychology*, American Psychological Association, 2003, 95 (1) : 111-123.
- [17] Battin-Pearson S, Newcomb M D, Abbott R D, et al. Predictors of early high school dropout: A test of five theories [J]. *Journal of educational psychology*, American Psychological Association, 2000, 92 (3) : 568-582.
- [18] Eşkisü M. The relationship between bullying, family functions, perceived social support among high school students [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 2014 (159) : 492-496.
- [19] 付洋. 离异家庭学生感知到的教师态度与其心理健康的关系 [D]. 长春: 东北师范大学, 2008.
- [20] Ruzek E A, Hafen C A, Allen J P, et al. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence [J]. *Learning and instruction*, Elsevier, 2016 (42) : 95-103.
- [21] Hamre B K, Pianta R C, Burchinal M, et al. A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice [J]. *American educational research journal*, Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA, 2012, 49 (1) : 88-123.

- [22] 欧阳丹. 教师期望、学业自我概念、学生感知教师支持行为与学业成绩之间的关系研究 [D]. 桂林: 广西师范大学, 2005.
- [23] Lozano Botellero V, Ekornes S M, Gamlem S M, et al. Perceived teacher support in secondary education from 1980 to 2019: An integrative review [J]. *Cogent Education*, Taylor & Francis, 2023, 10 (1): 2164648.
- [24] Chen P, Zhang J, Xu N, et al. The relationship between need for cognition and adolescents' creative self-efficacy: The mediating roles of perceived parenting behaviors and perceived teacher support [J]. *Current Psychology*, Springer, 2021 (42): 7812-7825.
- [25] Lyon A R, Cotler S. Multi-systemic intervention for school refusal behavior: Integrating approaches across disciplines [J]. *Advances in School Mental Health Promotion*, Taylor & Francis, 2009, 2 (1): 20-34.
- [26] Havik T, Ingul J M. How to Understand School Refusal [J]. *Front. Educ*, 2021 (6): 715177.
- [27] Place M, Hulsmeier J, Davis S, et al. School refusal: A changing problem which requires a change of approach? [J]. *Clinical child psychology and psychiatry*, Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA, 2000, 5 (3): 345-355.
- [28] Place M, Hulsmeier J, Davis S, et al. The coping mechanisms of children with school refusal [J]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Wiley Online Library, 2002 (2): 1-10.
- [29] Morinaj J, Hadjar A, Hascher T. School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective [J]. *Social psychology of education*, Springer, 2020 (23): 279-314.
- [30] 费立鹏, 沈其杰. “家庭亲密度和适应性量表”和“家庭环境量表”的初步评价——正常家庭与精神分裂症家庭成员对照研究 [J]. *中国心理卫生杂志*, 1991 (5): 198-202, 238.
- [31] 邹泓, 周晖, 周燕. 中学生友谊、友谊质量与同伴接纳的关系 [J]. *北京师范大学学报 (社会科学版)*, 1998 (1): 43-50.
- [32] 陈玉霞, 杨升平, 戴育红, 等. 儿童拒绝上学行为问卷的初步编制 [J]. *中国心理卫生杂志*, 2015, 29 (11): 843-847.

Relationship between Family Intimacy and Adaptability and School Refusal behavior: The Chain-mediated Role of Peer Relation and Perceived Teacher Support

Ren Yanming^{1,2} Ruan Linyan^{1,2} Sun Sijia^{1,2} He Li^{1,2}

1. Teachers' College of Beijing Union University, Beijing;

2. Institute of Learning and Psychological Development of Children and Adolescents, Beijing Union University, Beijing

Abstract: Objective: This study aimed to explore the effect of family intimacy and adaptability on adolescents' school refusal behavior, specially to investigate the mediating effects of peer relationships and perceived teacher support negative evaluation. Methods: 340 secondary school students in Beijing are investigated with the Family Intimacy and Adaptability Scale (FIA), the Children's School Refusal Behavior Scale (CRBS), the Peer Relationships Scale (PRS), and the Perceived Teacher Support Scale (PTSS). Results: This study indicated that family intimacy and adaptability were significantly and positively related to peer relationships and perceived teacher support ($r=0.40, 0.44, p<0.01$), and significantly and negatively related to school refusal behavior ($r=-0.35, p<0.05$); Peer relationships were significantly and positively related to perceived teacher support ($r=0.36, p<0.01$), and significantly and negatively related to school refusal behavior ($r=-0.39, p<0.05$); Perceived teacher support was significantly negatively correlated with school refusal behavior ($r=-0.32, p<0.05$). The mediating effects of peer relationships and perceived teacher support were significant between family intimacy and adaptability and school refusal behavior, respectively (-0.053, 95% CI: -0.087 ~ -0.023; -0.030, 95% CI: -0.061 ~ -0.006); and the peer relationship and perceived teacher support The chain-mediated effect was also significant (-0.007, 95% CI: -0.015 ~ -0.001). Conclusion: Family intimacy and adaptability can indirectly influence school refusal behavior through the peer relationship, teacher support single mediating effect, and peer relationship → perceived teacher support chain mediating effect, respectively.

Key words: Family intimacy and adaptability; School refusal behavior; Peer relationship; Perceived teacher support