

青少年厌学心理的学校干预策略：比较研究

罗婷婷，洪显利，王文清，李红仪

重庆师范大学特殊儿童智能康复与教育重庆市哲学社会科学重点实验室，重庆

DOI: 10.62836/jer.v4n6.1233

摘要：青少年厌学心理是影响个体发展与社会未来的全球性教育难题。本文基于“认知—情感—行为—环境”四维协同框架，从课程、活动、心理支持、环境及支持系统五大路径，比较了中外学校干预策略的理念差异与实践侧重。研究发现，国内干预呈现“家—校—生”协同与文化融合特色，但在实证精细化与跨系统协作上存在不足；国外干预则具有实证基础扎实、结构化程度高及社会情感学习系统整合的优势。在此基础上，本文提出构建本土化系统性干预体系的两条融合路径：强调关系基础上阶梯式引入结构化技术，以及校内协同与校外专业资源联动的双循环支持框架，为未来实践提供理论参考。

关键词：青少年厌学心理；学校干预策略；中外比较

School Intervention Strategies for Adolescent Aversion to Learning: A Comparative Study

Tingting Luo, Xianli Hong, Wenqing Wang, Hongyi Li

Chongqing Key Laboratory of Philosophy and Social Sciences for Intelligent Rehabilitation and Education of Children with Special Needs, Chongqing Normal University, Chongqing

Abstract: Adolescent disengagement from learning presents a global educational challenge with significant implications for individual development and societal progress. Grounded in the four-dimensional framework of “cognition–emotion–behavior–environment,” this study compares conceptual distinctions and practical school intervention strategies in China and other countries across five key dimensions: curriculum design, extracurricular activities, psychological support, environmental context, and support systems. The findings indicate that interventions in China are characterized by home–school–student collaboration and cultural integration, yet they often lack empirical rigor and cross-system coordination. In contrast, international approaches tend to demonstrate stronger empirical foundations, higher structural sophistication, and more integrated socio-emotional learning systems. Based on these insights, this paper proposes two pathways for developing localized systematic intervention frameworks: the stepwise implementation of relational, structured techniques and a dual-circulation support model that combines intra-school collaboration with external professional resources, thereby offering theoretical guidance for future implementation.

Keywords: adolescent disengagement from learning; school intervention strategies; comparative analysis; China and international practices

*作者简介：罗婷婷（2001-）女，重庆，硕士研究生，研究方向：心理健康教育，E-mail: 2792986653@qq.com。

1 引言

青少年厌学心理已成为一个全球性的教育与发展议题，其普遍性、低龄化趋势及对个体终身发展的深远危害，构成了对社会未来人力资源与和谐稳定的严峻挑战。在我国，社会经济转型与教育竞争加剧的宏观背景，进一步凸显了该问题的紧迫性。

《中国国民心理健康发展报告（2021—2022）》数据显示，我国中学生厌学总体检出率高达32.4%，且在农村初中生群体中尤为凸显（51.2%），揭示出显著的城乡与学段差异[1]。厌学不仅是学业成就下滑的直接诱因，更与焦虑、抑郁等内化问题密切相关，长期而言将深刻影响个体的社会适应与职业发展。为应对这一挑战，国家层面持续加大政策干预力度。教育部等十七部门于2023年联合印发的《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025年）》，明确将厌学预防与干预列为重点任务，为学校层面的系统干预提供了顶层设计与政策指引。

然而，与政策热切呼应形成对照的是，学校一线的干预实践仍面临诸多现实困境，如早期识别机制缺失、干预措施呈“碎片化”、以及“家—校—社”跨部门协同机制不畅等[2,3]。这些困境在资源薄弱地区表现得尤为突出，导致干预效果难以持续，凸显了当前研究与实践之间存在显著的“知行鸿沟”。相较而言，国外研究在厌学干预领域已积累了较为深厚的实证基础，并发展出较为成熟的跨部门协同干预模式[4]，但其经验植根于特定社会文化背景，简单移植未必契合我国实际。

基于此，本文通过系统比较中外干预策略的理论基础、核心路径与实施成效，旨在为构建植根中国语境、借鉴国际经验的整合性干预体系提供参考。

2 核心概念界定

2.1 厌学心理

2.1.1 厌学心理的概念界定

在国内，厌学心理是指学生对学习活动产生的消极认知、负面情感及退缩行为的综合体[5]。它不仅表现为外在的逃避学习行为，如逃学、不完成

作业等，更涉及内在的心理过程，包括对学习价值的否定、对学习活动的厌恶和焦虑情绪，以及由此导致的主动学习意愿的降低[6]。在国外，厌学心理在青少年中是一个普遍存在的问题，它指的是青少年因情感困扰或负面学校体验而持续回避上学的行为模式[4]，这种行为模式区别于单纯的逃学，后者更强调行为上的违规性[7]。综合当前研究可见，厌学心理被普遍理解为一个涵盖认知、情感与行为的多维度结构：在认知上表现为对学习价值的消极评价，情感上伴随焦虑、厌恶等负面体验，行为上则呈现回避与退缩倾向，各维度相互交织并形成持续强化的循环机制。

2.1.2 厌学心理的表现维度

国内研究者们认为青少年厌学心理是一个多维度的复杂构念，主要体现在认知、情感和行为三个相互关联的层面。在认知维度上，厌学学生普遍对学习价值和意义持消极态度。他们难以认识到学习对个人发展的长远益处，认为学习内容无用或与未来生活脱节[8,9]，这种认知上的偏差是其厌学心理的内在根源；在情感维度上，这种消极认知会引发强烈的负面情绪体验。学生在面对学习任务或情境时，常感到烦躁、厌倦、焦虑，甚至产生深刻的厌恶感[10,11]，不仅降低了学习过程的愉悦感，也加剧了其心理负担；在行为维度上，上述认知和情感最终外化为一系列的逃避和退缩行为。具体表现包括但不限于：经常性逃课、拒绝或拖延完成作业、课堂上注意力涣散、从事与学习无关的活动等[12,13]。这些行为是厌学最直接、最可观测的外在表现。这三个维度相互影响，共同构成了厌学的完整心理画像：认知偏差引发负面情绪，负面情绪驱动逃避行为，而行为的持续失败又会反过来强化消极认知和负面情感，形成一个自我强化的恶性循环。

基于对厌学心理多维互动的理解，国外研究进一步从功能视角出发，将厌学心理区分为以下几种常见的亚型：一是焦虑驱动型，是指青少年因社交焦虑、分离焦虑或学业压力而回避学校[14]，这类学生可能在学校中感到极度不安，担心被评价或无

法应对学业要求；二是逃避型，是指青少年为逃避校园霸凌、负面评价或家庭冲突而拒绝上学[15]，这类学生可能在学校中遭受过身体或心理上的伤害，因此选择通过不上学来避免进一步的伤害；三是混合型，是指青少年同时存在焦虑、抑郁及对学校环境的消极认知[16]，这类学生的厌学行为可能由多种因素共同作用导致，干预难度相对较高。

2.2 学校干预策略

学校干预策略是指学校为缓解或消除学生厌学心理，提高学生学习积极性和学业成绩，所采取的一系列系统性、有针对性的措施和方法[5,17]。学校是干预青少年厌学问题的主阵地，有效的干预策略需从多维度、多层次系统展开，涵盖课程、活动、心理支持、环境及支持系统等多个路径。

3 国内外关于青少年厌学心理的学校干预策略研究

3.1 学校干预策略的理论基础

青少年厌学心理的干预策略建立在坚实的理论基础之上，形成了“认知—情感—行为—环境”四维协同的干预范式。社会认知理论强调自我效能感的核心作用，通过成功体验的积累和目标阶梯设定帮助学生重建学习信心[18,19]。生态系统理论则构建了微观（个体）、中观（家庭与学校）和宏观（社会文化）三级干预网络，为多层次干预提供框架[20]。积极心理学视角将干预重点从问题矫治转向积极品质培育，通过优势发掘和感恩训练增强学生的心理韧性[21]。认知行为理论则提供了具体的技术支持，运用认知重构和暴露疗法修正学生的消极学习信念[22]。

上述理论不仅为厌学干预提供了原理支撑，也直接指导了后续课程设计、活动开展、环境构建等实践策略的开发与实施，尤其在增强学生自我效能感、构建支持性生态系统及修正负面认知等方面体现显著。

3.2 核心干预策略的比较分析

青少年厌学心理的干预需基于“认知—情感—

行为—环境”四维协同框架，从课程、活动、心理支持、校园环境及支持系统五大路径系统展开。本节将分别梳理中外在这五个方面的策略特点，并在此基础上进行整合性对比，以揭示其理念差异与实践侧重。

3.2.1 课程干预

课程干预作为直面教学主阵地的策略，旨在通过优化学习内容与形式重塑学生的学习体验。国内外实践在此路径上呈现出不同的侧重点。

国内课程干预侧重于系统性的内部改革。其一，在课程内容上，注重重构与专业化整合，如针对具体学科的课堂教学方法调适[23,24]。其二，在教学方法上，积极引入项目式教学、混合式学习等，以提升课堂互动性与趣味性[25]。其三，在评价体系上，推行过程性考核与多元评价，减轻学生的考试压力[26]。国外课程干预则更强调个性化支持与压力管理。研究证实，将学生兴趣融入课程设计可显著降低厌学率[27]，而差异化教学与分层作业能有效提升学业参与度[28]。同时，通过合理控制作业量与考试频率进行科学的学业压力管理，也是其关键方向。

综上所述，课程干预的中外路径差异，深刻反映了各自教育体制与文化的烙印。国内“自上而下”的系统性重塑，展现了国家课程改革的力量，但在响应学生个体需求上可能滞后；国外“自下而上”的个性化调适，虽能精准对接学生兴趣，却对教师资源和学校自主权提出了更高要求。未来中国的课程干预，或可在保持系统性优势的基础上，嵌入“微调式”的个性化支持模块，从而融合二者之长。

3.2.2 活动干预

活动干预通过创设实践性、趣味性的体验情境，为学生提供成功机会与情感出口，是扭转厌学心理的重要载体。

国内活动干预强调结构化设计与意志品质培养。例如，通过体育活动提升学习兴趣与心理健康[29]；或通过设计“乐学”策略转化学习体验[30]。

这些活动旨在从心理需求出发，为学生提供正向体验。国外活动干预则倾向于将其系统嵌入社会情感支持体系。课外活动与“同伴支持计划”相结合，旨在提升归属感与接纳度[31]，并特别强调活动的包容性与持续性，确保厌学倾向学生能参与其中[32]。

综上所述，国内活动干预侧重于通过预设的结构化方案实现学生的心理建构与行为调控，而国外活动更注重在参与中自然生成支持性情感环境。二者并非对立，而是干预连续体的两端。整合的思路在于设计“有引导的自主选择”型活动：既提供如国内的结构化框架以确保教育导向，又在活动内部嵌入如国外的同伴支持、角色承担等社会情感学习元素，使学生在获得成就感的同时，也能满足其归属感和人际交往的核心心理需求。

3.2.3 方法与技术干预

方法与技术干预聚焦于通过专业的心理辅导与关系建设，针对性地改善学生的情绪认知与人际互动，是缓解厌学心理的核心路径。

国内的方法与技术干预呈现出技术多元化与关系导向的特点。在个体层面，应用焦点解决短程治疗理念于课堂[33]。在群体层面进行团体心理辅导，特别是针对留守儿童等特殊群体[34]。此外，朋辈支持作为重要补充，通过组建学习小组改善学生的人际互动与学习态度[35]。这些方法共同构成了一个从个体到群体、从专业到同伴的多层次支持网络。国外的方法与技术干预则更侧重于实证化与结构化的社会情感支持系统构建。其核心是依托认知行为疗法（CBT）的个体与团体咨询，随机对照试验证明其能显著并持续地缓解厌学情绪[36]。同时，通过系统训练学生志愿者实施的结构化朋辈互助计划，能有效对抗因孤独感引发的问题[37]。此外，国外研究高度强调师生关系优化的基础性作用，认为增强教师的支持性理解能直接减少因关系紧张导致的厌学行为[38]。

比较表明，国内干预展现了丰富多样的本土化心理技术应用，其“关系导向”契合中国文化中注重人际和谐的特质；国外干预则体现了“技术导

向”的标准化和可复制性优势。未来的整合方向可以是一种“关系引领的技术整合”模式。即在建立良好师生、同伴关系的基础上，阶梯式地引入结构化的CBT等技术。

3.2.4 校园环境干预

校园环境干预致力于通过优化物理与心理空间，构建一个安全、支持、包容的整体性学习生态，从而降低厌学风险。

国内的校园环境干预强调整体性的综合优化。在环境层面，需综合考量物理与心理环境的建设，以及其对归属感的影响[39]，警惕环境中的风险诱因[40]。另外，需要积极发展朋辈互助机制，营造支持性学习氛围[35]，并通过多样化校园活动提升学生的自我价值感[29]。国外的校园环境干预更具靶向性，尤其聚焦于安全感构建与风险因素防控。其不仅同样重视优化物理环境和师生关系，更通过实施结构化的反欺凌程序来直接应对校园霸凌这一关键风险源，实证显示其可有效减少由欺凌引发的厌学行为达31%[41]。同时，通过加强校园安全管理和预防暴力事件，系统性地提升学生对校园“安全感”的感知，这与厌学情绪呈显著负相关[15]。

比较表明，国内干预注重硬件与文化的综合建设，旨在营造积极的整体氛围，是一种“氛围驱动”模式；国外干预则更侧重于通过实证支持的靶向策略消除特定环境风险，是一种“问题驱动”模式。最有效的环境干预应是二者的结合，将宏观的氛围营造与微观的风险精准防控结合起来，构建“既温暖又安全”的校园环境。

3.2.5 支持系统干预

支持系统干预着眼于构建超越学校内部的多元协作网络，通过整合各方资源为厌学学生提供持续、立体的外部支撑，是保障干预效果可持续性的关键。

国内的支持系统干预侧重于教育系统内部的纵向深化与整合，核心是构建多元协同的支持体系。具体应重视家庭系统的作用[42]，并针对农村留守儿童等群体，整合社会工作等专业力量[43]；通过

系统培训提升教师的心理教育能力与情感支持质量[44];同时积极发展朋辈支持,利用合作学习改善学生的人际环境[45]。这一模式强调在教育系统内部形成机制化、情感化的支持闭环。国外的支持系统干预则更注重跨系统的横向拓展与资源链接,旨在构建“学校—家庭—社区”多维联动网络。其在巩固家校合作的基础上,如通过“家长—教师合作契约”明确权责[46],特别强调引入社区专业力量,如链接医疗机构、社工组织提供心理评估与专业干预,形成“学校—诊所”等联动模式,实现资源互补与系统干预[15,19]。

比较表明,国内策略侧重于深化教育系统内部的有机联动,构筑情感与机制结合的支持环境;国外策略则致力于拓宽支持边界,通过引入社区专业资源构建更广泛的社会支持网络。未来探索的重点在于融合二者优势,构建“内外双循环”支持模型。此“内循环”指强化和优化现有的“家—校—生”协同机制;“外循环”指以学校为枢纽,主动链接并整合社区、医疗机构、社会工作等专业资源。两个循环并非割裂,而是通过“学校心理健康中心”作为连接点,实现内部支持与外部专业支持的顺畅转介与信息共享。

3.3 干预效果评估研究

国内多项实证证据表明系统性干预策略在短期和长期层面均能产生积极效果,但其成效受到多重因素的影响。实证研究表明,针对性的干预策略能对厌学问题产生积极影响[12]。然而,干预的有效性高度依赖于实施条件:成功的关键包括学校领导的积极支持、教师接受系统专业培训以及激发学生的主动参与[5]。同时,研究也识别出若干实施障碍,尤其在资源匮乏的农村地区,干预易出现执行断层,如家校协作不畅,加之缺乏标准化的评估工具,限制了干预措施的推广与持续优化[2,3]。总之,国内厌学干预虽已显示显著成效,但仍需通过加强资源投入、完善跨部门协作及开发科学评估体系以提升其适用性与可持续性。

国外大量实证证据表明系统性干预策略在短期和长期均能产生显著效果,但其成效受到多层因素

的影响。首先,短期干预(1—3个月)可有效缓解厌学情绪并改善出勤行为,效应量达到中等水平(Cohen's $d=0.63$),出勤率平均提升18%[47];长期追踪(1年)则进一步显示,接受综合干预的学生在学业成就上提升27%,心理韧性也呈显著增强($\beta=0.35$, $p<0.001$) [38]。然而,资源匮乏、执行过程中的方案落地困难以及长期评估机制的缺失,仍是普遍存在的障碍[48]。可以看出,国外厌学干预虽具有显著短期行为效益和长期发展价值,但仍需通过加强组织保障、专业能力建设与系统化评估以提升干预的可持续性和推广性。

综上所述,国内外针对青少年厌学的系统性干预均证实具有短期与长期积极效果,但成效受实施条件制约。国内研究显示干预可改善出勤、情绪及学业表现,国外实证进一步验证了中等以上的效应量与学业成就提升。国内外均指出,干预成功依赖领导支持、教师专业能力及学生参与,而资源不足、执行断层和评估缺失是共同挑战。未来需加强资源整合、专业培训与长效评估,以提升干预的适用性与可持续性。

3.4 国内外研究差异与趋势

国内外针对青少年厌学的学校干预策略在取向上存在系统性差异,反映出各自教育体制、文化背景及资源条件的不同影响。国内干预植根“立德树人”传统,呈现出“关系—文化”融合特点,注重家校生协同与整体氛围营造;国外干预则体现“实证—结构”导向优势,侧重循证技术、社会情感学习系统整合及跨部门协同(详见表1)。这一差异体现了教育哲学与文化语境的分野,也预示着未来可通过“关系引领的技术整合”与“内外双循环支持模型”等融合路径实现优势互补,为构建本土化、系统化的干预体系提供可能方向。

4 结论与展望

4.1 结论

基于前述比较分析,本研究系统揭示了中外干预策略在理念根基与实施路径上的深层差异,并识别了其在全球范围内向系统性、预防性、循证化

表1. 国内外干预策略主要差异对比

对比维度	国内特点	国外特点
干预理念 课程与教学	强调“立德树人”，注重行为规范与心理品质。 注重课程重构、教学方法创新。	侧重社会情感学习（SEL），系统培育情绪能力。 差异化教学、学科融合与压力管理并重。
活动干预	侧重结构化活动以增强意志品质和主体性。	系统嵌入“同伴支持计划”，注重包容性参与和情感表达，强调持续性与社会情感环境建设。
心理支持 方法	广泛使用焦点解决短期治疗（SFBT）、团体辅导，突出关系重建与非言语表达。	以认知行为疗法（CBT）为基础，注重实证化、结构化干预。
环境构建	综合优化物理与环境心理环境，强调硬件改善与文化氛围并重。	突出“安全感”构建，整合物理与心理安全。
支持系统	以家庭系统支持和社会工作介入为补充的协同体系。	构建“学校—家庭—社区”多维网络，引入专业机构实行跨系统联动。
评估与成效	关注出勤率、学业成绩及心理韧性提升，但缺乏标准化评估工具。	广泛运用量化指标验证中长期效果，注重效应量与可持续性评估。

与技术赋能发展的共同趋势。这些发现不仅深化了对厌学干预“为何不同”及“如何发展”的认识，更重要的是，通过提出关系引领的技术整合范式与内外双循环支持模型，为超越简单的策略移植、构建扎根中国语境且融合国际经验的整合性干预体系提供了关键的理论透镜与实践框架。然而，上述趋势的落实在实践中仍面临诸多结构性挑战，主要体现在以下方面：（1）未来探索的重点在于统整课程、活动、环境与支持四大路径，以构建整体性干预框架；（2）干预理念的重心已从问题矫治转向通过早期预警与发展性支持，以系统培育学生的积极心理品质；（3）干预方案的设计强调循证实践与本土化适配的双重导向，即在引进实证支持的国外程序时，必须对其进行本土化改造以契合本国语境；（4）大数据等信息技术的深度融合，正通过全流程的精准识别与量化评估，显著提升干预的科学化水平。然而，上述发展趋势的落实，在实践中面临诸多结构性挑战，研究仍存在以下局限：

- （1）评估反馈体系薄弱，标准化工具缺失与长期追踪不足导致评估表面化，难以科学支撑策略优化；
- （2）“家—校—社”协同多停留于理念与临时合作，因其制度化不足而呈现碎片化，难以凝聚成持续有效的支持合力；
- （3）区域性资源失衡导致先进的干预策略在资源薄弱地区难以落地，加剧了干预效果的校际与地域不平等；
- （4）对多重要素的整合研究尚停留于理念倡导，缺乏可操作的整合模型与对协同作用机制的深入剖析。

4.2 展望

4.2.1 开发并应用本土化评估工具

未来应组织专家与一线教师合作，开发适用于中国学校的《厌学心理筛查量表》与《干预成效评估工具》，并将其纳入学校常态心理测评体系。建议每学期开展一次筛查，实现厌学倾向的早期识别与预警。同时，建立学生心理档案的动态更新机制，对接受干预的学生进行不少于一年的追踪，用真实数据驱动干预策略的个体化调整与优化。

4.2.2 推动“家—校—社”协同机制制度化、流程化

协同不能停留在会议与协议层面，而应转化为常态化工作机制。建议学校设立“学生支持协调员”岗位，专职负责家庭沟通、社区资源对接及跨部门个案会议召集。可推广使用《家校合作行动计划表》，明确家长、班主任、心理教师各自的任务与节点；同时与社区心理健康服务中心、医院精神科建立绿色转介通道，形成“校内干预—校外支持”无缝衔接的实操网络。

4.2.3 开展校本化行动研究

鼓励学校成为干预研究的“实验室”，在专家指导下开展校本行动研究。例如，每学年选取1-2个重点班级或典型厌学个案，系统尝试“课程微调+同伴支持+家庭访谈”等组合策略，并详细记录过程与成效。教育部门可设立专项，资助这类校本实

践,并组织成果交流与案例评选,从而积累一批接地气、有效果、易推广的本土干预方案,真正实现从理论到实践的跨越。

参考文献

- [1] 傅小兰, 张侃, 陈雪峰, 陈祉妍. (2021). 中国国民心理健康发展报告(2019-2020). 社会科学文献出版社.
- [2] 孙炳才. (2015). 农村中学生厌学的家庭因素调查、分析及其对策. 科技资讯, 13(12), 165-166.
- [3] 徐逸杰, 李志焰, 宋悦林. (2023). 青少年厌学干预的资源整合与协同机制研究. 当代教育科学, (08), 67-72.
- [4] Kearney, C. A. (2019). Helping school-refusing children and their parents: A guide for school-based professionals (2nd ed.). Oxford University Press.
- [5] 韩颖. (2021). 厌学心理问题评估与干预的策略思考. 大学, (09), 82-85.
- [6] 阮慧玲. (2017). 青少年厌学现象成因及应对策略. 陕西学前师范学院学报, 33(11), 120-123.
- [7] Kearney, C. A., & Bardin, C. (2014). School refusal behavior. In *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 323-340). Springer.
- [8] 陈国仕. (2023). 元认知理论视域下的大学生厌学原因及对策分析. 成都中医药大学学报(教育科学版), 25(01), 98-101.
- [9] 王志才. (2019). 乡土文化视域下农村中小學生厌学现象的探究. 大众文艺, (18), 224-225.
- [10] 田澜, 陈彬. (2004). 小学生学习情绪困扰及其教育策略. 江西教育科研, (11), 44-46.
- [11] 姬云云, 闫玉品, 赵山明. (2011). 中学生厌学与学习控制感的相关研究. 教育科学论坛, (10), 52-54.
- [12] 鲍平平. (2016). 基于厌学问题的实证研究和策略分析. 电脑知识与技术, 12(05), 109-111.
- [13] 张博闻. (2017). 中职学生厌学行为成因分析及其矫正策略. 滁州职业技术学院学报, 16(02), 71-74.
- [14] González, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., & Vicent, M. (2020). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, 284, 112695.
- [15] Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2021). Parental perspectives on the causes of school refusal behavior: A qualitative study. *Educational Psychology*, 41(3), 277-293.
- [16] Delgado, B., González, C., Vicent, M., & Inglés, C. J. (2019). School refusal behavior: Relationship with social anxiety and loneliness. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30.
- [17] 付兰. (2015). 职前教师缓解初中生厌学现象策略探究——以粤西农村学校为例. 现代教育科学, (12), 106-108.
- [18] Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- [19] Zusho, A., & González, A. (2022). Social cognitive theory and motivation in education: Current status and future directions. *Educational Psychologist*, 57(1), 1-14.
- [20] Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- [21] Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- [22] Kearney, C. A. (2018). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 88(3), 241-251.
- [23] 杨洪云, 袁强. (2007). 中学生厌学的课堂教学策略——以数学学科为例. 阜阳师范学院学报(自然科学版), 24(03), 76-79.
- [24] 陶梦民. (2020). 3ds Max教学中学生学习问题的调适. 职业, (15), 92-93.
- [25] 肖娟, 朱小芳, 尹有, 朱文蔚. (2017). 趣味教学法在改善学生学习态度中的应用研究. 教学与管理, (09), 78-81.
- [26] 朱小芳. (2013). 中学生厌学现状及影响因素研究. 中国学校卫生, 34(05), 582-584.
- [27] Weber, K. E., & González, M. F. (2021). Interest-based curriculum design and its impact on student engagement: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 245-261.
- [28] Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., & Murayama, K. (2020). Achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 55(2), 73-86.
- [29] 韩正川. (2017). 职高学生体育厌学问题研究分析. 现代职业教育, (35), 44-45.
- [30] 张凤鸣. (2020). 儿童乐学的促进策略研究. 开封文化艺术职业学院学报, 40(05), 202-203.
- [31] Juvonen, J., Schacter, H. L., & Lessard, L. M. (2019). Connecting the dots: Why the social lives of adolescents matter for their

- school engagement. *Educational Psychologist*, 54(2), 106–119.
- [32] Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- [33] 尹达. (2015). 课堂焦点解决短程治疗:内涵、原则与策略. 聊城大学学报(社会科学版), (06), 112-118.
- [34] 倪凤琨. (2016). 团体心理辅导对留守儿童学校疏离感的干预研究. *中国特殊教育*, (05), 89-94.
- [35] 易然. (2018). 朋辈支持在初中生厌学干预中的应用研究. *中国学校卫生*, 39(07), 1045-1048.
- [36] Filippello, P., Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., & Abramo, A. (2020). School refusal behavior: The role of self-compassion and psychological maladjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 29(8), 2276–2286.
- [37] Hirvonen, R., Poikkeus, A. M., & Aunola, K. (2022). Peer support as a protective factor against school burnout: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 77, 101527.
- [38] Madjar, N., & Nir, A. E. (2021). The role of teacher support in predicting students' motivation and emotional engagement: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 71, 101400.
- [39] 王佳琪, 韩晓霞, 韩正川. (2024). 校园心理环境建设对学生归属感的影响研究. *教育研究*, 45(03), 134-140.
- [40] 马金祥, 王水玉. (2005). 学生厌学的环境诱因及防治策略. *教育探索*, (05), 97-99.
- [41] Salmivalli, C., Poskiparta, A., & Saarento, S. (2021). Antibullying interventions: A global perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 1–12.
- [42] 陈薇. (2025). 家庭系统理论视角下青少年厌学拒学现象的心理理解及家庭支持策略. *时代青年*, (26), 33-35.
- [43] 王栋. (2022). 基于社会工作视角的农村留守儿童厌学问题研究. *黑龙江人力资源和社会保障*, (14), 133-135.
- [44] 黄杰, 李晓玉, 陆云, 罗强. (2024). 教师心理健康教育能力培训体系构建研究. *教师教育研究*, 36(01), 56-62.
- [45] Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Routledge.
- [46] Martínez-Martí, M. L., & González, A. (2022). Family-school partnership contracts: Effects on parental involvement and student outcomes. *Educational Psychology*, 42(1), 78–94.
- [47] Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., & Vicent, M. (2020). School refusal behavior: A meta-analysis of treatment outcome studies. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1035–1064.
- [48] Knollmann, M., Reissner, V., & Hebebrand, J. (2020). Toward a comprehensive assessment of school refusal behavior: A prospective, multi-informant approach. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(8), 1079–1091.

