

親子分離與聯繫對中國留守學童 心理健康水平的影響

潘穎秋

廈門大學

劉正奎

中國科學院心理研究所

本研究比較了農村留守學童與農村普通學童在同伴和師生關係上的不和諧程度，以及他們的心理健康水平；同時，亦考察了親子分離與聯繫對留守學童心理和行為健康的影響機制。參加問卷調查的有 266 名農村五年級學童（171 名留守學童與 95 名普通學童）。結果表明，親子分離對留守學童師生關係的不和諧程度、抑鬱及焦慮水平有直接影響。親子聯繫頻率能緩和師生的不和諧關係，間接改善留守學童的抑鬱與焦慮水平。

隨着中國社會高速工業化、城鎮化，大批農民湧入城市尋找生存、就業和發展機會。國家統計局調查報告顯示，2003 年中國有 1.14 億

本文曾於香港城市大學應用社會科學系主辦之「華人社會的家庭及青少年問題與對應」研討會上發表。作者非常感謝參加本研究的相關學校和同學。本文通訊地址：（1）潘穎秋，中國福建省廈門市，廈門大學社會學和社會工作系，郵編 361005。電子郵箱：ypan001@xmu.edu.cn；（2）劉正奎，中國北京市朝陽區大屯路甲 4 號，中國科學院心理研究所，郵編 100101。電子郵箱：liuzk@psych.ac.cn

農村勞動力外出務工，49.9%為跨省市流動（〈去年我國農村外出務工勞動力〉，2004）。大多數農村務工人員由於流動性大、經濟不夠寬裕、住房條件差、城市教育資源不足等原因，無法讓孩子在自己務工所在地入學。這導致農村地區出現了大批未能跟隨父母一起進城的「留守兒童」。據第五次全國人口調查資料顯示，2000年，在中國農村大約有2,200萬單親或雙親在外務工的兒童（段成榮、周福林，2005）。留守兒童通常與家中的老人或其他親友居住在一起，缺乏父母的直接照顧與監督。近年來，這些孩子的心理健康狀況引起了研究者的關注。

研究表明，與農村普通學童相比，留守學童有更多人際關係困難、抑鬱、焦慮傾向或行爲問題（周宗奎、孫曉軍、劉亞、周東明，2005；高文斌、王毅、王文忠、劉正奎，2007；劉霞、范興華、申繼亮，2007；魏軍鋒、鄭洪冰，2007）。趙景欣、劉霞、申繼亮（2008）發現，同時受家長、教師與同伴高支持的留守青少年，與缺少三方中任何一方高支持的留守青少年相比，前者較少表現出抑鬱和孤獨傾向。簡言之，留守孩子的心理健康水平較普通學童為低，而家長、教師及同伴的支持則有助緩解留守孩子的心理困擾。然而，現有的文獻對家長外出務工情況下，親子分離、師生關係及同伴關係三者間的相互作用，以及其影響留守學童心理健康水平的機制，並不清楚。本研究將分析這一影響機制，探討留守學童的心理困擾或行爲問題是因親子分離直接造成，還是因為親子分離影響了孩子的師生關係和同伴關係，進而間接影響了孩子的心理健康水平？會否兩種影響方式都同時存在？本研究感興趣的另一問題是：家長外出務工期間，他們與留守學童之間的聯繫能否緩解親子分離對留守學童可能造成的直接或間接心理困擾？探討這些問題不僅有助於理解不同社會關係對農村留守學童的心理和行爲健康的作用機制，而且有助於提高農村留守學童心理健康干預／介入措施的針對性與有效性。下文將具體討論親子分離、同伴關係及師生關係對孩子心理健康水平的影響，並提出研究假設。

親子分離與孩子心理健康

親子關係理論指出，孩子與主要照顧者（特別是母親）之間安全

可靠的情感紐帶，是孩子情感和認知健康發展的基礎。家長與孩子接近（proximity）、對孩子的發展需求有敏感觸覺、能提供及時有效的支持，都是建立良好親子關係的重要條件，而親子分離則會對孩子的發展造成不利影響（Salter Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1969）。然而，已知有關親子分離對兒童或青少年心理發展影響的調查研究，主要都是以家長離異、患重疾或死亡的家庭為樣本。比如，不少研究表明，離異家庭的孩子不僅有更多使用暴力、酗酒或濫用藥物等反社會行爲（Kelly, 2000），而且在成年以後更容易表現出抑鬱傾向（Tennant, 1988）。在這些研究中，親子分離與其他相關變數的影響往往是混雜在一起的。父母離異或死亡的孩子不僅要面對親子分離的困難，而且往往同時要面對惡化的經濟條件和家庭衝突，因此親子分離本身對孩子發展的影響是不清楚的。

在本研究中，留守學童面臨的親子分離困難與以往研究中孩子因家長離異或意外原因造成的親子分離困難有本質的不同。對留守學童而言，家長外出務工通常是爲了改善家庭生活或經濟狀況，並爲孩子提供更好的教育條件，這使得研究親子分離本身對孩子的心理和行爲健康影響成爲可能。此外，雖然過往的研究表明，留守學童比農村普通學童有更多人際關係、抑鬱、焦慮及行爲問題（周宗奎等，2005；高文斌等，2007；劉霞等，2007），然而由於家庭在孩子的社會化過程中扮演重要角色（Parke & Buriel, 1998），我們並不清楚留守學童面對的心理發展困境是因爲親子分離直接造成，還是因爲親子分離影響了孩子其他重要社會關係（特別是校園師生關係和同伴關係）的發展，進而間接影響了孩子的心理健康狀況。對於外出務工家長與留守孩子之間的聯繫（下文通稱爲「親子聯繫」）能否緩解或在多大程度上能夠緩和親子分離對孩子產生的心理困擾，亦不確定。

同伴關係與孩子心理健康

近年來，研究者從個體一生發展的觀點出發，提出與孩子有親密關係的對象會隨着孩子年齡的增長而變化，親子關係對孩子發展的影響主要集中在童年階段（Harris, 1998）。到了青少年的早期和中期階段，

孩子的自主意識和能力顯著提高，與家長之間的關係日漸疏遠，在追求同伴認同的過程中，更易受同伴影響（Laible, 2007; Lynch & Cicchetti, 1997）。

然而，過往就家長和同伴對青少年心理發展的相對重要性的研究結果並不完全一致。比如，Laible, Carlo, & Raffaelli（2000）的研究表明，同伴關係親密程度高而親子關係親密程度低的青少年，與同伴關係親密程度低而親子關係親密程度高的青少年相比，較少出現焦慮、抑鬱傾向和攻擊行為。與之相反，其他研究者則發現，親密的同伴關係不能彌補親子關係親密程度低所帶來的負面影響。與同伴關係親密程度低的孩子相比，親子關係親密程度低的孩子自尊水平較低、抑鬱傾向較明顯或行為問題較多（Armsden, McCauley, Greenberg, Burke, & Mitchell, 1990; Raja, McGee, & Stanton, 1992）。雖然這些研究結果有分歧，但它們都一致認為，同時有親密親子關係和親密同伴關係的青少年，其社會性適應的程度最好。同伴對青少年心理發展的重要性還體現在不良同伴關係對青少年發展可能產生的負面影響上。研究發現，同伴的拒絕或欺負影響孩子在課堂上的學習表現、學業成就、自尊水平、孤獨感及心理適應（Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000）。

基於同伴關係對兒童及青少年心理健康發展的重要影響，以及過往有關留守學童的研究結果，同伴的支持能緩解留守孩子的孤獨感（趙景欣等，2008）。本研究着眼於考察親子分離與聯繫是否或如何影響留守學童的同伴關係及心理健康水平。

師生關係和孩子心理健康

學校是青少年重要的學習和生活場所。除同伴關係之外，師生關係是影響孩子心理發展的另一重要社會關係。研究表明，師生關係的素質不僅影響孩子的學業成就，還直接影響孩子的心理健康水平。有良好師生關係的青少年，學習更加努力，學業成就及自尊水平更高，並較少出現抑鬱傾向（Baker, Grant, & Morlock, 2008; Hughes, Luo, Kwok, &

Loyd, 2008)。當青少年面對雙重危險因素（如攻擊性行為傾向與不良親子關係）時，良好的師生關係對孩子的行為問題有重要的緩和作用（Hughes, Cavell, & Jackson, 1999）。長期追蹤研究表明，師生之間的矛盾衝突與孩子的不良行為問題有密切關係（Ladd & Burgess, 2001）。

在中國的教育體制下，教師具備特殊的權威地位，是家長之外孩子學業和行為的主要引導者和規範者。對家長外出務工的留守學童而言，師生關係的素質對他們的發展可能尤其重要。

綜上所述，本文認為，對留守學童的親子分離、同伴關係和師生關係的綜合分析，不僅有助於考察留守學童的重要社會關係特徵，而且有助於探討不同社會關係之間的相互作用及其對留守學童心理健康水平的影響。而對外出務工家長與留守學童之間親子聯繫的探討，將有助於理解親子聯繫能否在一定程度上緩解親子分離對孩子心理健康的影響。

研究假設

依據 Parke & Buriel（1998）的家庭系統理論，家長在孩子的社會化過程中扮演多種重要角色，如社會與文化規範的傳授者、社會關係的協助者、社會資源和照顧的提供者與參與者等。另外，Bronfenbrenner & Morris（2006）的生物生態學觀點強調，孩子的發展是由不同層次的環境系統及這些系統之間的相互作用共同決定的。家庭和學校是最直接影響孩子發展的兩個微觀環境，家長與教師之間的溝通或家長的學校參與是家庭與學校兩個微觀環境之間的橋樑，與孩子教育目標的實現直接相關。依據這兩個理論，親子分離不僅會阻礙家長在孩子的社會化過程中扮演各種角色，而且不利於家長在學校與家庭這兩個微觀環境之間的有效溝通，進而影響孩子的社會性適應水平（尤其是良好師生關係和同伴關係的形成與維持）。基於前文討論的親子關係、同伴關係和師生關係對孩子心理健康發展的重要性，本研究假設：

1. 與農村非留守學童相比，留守學童在同伴關係和師生關係上的不和諧程度較高，心理健康水平偏低。

2. 親子分離時間不僅對留守學童的抑鬱、焦慮和問題行為有直接影響，還會因影響了留守學童同伴關係和師生關係的和諧程度，而間接影響孩子的心理健康水平；
3. 親子聯繫不僅有助於直接緩解親子分離對留守學童造成的心理困擾，還會因有助於改善同伴關係和師生關係的和諧程度，而間接提高留守學童的心理健康水平。

研究方法

被 試

266 名五年級學生參加了研究。其中，父母雙方均未外出務工的非留守學生 95 人，男生 51 人，女生 44 人；父母單方外出的留守學生 65 人，男生 35 人，女生 30 人；父母雙方均外出務工的留守學生 106 人，男生 58 人，女生 48 人。由於農村學校部分孩子的年齡差距比較明顯，為控制年齡對研究變數可能產生的影響，所有參加本研究的孩子，其年齡差異控制在 6 個月以內，年齡的區間範圍為 11 歲 3 個月到 11 歲 9 個月之間。全部孩子來自外出務工農民較多的貴州和重慶兩地的 4 所普通農村小學。

研究程序

學生在教室裏集體填寫問卷。在填寫問卷前，實驗者閱讀並解釋問卷指導語，確保學生能夠正確理解問卷的填寫要求。問卷填寫時間大約 20–25 分鐘。

研究工具

研究工具主要包括測量孩子社會關係的家長問卷、同伴及師生關係問卷，以及測量孩子心理健康水平的抑鬱、焦慮和問題行為問卷。

家長問卷

該問卷包括 5 個項目，測量留守孩子的親子分離時間和家長外出

期間與孩子的聯繫頻率。前兩個項目分別問父親和母親是否外出打工。如果回答是，則繼續回答下面兩個分別詢問父親和母親一年外出打工時間的項目，包括 1 個月以下、1-3 個月、4-6 個月、7-9 個月和 10-12 個月五個選項。該項目採用 5 點計分，1 代表「1 個月以下」，5 代表「10-12 月」。如果父母雙方只有一方外出打工，被試只需要填寫其中相對應的一個項目。第五個項目問父母與孩子平均多久聯繫一次，包括「每天」、「1 周左右」、「2 周左右」、「1 個月左右」、「更長時間」五個選項。該項目同樣採用 5 點計分，1 代表「更長時間」，5 代表「每天」。如果被試對前兩個項目的回答為否，則跳過本部分的剩餘項目，直接完成後面的問卷。

同伴關係

使用鄭鋼（2006）編寫的學校環境和人際關係體驗量表中的同學不和諧分量表，測量被試同伴關係的不和諧程度。問卷包括 4 個項目，比如「我經常欺負同學」。項目選擇使用 5 點計分，1 代表「完全不是這樣」，5 代表「完全是這樣」。本研究中該問卷的內部一致性信度係數（Cronbach's alpha）為 0.67。

師生關係

使用鄭鋼（2006）編寫的學校環境和人際關係體驗量表中的師生不和諧分量表，測量被試師生關係的不和諧程度。問卷包括 3 個項目，比如「我和老師之間常有衝突」。項目選擇使用 5 點計分，1 代表「完全不是這樣」，5 代表「完全是這樣」。本研究中該問卷的內部一致性信度係數為 0.63。

抑鬱問卷

使用 Kovacs & Beck（1977）編制的兒童抑鬱調查表（Children's Depression Inventory），測量被試在多大程度上表現出抑鬱的症狀。問卷包括 27 個項目，每個項目由描述某一體驗而頻度不同的三個選項群組成，如「我偶爾感到悲傷」、「我多次感到悲傷」、「我一直感到

悲傷」，分別按 1、2、3 記分。該問卷的中文修訂版在過往的研究中有良好的信度和效度（劉鳳瑜，1997）。本研究中該問卷的內部一致性信度係數為 0.84。

焦慮問卷

使用 Spielberger, Gorsuch, & Lushene (1970) 編制的特質焦慮調查表 (State-Trait Anxiety Inventory)，測量被試的焦慮傾向。問卷共有 20 個項目，比如「我希望自己能像別人那麼高興」。項目選擇使用 4 點計分，1 代表「幾乎沒有」，4 代表「幾乎總是如此」。該問卷的中文修訂版有良好的信度和效度（張明園，1998）。本研究中該問卷的內部一致性信度係數為 0.82。

問題行為問卷

使用 Achenbach & Rescorla (2001) 修訂的青少年行為自評量表 (Youth Self-Report)，選擇其中兩個分量表測量學生的違紀、攻擊性行為。問卷共有 25 個項目，如「我經常與人打架」。被試根據自己的情況，對每一項目回答是或否。該問卷的中文修訂版有良好的信度和效度（劉賢臣等，1997）。本研究中該問卷的內部一致性信度係數為 0.81。

在完成上述問卷後，被試填寫有關人口統計學背景資料的問卷項目，如年級、性別等。

研究結果

資料分析主要包括兩部分：（1）比較留守與非留守學童同伴、師生關係素質及心理健康水平的多變數方差分析；（2）親子分離時間、親子聯繫頻率、同伴及師生關係與留守學童心理健康水平的相關與迴歸分析。對於留守學童而言，父母雙方均外出的留守學童與父母單方外出的留守學童相比，親子關係連結的方式不同，所獲得的家長照顧與支持亦存在差異。因此，本研究對兩組留守學童作了單獨分析。

留守與非留守學童的同伴關係、師生關係、心理健康水平

對父母均在家、父母單方外出及父母雙方均外出三組學童的同伴關係、師生關係及心理健康水平作多變數方差分析 (multivariate test)，結果見表一，Wilks' Lambda $F(10, 518) = 2.33, p = .01, \eta = .21$ 。隨後的單變數方差分析 (univariate test) 結果顯示，三組兒童在不和諧師生關係、抑鬱、焦慮等方面存在顯著差異， $F(2, 263) = 4.34, p = .01$ ，偏 $\eta = .19$ ； $F(2, 263) = 7.39, p = .001$ ，偏 $\eta = .23$ ； $F(2, 263) = 3.40, p = .04$ ，偏 $\eta = .16$ ；在不和諧同學關係和問題行為方面，三組兒童之間沒有顯著差異。

表一：留守與非留守學童不諧同伴關係、不諧師生關係、抑鬱、焦慮和問題行為的多變數方差分析

	不諧 同伴關係 平均數	不諧 師生關係 平均數	抑鬱 平均數	焦慮 平均數	問題行為 平均數
父母均在家	7.87 (2.65)	5.56 (2.39)	38.50 (7.85)	42.67 (7.49)	3.12 (3.29)
父母單方外出	7.72 (2.58)	6.51 (2.63)	41.68 (8.62)	45.25 (7.28)	3.08 (3.57)
父母雙方外出	8.62 (2.84)	6.70 (2.73)	42.88 (8.25)	44.90 (6.67)	3.29 (3.91)
<i>F</i> 值	2.93	4.34**	7.39***	3.40*	0.09

註：括號內數值為標準差。

* $p < .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

對不諧師生關係、抑鬱和焦慮三個變數的事後比較檢驗結果表明，不諧師生關係的組間差異，主要源於父母均外出務工的留守學童比非留守學童有更為不諧的師生關係。抑鬱水平的組間差異，主要源於父母均外出務工的留守學童比父母單方外出務工的留守學童表現出更高的抑鬱水平，而後者又比父母均在家的非留守學童表現出更高的抑鬱水平。焦慮水平的組間差異，則源於父母雙方均外出和父母單方外出的留守學童比非留守學童表現出更高的焦慮水平。簡言之，多變數方差分析的結果顯示，留守學童與非留守學童相比，師生關係的不諧程度更高，抑鬱和焦慮水平亦更高。下文將從親子分離時間、親子聯繫頻率、同伴及師生關係的角度，分析影響留守學童心理健康狀況的因素。

親子分離時間、親子聯繫頻率、同伴及師生關係 與留守學童心理健康水平的相關與迴歸分析

對父母單方外出的留守學童的相關分析結果表明（見表二），外出務工家長與留守孩子的分離時間愈長，孩子更可能表現出問題行為（ $p < .01$ ），但親子分離時間與孩子的不和諧同伴及師生關係、焦慮及抑鬱水平不相關。而務工家長與留守孩子之間的聯繫頻率愈高，孩子的同伴及師生關係愈和諧（ $p < .05$, $p < .05$ ），抑鬱水平亦更低（ $p < .05$ ），但親子聯繫頻率與孩子的焦慮及問題行為不相關。此外，孩子的同伴及師生關係的不和諧程度分別與孩子的抑鬱水平呈顯著正相關（ $p < .01$, $p < .001$ ）。

表二：父母單方外出的留守學童的親子分離時間、親子聯繫頻率
與心理健康水平的相關分析

	1	2	3	4	5	6	7
1. 親子分離時間	1.00						
2. 親子聯繫頻率	-.07	1.00					
3. 不和諧同伴關係	.18	-.26*	1.00				
4. 不和諧師生關係	.06	-.27*	.40**	1.00			
5. 焦慮	.23	-.13	.08	.06	1.00		
6. 抑鬱	.12	-.30*	.36**	.49***	.54***	1.00	
7. 問題行為	.36**	-.18	.22	.10	.04	.31**	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

對父母雙方均外出的留守學童的相關分析結果表明（見表三），務工家長與孩子的分離時間愈長，孩子的抑鬱傾向愈明顯（ $p < .05$ ），但親子分離時間與孩子的同伴關係、師生關係的不和諧程度、焦慮水平及問題行為不相關。而務工家長與孩子之間的聯繫頻率愈高，孩子的師生關係愈和諧（ $p < .05$ ），但親子聯繫頻率與孩子同伴關係的不和諧程度、焦慮、抑鬱及問題行為不相關。與此同時，孩子的同伴和師生關係的不和諧程度則分別與孩子的焦慮水平（ $p < .01$, $p < .05$ ）和抑鬱水平呈顯著正相關（ $p < .001$, $p < .001$ ）。

表三：父母雙方外出的留守學童的親子分離時間、親子聯繫頻率與心理健康水平的相關分析

	1	2	3	4	5	6	7
1. 親子分離時間	1.00						
2. 親子聯繫頻率	-.04	1.00					
3. 不和諧同伴關係	.14	-.06	1.00				
4. 不和諧師生關係	.08	-.24*	.32***	1.00			
5. 焦慮	.16	.07	.26**	.22*	1.00		
6. 抑鬱	.23*	-.03	.31***	.34***	.55***	1.00	
7. 問題行為	.07	.10	.16	.15	-.03	.19*	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

上述相關分析的結果顯示，親子分離時間僅與兩組留守學童的心理健康水平相關，與孩子的同伴及師生關係的不和諧程度都不相關。這表明，親子分離時間對留守學童心理健康水平的影響是直接的。親子聯繫頻率與父母雙方均外出的留守學童的心理健康水平不相關，但與孩子的不和諧師生關係顯著相關，而不和諧師生關係又與孩子的焦慮及抑鬱水平顯著相關。這表明，親子聯繫頻率與父母雙方均外出務工的留守學童的心理健康水平的關係，主要是透過不和諧師生關係而間接影響的。親子聯繫頻率與父母單方外出的留守學童的抑鬱水平、不和諧同伴關係及不和諧師生關係都相關，而不和諧同伴及師生關係又分別與孩子的抑鬱水平相關。為進一步探討親子聯繫頻率與不和諧同伴及師生關係如何共同影響父母單方外出的留守學童的抑鬱水平，下文將分析同伴或師生關係的不和諧程度對親子聯繫頻率與孩子心理健康水平之間的關係是否有中介調節作用。

Baron & Kenny (1986) 認為，考察中介變數的影響要完成對三組變數的迴歸分析：(1) 引數 (X) 對因變數 (Y) 的迴歸分析；(2) 引數 (X) 對中介變數 (M) 的迴歸分析；(3) 引入中介變數 (M) 後，引數 (X) 對因變數 (Y) 的迴歸分析。判斷中介變數影響的存在要求方程 (1)、(2) 的引數迴歸係數以及方程 (3) 的中介變數迴歸係數都顯著，並且方程 (3) 中的引數迴歸係數與方程 (1) 中引數的迴歸

係數有顯著差異。如果方程（3）中的引數迴歸係數趨近於 0，則引數對因變數的影響完全由中介變數實現。基於這一中介變數影響分析模型和前文的相關分析結果，下文通過迴歸分析，考察了親子聯繫頻率對父母單方外出的留守學童抑鬱水平的影響是否受不和諧同伴關係和不和諧師生關係的中介調節作用。

迴歸分析的結果表明（見表四），引數「親子聯繫頻率」對中介變數「不和諧同伴關係」和「不和諧師生關係」有顯著的負向預測作用， $\beta = -0.26, p < .05$; $\beta = -0.27, p < .05$ 。引數「親子聯繫頻率」對因變數「孩子的抑鬱水平」亦有顯著的負向預測作用， $\beta = -0.30, p < .05$ 。在加入不和諧同伴關係和不和諧師生關係之後，親子聯繫頻率對孩子抑鬱水平的預測作用顯著下降， $\beta = -0.15, p > .05$ 。這表明，親子聯繫頻率對父母單方外出的留守學童抑鬱水平的影響，主要是通過中介變數不和諧同伴關係和不和諧師生關係實現的。換言之，外出務工家長與孩子的聯繫頻率愈高，孩子的同伴和師生關係的不和諧程度愈低，進而有助於降低孩子的抑鬱水平。

表四：父母單方外出的留守學童的親子分離時間與聯繫頻率對其心理健康水平的迴歸分析

變數類型	不和諧同伴關係	不和諧師生關係	抑鬱	抑鬱 [#]
	β	β	β	β
引數				
親子聯繫頻率	-.26*	-.27*	-.30*	-.15
中介變數				
不和諧同伴關係				.16
不和諧師生關係				.38**
R^2	.07	.07	.09	.29
校正後 R^2	.05	.06	.07	.25
F	4.57*	4.70*	5.92*	8.05***

[#] 引入中介變數後，引數與中介變數對因變數的迴歸分析。

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

討論和結論

本研究結果顯示，留守學童與非留守學童相比，前者有較多的不和諧師生關係和較明顯的抑鬱與焦慮傾向。親子分離時間與親子聯繫頻率對留守學童心理健康水平有重要影響，但影響方式不同。

留守學童的同伴關係、師生關係及心理健康水平

與研究假設一致，與非留守學童相比，父母雙方均外出的留守學童有更明顯的不和諧師生關係。然而，與研究假設不一致的是，留守與非留守學童在不和諧同伴關係方面沒有差異。這表明，與同伴關係相比，留守學童師生關係的和諧程度更易受影響。這可能與師生關係的特殊性、務工家長對孩子的教育監督不足，以及學校與家庭之間缺乏溝通有關。在師生關係方面，內地小學教師往往是權威者，而學生則多為順從者，學生必須在學習、態度、行為等多方面的表現符合教師的期望。當學生的表現與教師的要求或期望不一致時，便容易出現矛盾或衝突。對留守學童而言，因家長外出務工，在學習、態度、行為等方面缺乏家長的直接監督與指導，容易有較多心理或行為問題，難以達到教師的要求，因而更可能令師生之間產生較多衝突。與此同時，教師因家長外出務工，難以將孩子在學校的表現或存在的問題及時與家長溝通，在解決問題方面不易得到家長的支持，這樣不利於調整或緩解孩子與教師之間的不和諧關係。因此，我們認為，父母外出務工所造成的親子分離，會削弱家長對孩子的監督和指導力度，以及家長在家庭和學校之間所應承擔的橋樑作用，不利於維持教師的權威地位或要孩子遵守學校的要求，繼而對孩子的師生關係產生不良影響。

在同伴關係中，孩子之間的地位更為平等，聯繫更為廣泛。同伴關係的親密程度多受空間距離的遠近、共同的興趣愛好及小團體等客觀因素影響。因此，與師生關係的權威性和單一性相比，留守學童在構建同伴關係時，選擇和發展的空間更大。此外，在青少年早期階段，孩子的重要發展特徵之一是自主性日益提高，與教師和家長的關係開始疏遠，而與同伴的關係則日益親密（Harris, 1998）。青少年的社會性發展特點使得親子關係與師生關係在這一階段可能受到更多衝擊，而

同伴關係的發展則相對較為穩定。因此，在親子分離的情況下，留守學童更可能會在師生關係而不是同伴關係方面遇到更多困難。

與研究假設一致，與非留守學童相比，留守學童的心理健康水平較低，在本研究中具體表現為更高的抑鬱與焦慮水平。這表明，家長外出務工會降低孩子的安全感和歸屬感，從而產生情緒低落和分離焦慮。必須指出的是，與過往的研究結果不同（劉霞等，2007），本研究中留守學童並沒有比非留守學童表現出更多的問題行爲。我們認為，本研究與過往研究樣本的差異是導致研究結果不一致的一個可能原因。在劉霞等人的研究中，留守學童為初中生（跨越初一到初三），而本研究中的樣本為小學五年級學生。在初中階段，青少年的自主意識較強，教師的權威地位易受挑戰，家長對孩子的監督相對鬆散。與此同時，青少年的情緒及行爲控制能力尚未成熟，更可能出現攻擊性或冒險性的行爲。研究者發現，青少年階段是個體成長過程中暴力行爲的爆發和集中階段（Moffitt, 1993）。在小學階段，內地教師的權威地位更為穩定，他們重視學生對教師及學校行爲規範的服從。基於此，我們認為，小學階段孩子出現問題行爲的可能性總體上會低於中學階段的孩子。

親子分離時間與聯繫頻率對留守學童心理健康水平的影響

相關和迴歸分析的結果表明，親子分離時間和聯繫頻率對留守學童的心理健康水平都有影響，但影響途徑並不相同。親子分離時間對留守學童心理健康水平的影響主要是直接的。親子分離時間愈長，父母單方外出的留守學童表現出更多的問題行爲，而父母雙方均外出的留守學童表現出更多的抑鬱傾向。這表明，親子分離不僅對幼兒階段孩子的心理健康發展水平有重要影響（Bowlby, 1969; Salter Ainsworth et al., 1978），而且對青少年早期階段孩子的心理發展仍舊至關重要。此外，這一研究結果為過往關於父母離異、疾病或死亡家庭孩子的不良心理發展的研究（Kelly, 2000; Tennant, 1988）提供了註解，即除了伴隨的家庭衝突、貧困等原因之外，親子分離可能是影響這些不完整家庭孩子心理健康水平的重要原因。

親子聯繫頻率對留守學童心理健康的影響則主要是間接的。對父母單方外出的留守學童而言，不和諧同伴關係和不和諧師生關係對親子聯繫頻率與孩子抑鬱水平之間的關係起着重要的中介調節作用。而對父母雙方均外出務工的留守學童而言，親子聯繫頻率與孩子的心理健康水平不相關，但與孩子的不和諧師生關係顯著相關，而後者又與孩子的抑鬱與焦慮水平顯著相關。換言之，親子聯繫頻率通過影響父母雙方外出的留守學童師生關係的和諧程度，間接影響孩子的抑鬱與焦慮水平。上述結果表明，親子分離的時間會對孩子的心理健康水平直接產生不良影響，而外出務工家長與留守學童之間的聯繫則有助於促進孩子同伴或師生關係的發展，進而緩解親子分離對孩子造成的心理困擾。

綜合上述研究結果，我們得出以下結論：（1）家長外出務工所造成的親子分離直接影響留守學童的心理健康水平和師生關係的和諧程度；（2）親子分離時間愈長，對孩子心理健康水平的不良影響愈為明顯；（3）親子聯繫有助於改善留守學童的同伴或師生關係，並進而有助於促進孩子的心理健康水平。

本研究結果對留守學童的家庭和學校教育者有重要的現實意義。首先，對家長而言，雖然外出務工的主要目的是為了改善家庭和孩子的生活與經濟條件，然而應該意識到，親戚或朋友對留守孩子的監護難以取代父母在孩子社會化過程中的重要角色，或難以消除親子分離對孩子心理健康所可能造成的不良影響。第二，若家長外出務工是家庭的不二選擇，家長應當保持與留守孩子之間的密切聯繫和溝通，維繫與孩子的情感紐帶，以緩解親子分離對孩子造成的心理困擾。第三，家長外出務工影響的不僅是家長與孩子之間的關係，而且亦不利於孩子構建良好的師生關係，進而令孩子得不到在社會化過程中所可能獲得的社會支持。因此，外出務工的家長應盡可能維繫與學校老師之間的溝通，共同解決孩子成長過程中出現的困難，促進孩子的健康發展。第四，對教師而言，應對留守學童的困境給予更多理解，主動與務工家長及留守孩子的臨時監護人建立並保持聯繫，協助留守孩子更好地發展同伴及師生關係，幫助孩子構建良好的社會支持系統。簡言之，我們認為，在親子分離的

情況下，家庭、學校與孩子各方應以更主動的方式共同構建並維繫良好的溝通與互動，這對留守學童的健康成長至關重要。

參考文獻

- 〈去年我國農村外出務工勞動力 1.1 億人〉（2004，5 月 11 日）。《中國信息報》。2010 年 3 月 16 日擷取自網頁：<http://www.cei.gov.cn/LoadPage.aspx?Page=ShowDoc&CategoryAlias=zonghe/jjsj&ProductAlias=shuzkx&PAlias=shuzkx&BlockAlias=DBzhjj&filename=/doc/DBzhjj/200405112480.xml>
- 周宗奎、孫曉軍、劉亞、周東明（2005）。〈農村留守兒童心理發展與教育問題〉。《北京師範大學學報》，第 1 期，頁 71-79。
- 段成榮、周福林（2005）。〈我國留守兒童狀況研究〉。《人口研究》，第 29 卷第 1 期，頁 29-36。
- 高文斌、王毅、王文忠、劉正奎（2007）。《農村留守學生的社會支持和校園人際關係》。《中國心理衛生雜誌》，第 21 卷第 11 期，頁 791-794。
- 張明園（主編）（1998）。《精神科評定量表手冊》（第 2 版）。長沙，湖南：湖南科學技術出版社。
- 趙景欣、劉霞、申繼亮（2008）。〈留守青少年的社會支持網絡與其抑鬱、孤獨之間的關係——基於變量中心和個體中心的視角〉。《心理發展與教育》，第 1 期，頁 36-42。
- 劉鳳瑜（1997）。〈兒童抑鬱量表的結構及兒童青少年抑鬱發展的特點〉。《心理發展與教育》，第 2 期，頁 57-61。
- 劉賢臣、郭傳琴、劉連啓、王愛禎、胡蕾、唐茂芹等（1997）。〈Achenbach 青少年行爲自評量表的信度和效度研究〉。《中國心理衛生雜誌》，第 11 卷第 4 期，頁 200-255。
- 劉霞、范興華、申繼亮（2007）。〈初中留守兒童社會支持與問題行爲的關係〉。《心理發展與教育》，第 23 卷第 3 期，頁 98-102。
- 鄭鋼（2006）。《2005 年國內 5 城市未成年人發展聯合調查：中學階段青少年發展狀況報告附錄》。北京：長江創意產業研究中心。
- 魏軍鋒、鄭洪冰（2007）。〈親子分離對農村留守初中生心身症狀的影響〉。《中國心理衛生雜誌》，第 21 卷第 2 期，頁 83-85。

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, & Families, University of Vermont.
- Armsden, G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. M., & Mitchell, J. R. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*(6), 683–697.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 3–15.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173–1182.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Editors-in-Chief), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children’s classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 1–13.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York, NY: Free Press.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(2), 173–184.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 1–14.

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 349–359.
- Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(8), 963–973.
- Kovacs, M., & Beck, A. T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. In J. G. Schulerbrandt & A. Raskin (Eds.), *Depression in childhood: Diagnosis, treatment, and conceptual models* (pp. 1–25). New York, NY: Raven Press.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579–1601.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1185–1197.
- Laible, D., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 45–59.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81–99.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674–701.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Editor-in-Chief), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 463–552). Hoboken, NJ: Wiley.
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(4), 471–485.

- Salter Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Tennant, C. (1988). Parental loss in childhood: Its effect in adult life. *Archives of General Psychiatry*, 45(11), 1045–1050.

Effects of Parent-child Separation and Contacts on Chinese Rural Left-behind Children's Mental Health

The present study compared peer and teacher-student relationships as well as the levels of mental health between Chinese rural children who were left behind by migrating parents and those whose parents did not migrate. The relations of parent-child separation and contacts with left-behind children's mental and behavioral health were also examined. A total of 266 fifth graders (171 left-behind children) participated in the study. Results showed that left-behind children demonstrated less harmonious teacher-student relationship and more depression and anxiety symptoms than common children. Parent-child separation had direct negative effects on left-behind children's relationships with teachers, depression and anxiety symptoms. Parent-child contacts helped to relieve left-behind children's depression and anxiety symptoms indirectly through its effects on reducing the disharmony of left-behind children's relationships with teachers. Implications of the results were discussed.