

农村留守儿童心理资本与学业成绩:有调节的中介效应

范兴华¹, 周楠², 贺倩¹, 余丽珍¹, 朱丹¹, 孟红¹

(1.湖南第一师范学院教科院,长沙 410205;2.北京师范大学发展心理研究院,北京 100875)

【摘要】 目的:探讨农村留守儿童心理资本对学业成绩的影响机制。**方法:**采用农村留守儿童心理资本问卷、学业自我概念问卷与社会支持问卷对646名农村留守儿童进行调查。**结果:**①心理资本对学业成绩有显著正向预测性;②学业自我概念在心理资本与学业成绩间起部分中介作用;③社会支持对中介作用的前半条路径有负向调节效应,随着支持水平提高,学业自我概念的中介作用减弱。**结论:**农村留守儿童心理资本对学业成绩的影响是有调节的中介效应。

【关键词】 留守儿童;心理资本;学业成绩;学业自我概念;社会支持

中图分类号: R395.6

DOI: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2018.03.028

Effect of Psychological Capital on Academic Achievement on Left-behind Children in Rural China: a Moderated Mediating Effect

FAN Xing-hua¹, ZHOU Nan², HE Qian¹, SHE Li-zhen¹, ZHU Dan¹, MENG Hong¹

¹Department of Education, Hunan First Normal College, Changsha 410205, China;

²Institute of Developmental Psychology, Beijing Normal University, Beijing 100875, China

【Abstract】 Objective: To explore the effect of psychological capital on academic achievement in left-behind children (LBC) in rural China. **Methods:** A sample of 646 LBC was recruited to complete psychological capital scale, academic self-concept scale and social support scale, and the academic achievement of each participants was provided by the school. **Results:** ①After controlling for gender and socioeconomic status, psychological capital was positively correlated to academic achievement. ②Academic self-concept played a partial mediating role in the relationship between psychological capital and academic achievement. ③The mediation effect was moderated by social support. With social support increasing, the regressive effect of psychological capital on academic self-concept attenuated. **Conclusion:** The effect of psychological capital on LBC's academic achievement is mediated by academic self-concept and the first part mediation path is moderated by social support.

【Key words】 Left-behind children in rural China; Psychological capital; Academic achievement; Academic self-concept; Social support

近二十年来,农村劳动力大规模地向城市转移,农村由此出现规模庞大的“留守儿童”群体,总人数达6102.55万,其中义务教育阶段儿童2948万^[1]。由于学业成绩与青少年未来发展密切相关,因此,父母外出务工对儿童学业成绩的影响引起了研究者的关注。研究显示,父母外出务工时间较长会对儿童成绩产生负面影响,且该影响不太可能通过提高家庭收入来抵消^[2];即使父母再返乡也不会显著提高子女的成绩^[3]。这表明,留守现象对儿童学习存在不利影响。

然而,留守儿童群体的内部异质性较高,其中一些儿童能体恤父母的艰辛、勤奋刻苦、自立自强,成绩优异^[4]。范兴华等人将这些儿童拥有的心理正能量定义为留守儿童心理资本^[5],即留守背景下对儿童

心理与行为适应有促进作用的类状态积极心理能力,并证实它是由明理感恩、自立顽强、乐观开朗、自信进取、宽容友善构成的高阶构念,与Luthans等建构的心理资本结构(由自我效能感、希望、乐观、韧性构成)^[6]有中度相关,且在促进个体心理与行为适应方面有较高一致性。Hobfoll认为,自我效能感、乐观等心理资本要素是个体普遍拥有的关键性心理资源,具有管理和调整其他心理资源以获得理想结果的功能^[7]。心理资本可促进农村幼师对工作的投入^[8],也可激发学生学习的内在动机^[9]。研究显示,Luthans等建构的心理资本结构对学生学习投入^[10]、平均学绩点(grade point average, GPA)^[11]有正向预测力,心理资本水平越高,学习投入愈多,成绩更好。据此提出假设H₁:留守儿童心理资本对其学业成绩有正向预测性。

留守儿童心理资本如何影响其学业成绩?资源保存理论(conservations of resources theory, COR)认

【基金项目】 国家社科基金项目“积极心理学视角下的农村留守儿童心理资本研究”(13BSH064)资助

通讯作者:范兴华, xinghuafan@163.com.

为,面对压力时,个体会调动资源去努力应对;成功应对将给个体带来新的资源,使资源池(resource pools)得以扩充,产生资源获得螺旋(resource gain spirals)^[12]。留守儿童心理资本是留守情境下儿童对学习、情绪、行为和人际关系成功适应时表现出来的积极心理状态^[5]。按照COR理论的观点,心理资本较高的留守儿童,容易获得丰富的学习心理资源。例如,明理感恩的儿童,希望通过努力学习来回报长辈付出,学习的内生动机较强;自立顽强的儿童,能自觉抵制诱惑、忍受困难与挫折,学习的自觉性较强、意志品质较好;自信进取的儿童,既相信自己能力又能勤奋进取,学习的自我效能感较强;乐观开朗的儿童,能正确看待困难与挫折,学习的消极体验较少。总之,心理资本较高的儿童,对学业有明确的认识、积极的情感体验和良好的意志品质,其学业自我概念良好。学业自我概念是指个体对自己学业发展的认知、体验和评价,与学业成就密切相关。自我增强模型(self-enhancement model, SEM)认为,学业自我概念是学业成就的重要决定因素;相互影响模型(reciprocal effects model, REM)则认为,学业自我概念与学业成就相互强化、互为因果^[13]。换言之,SEM和REM都认为,学业自我概念对学业成就有积极影响。研究证实,希望^[14]、韧性^[15]、自我效能感^[16]与学业自我概念或自我概念总分呈正相关,乐观者的学业自我概念优于悲观者^[17],表明心理资本要素对学业自我概念有正向影响;同时,学业自我概念对成绩有即时和延时正向预测效应^[18,19]。依据中介变量的作用原理,提出假设H₂:学业自我概念在留守儿童心理资本与成绩间起中介作用。

学业自我概念反映的是个体对自己学业能力和技能的知觉与信念,除了受个体因素的影响外,情境因素亦有重要作用。社会支持这一情境因素与心理资本这一个体因素如何共同作用于学业自我概念?社会支持指受助者感知到的来自重要他人或群体的尊重、关爱和帮助。自尊威胁模型认为^[20],社会支持对受助者的适应犹如一把“双刃剑”:一方面,施助者通过社会支持向受助者传递关心、爱护以及工具性支持(如钱、建议),故对受助者的适应有促进作用;另一方面,社会支持暗含着施助者与受助者间的尊卑关系,而接受帮助与自立和独立的普世价值观相冲突,因此,社会支持对受助者的自我价值具有威胁性。近年来,针对留守儿童的关爱行动大规模地开展,但这些行动往往带有表面化、短期性的特点,造成了行动效果的虚空和无效^[21];大多数留守儿童认

为学校、政府和社会不能为其提供太多帮助,也不希望得到特别关照以显得与父母在家的孩子不同^[22]。而且,持续较高的社会支持,既可能增加个体对不利处境进行积极认知的惰性,阻碍其自立自强;也容易导致他们产生自我无力感,不利于积极自我价值感的形成^[23]。这意味着,较高的社会支持可能会削弱自立自强等心理资本能力对自我概念的积极影响。据此提出假设H₃:社会支持对心理资本与学业自我概念关系有调节作用,随着支持水平提高,心理资本对学业自我概念的正向影响降低。

再者,初中女生的学业成绩显著高于男生^[24];家庭社会经济地位(socio-economic status, SES)与中学生学业成绩存在密切关系^[25]。故以留守儿童为研究对象,在控制性别和SES作用后考察:①心理资本对学业成绩的预测效应;②学业自我概念对①中预测关系的中介作用;③社会支持对心理资本与学业自我概念关系的调节作用。

1 研究方法

1.1 被试

从湖南省某县两所农村中学的7~8年级和两所农村小学的4~6年级各抽取2个班学生作为被试,共发放问卷925份,回收有效问卷912份,其中非留守儿童253人,双亲外出儿童(简称双留守)348人,父亲外出儿童(简称单留守)298人,母亲外出儿童13人。由于非留守儿童不是本研究对象,同时母亲外出儿童人数过少不具有代表性,故不参与分析。646名单、双留守儿童中,其中,男生299人,女生347人;小学339人;初中305人,2人年级信息缺失;平均年龄12.00±1.81岁;平均留守时间7.87±3.55年。

1.2 研究工具

农村留守儿童心理资本问卷。由范兴华等人编制^[9],含自立顽强、明理感恩、宽容友善、自信进取、乐观开朗五个维度,共25题。5级评分,1代表“完全符合”,5代表“完全不符合”。将正向表述项目的答案反向转换后,计算维度得分,分数越高代表相应心理资本水平越高。本研究中间卷的Cronbach α 系数为0.88。

社会支持问卷。以Zimet等人编制的多维度支持问卷^[26]为母版、经课题组修编而成。共12个项目,测量儿童青少年知觉到的来自家人、朋友、教师和重要他人的支持程度。5级评分,1为“完全不符合”,5为“完全符合”。计算维度得分,分数越高代表获得的相应支持越多。本研究中间卷的Cron-

bach α 系数为0.90。

学业自我概念问卷。选自 Marsh 等编制、陈国鹏翻译的自我描述问卷(SDQ)中的一般学校情况分问卷^[27],共8个条目,5级评分,1为“完全符合”,5为“很不符合”。将正向表述项目的答案反向转换后,计算项目均分,均分越高,代表学业自我概念水平越高。本研究中问卷的 Cronbach α 系数为0.81。

学业成绩。从各校获取所有在校学生最近一次期中考试成绩,小学为语文和数学成绩,初中为语文、数学和英语成绩。由于被试来自不同学校,且小学与初中的科目数不等,故以各校各年级为单位计算每名被试各科成绩的标准分数,然后求各科标准分的均值。分数越高,表示学业成绩越好。

家庭社会经济地位(SES)。由父母文化程度、父母职业、家庭资源合成^[28]。合成含四步:①对变量赋值。文化程度按受教育年限数计分,如小学文化计5分、初中文化计8分;职业记分参照国际社会经济地位职业分类索引(ISEI)中的记分标准赋值,如建筑工人计29分,餐饮服务人员计34分。测查家庭资源时,询问被试家里是否拥有电脑、空调、热水器等9项日用设施,有1项计1分,总分在0~9分之间。②对变量进行预处理:选取父母亲中受教育年限数较高、职业得分较高的一方作为父母亲文化程度、职业的代表;同时,采用项目反应理论对家庭资源变量进行参数估计,获得参数估计指标。③对缺失值进行处理。上述三个变量中缺失值有2项及以上的样本作缺失样本处理;只有1项缺失值的样本,采用其他两个变量对此变量进行回归分析获得回归方程,然后用回归值代替缺失值。④变量合成。将三变量值转换成标准分,在此基础上进行主成分分析,并根据下列公式进行合成: $SES = (\beta_1 \times Z_{\text{文化}} + \beta_2 \times Z_{\text{职业}} + \beta_3 \times Z_{\text{资源}}) / \varepsilon_1$, 其中, β_1 、 β_2 、 β_3 为因子载荷, ε_1 为第一个因子的特征根。SES值越大,代表家庭社会经济地位越高。

1.3 数据收集与处理

以班为单位团体施测。施测时,主试将问题逐个读给小学生听,助其理解后作答;初中生被试在主试讲解指导语后独立作答。当场回收问卷。作答结束后,主试目测问卷,如发现有漏答或乱答现象,及时请被试补答或纠正或作废卷处理。采用 SPSS16.0 及 Amos17.0 进行数据管理和分析。

1.4 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验法对心理资本各维度、社会支持各维度、学业自我概念以及学业成绩进行

验证性因素分析。结果发现,单因子结构模型的拟合指数差 ($\chi^2/df=22.83$, $NFI=0.72$, $IFI=0.75$, $CFI=0.78$, $RMSEA=0.184$)。说明,问卷法收集到的数据不存在明显的共同方法偏差问题。

2 结 果

2.1 描述统计分析

各变量的平均数、标准差以及相关关系见表1。Pearson 相关分析发现,心理资本各维度、社会支持各维度、学业自我概念、学业成绩间均呈正相关,且多数相关在0.01水平显著;学业成绩与性别、SES的相关有统计学意义,与年龄段、留守时间的相关不显著,故将性别、SES作为成绩的协变量。

2.2 假设检验

采用结构方程模型对假设模型进行检验。首先,考察在控制性别、SES的作用后心理资本对留守儿童学业成绩的直接预测效应。结果显示,模型整体拟合情况良好 ($\chi^2/df=2.65$, $NFI=0.95$, $IFI=0.97$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.051$),且心理资本对学业成绩有正向预测性 ($\beta=0.25$, $P<0.01$)。假设 H_1 被证实。

其次,在心理资本与学业成绩之间增加学业自我概念的中介作用,据此建立图1中介模型。结果显示,模型整体拟合情况良好 ($\chi^2/df=3.20$, $NFI=0.94$, $IFI=0.96$, $CFI=0.96$, $RMSEA=0.058$);心理资本对学业成绩的直接作用接近显著 ($\beta=0.09$, $P<0.08$),同时心理资本→学业自我概念 ($\beta=0.46$, $P<0.01$) 以及学业自我概念→学业成绩 ($\beta=0.35$, $P<0.01$) 的路径均显著。Bootstrap 检验发现,学业自我概念的中介效应值为0.17(占总效应68.3%),对应95%CI为(0.12, 0.23), $P<0.01$,表明部分中介效应显著,即留守儿童心理资本部分通过提升学业自我概念进而促进学业成绩。假设 H_2 被证实。

再者,在图1模型基础上,增加社会支持→学业自我概念以及社会支持×心理资本交互项→学业自我概念的路径。根据潜变量交互效应建模的方法,采用配对乘积指标法产生交互项指标。第一步,以社会支持、心理资本各自包含的维度分别做单因子验证性因素分析,社会支持的因子负荷由高到低依次为朋友支持、家人支持、重要他人支持、教师支持;心理资本的因子负荷由高到低依次为自信进取、自立顽强、宽容友善、明理感恩、乐观开朗;第二步,按照负荷“大配大,小配小”原则将维度相乘,当潜变量的维度数目不同时,删除数目较多者中负荷较低的维度,将两者维度数调整至相同,形成图2中四个乘

积指标。为减少多重共线性现象,各维度在进入模型前均已作中心化处理,交互项为去中心化后的变量之积。

表1 研究变量的描述统计

| | M±SD | 性别 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----------|------------|---------|---------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 年龄段 | - | -0.04 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 SES | -0.12±0.76 | -0.04 | -0.07 | | | | | | | | | | | | |
| 3 留守时间 | 7.87±3.55 | -0.03 | 0.26** | -0.06 | | | | | | | | | | | |
| 4 自立顽强 | 3.41±0.69 | 0.07 | 0.01 | 0.07 | -0.04 | | | | | | | | | | |
| 5 明理感恩 | 4.05±0.66 | -0.09* | -0.07 | 0.06 | 0.01 | 0.41** | | | | | | | | | |
| 6 宽容友善 | 3.81±0.67 | -0.05 | 0.03 | 0.07 | -0.01 | 0.46** | 0.40** | | | | | | | | |
| 7 乐观开朗 | 3.41±0.70 | 0.02 | 0.04 | 0.10* | -0.02 | 0.46** | 0.28** | 0.46** | | | | | | | |
| 8 自信进取 | 3.80±0.67 | -0.08* | -0.04 | 0.09* | -0.01 | 0.47** | 0.55** | 0.44** | 0.35** | | | | | | |
| 9 家人支持 | 3.44±0.97 | -0.10** | -0.06 | -0.02 | -0.05 | 0.07 | 0.19** | 0.18** | 0.09* | 0.16** | | | | | |
| 10 朋友支持 | 3.43±0.95 | -0.14** | 0.02 | 0.01 | 0.01 | 0.10* | 0.16** | 0.19** | 0.08* | 0.13** | 0.64** | | | | |
| 11 教师支持 | 3.17±0.96 | -0.01 | -0.04 | 0.04 | 0.02 | 0.17** | 0.15** | 0.13** | 0.11** | 0.19** | 0.54** | 0.45** | | | |
| 12 他人支持 | 3.47±1.10 | -0.15** | -0.05 | -0.02 | -0.02 | 0.06 | 0.14** | 0.11** | 0.04 | 0.16** | 0.55** | 0.63** | 0.39** | | |
| 13 学业自我概念 | 3.48±0.69 | -0.11** | -0.13** | 0.18** | -0.01 | 0.33** | 0.30** | 0.32** | 0.21** | 0.38** | 0.15** | 0.14** | 0.18** | 0.12** | |
| 14 学业成绩 | -0.13±0.79 | -0.18** | -0.03 | 0.16** | 0.04 | 0.19** | 0.17** | 0.13** | 0.11** | 0.24** | 0.10* | 0.10* | 0.08* | 0.06 | 0.42** |

注:性别:0=女,1=男;年龄段:0=小学,1=初中; * $P<0.08$, * $P<0.05$, ** $P<0.01$,下同。

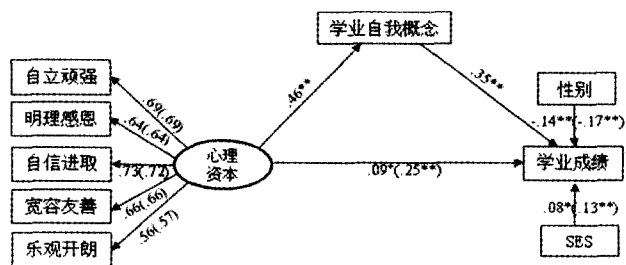


图1 学业自我概念在留守儿童心理资本与学业成绩关系中的中介作用模型(括号内数字为中介变量进入模型前的标准化预测系数)

结果显示,模型的主要拟合指数均可接受($\chi^2/df=2.95$, $NFI=0.90$, $IFI=0.92$, $CFI=0.92$, $RMSEA=0.057$);社会支持对学业自我概念的主效应显著($\beta=$

0.16, $P<0.01$),心理资本 \times 社会支持 \rightarrow 学业自我概念的路径亦显著($\beta=-0.12$, $P<0.05$)。简单效应分析发现,在社会支持总分低($Z\leq 1SD$)、中($1SD<Z<1SD$)、高($Z\geq 1SD$)三组上,心理资本 \rightarrow 学业自我概念的 β 值依次为0.53($P<0.01$)、0.45($P<0.01$)、0.29($P<0.01$),学业自我概念 \rightarrow 学业成绩的 β 值依次为0.37($P<0.01$)、0.31($P<0.01$)、0.43($P<0.001$),学业自我概念的中介效应值依次为0.20、0.14、0.13。Bootstrap检验发现,上述中介效应值的95%CI依次为(0.07, 0.32)、(0.09, 0.20)和(0.01, 0.27),均未包括0,故中介效应均显著。由此可知,随着支持水平提高,学业自我概念对心理资本与学业成绩关系的中介能力减弱,假设H₃获得支持。

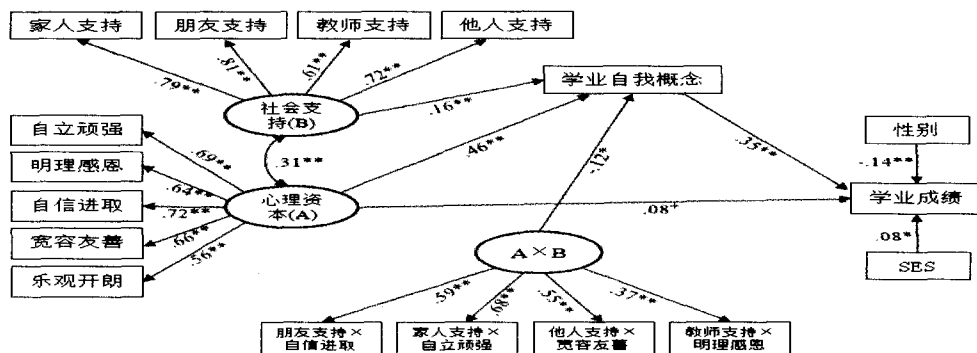


图2 留守儿童心理资本对学业成绩的影响机制:有调节的中介模型

3 讨论

在控制性别、SES的作用后,留守儿童心理资本对学业成绩有正向预测作用,心理资本水平越高,成

绩越好,与使用Luthans等编制的心理资本量表获得的结果一致^[11],说明开发心理资本能提升留守儿童的成绩。进一步分析发现,学业自我概念在上述关系中起部分中介作用,即心理资本部分通过提升学

业自我概念来促进学业成绩。留守儿童心理资本是留守背景下对儿童心理与行为适应有促进作用的类状态积极心理能力,反映的是儿童对家庭不利抚养环境的积极认知及其成功适应所持有的动机倾向。心理资本较高的留守儿童,在对待学习方面,普遍秉持“知识就是力量”、“知识改变命运”的励志信念,学习的内部动机较强、兴趣较浓、习惯较好^[29],容易形成学习心理资源的获得螺旋效应,对学业的认识明确、情感体验积极、评价良好,有助于学业自我概念的提升;由于学业自我概念带有动机性质,它的变化将影响后来的学业成就^[18]。因此,留守儿童心理资本通过学业自我概念影响学业成绩。

社会支持的主效应模型认为,社会支持对个体身心适应普遍具有增益效应。本研究表明,社会支持对学业自我概念有直接正向预测效应,支持水平越高,学业自我概念更好,这在一定程度上证实了上述观点。近年来,大学生志愿者、爱心妈妈等社会公益人士为留守儿童开展了大量的关爱活动,活动重点集中在学习等方面^[22]。它既能帮助儿童解决一些具体的学习困难,也能培养儿童的学习能力和技能,进而提升其学业自我概念。

但不能忽视的是,社会支持对留守儿童学业适应可能有消极效应:随着支持水平提高,心理资本对学业自我概念的预测能力降低进而对学业成绩的积极影响减弱。父母外出后,儿童生活在缺少父母关爱的生活之中。长期的耳濡目染容易使他们认识到,若将来不想重蹈父母的打工之路,读书就是改变命运的重要渠道。这一积极认知有助于儿童形成学习心理的马太效应,如学习更加自觉、自信和投入。当感知到社会支持资源较为匮乏时,儿童要求改变现状的动机更强、心理资本水平更高,对学业自我概念的影响更大,对成绩的提升作用将更大。相反,长期处在支持资源较丰富的环境中,容易使儿童体验到安逸感,产生认知上的惰性,导致心理资本降低;同时,以学习辅导为重点的关爱活动往往带有表面化的特点^[20],容易使留守儿童觉察到学习上“与父母在家的孩子有些不同”并引发他们对学业自我概念的消极评价,进而对学业成绩的影响减弱。

横断研究难以揭示变量间因果关系。未来可采用追踪设计进行考察,以确证本研究的内部效度。虽然存在研究设计上的局限性,但结果仍有一定实践价值:①注重提升留守儿童心理资本,进而提升其学业成就。由于心理资本具有“类状态”性质,对其干预的可操作性较强,干预方式也相对灵活(如团体

辅导、个别在线干预)。干预内容若能紧扣心理资本各维度的定义并结合留守生活情境,有助于开发出有针对性的干预方案。②慎重开展留守儿童关爱活动,注重提高关爱服务的有效性。社会支持能正向预测留守儿童的学业自我概念,但同时会减弱心理资本对学业自我概念的积极影响。社会支持的这一“双刃剑”效应为精准开展关爱服务提供了视角,正如 Bolger 和 Amarel 指出的那样,对受助者而言,不显眼的支持行为(invisible support)比看得见的支持行为(visible support)的效果要好得多^[23]。

参考文献

- 1 全国妇联课题组. 我国农村留守儿童、城乡流动儿童状况研究报告. 2013-05-14, <http://www.women.org.cn/allnews/02/3906.html>.
- 2 陶然, 周敏慧. 父母外出务工与农村留守儿童学业成绩——基于安徽、江西两省调查实证分析的新发现与政策含义. 管理世界, 2012, 8: 68-77
- 3 郑磊, 吴映雄. 劳动力迁移对农村留守儿童教育发展的影响——来自西部农村地区调查的证据. 北京师范大学学报(社会科学版), 2014, 2: 139-146
- 4 陈伙平, 吴丽丽, 杨芳, 张诗吟. 福建省农村留守儿童问题调查研究. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 2015, 1: 138-144
- 5 范兴华, 方晓义, 陈锋菊, 等. 农村留守儿童心理资本问卷的编制. 中国临床心理学杂志, 2015, 23(1): 1-6
- 6 Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 2007, 60: 541-572
- 7 Hobfoll SE. Social and psychological resources and adaptation. Review of General Psychology, 2002, 6(4): 307-324
- 8 刘锦涛, 周爱保. 心理资本对农村幼儿教师工作投入的影响: 情绪调节自我效能感的中介作用. 中国临床心理学杂志, 2016, 24(6): 1069-1073
- 9 Siu OL, Bakker AB, Jiang X. Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. Advance online publication. Journal of Happiness Studies, 2013, 15: 979-994
- 10 Datu JAD, Valdez JPM. Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. The Asia-Pacific Education Researcher, 2016, 25(3): 399-405
- 11 Luthans BC, Luthans KW, Jensen SM. The impact of business school students' psychological capital on academic performance. Journal of Education for Business, 2012, 87: 253-259
- 12 Hobfoll SE. The influence of culture, community, and the

- nested-self in the stress process: Advancing conservations of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 2001, 50: 337-370
- 13 Marsh HW, Martin AJ. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 2011, 81: 59-77
 - 14 Cedeno LA, Elias MJ, Kelly S, Chu BC. School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2010, 80(2): 213-226
 - 15 You HS, Yang YK. The influence of self-resilience and academic self-concept on test anxiety in undergraduates. *Journal of Korean Acad Fundam Nurs*, 2014, 21(3): 275-282
 - 16 Stankov L, Lee J, Luo W, Hogan DJ. Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences*, 2012, 22: 747-758
 - 17 刘志军, 白学军. 不同生活取向学生的应对策略与自我概念. *心理与行为研究*, 2008, 6(4): 275-279
 - 18 Areepattamannil S. Mediation role of academic motivation in the association between school self-concept and school achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 2012, 15(3): 367-386
 - 19 Niepel C, Brunner M, Preckel F. The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 2014, 106(4): 1170-1191
 - 20 Fisher JD, Nadler A, Whitcher-Alagna S. Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 1982, 91: 27-54
 - 21 钱洁. 以何种方式关爱留守儿童—对大众媒介中留守儿童社会支持体系的内容分析. *上海教育科研*, 2012, 5: 26-28
 - 22 周宗奎, 孙晓军, 刘亚, 周东明. 农村留守儿童心理发展与教育问题. *北京师范大学学报(社会科学版)*, 2005, 1: 71-79
 - 23 Bolger N, Amarel D. Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, 92: 458-475
 - 24 王美芳, 许文伟, 王欣欣. 父母严厉管教与青少年学业成绩的关系: 青少年自我表露的中介作用. *中国临床心理学杂志*, 2017, 25(4): 684-690
 - 25 张云运, 骆方, 陶沙, 等. 家庭社会经济地位与父母教育投资对流动儿童学业成就的影响. *心理科学*, 2015, 38(1): 19-26
 - 26 Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG, Farley GK. The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 1988, 52: 30-41
 - 27 汪向东, 王希林, 马弘. 心理卫生评定量表手册(增订版). 北京: 中国心理卫生杂志社, 1999. 310-314
 - 28 方晓义, 范兴华, 刘杨. 应对方式在流动儿童歧视知觉与孤独情绪关系上的调节作用. *心理发展与教育*, 2008, 4: 93-99
 - 29 范兴华, 卢璇, 陈锋菊. 留守儿童心理资本的结构与影响: 质性研究. *湖南社会科学*, 2016, 4: 67-70
- (收稿日期: 2017-12-10)
-
- (上接第560页)
- 17 Hojat M, Mangione S, Nasca TJ, et al. The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and preliminary psychometric data. *Educ Psychol Meas*, 2001, 61(2): 349-365
 - 18 Wen D, Ma X, Li H, et al. Empathy in Chinese physicians: preliminary psychometrics of the Jefferson Scale of Physician Empathy(JSPE). *Med Teach*, 2013, 35(7): 609-610
 - 19 Chen PJ, Huang CD, Yeh SJ. Impact of a narrative medicine programme on healthcare providers' empathy scores over time. *BMC Med Educ.*, 2017, 17(1): 108
 - 20 Spencer AC. Stories as Gift: Patient Narratives and the Development of Empathy. *J Genet Couns*, 2016, 25(4): 687-690
 - 21 Charon R, Hermann N, Devlin MJ. Close Reading and Creative Writing in Clinical Education: Teaching Attention, Representation, and Affiliation. *Acad Med*, 2016, 91(3): 345-350
 - 22 DasGupta S, Charon R. Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy. *Acad Med*, 2004, 79(4): 351-356
 - 23 Lu M, Ruan H, Xing W, et al. Nurse burnout in China: a questionnaire survey on staffing, job satisfaction, and quality of care. *J Nurs Manag*, 2015, 23(4): 440-447
 - 24 Tsai SL, Ho MJ. Can narrative medicine training improve OSCE performance? *Med Educ*, 2012, 46(11): 1112-1113
 - 25 王一方. 临床医学人文: 困境与出路——兼谈叙事医学对于临床医学人文的意义. *医学与哲学*, 2013, 34(17): 14-18
- (收稿日期: 2018-01-15)