



THE HONG KONG
POLYTECHNIC UNIVERSITY

香港理工大學

Pao Yue-kong Library

包玉剛圖書館

Copyright Undertaking

This thesis is protected by copyright, with all rights reserved.

By reading and using the thesis, the reader understands and agrees to the following terms:

1. The reader will abide by the rules and legal ordinances governing copyright regarding the use of the thesis.
2. The reader will use the thesis for the purpose of research or private study only and not for distribution or further reproduction or any other purpose.
3. The reader agrees to indemnify and hold the University harmless from and against any loss, damage, cost, liability or expenses arising from copyright infringement or unauthorized usage.

IMPORTANT

If you have reasons to believe that any materials in this thesis are deemed not suitable to be distributed in this form, or a copyright owner having difficulty with the material being included in our database, please contact lbsys@polyu.edu.hk providing details. The Library will look into your claim and consider taking remedial action upon receipt of the written requests.

Pao Yue-kong Library, The Hong Kong Polytechnic University, Hung Hom, Kowloon, Hong Kong

<http://www.lib.polyu.edu.hk>

**A RESEARCH ON PROGRESS OF MIGRANT CHILDREN IN
DEPRIVED LEARNING ENVIRONMENTS:
A GROUNDED THEORY STUDY FROM RESILIENCE PERSPECTIVE**

流动儿童应对学习逆境的过程研究：

一项抗逆力视角下的扎根理论分析

TONG MIN

Ph.D

The Hong Kong Polytechnic University

2011

The Hong Kong Polytechnic University

Department of Applied Social Sciences

**A Research on Progress of Migrant Children in Deprived Learning
Environments:
A Grounded Theory Study from Resilience Perspective**

Tong Min

A thesis submitted in partial fulfilment of
the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy

May 2010

香港理工大學

應用社會科學系

流動兒童應對學習逆境的過程研究：

一項抗逆力視角下的紮根理論分析

童 敏

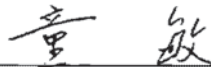
此論文為哲學博士學位課程之部分要求

2010年5月

CERTIFICATE OF ORIGINALITY

I hereby declare that this thesis is my own work and that, to the best of my knowledge and belief, it reproduces no material previously published or written, nor material that has been accepted for the award of any other degree or diploma, except what due acknowledgement has been made in the text.

(Signed)



(Name of Student)

原著聲明

我謹此聲明此論文為我個人的研究所得，而且就我所知，除文裡特別注明引用的出處外，我並沒有抄襲任何已發表或刊出的資料或抄襲任何其他已獲准頒授學位或文憑所得的資料。

_____ (簽名)

 _____ (學生姓名)

(本聲明中文譯本如與英文本之文意有任何歧義，概以英文本為準。)

论文摘要

针对目前国内对流动儿童如何应对学习逆境的过程以及社会工作实务的研究不足的现状，本项研究以抗逆力作为研究的视角，从流动儿童的角度出发，采用扎根理论的研究方法对 8 位流动儿童展开了深入的分析，探索流动儿童应对学习逆境的基本过程和策略以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的基本策略。通过本项研究发现：

（1）流动儿童面对学习逆境的挑战时，会寻求教师、父母亲以及其他人员的帮助，受到个人学习要求、教师和学校、父母亲和家庭以及其他人员的影响。流动儿童采取的有效的应对学习逆境的策略包括积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况等，其中学习逆境中的流动儿童与父母亲和教师三者之间的支持关系是流动儿童克服学习逆境的关键；（2）社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的有效策略是，借助专业服务活动的反思和总结，在发掘和培养学习逆境中的流动儿童的学习能力和父母亲的学习指导能力的同时，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲和教师三者之间的社会支持，其中在具体的实务场景中准确理解和回应学习逆境中的流动儿童和周围他人的需要，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲和教师三者之间的社会支持是提高社会工作服务效果的关键；（3）流动儿童在应对学习逆境过程中呈现的是一种扩展家庭抗逆力的基本特征，即由学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者应对流动儿童的学习逆境过程中相互作用、相互影响而形成的有效应对学习困难挑战的能力。扩展家庭抗逆力的概念能够比较好地将中国本土处境下流动儿童应对学习逆境的过程和规律呈现出来，把握学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者在克服学习逆境过程中的动态关联以及共同运作的方式，弥补西方个人抗逆力概念和家庭抗逆力概念的不足，并为社会工作者在服务流动儿童过程中提高服务效果和水平提供基本的逻辑框架。

关键词：流动儿童、抗逆力、扎根理论、扩展家庭抗逆力

**A Research on Progress of Migrant Children in Deprived Learning
Environments:
A Grounded Theory Study from Resilience Perspective**

Abstract: Based on the resilience perspective, this research explores Chinese migrant children's coping process and strategies in adverse learning environments as well as the assistance that social workers may provide for them in the coping process. Data analysis was based on grounded theory in an effort to meeting the demand from researches on the adaptive process of migrant children under their learning adversity and helping process by social workers in field in Mainland China. The results show: a) Migrant children seek for help from their teachers, parents, and other relevant social members when they are in adverse learning environments. To cope with challenges they encounter, they employ effective strategies such as identifying learning resources, meeting learning challenges, and improving academic performance, to overcome the deprived learning environments and fulfill their learning potential. The supportive relationship among the migrant children, the parents, and the teachers is the critical factor for the migrant children to successfully handle adverse learning environments; b) The effective assistance that social workers may provide for migrant children in the deprived learning environments includes: improving migrant children's learning ability, guiding parents to support their children effectively, and establishing supportive relationship among the migrant children, the parents, and the teachers. The key for social workers to provide effective assistance is to understand the needs of migrant children and their relevant social members and to strengthen social support among them, and c); the mechanism operating in the migrant children's adaptive process in adverse learning environments is well described as the concept of extended family resilience. That is, Chinese migrant children's success in the deprived learning environments depends on interaction among the migrant children, the parents, and the teachers. The concept of extended family resilience proposed in this research well articulates the cultural influence and nature of Chinese migrant children's adaptive process in adverse learning environments. It not only overcomes the limitations associated with the conceptualization of individual resilience and family resilience prevailing in Western literature, but also provides a very useful practice guideline framework for social work intervention especially with Chinese migrant children.

Keywords: migrant children; resilience; grounded theory; extended family resilience

感谢词

2005 年底，当得知自己被香港理工大学应用社会科学系录取，师从自己仰慕已久的叶锦成老师和朱志强老师时，心情难以平静，这一切现在想起来，依然历历在目。接下来的学习生活印证了自己的想法，虽然其间的辛苦很难一言而尽，但充满了挑战和快乐。老师的关心、师生的友情、同学的支持……理工生活的点点滴滴化作生活的彩虹，留在生命的美好记忆中。

感谢我的老师叶锦成教授，没有他的指导和支持，这篇论文是无法完成的。每当自己感到困惑，无从下笔时，他都能帮助我理清思路，找到前进的方向；而当自己感到沮丧、气馁时，他又能给予理解和支持，让自己又有了继续走下去的勇气。很庆幸，自己有这样好的老师作为博士研究的导师，收获的不仅是知识，更多的是对生活的理解和体会！

我要感谢理工的老师们的老师们，他们对工作的投入、对学生的关心、对事业的执著，都成为自己学习的榜样。我也要感谢参与本项研究的所有的流动儿童、他们的父母亲和老师、社会工作者以及我的研究助理，他们的积极参与才使得本项研究能够顺利进行。多年的努力终于有了结果，让人欣慰！

目 录

摘要·····	(3)
感谢词·····	(6)
目录·····	(7)
图表目录·····	(9)
第一章 引言·····	(10)
第一节 问题的提出·····	(10)
第二节 研究的目标·····	(12)
第二章 文献回顾·····	(17)
第一节 流动儿童教育政策的演变·····	(17)
第二节 流动儿童教育现状及影响因素的研究·····	(18)
第三节 国内社会工作实务研究·····	(21)
第三章 研究的理论分析视角·····	(24)
第一节 关注特征和结果的抗逆力研究·····	(24)
第二节 关注过程的抗逆力研究·····	(26)
第四章 研究方法·····	(33)
第一节 研究方法的选择·····	(33)
第二节 研究对象的确定·····	(35)
第三节 研究资料的收集·····	(41)
第五章 扎根理论·····	(45)
第一节 扎根理论的发展·····	(45)
第二节 扎根理论研究方法的选择·····	(47)
第三节 研究资料的分析·····	(50)
第四节 扎根理论要求的遵循·····	(53)

第六章 研究发现——流动儿童如何应对学习逆境的分析·····	(57)
第一节 学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战·····	(57)
第二节 学习逆境中的流动儿童的个人学习要求·····	(62)
第三节 教师应对孩子学习逆境的资源和方法·····	(65)
第四节 学校条件·····	(71)
第五节 父母亲应对孩子学习逆境的资源和方法·····	(76)
第六节 家庭教育条件·····	(83)
第七节 其他人员应对孩子学习逆境的资源和方法·····	(91)
第八节 流动儿童应对学习逆境的策略·····	(94)
第七章 研究发现——社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境的分析·····	(105)
第一节 学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展·····	(106)
第二节 学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强·····	(121)
第三节 父母亲的学习指导能力的培养·····	(126)
第四节 父母亲的的社会支持的增强·····	(136)
第五节 社会工作者的专业要求·····	(140)
第八章 研究讨论——扩展家庭抗逆力·····	(155)
第一节 学习逆境中的流动儿童的家庭抗逆力·····	(155)
第二节 父母亲的角色和家庭抗逆力·····	(160)
第三节 教师的角色和家庭抗逆力的延伸·····	(164)
第四节 扩展家庭抗逆力·····	(169)
第五节 扩展家庭抗逆力与社会工作服务·····	(176)
第九章 研究结论·····	(182)
第一节 本项研究的发现·····	(182)
第二节 本项研究的局限·····	(184)
附录·····	(187)
主要参考文献·····	(193)

图 表

图 5.1 流动儿童应对学习逆境的条件圈结构图

图 5.2 流动儿童应对学习逆境的纵向性编码结果图

图 5.3 流动儿童应对学习逆境和社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的选择性编码结果图

图 6.1 学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战图

图 6.2 学习逆境中的流动儿童的个人学习要求图

图 6.3 教师应对流动儿童学习逆境图

图 6.4 学校条件对流动儿童应对学习逆境的影响图

图 6.5 父母亲应对流动儿童学习逆境图

图 6.6 家庭对流动儿童应对学习逆境的影响图

图 6.7 其他人员应对流动儿童学习逆境图

图 6.8 流动儿童应对学习逆境的策略图

图 7.1 学习逆境中的流动儿童的学习能力发展图

图 7.2 学习逆境中的流动儿童的社会支持增强图

图 7.3 父母亲的学习指导能力培养图

图 7.4 父母亲的社会支持增强图

图 7.5 社会工作者的专业要求图

图 8.1 学习逆境中的流动儿童个人——家长——教师三者结构关系图

表 4.1 符合研究标准的 25 位流动儿童的基本情况表

表 4.2 作为研究对象的流动儿童的基本情况表

表 4.3 受助流动儿童研究对象的研究资料基本情况表

表 7.1 受助流动儿童服务介入活动基本情况表

第一章 引言

近年来在社区开展的服务活动中我们经常遇到被称作“流动儿童”的案例，他们从农村来到城市，在城市里学习、生活。我们先来看一看下面两个案例：

A 今年 8 岁，半年前从农村来到城市，与离了婚的母亲一起生活，目前在 1 所民办的打工子弟小学读书。虽然 A 自己比较喜欢新的环境，觉得对目前的学校生活比较适应，跟班里同学的关系也比较融洽，但是学习成绩不理想，在第一次数学单元测试中就没有及格。由于 A 做题目的速度很慢，经常因为考试完不成而急得直哭。A 的妈妈也很苦恼，觉得 A 不听话，经常乱扔垃圾，也不整理自己的东西，做作业粗心、马虎，有时甚至还会漏抄家庭作业，跟自己“翻白眼”、顶嘴、发脾气等。

B 今年 9 周岁，来到城市读书已经 3 年，与到城市打工的爸爸、妈妈生活在一起。自半年前有了弟弟之后，妈妈的注意力开始转到照顾弟弟身上，而爸爸每天忙于餐馆的生意。从那时候起，B 的学习成绩开始出现直线下滑，特别是语文作文和阅读，让 B 感到无法应付。B 的妈妈认为，这都是因为她没有照顾好孩子导致的，耽误了孩子的学习，但自己确实没有更多的时间和精力，不知道怎样做。老师希望 B 不要总是安静地坐在自己的座位上，不和同学说话，也不和同学一起玩。

像这样的“流动儿童”的案例还有很多，已不是个别现象。据 2000 年的第五次全国人口普查资料显示，我国流动人口已超过 1 亿，其中 0 至 14 岁跟随父母亲或者监护人进城务工的流动儿童达 1410 万，占流动人口的 13.78%，6 至 14 岁学龄儿童达 880 万。仅北京市流动人口就有 308.4 万，6 至 14 岁学龄儿童 11.4 万（韩嘉玲，2007a：98）。这些进城务工农民的子女的教育问题伴随着“民工潮”的发展和扩大日趋成为社会关注的焦点。

第一节 问题的提出

我国的“民工潮”产生于经济改革之后，随着农村家庭联产承包责任制和粮油供给制度的改革（李雅儒、孙文营、阳志平，2003a：118-119；吴新慧、刘成斌，2007：

19), 特别是 1984 年 10 月 13 日国务院发布的《关于农民进入城镇落户问题的通知》, 正式肯定和认可农民工自主流动(朱晓斌, 2003: 16), 加上 20 世纪 80 年代中期政府及学术界大力提倡城镇发展战略(曾燕波, 2008: 27), 促使我国的流动人口进入历史上的高峰期, 大量农村人口从农村流向城市。到 20 世纪末, 全国进城农民工人数已达 6, 000 多万, 仅北京市就有近 300 万(史柏年, 2002: 32)。

1992 年以后, 为了增加农民的收入, 国家开始放宽农民进城务工的条件, 大量农村富余劳动力向城市流动, 开始在城市工作、生活和定居, 呈现出流动人口规模越来越大、流动人口在城市中滞留的时间越来越长和家庭式流动比例越来越高等几个显著特点(郭良春、姚远、杨变云, 2005: 22; 李雅儒、孙文营、阳志平, 2003a: 119; 张斌贤, 2001: 4), 出现所谓的“家庭化”进城务工的趋势(李明倩、刘永红, 2007: 112; 林少君, 2005: 8; 张小姣等, 2007: 32)。上海市 1998 年登记在册流动人口有 330 万, 其中 28.8% 采取举家搬迁的方式, 由过去个体、单帮式流动逐步演变成举家搬迁、群体职业性迁移(黄志法、傅禄建, 1998: 11-12)。天津市 1996 年在册外来流动人口 34 万, 16 岁以下流动儿童少年为 3.5 万, 开始出现“家庭型”和“职业群体性”发展的趋势,(天津市“外来流动人口子女”研究组, 1997: 18-19)。“家庭化”的发展趋势导致流动人口中适龄儿童教育问题越来越突出(段成荣、梁宏, 2004: 53; 天津市“外来流动人口子女”研究组, 1997: 19-20; 韦克难, 2007: 66; 张斌贤, 2001: 5)。从 2000 年第五次全国人口普查的数据中可以发现, 流动儿童受教育状况不及全国平均水平, 失学率达 4.8%, 超龄上学比例高达 33.3% (段成荣、梁宏, 2004: 58-59)。由于农民工在城市生活中的“边际人”的身份(史柏年, 2002: 33), 他们的子女在城市接受教育的机会、环境和过程等方面都面临边缘化的危机(罗丹, 2011: 45-47; 王昆仑, 2011: 68-71; 曾永强, 2008)。

这种边缘化的危机的一个重要表现方面是学习困难的挑战, 这似乎是流动儿童进入城市就读面临的普遍现象。虽然面临学习困难挑战的流动儿童的具体比率没有达成一致的认识, 不同的调查有不同的结论, 有的研究认为占 30.5% (邓一平, 苏海峰, 2008: 38), 有的调查得出 37% (龙一芝、杨彦平, 2008: 43), 但可以明显地发现, 学习困难的挑战对于流动儿童来说, 不是个别的现象。非常值得关注的是, 流动儿童面临的学习困难的挑战常常与家庭教育面临的挑战联系在一起。郭良春、姚远、杨变云(2005: 25-29)对北京市一所打工子弟学校的调查研究证实了这一点。因此, 不少学者提出加强流动儿童家长教育的要求(关颖, 2002: 13-14; 卢克清、余华英、刘运红, 2003:

40/29; 米红、丁煜, 1998: 44; 倪毅、毛煜焕、严素芬, 2008: 10)。

流动儿童的学习压力常常与家庭教育和社会环境紧密联系在一起。2007年, 倪毅、毛煜焕和严素芬(2008: 8-9)对790名外来犯罪人员的调查中发现, 流动儿童最大的苦恼是: 常搬家, 离校远, 租住房拥挤嘈杂, 父母常吵架, 没时间完成作业, 没钱买学习资料, 没人辅导功课等。一些研究者同时从个人、家庭、学校、社区和社会等几个方面综合考察流动儿童面临的学习困难的挑战(郭良春、姚远、杨变云, 2005: 24-25; 江立华、鲁小彬, 2006: 44; 王璐、田殿山, 2008: 66-67; 周丽萍, 2008: 47), 要求同时改善流动儿童的家庭教育、学校教育和社会环境(安芹、贾晓明, 2006: 398; 郭良春、姚远、杨变云, 2005: 25-29; 周丽萍, 2008: 48), 增进他们之间的互动和对话(王璐、田殿山, 2008: 67-68)。显然, 流动儿童面临的学习困难的挑战不仅是读书的压力, 同时折射出如何融入城市生活的社会现象(王光华、刘永红, 2008: 113), 是流动儿童在文化和社会心理方面适应城市生活的过程(孙永丽, 2007), 涉及流动儿童融入城市的生活习惯、心理和语言等方面的改变(冯帮, 2011: 42-45; 俞燕锋, 2007: 96)。

因此, 本项研究将以流动儿童面临的学习逆境的挑战为焦点, 考察流动儿童如何应对学习逆境的具体过程, 包括流动儿童面临的学习逆境的具体挑战、应对学习逆境实现自己学习要求的具体行动策略和过程, 并由此分析流动儿童在应对学习逆境过程中所呈现出来的家庭教育、学校教育和社会环境之间的内在关联。

第二节 研究的目标

探索流动儿童教育问题的研究不少, 但绝大多数只是针对流动儿童的教育问题探寻其产生的不利因素和后果。张秋凌、屈志勇和邹泓(2003: 12-13)的研究很有特点, 在分析流动儿童在城市接受教育的不利因素的同时, 关注有利因素的探讨。此类研究还有邓一平和赵建华(2007: 94-95)对流动儿童养成教育的分析, 强调注重挖掘流动儿童的优点, 开发、利用流动儿童家乡的人文资源。黄华师(2006: 45)根据自己的教学实践, 从经验层面介绍如何有效运用流动儿童的地域、家庭和个人等方面的资源。在国外也有类似的研究, 例如, 美国学者 **McDonnell** 和 **Hill** (1993) 在研究中发现, 华人新移民子女学习的动机比较强, 而且比较聪明; **Grant** 和 **Rong** (1999) 强调,

华人新移民子女能够把完成家庭作业、尊重老师等好的学习习惯带到美国，帮助他们有效应对新环境中的学习压力；Rong 和 Preissle（2009：112-113）指出，虽然新移民子女会面临种族歧视和经济、社会等不利条件因素的影响，但是他们很多时候与自己以前的处境相比，而且能够得到父母亲更多的支持，比本地学生具有更强烈的学习动机和克服学习困难的决心。本项研究也希望遵循这样的思路，不是分析流动儿童学习逆境产生的原因，而是把学习逆境视为流动儿童进城就读面临的重要挑战，探寻流动儿童面临学习困难的挑战时发挥能力、寻找资源克服学习逆境的具体过程和方式，即从抗逆力（resilience）的视角探索流动儿童应对学习逆境挑战的具体方式和过程。虽然有相当比例的流动儿童在城市就读时面临学习逆境的挑战，但更多的流动儿童跟随亲人来到城市就读后，通过不同的方法最终能够找到克服学习逆境的方法和途径。运用抗逆力的视角开展本项研究就是希望能够关注流动儿童在“问题”的处境中所经历的探索过程，总结流动儿童应对学习逆境挑战的成功经验，而且为面临类似学习逆境的流动儿童提供有益的借鉴。

从抗逆力的视角研究流动儿童应对学习逆境挑战的过程和方式，这样的研究视角能够和干预研究结合起来，探索流动儿童在应对学习逆境挑战过程中所需要的支持和帮助以及实现改变的具体影响方式。实际上，虽然有关流动儿童教育的研究不少，但真正的干预研究却不多。李洁、赵芳红、吴淑霞、王际洲、赵建忠和杨福鸣等人（2008：325-326）在对 844 名北京丰台区流动儿童进行调查的同时，开展了健康教育活动，并对干预前后的知识水平进行评估。邱兴、杨志俊（2006：55-56）提出对流动儿童进行学业成就干预、文化适应干预、心理干预和环境干预的建议。

中国内地学者对抗逆力开展研究也是近几年的事，研究的焦点首先集中在西方抗逆力理论概念的介绍（陈瑜、张宁，2007：298-230/309；陶欢欢，2009，80-84；徐谦、郑日昌，2007：424-427；阳毅、欧阳娜，2006：539-541；周碧岚，2004b：132-134），以及一般原则和要求的讨论上（陈志成，2005：73-76；范燕宁，2006：10-12/46；田国秀，2006：5-9；2007a，14-18；2007b：87-90；2007c：7-10；朱鲲鹏，2007：115-118）。也有一些内地学者针对不同的弱势群体运用抗逆力的概念开展实证研究，如有关受爱滋病影响的儿童（谢启文、余毅，2008：21-11；王君健，2009：17-21）、突发性事件中的中小學生（沈之菲，2009：72-77）、网络成瘾的青少年（青秋蓉、何风雪、余林，2009：73-74；杨莉锋，2008）、四川震后的中学生（时勘、江新会、王桢、王筱璐、邹义壮，2008：9-14；孙瑞深、刘文婧、贾晓明，2010：153-156；张妹玥、王芳、许燕、

潘益中、毕帼英；2009：556-561）、离异家庭的中学生（毛俊青，2007）、贫困大学生（雷鸣，2008；滕沁、张宁，2009：853-836；徐洁岚、戴艳、雷鸣，2009：650-651；徐迎利，2007）、危机中的大学生（张晶，2010:131-133/160）、外来女工（陈蓓丽，2009：42-44）、离异女性（周碧岚，2003，157-159；2004a：31-34）、孤独症患者家长（陈瑜，2007）以及到中国内地工作的港人家庭（刘玉琼等，2009:101-142）等的研究，他们希望能够转变传统的以问题为焦点的研究方法，探索这些社会弱势群体抗争逆境的能力。其中有两项研究还直接把抗逆力的研究与干预研究结合起来，探索具体的服务介入过程。席小华和王韶波（2006：13-14/43）在探索犯罪少年抗逆力的研究中，对具体的小组介入过程作了记录和分析，尝试将抗逆力的概念与具体的介入过程连接起来。可惜，由于对研究方法讨论的不充分，在资料的分析处理上显得“力不从心”。颜苏勤（2009：66-70）选择了80位中职生作为团体干预对象，在家庭、学校和家校互动三个层面开展了旨在提升中职生抗逆力的干预活动，同时又选择12位主动求助的中职生作为个案干预的对象进行干预研究。虽然研究者努力把抗逆力的研究与干预研究结合起来，但是把“干预”视为外部的介入，并没有从研究对象自身角度来看“干预”发挥的作用。在国际上，运用抗逆力的视角研究移民子女教育的研究也不多，加拿大学者 Ungar（2007）从抗逆力视角出发结合文化的因素，考察了能够成功适应新的学习环境的移民子女的个性特征，但没有进一步考察抗逆力形成的具体过程和干预的实施过程。

如果从抗逆力的视角来看流动儿童应对学习逆境挑战的过程，社会工作者的介入就不是外部强力的干预，而是流动儿童自身能力和资源调动的一部分，就像其他周围他人，如父母亲、教师等的资源的运用一样，构成流动儿童应对学习逆境挑战的有机部分。因此，本项研究将运用抗逆力的视角从流动儿童的角度出发，把社会工作者的服务介入放入流动儿童应对学习逆境挑战的系统中，探索流动儿童如何运用社会工作者的支持实现自己的学习要求的具体过程和策略。

具体而言，本项研究将探索和回答以下两个问题：

问题1：流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的过程和策略是什么？

问题2：如果流动儿童在应对学习逆境中存在抗逆力，这样的抗逆力有什么特征？

对第1个问题的考察是本项研究的焦点，希望了解流动儿童在学习逆境面前是如何与周围他人互动交流的，并且采取什么样的有效策略实现自己的学习要求的过程，

具体涉及以下 4 个方面的具体问题：

问题 1.1: 流动儿童在学习逆境中面临的直接挑战包括哪些方面？

问题 1.2: 流动儿童在应对学习逆境中如何与周围的重要他人互动交流的？

问题 1.3: 流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的基本策略是什么？

问题 1.4: 社会工作者协助流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的基本策略是什么？

即通过本项研究回答流动儿童面临学习逆境时需要应对什么方面的压力？是否仅仅涉及学习方面的要求？流动儿童在应对学习逆境过程中如何与家庭内部和家庭外部的重要他人沟通交流的？这样的沟通交流对流动儿童在逆境中实现自己的学习要求有什么影响？在实现自己的学习要求过程中流动儿童采取了什么样的行动策略应对学习逆境？社会工作者在协助流动儿童实现自己的学习要求过程中运用了什么样的基本策略？

通过对流动儿童在学习逆境中实现自己的学习要求的过程和策略的分析，就能了解流动儿童在应对学习逆境实现自己学习要求过程中所呈现的特征和方式。这样，本项研究就能进一步深入探讨流动儿童在应对学习逆境中是否存在抗逆力，开展第 2 个问题的调查分析，这是本项研究的核心部分。第 2 个问题的考察具体涉及以下 3 个方面的小问题：

问题 2.1: 流动儿童应对学习逆境的抗逆力的基本内涵是什么？它与西方的抗逆力概念有什么不同？

问题 2.2: 流动儿童应对学习逆境的抗逆力的文化内涵是如何表现的？

问题 2.3: 在这样的文化处境下社会工作者如何更有效地协助流动儿童应对学习逆境？

即回答如果流动儿童在应对学习逆境实现自己学习要求过程中存在抗逆力，这样的抗逆力有什么基本的特征？它与西方研究文献中讨论的个人抗逆力和家庭抗逆力的概念有什么异同？这样的异同与中国本土的文化有什么内在的关联？在这样的文化处境中，如果社会工作者希望更有效地帮助流动儿童应对学习逆境实现自己的学习要求，应当遵守什么样的基本原则？

显然，对第 1 个问题的研究是希望了解流动儿童进入城市就读面临学习逆境时需要应对什么方面的挑战以及在学习逆境中实现自己学习要求的基本过程和策略；而第 2 个问题的考察是第一个问题的延伸，从中国本土文化的角度分析流动儿童在应对学习逆境实现自己学习要求过程中所呈现出来的基本特征，并且总结在中国本土处境下社会工作者协助流动儿童应对学习逆境应遵循的基本原则，希望从中国本土文化的角度深化抗逆力的内涵并且总结本土的社会工作服务原则，推动国内的抗逆力的研究和社会工作实务的研究。

第二章 文献回顾

随着“民工潮”的涌现，跟随亲人进城的流动儿童的教育问题变得日益突出，如何保障这些流动儿童接受公平教育的权利成为近十几年来社会关注和讨论的焦点。在回应流动儿童接受公平教育的要求过程中，流动儿童教育政策也从无到有逐渐完善起来。本章将首先回顾有关流动儿童教育政策演变的文献，然后进一步分析有关流动儿童的教育现状和影响因素以及国内的社会工作实务研究状况的文献。

第一节 流动儿童教育政策的演变

流动儿童有不同称呼，有时也称作“流动儿童少年”或者“流动人口子女”。根据1998年国家教委、公安部发布的《流动儿童少年就学暂行办法》中的规定，流动儿童少年是指6至14岁跟随父母或其他监护人在流入地暂时居住半年以上的儿童少年（郭良春、姚远、杨变云，2005：22）。韩嘉玲（2001a：1-2）在对北京市进城务工农民的实地调查中发现，大约在1992年至1993年间，一些在北京务工的农民开始自己组织起来，建立“自力救济”的小班私塾式学校，专门招收进城务工的农民工子女就学，期间多次遭到有关部门的取缔。1995年，原国家教委第一次把解决流动人口子女教育问题作为当年的议事日程，并且在北京市丰台区、天津市河北区、上海市徐汇区、河北省廊坊市、浙江省义乌市、广东省深圳市等6个城区进行试点，在此基础上于1996年4月印发了《城镇流动人口中适龄儿童少年就学办法（试行）》。1998年3月，原国家教委和公安部联合颁布了《流动儿童少年就学暂行办法》，确定由流入地政府负责管理流动儿童教育的原则，允许社会创办简易学校以及公办学校可收取一定的借读费等（史柏年，2002：33；吴新慧、刘成斌，2007：19-20；）。1998年以后，北京的简易民工子弟学校大量增加，到了2000年底，北京已有200所以上的简易民工子弟学校，就读的流动儿童有4万名（韩嘉玲，2001a：3）。

2001年我国颁布了《中国妇女发展纲要（2001-2010）》和《中国儿童发展纲要（2001-2010）》，对流动儿童的就学问题和妇女儿童的卫生保健问题提出了具体的目标。纲要明确规定保障所有儿童的受教育权利，小学适龄儿童净入学率要求达到99%，小学巩固率要求提高到95%左右。2001年，国务院出台了《关于基础教育改革与发展的

决定》，强调“要重视解决流动儿童接受义务教育的问题，以流入地区政府管理为主，以全日制公办中小学为主，采取多种形式，依法保障流动儿童接受义务教育的权利。”2002年8月，教育部在杭州市召开了全国进城务工农民子女接受义务教育的工作经验交流会（吴新慧、刘成斌，2007：20）。2003年1月，国务院办公厅印发了《关于做好农民进城务工就业管理和服务工作的通知》，提出“要保障农民工子女接受义务教育的权利”（戴国立，2008：77-80）。2003年9月，经国务院同意，国务院办公厅转发了教育部、中央编办、公安部、发展改革委员会、财政部、劳动保障部等6个部委的《关于进一步做好进城务工就业农民子女义务教育工作的意见》，第一次把关注的焦点指向进城务工就业的农民的子女，强调一个“责任”，两个“一视同仁”。一个责任是指：流入地政府负责进城务工就业农民子女接受义务教育的工作，以全日制公办中小学为主。地方各级政府特别是教育行政部门和全日制公办中小学，要建立完善保障进城务工就业农民子女接受义务教育的工作制度和机制。“一视同仁”是指：进城务工就业农民子女九年义务教育普及程度达到当地水平，并且在交费方面，“减免有关费用，做到与当地学生一视同仁”，“在评优奖励、入队入团、课外活动等方面，学校要做到进城务工就业农民子女与城市学生一视同仁”（郭健美、刘同芴，2007：116；王晓楠，2008：20；吴新慧、刘成斌，2007：20-21；周佳，2004：17）。至此，以流入地政府承担农民工子女义务教育的责任、以全日制公办中小学为主接受农民工子女入学的“两个为主”的处理农民工子女教育问题的基本原则得以明确。

2004年1月，国务院颁布了《关于促进农民增收若干政策的意见》，要求把进城务工农民的子女教育纳入正常的财政预算。2006年3月，在经历了1年多的调研基础上，中央政府颁布了《国务院关于解决农民工问题的若干意见》，要求“保障农民工子女平等接受义务教育”的权利，明确提出“两个为主”的原则，强调将农民工子女义务教育纳入当地教育发展的规划和经费预算中（吴新慧、刘成斌，2007：21）。2006年9月，国家开始实行修订的《中华人民共和国义务教育法》，再次明确了流入地政府在流动儿童教育中的责任（韩嘉玲，2007a：100-101；孙向阳，2007：37）。2006年10月，《中共中央关于构建和谐社会的若干重大问题的决议》从构建和谐社会的高度强调要“保障农民工子女接受义务教育”（沈年耀，2007：142）。

第二节 流动儿童教育现状及影响因素的研究

流动儿童教育政策是在应对流动儿童的教育要求中形成的。早在 1995 年 1 月 21 日,《中国教育报》刊登了记者李建平的文章“流动的孩子哪上学——流动人口子女教育探讨”。这是国内最早关于流动儿童教育方面的讨论,但真正意义上的研究是从 1998 年前后开始的,随着流动儿童失学问题的凸现,国内的一些研究者开始关注流动儿童的教育状况(张斌贤, 2001: 4-5)。流动儿童接受义务教育通常有三种类型:缴纳借读费的公立学校、收费较高的私立学校以及条件简陋的民工子弟学校(林少君, 2005: 8)。虽然私立学校条件优越,但收费较高,就学的儿童数量比较少(周拥平, 1998: 21)。因此,流动儿童教育状况的讨论通常集中在两类学校的教育状况上:公立学校和民工子弟学校。2006 年在北京公办中小学借读的流动儿童有 2218 万人,是 2003 年的 3 倍,占北京流动儿童总数的 63%(李有霞, 2008: 9);2004 年底,广州有 72% 以上的流动儿童就读民工子弟学校(陈淡卿, 2008: 39);2005 年,武汉市就学的农民工子女有 132997, 101413 人进入公办学校,占 76.25%, 31584 人就读民工子弟学校,占 23.75%(徐学俊, 2007: 9);根据 2006 年的统计,浙江省的农民工子女达 65 万人,入学率为 96.6%,但出现了“解决越好,新增生源越多,地方承载压力越重,问题越突出”的现象(姜和忠、徐卫星, 2007: 100)。公办资源的紧张导致流动儿童入学困难(王建莲, 2008: 88-89)。虽然各个城市就读公办中小学和民工子弟学校的流动儿童的比率不同,但都面临着类似的困难:公办学校就学难和民工子弟学校质量差(郭健美、刘同芎, 2007: 115;孔祥智、顾洪明, 2004: 34-35;李有霞, 2008: 9)。

对于入学就读的流动儿童而言,首先面临的是学习方面的压力(邓一平,苏海峰, 2008: 38;龙一芝、杨彦平, 2008: 43)。除了学习压力之外,流动儿童的自我意识偏低(安芹、贾晓明, 2006: 398;郭良春、姚远、杨变云, 2005: 25-29),自卑感较强(陈美分, 2006: 179;杨磊, 2009: 38-39/54;钟士军, 2007: 28-29),行为习惯不良(邓一平,苏海峰, 2008: 38),心理压力大(李立文、余冲, 2007: 55-356;李晓明, 2005: 27;秦玉友、齐海鹏、齐倩楠, 2007: 52;田山俊, 2008: 19-20;于涣茹, 2007: 146;袁华平, 2007: 100-101;翟立群, 2006a: 130;张迎宪, 2005: 33;中国少年先锋队云南工作委员会, 2006: 58-60),心理健康水平明显低于城市儿童(谭晓云、李宁燕,郭源, 2008: 222;王晓丹, 2009: 92-97)。

在家庭教育方面,由于进城务工的农民工家庭收入低(韩嘉玲, 2001b: 15-17;曾燕波, 2008: 28;周拥平, 1998: 18-21)、就业层次不高(关颖, 2002: 8-9;韩嘉

玲, 2001b: 15-17; 李雅儒、孙文营、阳志平, 2003a: 120-122; 吕绍青、张守礼, 2001: 99-103; 米红、丁煜, 1998: 44; 童娟娥、任开顺, 2006: 42; 王秀华, 2006: 75; 张日向, 2007: 210; 周拥平, 1998: 18-21)、文化程度低(关颖, 2002: 8-9; 李雅儒、孙文营、阳志平, 2003a: 120-122; 吕绍青、张守礼, 2001: 99-103; 米红、丁煜, 1998: 44; 童娟娥、任开顺, 2006: 42; 王秀华, 2006: 75; 张日向, 2007: 210; 周拥平, 1998: 18-21)以及居住环境差(方哲, 2007: 33-34; 俞燕锋, 2007: 94-96)等因素的限制, 使得流动儿童家庭教育基本处于空白状态, 绝大多数家长感到力不从心(陈美分, 2007: 212; 傅昌华, 2007b; 关颖, 2002: 13-14; 韩嘉玲, 2001b: 15-17; 倪毅、毛煜焕、严素芬, 2008: 9), 与孩子之间的沟通交流少(倪毅、毛煜焕、严素芬, 2008: 9), 效能感低(陈美分, 2007: 212)。家庭教育环境不良是流动儿童面临的一个普遍挑战(米红、丁煜, 1998: 42-43; 田山俊, 2008: 19-20; 吴碧君、朱凤霞, 2007: 64-65; 张奇志、余靖静、李景华, 2006: 64; 中国少年先锋队云南工作委员会, 2006: 58-60)。

民工子弟学校教学、管理落后是流动儿童教育中面临的另一个突出的现象(贺巍巍、王中男, 2007: 47; 黄鹏进, 2006: 42; 李晓明, 2005: 27; 李玉雪, 2006: 20; 刘成斌、郑志华, 2007: 17-18/32; 吴碧君、朱凤霞, 2007: 64-65; 余昌海、谢泉鹏, 2007: 10093; 于涣茹, 2007: 146; 张小姣等, 2007: 32; 朱凤丽, 2006: 43-44)。很大一部分民工子弟学校的教师没有教学的经验(韩嘉玲, 2001b: 12-13; 龙一芝、杨彦平, 2008: 43; 吕绍青、张守礼, 2001: 103-105), 而学生来源比较广, 流动性强, 学习基础参差不齐(韩嘉玲, 2001b: 13-14; 吕绍青、张守礼, 2001: 103-105)。虽然公立学校的教学条件和管理水平明显优于民工子弟学校, 但就读公立学校的流动儿童明显感觉到社会的歧视(韩嘉玲, 2001b: 15-17), 因而它未必是流动儿童在城市中的最佳学习环境(周皓, 2006: 53-54)。

显然, 流动儿童进入城市就读面临的不仅是学习方面的压力, 同时还包括家庭、学校和社区方面的影响, 是多种影响因素的混合。有的研究者用“边缘化”来形容流动儿童的教育处境(慈勤英, 李芬, 2002: 17-18; 韩嘉玲, 2001b: 10-11; 金更兴, 2006: 109; 吕绍青、张守礼, 2001: 106-108), 并且把流动儿童这种“边缘化”的处境与进城务工的民工教育的“边缘化”紧密联系起来(慈勤英, 李芬, 2002: 18-20; 樊香兰、马里, 2008: 10; 李雅儒、孙文营、阳志平, 2003b: 110)。正是由于流动儿童的教育状况涉及流动儿童自身、家庭、社区和社会, 是“边缘化”的社会处境的综

合反映，所以一些研究者同时从个人、家庭、学校、社区和社会等几个方面综合考察流动儿童面临的教育压力（郭良春、姚远、杨变云，2005：24-25；江立华、鲁小彬，2006：44；王璐、田殿山，2008：66-67；赵芳，2011：80-86；周丽萍，2008：47），要求把流动儿童的学习改善与家庭教育、学校教育和社会环境的改善结合起来（安芹、贾晓明，2006：398；崔学华，2010：57-59；郭良春、姚远、杨变云，2005：25-29；曾守锺，2010：13-18；周丽萍，2008：48）。

有关华人移民子女教育的研究也有类似的结论，移民子女教育受到父母亲的教育方式（Lim & Lim, 2003）、父母亲的参与程度（Huntsinger & Jose, 2009）、家庭的经济状况（Mistry, Tan, Benner & Su, 2009）、学校政策（Xu, Connelly, He & Phillion, 2007）、同伴（Ryabov, 2009）、邻里（Zhou, 2009）、社会资本（Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Zhou & Kim, 2006; Zhou & Li, 2003）、文化（Huang, 1997; Li, 2004）等众多因素的影响。新移民子女的不利社会处境是非常明显的，除了需要克服语言障碍之外，还需要应对包括来自家庭、文化、社会地位和社会制度等方面的不利因素的影响（Rong & Preissle, 2009, 110-111），但新移民子女依旧能够应对这些不利的教育处境（Viadero, 1998）。

至于怎样将流动儿童个人的学习改善与家庭教育、学校教育和社会环境的改善结合起来，以及其中有什么规律，还有待于进一步的深入分析和探讨。目前国内这方面的研究很少，几乎是空白。这也是本项研究的关注焦点，希望以进城就读的流动儿童为研究对象，以流动儿童应对学习逆境为中心，考察这些流动儿童在城市公立学校和农民工子弟学校就读中遇到学习逆境后是如何寻找应对的资源的，采取什么具体方式实现自己的学习要求的，包括流动儿童在克服学习逆境过程中怎样发挥自身的能力、怎样运用家庭和学校的资源以及怎样寻找其他方面的资源。

第三节 国内社会工作实务研究

改革开放之后，社会工作教育得到了迅猛的发展。与社会工作教育形成鲜明对比的是，虽然社会工作在国内已有近二十年的发展历史，但社会工作实务研究却一直是相对滞后、比较薄弱的环节。除了开展实务研究的学者不多之外，大多数实务研究停留在相对宏观的干预视角和干预方案的分析，或者直接介绍国外干预模式的经验，使

得国内的社会工作实务研究与具体的社会工作实务之间存在明显的鸿沟。

俞丽娜（2009：127）把个案社会工作视为观察视角，探讨了个案工作在残疾人心理干预中的运用。周小杭（2008：22-23）在发现了精神病学和心理学在精神疾病治疗中的不足之后，分析了社会工作介入精神疾病领域的必要性和可能的介入空间。曹晓鸥（2008：34-35）则阐述了社会工作在灾后心理危机干预中的定位、特点和功能。类似的研究还包括女大学生社会工作干预（刘卫华等，2005：33-34）、越轨青少年社会工作干预（郭伟和，2004：19-32）、社区的残疾人社会工作（苏巧平，2006：81-83）、家庭暴力防治（马洪波，2009：47-48；孙海功，2008）、婚姻登记公共服务（王晓玫，2008：49-50）、大学生支教实务（徐莉、李细香，2009：231-233）等的探索。

对于干预方案的研究，不同的学者也有不同的侧重。有的关注干预原则和干预策略的探索，如成元君（2007：68-72）分析了社会工作介入家庭冷暴力的迫切性之后阐述了社会工作干预的原则，孙莹（2005：31-33）介绍了针对流浪儿童问题的干预策略。此类研究还涉及社区矫正对象的社会工作干预层面和方法（林兰芬，2008）以及中学生网络成瘾的干预方案（曾静，2008）。有的学者更为关注具体介入方案的介绍和总结，这类研究有“女性戒毒沙龙”同伴教育模式的经验分析（唐斌，2008：68-71）、上海青少年禁毒社会工作干预计划的介绍（顾东辉等，2004：42-45）以及员工协助方案的企业社会工作实务模式的探索（左敏，2007：285-286）。

在实务研究中比较常见的是介绍国外某种社会工作干预的模式和理论。例如，田国秀、曾静（2007：130-133）介绍了社会工作实务领域的抗逆力研究的发展状况，杜立捷（2007：18-23）梳理了优势视角的运用，李明（2006：103-104）则从罗杰斯的人本主义理论审视中国社会工作的实务。此外，还有生态理论运用的分析（桂海君，2005：99-101；齐方，2003：9-12；杨娜，2006）、存在主义取向社会工作模式的整理（谭文静等，2007：14-17）、认知行为理论的实务运用的探索（王竹换、庞鑫，2009：225-226）以及“临床象限”学校社会工作实务模式的介绍（袁琳，2006：16-18）。值得一提的是，刘斌志（2005：16-20）在运用人与环境的实务视角分析实际案例时与社会工作本土化的发展连接起来，李晓凤、杜妍智（2008：145-158）则直接从中国本土的案例出发探索帮助家庭暴力中受虐妇女的社会工作介入模式。类似的研究还有汶川地震灾后重建过程中社会工作者的角色和行动策略的反思（陈涛，2008：1-21；张和清等，2008：31-54）。

从上面的文献梳理可以发现，国内社会工作实务研究是非常薄弱的环节，存在两个方面的明显不足：一直接针对中国本土的社会工作实践活动而开展的调查分析非常

少，尤其探索具体的社会工作服务过程和方法几乎是空白，而这方面的研究是推进中国本土社会工作发展，总结和提炼中国本土社会工作服务模式和理论知识不可缺少的。特别是党的十六届六中全会提出了“建设宏大的社会工作人才队伍”的战略决策，民政部在 2006 年 7 月 20 日联合人事部颁发了《社会工作者职业水平评价暂行规定》和《助理社会工作者、社会工作者职业水平考试实行办法》，2008 年 6 月民政部又组织了国内首次助理社会工作者和社会工作者职业水平考试，真正开启了中国社会工作职业化发展的进程。社会工作的职业化和专业化发展离不开社会工作的实务研究，开发和拓展社会工作的实务领域，总结和提炼本土社会工作的理论和方法，已成为目前中国社会工作发展中非常紧迫的任务之一；二把社会工作的干预研究视为施于研究对象的外部介入的研究，没有把社会工作的介入放入研究对象自身发展的系统内，从研究对象自身发展的角度考察社会工作服务介入所发挥的作用。因此，本研究将从研究对象——流动儿童自身的角度出发，观察、分析社会工作的服务介入如何帮助流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的过程，把社会工作的专业服务作为流动儿童发展的重要资源也纳入考察的范围内，并进而结合中国本土处境提炼出社会工作者有效协助流动儿童克服学习逆境的基本原则。

第三章 研究的理论分析视角

为了深入考察流动儿童应对学习逆境的具体过程和策略，本项研究将把研究的焦点集中在流动儿童的资源寻找、能力发挥和学习要求的实现上，不是沿着问题——原因——建议这样的思路开展调查分析。抗逆力概念的发现和提炼为本项研究提供了非常有益的理论分析视角：把流动儿童面临的学习逆境视为生活中的挑战，关注流动儿童在逆境中实现自己学习要求的过程。本章将首先梳理注重抗逆力特征和结果分析的研究文献，然后重点介绍注重过程分析的抗逆力的研究。

第一节 关注特征和结果的抗逆力研究

抗逆力的界定有两种基本的方式：注重因素的分析 and 注重过程的分析（**Masten**, 2001: 238; **Masten & Coatsworth**, 1998; **Masten & Power**, 2003: 9）。前者关注结果，后者关注结果的形成过程（**Ungar**, 2004a: 39）。这反映了抗逆力的研究焦点逐渐从开始阶段关注抗逆力的特征和结果逐渐转向抗逆力的表现过程和内在机制（**Glicken**, 2006: 8; **Ungar**, 2004b: 44-45）。为了区别两者的不同，有学者把注重抗逆力的特征和结果的研究称为第一代的抗逆力研究，把注重抗逆力的过程的研究称为第二代的抗逆力研究（**Infante & Lamond**, 2003: 163）。

早期的抗逆力研究通常把抗逆力理解为个人的某种品格。**Joseph**（1994）认为，抗逆力就是个人内心的控制能力，就是个人看见改变的积极方面并且能够在自己具体的行动过程中发现意义和价值的能力。抗逆力是个人内部存有的某种能力（**Staudinger, Marsiske & Baltes**, 1993），是一系列的行为和内化的能力（**Gilgun**, 1999）。它包括短期和长期的处理困难的方式（**Hetherington et al.**, 1985: 530）。**Grotberg**（2003: 3-4）把抗逆力具体界定为3个方面：我是（**I am**）、我有（**I have**）和我能（**I can**）。依据这样的研究视角，很多研究者把关注的焦点集中在表现出抗逆力的社会成员具有什么特征上。例如，智力成熟（**Luthar**, 1993）、好奇心强（**Arend, Gove & Sroufe**, 1979）、愿意冒险（**Cohler**, 1987）、态度积极（**Radle-Yarrow & Brown**, 1993）的儿童更具有抗逆力。在面临困境时，灵活的处理困难的策略和强有力的内心控制的能力能够起到保护儿童自身价值和自信的作用，能够把儿童负面的经验归因于外部环境，让儿童专注于自己

所拥有的能力和资源 (Luthar, 1991; Murphy & Moriaty, 1976)。具有抗逆力的儿童有一个显著特征, 能够把处理困难的策略运用到具体的场景中, 并且能够准确评估运用的效果 (Compas, 1987: 403)。与抗逆力相关联的个人的品格特征包括: (1) 高自信、高效率 (Rutter, 1985b: 611); (2) 连贯一致的感受 (Anthony, 1987); (3) 三个方面的特征, 包括对自我控制的信心, 投入活动的的能力以及把改变视为未来发展的挑战的态度 (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982: 11); (4) 道德和精神层面的力量 (Dugan & Coles, 1989)。例如, 困难一定能够克服的信念 (Werner, 1993)、一些积极的想法 (Taylor, 1989) 以及由学习获得的乐观态度 (Seligman, 1990)。

对具有抗逆力的儿童的研究得出: 抗逆力是儿童个人的某种品格。常见的包括 3 种看法: (1) 抗逆力是儿童天生的某些个性特征 (Black, 1981; Block & Block, 1980; Murphy & Moriaty, 1976; Werner & Smith, 1982); (2) 抗逆力是少数儿童所拥有的性格特征 (Clark, 1983; Garmezy, 1983); (3) 抗逆力是功能缺失的高危家庭儿童的个性特征 (Anthony, 1973; Zand & Pierce, 2011)。

具有抗逆力的儿童比较主动、自信、灵活、幽默, 而且愿意冒险, 再加上具有成功处理困难的经验, 这样的儿童对自己和外部都比较有信心 (Luthar & Zigler, 1991)。Henry (1999: 522) 认为表现出抗逆力的儿童具有这样的特征, 能够在自己的生活中找到意义, 并且相信自己能够控制自己的命运。这些特征又可以具体分为 5 个方面: (1) 对父母亲的忠诚; (2) 努力把家庭视为正常的; (3) 努力改善自己, 使自己不成为施暴者; (4) 具有强烈的自我价值感; (5) 把注意力集中在未来的发展上。表现出抗逆力的儿童通常具有较高的教育潜力、良好的身体素质以及母亲的悉心照顾 (Tiet et al., 1998), 能够获得家庭成员的必要支持和鼓励 (Werner, 1993)。抗逆力与自信、独立以及邻里、同伴、家庭的支持网络相关联 (Egeland, Pianta & O'Brien, 1993; Baldwin et al., 1993)。Gordon (1996) 把具有抗逆力的儿童的特征分为 4 个方面: (1) 积极主动、独立意识强, 具有良好的社会责任感、合作意识和忍受挫折的能力; (2) 智力成熟、家庭关系密切; (3) 具有良好的内心控制能力、社会技巧和来自母亲的社会支持; (4) 整个家庭具有社会经济方面的支持。显然, 抗逆力不仅与个人的品格有关, 同时也与周围环境密切相连。就家庭层面而言, 具有抗逆力的儿童大多来自温馨、敏感、和谐的家庭, 具有支持性的亲属网络、高质量的教育环境和健康的师生关系 (Brooks, 1994; Rutter, 1979; Werner, 1993; Armstrong, Birnie-Lefcorictch & Ungar, 2005) 以及安全的居住环境和良好的邻里关系 (Brooks-Gunn, 1995)。长期的跟踪研究证明, 支持关系

对于任何年龄儿童的抗逆力的形成都起着重要的作用（**Werner & Smith**, 1982, 1992）。

Haggerty 和 **Sherrod**（1994）在研究抗逆力的定义时指出，抗逆力是个人的生理、心理的个性特征，与个人以往处理困难的成功经验相关联，同时又受到个人无法控制的同伴、家庭和社区的 supports 的影响。哪怕只能获得一位社会成员的关心和支持，对儿童抗逆力的形成至关重要（**Reiss et al.**, 2000; **Werner**, 1993: 512）。**Brooks**（1994: 553）也认为，抗逆力的形成受到朋友、邻里、老师、教练、同事和同辈等人的影响。社会支持关系对抗逆力的作用不仅仅局限于父母与孩子之间的照顾关系，同时包括家庭之外的同辈、邻里和社区之间的支持关系（**Carlson & Sroufe**, 1995: 617; **Wyman et al.**, 2000: 184）。显然，抗逆力的形成需要同时处理个人内部和外部的压力（**Werner & Smith**, 1982: 2）。为了扩展抗逆力的内涵把个人与周围环境放在一起考察，有一些学者提出改变研究视角的要求，希望把生态系统的视角引入抗逆力的研究（**Anthony**, 1987; **Combrinck-Graham**, 1995; **Hauser**, 1999; **Luthar et al.**, 2000; **McCubbin, Thompson, Thompson & Futrell**, 1998; **Richman & Fraser**, 2001; **Masten**, 2001; **Seccombe**, 2002; **Sharma & Sharma**, 1999; **Ungar**, 2011）。**Mandleco** 和 **Peery**（2000: 101）依据生态系统的视角把抗逆力的内涵分为三个部分：（1）个人的特性；（2）家庭环境的特征；（3）家庭以外的社会支持。

近年来，越来越多的学者认识到，抗逆力既与个人特征又与周围环境紧密联系在一起，它不是某种普遍一致的标准，而是不同逆境中成功适应的经验（**Kaufman et al.**, 1994; **Luthar et al.**, 1993）。他们要求重新审视和修正抗逆力研究的理论分析框架，以便清晰界定个人是如何在逆境中成功适应和发展的（**Luthar et al.**, 2000: 562; **Sameroff**, 2000: 40）。

第二节 关注过程的抗逆力研究

基于抗逆力特征和结果研究中面临的困难和局限，**Kirby** 和 **Fraser**（1997: 14）从另一个视角探索抗逆力，认为抗逆力包括 3 种内涵：（1）在不利的环境中克服面临的困难；（2）在巨大的压力下维持正常的功能；（3）从过往的创伤中恢复过来。这样的看法也获得其他一些研究者的认同（**Hauser**, 1999; **Masten et al.**, 1999）。这样，在界定抗逆力的概念时，研究者首先需要回答两个基本的问题：（1）谁顺利度过了逆境；（2）

在这个过程中面临什么困难和危机 (**Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Power, 2003: 4**)。也就是说, 抗逆力的概念包含两个方面的基本内容: (1) 面临逆境; (2) 克服困难 (**Luther et al., 2000; Masten, 2001; Rutter, 1999**), 即在一般人看来不可能出现积极结果的时候, 却出现了积极的结果, 这就是抗逆力 (**Garmezy, 1976, 1983, 1987, 1991a, 1993; Masten, 2001; Rutter, 1987, 2001**)。Garmezy (1991a: 465) 把抗逆力界定为, 从最初的失败中摆脱出来并且维持有效的适应行为的能力。总之, 抗逆力是逆境中获得意外积极结果的能力 (**Bartelt, 1994**)。它涉及两个方面: 逆境中的困难和成功的适应。

依据这样的观察视角, 逆境中的困难被当作危机因素 (**risk factors**)。一种寻找危机因素的方法是直接探寻造成危机的具体事件。像儿童学习的适应就是比较典型的日常生活事件, 虽然这类日常生活事件看起来不严重, 但对于无法面对和处理的儿童来说, 就是危机因素 (**Dunn, 1998; Sampson & Laub, 1997; walsh, 1998**)。此外, 还有像家庭搬迁、兄弟姐妹的出生、家庭成员的过世、父母亲离异以及其它创伤性事件都是重要的危机因素 (**Arrington & Wilson, 2000: 221-230; Wolchik, Schenck & Sandler, 2009**)。Masten (1994) 把危机因素界定为任何妨碍功能正常发挥的因素。其中贫困 (**Garmezy, 1991b; Truong Huyen Chi, 2010**)、社区暴力 (**Garbarino, 1999**)、生理和精神的疾病 (**Holmes & Masuda, 1974; Lazarus & Folkman, 1984; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982; Maddi, 2002; Scheble, Franks & Miller, 2010**)、战争 (**Grinker & Spiegel, 1945; Klasen et al., 2010; Wadsworth, 2010**) 以及造成创伤的灾难性事件 (**Figley & McCubbin, 1983; Helmreith, 1992**) 等, 在抗逆力的研究中经常涉及。持续的生活压力也是造成危机的重要因素 (**Boss, 2001; Neugarten, 1976**), 像心理和社会的弱势、低质量的家庭照顾、父母亲患有严重的精神疾病等都容易导致消极的结果 (**Riley et al., 2008; Sameroff et al., 1987; Watt et al., 1984**)。Werner 和 Smith (1992, 2001) 一起对儿童面临的危机因素进行了总结, 认为危机因素主要包括严重而且持续的贫困、母亲缺乏教育、家庭的不稳定、单亲家庭以及在生理和健康方面存在的严重问题。另一种探寻危机因素的方法是分析影响因素的类型。显然, 危机因素涉及的范围很广, 包括威胁个人健康成长的生理、心理、社会政治以及社会经济等方面的因素 (**Anthony, 1987; Carver, 1998; Fraser, 1997; Garmezy & Rutter, 1983; Haggerty et al., 1994; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten et al., 1990b; McCubbin, Fleming, Thompson, Neitman, Elver & Savas, 1998; Rolf et al., 1990; Rutter, 2001**)。

与危机因素相对，促使社会成员顺利适应逆境的因素称为保护因素（**protective factors**）。对于理解抗逆力而言，了解保护因素是非常必要的，它是从积极适应角度考察社会成员如何应对生活困难的不可缺少的部分（**Tiet et al.**, 1998: 1191）。在儿童的个性品格中，保护因素包括高智商、学业的投入感、良好的困难处理技巧、积极的自我观念、良好的自我理解力和社会竞争能力（**Hammen**, 2003: 70）。幽默感（**Masten**, 1986; **Masten et al.**, 1988, 1999; **Werner**, 1990）、遗传和生理的因素（**Curtis & Nelson**, 2003: 487; **Rutter**, 2003: 509）以及与同伴、家庭成员和老师之间的积极的人际关系（**Long & Vailant**, 1984: 346）等都是保护因素。**Garmezy**、**Masten** 和 **Tellegen**（1984）把儿童的保护因素分为 3 个方面：（1）儿童的个性特征；（2）团结和谐的家庭环境；（3）家庭以外的支持系统。**Garmezy**（1985: 233）的研究也有类似的划分，把儿童的保护因素概括为 3 个方面：（1）温和的脾气，灵活、适应性强的个性；（2）至少有一位关心的成人；（3）良好的社会支持网络。**Masten**（1994）则指出，儿童的保护因素涉及 10 个方面：（1）有效的家庭照顾；（2）与其他有能力的成人之间的交流；（3）受到其他社会成员的欢迎；（4）良好的智力和技能；（5）拥有被自己或者他人看重的才华和成就；（6）具有效率、价值感和希望；（7）宗教的信仰；（8）社会经济方面的有利条件；（9）良好的学校和社区环境；（10）好的运气。概括起来，儿童的保护因素涉及 3 个方面的基本内容：（1）个人的特征；（2）家庭的特征；（3）家庭以外社会支持关系的特征（**Garmezy**, 1985: 233; 1991a: 466; **Masten**, 1999: 296, 2001: 238; **Luthar et al.**, 2000: 562; **Masten & Coatsworth**, 1998: 219; **Masten & Power**, 2003: 13; **Rutter**, 1979; **Sameroff et al.**, 1987: 394; **Werner & Smith**, 1992）。

危机因素和保护因素之间的关系非常复杂，**Kirby** 和 **Fraser**（1997: 17）运用两种解释模式理解两者之间的互动，即增添式和互动式。所谓增添式是指保护因素只增加积极结果出现的可能性，而危机因素只增加消极结果出现的可能性，两者之间相对独立；互动模式就不同了，保护因素作用的发挥是与危机因素联系在一起的，两者相互影响，不可分割。**Rutter**（1979, 1983）和 **Masten**（1987）认为保护因素和危机因素是同时发挥作用的。两者之间相互作用的方式有 3 种不同的解释：（1）保护因素具有消减危机因素的功能（**Masten**, 1987）；（2）保护因素能够阻碍危机因素发挥作用（**Hawkins et al.**, 1992）；（3）保护因素能够防止危机因素的出现（**Morisset**, 1993）。显然，保护因素、危机因素以及积极的结果之间的关系非常复杂，而且相互影响（**Ungar**, 2004b: 53）。**Rutter**（1989）强调，保护因素和危机因素本身也不是固定不变的，会随着时间和环境

的改变而发生变化。

Rutter 和同事们(**Rutter**, 1983, 1985b, 1987, 2001; **Quinton et al.**, 1990; **Rutter et al.**, 1979, 1990, 1998) 在研究因父母亲患有精神疾病而导致的家庭功能缺失的高危儿童的抗逆力时发现, 儿童身上所表现出来的抗逆力不能简单归因于所谓的一些因素, 而是这些保护因素和危机因素相互作用的过程。抗逆力不是什么特别的品格, 而是日常生活中的适应过程(**Masten**, 2001)。它是人们适应环境过程中的正常功能(**Masten**, 2000), 即在逆境中表现得比预计的更好一些 (**Luthar & Zelazo**, 2003)。**Masten** (2001: 228) 直接把抗逆力定义为在面临阻碍适应或者成长的处境中促使积极结果出现的一系列现象。可见, 抗逆力是人们在面对生活挑战时的有效的调整 and 适应(**Masten & Coatsworth**, 1998), 是对不断变化的环境的积极适应 (**Block & Block**, 1980: 48; **Masten et al.**, 1990a: 426)。积极成功的适应包括心理的健康发展、困难处理的新技巧的学习 (**Kaplan**, 1999) 以及发展中危机处理能力的提高 (**Ogbu**, 1981; **Masten**, 2001; **Ungar**, 2004a; **Walsh**, 1998)。**Rutter** (1987: 326) 在自己的研究中发现, 如果从积极适应的角度出发, 就能准确预测高危儿童在逆境中的表现。

在过去的三十多年里, 抗逆力研究者的研究兴趣主要集中在保护因素与危机因素相互作用的适应机制研究上, 包括压力生活的适应 (**Garmezy, Masten & Tellegen**, 1984: 111; **Luthar**, 1991: 616; **Weist et al.**, 1995: 721)、城市贫困的适应 (**Luthar**, 1999)、社区暴力的适应 (**White et al.**, 1998: 203) 以及精神疾病的适应 (**Sameroff et al.**, 1982) 等不同方面。**Abrams** (2001: 291) 则强调, 抗逆力不是简单的适应, 而是重新寻回生活意义的过程。**Gordon** (1996: 1) 也认为, 抗逆力是个人在逆境中增强自身能力、学会成长发展的过程。抗逆力有一个重要的特征, 就是对逆境中的困难的超越 (**Joseph**, 1994: 25), 克服逆境的负面影响 (**Glick**, 1994: 1)。因此, 抗逆力的界定包含 3 个方面的基本内涵: (1) 在逆境中抗逆力的浮现过程; (2) 对困难的超越; (3) 健康发展, 而不仅仅是问题的解决 (**Hawley & DeHaan**, 1996)。

有学者把抗逆力与个人的发展联系起来, 探讨不利因素积累到什么程度才会导致儿童的发展偏离正常的发展轨道 (**Sampson & Laub**, 1997)。儿童与环境之间的关系不是简单的适应, 而是充满动力的、相互作用的过程 (**Egeland et al.**, 1993; **Garmezy & Rutter**, 1983; **Luthar & Cicchetti**, 2000; **Masten**, 1999; **Rutter**, 1990, 1999; **Ungar, Theron & Didkowsky**, 2011)。所谓抗逆力就是在逆境中表现出积极适应功能的、充满动力的过程 (**Luthar et al.**, 2000; **Masten**, 1994; **Rutter**, 1990; **Schoon**, 2006: 6)。越来越

多的研究者认识到，积极适应依赖人与环境之间的相互作用，是一个充满动力的过程（**Luthar & Cicchetti**, 2000; **Garmezy & Rutter**, 1983; **Masten**, 1999; **Rutter**, 1990, 1999）。把抗逆力界定为充满动力的过程，意味着抗逆力不再是某种静止不变的因素，而是不断发展变化的过程（**Cicchetti & Garmezy**, 1993; **Cicchetti et al.**, 1993），涉及人与环境相互作用过程中对发展途径的探寻（**Rutter**, 1990: 210）。它是人们运用内部和外部资源成功解决各阶段发展问题的过程（**Egeland et al.**, 1993）。可见，抗逆力包含了个人在逆境中的成长发展过程（**Cicchetti**, 2003: xix-xxvii; **Egeland et al.**, 1993: 370; **Egeland, Carlson & Sroufe**, 1993; **Luthar et al.**, 2000; **Masten**, 2001; **Sroufe et al.**, 1999: 13）。成长发展的视角要求研究者在研究抗逆力的过程中除了关注儿童与周围环境之间的相互交流之外，同时还需要关注儿童以往的发展历史对目前交流的影响（**Bowlby**, 1973; **Sroufe & Egeland**, 1991: 84），甚至包括对未来安排的作用（**Rutter**, 1987）。

当抗逆力的研究转向个人在逆境中的发展过程的探索时，必然需要运用社会生态系统的模式探寻个人与周围环境之间的动力关系和潜在的多重机制（**Masten**, 1994; **Rutter**, 1990; **Seifer & Sameroff**, 1987; **Johnson & Wiechelt**, 2004: 663-664）。抗逆力一定是处境化的（**Matsen et al.**, 1990b），与具体的社会文化紧密相连（**Cowan et al.**, 1996; **Johnson & Wiechelt**, 2004: 663-664）。近年来，抗逆力研究的发展模式引入了双向影响的概念，认为儿童与父母亲、同伴或者环境之间是相互影响的，各自具有不同的发展方向（**Dugan & Coles**, 1989; **Masten**, 2000; **Masten & Reed**, 2002; **Johnson & Wiechelt**, 2004: 663-664）。**Johnson** 和 **Wiechelt**（2004: 663）强调，未来抗逆力的研究依赖对双向影响的过程以及潜在机制的探究和理解。因此，抗逆力可以理解成危机因素和保护因素之间的相互作用的过程，涉及个人、家庭以及社会文化之间动态的双向的影响（**Garmezy**, 1991b; **Masten et al.**, 1990a; **Rutter**, 1987; **Werner**, 1993; **Walsh**, 2002: 130）。

Mandleco 和 **Peery**（2000: 101）在描述抗逆力时运用了自我调适（**self-righting**）这个概念，认为自我调适的能力能够帮助儿童在逆境中朝向正常的发展方向。抗逆力不是简单的适应，包含个人在逆境中对压力的消解以及对自我的重新调整（**Cicchetti et al.**, 1993; **Masten et al.**, 1990a: 438）。**Wolin** 和 **Wolin**（1993）则把这种自我调整的能力称为人们在逆境中的自我修复能力。这种能力是每个人的自我所天生拥有的能力（**Brandstadter, Wenture & Grave**, 1993）。抗逆力还包含个人在逆境中的心理成长（**Miller**, 2003:240）。**Schoon**（2006: 18-36）在研究抗逆力时除了注重社会生态和社会

结构的视角，同时还关注自我能动性发展的想法和生命历程理论。而 **Walsh** (2003a: 1) 把抗逆力定义为个人面对生命挑战的忍受和恢复能力，涉及克服障碍、继续生活以及健康发展的努力抗争的过程。

无论是关注危机因素和保护因素之间的相互作用，还是个人与环境之间充满动力的互动过程，或者个人的发展和能动性的提升的潜在机制，他们都有一个共同的特点：关注抗逆力形成的过程，质疑人的发展是由基因或者早年经验决定的观点，对决定论发展观提出挑战 (**Clarke & Clarke**, 2003; **Sroufe & Rutter**, 1984; **Schoon**, 2006: 6)。关注过程的抗逆力研究让人们意识到个人行为的社会处境以及个人健康发展的潜在资源 (**Cowen**, 1991, **Magnus et al.**, 1999; **Swadener**, 1995; **Van Hoorn et al.**, 2000; **Velleman & Orford**, 1999; **Wolin & Wolin**, 1995)。显然，关注过程的抗逆力研究所呈现的是一种研究范式的转变 (**Anthony**, 1973; **Garmezy**, 1974b; **Rutter**, 1983; **Werner et al.**, 1971; **Schoon**, 2006: 6)，从以往注重缺陷分析的决定论的研究模式 (**Garmezy & Streitman**, 1974:125; **Luthar & Ziglar**, 1991: 22; **Masten & Garmezy**, 1990: 52; **Rutter**, 1985a; **Cicchetti**, 2003: xix-xxvii)，转向关注积极适应的发展的分析框架 (**Antonovsky**, 1979; 1987)。**Antonovsky** (1979, 1994) 称这种新的分析框架为健康发展的分析框架 (**wellness framework**)，即不按照问题——原因——建议的分析模式深究问题产生的原因，而是探索怎样运用社会结构所拥有的各种资源促进个人的健康发展。

抗逆力的过程研究所呈现的这种健康发展的分析框架恰恰与本项研究的目标具有高度的切合性，可以作为本项研究的理论分析视角。也就是说，本项研究将运用抗逆力的健康发展的分析框架，把进城就读的流动儿童面临的学习困难的挑战视为其健康成长过程中的逆境，考察流动儿童在学习逆境面前如何与周围他人互动交流寻找社会结构中的各项资源，发挥自身的能力实现自己的学习要求的具体过程和方法。同时，借助抗逆力的健康发展的分析框架，就可以把社会工作的实务研究从外部的“干预”转变成资源运用的介入，融入流动儿童自身发展的视角。

运用抗逆力的理论概念分析流动人口的研究并不多见，**刘霞** (2009) 采用文献法、问卷法和访谈法对流动儿童进行研究，探索流动儿童的抗逆力的现状和作用途径。**邹晓丹** (2008) 则以流动初中生为研究对象分析归属感、自我概念和抗逆力三者之间的关系。**Yeh、Kim、Pituc** 和 **Atkins** (2008: 34-48) 采用焦点小组的方式对生活在美国的华裔青年的文化适应问题进行研究，尝试理解移民美国的华人青年的抗逆力。更多有关华人流动人口的社会适应研究采用的是适应 (**adaptation**) 的视角，例如移民澳大

利亚的海外华人学生的心理适应的研究 (Leung, 2001b: 251-259)、具有中国和马来西亚双重国籍的海外华人的身份认定的探索 (Lam & Yeoh, 2004: 141-164)、香港和澳大利亚的华人青少年的社会适应比较研究 (Leung & Karnilowicz, 2009: 170-178) 以及澳大利亚和加拿大的华人青少年的社会文化和心理的适应的比较研究等 (Leung, 2001a: 8-19)。当然, 有关国际流动人口的研究文献非常丰富, 限于篇幅限制这里不作进一步的介绍。值得关注的是: 本项研究将采用抗逆力的视角, 不同于社会适应的研究。两者区别主要表现在以下 3 个方面: (1) 研究的焦点。抗逆力的研究关注研究对象自身的发展, 而社会适应研究关注研究对象与环境要求是否适应, 尤其关注不相适应的部分; (2) 研究的内容。抗逆力的研究更为强调研究对象的主动性, 注重研究对象主动寻找解决困难的方式和途径; 而社会适应更为关注研究对象是否适应环境的要求, 相比较而言, 更为被动一些; (3) 压力的时间长短。抗逆力研究关注的是研究对象面临的长期压力; 而社会适应的研究可以是短期的压力。明确抗逆力研究和社会适应研究之间的区别有助于研究者对研究资料进行准确的分析和理解, 保证研究顺利开展。

通过对抗逆力的有关文献的回顾和分析可以发现, 抗逆力的研究分为两类: 一类注重特征和结果的分析; 一类注重过程的分析。注重抗逆力的过程分析其实质是希望为研究者提供一种关注人们在逆境中积极适应的健康发展的分析框架。这样的分析框架也为本项研究提供了有益的研究视角。

第四章 研究方法

在健康发展的抗逆力理论分析框架指导下，本章将转到研究方法的讨论，进一步深入探讨研究方法的选择、研究对象的确定、研究资料的收集等主题，将流动儿童应对学习逆境的具体过程的讨论延伸到具体的研究方法的层面，以便针对流动儿童的实际状况开展相关的调查分析。

第一节 研究方法的选择

本研究将以进城就读的流动儿童作为研究的对象，观察流动儿童在面临学习逆境时如何寻找资源克服学习逆境实现自己的学习要求的具体过程和方法，包括如何和父母亲、老师、同学以及其他社会成员沟通交流的过程和方法，是流动儿童面对和克服学习逆境的个人经历，同时涉及流动儿童在克服学习逆境过程中与周围他人的互动交流，具有明显的互动性。对于这种互动性比较强的复杂社会现象比较适合运用质性的研究方式（**Strauss & Corbin, 1990: 19**），因为质性研究方式能够充分反映流动儿童与周围环境之间的动态的、多层面的相互交流过程，观察和理解流动儿童在应对学习逆境实现自己学习要求过程中所运用的具体的行动策略和过程。同样，社会工作者在协助流动儿童克服学习逆境实现学习要求过程中，也具有明显的互动交流的特征，也需要运用质性研究的方法才能把握社会工作者的具体影响过程，找到其中的规律。

流动儿童在具体的学习逆境面前怎样寻找资源、怎样运用自身的能力以及怎样选择改变的途径，与流动儿童对自身所处的环境的理解有着非常紧密的联系，包括流动儿童怎样看待自己面临的学习逆境的挑战、怎样理解自己的长处、怎样解释自己所拥有的资源等。当然，周围他人的不同理解也会影响与流动儿童的互动，从而影响流动儿童的选择。显然，要保证本研究的客观性和准确性，就需要研究者深入理解流动儿童和周围他人的解释方式和行动逻辑，把握行动背后的意义和解释。尤其涉及流动儿童应对学习逆境过程中的有关中国本土的制度和文化的关联，更需要研究者具备敏锐的观察和理解能力，把握其中的制度和文化的含义。因此，质性研究的方法比较适合本研究，能够帮助研究者深入理解流动儿童、周围他人以及社会工作者在面对和处理流动儿童的学习逆境中所赋予的意义，并由此进一步分析其中所蕴含的制度和文化

的逻辑。

本研究希望把流动儿童应对学习逆境的具体过程和方法与社会工作者协助流动儿童克服学习逆境实现其学习要求的服务介入过程和方法结合起来。这样的考察和探索在中国内地还没有开展过，这是第一次组织这样的研究。因此，本研究具有一个显著的特点：探索性。希望借助本研究总结流动儿童应对学习逆境的具体过程和方法以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的具体过程和方法，并从中发掘和提炼出本土处境下流动儿童有效应对学习逆境实现学习要求和社会工作者开展专业服务的理论解释。可见，本研究不是一项以演绎逻辑为基础的研究，无法先设立理论假设，然后进行验证；而是从具体的调查资料出发，在资料中分析、归纳、总结、提炼概念和理论，主要运用归纳的逻辑。正是基于以上这些方面的考虑，本研究将采用质性研究的方法。

无论是流动儿童面临学习逆境时寻找资源实现自己学习要求的过程，还是社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的过程，都注重互动过程的研究和探索，包括流动儿童与父母亲、同伴、同学、老师以及社会工作者等周围他人之间的互动交流。只有对这些具体的互动过程开展深入的观察和研究，才能找到流动儿童应对学习逆境以及社会工作者开展专业服务协助流动儿童克服学习逆境实现学习要求的具体策略、方式和途径。这样的研究要求比较适合扎根理论，因为扎根理论的重要创始人之一 **Anselm L. Strauss** 受到美国实用主义和符号互动理论的影响，注重改变和过程，把扎根理论视为一种行动取向的研究方式 (**Strauss & Corbin**, 1990: 123)，侧重探究行动改变的条件、行动的策略和行动的结果 (**LaRossa**, 2005: 841; **Strauss & Corbin**, 1990: 143)。**Strauss** 所倡导的扎根理论还有另一项重要的原则，就是对决定论的态度，既拒绝决定论，也拒绝非决定论 (**Corbin & Strauss**, 1990: 5)。它不仅考察环境条件，同时还分析人们在一定条件下采取的应对策略以及对环境改变的影响，捕捉行动者在两者之间所发挥的作用 (**Corbin & Strauss**, 1990: 5)。这样的观点正是本项研究所遵循的基本原则。本研究希望把流动儿童和社会工作者放回到具体的日常生活处境中，理解流动儿童和社会工作者在特定的环境条件下如何作出选择和努力的以及这一选择和努力对环境的影响如何，从而找到流动儿童在本土处境下应对学习逆境的具体策略以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境实现学习要求的具体方法。

由于本研究的目标之一是通过分析流动儿童应对学习逆境实现自己学习要求的过程和方法以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的过程和方法，从具体的研究

调查资料出发总结、归纳、提炼出具有一定抽象程度的概念和理论解释，以便为流动儿童克服学习逆境和社会工作者协助流动儿童克服学习逆境提供有益的启示和指导。这种从具体的调查资料入手分析、构建理论解释的方式，正是扎根理论创建的目标（**Glaser & Strauss**, 1967: vii; **Strauss & Corbin**, 1990: 57; 陈向明, 2000: 327）。扎根理论的创建者美国学者 **Glaser** 和 **Strauss** 在 1967 年提出扎根理论时指出，扎根理论的目的就是在经验资料的基础上建构理论，“填平理论研究与经验研究之间尴尬的鸿沟”（**Glaser & Strauss**, 1967: vii）。扎根理论拥有一套系统的技术操作方法，能够帮助研究者从具体的经验资料中总结出符合资料的理论解释，包括资料的收集、编码、理论的构建等（**Charmaz**, 2006: 2）。因此，运用扎根理论有助于研究者顺利完成本项研究的任务。

第二节 研究对象的确定

依据 1998 年原国家教委、公安部发布的《流动儿童少年就学暂行办法》中对“流动儿童少年”的界定标准，结合本项研究的要求对流动儿童的内涵做了适当的修订。本项研究所说的流动儿童是指 6 至 12 岁跟随父母或者监护人进城务工并且在城市小学就读半年以上的农民工子女。在这个定义中有 3 个方面的基本要求：（1）跟随父母或者监护人进城务工的农民工子女。由于流动人口中进城务工农民占了绝大多数，而且他们的生活处于城市的边缘，是社会的“弱势群体”，尤其他们的子女的教育，最需要社会的关怀；（2）在城市小学就读的 6 至 12 岁的“流动人口子女”。进入城市就读的学校包括全日制公立学校、私立学校和民工子弟学校。由于私立学校收费较高，就读的“流动人口子女”不多，大多数 6 至 12 岁的“流动人口子女”在全日制的公立小学和民工子弟小学就读。这样界定“流动儿童”便于明确和寻找研究调查对象，也便于社会工作者开展专业的服务活动；（3）在城市小学就读半年以上的 6 至 12 岁的“流动人口子女”。把连续居住的时间定为半年以上除了依照 1998 年原国家教委、公安部联合发布的界定标准之外，同时还考虑到“流动人口子女”学习成绩的改变和提高以及社会工作者开展专业服务活动的要求。国内的中小学通常是两学期制的，每半年为一个学期，学生成绩的好坏、社会工作者的服务介入是否有效，半年是一项很重要的考察的时间标准。如果时间太短，就很难明确发现流动儿童学习成绩的变化以及社会工

作专业服务活动的影响。本项研究中还涉及另一个重要的概念：面临学习逆境的流动儿童。依据本项研究，所谓面临学习逆境的流动儿童是指学习成绩处于班级中等水平以下或者学习成绩急剧下降，被老师以及主要家庭成员视为有学习困难的流动儿童。

为了充分接触不同类型的流动儿童，本项研究选择两所不同类型的小学作为被调查的单位：1所是某城市重点小学，称X1，属于全日制公立小学；另1所是同一城市的打工子弟小学，称X2。X1位于经济繁荣的商业住宅区，学校的教学设备先进，条件优越，校园宽敞，师资力量处于全市中上水平，而且学校设有“德育室”，专门负责学生的心理健康教育的工作。学校现有1至6年级1,096名学生，其中1/3的学生（约300名）来自进城务工的农民工家庭。X2与X1形成鲜明的对比，位于城乡结合部，教学楼是由废弃的厂房改造而成的，条件简陋，设备陈旧，办公环境拥挤，教师大多为外聘，流动性强。学校现有1至6年级523名学生，全都来自进城务工的农民工家庭。针对流动儿童的学习状况这两所小学专门邀请了社会工作专业的学生长期开展社会工作专业服务活动，帮助那些学习遇到困难挑战的流动儿童克服学习逆境。这两所小学与某高校签订了正式的合同，目前已成为这所高校的社会工作专业实践和研究基地，主要负责协助受助的流动儿童、家长和老师的工作。流动儿童和家长在接受服务之前，就被告知合同的内容，并且依照自愿的原则参与服务活动。为了保护受助流动儿童和家庭的隐私，没有将合同书附在论文之后。

中国内地社会工作的发展刚刚起步，除了上海、深圳和广州等个别地区发展比较快之外，其他地方大多不了解社会工作，社区的居民和学校的教师甚至都没有听说过社会工作这个词。在这样的社会处境中要以社会工作者的身份与受助流动儿童及其家长签订研究合同是非常困难的。为了保障流动儿童及其家庭的权益，本课题的研究者采取了下面几项措施：（1）通过1年左右的试运行期之后，争取与学校签订正式的合同，由学校负责与流动儿童及其家长沟通，按照自愿的原则报名参加高校组织的社会工作服务活动；（2）服务活动的计划事先通知学校，由学校告知每位接受服务的流动儿童及其家长；（3）在活动开展过程中，受助的流动儿童可以自由退出；（4）服务活动结束后，由受助的流动儿童、家长和学校教师三方评估服务活动的效果。

在X1和X2这两所小学开展的社会工作服务活动是非常受欢迎的，这些流动儿童的家长通常因为工作的原因没有时间指导孩子的学习，而且他们自己接受的教育程度不高（很多都只是小学毕业，有的没有上过学），不知道怎样教育孩子。学校的老师也为这些孩子感到头疼，他们很聪明，但学习基础差，特别是英语，在农村的小学没有

开设这样的课程，来到城市后就成了突出的问题。

因此，社会工作者在开展专业服务活动时，都是围绕着帮助流动儿童克服学习逆境展开的，基本的流程为：第一步，社会工作者与老师（班主任）、家长以及流动儿童商定需要帮助的流动儿童名单，并且了解受助儿童的学习状况以及在学校的表现；第二步，社会工作者进入受助流动儿童的家庭，了解受助儿童在家庭中的学习状况、行为表现以及与父母亲的沟通交流情况。完成第一、第二步的观察、访谈之后，社会工作者需要撰写受助儿童的需要观察评估报告；第三步，针对受助儿童的需要开展专业服务介入活动。活动内容涉及直接或者间接协助受助儿童克服学习逆境实现自己的学习要求，如课业的直接指导、父母亲教育方式的改进、师生关系的改善等。每次专业服务介入活动的时间为 1 至 2 小时，一周一次。每完成一次，社会工作者就需要记录整个服务活动开展的过程；第四步，活动结束后，评估专业服务活动开展的效果，让受助儿童、家长和老师分别填写服务活动开展状况的评估表。整个服务介入活动持续 2 至 3 个月。

以这两个学校中曾参加过 2007 年至 2008 年社会工作专业服务活动、家庭学习处境困难，并且学习成绩取得明显改善的流动儿童为研究对象。选择这些流动儿童作为研究对象的标准是：（1）学习遇到明显的压力，成绩处于全班中等水平以下或者出现大幅度退步的现象；（2）老师和父母亲希望改善孩子的学习状况；（3）家庭学习处境困难，包括家庭的经济条件比较差、家庭的居住环境嘈杂、父母亲受教育水平低、父母亲的工作比较忙以及父母亲与孩子沟通交流困难等；（4）完整地参加了 2007 年或者 2008 年的社会工作专业服务活动，接受过社会工作者的帮助；（5）专业服务活动结束后，学习状况有明显的改善。符合以上 4 项标准的流动儿童共有 25 人。确定这 25 位流动儿童之后，本课题的研究者首先向参与社会工作服务活动的教师介绍本研究的基本内容和目的。在获得教师的认可后，让教师告诉这 25 位流动儿童和家长，有一个研究项目，其目的是对参加过社会工作服务活动的流动儿童进行调查研究，寻找流动儿童克服学习逆境的有效方法和途径以及社会工作者的有效影响方式。之后，本课题的研究者分别与 25 位流动儿童和家长进行电话沟通（由于这些流动儿童的家长工作时间比较长，而且居住在城乡结合部，用电话沟通比较方便），向他们介绍这个研究项目，并且向他们承诺保密原则，删除任何可能透露隐私的信息。这 25 位流动儿童和家长均表示同意。他们的基本情况见下表：

表 4.1 符合研究标准的 25 位流动儿童的基本情况表

研究对象	年龄	性别	年级	就读学校	就读时间	家庭学习处境	主要学习挑战
1 (A)	8	女	3	民工学校	半年	单亲, 环境嘈杂	成绩经常不及格
2 (B)	9	女	3	民工学校	2 年半	父母忙于餐馆经营, 环境嘈杂	成绩突然下降, 不 和同学交往
3 (C)	10	男	4	民工学校	3 年	父母工作时间长, 母亲小学没毕业	成绩经常不及格
4 (D)	8	男	2	民工学校	2 年	母亲文化程度低, 辅导学习有困难	成绩突然出现退步
5	9	女	2	公立学校	3 年	单亲, 母亲工作比较忙	成绩经常不及格, 曾留过一级
6	11	男	4	民工学校	4 年	单亲, 关系紧张	成绩经常不及格, 曾留过一级
7 (E)	11	男	5	民工学校	5 年	单亲, 母亲辅导学习存在困难	成绩经常不及格, 行为表现不良
8	9	男	3	公立学校	3 年	父母忙于小店经营, 环境嘈杂	成绩经常不及格
9	8	女	2	公立学校	2 年	低保户, 环境嘈杂	成绩经常不及格
10	8	男	2	公立学校	2 年	父母工作比较忙, 由姑姑辅导学习	成绩经常不及格, 不喜欢与同学交往
11(H)	8	女	2	公立学校	2 年	经济条件较好, 母亲有时间, 但辅导学习有困难	成绩班级倒数, 害怕与同学交往
12	8	男	2	公立学校	2 年	父亲无工作, 负责孩子学习辅导	成绩经常不及格
13(F)	9	男	2	公立学校	半年	父母忙于小店生意, 空闲时间很少	学习基础比较差, 学习压力大
14	10	男	3	公立学校	3 年	父母忙于工作, 空闲时间很少	成绩经常不及格
15	10	男	3	民工学校	1 年	母亲文化程度低, 辅导学习有困难	成绩经常不及格
16	8	女	2	公立学校	2 年	母亲照顾弟弟, 没时间辅导学习	成绩经常不及格
17	10	男	4	公立学校	4 年	父母忙于工作, 没时间辅导学习	成绩突然出现退步
18	8	男	2	公立学校	2 年	父母忙于生意, 环境嘈杂	成绩经常不及格
19	7	女	2	公立学校	2 年	母亲照顾妹妹, 没时间辅导学习	学习基础差, 成绩经常不及格
20	10	男	3	公立学校	3 年	父母忙于工作, 没时间辅导学习	学习基础差, 成绩经常不及格
21	11	女	4	公立学校	4 年	父母忙于工作, 没	学习基础差, 成绩

						时间辅导学习	经常不及格
22(G)	10	男	4	公立学校	4年	周一至周五单独住在学校附近	成绩经常不及格，和父母交流少
23	7	男	1	公立学校	1年	父母忙于工作，空闲时间很少	学习成绩差，不与同学交往
24	8	女	2	公立学校	2年	单亲，母亲工作比较忙	成绩经常不及格，不愿与同学交往
25	8	女	2	公立学校	2年	母亲文化程度低，辅导学习有困难	成绩经常不及格

对这 25 名流动儿童的资料进行收集和分析，以达到饱和为原则，最终筛选出其中的 8 名作为本课题的研究对象。这 8 名研究对象的基本情况和改变状况见下表：

表 4.2 作为研究对象的流动儿童的基本情况表

研究对象	年龄	性别	年级	就读学校	就读时间	家庭学习处境	主要的学习挑战和改变
A	8	女	3	民工子弟学校	半年	单亲家庭，半年前跟随母亲来到城市，居住在城乡结合部的平房里，学习环境狭小、嘈杂，家庭经济条件困难。母亲小学文化水平。	学习成绩经常不及格、上课走神、作业依赖母亲。服务结束后，学习成绩得到提高、家庭作业自觉完成、和母亲的关系得到改善。
B	9	女	3	民工子弟学校	2 年半	居住在城乡结合部，平时在父母亲开设的小餐馆里学习，没有单独的学习环境；父母亲忙于餐馆的经营和照顾半岁大的孩子，几乎没有空闲时间。父母均是小学文化水平。	学习成绩突然下降、害怕英语和语文作文、不和同学交往。服务结束后，学习成绩得到提高、英语学习兴趣增强、作文写作能力提高、愿意和同学交往。
C	10	男	4	民工子弟学校	3年	居住在城乡结合部的平房里，没有单独的学习环境，家庭的经济条件困难；母亲为图书馆的临时工，工作时间长，父亲每天收购废弃的报纸和破烂卖钱。父亲小	学习成绩经常不及格、留了一级后数学有了一点进步、学习依赖父母亲的监督。服务结束后，数学成绩得到长足进步、语文和英语成绩得到提高、学习自主性增

						学文化水平, 母亲小学未毕业, 教育孩子感到困难。	强、和父母亲沟通交流加强。
D	8	男	2	民工子弟学校	2年	与父亲、母亲和姐姐居住在行走非常困难的荒山上, 没有单独的学习环境, 家庭经济条件困难; 父亲小学文化水平, 母亲小学未毕业, 辅导孩子学习时感到非常困难。	学习成绩突然出现退步、家庭作业故意漏抄、和同学交流不多。服务结束后, 学习成绩得到提高、学习自主性增强、与同学的关系得到改善。
E	11	男	5	民工子弟学校	5年	单亲家庭, 1年前因学习成绩和行为表现不良转到该学校, 居住在城乡结合部的平房里, 没有单独的学习环境, 家庭经济条件非常困难; 母亲只有小学文化, 辅导孩子的学习存在困难。	学习成绩经常不及格、不遵守课堂纪律、家庭作业马虎。服务结束后, 学习成绩有了明显提高、家庭作业主动完成、上课开始注意听讲、和母亲的沟通交流得到改善。
F	9	男	2	全日制公立学校	半年	与父亲、母亲、姐姐居住在学校的小卖部里, 学习环境非常嘈杂; 虽然家庭的经济条件不错, 但父母亲整天忙于小卖部的生意, 空闲时间很少。父母均是小学文化水平。	学习基础比较差、学习压力大、英语特别困难、和同学交流不多。服务结束后, 学习成绩得到提高、学习习惯得到改善、与同学交流增强。
G	10	男	4	全日制公立学校	4年	从星期一至星期五单独居住在学校附近的全托班里, 周末回到父母亲身边; 父母亲虽然受教育程度比较高, 但工作很忙, 而且工作单位离市中心比较远, 平时父母亲只能通过电话与孩子交流。	学习成绩经常不及格、上课走神、和父母亲交流不多。服务结束后, 学习成绩得到提高、上课主动发言、与父母亲的交流增强。
H	8	女	2	全日制公立学校	2年	与母亲生活在一起, 有单独的学习房间, 家庭的经济条件也	学习处于班级倒数水平、学习压力比较大、害怕与同学交

					比较好；父亲长期在外做生意，母亲在家负责孩子的生活和学习；母亲小学没有毕业，指导孩子学习存在困难。	往。服务活动结束后，学习成绩得到提高、学习的主动性增强、与同学的关系得到改善。
--	--	--	--	--	---	---

作为本项研究的另一部分重要内容是对这 8 位面临学习逆境的流动儿童开展社会工作服务活动的社会工作者开展调查分析，考察社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境实现自己的学习要求。为保证研究数据的客观性，本课题的研究者采取了以下 3 项措施：（1）按自愿原则招募社会工作者参加本项研究活动，共有 15 名社会工作者成为本项研究的对象（其中 1 名社会工作者同时参与了两个案例的服务活动）。这 15 名社会工作者中有 3 名是社会工作专业的研究生，经历过 4 年社会工作专业的本科训练；其他 12 名是社会工作专业的 3 年级或者 4 年级的本科生；（2）参加本项研究活动的社会工作者必须具备半年以上的社会工作专业实务训练，具备客观、准确记录服务活动中观察到的现象和具体的服务对话过程的能力；（3）每两名社会工作者负责 1 名受助儿童，两人一起商讨服务计划，开展服务活动，记录服务过程。

本项课题的研究者作为社会工作专业服务活动的一位督导参与了 2007 年和 2008 年的社会工作专业服务活动，虽然没有直接接触受助的流动儿童，但与社会工作者进行了直接的互动交流，能够比较准确地了解社会工作者的想法和感受。当然，这样的经验也会影响研究对象的选取和研究资料的分析。为了保证研究的可信度，本项课题的研究者在选择的研究对象中增添了不是自己直接督导的案例（案例 C 和 D），而且每一步资料的收集和分析都与一位研究助理（社会工作方向的硕士研究生）一起讨论。

第三节 研究资料的收集

由于本项研究考察的焦点是克服学习逆境的策略和过程，包括流动儿童寻找周围环境资源克服学习逆境实现学习要求的方法和过程，以及社会工作者协助流动儿童发挥能力克服学习逆境的方法，因此本项研究将主要采取文献法，根据事件实际发生时的记录，依照发生的时间序列，对社会工作者开展的服务介入活动以及受助流动儿童学习状况改善的资料进行收集、整理和分析，跟踪和把握流动儿童克服学习逆境实现

学习要求的变化过程和运用的具体策略，以便总结出流动儿童克服学习逆境实现学习要求以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的规律。之所以运用文献法收集本项研究的资料，基于以下几个方面的考虑：（1）能够跟踪受助流动儿童学习状况改善的具体过程以及社会工作专业服务活动开展的具体过程，克服事后访谈调查中容易出现的遗漏、忽视和不准确的现象，更为客观真实地反映受助流动儿童学习状况的改善过程；（2）能够避免因研究者在场对受助流动儿童的影响，尤其涉及受助流动儿童以及家庭成员不幸的经历和个人隐私等方面的内容，如夫妻之间的争执、流动儿童的一些“怪异”行为等，这些深层次的资料只有在社会工作者与受助的流动儿童以及家庭有了多次接触建立了比较好的信任关系的时候，才能够慢慢呈现出来。采用文献法收集资料就可以避免这样的局限；（3）能够避免因研究者在场对社会工作者产生的压力。作为从事多年社会工作实务的研究者，如果与社会工作专业的学生一起进入实际的工作场景，无可避免地对这些社会工作者产生巨大的压力，妨碍社会工作专业服务活动的顺利展开。当然，也就妨碍研究调查的顺利进行；（4）可以多方面地收集资料，不仅仅局限于调查对象自己的陈述。如受助流动儿童的成绩单、家校联系表、课程的作业本等，都可以作为本课题的研究、分析的资料，保证分析资料的可信度。因而，本项研究的研究者并不直接参与社会工作的服务介入活动，只是收集受助的 8 位流动儿童的需要观察评估报告以及针对每位受助流动儿童所开展的每次服务介入活动过程记录，依据时间的序列分析受助流动儿童克服学习逆境实现学习要求的具体过程。在每次社会工作服务介入活动之后，负责同一个案例的两位社会工作者将服务过程中与受助的流动儿童以及周围他人的对话过程记录下，写成服务介入过程记录。需要观察评估报告则是社会工作者进入受助流动儿童的家庭与受助流动儿童及其家庭成员沟通交流后撰写的受助流动儿童的需要评估报告，它包括受助流动儿童的基本资料（如姓名、年龄、性别等）、能力和发展愿望、与周围他人的交往状况、面临的困难和压力等四个部分。

当然，运用文献法收集资料也有局限，因为研究者无法与研究对象进行直接的沟通交流，这样势必妨碍研究者对研究资料的深入理解。为了深入了解研究对象的内心的真实想法和感受。本项研究还将运用访谈调查法作为文献法的补充，对受助的流动儿童、父母亲以及老师（班主任）进行访谈调查，了解他们对社会工作服务介入活动的开展情况以及带来的改变的理解。访谈调查的内容涉及 3 个方面：（1）经过这几次社会工作专业服务活动，您的生活的最大变化是什么；（2）您认为在这几次社会工作

专业服务活动中哪些活动印象最深，内容是什么；（3）如果可能，您希望自己进一步得到什么方面的帮助。当然，对于受助的流动儿童，尤其是低年级的流动儿童，由于年龄的问题，运用直接语言提问的效果不好。因此，访谈调查的人员由曾经负责该案例的社会工作者承担，便于引导受助流动儿童表达自己的想法。当然，这同时也会造成一些表达的障碍，如碍于帮助者的面子，访谈调查的对象不愿意把自己不愉快的、负面的真实想法讲出来。为了减少这方面的影响，在访谈调查时特别要求访谈调查者说明，访谈调查的目的是为了总结和改进现有社会工作专业服务活动。

为了更好地了解社会工作者自身对社会工作专业服务活动开展状况的理解，本研究还专门收集社会工作者自己撰写的对专业服务活动开展状况的自我总结报告，内容包括以下 5 个部分：（1）专业服务介入活动开展状况；（2）受助流动儿童及其重要周围他人改变的状况；（3）专业服务介入活动中的成功经验和重要感受；（4）社会工作者自身的专业成长；（5）社会工作者自身的个人成长。此外，还收集受助流动儿童的家校联系表、老师的谈话记录等作为辅助资料。每位受助流动儿童研究对象的研究资料收集情况如下表：

表 4.3 受助流动儿童研究对象的研究资料基本情况表

研究对象	需要观察评估	专业服务介入活动过程纪录	服务介入效果评估	自我总结报告（社会工作者）	备注
A	1	9	3	1	服务介入活动持续 2 个半月
B	1	11	3	1	服务介入活动持续 3 个月；另外，还有老师的谈话记录 1 份
C	1	6	3	1	服务介入活动持续 2 个月
D	1	7	3	1	服务介入活动持续 2 个多月
E	1	6	3	1	服务介入活动持续 2 个月

F	1	7	3	1	服务介入活动持续 2 个多月
G	1	7	3	1	服务介入活动持续 2 个多月
H	1	11	3	1	服务介入活动持续 3 个月；另外，还有家校联系表 1 份
合计	8 份	64 份	24 份	8 份	其他 2 份

第五章 扎根理论

本研究将依据扎根理论的原理对收集的资料进行分析和整理，遵循扎根理论所要求的操作程序和基本原则，从实际的资料出发，逐步总结、提炼出具有一定抽象程度的解释概念和理论，保证理论解释既具有一定的抽象性，同时又扎根于实际的资料中。本章将首先介绍扎根理论的演变，然后指出本项研究所遵循的扎根理论的研究方法，呈现研究资料的分析过程，并且说明在研究资料分析中如何贯彻扎根理论的要求的。

第一节 扎根理论的发展

扎根理论的思想来源于二十世纪的实证主义以及美国的实用主义和符号互动理论，其中有两个基本观点成为其重要的原则。第一项重要原则是关注改变。由于社会现象不是被视为静止的，而是作为不断改变着的，需要不断回应变化的环境。因此，扎根理论方法的一个重要内容是通过过程把改变的概念融入到研究方法中；第二项原则是有关“决定论”的观点，既反对决定论，也反对非决定论，认为人有作出选择和行动的能力。因此，扎根理论不仅揭示相关的环境条件，同时考察行动者怎样回应变化着的环境以及产生的影响。扎根理论的研究者就是探索行动者与社会处境之间的交互影响（**Corbin & Strauss, 1990: 3**）。

扎根理论最早是由美国学者 **Barney G. Glaser** 和 **Anselm L. Strauss** 共同提出的，他们在 1965 年的经典合作研究中对不同医院场景中的临死病人和医生之间如何面对和转递死亡信息的过程开展了富有创见的研究，从实际资料中提炼出有关社会组织和临死规则的理论解释（**Glaser & Strauss, 1965**）。接着，这两位学者又继续合作，总结、提炼质性研究的具体策略和程序，形成可以为其他社会科学研究者运用的扎根理论（**Glaser & Strauss, 1967**）。他们强调，扎根理论的目标是提供系统的研究策略和方法，以保证研究者从实际资料中发展出解释的理论（**Charmaz, 2006, 4**）。就经典的扎根理论而言，扎根理论研究的基本要素包括：（1）将资料的收集和分析结合起来；（2）从资料中直接建构分析的编码和概念；（3）在资料分析的各个阶段都使用比较的方法；（4）在每一步的资料收集和分析过程中提升理论的解释；（5）运用记录（**memo-writing**）

的方式明确概念的内涵以及概念和概念之间的关系；（6）抽样的目的是为了理论的建构，而不是追求样本的代表性；（7）在形成了独立的分析之后，再着手文献的回顾工作（**Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987**）。扎根理论的另一项重要特点是：研究资料可以有不同的来源，而且可以按照同样的方式进行编码（**Glaser & Strauss, 1967: 161-184**）。

扎根理论从开创阶段起，就面临不同的发展趋向。作为扎根理论的重要创始人之一 **Barney G. Glaser** 接受了美国哥伦比亚大学实证主义和量化研究的影响，依照量化研究的要求为扎根理论制定了严格、精细、系统的数据处理的程序和方法，强调扎根理论研究的切合性（**fit**）、有用性（**work**）和相关性（**relevant**），从资料的分析中自然得出结论，避免任何预设（**Glaser, 1978: 3**）。**Glaser** 所倡导的扎根理论更为注重外部世界的客观性，强调研究者不带任何偏见发现理论等实证主义的基本原则（**Charmaz, 2005, 509**）。而扎根理论另一位创始人 **Anselm L. Strauss** 则受到美国芝加哥大学的实用主义和符号互动理论的影响，坚持深入实际调查场景的要求，关注理论建构的重要性，把人视为自己生活的行动者，注重行动的过程、主观意义以及问题解决的实践策略，强调人与社会处境之间的相互影响过程（**Charmaz, 2006, 7; Strauss & Corbin, 1990: 24-25**）。虽然 **Strauss** 受到美国实用主义和符号互动理论的影响，但在实际的研究方法层面并没有彻底贯彻这些想法，在研究中也表现出实证主义的趋向（**Charmaz, 2005, 509**）。尽管这两位美国学者对扎根理论持有不同的看法，但都对特定社会处境中发生的社会心理过程感兴趣，都希望把经验研究与理论构建结合起来（**Strauss & Corbin, 1990: 25**）。共同的兴趣爱好促使两位学者相互合作一起完成扎根理论的探索工作。

在接下来的发展过程中，**Glaser** 坚持扎根理论开创时期的原则，把扎根理论视为一种从实际资料中产生概念，并且依据经验主义原则分析社会过程、发现社会现象规律的方法（**Glaser, 1992**）。而 **Strauss** 逐渐将注意力转向扎根理论的有效性，把扎根理论视为一种系统、有效分析资料的方法（**Strauss, 1987; Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 1990, 1998**）。尽管 **Glaser** 批评 **Strauss** 等人的看法根本违背了扎根理论的基本精神，容易导致裁减资料以适应预先假设的概念的现象（**Glaser, 1992**），但是 **Strauss** 和他的同事 **Corbin** 所倡导的扎根理论受到了研究者的欢迎，被广泛用作指导研究的范本。

有意思的是，**Glaser** 和 **Strauss** 提出扎根理论的用意是挑战当时社会科学研究中的实证主义量化研究的趋向，让质性研究也具有与量化研究一样的科学性。但是随着社

会思潮的发展，到了 20 世纪 90 年代，扎根理论的实证主义哲学假设的限制越来越明显。越来越多的学者开始质疑扎根理论的基本假设，怀疑研究者是否可以保持“中立”的科学态度，以及不带任何假设开展研究的可能性，他们逐渐摒弃扎根理论中的实证主义原则，把扎根理论的研究方法和新的研究视角结合起来（**Bryant**, 2002, 2003; **Charmaz**, 2000a, 2002b, 2006; **Clarke**, 2003, 2005; **Seale**, 1999）。在后现代主义思潮的影响下，像 **Charmaz** 等学者就对扎根理论中的客观主义提出了尖锐批评，他们以扎根理论中的实用主义和符号互动理论为基础，推崇建构主义的基本原则（**Charmaz**, 2005, 509），把扎根理论视为一种收集资料、分析资料、构建理论的具体方法，反对传统扎根理论的实证主义假设，倡导建构主义的扎根理论（**Charmaz**, 2006: 522）。**Chamaz**（2006: 522）强调，研究者是研究世界的一部分，无论资料的收集还是分析，都无法与研究者的生活经验以及研究者与周围他人的互动交流中剥离开来，任何理论假设都只是提供一种解释生活世界的方式。本研究更倾向于把扎根理论视为一种收集、分析资料并且构建理论的具体方法和操作程序。

第二节 扎根理论研究方法的选择

扎根理论的研究模式并不是固定统一的，不同的研究者有不同的解释。本研究遵循 **Strauss** 的扎根理论的研究思路，以 **Strauss** 和 **Corbin** 在 1990 年撰写的《质性研究基础：扎根理论的程序和技术》为蓝本，把扎根理论视为收集、分析资料并且建构理论的一套系统的研究方法和程序。依照扎根理论的要求，在开展研究之前首先需要确定研究的问题，给研究者充分的自由空间探索希望了解的社会现象，而之前人们对这一社会现象不甚了解或者没有很好的概念解释（**Strauss & Corbin**, 1990: 37）。流动儿童克服学习逆境的过程研究恰恰符合扎根理论研究的要求，到目前为止还没有人对流动儿童克服学习逆境的过程以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的过程作出很好的概念解释。由于扎根理论的目标是从研究资料中构建理论解释，因此研究问题的确定只是为了明确希望研究的社会现象，限定研究的领域和范围（**Strauss & Corbin**, 1990: 38），而不是建立研究假设，然后验证假设。

扎根理论既可以运用研究文献的资料，也可以运用像报告、谈话记录等非研究文献的资料（**Strauss & Corbin**, 1990: 48）。对资料进行编码（**coding**）是扎根理论分析

的基本方法，即对研究资料进行分解、概念化和重新组合，它是从研究资料中建构理论的核心步骤（Strauss & Corbin, 1990: 57）。其具体的操作程序分为开放编码（open coding）、纵向编码（axial coding）和选择性编码（selective coding）等三个既相互关联又相互区别的研究阶段。

（1）开放性编码。开放性编码是对研究资料进行分解，通过检视和比较了解各分解部分的差异和相似之处，并且对其内涵进行标定和概念化（Strauss & Corbin, 1990: 62）。这样，每一分解的研究资料部分就可以用概念的方式来呈现（Strauss & Corbin, 1990: 63）。当然，随着研究资料分析的展开，通过开放性编码确定的概念越来越多。针对同一社会现象的相近概念就能整合起来，形成更为抽象的概念（categories）（Strauss & Corbin, 1990: 65）。

（2）纵向性编码。纵向性编码是依据编码模式（coding paradigm）所要求的概念关联方式将开放性编码所确定的不同概念组合起来（Strauss & Corbin, 1990: 96）。所谓编码模式是指扎根理论观察和理解社会现象变化的基本视角，它把社会现象理解为原因条件（causal conditions）、社会处境（context）、介入条件（intervening conditions）、行动/互动策略（action/interaction strategies）和结果（consequences）等相互关联的不同方面。通过纵向性编码，各概念之间就能相互关联起来，形成对研究现象的有机解释。

（3）选择性编码。选择性编码是选择核心概念（core category），并且围绕核心概念将其它不同概念系统连接起来以及验证各概念之间的相互关系、充实需要补充的概念的操作程序（Strauss & Corbin, 1990: 116）。显然，在选择性编码阶段，首先需要明确故事的主线（story line），根据故事主线将概念划分为核心概念和附属概念（subsidiary categories），并且依据编码模式的视角将这些概念紧密连接起来（Strauss & Corbin, 1990: 117）。虽然各阶段的编码有不同的任务和要求，但并不是可以截然分开的。

为了帮助研究者更全面、更系统地理解社会处境，扎根理论提供了自己的独特方法和工具——条件圈（conditional matrix），即把社会处境理解为由内向外扩展的一系列圆圈构成的同心圆圈，不同的圆圈代表生活世界中的不同方面（Strauss & Corbin, 1990: 161）。依据本项研究的实际情况，流动儿童应对学习逆境的条件圈的图示如下：

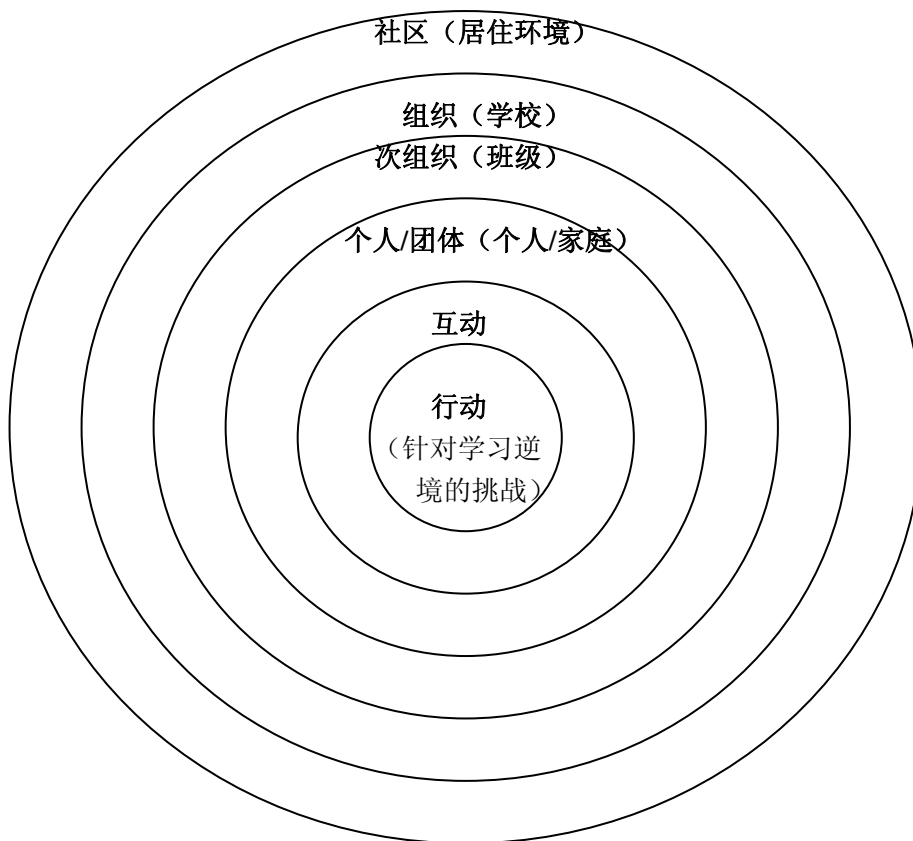


图 5.1 流动儿童应对学习逆境的条件圈结构图

条件圈结构图中的中心圆圈，是流动儿童面对学习逆境直接挑战时采取的行动策略和方法。由中心圆圈向外扩展的第 2 个圆圈，代表流动儿童应对学习逆境时与父母亲、老师等的互动方式；再向外扩展的圆圈是流动儿童个性的特征和家庭的状况；接着向外扩展的圆圈是次组织，像流动儿童所在班级等；比次组织更大的圆圈代表学校等正式的组织；最靠外的圆圈则代表社区，像流动儿童的家庭居住的环境等。借助扎根理论的条件圈，为理解和分析流动儿童应对学习逆境挑战的社会处境提供了非常有用的分析框架。

扎根理论的理论抽样 (**theoretical sampling**) 不是为了证明研究群体的代表性，而是为了保证概念与概念、概念与理论的相关性，实现每一概念的充分饱和 (**Strauss & Corbin, 1990: 188**)，使概念具有在广泛性上表现的积累性 (**cumulative**)、在特定领域体现的深度 (**depth of focus**) 和针对同一概念的资料的一致性 (**consistency**) (**Strauss & Corbin, 1990: 178**)。具体而言，扎根理论的理论抽样包括与开放性编码相对应的开放性抽样 (**open sampling**)、纵向性编码相对应的关系和类型抽样 (**relational and variational sampling**) 以及与选择性编码相对应的差异性抽样 (**discriminate sampling**)

(Strauss & Corbin, 1990: 176)。开放性抽样的核心是保持概念构建的开放性, 尽可能多地提炼出各种潜在的概念 (Strauss & Corbin, 1990: 181); 关系和类型抽样的目的是尽可能充分地发现和验证各概念之间的关联 (Strauss & Corbin, 1990: 185); 而差异性抽样的重点是尽可能充分地验证和充实故事主线以及围绕故事主线的各概念之间的关联 (Strauss & Corbin, 1990: 187)。

扎根理论的资料分析有两个很重要的基本技术: 提问 (**the asking of questions**) 和比较 (**the making of comparison**) (Strauss & Corbin, 1990: 62)。提问是指对研究资料进行有目的的系统提问, 以便充分把握研究资料的内容, 把研究资料转变成概念; 比较则是指对不同事件和现象之间的相同点和不同点进行系统的对比, 以便把相同的事件和现象用概念化的方式概括出来。

第三节 研究资料的分析

研究饱和 (**saturating**) 是运用扎根理论进行资料分析时的一个重要概念, 它是研究者终止研究分析的基本要求。Glaser (2001) 认为, 概念饱和是扎根理论的根本原则, 它比样本数量的多少更为重要。但对饱和却有不同的看法, 有的研究者强调, 只要研究资料分析中没有出现新的概念即是研究的饱和 (Charmaz, 2006: 113); 而 Dey (1999) 指出, 扎根理论的研究饱和概念本身就模糊不清, 需要依据研究者自己的判断。他强调, 与其说研究饱和, 还不如说有充分资料支持概念 (Dey, 1999: 257)。Strauss 和 Corbin (1990: 188) 对研究饱和有自己的看法, 他们依据扎根理论三种不同的编码方式设定了三个方面的研究饱和的要求: 在开放性编码阶段注重概念的饱和; 在纵向性编码阶段强调充分呈现编码模式的各要素; 在选择性编码阶段侧重主线故事下各概念之间关系的验证。本项研究将依照 Strauss 和 Corbin 对研究编码和研究饱和的要求开展相关的资料分析。

本项研究严格遵循扎根理论的操作程序要求, 对收集的资料进行三个阶段的处理: 开放性编码、纵向性编码和选择性编码。开放性编码工作从 2009 年 2 月 17 日开始, 首先针对农民工子弟学校的 3 年级女生 A。由于 A 在城市就读的时间比较短, 只有半年, 城乡之间的学习条件差异以及以往的学习基础的影响比较明显, 而且 A 生活在单亲家庭, 家庭的经济条件比较困难。因此, 第 2 个开放性编码的对象就选择了同一农

民工子弟学校 3 年级女生 B，因为 B 在城市已经就读了 2 年半，B 的家庭经济条件比较好，父母亲经营一家餐馆，但是他们没有空闲时间。完成了 A 和 B 的编码后，接着选择了在同一农民工子弟学校就读 3 年的男生 C，C 的母亲有时间指导孩子的学习，但是因为自己的文化程度低，无法辅导孩子的学习。完成了流动儿童 C 的编码之后，接着选择了同一农民工子弟学校的 2 年级男生 D 和 5 年级男生 E。男生 D 平时学习成很好，经常受到老师表扬，只是学习成绩突然出现了明显的退步，母亲为此还放弃了薪酬不错的工作，以便能够抽出更多的时间指导孩子的学习；而男生 E 的情况就不同了，不仅学习成绩一直不好，而且行为问题也非常突出，是让母亲和老师都感到头疼的孩子，E 的家庭经济情况很困难。之后的编码对象是公立学校就读半年的男生 F 和就读 4 年的男生 G。F 和 G 的家庭经条件都不错，但是父母亲每天忙于工作，无暇顾及孩子的学习。最后的编码对象是公立学校就读 2 年的女生 H，H 的家庭经济条件和学习环境都不错，而且母亲也有空闲时间，但是母亲因为自己文化程度的限制，指导孩子的学习存在明显困难。在整个开放性编码的阶段对需要观察评估、专业服务介入活动过程记录、服务介入效果评估、自我总结报告以及其他研究资料进行编码，保持开放的原则，并且按照 **Strauss** 和 **Corbin** (1990) 确定的扎根理论的要求撰写编码纪录 (**coding note**)，尽可能多地呈现潜在的概念，在原因条件方面出现了学习接受能力、学习速度等 15 个概念；社会处境方面出现了学习成绩、考试内容等 45 个概念；介入条件方面出现了学习环境、居住环境等 322 个概念；行动、互动策略方面出现了寻找辅导类型、寻找帮助对象等 83 个概念；结果方面出现了学习进步类型、学习进步科目等 32 个概念。等到编码完 H，完成了 106 份资料的分析，没有新的概念产生，出现了饱和 (**Strauss & Corbin, 1990: 188**)。开放性编码完成的时间是 2009 年 4 月 29 日。

完成了开放性编码之后，接着就开始纵向性编码。运用编码模式所要求的原因条件——社会处境（社会现象）——介入条件——行动/互动策略——结果等组成的基本视角对开放性编码所获得的概念进行重新排列，按照扎根理论的饱和要求 (**Strauss & Corbin, 1990: 188**)，尽可能充分地验证各概念之间的关系，整合得出原因条件 3 个概念，社会处境（社会现象）5 个概念，介入条件 9 个概念，行动/互动策略 4 个概念，结果 5 个概念，具体的见下图所示。整个纵向性编码工作在 2009 年 5 月 17 日之前完成。

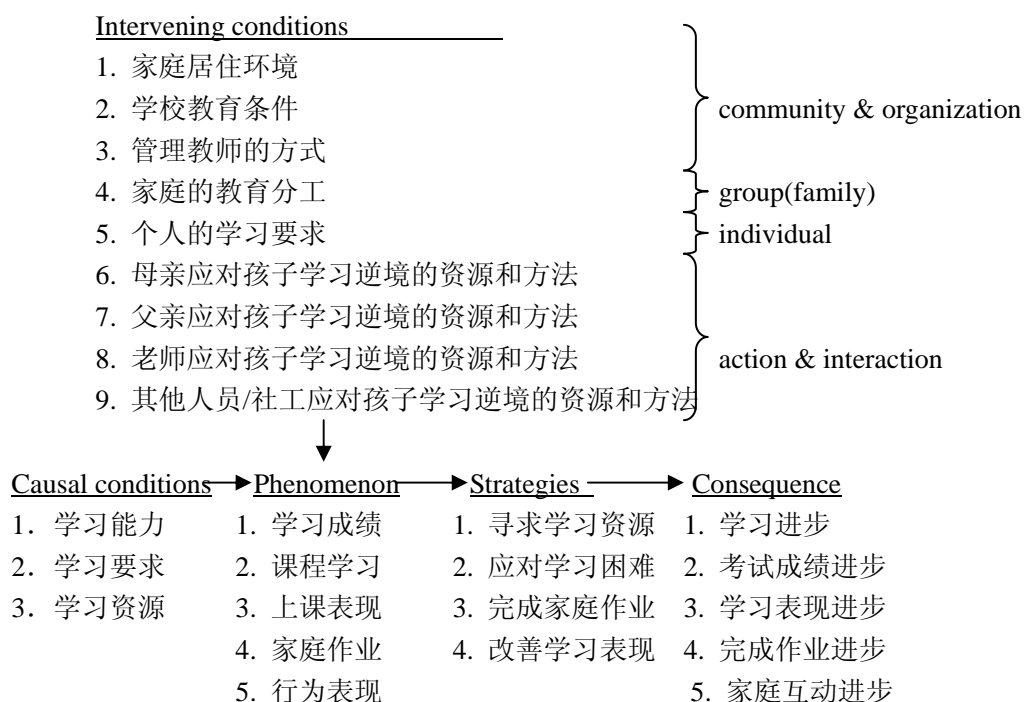


图 5.2 流动儿童应对学习逆境的纵向性编码结果图

编码的第 3 阶段是选择性编码。首先，选择故事的主线。围绕着流动儿童应对学习困境的过程这条故事主线，本项研究包含两个小故事：一流动儿童应对学习逆境；二社会工作者协助流动儿童克服学习逆境。第一个小故事是关于流动儿童的故事，故事的主线是流动儿童应对学习逆境实现学习要求的过程和策略；第二个小故事是第一个故事的延伸，故事的主线是，社会工作者作为流动儿童的重要社会资源协助流动儿童克服学习逆境实现学习要求的基本策略。然后，以故事的主线为轴心，将不同的概念连接起来，同时做到尽可能充分地验证围绕着故事主线所呈现的各概念之间的关联（Strauss & Corbin, 1990: 188）。有关流动儿童应对学习逆境实现学习要求和社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的选择性编码的结果如下：

故事 1：流动儿童应对学习逆境的过程和策略

Intervening condition

1. 个人学习要求
2. 教师应对孩子学习逆境的资源和方法
3. 学校教育条件//管理教师方式
4. 母亲应对孩子学习逆境的资源和方法//父亲应对孩子学习逆境的资源和方法
5. 家庭教育分工//家庭居住环境
6. 其他人员//社工应对孩子学习逆境的资源和方法



故事 2：社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的基本策略

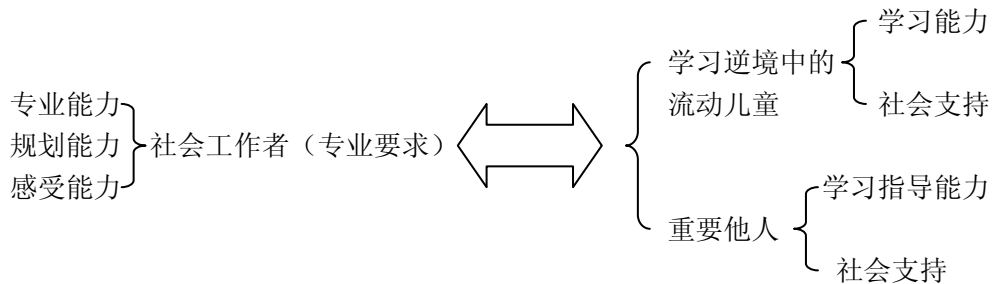


图 5.3 流动儿童应对学习逆境和社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的选择性编码结果图

第四节 扎根理论要求的遵循

依据扎根理论的要求，一个比较好的扎根理论的研究需要符合 4 项基本的标准：适合性（**fit**）、可理解性（**understanding**）、抽象性（**generality**）和控制性（**control**），并且可以以此判断构建的理论是否可以用于解释实际社会现象（**Strauss & Corbin, 1990: 23**）。适合性是指理论的构建必须严格按照扎根理论的操作程序的要求从实际资料中推导出来，忠实于所需要研究的领域的社会现象（**Strauss & Corbin, 1990: 23**）。在本项研究中，研究者从流动儿童应对学习逆境的研究主题的确定，到研究对象的选

择和研究资料的收集，再到研究资料三个阶段的编码和分析以及理论的建构等不同研究阶段，都严格遵循扎根理论的具体研究操作的要求，一步一步地从实际的研究资料中构建理论，保证理论扎根于实际资料中。在可理解性方面，扎根理论要求研究的结论——理论能够解释所研究的社会现象，揭示所研究现象的意义和内涵，保证被研究者和实践者都能够理解所研究的社会现象的含义（**Strauss & Corbin, 1990: 23**）。为了做到这一点，本课题的研究者专门运用访谈调查法了解受助流动儿童、家长和老师对受助流动儿童学习状况改善的意见和想法，并且通过分析社会工作者的自我总结报告把握社会工作者在开展服务介入活动中的想法和感受，使理论的构建尽可能地与受助的流动儿童和社会工作者的理解结合起来。此外，研究者在本项研究开展过程中经常与开展实际服务介入活动的社会工作者沟通交流，保证研究的理论解释能够反映社会工作者的想法和要求。扎根理论的抽象性要求研究者以概念的方式呈现研究资料，并且充分涵盖不同类型的社会现象，使建构的理论能够代表研究领域的不同现象（**Strauss & Corbin, 1990: 23**）。实际上，本项研究的研究者在资料的分析和整理过程中，非常注意运用抽象的概念代表所呈现的社会现象，并且将相似或者相近的概念整合起来形成更为准确、更为抽象的概念，提高概念的抽象水平；同时非常注意不同类型社会现象的验证，使构建的理论能够充分反映所要研究的领域的社会现象。扎根理论研究的最后一项标准控制性，是指扎根于实际资料中的理论能够为实践者提供行动指导，帮助实践者更为有效地回应社会环境的要求（**Strauss & Corbin, 1990: 23**）。在这一点上，本项研究把社会工作者（实践者）如何协助流动儿童克服学习逆境作为本项研究的一项重要内容和目标，为社会工作者提供积极的建议，帮助社会工作者提升社会工作专业服务活动的服务水平，提高社会工作者对流动儿童开展社会工作服务介入活动的控制性。

Strauss 和 **Corbin** 为扎根理论的研究提供了具体的 7 项评估标准，以此判断扎根理论的研究是否成功、是否真正扎根于实际资料中（**Strauss & Corbin, 1990: 253**）。这 7 项评估标准如下：

第 1 项评估标准：概念是否从实际资料中产生（**Strauss & Corbin, 1990: 254**）。本项研究中的概念都是从实际资料的编码和分析中直接产生的。在确定研究主题过程中，运用了文献资料，其目的不是寻找理论假设，而是明确需要研究的范围和领域：流动儿童应对学习逆境的过程，以便收集这个研究领域的研究资料，保证研究的顺利进行。

第 2 项评估标准：所有概念是否系统相关（**Strauss & Corbin, 1990: 254-255**）。本

项研究在对象的选择上涵盖流动儿童的两种主要类型：农民工子弟学校的流动儿童和全日制公立学校的流动儿童。另外，尽可能多地涉及面临不同类型学习逆境的流动儿童，如就读的时间、年级、性别、家庭的居住环境、家庭的结构、家庭的经济条件、父母亲的文化程度、父母亲的空闲时间等，以保证研究资料包含不同的类型和情况，使从研究资料中产生的概念能够系统地相互关联。

第3项评估标准：概念是否具有密度（**Strauss & Corbin, 1990: 255**）。本项研究中的概念是依据编码模式的要求组合起来的，即依据原因条件、社会处境（社会现象）、介入条件、行动/互动策略和结果等的逻辑框架连接不同的概念，使概念之间具有紧密的关联。同时，就概念本身而言，尽可能多地呈现概念的不同属性和内涵。

第4项评估标准：不同类型的现象是否成为理论建构的一部分（**Strauss & Corbin, 1990: 255**）。在本项研究的理论建构过程中，研究者尽可能将不同类型的社会现象都成为理论建构的组成部分。例如，有仅仅面临学习成绩压力的流动儿童，也有同时面临学习成绩和行为表现压力的流动儿童，甚至平时学习成绩不错，只是最近成绩突然出现退步而感到压力的流动儿童等，保证理论建构能够充分体现面临不同类型学习逆境压力的流动儿童。

第5项评估标准：影响社会现象的广泛条件是否得到考察（**Strauss & Corbin, 1990: 255-256**）。为了保证本项研究充分考察影响社会现象的各方面条件，研究者严格按照扎根理论的要求，把条件分为原因条件、处境（社会现象）和介入条件，涵盖影响流动儿童应对学习逆境的各方面条件。另外，研究者还运用扎根理论的条件圈作为分析的条件和工具，把不同层面的条件充分呈现出来。

第6项评估标准：过程是否成为考察的因素（**Strauss & Corbin, 1990: 256**）。本研究把流动儿童应对学习逆境的过程以及社会工作者协助流动克服学习逆境的过程作为分析的焦点，充分呈现过程的要素，把过程作为理论建构的重要组成部分。

第7项评估标准：理论发现是否具有重要意义（**Strauss & Corbin, 1990: 256**）。借助抗逆力的理论视角，运用扎根理论，并且结合中国本土文化，对流动儿童应对学习逆境以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的过程进行探索。这样的研究在中国内地属首创，特别是有关社会工作者服务流动儿童克服学习逆境的服务介入策略的研究，为中国内地提高社会工作服务水平提供有益的启示。

从本章节的分析可以看到，本项研究严格遵守扎根理论的原则和操作要求，一步一步地从资料中分析、构建理论，保证各概念之间相互紧密关联，而且具有密度，促

使建构的理论既具有一定程度的抽象性，又扎根于具体的实际资料中。

第六章 研究发现——流动儿童如何应对学习逆境的分析

上一章介绍了运用扎根理论对本项研究的资料进行收集和分析的基本过程以及所遵循的基本原则，通过开放性编码、纵向性编码和选择性编码等三个具体的操作阶段，最终形成有关流动儿童应对学习逆境的过程和策略以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的基本策略的理论解释。接下来，我们的讨论将转向本项研究的发现。首先，我们来看一看流动儿童是如何应对学习逆境的。

第一节 学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战

一、学习成绩

在学习逆境中流动儿童首先面临的挑战是学习压力，但学习压力并不等于学习成绩的好坏，它不仅体现在学习成绩的高低上，同时表现在学习成绩的其他方面。通过对研究资料的分析可以发现，学习成绩的压力表现在5个方面：考试内容、考试成绩、成绩变化、成绩变化方式和考试发挥等。就考试内容而言，由于小学生的主要学习科目有3门：语文、数学和英语，不同科目对于不同的流动儿童来说难度是不同的。如流动儿童B这样描述自己的学习：

“上了小学三年级接触作文和阅读后，感觉比较难，特别是标点符号，经常记错该用什么。”

流动儿童C到城市就读已经3年，在谈到什么科目的考试比较困难时说：

“数学一直都还可以，课能听懂，作业也会做，考试能考80多分，而且这学期由于学的东西以前都知道，很有信心。但英语是来这里以后才开始学的，以前没有学过，所以最差。”

像流动儿童E和F都面临类似的英语学习困难。普遍而言，受助的流动儿童在英语学习中面临的压力比较突出，尤其在全日制公立小校就读的流动儿童，农村教学条

件的限制以及城市学校对英语教育的重视造成了明显的落差。

当然，学习逆境中的流动儿童比较突出的现象是学习成绩不理想，学校考试时常不及格。考试成绩不理想给他们造成了很大的压力，像流动儿童 E 的“学习成绩不好，每科都只有四五十分的样子，英语字母还记不齐。”而流动儿童 A 的“学习成绩不是很好，语文相对好一些，数学成绩不理想。”这些流动儿童的学习成绩处于班级的中等水平以下，受到老师、家长的特别关注。当流动儿童 G 的父亲问到关于学习和成绩方面的事情时，“G 就会低下头，一句话都不说。”很显然，学习成绩给 G 造成了很大的压力。

学习逆境中的流动儿童的学习成绩并不是一成不变的。像流动儿童 H 刚开始在城市就读全日制公立小学时，学习成绩经常在及格线上来回徘徊，但进入 2 年级之后情况发生了一些变化。老师和家长这样描述流动儿童 H：

“进入 2 年级后，她像是突然开窍了。语文成绩从一年级的六十几分的情况下提高到了八十几分，数学也提高到了七十几分。”

虽然流动儿童 H 的学习成绩有了进步，但在全班仍处于倒数水平。不过，这样的进步给老师、家长和她自己都增添了不少信心。让老师和家长担心的情况是，流动儿童的学习成绩出现了明显退步，像流动儿童 B 进入 3 年级之后，学习成绩出现了“直线下滑”，因为母亲在半年前生了二胎，没有多少空闲时间可以用于监督和指导 B 的学习，再加上 3 年级的课程内容难度的增加，让流动儿童 B 感到学习压力剧增。而流动儿童 D 情况也有点类似，学习成绩一直很好，但是最近数学成绩突然出现“明显下降”，一下子成为老师和家长关注的焦点。考试时的发挥也会影响考试的成绩，对流动儿童造成一定的压力。例如，流动儿童 A “做卷子很慢，别人都做完了，她还做不完，会急得哭。”母亲也经常笑话 A，说考试都是“曾经做过的练习题”，但是一到考试她“就完全没有印象了”。流动儿童 B 的母亲也反映孩子在考试时发挥得不好，容易紧张。

二、课程学习

处于学习逆境中的流动儿童除了能够感受到与学习成绩相关的压力之外，同时还会经历课程学习的压力。考试只是对学习状况的考察，平时让流动儿童感到学习压力的却是课程学习。对研究资料的分析可以发现，学习逆境中的受助流动儿童在平时的

课程学习中就感到很大的压力，涉及课程的内容、课程难度和课程进度等。流动儿童 A 不喜欢数学，因为她的“数学掌握的不好”，“觉得数学题目很难做”。对于流动儿童 A 来说，最难的要数英语。即使流动儿童 A 比较喜欢语文，仍然有一些让她感到头疼的课程内容。社会工作者在帮助流动儿童 A 的过程中发现：

“虽然她比较喜欢语文，但可能不喜欢写作类的作业，感觉有困难，倾向于只喜欢做字数要求比较少的作业，而且她对语文句子的结构和常用的表达方式掌握的也不是很好。”

在所学的科目中流动儿童 E 最喜欢数学，主动向社会工作者展示自己的数学作业，提一些数学问题，但对自己感到比较弱的语文和英语，却不希望别人提及。有意思的是，流动儿童 C 留了 1 级之后，能够听懂数学老师上课的内容，信心大增，一改以往上课无精打采的样子，开始专心听课了。但是，他觉得“语文和英语很难”，现在的“老师教得不如以前教得好”。课程内容难，听不懂，是学习逆境中的受助流动儿童普遍反映的现象。流动儿童 F 直接向社会工作者坦白：“英语老师讲的听不懂”。因为听不懂老师上课讲什么，他们也只能“发呆”，或者“玩游戏打发时间”。

课程学习上的压力让学习逆境中的受助流动儿童无法跟上老师的讲课节奏和进度，因此在老师和家长眼里表现出“反应慢”、“理解力差”、“学习接受能力弱”、“懒”等特点。例如，刚从农村来到城市就读半年的流动儿童 F 给老师的印象是：

“反应慢，性格内向，语文和英语学习有一定的困难，数学还可以。”

而老师对流动儿童 H 的认识是：“学习习惯不是很好，有点偷懒，理解力较差，思维比较慢，作文和日记方面有困难，生字量有限，语句比较直白。”流动儿童 G 则认为自己“英语成绩不好是因为不能记住单词，不能通顺地把一篇英语文章读下来。”

三、行为表现

学习逆境中的受助流动儿童在行为表现上也会体会到压力。具体而言，在上课表现以及课间表现上都会与其他儿童不同，受到老师的特别关注，如课堂秩序、上课注意力、上课发言、上课态度、课间行为以及与同学相处等。学习逆境中的受助流动儿

童在上课听不懂的情况下，很容易出现上课发呆、走神或者违反课堂秩序的现象。例如流动儿童 A 的班主任反映：

“A 在课堂上虽然比较乖，不会违反课堂纪律，但常常会走神，眼睛定定的，不知道在想些什么。有时注意力不集中，做事情的时候有些心不在焉，抄作业会漏了题目，或者忘记带布置作业的课本。”

流动儿童 C 除了上课容易走神外，“经常会在课堂上玩一些小玩意儿，有时甚至会忘记是在上课，钻到课桌底下去玩。”而流动儿童 D 则被老师视为具有一些不良学习习惯的儿童，“上课喜欢说话和做小动作；即使平时，也没有办法静下来，总是显得有些过于好动。”流动儿童 E 的压力更为明显，在老师和同学的眼中他是一个“坏”学生的形象。老师这样描述 E 的学习情况：

“上课时经常睡觉，不认真听讲，也不主动思考和回答问题，也不遵守纪律，总是在学校捣乱，不懂得是非曲直，不懂得约束、规范自己的行为。”

除了维持课堂的秩序之外，老师还会关注流动儿童上课的态度、上课发言的状况、课间的行为以及与同学相处的情况等。老师这样描述流动儿童 B：

“B 的性格太内向了，不善言辞，不喜欢说话，总是安静地坐着，胆子太小了，也不容易与同学打成一片，甚至连女孩子最喜欢玩的跳皮筋都不会。平时跟老师讲话时，手会微微颤抖；上课回答问题时，也是很小声，而且在课堂上从不主动发言；老师叫她起来回答问题，她就会很紧张，很害羞，呆呆地站着说不出话来。”

流动儿童 H 也有类似的经历，如果老师让她回答问题，“就会很紧张，怕自己不会，脸红，低头，或者摆弄衣角等。”而流动儿童 G 因为上课听不懂，“经常睡觉，也不主动思考和回答问题。”

四、家庭作业

与学习压力紧密相连的还有家庭作业，这是学习逆境中流动儿童学习掌握学校课

程内容的重要一环。学校学习的压力一定会转化为家庭作业的压力，而家庭作业完成的好坏直接影响学校学习的状况。可以说，这两个部分是相互影响、相互补充的。从资料的分析中可以发现，学习逆境中的受助流动儿童不仅在学校学习中面临压力，同时在家庭作业方面也存在压力。家庭作业的压力涉及完成状况、速度、时间、方式等不同方面。流动儿童 A 的老师在一次谈话中提到：

“A 比较粗心，有时候会漏抄家庭作业，当然也就没法保质保量完成。虽然 A 有时粗心漏抄了几个题目，但基本上还是可以完成作业的。”

流动儿童 A 的母亲看法不同，经常为了作业的事情与 A 发生冲突，她直接向社会工作者抱怨：

“我就烦她这一点，如果先写完作业，爱看电视就看电视，爱玩就玩。她做作业的时候总是哼哼唧唧的，一点都不爽快，你说你很爽快地做完就好了，但她一点都不爽快，一点一点地做，一定要弄得大人发火。”

而流动儿童 C 由于学习基础不扎实，“经常无法正常地完成作业”，他向母亲抱怨作业太多，“根本就没有时间去复习”。流动儿童 D 的学习基础不错，虽然他“平时的作业很多，每次都要花很多的时间在作业上，但都能够按时完成。”最近，D 的母亲发现了问题，经常接到老师的电话说 D 没有完成作业，和老师沟通之后才发现，D 故意少抄作业回家。这样看起来完成了家庭作业，但实际上没有完成。作业潦草、不认真是家长指导学习逆境中的受助流动儿童经常遇到的难题。像流动儿童 F“因为想要出去和小朋友玩，作业写得很急、很潦草。”

为了应对孩子在完成家庭作业中遇到的困难，不少流动儿童的家长把孩子送到课余的午托班，由午托班的老师负责指导孩子完成家庭作业。例如，流动儿童 B、G 和 H 都是在午托班完成家庭作业的。有时，老师也会把完成作业中感到困难的学生留下来补习功课。像流动儿童 H 经常得到老师的特别帮助。

从上面的分析可以看到，在学习逆境中受助的流动儿童面临的直接挑战涉及很多方面，不仅包括学习成绩，同时还涉及课程学习、行为表现和家庭作业等不同方面。值得特别关注的是，这样的发现直接挑战我们平时的观念和想法：

(1) 学习逆境中的受助流动儿童感受到的直接挑战涉及整个学校课程学习的内容，包括学习成绩和课程学习。学习成绩只是学习逆境中的受助流动儿童感受到的学习压力的一部分，同时它还包括课程内容、课程难度和课程进度等不同方面。

(2) 学习逆境中的受助流动儿童感受到的直接挑战不仅来自学习方面，同时也来自行为表现方面。老师不仅关注流动儿童学习成绩和课程学习的状况，同时还会注意他们的上课表现和课间行为等，像课堂秩序、上课注意力、上课发言、上课态度、与同学相处等都会受到老师的关注；

(3) 学习逆境中的受助流动儿童感受到的直接挑战既与学校的学习紧密相关，也与课余的家庭作业密切相连。无论老师还是家长都会重视流动儿童的家庭作业的完成状况，这也是老师和家长沟通交流的主要内容之一。

可见，学习逆境中的受助流动儿童确实存在文献资料所显示的学习方面的压力，不过他们的学习压力不仅仅来自学习成绩，同时涉及整个课程的学习，而且这些流动儿童在行为方面也存在像文献资料所分析的“不良”表现。在学习逆境中受助的流动儿童面临的直接挑战既与学校的学习有关，又与学校的行为表现以及家庭的学习状况相连，是流动儿童整个生活面临的重要挑战。是否能够成功克服这些挑战直接关系到流动儿童是否能够成功应对学习逆境健康成长。学习逆境中的受助流动儿童面临的直接挑战涉及 4 个方面：学习成绩、课程学习、行为表现和家庭作业等，其具体的图示如下：

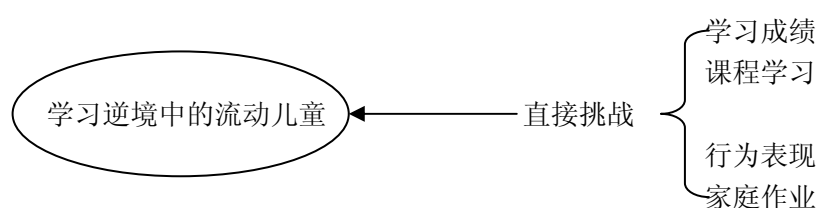


图 6.1 学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战图

第二节 学习逆境中的流动儿童的个人学习要求

一、学习潜力

虽然在学习逆境中受助的流动儿童面临学习成绩、课程学习、行为表现和家庭作

业等不同方面的压力，但同时也存在一些不容忽视的学习要求，这些学习要求对受助的流动儿童克服学习逆境有着重要的影响。从本项研究的资料分析中发现，学习逆境中的受助流动儿童的个人学习要求包括在学习逆境中流动儿童的学习潜力和学习态度等两个方面。就学习逆境中的流动儿童的学习潜力而言，涉及学习能力和学习习惯等两个方面的内容。例如，流动儿童 D 很受班主任老师的青睐，班主任老师认为：

“D 很聪明，特别是在语文方面，背书背得很快，有过目不忘的特长，一篇课文他只要看两遍就会了，比其他小孩都快。”

流动儿童 D 为此也感到很自豪，几次在社会工作者面前展现自己的这个特长。流动儿童 C 虽然没有 D 那么突出的学习特长，但对数学比较有信心，认为自己学得还可以。在辅导流动儿童 C 的学习过程中，只要社会工作者一教他数学，他就能很快学会。负责流动儿童 E 的社会工作者在第一次的服务活动报告中这样描述他们与流动儿童 E 之间的互动交流情况：

“在第一次服务介入活动快结束的时候，E 主动给我们（社会工作者）看他写的数学作业，并且向我们提了一些问题。在给他稍作讲解后，他能很快明白，并且举一反三，把其余同种题型的题目都做完了。”

班主任老师认为，流动儿童 B 和 G 都有很好的“学习潜力”。虽然流动儿童 A 的“学习的反应能力比较慢”，但只要多讲几遍，她“也就能够学会”，而且“基本可以完成作业”。流动儿童 F 的母亲强调，F 不是不会做家庭作业，而是做作业不够专心，“做一会儿作业然后跑去玩”。不过，流动儿童 F 还是能够按时完成家庭作业的。负责流动儿童 H 的社会工作者很有感触，发现 H 的生活非常有规律：

“流动儿童 H 的生活作息习惯都很规律，没有什么不良行为，每天按时睡觉起床，也不会拖欠作业。”

二、学习态度

在学习态度方面，这些流动儿童虽然处于学习逆境中，面临很多方面的压力，都

有一定的学习愿望，包括学习的兴趣和获得他人肯定的愿望两个不同方面。例如，流动儿童 C 的母亲说：“虽然 C 的语文成绩不是很好，但很喜欢看作文书，有时候会看到晚上 12 点。”而流动儿童 E 做完作业后，“一有机会就会拿给隔壁阿姨检查，别人给他讲解题目，他会认真听。”社会工作者在自己的第二次服务介入活动报告中这样记录流动儿童 E 的学习愿望：

“社会工作者第二次进入流动儿童 E 的家庭时，教他背诵和默写英文 26 个字母，E 在半个小时的时间里掌握得很好，他的学习愿望很容易被调动起来。学完了英文字母之后，流动儿童 E 还主动要求多学一些东西，如拼写、读单词等。”

流动儿童 A 如果在课堂上遇到能够回答的问题，就会积极举手回答。流动儿童 H 的班主任老师也说：

“课堂上一有简单的问题，H 就会主动起来回答；如果回答对了，老师还会表扬她，让她对自己有点自信。”

这些流动儿童除了拥有学习兴趣之外，还有强烈的获得他人肯定的愿望。像流动儿童 C 就希望“自己的成绩能够在班上排到第十名”，将来能够“上大学”。而流动儿童 D 的愿望是“提高自己的英语成绩”，除了自己很喜欢英语外，他的班主任老师就是英语老师。流动儿童 H 告诉社会工作者：

“她希望作业都能做对，老师能够表扬她，给她‘星星’；希望老师喜欢她，不留她在学校做作业。”

流动儿童 G 考了好成绩时，就会主动给母亲打电话，让母亲猜自己的好消息。他希望“每科都考 100 分，因为每次拿高分时自己很高兴，而且也喜欢看到母亲高兴。”

通过这一节的分析可以看到，虽然学习逆境中的受助流动儿童面临来自学习、课程、行为表现和家庭作业等不同方面的压力，但都拥有一些个人的学习要求，包括学习逆境中的流动儿童的学习潜力和学习态度。而学习潜力又包括学习逆境中的流动儿童的学习能力和学习习惯，学习态度涉及学习逆境中的流动儿童的学习兴趣和获得他

人肯定的愿望。值得关注的是，这些能够成功克服学习逆境的流动儿童都具有：

(1) 一定的学习潜力。虽然在这些学习逆境中的流动儿童中拥有学习专长的不多，但他们都具有一定的学习潜力。如果专心学习，就能掌握所学的知识。而且这些流动儿童还具有一个很重要的特征：基本能够完成家庭作业。

(2) 积极的学习态度。这些学习逆境中的流动儿童虽然在学习中面临很多压力，或者学习成绩不好，或者学习出现了退步，但都具有一定的学习兴趣和获得他人肯定的愿望，尤其对于他们比较强项的科目，有着比较高的学习热情。

因此，学习逆境中的受助流动儿童不仅面临学习的困难和压力的挑战，同时也拥有一定的学习潜力和积极的学习态度等“优势”。对于学习逆境中的受助流动儿童来说，理解这些“优势”同样具有重要的意义，是流动儿童克服学习逆境的重要资源。

学习逆境中的受助流动儿童的个人学习要求包括两个方面：学习潜力和学习态度，具体如下图所示：

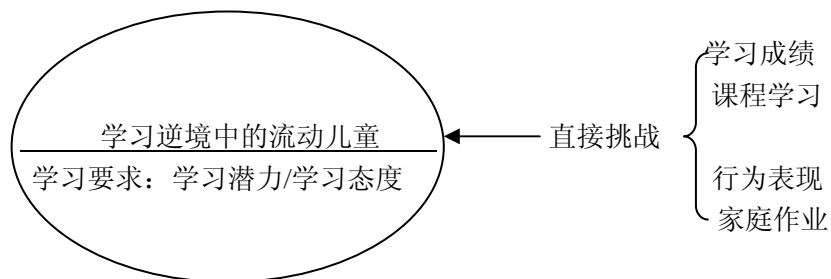


图 6.2 学习逆境中的流动儿童的个人学习要求图

第三节 教师应对孩子学习逆境的资源和方法

一、应对孩子学习逆境的资源

如果流动儿童遭遇学习逆境的挑战，首先了解的是学校教师，教师会根据流动儿童在学习逆境中面临的困难和压力给予一定的指导和帮助。就流动儿童而言，在学习逆境中遇到的困难和挑战首先呈现在教师面前，需要直接面对教师。尤其学校的班主任老师，不仅负责自己的课程教学，而且同时还兼有管理、指导学生的责任。虽然每位教师与流动儿童沟通交流的经验和方式不同，但都对流动儿童克服学习逆境发挥着重要的作用。通过对研究资料的分析可以发现，影响受助流动儿童克服学习逆境的教师方面的因素包括教师应对孩子学习逆境的资源和方法两个部分。

就教师应对孩子学习逆境的资源而言，也涉及不同的方面，包括教师与流动儿童沟通交流的经验和态度等。教师在自己多年实践中逐渐积累了与流动儿童沟通交流的经验，这些经验能够帮助教师有效影响流动儿童，帮助流动儿童克服学习逆境。流动儿童 B 的班主任老师就是一位很受学生和家喜爱的教师，她在与学生沟通交流方面很有经验。在帮助流动儿童 B 应对学习逆境的挑战过程中，既让 B 体会到老师的特别关心，又不损害孩子的尊严。她这样描述自己的帮助方法：

“在课堂上让同学们小组讨论时，一般情况下 B 不会主动参与到小组讨论中，我就走到 B 身旁，告诉她等下要叫她回答问题。这样，B 就会主动参与到讨论中。由于 B 的性格太内向，我把一个非常外向的男孩调到她旁边成为她的同桌，希望两个人的性格能够互补，让 B 变得活泼一点。结果发现，B 和同桌男孩的关系很不错。”

流动儿童 E 不仅学习成绩不好，同时行为表现也让老师感到头疼，曾经转读过几个学校，给老师维持日常的教学秩序带来很大挑战。但流动儿童 E 的班主任老师自有她的办法：

“E 表现出好的方面，我就及时给予肯定和鼓励，当着全班同学的面表扬他；如果表现出不好的方面，就会及时指出来，加以制止。我对他是暴力加关怀。如果他上课乱动的时候，我就会走过去打一下他的手；如果他说谎，我就会捏一下他的脸蛋；平时，我会给他讲一些做人的道理，给他一些关怀。我在班上指定了一个小老师（班长）来辅导他的学习，让他能够完成作业，对学习慢慢产生兴趣。”

具有丰富的与孩子沟通交流经验的教师都有一个共同的特点：尽可能发挥流动儿童的长处，让他们体会到自己的尊严，而不是眼睛紧紧盯着他们学习成绩的好坏。像流动儿童 G 的班主任老师就抓住 G 爱劳动、有责任心的特点，让他担任班里的劳动小组长，负责教室的卫生工作，并且在全班同学面前表扬他。而流动儿童 H 的班主任老师只要“课堂上有简单的问题就让 H 回答”，回答对了，就会当场表扬 H，增强她的自信心。

流动儿童 D 的班主任老师刚从学校毕业不久，对学生充满热情。如果 D 上课不专心，她也会像其他老师那样“多看他几眼或者提醒他”，让他上课能够专心。但她的关

心和热情并没有得到学生和家长的认可。家长反映她对学生“太松”了，淘气的学生不怕她。因此，流动儿童 D 的班主任老师也慢慢开始学着对学生“凶”一点。流动儿童 D 的父母亲也赞成教师要严格一些，他们告诉社会工作者：

“以前 D 的班主任老师就很好，很严格，学生作业不行就是不要，重做；如果故意不写作业，还要罚抄 10 遍。”

家长最不满意的是那些对学生要求不严、不尽责的老师。流动儿童 D 的父母亲向社会工作者抱怨：“一个学期了连个家长会都没有开一次，以前还会开家长会，把孩子的情况反映给我们，我们也好和老师配合。”当然，“严格”的用意还是要对学生关心，这样才能获得家长和学生的尊敬。流动儿童 D 的父亲向社会工作者讲述了最近发生的一件不愉快的事：

“下课后，我找到老师想说说孩子的情况。还没开口，那个老师就说，你的孩子底子实在太差了。我的孩子确实底子不太好，但他的成绩已经慢慢有进步了，像这次考试就进步很大，数学已经九十分了。孩子慢慢在变化，但是老师看不到。”

流动儿童 A 在国庆放假的时候，忘了把作业本带回家。老师就主动和流动儿童 A 的母亲联系，这让母女俩非常感动。所以，A 回到家就说老师怎么怎么好，非常听老师的话。流动儿童 C 的班主任老师，经常找 C 谈心，很关心他，而且还擅长抓住机会表扬他。流动儿童 F 的班主任老师经常家访，“时不时地过来和父母聊一聊”，增加与孩子以及家长的感情联络。而流动儿童 H 的班主任老师则对 H 的学习很用心，提供额外的训练帮助 H 提高学习成绩。因此，流动儿童 G 的母亲概括好的教师的标准是：一要有经验，二要态度温和。

二、应对孩子学习逆境的方法

教师与流动儿童沟通交流的经验和态度对流动儿童克服学习逆境发挥着非常明显的影响，而这还需要借助教师的具体的应对方法作为媒介才能发挥作用。虽然每位教师应对孩子学习逆境的方法各不相同，但通过对研究资料的分析可以发现，其中指导、及时肯定、鼓励、父母配合、同伴协助、针对性强等是非常有效的应对方法。面临学

习逆境的流动儿童常常在学校学习生活中面临多方面的压力和挑战，需要老师做好指导的工作。与学生保持一定的距离，让学生感到“怕”，是学校教师在指导学生中的经验所得。流动儿童 D 的班主任老师经过一段时间的摸索发现，如果要指导面临学习逆境的学生，就得对学生“凶”一点；学生如果违反了课堂纪律，就得受到惩罚。而流动儿童 E 的班主任老师把自己的管理方法概括为“暴力加关怀”，学生犯了错就要惩罚，有了进步就要表扬。

当然，更为重要的是，发现学习逆境中的流动儿童的优点和进步，并且给予及时表扬。因此，流动儿童 E 的班主任在和社会工作者的合作过程中，一直有一个愿望：

“希望我们（社会工作者）能够与 E 很好交流，发现 E 的一些优点。这样，她就可以用这些优点来鼓励他。”

流动儿童 C 的数学老师在总结帮助 C 的成功经验时说：“本学期她对 C 的进步给予了及时肯定，经常在全班同学面前口头表扬他，增强了他对学习数学的信心。他的数学成绩由原来的 40 多分一下子提升到 70 分以上；同时她还在班上设立了班级的奖惩机制。”学生需要得到老师的肯定，而且需要及时的肯定。流动儿童 B 经常为语文作文发愁，对她来说作文写作是一件令人头疼的事情。但是在一次作业得到老师的及时肯定后，“喜形于色”，作文写作一下子有了明显的进步。流动儿童 F 也有类似的经历，得到老师的肯定后，主动把日记拿出来念给社会工作者听。老师的及时肯定不仅鼓励了学习逆境中的流动儿童，而且还有家长。流动儿童 F 的父亲在孩子得到老师的肯定后也很高兴，把 F 的作业本拿给社会工作者看。而流动儿童 A 和母亲把“老师对她的话”珍藏起来。

流动儿童的学习不仅涉及流动儿童自身，同时也和父母亲的配合和指导紧密相关。因此，老师在指导学习逆境中的流动儿童过程中，也非常关注家长的配合。例如，流动儿童 C 的班主任老师就要求父母亲全程指导孩子作业的完成，因为他们的孩子比较好动。流动儿童 F 的班主任老师为了增加 F 的阅读范围，帮助 F 积累组词造句的素材，专门布置了回家看故事的作业，要求家长在 F 完成之后签名。而流动儿童 H 的班主任老师建议 H 的母亲平时帮助 H 听写生字，提高 H 的记忆能力。老师的指导往往不仅局限于学习，还包括学习逆境中的流动儿童的个性培养。例如，流动儿童 A 的班主任老师就夸奖 A 的母亲是一位“负责任的母亲”，不仅关注孩子的学习，同时也关注孩子的

个性发展。而流动儿童 G 的班主任老师希望 G 的父母能够多花一些时间陪一陪孩子，减轻孩子内心的不安全感。在流动儿童 H 的班主任老师提议下，社会工作者专门制定了“家校联系表”，加强流动儿童 H 良好的学习习惯和生活习惯的培养。

除了直接指导流动儿童家长之外，同伴协助也是老师经常运用的方法。性格内向的流动儿童 B 就被老师有意安排坐在性格活泼的同学旁；而流动儿童 E 在班主任老师的特别关照下，与班长同桌，帮助他学会约束自己的行为，提高学习的兴趣。此外，老师也会从自己的日常工作安排中挤出专门的时间帮助有需要的学习逆境中的流动儿童。流动儿童 C 的数学老师课后专门留出时间免费辅导 C 的数学，使得 C 的数学有了突飞猛进的改变。流动儿童 H 的班主任老师挺喜欢 H，只要有时间就会帮助她补课。班主任老师在向社会工作者介绍自己帮助学习逆境中的流动儿童的经验时说：

“H 性格内向、敏感，而且生活比较规律。帮助她的最好方式是让她自主学习。我从这几年的帮助中发现，自主学习比直接指导更容易让她提高成绩。”

每个流动儿童都是不同的，老师要找到有针对性的方法才能有效影响流动儿童。流动儿童 A 的班主任老师就非常了解 A 的学习特点，告诉母亲和社会工作者：“A 的反应接受能力有点慢，要多讲几遍，A 才能学会。”就学习逆境中的流动儿童的具体困难而言，针对性还表现在老师的建议具体而且有明确的目标。流动儿童 A 的班主任老师发现，A 的日记总是写一些故事中的事情，于是建议 A 写“真实的、身边发生的事情”。流动儿童 F 的语文老师根据流动儿童 F 的学习特点，狠抓他的生词听写，得到父母亲的认同。而流动儿童 C 的父母亲抱怨班主任老师缺乏教学经验没有针对性：

“语文老师要考的东西不认真讲，像这种类型的句子就很重要，考试会考到，但她不仔细讲，随便带过。所以，C 每次考试总是做不对！”

通过这一节的分析可以发现，教师对受助流动儿童应对学习逆境发挥着重要的作用，可以给受助流动儿童克服学习逆境提供重要的支持。教师的影响因素不仅包括教师应对孩子学习逆境的资源，如教师与流动儿童的沟通交流经验和态度等，同时也包括教师采用的应对孩子学习逆境的方法，像指导、及时肯定、鼓励、父母监督、同伴协助、针对性强等不同手段。值得关注的是，从资料的分析中可以看到：

(1) 教师的作用不仅是知识的传授,更为重要的是,发掘和肯定流动儿童的长处和进步。及时肯定和鼓励是教师与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的重要方式,让学习逆境中的受助流动儿童体会到赞扬、尊重和关爱。这种肯定和鼓励有时可以发挥奇妙的作用,让处于学习逆境中的受助流动儿童对自己以及自己的学习充分信心。

(2) 教师的作用既是教师直接与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的过程,同时也是教师如何调动父母亲和同伴协助流动儿童的过程。协助父母亲指导学习逆境中的受助流动儿童是教师影响学习逆境中的流动儿童的重要方式,尤其在家庭作业方面,父母亲可以发挥极其重要的作用。为此,教师会给学习逆境中的受助流动儿童的父母亲布置专门的学习指导任务,同时还会和父母亲交流学习逆境中的受助流动儿童的个性发展和成长的意见和想法,让父母亲身体会到特别的关心和照顾。与父母亲的情感联络,是教师发挥影响作用不可忽视的方面;

(3) 教师对学习逆境中的受助流动儿童的影响不仅取决于采用什么具体方法应对受助流动儿童的学习逆境,同时也取决于教师与学习逆境中的流动受助儿童沟通交流的经验和态度。让学习逆境中的受助流动儿童了解和掌握课程的内容固然必要,但要让学习逆境中的受助流动儿童对学习真正有改变的动力和兴趣,教师应对受助流动儿童学习逆境的态度起着很重要的作用,让学习逆境中的受助流动儿童能够真正感受到老师对他们的特别关心和爱护。

总之,与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的经验是教师在工作岗位上的实践经验的学习和积累过程,无论全日制公立学校还是民工子弟学校都具有沟通交流经验丰富的教师。虽然在调查的教师中也有沟通交流经验欠缺的教师,但他们都具有认真学习的态度。教师对学习逆境中的受助流动儿童的影响不仅仅体现在应对孩子学习逆境的经验上,同时还表现在应对的态度和方法上。

教师对受助流动儿童应对学习逆境的影响涉及两个方面:教师应对孩子学习逆境的资源和方法,具体的图示如下:

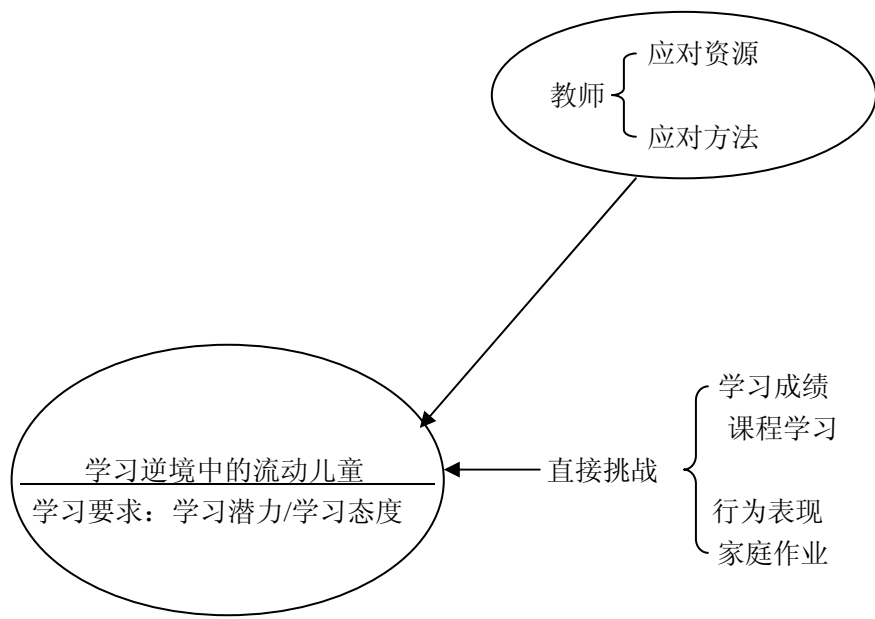


图 6.3 教师应对流动儿童学习逆境图

第四节 学校条件

一、学校教育条件

教师个人无法游离于学校之外，他（她）在学校工作，必然受到学校的环境、设备、管理制度等方面的影响。就学校而言，它为教师提供了工作环境和条件，也为教师和学生之间的沟通交流提供了必要的场所。从研究资料的分析来看，学校条件涉及两个方面：学校教育条件和管理教师方式。我们先来分析第一个方面的条件：学校教育条件。学校教育条件包括很多方面，从研究资料的分析中发现，主要涉及学校设备、学校竞争、学校教育讲座、班级气氛等。

通常流动儿童来到城市，有两种学校可以选择：全日制公立学校和农民工子弟学校。全日制公立学校的条件明显优于农民工子弟学校。作为本项研究被调查的两所学校来说，全日制公立学校拥有一个正规的塑胶运动场、一个可以容纳 800 人的多功能会议厅、一栋 4 层楼教学大楼，另外还有篮球场、排球场等。而农民工子弟学校是由一个废弃的工厂改造的，没有自己的运动场，没有多功能会议厅，甚至连图书馆也没有。农民工子弟学校的教师工作室是整个小学部 1 至 6 个年级的老师挤在一起的，不像全日制公立学校按照不同的年级有单独的办公场所，既可以保证同年级的教师相互

交流，又不至于产生不同年级的教师相互干扰的现象。相比之下，全日制公立学校的教学设备比较齐全。虽然全日制公立学校设备条件好、收费不高，但是学生名额有限，需要通过入学考试。这对于从农村转入城市就读面临学习逆境挑战的流动儿童而言，是非常困难的。因此，学习逆境中的流动儿童的父母亲只能支付更高的学费让自己的孩子就读条件相对差一些的农民工子弟学校。

农民工子弟学校需要自负盈亏，因此要想设法减少学校的开销。另一方面，又面临残酷的竞争，要“一心一意”抓好教学质量，提高学校的吸引力。只有学校的教学质量上去了，才能有生源。否则，就会出现像流动儿童 D 的父母亲那样的犹豫：“想把孩子转到全日制公立学校去，换个环境，那里老师也比较好，学生也不调皮。这样的话，孩子可以学得更好一些。”因此，学生的流动性强是农民工子弟学校很难回避的难题。流动儿童 A 的班主任老师向社会工作者解释在农民工子弟学校当老师的苦恼：

“现在面临的压力是学生流动太频繁。上一学期刚培养了几个好学生，并让他们当了班干部，这一学期就考公立学校转走了。新转来的学生都是差生，你又得重新培养。”

过分关注教学质量也会带来一些负面的影响。流动儿童 C 的父母亲在每次家长会之后都强烈感觉到，自己的孩子很难成为老师关注的重点。他们向社会工作者解释说：

“老师任务重，忙不过来，不可能都照顾到，只能重点关注那些学习成绩好的学生。而像自己的孩子学习成绩不好，只能我们自己多花些时间了。”

学校也会时常在周末安排一些免费的教育讲座，组织家长和学生参加。学校教育讲座的主要内容是邀请专家针对孩子教育中的常见压力和困难谈家长和老师怎样教育好孩子。这些教育讲座对家长和孩子产生了重要影响。流动儿童 E 跟随母亲参加了一次周末的教育讲座之后告诉社会工作者：

“我们学校 80% 的同学都哭了。一个故事是关于母亲独自抚养孩子长大，然后供他上大学的故事。故事讲完之后，我是第一个跑到我妈妈面前跪下来的，我和妈妈都哭了，那天好多妈妈和孩子都哭了。另一个故事是关于一位退休老师到山区教书的，

她一教就教了十几年，然后葬在山区。讲完之后，演讲家要求我们和老师拥抱。我们很多同学就跑过去，然后抱住老师。很多老师都哭了，我们的班主任老师也哭了。”

这样的教育讲座对面临学习逆境的流动儿童的家长也产生了不小的影响。流动儿童 E 的母亲听了学校组织的周末教育讲座之后说：“自己是请了 1 天的假来听的，很值得。尤其第一个故事，对我很有感触，我也能一个人把孩子抚养成人。”

学校环境对教师的影响，除了学校设备、学校竞争、学校教育讲座等大的环境影响之外，还有教师负责的班级，它们也对教师发挥着作用。流动儿童 D 的班主任老师在提到自己在农民工子弟学校的教学经历时说：

“虽然带五年级很辛苦，而且学生们也都不怕她，甚至自己班级的学生因为喜欢惹事、调皮捣蛋，到现在为止还没有拿过一次学校的流动红旗，但自己觉得还是比较满意的，至少五年级的学生比较懂事，也喜欢她。而在二年级的教学中就没有这种感觉，学生都很不听话，没有遇到过一件比较开心的事。”

当然，班级与班级之间也会形成竞争对比的形势。流动儿童 D 的班主任老师告诉社会工作者，她看到“自己隔壁班级的班主任（流动儿童 D 的数学老师）把她自己的班级管理得那么好，学生都挺听话的，自己很羡慕。”

二、管理教师方式

管理教师的方式对教师产生直接的影响，包括教师的分工、工作量的安排、教师的待遇和教师的更换等。与全日制公立学校相比，农民工子弟学校教师的压力要大得多，由于学校必须通过提高教学质量吸引进城务工的农民工家庭，教师的教学责任很重、压力很大；另一方面农民工子弟学校又需要自负盈亏，学校尽可能减少不必要的开支，使得农民工子弟学校的教师必须承担比全日制公立学校教师更多的工作任务。流动儿童 D 的班主任老师是一位从上学期刚转到农民工子弟学校教书的老师，她这样描述自己的工作任务：

“我自己身兼数职，除了教二年级的语文外，还要教五年级的语文；此外，因为缺英语老师，自己读过英语，还要承担二年级的英语课。自己是二年级二班的班主任。”

一般情况下，农民工子弟学校的教师需要承担两个年级的一门主课（语文或者数学，英语三年级以上为主课），一个班级的班主任。当然，还要承负责一些其他的行政工作。这样的分工安排必然造成班级之间激烈的竞争，教师愿意花比较多的时间和精力在自己担任班主任的班上，而其他班级只要过得去就可以。因此，经常出现班主任负责的班级的课程成绩比较好的现象。流动儿童 D 以前的班主任是位数学老师，对数学抓得比较紧，因此他的数学成绩比较好。但是，现在换成了语文老师当班主任，他的数学成绩开始下降。此外，教师在分配新生名额的时候，也会出现纠纷。流动儿童 A 的班主任老师向社会工作者抱怨：

“你看同样都是转来的新学生，按顺序一班一个、二班一个这样轮，可是到我负责的班级的都是差生，二班的都是好学生；而且我们班学生的个子也非常矮小。”

教师的工作任务很重，工作很忙，很少有多余的时间给学习逆境中的流动儿童补课。流动儿童 D 的班主任这样描述自己在教学过程中的遗憾：

“我刚到这个学校不久，想表现好一点，但是自己真得很忙，忙着备课、听课等，没有时间做上课之外的其他事情。我知道这个年龄段的小孩子都很喜欢小红花、小红旗之类的小东西，想建立一个奖惩的制度鼓励孩子读书。自己也很想多和这个班级的其他老师沟通交流，一起管好这个班级。但是，自己真得很忙、很无奈！”

正是由于农民工子弟学校的教师工作任务很重，待遇低，教师更换的比较频繁。本项研究中的 5 位流动儿童就读于农民工子弟学校，他们的班主任老师中 3 位是年轻教师，其中 2 位是刚转到该农民工子弟学校工作的教师。教师更换频繁造成教师经验的不足。流动儿童 D 和 C 的父母亲对此十分不满，经常拿以前的老师做比较。流动儿童 D 的父亲不止一次告诉社会工作者：

“班主任是新来的，很年轻，没有经验。以前的班主任就不这样，对学生要求很严格，作业没有完成，就不让上课，站在教室外让父母亲领回家。一次之后，学生哪敢不完成作业。所以她带的班纪律很好，学习成绩也很好。”

实际上，对于家长来说，最关心的并不是学校设备等外部的环境条件，而是学校的教学质量，虽然有时也会把公立学校的设备条件与农民工子弟学校作比较，但真正打动家长的是，教师是否能够将精力放在孩子身上，提高教学质量。正像流动儿童 D 的父母亲所说：

“私立学校就不一样了，他们老师就是一心一意抓教育，只有成绩好了，他们才能有学生，学校只抓这块，成绩自然也就好一些。有些不听话的学生老师也可以打，家长也都知道这是为孩子好。只要为孩子好，家长也就不说什么了，多花一点钱谁也不会在乎。”

通过以上这一节的资料分析可以看到，影响教师与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的学校因素有很多，涉及两个主要方面：学校教育条件，如学校设备、学校竞争、学校教育讲座、班级气氛等，以及管理教师的方式，包括教师的分工、工作量的安排、教师的待遇和教师的更换等。这些因素既可以对教师与学习逆境中的受助流动儿童的沟通交流发挥积极的影响，也可以产生负面的效果。值得一提的是：

(1) 无论全日制公立学校还是农民工子弟学校都有自己的优势和不足。确实像文献资料所显示的那样农民工子弟学校的教学设备比较落后，没有全日制公立学校拥有的完备的教学设备和充足的资金，在学校之间的竞争中也处于相对的劣势，学生的流动性强，而且教师的任务重、工作量大、更换频繁，这为农民工子弟学校教师与受助流动儿童之间的沟通交流造成一定的限制。但是，在这样的逆境中农民工子弟学校也有自己的优势和资源：更为关注教学质量。这一点正是打动进城务工的农民工家庭子女就学的重要因素；

(2) 在学校教育条件和管理教师的方式中，管理教师的方式对教师与逆境中的受助流动儿童沟通交流的影响更为明显、更为具体，直接为教师的工作安排、时间分配、工作态度等方面提供基本的指导，影响教师与逆境中的受助流动儿童之间的沟通交流的效果。班主任负责制固然能够让班主任承担起班级和学生的管理工作，但同时也会带来班级之间竞争加剧，以及班主任老师更为关注自己班级的现象。过重的教学任务让老师感到力不从心，只能关注基本教学任务的完成。

(3) 学校条件只是影响教师与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的基本条件。

虽然这些学校条件也是影响教师与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的重要因素，但并不直接发挥作用。与教师应对孩子的学习逆境的资源和方法相比，这些因素更为基础，为教师影响学习逆境中的受助流动儿童提供基本的条件，但教师对学习逆境中的受助流动儿童采取什么态度、花费多少时间和精力以及运用什么方法沟通交流等则取决于教师自身的努力。

学校条件包括学校教育条件和管理教师方式两个方面，具体的图示如下：

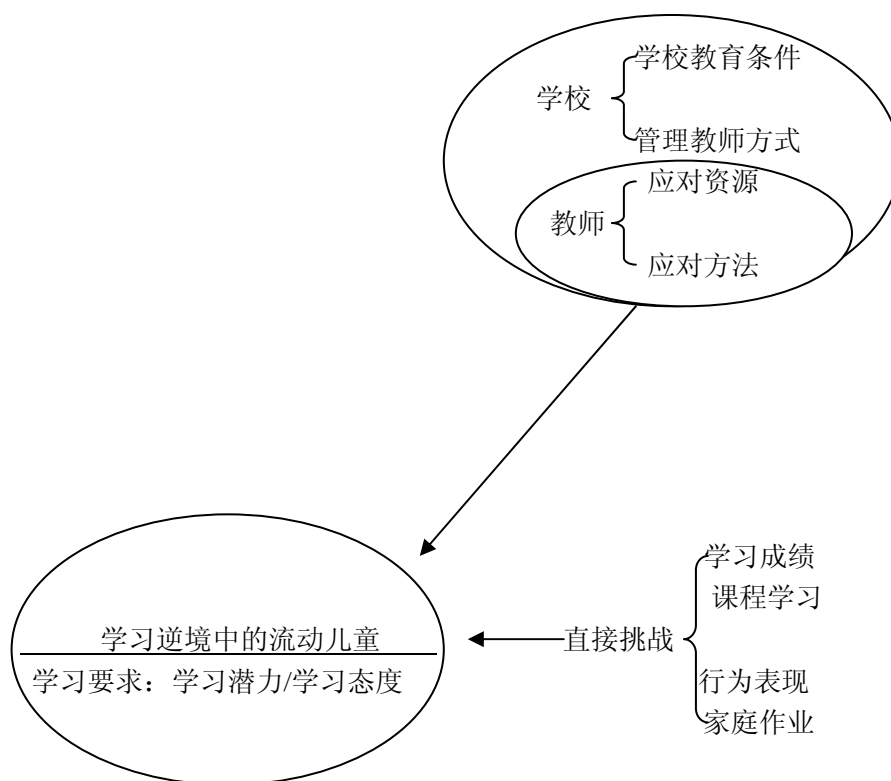


图 6.4 学校条件对流动儿童应对学习逆境的影响图

第五节 父母亲应对孩子学习逆境的资源和方法

一、应对孩子学习逆境的资源

除了教师之外，父母亲也是学习逆境中的流动儿童的直接影响者。正像前面章节中对学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战的分析所揭示的那样，这些困难和压力不仅涉及学习逆境中的流动儿童学校的学习生活，同时也涉及他们在家庭中的学习生活。作为家庭生活中的主要角色父母亲对流动儿童克服学习逆境发挥着重要作用。从本项

研究资料的分析中可以发现，影响受助流动儿童应对学习逆境的父母亲的个人因素包括父母亲应对孩子学习逆境的资源和方法。就父母亲应对孩子学习逆境的资源而言，包括父母亲拥有的空闲时间、父母亲的文化程度、父母亲的学习期望以及父母亲的学习要求。

父母亲拥有的空闲时间决定了父母亲能够在自己日常生活安排中拿出多少时间用于与学习逆境中的流动儿童沟通交流。对于这些流动儿童的父母亲来说，由于平时工作很忙，工作的时间很长，很难抽出比较充足的时间与孩子交流。例如，流动儿童 C 的父亲在城市中收购废弃物品，一般早晨很早起床，晚上很晚才回家；而母亲是一家图书馆的临时工，每天都要工作 10 小时，经常晚上 7 点多才能回到家，没有双休日，一个月只有三天休息。因为白天没有时间指导孩子的功课，因此父母亲平时都让流动儿童 C 自习。好在流动儿童 C 是独生子女，而流动儿童 B 的情况就不同了。流动儿童 B 的父母亲在城市开了一家餐馆，平时工作就很忙。半年前第二个孩子出生后，流动儿童 B 的母亲这样描述自己的生活安排：

“怀了第二个孩子之后，自己根本就没有时间监督 B 的学习，只是偶尔趁孩子睡着的时候看一下 B 的作业，不想打搅 B 的学习。她爸爸整天忙于店里的事情，也没有时间监督她的学习。现在，我都让 B 自己上学、自己洗头，和她交流的时间很少。”

流动儿童 D 的父母亲也面临同样的困难。自从女儿也从农村来到城市就读小学后，父母亲一下子感到照顾的责任增加了很多，现在要监督两个孩子的学习，忙不过来。不得已，流动儿童 D 的母亲辞去原来收入不错的工作，找了一份可以把活带回家来做的事情，以便腾出更多的时间指导两个孩子的学习。流动儿童 E 的母亲自离婚后，独自带着孩子生活，加上自己身体状况不好，这给她指导孩子的学习带来很大的困难。除了工作忙、时间长以外，工作单位的变迁也会给父母亲指导学习逆境中的流动儿童的学习带来一些麻烦。流动儿童 G 的父母亲因为工作的单位从城市迁到了郊区，不得不把 G 送到学校附近的社区全托，让 G 从周一到周五住在学校附近的社区，周六回家。流动儿童 G 告诉社会工作者，他最大的愿望是回家和父母亲住在一起。

虽然这些流动儿童的父母亲工作很忙，空闲时间很少，但是他们会想尽办法抽出时间监督和指导孩子的学习，与孩子沟通交流。例如，流动儿童 A 的母亲有意选择在学校附近的工厂工作，这样只要有时间就可以到学校了解孩子的学习情况。流动儿童 E

的母亲也一样，时常会到学校与老师聊几句，而平时只要有空，就陪孩子做作业。流动儿童 C 的母亲下班之后，就把精力花在孩子的学习上，监督孩子背诵课文、完成作业等。而流动儿童 D 的母亲为了有时间指导孩子的学习，专门选择了收入比较低但比较轻松的工作。虽然流动儿童 B 的母亲又要协助丈夫经营餐馆，又要照顾半岁大的儿子，没有时间和精力辅导流动儿童 B 的学习，但平时只要有时间，仍会检查 B 的作业。

即使父母亲有时间和学习逆境中的流动儿童待在一起，并不意味着父母亲就能够与流动儿童顺畅地进行沟通交流，仍有一个重要的障碍妨碍父母亲与学习逆境中的流动儿童之间的沟通交流。这就是父母亲的文化程度。文化程度低，无法协助流动儿童应对学习逆境中的学习困难，这是父母亲在应对流动儿童学习逆境时面临的一个普遍担忧。流动儿童 D 的母亲向社会工作者透露了内心的不安：

“最近虽然换了工作有比较宽裕的时间，能腾出精力关注孩子的学习，检查孩子的作业，但是感到力不从心。自己只有小学文化，加上现在孩子的教材难了很多，现在二三年级的题目就跟我们当时初中差不多。自己也没学过，所以有时就辅导不了他的功课，只能简单地检查他的作业是否完成。”

流动儿童 E 的母亲也只受过小学教育，没有办法在知识方面辅导流动儿童 E，只能监督他的行为。流动儿童 E 的母亲自己说：“她主要是交给 E 一些学习方法”。流动儿童 G 的父母亲也强调，“自己文化水平不高，无法辅导他的功课。”随着孩子学习年级的升高，流动儿童 H 的母亲发现自己再也无法应付孩子面临的学习困难了，于是把 H 送到了午托班。她说：“虽然自己有时间，但教不了孩子，自己又着急，又无奈。”

流动儿童的父母亲的学习期望直接影响着他们对孩子学习的要求和态度。流动儿童 B 的母亲看到孩子做作业磨磨蹭蹭的样子很失望，她向社会工作者抱怨：

“现在的孩子不知道怎么了，有钱给他们上学，他们还不好好学习。我小时候学得很好，自己很自觉地学习，读得非常好，哪里需要家长监督。那时候自己就是没钱，上不起学，没机会读书。”

流动儿童 C 的父母亲也有类似的感触，他们希望流动儿童 C 能够好好读书，弥补他们的不足，考上大学做一个“文化人”，希望将来 C 能够“出人头地”。显然，正是

由于父母亲对学习逆境中的流动儿童的学习充满了期望，所以他们才心甘情愿地把很多精力花在孩子的学习上。流动儿童 E 的母亲就是一个典型，即使自己的经济压力很大，身体不好，也愿意多花几百元钱把 E 送到农民工子弟小学上学，为了给孩子创造一个好的学习环境。因此，学习逆境中的受助流动儿童的父母亲面临一个两难的基本困境，正像流动儿童 D 的父母所说：

“目前我们的家庭还处于社会的最底层，每天要想着如何改善家里的经济条件和状况，没有过多的时间和精力花在孩子的教育上，也没有过多能力指导孩子的学习。但孩子又是我们未来的希望，我们这么辛苦来到城市打工就是为了孩子有一个好的未来，能够改善我们目前的生活状况。我们时常能够感受到这样的压力。”

受助流动儿童的学习对进城务工的农民工家庭来说，意味着很多，不单单是孩子的学习成绩。流动儿童 B 的母亲希望社会工作者能够帮助她指导孩子的学习，因为她觉得孩子成绩的下滑“让她感到身为母亲没能给孩子提供好的学习环境和条件的自责”。流动儿童 G 的父母亲也表示，“希望自己能够给孩子提供良好的学习条件，让他能够自觉读书，提高对读书的积极性，提高学习成绩。”而流动儿童 C 的父母亲希望 C 的学习成绩能够提高，特别是英语成绩，能够改变目前的现状。流动儿童 D 的父亲更为现实，他说：

“我就希望孩子能学到一门技术。这样的话，以后找工作，也有个地方好找。你看现在只要有个文凭或者一门技术就能找到相对应的工作，也不像以前那样，要靠关系才能找到好工作。希望他以后不要像我们一样，找的工作谁都能做，工资也不高，还辛苦。”

二、应对孩子学习逆境的方法

虽然学习逆境中的流动儿童的父母亲通常缺乏空闲的时间，接受的教育程度也不高，但是每个父母亲都会运用自己认为有效的方法与孩子沟通交流，指导孩子的学习。就父母亲应对流动儿童学习逆境的方法而言，包括父母亲开展辅导的方法和处理冲突的方法。由于父母亲受文化教育程度的限制，很难在知识层面上指导学习逆境中的流动儿童，尤其随着流动儿童年级的升高，父母亲都能感受到自己知识的不足。因此，

父母亲通常采用监督学习逆境中的受助流动儿童完成家庭作业的方式帮助孩子，如督促学习逆境中的受助流动儿童按时做作业，检查学习逆境中的受助流动儿童完成作业的情况等。流动儿童 C 的母亲向社会工作者介绍自己帮助孩子学习的经验时强调，

“我一直检查他的作业，就是前几天没有看，前后大约十来天吧，我以为他都行，我就不管他了。谁知道他的作业还是不行，不仅迟交，有的还偷懒不做。不检查还是不行。没办法，他的作业我就得看了一下。有时候我让他自己做，做好了我看一下。”

流动儿童 F 的父母亲也发现：“只有我们在旁边监督，他才行；一不监督，他就不好好写了。”流动儿童 D 的父亲也有类似的经验，他说：“以前孩子的作业是我检查的，现在是他妈妈检查了，因为她妈妈空闲时间比较多。他妈妈会偏爱他，所以检查得比较松，结果孩子有时就故意漏抄作业。”为了防止孩子漏抄或者遗忘作业，流动儿童 A 的母亲想出了比较有效的方法，经常和孩子的老师联系，了解孩子的学习任务和要求。

除了监督孩子的作业之外，父母亲在应对孩子学习逆境时通常会尽自己所能协助孩子学习。像流动儿童 C 的母亲只要有时间就会陪着孩子学习，甚至有时和孩子一起学习，并且不时提醒孩子要“记住句子类型”、“开始复习了”等。流动儿童 D 的父亲有自己指导孩子学习的独特方法：

“我平时也不能说辅导 D 的功课，就是让他背诵语文课文；数学的话，我就让他多做练习吧。他平时数学作业有困难，就会问我。像今天早上六点钟，我就把 D 和他姐姐从床上叫起来，让他们在房间外面背诵课文，要大声地背。我们在房间里面休息，只要听到谁的声音没了，就知道不行了，偷懒了。我就不信，他们每天背诵就没有进步。”

在把流动儿童 H 送到午托班之前，流动儿童 H 的母亲一直按照老师的指导，帮助 H 听写语文生字、背诵乘法口诀表，或者指导 H 朗读课文等。流动儿童 A 的母亲虽然接受教育程度不高，但对教育孩子有自己的看法，一直强调：“与女儿首先是朋友，然后才是母女。”她注重流动儿童 A 的独立学习能力的培养，要求 A 先自己完成作业，把自己能够完成的做完，再向母亲询问不会做的题目。有时，为了培养流动儿童 A 的独立学习能力，在 A 做作业的时候，她故意出门，让 A 自己安排自己的学习。

学习逆境中的流动儿童完成了作业或者学习有了进步，都会受到父母亲的表扬和肯定。流动儿童 B 的父母亲说，他们首先和孩子商量要达到的学习目标，如果孩子做到了，他们就会实现孩子的愿望。如流动儿童 B 的父亲答应，只要 B 的语文成绩是班里的第一名，就买一辆她喜欢的自行车给她。流动儿童 F 的父母亲为了鼓励 F 多读故事，扩展阅读的视野，制定了读 1 个故事得 1 块钱的奖励计划。结果，流动儿童 F 整天拉着父母亲听他讲故事。流动儿童 F 的父亲很得意地告诉社会工作者：“上一次老师说要买一套故事书，我就是故意不买，让他通过自己的努力赚到钱买，他着急得要命。这样，买回来了他才可能看。”当然，如果父母亲不能及时兑现自己的承诺，就会导致学习逆境中的流动儿童的不满。流动儿童 C 说起父母亲奖励的事情就会抱怨：“我考了好几次 80 多分了，一共有好几十块钱了。可到现在，一分钱都没有给。”

在应对流动儿童的学习逆境过程中，必然会涉及与学习逆境中的流动儿童之间冲突的处理，不仅包括学习方面的，同时还涉及行为表现等方面。流动儿童 A 的母亲采取的方法是“先哄”，实在没有办法了就“打”。她说孩子都是喜欢听好话的，“我会夸她，你看你这么聪明一定能做完的。”但有时孩子还是会讨价还价，实在恼火了，就只能打了。流动儿童 B 的父母亲也赞成打的方法，他们强调，孩子不听话、不努力学习，只能打。流动儿童 D 的父亲发现 D 故意少抄作业之后，就打了孩子，他认为：

“孩子就是不能宠溺，你得对他凶点。就像这次少抄写一个单词，你答应了，下次他寻着路子了，就说少写了两个、三个，这怎么行。”

当然，很多时候，父亲承担了惩罚孩子的角色。像流动儿童 C 的父亲，只要看孩子的母亲生气了，就会打孩子。流动儿童 G 的母亲抱怨，孩子的父亲只知道成绩不好就打孩子，缺乏与孩子沟通交流。

在学习逆境中的流动儿童实在不听话的时候，父母亲还会采用吓唬的方法管教孩子。流动儿童 C 的父母亲就对 C 说：“以后考不上公立初中，你就只能回老家！一个人回老家，饭要自己做，衣服要自己洗。”而流动儿童 E 的母亲如果发现孩子不听话，“就把他锁在家里”，威胁孩子，“要把他送回老家”。

最让父母亲头疼的是孩子的行为表现。流动儿童 E 的母亲说，她只在 E 犯错误的时候才会发脾气，打他。平时，只是说说而已。但是只要 E 犯一些原则性的错误，如偷窃、说谎之类的，就会狠狠打他。流动儿童 E 的母亲这样描述最近发生的一件事情：

“我到他们学校门口就和老师打电话，她问我在哪，我说就在学校门口，她让我上去，说刚好有事。我上去后才了解到，他逃课了！我真得很生气，从小到大他都没有逃过课，那天是第一次，我就当着老师和同学的面打了他，左右至少十巴掌。”

流动儿童 D 的父母亲也对孩子的行为表现管理得很严，在发现孩子偷拿别人的一个溜溜球之后就打了他，并且以后每次 D 回家，都要检查他的口袋，“决不允许看到有别人的东西”。流动儿童 D 的父母亲认为，这是培养孩子学会做人的基本原则。

从这一节的资料分析可以发现，父母亲应对孩子学习逆境的资源和方式是影响流动儿童克服学习逆境的重要因素。就父母亲应对孩子学习逆境的资源而言，包括父母亲拥有的空闲时间、父母亲的文化程度、父母亲的学习期望以及父母亲的学习要求；而父母亲应对孩子学习逆境的方法涉及父母亲开展辅导的方法和处理冲突的方法两个部分。这些学习逆境中的流动儿童的父母亲在空闲时间和文化程度方面存在明显的限制，但是他们对孩子有着很高的学习期望和要求，会想办法抽出尽可能多的时间和精力花在孩子的学习上，运用自己的条件和能力尽可能监督、辅导孩子的学习，给孩子积极的支持，处理与孩子在沟通交流过程中的冲突。在这些影响的因素分析中值得关注的是：

(1) 父母亲对这些学习逆境中的流动儿童具有强烈的学习期望和要求。虽然这些学习逆境中的流动儿童的父母亲像文献资料研究显示的那样，工作比较忙，空闲时间比较少，文化教育水平比较低，存在不少的限制，但是他们对孩子具有强烈的学习期望和要求，其中包含了父母亲进城打工改善目前生活状况的愿望。正是这些强烈的学习期望和要求促使父母亲愿意花尽可能多的时间和精力在孩子的学习上，并且愿意寻找各种资源为孩子提供尽可能好的学习条件。

(2) 这些学习逆境中的流动儿童的父母亲都拥有应对孩子学习逆境的能力和资源。尽管这些学习逆境中的流动儿童的父母亲拥有较少的空闲时间和较低的文化教育水平，但是只要孩子的学习遇到困难的挑战，他们就会尽其所能给予必要的帮助和支持，甚至包括放弃收入较高的工作。而且他们还会在帮助孩子应对学习逆境过程中总结自己的沟通交流经验，形成自己独有的能够指导和监督孩子的学习方法。显然，这些学习逆境中的流动儿童的家庭教育并没有出现像文献资料所显示的空白状态。

(3) 这些学习逆境中的流动儿童的父母亲不仅关注孩子的学习，同时也非常关注

孩子的生活原则的培养。虽然指导孩子应对学习逆境需要耗费父母亲很多精力和时间，但这些学习逆境中的流动儿童的父母亲并不会放松对孩子基本生活原则的指导。在他们的心目中，都有一些做人的基本原则是不能违背的，像欺骗、偷窃等。如果孩子违反了这些做人的基本准则，就会受到父母亲的严厉惩罚。

父母亲对受助流动儿童应对学习逆境的影响因素包括两个方面：父母亲应对孩子学习逆境的资源和父母亲应对孩子学习逆境的方法。具体的如下图所示：

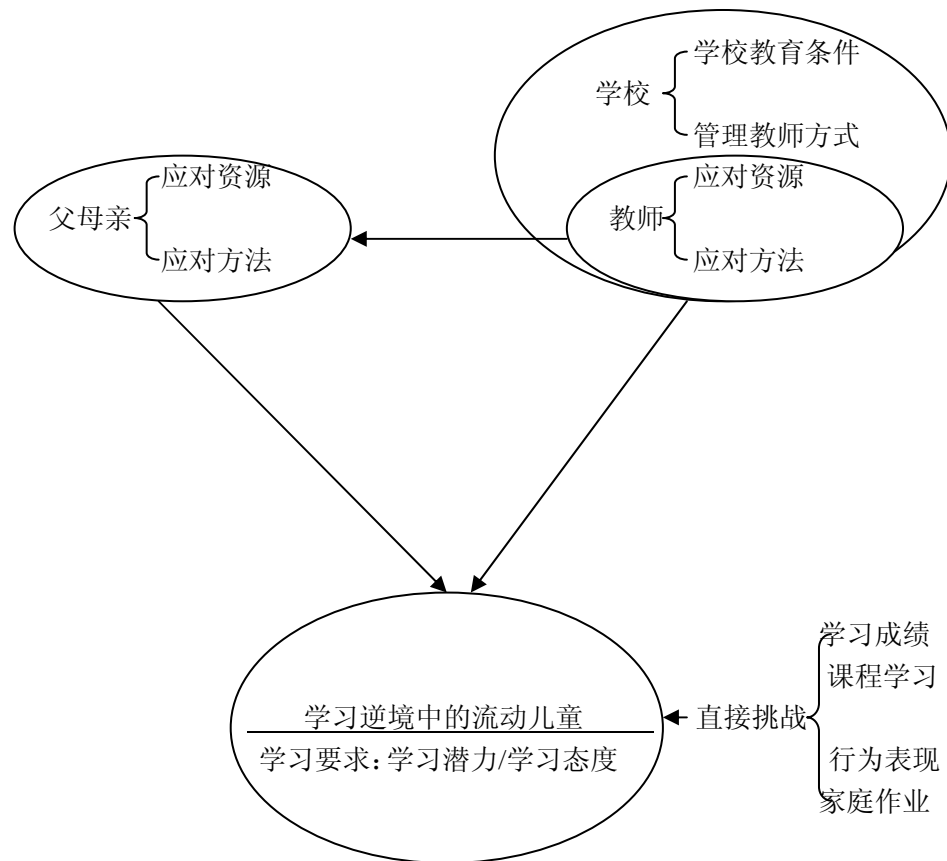


图 6.5 父母亲应对流动儿童学习逆境图

第六节 家庭教育条件

一、家庭居住环境

父母亲与学习逆境中的受助流动儿童的沟通交流是在一定的家庭教育条件下发生的，既与家庭的外部环境有紧密的联系，也与家庭的内部环境相关。从本项研究的资料分析来看，影响父母亲帮助受助流动儿童克服学习逆境的家庭方面的影响因素主要

包括两个部分：家庭居住环境和家庭的教育资源。就家庭居住环境而言，涉及居住环境、学习空间和学习环境。

学习逆境中的流动儿童的家庭由于受到经济条件的限制，以及其他因素的影响，如工作的不稳定、单位的变迁等，通常都愿意选择价格比较低廉的外租房。像流动儿童 A 的母亲在环境和卫生条件比较差的城市和农村结合部选租了三间平房，一间作卧室和客厅，一间作厨房，另一间作卫生间。卧室和客厅只有十几平方，两张小床一张书桌就几乎占满了整个房间，流动儿童 A 的日常生活、学习都在这十几平米的房间里。流动儿童 C 的家庭有三口人，住在违章搭建的一间简易的平房里，大约二十平米，隔成了内外两间；外间作为 C 的学习和休息之处，同时当作客厅。房间的周围环境条件比较差，而且比较嘈杂。流动儿童 E 的母亲因为文化程度不高，很难找到好工作，在一家酒店当服务员，每月要从几百元的工资中拿出三百多元租一间十几平米的房间，和 E 住在一起。流动儿童 E 的学习和生活都在这间房间里。而流动儿童 D 一家四口人，爸爸、妈妈、姐姐和 D 自己，住在离主要街道将近 1 公里远的山上，上山下山的小路很不好走，一趟大约要花 20 分钟的时间，周围没有其他住户。四口人租住在两个房间里，每个房间除一张单人床外，只能容一人经过，非常狭小。平时，流动儿童 D 与父亲住一个房间，姐姐与母亲住一个房间，D 的学习和生活都安排在空间狭小的房间内。

由于拥挤的居住条件，这些学习逆境中的流动儿童没有自己独立的学习空间，学习和生活安排在一起。此外，经常和家人共享一间房间，这也使得学习逆境中的流动儿童的学习生活很容易受到干扰。有的学习逆境中的流动儿童家庭因为受到条件的限制，把孩子的学习环境和工作环境混在一起，来来往往的人流无法使学习逆境中的流动儿童在学习时集中注意力。例如，流动儿童 B 的父母亲在城市开了家餐馆，有两个店面：一个店面比较小，兼作厨房和餐馆；另一个店面比较大，除了用作餐馆之外，里面隔了一间小房间作为卧室和堆放杂物的储存间。到了晚上，流动儿童 B 的母亲和弟弟留在店里的小房间休息，而流动儿童 B 和父亲以及其他几个帮工就到附近的出租房睡觉。白天，流动儿童 B 就在餐馆的饭桌上写作业。这样吵闹杂乱的环境很难使流动儿童 B 静下心来学习。无奈之下，父母亲只能把流动儿童 B 送到附近的晚托班，在那里让 B 完成每天的作业。流动儿童 F 的父母亲也是在城市经营个体生意的，就在流动儿童 F 就读的学校门口开了间小卖部。小卖部的外面房间作为店面，里面房间作为卧室。虽然 F 的父母亲对现在这样的生活已经比较满意，觉得生意不错，但小卖部人来人往，尤其流动儿童 F 的同学和老师放学经常来到小卖部，很容易分散 F 的学习

注意力。

即使这样拥挤、狭小、嘈杂的环境，学习逆境中的流动儿童的父母亲也会想尽办法精心布置，为学习逆境中的流动儿童创造一个温馨的家庭学习环境。像流动儿童 A 的母亲就是这样，当社会工作者第一次走进流动儿童 A 居住的出租房时发现：

“虽然房间比较简陋，但母亲非常爱整洁，将家里收拾得井井有条，桌布和玩具都是精心布置过的，书桌上也是干干净净，并且装饰着充满生气的绿色植物，墙上贴满了以前的照片和明星画报。社会工作者感觉，房间的整体风格明快舒服，而且有一定生活品位。流动儿童 B 的日常生活、学习都在这个房间里。”

二、家庭的教育资源

父母亲与学习逆境中的受助流动儿童之间的沟通交流不仅受到家庭的居住环境的影响，同时也与家庭的教育资源有密切的联系。为了帮助受助流动儿童应对学习逆境中的挑战，每个家庭都会根据自己家庭的情况作出相应的调整 and 安排。这些影响因素包括：家庭的经济条件、孩子的数量、父母亲的教育分工、父母亲的社会支持以及父母亲与老师的沟通等。

虽然普遍来说学习逆境中的流动儿童的家庭经济条件不好，但是他们之间的差别也非常大。家庭的经济条件除了直接决定学习逆境中的流动儿童的居住环境、学习环境外，还影响其它学习条件的提供。如流动儿童 F 的父母亲因为家庭的经济条件不错，就能保证为流动儿童 F 提供学习所需要的复读机、英语学习卡片、课外的各种故事读物等。当流动儿童 F 因为刚从农村转到城市就读面临英语学习的挑战时，父母亲就决定送 F 去专门的英语培训班；而当父母亲发现流动儿童 F 的学习兴趣不高时，就制定了背诵 1 个故事得 1 元钱的奖励计划。流动儿童 B 的父母亲在城市开了一家餐馆，家庭的经济条件比较好。当流动儿童 B 的学习出现了下滑，而父母亲自己却没有时间监督孩子的学习时，就决定把 B 送到附近的晚托班，让晚托班的老师监督孩子每天的学习。流动儿童 H 的母亲也有类似的经历，当流动儿童 H 进入小学 2 年级学习，母亲感到辅导孩子的学习越来越困难，就决定把 H 送到了午托班。流动儿童 G 的父母亲直接在学校附近的社区找了一间全托班，负责孩子的日常学习和生活。而经济条件不好的流动儿童家庭，当孩子遇到学习逆境的挑战时，就无法得到这样的资源，只能由家庭成员自己承担，或者通过熟人关系寻找家庭之外的帮助。像流动儿童 E 的母亲与丈夫

离婚后，只能独自承担孩子在学习逆境中面临的困难和压力；如果自己上班，就找退休在家的邻居帮忙。

由于流动儿童的学习和生活需要耗费家长很多精力和物力，当家庭增添了新的成员或者更多的子女进入城市就读时，都会给父母亲提出更高的要求。流动儿童 B 说，在弟弟出生前，“一家人经常一起去海边走走”，这是让她感到很高兴的时光。可是，有了弟弟之后，母亲又要负责店面，又要照顾弟弟，很少有时间和她说话，更不用说出门散步。流动儿童 B 的母亲也承认：

“在 B 一、二年级的时候，我经常辅导她的学习。但自从怀了第二个孩子之后，就没空照顾她了，把她放在一个晚托班老师那里。可晚托班老师要负责很多小孩做作业，一个老师要管那么多小孩，而且那里的环境也很吵。虽然知道这样的情况不利于 B 的学习，但一时也没办法，真有些无奈。”

流动儿童 D 有一个比自己两岁的姐姐，她半年前也来到城市读书，父母亲立刻感到要同时照顾姐弟俩个上学，时间和精力都很紧张，忙不过来。于是，母亲辞去了原来的工作，找了一份时间相对宽裕的事情，希望留出更多的时间照看两个孩子，监督孩子的学习，检查孩子的作业。为了能够照顾好儿子，流动儿童 E 的母亲把女儿留在了家乡，由自己的父母亲负责。流动儿童 F 的父母亲也有两个孩子，大的女儿，小的是儿子。当女儿在城市就读小学 6 年级能够自我管理的时候，才把儿子带到城市读书。

在指导受助流动儿童克服学习逆境方面，父母亲承担了不同的教育角色，母亲的影响更为重要。流动儿童 B 的母亲除了帮助丈夫开餐馆和照顾半岁大的儿子之外，还要负责监督和指导流动儿童 B 的学习，包括孩子作业的检查以及和老师沟通交流等。因为怀了二胎之后，无法抽出足够的时间辅导孩子的学习，使 B 的学习成绩出现了下滑。为此母亲很内疚，好几次向社会工作者表达内心的压力。流动儿童 C 的情况也有点类似，虽然母亲每天在图书馆工作近 10 个小时，但回到家里还要负责孩子的学习，甚至为了调动孩子的学习动力和兴趣，主动提出与流动儿童 C 一起学习。只有当母亲没有办法解答孩子的数学难题的时候，才让孩子问父亲。平时流动儿童 C 的学习都由母亲来安排和督促。流动儿童 D 的父母亲的教育分工也基本类似，母亲负责孩子平时学习的检查和监督。社会工作者记录了流动儿童 D 的父母亲的基本分工情况：

“平时上课时，早上六点到六点半由妈妈负责叫 D 和姐姐起床（有时，孩子们自己主动起来）；中午放学后，由妈妈接 D 和姐姐一起去爸爸的工厂吃午饭；一家四口人吃完饭后，D 和姐姐会在工厂里午休一会儿，再去上学；下午上完课后，爸爸会接他们回家；回家后，由妈妈负责监督他们写作业。”

不过，因为流动儿童 D 的父亲的工作单位离 D 的学校很近，所以他经常到 D 的学校检查孩子的上课表现。流动儿童 D 的母亲的教育水平比较低，有时不能辅导孩子的功课，只能检查他们的作业是否完成。如果遇到不会的问题，就会让孩子等父亲回来再问父亲。流动儿童 F 和 G 的母亲也承担了主要的辅导和管理孩子日常学习的角色，而父亲只是协助母亲指导孩子的学习以及参与重要的决策，如是否需要送孩子参加培训班等。如果孩子在学习中不听话，父亲就会出来惩罚孩子，负责家庭生活秩序的维持。当然，对于单亲家庭来说，流动儿童的教育责任全部落在了母亲身上，又要负责孩子的日常学习，又要维持家庭的生活秩序，就像流动儿童 A 和 E 的案例所呈现出来的情况。

如果流动儿童在学习逆境中遇到学习困难需要家长更多的指导时，母亲会首先做出回应，并且根据实际需要重新安排自己的生活，与孩子一起面对学习的困难，把教育孩子视为自己应尽的责任。例如，流动儿童 C 遇到学习困难时，母亲就会压缩自己的休息时间用于指导 C 的学习。只有当母亲觉得题目太难没有办法应付时，才会让父亲来指导。而流动儿童 D 的母亲为了抽出更多的时间监督孩子的学习，调换了自己的工作。流动儿童 B 的母亲既要协助丈夫管理餐馆，又要照顾半岁的孩子。即使这样，她仍抽出有限的空闲时间检查流动儿童 B 的作业。在实在没有办法匀出更多时间的情况下，她才把流动儿童 B 送到了晚托班。流动儿童 G 的母亲向社会工作者抱怨：“孩子学习不好，他父亲就知道打。”平时孩子的学习，都得由她来照看。

流动儿童父母的不同教育分工在与孩子的沟通交流方式上也有所体现。像流动儿童 A 和 C 在学习上就会和母亲“讨价还价”，向母亲“撒娇”，有时让母亲也不得不让步。而流动儿童 C 在父亲面前就“老实多了”，因为父亲“打得很凶”。这样的情况在流动儿童 D、F、G 的家庭中也类似，母亲和孩子的交流更多，充满了关爱和温馨；而父亲更像“家长”，让孩子体会更多的是威严。

对于经济条件比较差的流动儿童的家庭，当孩子遇到学习逆境时，父母是否能够获得有力的社会支持就成了帮助流动儿童克服学习逆境的重要影响因素。像流动儿

童 C 的课本都是由父亲的同事捐赠的，他们还会彼此交流教育孩子的经验以及各种有用的教育信息。流动儿童 E 的母亲与丈夫离婚后，承担了所有的教育孩子的责任。她向社会工作者讲述了自己的教育经验的来源：

“我在做安利，里面有一些关于孩子教育的课，主要是讲如何与孩子相处、如何教育好孩子等，只是我没有多少时间去听。我在里面认识了一个人，就住在我们旁边，我们经常交流。她和我讲，要学会看到孩子的长处，就像我让孩子教我英语那样，也是从那里学来的。我想通过这样的方式调动孩子学习的积极性。”

让母亲一个人承担学习逆境中的流动儿童的所有教育责任，是一件非常艰辛的工作，尤其流动儿童的学习逆境还可能涉及行为表现方面的困扰。流动儿童 E 的母亲向社会工作者描述了她在教育孩子中遇到的困难和艰辛：

“星期五晚上，我在上班，超市的人打电话说我的孩子偷拿了超市的东西，让我过去一趟，不然就把 E 送到派出所。我正在上班走不开，要晚上九点才能下班。E 的班主任也给我打电话，说她自己在家带着 2 岁的小孩，走不开。我能理解，这毕竟不是老师的事。我就给所有熟悉的人打电话，不是不接电话，就是关机，急得我要命。打给孩子的父亲，他说在外地，就挂了！有一个亲戚，在喝酒也不管。”

保持与老师的沟通交流是父母亲在指导学习逆境中的受助流动儿童的重要学习安排。对于父母亲来说，及时与老师沟通交流就能了解孩子在学校的表现，并且能够结合老师的要求有针对性地指导孩子在家庭中的学习。流动儿童 A 的母亲只要发现孩子说不清楚家庭作业的要求时，就会及时和老师联系。她向社会工作者透露：“A 刚从家乡转到城市就读，有很多不适应的，保持与老师的沟通交流，就能及时了解孩子的动向。”流动儿童 C 和 D 的父母亲就经常打电话给孩子的班主任老师，询问孩子在学校的表现。流动儿童 F 的父母亲利用在学校门口开店老师经常家访的优势，了解孩子学习的不足和进步，及时指导孩子的学习。

家长与老师的交流不仅仅局限于孩子在学校的表现，有时父母亲会把自己在教育孩子过程中的困难和疑问向老师求教。例如，流动儿童 A 的母亲看到孩子总是要求出去玩后才写日记，而自己又没有那么多的时间陪孩子。于是，打电话给老师询问解决

的方法。甚至流动儿童 A 在家里的一些不好的行为习惯，如总喜欢要零用钱等，母亲也会咨询老师的意见。流动儿童 E 的母亲苦于不知道怎样指导孩子的学习和行为，经常主动联系流动儿童 E 的班主任老师，咨询教育孩子的经验。流动儿童 D 的父母亲向社会工作者介绍经验时说，“平时和老师联系多了，老师在检查作业或者上课的时候就自然会多想着。”

老师对学习逆境中的流动儿童的影响力往往超过父母亲，只要老师对学习逆境中的流动儿童的教育有什么想法和意见，父母亲就会非常关注和尊重。社会工作者发现，流动儿童 F 的父母亲忽然开始关注孩子的拼音和组词，原因是老师家访时提到流动儿童 F 的拼音和组词有困难。流动儿童 H 的母亲从社会工作者那里了解到，老师希望 H 增加语文阅读的范围。于是，她要求 H 每天读故事。流动儿童 G 的母亲根据老师的要求，希望社会工作者能够帮助她解决孩子上课专心听讲的难题。而当流动儿童 A 忘了把作业本带回家时，母亲运用了老师对孩子的影响力，要求老师让 A 罚抄乘法口诀。

通过这一节的分析可以发现，影响父母亲与学习逆境中的受助流动儿童沟通交流的家庭教育条件的因素涉及家庭居住环境和家庭教育资源两个方面。家庭居住环境包括居住环境、学习空间和学习环境；而家庭教育资源包括家庭的经济条件、孩子的数量、父母亲的教育分工、父母亲的社会支持以及父母亲与老师的沟通等。在这些影响的因素中值得注意的：

(1) 学习逆境中的受助流动儿童的家庭居住环境比较差，是流动儿童克服学习逆境的危机因素。这些学习逆境中的流动儿童通常没有独立的学习空间，也没有安静的学习环境，他们的居住空间比较狭窄、简陋，有时他们的学习被安排在工作场景中，环境比较嘈杂，正像文献资料所显示的那样。这些环境条件对于受助流动儿童克服学习逆境的挑战来说，是非常不利的。但是学习逆境中的受助流动儿童的父母亲也会运用自己的能力尽可能精心装扮简陋的环境，给学习逆境中的受助流动儿童的学习和生活创造温馨的感觉。

(2) 家庭的经济条件是影响父母亲帮助受助流动儿童克服学习逆境的重要因素。这些学习逆境中的流动儿童的家庭经济收入情况差别很大，就总体情况来看，确实像文献资料所显示的那样家庭收入偏低。在流动儿童遇到学习逆境的挑战时，经济条件比较好的家庭就可以运用自己的经济条件为孩子提供像午托班、晚托班等家庭之外的教育资源。这些资源对于受助流动儿童克服学习逆境来说，是非常重要的。

(3) 父母亲在学习逆境中的受助流动儿童的教育上存在不同的分工，母亲承担了

主要的日常教育的责任。在这些学习逆境中的流动儿童家庭中，母亲承担了孩子日常学习中的主要责任，包括学习逆境中的流动儿童的日常学习安排、作业检查、疑问解答等，母亲在受助流动儿童克服学习逆境中发挥着极其重要的作用。而父亲只是协助母亲管理好孩子的日常学习，或者参与重要的决策，主要负责家庭生活秩序的维持。一旦流动儿童面临学习逆境的挑战，母亲就会根据实际要求调整自己的生活安排，和孩子一起应对学习逆境。而当流动儿童的学习成绩出现下降时，母亲就会感到自己没有尽职。母亲和孩子的交流充满了温馨，而父亲与孩子的交流体现更多的是尊严。

(4) 父母亲与老师的沟通交流是帮助受助流动儿童克服学习逆境的重要影响因素。通过与老师的互动交流父母亲不仅能够及时了解学习逆境中的受助流动儿童在学校的学习状况，而且能够获得老师的指导和建议，并且能够运用老师的影响力引导孩子。老师对学习逆境中的受助流动儿童的影响常常大于父母亲的影响。

家庭教育条件对受助流动儿童应对学习逆境的影响包括两个方面：家庭居住环境以及家庭的教育资源。用图表示如下：

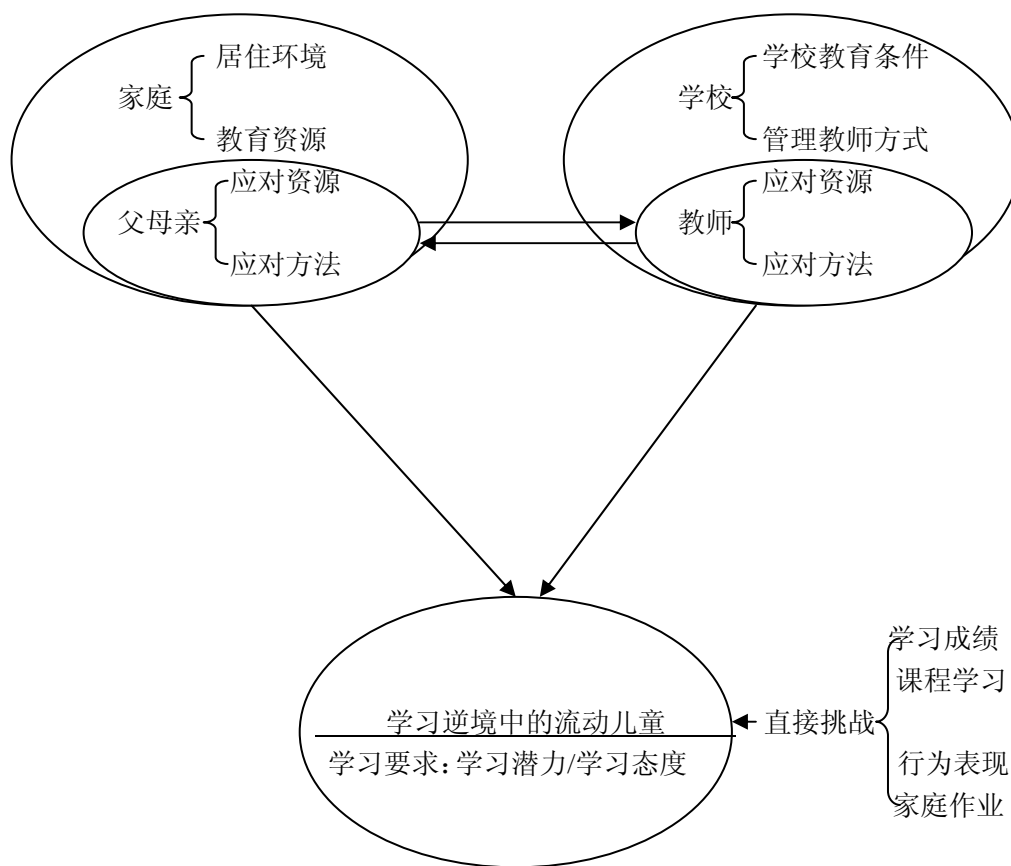


图 6.6 家庭对流动儿童应对学习逆境的影响图

第七节 其他人员应对孩子学习逆境的资源和方法

一、应对孩子学习逆境的资源

在流动儿童遇到学习逆境时，除了学校的教师 and 家庭的父母亲可以给予直接帮助之外，还有午托班（包括晚托班和全托班）等其他人员。像流动儿童 B 的父母亲感到自己没有时间和精力辅导孩子的学习时，就把 B 送到了晚托班。而流动儿童 G 的父母亲因为工作单位搬迁到城市的郊区远离孩子就读的学校，就把 G 送到学校附近的全托班。流动儿童 H 的母亲也面临同样的选择，在孩子升为小学 2 年级时，把 H 送到了午托班，让午托班的老师监督孩子的学习。此外，还有社会工作者也能给予学习逆境中的受助流动儿童一定的帮助。但是，因为社会工作者对学习逆境中的受助流动儿童的影响将放在后面的章节中专门讨论，这里就午托班等其他人员对学习逆境中的受助流动儿童的影响进行分析。这些其他人员应对流动儿童的学习逆境包括两个方面：应对孩子学习逆境的资源和方法。

就其他人员应对孩子学习逆境的资源而言，涉及午托班的作息安排和人员安排等。按照流动儿童 H 就读的午托班老师的说法，午托班“不是辅导班”，是托管加辅导学生的作业，专门解决家长因为工作忙没有时间接送孩子或者辅导孩子作业的难题。午托班老师向社会工作者这样描述午托班的作息安排：

“周末除外，每天上午 11：40 接放学的孩子来到午托班，时间差不多十二点；先是让孩子吃饭，吃完饭我们就让孩子做作业；下午 1 点钟左右让他们午休，小孩子都不午休的，让他们午休他们也是躺在床上聊天；到下午 2 点钟的时候，就让她们每人吃个水果，然后就准备上学；傍晚四点或四点多下课后，接孩子回来写作业，一直到六点半等家长来接他们，晚饭就回家吃。”

晚托班和午托班一样，需要负责辅导孩子的功课，帮助孩子完成家庭作业。午托班和晚托班的老师不多，像流动儿童 H 就读的午托班只有 1 位老师，是师范学校毕业的小学退休教师，负责语文和数学的补习以及午托班的日常管理工作。另外，午托班还聘用了 1 位兼职英语老师，负责孩子的英语学习，她也是师范学校毕业的。午托班

里还有 1 位中年妇女，专门负责孩子的午餐。由于午托班的老师不多，再加上需要负责学生的午餐，一般学生人数不多。像流动儿童 H 就读的午托班一次最多也只有十几个。

二、应对孩子学习逆境的方法

就午托班等其他人员应对孩子学习逆境的方法而言，包括学生的分组、学生的分别指导以及鼓励和肯定的运用等。流动儿童 H 的午托班老师介绍：

“我们这边孩子不多，才十几个，我们把这些孩子分成三个小组，一组是性格比较乖但学习上还有一定困难的孩子，让他们坐在这边右排；一组是那种很调皮说了不听的孩子，坐在左排；还有一组是很听话而且学习上也不用我们怎么管的孩子，一共有三个，在门口的那一排。孩子们从学校来到午托班后，我们就让大家一起坐在各自的位置上写作业。我们把这些孩子分组，然后可以有针对性地进行辅导，效果就比较好。”

午托班的老师向社会工作者解释说，针对不同的科目要采取不同的指导方法：“语文这种死记硬背的东西可能抓紧一点就能比较快地赶上去，但数学和英语就不行了。像英语，我们这边请了一位英文老师，每天都从最基础的教起，二十六字母和一年级的课本都重新教一遍，学生打好了基础，学习才能慢慢跟上去。”

当然，针对不同的学生也要采取不同的指导方法，午托班的老师专门介绍了指导流动儿童 H 的一些情况：

“她的思维比较慢，可能不如别的孩子。像语文这种科目主要靠记，还是要她自己多努力，我们只能监督她、辅助她，比如她在写很多字的时候，其实只差这么一笔就写对了，遇到这种情况我们就让她把写错的字多抄几遍，抄多了她也就能记住了。而刚才说的思维能力方面的欠缺，我们就只能用最土的方法，让她死记硬背，比如一个正方体有六个面八个角，让她就算想象不到也要记下来，这样也是有效果的，背多了她真的就能记下来。”

鼓励和肯定的运用是午托班老师向社会工作者介绍帮助孩子应对学习逆境的有效

方法，她告诉社会工作者：“孩子都比较爱听别人说赞扬的话，多鼓励他们，比如在十几个孩子面前夸夸他们或者有时候奖励他们一些水果之类的，他们就会很开心，对自己也就比较有信心，作业也会写得比较认真。”

从上面这一节的分析可以看到，像午托班等其他人员对受助流动儿童克服学习逆境发挥着一定的作用，其影响的因素包括其他人员应对孩子学习逆境的资源，像午托班的作息安排和人员安排等，以及其他人员应对孩子学习逆境的方法，如学生的分组、学生的分别指导以及鼓励和肯定的运用等。在这些影响因素中需要关注的是：

(1) 其他人员是除老师、父母亲之外直接应对孩子学习逆境的重要影响因素。尤其当流动儿童的父母亲因为时间、精力和能力等原因无力协助流动儿童克服学习逆境的时候，像午托班等其他人员的支持就非常重要，可以缓解父母亲在帮助流动儿童克服学习逆境中的压力。

(2) 午托班等其他人员应对孩子学习逆境的主要影响表现为功课的补习。由于午托班的老师少，而且还要负责午餐等，午托班老师的主要精力放在学习逆境中的流动儿童的功课补习上。

其他人员对流动儿童克服学习逆境的影响包括其他人员应对孩子学习的资源和方法两个方面，具体的图示如下：

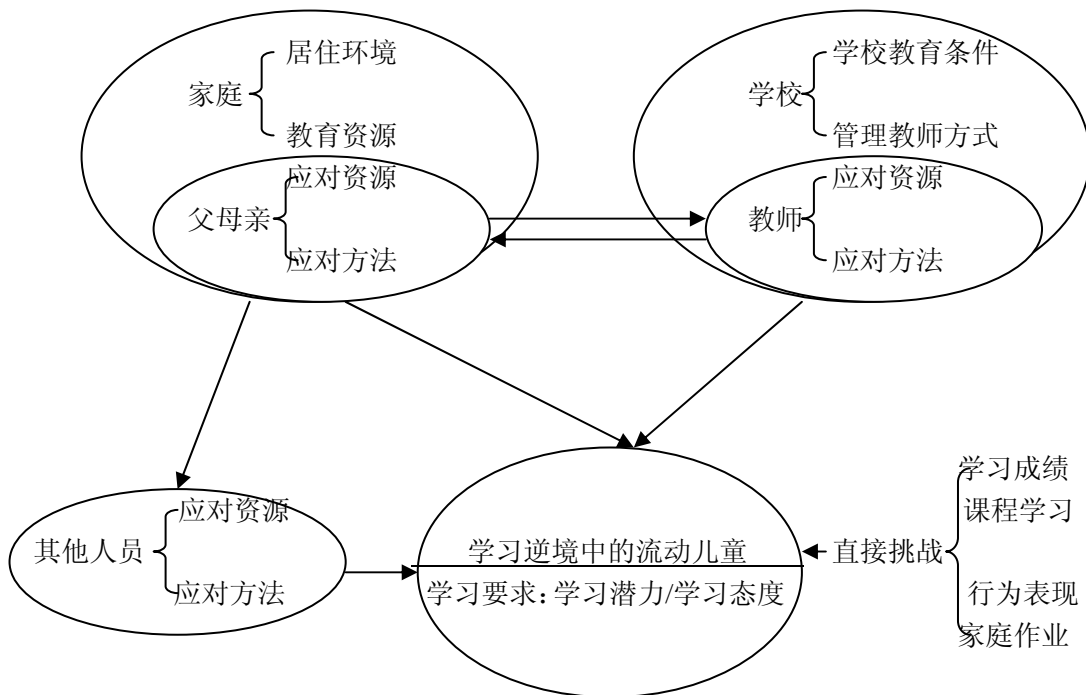


图 6.7 其他人员应对流动儿童学习逆境图

第八节 流动儿童应对学习逆境的策略

一、积极寻找学习资源

流动儿童并不是环境影响的被动的接收者，当流动儿童面临学习逆境的挑战时，他们就会根据自己所处环境的条件和资源采取一定的应对策略和方法回应周围环境的要求，以影响环境的改变。从研究资料的分析中可以发现，这些流动儿童成功应对学习逆境的方法涉及三个方面：积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况。而积极寻找学习资源包括寻找的态度和方式等两个方面。这些学习逆境中的流动儿童在日常学习中遇到学习困难，就会主动寻找周围的资源来解决。例如，流动儿童 B 的父母亲因为有了二胎之后，没有时间和流动儿童 B 交流，辅导 B 的功课，就把 B 送到了离家不远的晚托班。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了流动儿童 B 参加晚托班的一些情况：

“每天晚上 B 自觉地在晚托班老师那里做作业到 8 点多。作业写好后，她让晚托班老师签字，然后回家吃晚饭。即使周末晚托班老师一般不让学生过去，但由于 B 住的地方离晚托班很近，她遇到不会做的题目也会主动去晚托班找老师。”

由于流动儿童 E 的母亲平时工作很忙，而且只有小学文化程度，很难给予 E 直接的学习指导。如果流动儿童 E 在平时的学习中遇到学习困难，他就会找隔壁退休的小学老师辅导。在社会工作服务活动开展过程中，给社会工作者印象很深的是，流动儿童 E 会主动要求社会工作者多教一些数学练习题以及英语字母和单词。流动儿童 C 和 D 也一样，遇到学习问题，也会主动向母亲或者父亲询问。流动儿童 D 的母亲反映，流动儿童 D 和他姐姐不同，

“遇到什么不会的问题，不会放在那儿不写，或者随便乱填，而是把不会的记下来直接问大人，大人会的，有了时间就会给他讲；大人不会的，就再让他去问老师。”

像流动儿童 A、F、H 在平时的学习中遇到困难时，也会主动寻找周围环境的资源，

但过于依赖他人的帮助。例如，社会工作者刚开始与 A 接触时，A 的母亲就向会工作者抱怨：“她比较依赖我，只要我在家，她即使会做，也总要问我怎么做；如果我上班不在家，她就会不断地给我打电话，我都没法工作，有时只能把电话挂断。”等社会工作服务活动结束后，流动儿童 A 的母亲很欣慰地告诉社会工作者：“A 最近进步很多，改掉了以前不好的学习习惯，会主动完成作业，不懂的才会问我们，而且学习更有耐心了。”

显然，遇到学习困难时，流动儿童 A 不仅能积极寻找周围环境的学习资源，而且在寻找的方式也发生了改变，慢慢变得更为自主。流动儿童 H 也有类似的经历，在社会工作者第一次入户访谈时，H 的母亲就向社会工作者提出了她的要求：“希望 H 的学习能进一步提高，不要一有问题就问妈妈，能够独立一点。”在社会工作服务活动结束后，H 的母亲在服务活动意见表中这样评价 H 的变化：

“她的胆子变大了，与小朋友的交流更多了，并且还会主动和妈妈说一些学校发生的事情和学习情况。”

班主任老师也认同流动儿童 H 的母亲的想法，觉得：“H 变得爱看书了，比以前开朗了许多，敢做生字卡片与同学交流，并且敢在同学面尝试当了小老师。”

流动儿童 F 的母亲遇到社会工作者也用抱怨的口气说：“F 做作业的时候经常问我们，这个字怎么写，或者这道题怎么做。有时，我们很忙，让他先把不会的问题放着，做其他的。可是，他就是要等我们把不会的题讲了，再做其他的。”在社会工作服务活动结束后，班主任老师这样评价 F 的变化：“学习上自觉了很多，日记写得比以前多，字也写得比以前好，说话的能力、作业和学习成绩都有所提高，而且和同学相处得也比以前好了。”

二、主动应对学习挑战

对于学习逆境中的流动儿童来说，学习的困难和压力是无法回避的难题，如何面对这些学习的挑战成了流动儿童克服学习逆境的关键。从本项研究的资料分析中可以发现，成功克服学习逆境的流动儿童都表现出主动面对学习挑战的特征，涉及两个基本方面：动力和方式。例如，流动儿童 B 在学习中遇到了语文生字的困难，当社会工作者问她：“是你自己想查字典的还是妈妈让你查的”，B 很肯定地说：“我不会当然就

查了啊”。流动儿童 C 也有这样的改变动力。当社会工作者问及打算怎样面对语文背诵的难题时，他说：

“就使劲地背，记住那些记不住的。如果有重要的内容，就认真地背；如果不重要，就一段一段慢慢地背。”

尤其对于自己稍微擅长的科目，这些学习逆境中的流动儿童表现出强烈的改变动力。流动儿童 E 就是这样，虽然各门功课的成绩都不及格，但数学成绩相对好一些，就特别喜欢数学。社会工作者在第一入户时惊讶地发现：

“E 主动给我们看他的数学作业，并向我们提了一些问题。在我们给他稍作讲解后，他能够很快明白，并且举一反三，把其余同种题型的数学题目都做完了。”

当然，学习逆境中的流动儿童直接面对学习困难的挑战时，学习压力的重负会动摇他们的改变意愿。例如，流动儿童 A 在平时的学习中遇到困难时，就会向母亲“撒娇”或者“讨价还价”。因此，流动儿童 A 的母亲向社会工作者抱怨：

“其实她自己都会做，但是她就是不好好做。有时候她就在那边大声嚷嚷，这个不会，那个不会，让我们来教她；但等到我们教她的时候，她又会在那边发火，说你们一边去，我自己做。”

不过，流动儿童 A 的母亲也承认：“虽然 A 遇到困难的时候想偷懒，但是只要家长坚持，她还是能够自己完成的。”社会工作者和流动儿童 A 混熟以后也察觉到了这一点。在给流动儿童 A 讲解作业中的难题时发现，她有一些“抵触”的情绪。社会工作者在服务活动报告中记录了一段与流动儿童 A 的交流：

“我们一起检查 A 做的作业，刚开始检查不久，A 就开始捣鼓她的‘小玩意’。于是，我对她说，先把东西收起来，用半个小时把这个做完，做完了再玩其他的。她答应了，然后坐正身子，摆出要做作业的样子。结果，几分钟之后她又边玩边做，不太用心。我告诉她，专心做，不然姐姐要生气了。听了这话之后，她认真了一点。”

让社会工作者感动的是，在社会工作服务活动结束之前，社会工作者来到流动儿童 A 的家里，A 很主动拿出自己的作文本，要求社会工作者教她。而此前，她不愿意别人提及她的作文，因为这是她的“弱项”。

让学习逆境中的流动儿童主动面对学习困难的挑战都有一个过程。流动儿童 B 的母亲发现：“如果 B 遇到作业比较多的情况，让她自己查字典学习课文中的生字，她就会不耐烦；或者遇到一句话中有不会写的生词，她就不高兴了，不想写了。”当社会工作者把故事、游戏融合到学习中，让学习和玩结合起来，流动儿童 B 的学习热情有了明显提高，遇到生词主动查字典，并且开始学习她“最不喜欢”的英语。

流动儿童 D 也有类似的经历，D 的父亲发现：“自己原来负责检查孩子的作业比较严格，孩子比较老实；但是现在母亲负责检查孩子的作业，她比较松，因此孩子有时说一些瞎话，说老师没有布置作业，不让我检查。”于是，D 的父母亲要求孩子把家庭作业记录在专门的本子上，以便联系老师核实家庭作业的要求。流动儿童 C 的母亲为了让孩子面对学习中的“弱项”——语文和英语，让 C 学完了之后当她的老师。

三、努力改善学习状况

从本项研究的资料分析来看，这些学习逆境中的流动儿童在学习困难面前都表现出努力改善学习状况的特点，具体涉及两个方面内容：完成家庭作业和改善学习表现。就完成家庭作业而言，涉及完成家庭作业的态度、方式以及与社会工作者的配合程度。这些学习逆境中的流动儿童完成作业的态度比较积极。社会工作者发现，“流动儿童 A 常常刚听完社会工作者的解释，就主动拿过作业本按照题目的要求自己进行修改。”流动儿童 A 的母亲也反映，“虽然有时候做作业不爽快我会打她，但作业基本上是她自己做的。”流动儿童 B 完成作业的态度也类似。社会工作者发现：

“B 写作业的时候除了不会写的或者忘记的字会问社会工作者外，其他的都不问社会工作者，比较独立。当遇到忘记的字时，社会工作者就要求她自己查字典解决，她也会很听话地去查字典。”

当然，有时为了玩，这些流动儿童也会偷一些懒。例如，流动儿童 D 的父母亲反映，“D 有时在做作业时不是很认真，很喜欢和姐姐玩，玩一会儿做一会儿。”但是，D

的父母亲强调，“D 一般还是能够完成作业的。”如果有小朋友在一旁，流动儿童 F 就会想着一起出去玩，因此“作业写得很快、很潦草”。但平时，流动儿童 F “一回家就做作业”，甚至有时还会超额完成。

在完成作业的方式上，这些学习逆境中的流动儿童表现出一定的独立性，并且遇到学习困难会主动向周围他人询问。流动儿童 A 的母亲发现，“A 的作业差不多都是自己做的，写完了不会的问我，不过很多也是没给她讲，她一看又会了。”流动儿童 B 和 D 也类似，“作业都是自己做的，不懂的才问爸爸和妈妈”。流动儿童 F 的父母亲专门为 F 制定了阅读的计划表，F 每读完 1 篇，就会在表格上画上“笑脸”，表示已经完成。在流动儿童 F 学习日记过程中，社会工作者要求 F 阅读一遍自己写好的日记，结果发现：

“F 跟着社会工作者一起读日记的时候，发现句子写得不完整的，就会自己停顿下来修改。F 手里拿着笔，一边思考，一边嘴里读着句子，然后自己添上几个字。虽然添上的不是什么成语，但他能写上去，使一句话变得完整了。”

在与社会工作者配合方面，由于这些学习逆境中的流动儿童的父母亲受教育程度不高，比较尊重社会工作者，他们的孩子也表现出积极的配合愿望。像流动儿童 A 的母亲让 A 自己挑选，由母亲来指导她的学习还是由社会工作者来指导她的学习，A 选择了社会工作者。流动儿童 D 和 E 也一样，非常配合社会工作者。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了一段与流动儿童 E 的学习合作过程：

“我们首先回忆上次学过的英语单词，E 很顺利地想了起来，像 me、apple 等；接着，我们要求 E 把学过的英语单词拼写出来，虽然速度有点慢，但是 E 还是在纸上写了出来；然后，在我们的指导下 E 把学过的英文单词以及中文意思一起抄到本子上，跟着我们一起读了几遍，其中遇到发音相似的英语单词，E 还会主动要求多读几遍，并且把发音也标注上去。”

流动儿童 F 更为主动，会把社会工作者教给他的语文“好词”当场造句，有时还会超额完成学习任务。由于流动儿童 D 比较好动，而且愿意和姐姐一起玩，社会工作者专门把他和姐姐安排在一起学习，相互竞赛、相互交流。流动儿童 D 对社会工作者

的学习安排表现出很高的热情。针对流动儿童 H 年龄比较小、爱玩的特点，社会工作者在辅导 H 的过程中，注意运用游戏的方式，如一起剪纸、画画、做手抄报等，H 很喜欢这样的学习方式。

在改善学习表现方面，主要体现在学习动力、成绩改变愿望和上课积极表现三个方面。这些学习逆境中的流动儿童在面临学习困难时，虽然感受到很大的压力，但仍有强烈的学习动力，尤其对于自己比较长项的科目，学习的动力就强烈一些。像流动儿童 B 就向社会工作者表示：“我比较喜欢语文和数学，最喜欢语文，因为比较容易。”

流动儿童 C 的班主任老师介绍：“在去年，C 的数学还很差，后来在老师特别的关注和严格监督下，他的成绩才有了一些改变。而这学期由于学的东西他以前都知道，对自己很有信心，所以学得不错，上数学课也开始认真听讲了，不会出现以前常出现的走神和上课讲话的现象。”流动儿童 E 也表示，“最喜欢数学，因为数学学得最好。”当然，流动儿童的学习动力也是不断变化的，像流动儿童 B 在刚开始接触社会工作者时，就向社会工作表示，“最不喜欢英语”。但是，当社会工作者教了她几首英语歌之后，她就拉着社会工作者，“我想学‘ROW ROW ROW YOUR BOAT’英文歌，你教我。”之后，流动儿童 B 不仅不排斥英语，而且每次学了英语单词后很兴奋。流动儿童 C 也一样，社会工作者刚开始和他交流时，他对语文非常排斥，愿意做数学练习。但是在社会工作者的鼓励下，每天开始主动复习和预习语文课文。

这些学习逆境中的流动儿童对学习成绩改变有强烈的愿望。流动儿童 D 表示，“自己最喜欢英语，希望能够提高英语成绩，因为班主任是英语老师。”在一次期中考试之后，社会工作者记录了流动儿童 B 的失望表情：“我问她这次考试考得怎么样，她说这些数学题目她都会写，本来可以考 94 分的，可是都写错了，说着脸上露出很惋惜的表情。”流动儿童 C 也有强烈的改变愿望。社会工作者记录了一段在期中考试后与流动儿童 C 共同分析考试情况的一段经历：

“你看，这几个题目只要你稍微努力，加油，就能做对哦！那样，你的语文就有八十多分了！就能得双优，就能拿学校的奖金。你看前面，这些都不是很难，你平时多记一些，多做一些，就能做对，是不是？C 听到这些解释，表现出非常兴奋和向往的样子。”

这些学习逆境中的流动儿童改善学习状况的努力不仅体现在学习的动力和学习

成绩的改变愿望上，同时还表现在上课的积极表现上。例如，流动儿童 A 在社会工作者刚开始入户评估时还表现为上课“常常会走神”，但是在社会工作者和母亲的支持下，班主任老师发现了 A 的情况发生了惊喜的变化：

“A 在课堂上认真听讲了，回答问题也很积极，回答问题的时候声音也很响亮。以前 A 不喜欢早读，总是把书本竖起来，不知道她在想什么。这几天我过去看的时候，发现 A 在认真读书了。”

流动儿童 B 也有这样的变化。B 的班主任老师告诉社会工作者：“B 现在也会跟同学说说话了，也会跟别人一起玩，确实比以前开朗了许多，现在上课也会主动举手发言了。有一次有很多其他老师参加的公开课上，她竟然自己举手要求发言。”流动儿童 F 的班主任老师也很高兴地看到 F 的一些变化：“F 胆子更大了，虽然声音还很小，但上课敢主动举手发言了。”流动儿童 G 的课堂表现也有明显进步，“从原来一言不发到现在主动要求发言”。而流动儿童 H 在课堂上还当了“小老师”。

通过这一节的分析可以发现，学习逆境中的受助流动儿童应对学习困难挑战的策略包括积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况。而积极寻找学习资源又表现为寻找学习资源的态度和方式等两个方面；主动应对学习挑战涉及动力和方式等两个不同方面，改善学习状况则包括完成家庭作业和改善学习表现等两个不同部分的内容。虽然这些学习逆境中的流动儿童在学习困难面前会出现一些情绪反应、依赖他人，甚至偷懒等现象，但都具有强烈的学习动力和学习成绩改变的愿望，愿意主动面对学习困难，积极寻找周围环境的资源，努力完成家庭作业，改善上课表现等。值得注意的是：

(1) 这些学习逆境中的流动儿童遇到学习困难的挑战时都能积极寻找学习资源。这一点对学习逆境中的流动儿童来说非常重要，因为这些流动儿童的父母亲通常工作很忙，工作时间又长，而且受教育程度比较低。如果学习逆境中的流动儿童不能找到有效的学习资源解决面临的学习困难，就很难应对学习逆境。当然，周围的学习资源可以有不同的来源，既可以是家庭的，通过工作的调换和家庭的分工来实现，也可以是家庭之外的资源，像午托班、晚托班等。

(2) 这些学习逆境中的流动儿童都能够主动应对学习挑战。虽然面临学习压力时，学习逆境中的流动儿童会有一些不安、抵触等情绪反应，有时甚至也会出现偷懒、撒

谎、讨价还价等行为，但是在家长的监督和社会工作者的鼓励下，都能够主动面对学习困难，完成家庭作业。

(3) 这些学习逆境中的流动儿童都愿意与社会工作者配合。这些学习逆境中的流动儿童在和社会工作者的交往过程中，表现出很高的合作愿望，主动接受社会工作者的学习指导，自觉遵守社会工作者制定的学习要求。这为社会工作者发挥影响提供极其有利的条件。当然，这也使得社会工作者成为流动儿童克服学习逆境中的重要社会支持之一。

(4) 这些学习逆境中的流动儿童都愿意努力改善学习状况。虽然这些学习逆境中的流动儿童面临学习的困难和压力，但是他们不仅具有强烈的学习动力和提高学习成绩的愿望，同时在父母亲、老师以及社会工作者的支持下，还具有努力改善上课行为表现的要求。流动儿童在学习逆境中面临很多方面的挑战，而且这些挑战也会给他们造成了很大的压力，但这并不表明他们对学习没有愿望，或者对提高学习成绩以及改善上课表现没有要求，这些改变的意愿和要求恰恰是流动儿童克服学习逆境的重要基础。

学习逆境中的受助流动儿童应对学习困难挑战的策略涉及三个方面：积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况。具体的如下图所示：

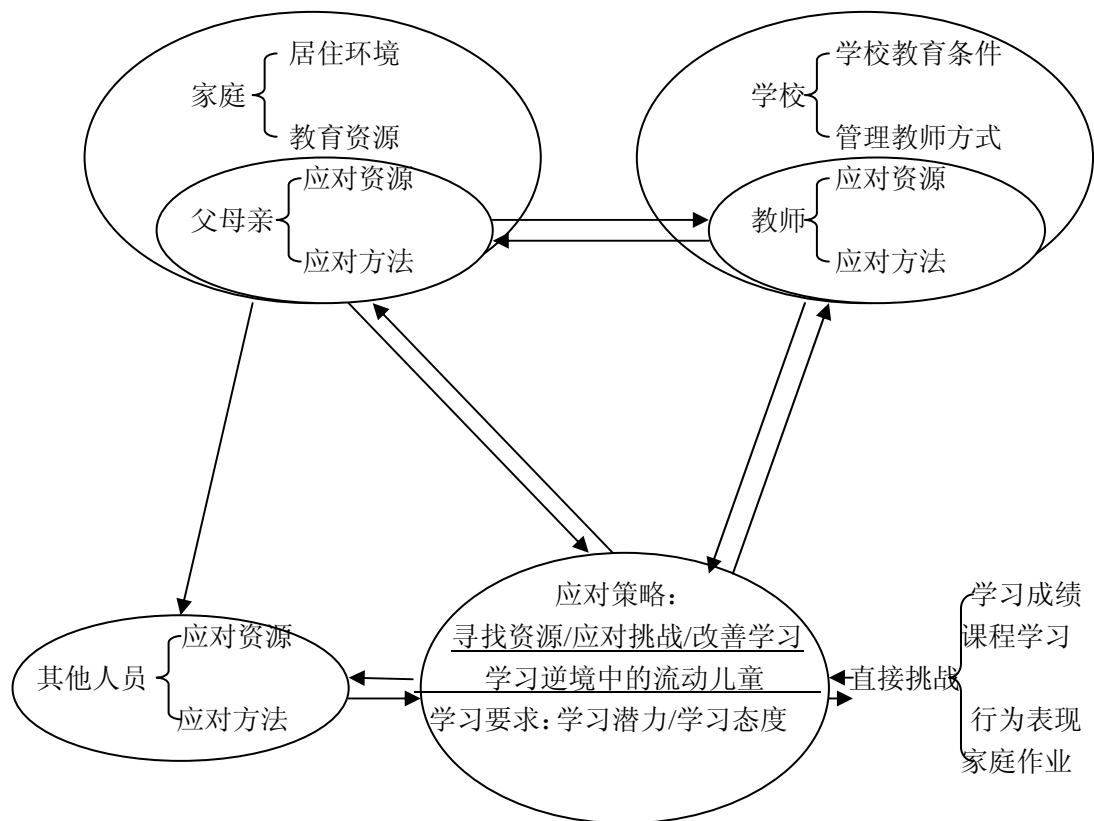


图 6.8 流动儿童应对学习逆境的策略图

通过第六章节的分析可以得出流动儿童应对学习逆境的基本过程和策略：学习逆境中的流动儿童面对学习困难时，会寻求教师、父母亲以及其他人员的帮助，在应对学习逆境中受到个人学习要求、教师和学校、父母亲和家庭以及其他人员的影响；流动儿童采取的有效应对学习逆境的策略包括积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况等。其中学习逆境中的流动儿童与父母亲和教师三者之间相互沟通交流而形成的支持关系是流动儿童克服学习逆境的关键。

流动儿童克服学习逆境的过程其实是流动儿童自己、父母亲和教师等多方力量共同努力、相互作用的结果。当流动儿童遭遇学习逆境时，面临的挑战涉及很多方面，有来自学校学习方面的，如学习成绩、学校课程学习和学校行为表现等，也有来自家庭学习方面的，如家庭作业，但这并不意味着流动儿童没有自己的“优势”，他们仍拥有一定的学习能力，基本能够完成家庭作业，而且希望能够得到他人尤其老师的赞扬和肯定。面临学习逆境的挑战，这些流动儿童积极寻找学习资源，主动应对学习挑战，并且努力改善学习状况，表现出积极行动者的特征。当然，流动儿童在学习逆境中的这些表现是在学校教师和父母亲等人支持下形成的。学校教师，尤其农民工子弟学校

的教师，面临很多限制，如教学设备比较落后、教师的任务繁重、工作量大、更换频繁、学生的流动性强等，但真正能够调动学习逆境中的流动儿童的学习兴趣和动力的是教师的关爱态度。教师对学习逆境中的流动儿童的影响，不仅表现为直接的指导、肯定和鼓励等，还包括与父母亲的沟通交流，协助父母亲更好地安排孩子的家庭学习。父母亲也是流动儿童克服学习逆境的重要支持，尽管面临居住环境狭小、空闲时间少、文化教育水平低等限制，但是只要流动儿童面临学习逆境的挑战，他们就会尽可能地抽出时间放在孩子的学习上，保持与老师的沟通交流，检查和监督孩子的学习，甚至与孩子一起学习，以此来调动孩子的学习热情和动力配合学校教育。当然，在父母亲实在没有办法腾出更多的空闲时间时，经济条件好的家庭就会把孩子送到午托班或者晚托班，利用家庭外的学习资源；而经济条件不好的家庭只能通过私人的关系寻找其他人的帮助。

在流动儿童应对学习逆境的过程中值得注意的是：

(1) 学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战不仅包括学习成绩和学校的课程学习，表现为学习成绩不理想或者有明显的退步、课程内容难以及课程进度快等；同时还包括行为表现，如上课注意力不集中、发言不积极以及不遵守课堂秩序等；此外，学习逆境中的流动儿童的学习压力还与家庭作业完成状况相关，如故意漏抄作业、有时无法按时完成作业等。

(2) 这些成功克服学习逆境的流动儿童在面对学习困难的挑战时，都具有一定的学习能力，基本能够完成家庭作业，并且具有一定的学习兴趣和强烈的获得他人肯定的愿望。

(3) 教师在应对流动儿童学习逆境中发挥着重要的作用，这不仅取决于教师采用的应对方法，同时也取决于教师拥有的应对资源：与学习逆境中流动儿童沟通交流的经验和态度。促使学习逆境中的流动儿童对学习产生真正的兴趣和动力，教师的关爱态度起着很重要的作用。同时，协助父母亲指导学习逆境中的流动儿童的学习以及个性的成长和发展也是教师发挥作用的重要方面，让父母亲和孩子体会到特别的关心和照顾。

(4) 与全日制公立学校相比，农民工子弟学校的教学设备比较落后，教师的任务重、工作量大、更换频繁，而且学生的流动性强。但是，农民工子弟学校也有自己的优势和资源：更为关注教学质量。

(5) 这些学习逆境中的流动儿童的父母亲在空闲时间和文化程度方面存在明显的

限制，但是他们对孩子有着强烈的学习期望和要求，会想尽办法把时间和精力花在孩子身上，与孩子沟通交流，并且运用自己的条件和能力尽力监督、辅导孩子的学习，给孩子积极的支持。

(6) 这些学习逆境中的流动儿童没有独立的学习空间，也没有安静的学习环境，父母亲在教育上存在明显的不同分工。母亲负责学习逆境中的流动儿童日常学习的主要责任，父亲只是协助母亲管理好学习逆境中的流动儿童的学习。父母亲与老师的沟通交流是帮助流动儿童克服学习逆境的重要影响因素，不仅能够及时了解学习逆境中的流动儿童的学习状况，而且能够获得老师的指导和建议，甚至能够运用老师的影响力指导孩子。

(7) 午托班等其他人员是除老师、父母亲之外的重要影响因素，尤其当父母亲因为时间、能力等原因无力辅导学习逆境中的流动儿童时，其他人员的支持就显得非常重要。午托班等其他人员对学习逆境中的流动儿童的影响主要表现为功课的补习上。

(8) 虽然在面临学习压力时，这些学习逆境中的流动儿童都会有一些不安、抵触等情绪反应，但他们都具有强烈的学习动力、提高学习成绩的愿望以及与社会工作者配合的意愿，能够积极寻找学习资源，主动面对学习困难，并且努力改善学习状况。

第七章 研究发现——社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境的分析

介绍完了流动儿童应对学习逆境的基本过程和策略之后，接着我们再来看一看本项研究的第二部分的研究发现：社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境。这一章的内容将围绕着社会工作者成功协助流动儿童克服学习逆境的三个方面展开讨论：学习逆境中的流动儿童的能力发展、父母亲的能力发展和社会工作的专业要求等。需要注意的是，这里所讨论的社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的过程需要放在流动儿童应对学习逆境的基本过程和策略的总体框架中来考察，也就是说，社会工作者只是学习逆境中的流动儿童寻求众多社会支持的一部分。这里只是为了深入了解社会工作者具体发挥影响的策略，才把它作为专门的章节来讨论。在深入分析社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境之前，先简要介绍对每位受助流动儿童所采取的主要服务介入活动。服务介入活动的具体内容见下表：

表 7.1 受助流动儿童服务介入活动基本情况表

研究对象	年龄	性别	年级	就读学校	就读时间	主要服务介入活动
A	8	女	3	民工子弟学校	半年	辅导孩子的功课，培养孩子良好的学习习惯，指导母亲辅导孩子学习，加强母亲与孩子的沟通交流，增强母亲与老师的联系。
B	9	女	3	民工子弟学校	2 年半	辅导孩子的功课，指导母亲辅导孩子学习，加强母亲、老师和孩子之间的沟通交流。
C	10	男	4	民工子弟学校	3 年	辅导孩子的功课，指导父母亲辅导孩子学习，加强孩子与父母亲的感情交流，增强父母亲与老师的联系。
D	8	男	2	民工子弟学校	2 年	辅导孩子功课，指导父母亲辅导孩子学习，加强孩子与姐姐的互动，增强父母亲与老师的沟通交流。
E	11	男	5	民工子弟学校	5 年	辅导孩子的功课，培养孩子良好的行为习惯，加强母亲与孩子之间的沟通交流，增强母亲与老师的联系。
F	9	男	2	全日制公立学	半年	辅导孩子的功课，指导父母亲辅导孩子学习，加强父母亲与孩子的沟通交流，增强

				校		父母亲，孩子和老师之间的联系。
G	10	男	4	全 日 制 公 立 学 校	4 年	辅导孩子学习，培养孩子良好的学习习惯， 指导母亲辅导孩子学习，加强母亲与孩子的 沟通交流，增强母亲与老师的联系。
H	8	女	2	全 日 制 公 立 学 校	2 年	辅导孩子的功课，指导母亲辅导孩子学习， 增强孩子与母亲的互动交流，加强母亲、 孩子和老师之间的联系。

第一节 学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展

一、学习规划

在协助学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中，社会工作者需要关注的一个很重要方面是学习逆境中的受助流动儿童的学习能力的发展。从本项研究的资料分析来看，学习逆境中的受助流动儿童的学习能力发展涉及三个部分的内容：学习规划、能力发掘和能力培养。就学习规划而言，包括学习计划制定和学习时间管理。在这些成功克服学习逆境的受助流动儿童的案例中，协助学习逆境中的流动儿童制定学习计划是社会工作者经常运用的有效措施之一，以帮助学习逆境中的流动儿童形成总体规划和安排学习的能力。例如，语文作文和阅读是流动儿童 B 在语文学习中遇到的难题，针对这个难题，社会工作者鼓励流动儿童 B 制定具体的语文“好词好句”的学习计划。社会工作者在服务活动报告中记录了影响流动儿童 B 制定语文“好词好句”的学习计划的具体过程：

“社会工作者看着流动儿童 B 最近写的一篇作文，指着其中的一句说：

社会工作者：‘弯弯的柳叶似的眉毛’，这个比喻很生动！

流动儿童 B：上次我看了一篇作文，我就记住了‘弯弯的柳叶似的眉毛’。

社会工作者：哦，那很好啊。你打算接下来怎么看作文书来提高作文呢？

流动儿童 B：（想了一会）记住好词好句。

社会工作者：每次要怎么看，才能记住好词好句呢？

流动儿童 B：（想了一会）嗯，就是把一些好词好句背下来。老师说，要把一些好词背诵下来。

社会工作者：嗯，那很好啊。那你打算接下来一周看一些作文书，然后记住一些好

词吗？

流动儿童 B：嗯。”

当然，社会工作者会根据学习逆境中的流动儿童面临的具体学习要求协助他们制定相应的学习计划。例如，期末考试临近了，社会工作者就与流动儿童 B 一起商定考试的复习计划：

“流动儿童 B：语文要复习什么呢？”

社会工作者：看你平时哪些地方不会，考试的时候主要错在什么地方，比如生字啊、生词啊什么的。

流动儿童 B：哦，我知道了！读课文 1 至 32 课一遍。

社会工作者：嗯，可以啊！不过你可以不用一下子读这么多，每天读几课就行了。

流动儿童 B：嗯。

社会工作者：还有，在读得时候要认真看生字和生词怎么写。

流动儿童 B：当然，读得时候当然要看生字、生词！

社会工作者：要记住这些生字和生词，考试的时候就会写了。

流动儿童 B：嗯，接下来呢？

社会工作者：你再想想，觉得自己哪些要复习的？

流动儿童 B：哦，看生词表 1 一遍。

社会工作者：好！

流动儿童 B：还有生词表 2 一遍。

社会工作者：嗯。”

流动儿童 E 的案例也相似，社会工作者针对流动儿童 E 英语学习基础不好的现实，与 E 一起制定了一项提高英语学习基础的学习计划。E 很主动地提出“一星期学会十个单词”的学习要求。有时，社会工作者会根据学校老师布置的学习任务和要求，协助学习逆境中的流动儿童制定具体的学习计划。像帮助流动儿童 F 的社会工作者，就根据老师布置的课外阅读的任务与流动儿童 F 一起制定了具体的课外阅读计划表，结合流动儿童 F 的要求在老师规定的周一到周五每天读两篇课外读物和周末读六篇课外读物下，分别设置“听力”和“读故事”两个栏目，在“读故事”栏目下又分为“我

看了几篇”和“我读了几篇”。而帮助流动儿童 G 的社会工作者在学校老师的建议下，针对流动儿童 G 上课注意力不集中、好动等特点，与流动儿童 G 一起制定了“优良中差”四个等级的上课行为表现记录表，内容包括“上课回答问题的次数”、“上课认真听讲”、“获得老师表扬的次数”等，得到 G 的积极响应。

为了让学习逆境中的流动儿童对所有科目的学习有一个整体的安排和规划，有些社会工作者除了协助流动儿童制定针对某一困难或者某一科目的学习计划外，还协助学习逆境中的流动儿童制定总的学习计划。像帮助流动儿童 D 的社会工作者就与流动儿童 D 以及他的姐姐一起制定了综合的学习计划。社会工作者在自己的服务活动记录中描述了学习计划制定的过程：

“我们从包里拿出几张预先准备好的彩纸，流动儿童 D 和他的姐姐见到后很好奇地问：‘什么呀，我要。’我们解释说：‘这个是给你们写东西（学习计划）用的。我现在呢，就做一个表格，让你们互相监督抄作业、完成作业和抄课文好不好啊？’流动儿童 D 和姐姐对这样的形式很好奇，都很开心地答应了。”

帮助流动儿童 E 的社会工作者也和流动儿童 E 一起制定了英语、语文等的学习计划。协助流动儿童 H 的社会工作者想得更为全面，把流动儿童 H 需要完成的课内作业、课外作业、上课的行为表现、与家长的沟通情况、在家看电视的时间以及自己的感觉都纳入学计划中，把学习习惯的改善与日常生活方式的调整结合起来。下面是社会工作者协助流动儿童 H 制定学习计划中数学部分的一段对话：

“社会工作者：高老师说，你一天要做 10 道计算题，5 道应用题，你觉得怎么样？”

流动儿童 H：5 道？太多了啊（流露出一丝不快乐）！

社会工作者：那少一点吧，你觉得要几道呢？

流动儿童 H：3 道吧。

社会工作者：没问题。

流动儿童 H：计算题是什么？

社会工作者：就是口算题，很简单的那一类。

流动儿童 H：我口算最好了，不多的（有点得意）。

社会工作者：那好，我们以后每天给你布置一些课外作业，你要记得做？然后，我

们周末来检查。

流动儿童 H：好（还是蛮高兴的，而且很干脆地答应了我们的要求）。

社会工作者：（拿出一本小本子）看，这是专门给你做数学题的本子，喜不喜欢？

流动儿童 H：（翻开看了一下，很欣喜，笑得很开心）好好看啊！我有一个本子上也有这个封面上的小人。”

除了帮助学习逆境中的流动儿童制定学习计划之外，社会工作者还协助学习逆境中的流动儿童提高自身的学习管理的能力，处理好玩和学习的安排。例如，帮助流动儿童 B 的社会工作者在服务活动开始阶段发现，流动儿童 B 一旦玩起来就会忘了学习。于是，在每次开展具体的服务活动之前，就和流动儿童 B 商量接下来的学习和玩的时间安排。社会工作者在自己的服务介入活动报告中记录了这一过程：

“社会工作者：嗯，姐姐今天也借了 MP3。只有一首歌，其他歌没有找到。

流动儿童 B：（笑）我只要 row row 那个，有吗？

社会工作：有啊！今天这样，我们先看作文，然后我们再一起学这首英语歌，好吗？

流动儿童 B：好！

社会工作者：嗯，很好，我们把时间好好安排一下，等最后姐姐陪你玩。这样，又有学又有玩，对不对？

流动儿童 B：（点头）嗯。”

流动儿童 C 也有类似的特征，因此社会工作者在服务活动开展之前就与流动儿童 C 明确了每次活动中用于辅导功课的时间是“40 分钟”，认认真真学完了这 40 分钟之后再安排游戏等活动，让学习和玩的时间有一个很好的分配。流动儿童 F 学习累了很想出去玩，但又不敢和母亲说，怕母亲责备。社会工作者是这样协助流动儿童 F 处理好学习和玩的冲突的：

“社会工作者：如果想出去玩的话，就跟妈妈商量，和妈妈说好玩多久，然后到时就回来。可能妈妈会同意？

刚开始流动儿童 F 还不敢去问，后来在社会工作者的鼓励下，跑过去找母亲。

流动儿童 F：妈妈……

流动儿童 F 的母亲：（显然听到一些社会工作者和 F 的谈话）想要出去玩是不是？好，那一会儿就回来！

流动儿童 F 很高兴地转身就要走，社会工作者急忙拉住他。

社会工作者：还没跟妈妈说一会是多久呢。（对着流动儿童 F 的母亲）阿姨，那就让他先玩一会儿，然后我们到时叫他回来。

流动儿童 F：我马上就回来！

流动儿童 F 的母亲：好，那你五分钟后就要回来，不要跑远！

果然，流动儿童 F 玩了一会儿后主动回到家里，继续写作业。”

二、能力发掘

在学习逆境中的流动儿童遇到具体的学习困难挑战时，社会工作者运用的是能力发掘的原则，包括从能做的开始、鼓励自己完成以及鼓励面对困难等三个不同方面。在具体的困难面前，社会工作者通常要求学习逆境中的流动儿童先从自己能做的开始。例如，流动儿童 A 在完成作业过程中遇到了困难，社会工作者就要求她先完成自己会做的。社会工作者在自己的服务活动记录中这样描述协助流动儿童 A 的过程：

“我们让流动儿童 A 先做会做的，不会的最后再讲。可是，不一会儿，流动儿童 A 就问社会工作者这个字是什么意思，那个字念什么。于是，社会工作者再提醒流动儿童 A：‘老师说你修改句子很厉害，先自己做好不好？’流动儿童 A 笑了笑，开始自己做。”

运用学习逆境中的流动儿童喜欢的方式也是从能做的开始的重要方法。由于流动儿童 B 喜欢语文朗读，社会工作者在辅导她的语文作业时，就要求她读给社会工作者听。社会工作者在自己的服务活动报告中这样记录流动儿童 B 的朗读过程：

“流动儿童 B 开始声情并茂地读课文，遇到不懂的字就停下来看一下社会工作者，在社会工作者的鼓励下自己拼了出来。流动儿童 B 很喜欢读课文、故事，每次拿到文章都可以马上读得很有感情，并且很有耐心地读完。”

在流动儿童 D 和他的姐姐背完九九乘法口诀之后，社会工作者就学着流动儿童 D

的家庭习惯的鼓励方式，要求“大家一起来鼓掌”，相互鼓励。在学校老师的指导下，社会工作者在辅导流动儿童 H 的学习过程中，就运用了流动儿童 H “喜欢自主学习”的方式，让流动儿童 H 根据自己的学习和生活习惯制定学习计划。

遇到学习困难挑战时，鼓励学习逆境中的流动儿童自己完成，这也是发掘学习逆境中的流动儿童学习能力的重要方面之一。像流动儿童 B 在一次有关孔子和老子的课文阅读中遇到了困难，社会工作者鼓励流动儿童 B 自己想办法解决。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了鼓励流动儿童 B 解决课文阅读困难的对话过程：

“流动儿童 B：孔子的我写了，可是老子的我不会。

社会工作者：读完整篇课文，你觉得孔子是什么样的人呢？

流动儿童 B：孔子懂礼貌，又好学。

社会工作者：嗯，你从课文中得出孔子是什么样的人了，那老子呢？

流动儿童 B：不知道。

社会工作者：你找一找书上描写老子的句子在哪里？

流动儿童 B：我找不到。

社会工作者：写老子的句子在哪呢？

流动儿童 B 又把那本参考书的第十七课从头到尾跳着看了一遍寻找答案，一直看到最后才在‘课后分析’部分看到有关老子的话。

社会工作者（指着课文，和服务对象一起看）：你认真找找，课文最后一句说人们尊重老子的品行，那是什么品行值得人们尊重呢？

流动儿童 B（回头再找参考书）：在这里！我找到了！

流动儿童 B 很高兴，嚷了起来。”

在辅导流动儿童 A 的过程中，社会工作者故意“从 A 的身边走开，到对面床上坐下，让 A 独立完成作业。在接下来的近一个小时中，A 一直认真地做作业，没有问社会工作者问题。”在做完作业之后，社会工作者发现有一处错误，“没有给她指出来”，让流动儿童 A 自己找出来。拼音一直是流动儿童 F 的“弱项”，他经常在“不该加 g 的地方加上 g”。社会工作者在指导流动儿童 F 学习拼音过程中有意让 F 自己检查，自己纠正发音。

学习困难的挑战是学习逆境中的流动儿童无法回避的，鼓励学习逆境中的流动儿

童面对学习困难是发掘流动儿童能力的一个重要方面。像协助流动儿童 B 的社会工作者在指导流动儿童 B 的学习过程中，非常注意引导 B 面对自己语文阅读中的挑战。在社会工作者的服务活动报告中有这样一段记录描述社会工作者与流动儿童 B 之间的对话：

“流动儿童 B：这个词是什么意思（指着阅读题中的一个成语“针锋相对”）？”

社会工作者：这个啊，我们查一下字典就知道了？

流动儿童 B：应该要查词典吧！

社会工作者：嗯，成语词典。你去把字典和词典拿出来。

流动儿童 B 有点不情愿地起身走进房间，拿了字典和成语词典出来放在桌上，又拿出丛书。

流动儿童 B：这个字怎么念（指着丛书第一道题中的“坦”字）？

社会工作者：这个字啊，我们查字典吧！

流动儿童 B：不要，读什么啊？

社会工作者：我们来看看课本吧！

流动儿童 B：怎么念？

社会工作者：你们肯定学过。

流动儿童 B：没有。

社会工作者：那考试的时候，姐姐（社会工作者）可是没有在旁边告诉你怎么读的，你怎么办呢？

流动儿童 B：老师会说的。

社会工作者：考试也可以吗？

流动儿童 B 没有说话，沉默下来。”

在服务活动开始阶段，流动儿童 B 有些不情愿，社会工作者接着改变了辅导的方法，采用与流动儿童 B 一起轮读的方式提高她的兴趣，让流动儿童 B 逐渐学会主动面对语文阅读中的困难。社会工作者在服务活动报告中记录了协助流动儿童 B 面对语文阅读困难的一段对话：

“社会工作者：你想给姐姐看哪篇作文呢？”

流动儿童 B 翻到一篇。

流动儿童 B：这篇挺好玩的。

社会工作者：《喜鹊与蛇》？那我们来看看吧。

流动儿童 B：好。

社会工作者把本子和笔拿出来。

社会工作者：这样，我先读，然后你读？

流动儿童 B：好。

社会工作者：（读了几句之后）我们看看这段有哪些好词？

流动儿童 B：（找了一会）“感激不尽”。

社会工作者：嗯，很好！那你会写吗？

流动儿童 B：不会。

社会工作者：不会写啊，那我先写一个。

流动儿童 B：（接过笔）嗯，我会写了。上面一个咸，下面一个心。

流动儿童 B 先在脑子里记，记住后把字写了出来。

社会工作者：很好！

流动儿童 B：激字我也会写了。左边三点水，然后一个白，下面一个方，右边反文旁。

社会工作者：嗯，对了。我们接着读吧。

社会工作者继续读。遇到好词的时，流动儿童 B 就会把好词画出来。”

有时，为了鼓励学习逆境中的流动儿童面对学习困难，社会工作者也会主动提出建议，与学习逆境中的流动儿童一起面对学习困难。像流动儿童 F 不喜欢在别人面前表达，在一次完成日记写作后，社会工作者特意给流动儿童 F 安排了阅读的机会，要求 F 读一下自己写的日记；在 F 拒绝之后，社会工作者并没有放弃，而是提出“我们一起读吧”，分担 F 的学习压力。在社会工作者的支持下，流动儿童 F 欣然接受学习困难的挑战。

三、能力培养

能力培养是社会工作者协助学习逆境中的流动儿童促进学习能力发展的重要方面，涉及的内容比较多，包括循序引导、及时肯定、发现进步、培养自主能力以及效

果检查等 5 个具体的方面。对遭遇学习逆境的流动儿童，社会工作者在指导的方法上体现出循序引导的特征。像社会工作者在指导流动儿童 A 的学习的时候，就注意逐步引导流动儿童 A。社会工作者在服务活动报告中记录了一段指导流动儿童 A 学习语文组词的对话：

“流动儿童 A：姐姐，提高什么啊？”

社会工作者：看一下。提高什么呢？

流动儿童 A：不知道。

社会工作者：这次考试，老师说你提高什么了？

流动儿童 A：提高成绩。

社会工作者：很好啊，写上去吧。

流动儿童 A：‘绩’怎么写啊？

社会工作者：不会写呀，那我们查一下字典好不好？

流动儿童 A：好。

流动儿童 A 拿出字典开始查，但速度比较慢，先查的是“ji”的读音，找到后问社会工作者是哪个字。

流动儿童 A：姐姐是哪一个字啊？

社会工作者：找不到啊？那我们换一个字查，查‘成’好不好？

流动儿童：查‘成’啊？

社会工作者：对啊。

流动儿童 A 拿着字典开始查‘成’。”

在指导流动儿童 A 的数学时，社会工作者运用了列算式的方式，“将 12×2 演示给流动儿童 A 看”，让流动儿童 A 一下子明白怎样算。而社会工作者在辅导流动儿童 B 的作文过程中，运用“我写一句，你写一句”的方式逐步引导流动儿童 B：

“社会工作者：这样好了，我写一句，你写一句，好不好？”

流动儿童 B：怎么写啊？

社会工作者：（看着流动儿童 B 写的）嗯，你写到：我想……那我接着写，我想了想，我们就一起去捉螃蟹，可是它们在哪呢？

流动儿童 B：我们往那个排污水管那里走去。

社会工作者：可那里没有螃蟹啊。

流动儿童 B：那就写，我们后来往排污水管前几十米地方走去，那里有块大石头，石头里有很多螃蟹。

社会工作者：嗯，对了！那轮到我写了。”

对于学习逆境中的流动儿童感到困难的学习难题，尤其需要社会工作者的耐心指导和逐步引导。像指导流动儿童 C、E、F 的社会工作者就非常注意这一点。在一次语文阅读理解中，社会工作者是这样引导流动儿童 F 的：

“社会工作者：来，说说刚才这个故事叫什么来着？”

流动儿童 F：嗯，精卫填日？

社会工作者：嗯（询问的目光）？

流动儿童 F：（马上摇摇头改正）啊，精卫填海，填海！

社会工作者：对了！那精卫填海讲的是什么事呢？

流动儿童 F：（皱着眉，想了想）就是讲精卫向大海复仇的故事。

社会工作者：对，那精卫是什么呢？（笑着）

流动儿童 F：（很快地）一只鸟！

社会工作者：哦？她原来就是一只鸟吗？

流动儿童 F：哦，是人变的！

社会工作者：不错不错！那她为什么会向大海复仇呢？

流动儿童 F：（很快地）因为被大海淹死了，所以要向大海复仇！

社会工作者：嗯！是怎么复仇的呢？

流动儿童 F：（很快地）她要把大海填满！她从西山上拿着石头放到东海里，要把它填满。

社会工作者：拿着？用翅膀拿（做了个动作）？

流动儿童 F：不是不是，不是拿！嗯……（在想那个字）

社会工作者：别着急，慢慢来。你看，是这样的（做着衔的动作给他看）。想想那个字叫什么来着？

流动儿童 F：哦，衔？衔！”

对学习逆境中的流动儿童做得好的方面给予及时的肯定，是社会工作者培养学习逆境中的流动儿童能力的重要方法之一。例如，社会工作者看到流动儿童 A 的作业本上有学校老师给的评语“优”，于是和流动儿童 A 一起数作业本上有多少个“优”，让流动儿童 A 看到自己的成功之处。而指导流动儿童 B 的社会工作者采取相互交换作文的方式，让流动儿童 B 看到自己好的方面。社会工作者这样描写流动儿童 B：

“一到海边，我就跟 B 去捡贝壳。一会儿我们就捡了两个贝壳，一个很尖，很漂亮；另一个是白白的，还有个小洞。B 很聪明，她一下子就想到可以用绳子穿过贝壳里的洞，把它当贝壳项链戴。后来，我们又发现了一块黑色石头，很平很滑，可以拿来当黑板擦在沙滩上用。B 捡贝壳很认真，找得很仔细，所以她捡了很多贝壳。可是我却连一个都没找到。以后，我一定要向 B 学习，做什么事都认认真真的。”

在帮助流动儿童 D 的时候，社会工作者运用了直接奖励的方式，她告诉流动儿童 D 和他的姐姐：“看谁（家庭作业）做得好，我就给谁盖个大大的章。”流动儿童 C 很高兴，因为自己的学习表现得到了社会工作者的认可，得到了一份“秘密的礼物”——棒棒糖。在帮助流动儿童 H 的过程中，社会工作者专门制定了“家校联系表”，把流动儿童 H 的学习和行为表现与奖励直接联系起来。社会工作者在指导流动儿童 E 的学习过程中发现，让流动儿童 E 表现自己的能力和长处是肯定他的有效方式。因此，社会工作者在辅导流动儿童 E 的时候，精心安排了有关的活动：

“社会工作者：你都看什么电视？”

流动儿童 E：我喜欢看《自然密码》、《动物界》。

社会工作者：你喜欢这一些节目的什么内容呢？

流动儿童 E：我喜欢里面的动物，我最喜欢蛇了！

社会工作者：是吗？你能不能和我们说一说喜欢蛇的什么？

流动儿童 E：比如说响尾蛇，它有热感应器，它就是靠这个捕捉食物的。假如周围有一只老鼠，它身上就有热源，响尾蛇就能通过热感应器发现它，然后把它捕捉到。

社会工作者：很好！你了解了很多！还有吗？

流动儿童 E：有一些蛇它是没有毒的，但它的皮很花，就会让对方误认为它是有毒

的。通过这样的方式它来保护自己。

社会工作者：真厉害啊！知道的这一些我都不懂。还有其他的吗？

流动儿童 E：（兴致很高地）眼镜蛇头可以变得很大，通过这样的方式来吓倒对方。

社会工作者：（笑了一下）你知道得真多！你可以当我们的老师。”

发现学习逆境中的流动儿童的进步，哪怕是一点点进步，对学习逆境中的流动儿童来说都有很明显的效果。社会工作者在辅导流动儿童 A 的过程中非常关注 A 的任何一点进步，并且给予及时的肯定，让流动儿童 A 看自己的进步。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了一次辅导流动儿童 A 完成数学作业的过程：

“社会工作者：好的，我们来看一下这些算术题。

社会工作者拿起 A 刚才的草稿纸，将 12×2 列成算式演示给 A 看。

社会工作者： $2 \times 2 = ?$

流动儿童 A：4

社会工作 A：那 $1 \times 2 = ?$

流动儿童 A：2

社会工作者：这题最后结果是？

流动儿童 A：24。

社会工作者：对了。这次我们算 12×4 ，好不好？

流动儿童 A：好。

流动儿童 A 拿着笔，学着社会工作者教的方式在草稿纸上运算。

社会工作者：得多少啊？

流动儿童 A：48。

社会工作者：哇，算对了。我们再看一下刚才的几道题，好不好？

流动儿童 A：好。

社会工作者用手捂着题目的答案将几个算术式子指给 A： $31 \times 3 = ?$

流动儿童 A：93.

社会工作者：对了。 33×3 呢？

流动儿童 A：99。

社会工作者：又对了，很厉害啊。看这个 $60 \times 8 = ?$

流动儿童 A：480。

社会工作者：500 x 6 呢？

流动儿童 A：3000。

社会工作者：很厉害！

流动儿童 A 的母亲在旁边面带微笑地看着。”

可以有不同的方法让学习逆境中的流动儿童看到自己的进步。例如，社会工作者在辅导流动儿童 C 的过程中就运用几次考试的比较，把一个学期内不同时间的考试排列出来，让流动儿童 c 看到自己慢慢在进步。而社会工作者在辅导流动儿童 E 的英语过程中，每次完成作业之后，都会给 E 积极的回馈，告诉他在哪些方面进步了。指导流动儿童 B 的社会工作者运用了让流动儿童 B 自我评估的方式，帮助流动儿童 B 发现自己的进步。社会工作者在自己的服务活动报告这样描述鼓励流动儿童 B 进行自我评估的过程：

“社会工作者：那你说这篇作文分数为什么比较高呢？

流动儿童 B：嗯，这篇开头写得很好，字迹工整，写得比较完整。

社会工作者：开头哪里写得比较好呢？

流动儿童 B：开头写了很多感受的东西。

社会工作者：感受的东西？你感受到什么呢？

流动儿童 B：（想了想）这里写得很美，写得很舒服，让人感觉到舒服。

社会工作者：对啊，这里写得很美，写得很舒服，我们也能感受到。就像你之前那篇文章写的一样，我们感到舒服，对吧！

流动儿童 B 认可地点点头。”

在学习逆境中培养流动儿童的自主能力，是社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的重要的方法。例如，流动儿童 C 得了感冒，在看完了半张试卷之后，显得有点疲惫。于是，社会工作者让流动儿童 C 自己选择：是休息一会还是继续学习？

“社会工作者：这部分看完了，我们要不要先休息一会儿？

流动儿童 C：嗯……（思考状）

社会工作者：你自己说说看，是想先休息一会儿，等会再来看语文？还是先把语文看完，再休息？

流动儿童 C：先看完（回答很干脆而且很有力）！

社会工作者：哇，好棒！好勇敢！

坐在一旁的流动儿童 C 的母亲看起来也很高兴。

社会工作者：那我们接着来看。”

帮助流动儿童 F 的社会工作者则采取了让学习逆境中的流动儿童自己检查作业的方式增强 F 的自主能力。而协助流动儿童 B 和 D 的社会工作者通过鼓励流动儿童自我发挥提高他们的自主能力。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了鼓励流动儿童 D 发挥自主能力的过程：

“社会工作者：你现在讲一个故事给我们听听吧。

流动儿童 D 拿了一本《智慧的笑话》。

社会工作者：要看书讲吗？

流动儿童 D：本来就可以看书讲嘛！

社会工作者：要不要试试讲得比书上讲得更好呢？

流动儿童 D：好（很有斗志的样子）。

流动儿童 D 开始按照书里的内容讲故事，讲完第一个故事后。

流动儿童 D：我改了两个地方。”

创造机会让学习逆境中的流动儿童积极表达自己，这是社会工作者在协助学习逆境中的流动儿童克服学习困难挑战中常用的方法，目的是培养学习逆境中的流动儿童的自主能力。例如，流动儿童 E 很喜欢语文朗读，社会工作者在一次辅导过程中专门布置了语文朗读任务，让流动儿童 E 读课文给社会工作者听：

“社会工作者：你平时在家会读语文课本吗？

流动儿童 E：有时候会。

社会工作者：妈妈喜欢听你读吗？

流动儿童 E：喜欢。

社会工作者：你自己选一篇喜欢的文章读给我们听，看看你的语文读得怎么样？

流动儿童 E：（流动儿童 E 在我们面前表现出比较强烈的表现欲，开心地翻开书，要给我们读他喜欢的课文）我给你们读这篇文章吧！

社会工作者：读得真不错，很流利！

流动儿童 D 也有类似的经历，社会工作者有时会让他背诵“乘法口诀”或者“朗读课文”等。在帮助流动儿童 F 的过程中，社会工作者发现，指导流动儿童 F 学习日记的有效方法是让 F 自己讲日记写了什么内容，然后让 F 把写的时候漏掉的生动描述补充上去。

对于学习效果进行及时检查，才能保证学习逆境中的流动儿童按时完成学习任务，而且让学习逆境中的流动儿童和社会工作者及时了解学习进展的情况。像社会工作者在帮助流动儿童 B 的过程中，就要求 B 把制定好的每周“好词好句”完成的情况“贴到墙壁上”，让社会工作者可以看到“B 一周学了多少新词”。社会工作者在指导流动儿童 D、F、G 的时候，在制定的学习计划中都安排了学习检查的项目。像负责流动儿童 H 的社会工作者专门制定了“家校联系表”，让流动儿童 H 和家长以及老师一起检查自己每周的学习表现。为了保证流动儿童 C 顺利复习，社会工作者和流动儿童 C 一起总结了考试的经验后，制定了具体的检查方案。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了检查方案安排的对话过程：

“社会工作者：你看，我们今天把你的考试卷子总结了，问题、原因和解决办法都总结出来了，下个星期你就按照卷子上面写的好好做点努力，好不好？”

流动儿童 C：嗯，每个都要做吗？

社会工作者：也不一定每个都要做。你做了什么之后，就在那个旁边做个记号，行不行？比如你卷子上写了要背书，你哪天把课文好好地背好了，就在那个旁边写：几月几号背了课文。然后我们下星期来检查，看你学的怎么样，好不好？

流动儿童 C：嗯。

通过这一节的分析可以看到，社会工作者在协助流动儿童克服学习逆境过程中注重流动儿童的学习能力的发展，涉及学习规划、能力发掘和能力培养三个不同的方面。就学习规划而言，包括学习计划制定和学习时间管理；能力发掘包括从能做的开始、

鼓励自己完成以及鼓励面对困难三个部分；能力培养则包括循序引导、及时肯定、发现进步、培养自主能力以及效果检查等五个具体的方面。在这些影响因素的分析中值得关注的是：

(1) 能力发掘和能力培养都是促进学习逆境中的流动儿童学习能力发展不可缺少的部分。社会工作者在协助流动儿童克服学习逆境的过程中，除了需要发掘学习逆境中的流动儿童的能力面对学习困难的挑战之外，同时还需要培养学习逆境中的流动儿童的能力。因此，学习逆境中的流动儿童克服学习的困扰不是简单地消除学习的困难，同时还涉及到学习能力的培养，包括及时发现学习逆境中的流动儿童的进步，及时给予肯定，并且按照学习逆境中的流动儿童的能力循序引导，培养他们的自主能力等。能力发掘和能力培养这两个方面是紧密联系在一起，都是学习逆境中的流动儿童学习能力发展的重要组成部分；

(2) 能力发掘既包括鼓励面对困难，也包括从能做的开始和鼓励自己完成。当学习逆境中的流动儿童面临学习困难的挑战时，社会工作者不仅要看到学习方面的困难，鼓励学习逆境中的流动儿童勇敢面对，同时还要看到困难挑战中那些能做的部分，从能做的开始，鼓励学习逆境中的流动儿童自己完成，提高学习逆境中的流动儿童克服学习困难的能力。因此，协助流动儿童克服学习逆境不是简单地帮助消除学习困难，而是调动和运用学习逆境中的流动儿童自身拥有的克服困难的能力。

(3) 学习规划是学习逆境中的流动儿童学习能力发展不可忽视的部分。学习能力的发展不仅包括学习困难的克服，学习能力的培养，同时也涉及日常学习的规划和安排，通过日积月累的方式帮助学习逆境中的流动儿童逐渐形成良好的学习习惯。

社会工作者协助学习逆境中的流动儿童发展学习能力涉及三个方面：学习规划、能力发掘和能力培养，具体的图示如下：

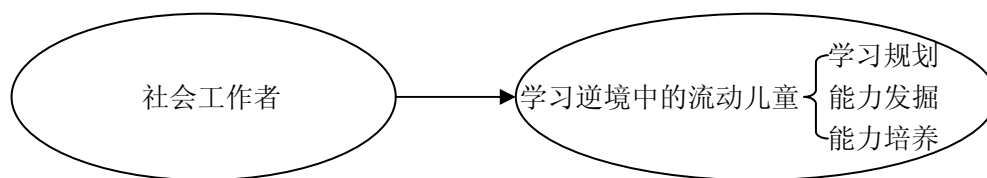


图 7.1 学习逆境中的流动儿童的学习能力发展图

第二节 学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强

一、与父母亲的社会支持的增强

社会工作者在帮助流动儿童克服学习逆境过程中，除了注重学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展之外，同时还关注学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强，主要包括与父母亲社会支持的增强和与老师社会支持的增强两个方面。社会工作者通常把父母亲作为学习逆境中的流动儿童在家庭学习中的重要监督者和指导者，加强学习逆境中的流动儿童与父母亲之间的相互支持。例如，社会工作者在辅导流动儿童 A 的学习的过程中，就让流动儿童 A 的母亲坐在一旁，除了让母亲了解辅导流动儿童 A 的整个过程之外，还希望能够加强母亲与孩子之间的沟通交流。此外，社会工作者还专门安排了一些游戏，让母亲和流动儿童 A 一起参加，像“挟夹子”、“算 24 点”、“唱歌比赛”等，增强流动儿童 A 与母亲之间的社会支持。而指导流动儿童 C 的社会工作者把加强学习逆境中的流动儿童的社会支持与发挥父母亲的能力结合起来。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了具体的对话过程：

“社会工作者：叔叔，您看，上次 C 数学题不会做，您不是帮他做出来的吗！您都懂。

C 都说了，叔叔的数学很厉害！

流动儿童 C 的父亲：也就是数学，还懂一点，其他就不行了。

社会工作者：要不我们先来看看数学卷子吧！叔叔数学很厉害。我们先来总结数学！

C 你把数学卷子拿出来？

流动儿童 C：这个有点难找（不过，还是起身马上回屋去找了）。

过了一会儿，数学卷子终于找了出来，流动儿童 C 拿着卷子坐到社会工作者的旁边。

流动儿童 C：就是这个。

社会工作者：好的。

这时，流动儿童 C 的父亲从里屋走了出来，坐在我们旁边。

流动儿童 C 的父亲：好吧，你们要我出来，我就来看看吧！”

社会工作者不仅关注流动儿童 C 与父亲的互动，同时还关注流动儿童 C 与母亲的交流，与流动儿童 C 的母亲一起制定了“每天鼓励他（流动儿童 C）一点点”奖励计划，让流动儿童 C 的母亲在计划表中记下每天表扬了流动儿童 C 的次数（打钩）和批评了

流动儿童 C 的次数（打叉）。

社会工作者在协助流动儿童 E 克服学习困难的挑战过程中也采取了相似的策略，加强母子之间的交流和支持。所不同的是，社会工作者运用了让孩子当“小老师”的方式。社会工作者在自己的服务活动报告中这样描述增强流动儿童 E 与母亲之间的交流过程：

“社会工作者：你可以看了电视节目之后和妈妈讲啊！也可以到学校和老师、同学讲。

这样，就可以当老师了！

流动儿童 E 的母亲：哪一个台、什么内容，他都记得很清楚。我有时找不到哪个台，他会和我说，妈妈这样就可以了。我也不知道他怎么一按就出来了。

社会工作者：是吗？那你可以教妈妈怎么按，以后妈妈就会自己按了，对吧？

流动儿童 E：（笑了一下）我也会教我妈妈识字。她有时不会发短信，我就会教她。

社会工作者：是吗？很好啊！原来你真得很厉害！

流动儿童 E 的母亲：有时我发的一些书（宣传《圣经》的资料），他会拿过去看，然后和我讲。

社会工作者：很好！你以后在科学方面可以当我们的老师，在英语和语文方面可以当妈妈的老师！

流动儿童 E 不好意思地笑了！”

这样，流动儿童 E 成了妈妈的“小老师”。指导流动儿童 G、H 的社会工作者也非常关注学习逆境中的流动儿童与父母亲的沟通交流，让父母亲和孩子一起制定学习计划，并且参与辅导孩子学习的整个过程。到了服务活动结束时，流动儿童 G、H “胆子变大了”，并且“主动和母亲说些学校发生的事情和学习情况”。

二、与老师的社会支持的增强

就家庭外部的社会支持而言，社会工作者在指导流动儿童克服学习逆境过程中非常关注学习逆境中的流动儿童与老师之间的相互支持，尤其与班主任老师之间的沟通交流。像辅导流动儿童 A 的社会工作者，每两周与 A 的老师联系一次，了解 A 在学校的表现；同时把老师的肯定意见转告给 A。为了帮助流动儿童 A 在社会工作服务活动结束之后继续与老师保持良好的沟通交流，社会工作者在最后一次服务介入活动中把

老师肯定 A 的一些意见用彩色纸打印出来，供 A 阅读。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了流动儿童 A 阅读老师意见的过程：

“社会工作者把整理好并且打印出来的‘老师的话’拿给流动儿童 A。A 很认真地看起来的内容来。社会工作者让流动儿童 A 跟妈妈一起看。

社会工作者：你给妈妈一张，一起看好不好？

流动儿童 A 没有反应，眼睛盯着那张纸，一边看一边小声地读。过了一会，才把其中的一张递给妈妈。A 递给妈妈的那一张是‘语文老师的话’。

流动儿童 A 的母亲接过来后，很认真地读了起来，读完后向 A 要另一张。

流动儿童 A 的母亲：你把那一张给我看一下。

流动儿童 A 把另一张递给了母亲。这一张是‘老师给母亲的话’。

流动儿童 A：姐姐（社会工作者），这一张（‘班主任的话’）能不能送给我？

社会工作者：这就是给你的呀！”

其他的社会工作者在指导流动儿童克服学习逆境过程中，也非常注意加强老师与学习逆境中的流动儿童之间的互动交流，增强相互之间的肯定，从而带动学习逆境中的流动儿童的改变。例如，流动儿童 F 的性格比较内向，上课从不主动发言。为了改善流动儿童 F 的学习状况，社会工作者在一次服务介入活动中就运用了老师的影响力：

“社会工作者：老师也和你说了是吧？还记得老师都夸你哪些方面进步了吗？

流动儿童 F：（想了想）不记得了。

社会工作者：老师说你现在上课能主动举手发言了，而且上课也能认真听讲了，坐得也很直！而且还夸你很爱劳动，是不是？

流动儿童 F 点点头，没有说话。

社会工作者：……”

到了服务活动结束时，老师发现流动儿童 F 的“人际关系”、“说话能力”改善了许多，让老师“觉得更轻松”。在社会工作者帮助流动儿童 H 克服学习困难挑战的时候，老师建议加强流动儿童 H 的数学运算能力的训练和扩展她的语文阅读的范围，社会工作者把老师的意见转变成日常辅导流动儿童 H 的一部分内容，制定了“家校联系表”，

加强流动儿童 H 与老师之间的互动。精心设计的“家校联系表”让老师很“感动”，也促使流动儿童 H 变得“开朗了许多”。

从这一节的研究资料的分析可以看到，社会工作者在协助流动儿童克服学习逆境过程中，帮助学习逆境中的流动儿童增强社会支持也是重要的措施。学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强，在家庭内部主要表现为与父母亲的社会支持关系，在家庭外部主要表现为与老师的社会支持关系。值得关注的是：

(1) 学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强涉及家庭内部和家庭外部。在家庭内部主要表现为与父母亲之间的沟通交流；在家庭外部，则体现为与老师之间的互动交流。而且这两者紧密相连，不可分割。父母亲关注学习逆境中的流动儿童与老师的沟通交流，老师关注学习逆境中的流动儿童与父母亲之间的相互支持。简单地说，学习逆境中的流动儿童社会支持的增强涉及学习逆境中的流动儿童——父母亲——教师三者之间的互动。

(2) 学习逆境中的流动儿童与父母亲以及教师之间社会支持的增强，通常与流动儿童的学习紧密联系在一起。围绕着流动儿童在学习逆境中的学习要求和挑战，社会工作者就能比较容易地将学习逆境中的流动儿童与父母亲和教师的社会支持连接起来，增强相互之间的沟通交流。

学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强包括：与父母亲的社会支持的增强和与老师的社会支持的增强，具体的如下图所示：

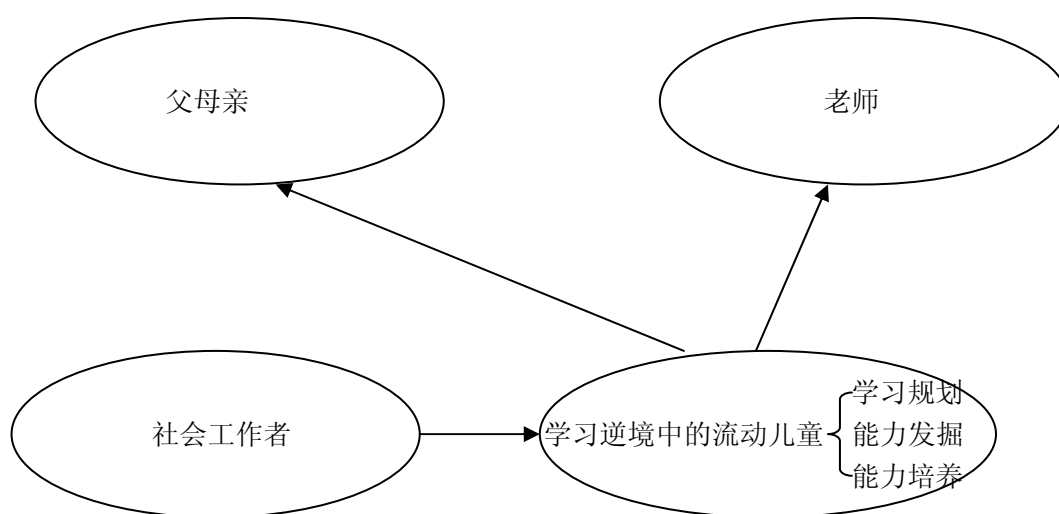


图 7.2 学习逆境中的流动儿童的社会支持增强图

第三节 父母的学习指导能力的培养

一、看到孩子进步

父母作为流动儿童克服学习逆境的重要社会支持，在帮助流动儿童克服学习逆境过程中发挥着重要的作用。培养父母的学习指导能力是社会工作者协助流动儿童克服学习困逆境的重要措施，它包括看到孩子进步、肯定父母成功经验、交流指导经验、协商学习安排和明确学习要求等五个方面。让父母看到学习逆境中的流动儿童的进步，是提高父母的自信心以及加深父母对学习逆境中的流动儿童了解的有效方法。当然，不同的社会工作者有不同的具体方法让父母看到学习逆境中的流动儿童的进步。像指导流动儿童 D 的社会工作者在和 D 的父母交流过程中，把流动儿童 D 最近在学校的一些进步表现告诉他们，如 D 评上了学校的“背诵小能手”等，让父母看到孩子在学习上的进步。社会工作者在和母亲一起辅导流动儿童 C 的过程中，注意流动儿童 C 的一点一滴的进步，并把它呈现在父母的面前：

“社会工作者翻看流动儿童 C 的作业。

社会工作者：嗯，有进步啊！你看，老师也表扬你了。

流动儿童 C 的母亲：对啊！

社会工作者：您看，他也很想进步的，他都主动写了两篇，这很好了。

流动儿童 C 的母亲：确实！

社会工作者：对啊，他以前都不知道怎样写，现在一次就写了两篇，很不错！有这个意识了。这是很大的进步了！

流动儿童 C 的母亲笑得很开心。

社会工作者：你看，妈妈看到你进步笑得开心啊！”

但是真正让父母从看到学习逆境中的流动儿童的进步转变成主动总结和肯定学习逆境中的流动儿童的进步，确实需要社会工作者的不断努力。例如，指导流动儿童 C 的社会工作者在呈现流动儿童 C 的进步的同时，让父母自己总结流动儿童 C 的进步，以强化他们对孩子的了解。社会工作者在服务活动报告中这样描述加强母亲对孩子的了解过程：

“社会工作者：您看他的作文写的怎么样？”

流动儿童 C 的母亲：写的很多，他表现的不错。

社会工作者：真的呀！他具体哪些方面表现的好呢？

流动儿童 C 的母亲：嗯，这周他能自己主动去写作业；还有读书，让他背书，他也好好地背了，都还不错！

社会工作者：那他真是表现得非常不错！

流动儿童 C 的母亲：（笑）

社会工作者：（对着流动儿童 C）妈妈说你这周表现很好！开心不开心？

流动儿童玩着自己手里的小动物，低头微笑。”

让学习逆境中的流动儿童在父母亲面前展现自己的进步，也是社会工作者常用的增强父母亲了解孩子进步的有效方法。例如，社会工作者在指导了流动儿童 E 学习了几次英语单词和课文之后，让他“在妈妈面前读一下”。而社会工作者在帮助流动儿童 F 的学习过程中也采用了类似的方法，首先指导流动儿童 F 准备“精卫填海”的故事，然后让 F 在父亲面前展现自己的进步。在服务活动的记录报告中，社会工作者记录了父亲与孩子的互动过程：

“社会工作者：来，给爸爸讲讲“精卫填海”的故事，你刚才说得很好。

社会工作者把“精卫填海”的卡片交给流动儿童 F 的父亲。

流动儿童 F 的父亲：嗯，那你说来听听。

流动儿童 F：（抬起头，露出调皮的表情）给提示。

流动儿童 F 的父亲：你自己先说。

流动儿童 F：给提示嘛！

流动儿童 F 的父亲：好好，你先说，到时候忘了，就提示你。

社会工作者：嗯，你刚才说得很好，慢慢来。

流动儿童 F 第一次讲的时候还需要别人提示，父亲很有耐心地提醒他，父子俩配合得很好。第二次，流动儿童 F 在没有别人提示下一口气就把整个故事都讲了出来，以前一些容易忘记经过强调的地方他都没有忘，‘衔’字他想了好久最后想了起来。总的来说，讲得很不错。”

在服务活动结束后，社会工作者发现流动儿童 F 的父母亲不再像开始那样只关注孩子的不足，而能够看到孩子的优点和进步。例如，父亲在流动儿童 F 读了课文之后会夸孩子：“读得挺顺的”或者“读得不错”；而母亲也会表扬孩子：“读得挺大声的”。

二、肯定父母成功经验

每位父母亲在教育流动儿童克服学习逆境过程中都有自己的成功经验，发掘和肯定这些有效的经验是社会工作者帮助学习逆境中的流动儿童的父母亲培养学习指导能力的有效措施。像流动儿童 A 的母亲改变了原先的责备方式而运用奖励的方法培养孩子的早读习惯。社会工作者在服务活动报告中记录了与母亲的有关对话过程：

“流动儿童 A 的母亲：今天早上我还跟她（流动儿童 A）说，每天早上起来自己读一下课文，积累一下词句。她答应了。

社会工作者：哦，是吗，她答应了？

流动儿童 A 的母亲：嗯，赚一些零用钱。

社会工作者：用了奖励的方法？

流动儿童 A 的母亲：对。我觉得应该向其他的家长学习一下，有些要奖励。我觉得自己的有些方法要改一下。这样应该可以吧？

社会工作者：挺好的！可以试一试。”

在社会工作者的支持下，流动儿童 A 的母亲希望自己能够成为“负责任的母亲”。社会工作者在帮助流动儿童 C 和 F 的时候，把他们的进步和父母亲的有效指导连接起来，让父母亲看到两者之间的联系，从而强化父母亲在指导学习逆境中的流动儿童的成功经验。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了具体肯定流动儿童 C 的母亲的过程：

“流动儿童 C 的母亲：对啊，这两课（英语）都是还没学的。

社会工作者：哇，他真的好厉害啊！没学过的自己都慢慢会读一些了，已经找到了一些读英语的感觉了。

流动儿童 C 的母亲：是有点进步。以前我要他读，他不愿意，现在都自己愿意读了。

社会工作者：（对着流动儿童 C）你的英语进步有没有什么经验？

流动儿童 C：嗯，我也不知道。

流动儿童 C 的母亲：我就是天天逼着他读啊、背单词啊，他慢慢地知道的多了就会了。

社会工作者：哦，这样啊！阿姨您真的是很会教啊！真的很厉害！以后他的英语肯定能越来越好。

流动儿童 C 的母亲不好意思地笑了笑。”

在母亲的监督下，流动儿童 C 的英语逐渐从“最不喜欢”、“最差”的科目转变成喜欢的科目。而在帮助流动儿童 E 克服学习逆境的过程中，社会工作者发现，虽然母亲受到自身文化教育程度的限制没有办法直接辅导孩子的功课，但愿意让流动儿童 E 充当她的“小老师”，以此来调动孩子的学习热情，提高孩子的学习积极性。于是，社会工作者及时肯定母亲运用这种方式在指导孩子学习中发挥的作用，强化母亲的成功经验。社会工作者在服务活动报告中这样描述具体的对话过程：

“社会工作者：他（流动儿童 E）的英语学的怎么样？

流动儿童 E 的母亲：他的英语写得不错。

流动儿童 E 的母亲一边说着，一边把流动儿童 E 默写的本子拿出来给社会工作者看。

社会工作者：你现在 26 个字母应该都没问题了吧？

流动儿童 E：是的。

流动儿童 E 的母亲：他还教了我一些。

社会工作者：是吗？很好啊！自己可以当老师了。

流动儿童 E 的母亲：他还教我唱英文字母歌。

社会工作者：真的很厉害啊！我们现在考一下妈妈会多少。妈妈会多少就说明你自己学的好不好，因为只有你自己学好了，才可以教好妈妈！

流动儿童 E 的母亲有点不好意思地读了几个英文字母。

社会工作者：很好，你教得很好啊！”

令母亲满意的是，借助这样的学习方式，不仅流动儿童 E 的学习积极性有了明显

的提高，“能够按时完成家庭作业”，而且母子之间的沟通交流也得到了明显的改善，母亲解释说，“孩子懂事了不少”。

三、交流指导经验

和父母分享指导学习逆境中的流动儿童克服学习困难的经验，是社会工作者在开展社会工作服务活动中经常运用的方法，目的是为了提高父母亲指导孩子学习的能力。例如，社会工作者在帮助流动儿童 E 的过程中发现，流动儿童 E 的母亲喜欢替代孩子发表意见。于是，社会工作者寻找机会和母亲交流指导孩子学习的经验。社会工作者在服务活动报告中记录了具体的对话交流过程：

“社会工作者：你有没有发现，你说话时，他（流动儿童 E）不太会表达自己的想法。你给他表达的空间是不是小了一点？”

流动儿童 E 的母亲：可能有一点吧！可是有时问他，他也不说。我的孩子就是会把一些想法放在心里。

社会工作者：你有没有尝试让他表达多一些。

流动儿童 E 的母亲：有啊！你看，我刚才也想适当地让他多说！

社会工作者：这样很好！我们不在旁边的时候，你能不能也尝试一阵子？

此后，母亲在和流动儿童 E 的交流过程中就非常关注自己的言行，尽可能让流动儿童 E 有更多的机会表达自己的想法。社会工作在服务活动报告中记录了一段母子俩听了学校教育讲座后的对话：

“流动儿童 E 的母亲：这周五他们学校有一个著名的演讲家来学校演讲，特别感动，特别有感悟，讲得太好了！”

社会工作者：哦，是那个？

流动儿童 E：邹越。

社会工作者：都讲些什么内容？

流动儿童 E 的母亲：讲了很多故事，都很感人，很多人哭了。

流动儿童 E：我们学校 80% 的人都哭了。

社会工作者：真的吗？说来听听。

流动儿童 E：他讲了一个龙岩的母亲，她和丈夫有一次在山上遇到了泥石流，她的丈夫掉下山死了。当时她也想跳下山去，和丈夫一起离开，但是当时她肚子里已经怀了孩子，她想这是我们的结晶，我要让他活下来，我要让他长大。

流动儿童 E 的母亲：你看他讲得不好。

社会工作者：不会啊，讲得很好，很清楚！

流动儿童 E 的母亲：（脸上带着微笑）那就让他讲吧。

社会工作者：好，继续讲吧！

流动儿童 E：嗯，……”

社会工作者在辅导流动儿童 D 克服学习逆境过程中也有类似的经历。由于老师的疏忽少印了 1 份考试卷，耽误了流动儿童 D 的考试时间，使得流动儿童 D 原来学得比较好的数学成绩第一次出现了不及格。母亲不了解真相，“狠狠地打了他”。社会工作者了解后，和流动儿童 D 的父母亲交流，他们也认同社会工作者的想法，并且专门向流动儿童 D 作了解释。D 很高兴，因为这是父母亲第一次这样做。

当然，更多的时候社会工作者与流动儿童的父母亲的经验交流集中在具体的指导方法上。像社会工作者在辅导流动儿童 F 的过程中就采用了这样的方式。由于流动儿童 F 的日记写得像“流水帐”，社会工作者根据 F 在日记学习中面临的要求制定了专门方法，并且设法和父亲的要求结合起来，帮助 F 把日记写得更生动、更丰满。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了与父亲互动的整个过程：

“社会工作者：叔叔（流动儿童 F 的父亲）你让他读故事书也是为了培养他的写作能力是吗？那叔叔有让他模仿故事书里的句子写一些东西呢？”

流动儿童 F 的父亲：这我倒没和他说，我就是让他自己读，这样读的多了应该就能学会人家一些写的方法吧。让他写，他又不愿意了，慢慢来吧！

社会工作者：嗯，是要慢慢来。叔叔你看，我们有个想法，不知道行不行。我刚刚给他列出来了写日记应该注意的几个方面，比如时间、地点、人物、为什么做、怎么做的、还有一些感受啊表情啊什么的，这就跟叔叔你刚才要求他的差不多。我们给他列出来，写在纸上，让他在写日记的时候能够照着这个要求写；平时讲故事的时候，也可以像叔叔刚才那个样子给他一些提示，让他说出来或者把一些事情记下来。

服务对象 F 的父亲：（认真地听）嗯，你的方法不错！不过，如果要他写的话，可能他又会说没时间，不愿意了。

社会工作者：也不用写太多，或者让他讲出来给你们听，就像刚刚讲故事那个样子，你们提示他的话，他能讲得很好。

流动儿童 F 的父亲：嗯。”

流动儿童 F 的父母亲就按照这样的方式引导孩子读故事书、写日记，母亲甚至要求孩子把故事书中的生动句子和词语记下来，用在日记中。

四、协商学习安排

帮助学习逆境中的流动儿童和父母亲一起制定学习计划是社会工作者在服务活动中经常运用的方法之一，不仅可以提高学习逆境中的流动儿童的学习规划能力，同时也能提升父母亲引导孩子学习的能力。例如，社会工作者在辅导流动儿童 B 的学习的过程中，为了帮助父母亲有效指导孩子的期中考试复习，与流动儿童 B 和母亲一起商谈具体的复习计划。社会工作者在服务活动报告中记录了具体的商谈过程：

“社会工作者：对，是要提高学习成绩。不过，先要看从哪科开始。如果有一些她自己能做的，那就让她自己去做。现在我们看看，哪一科她想做得更好一些？”

流动儿童 B 的母亲：说得对。

母亲看着流动儿童 B。

流动儿童 B：作文吧。

流动儿童 B 的母亲：她作文很不好。

社会工作者：作文是吗？那你想把作文写得更好，有什么想法吗？

流动儿童 B：不知道。

社会工作者：不知道怎么办，那你怎么提高作文呢？

流动儿童 B 开始想，母亲看着流动儿童 B。

社会工作者：（对着流动儿童 B 的母亲）阿姨，你觉得她在作文方面可以具体做些什么才能学得更好一些？

流动儿童 B 的母亲：我也不知道。

流动儿童 B：多看书。

社会工作者：要多看书是吗？

流动儿童 B：嗯。

流动儿童 B 的母亲：我想也是要多看书。你说是不是？我也不懂这个。”

临近期末考试时，社会工作者再次提出制定复习计划，母亲不再像开始时那样被动，主动提出要求。社会工作者在服务活动报告中记录了这一过程：

“社会工作者：阿姨，您对她的期末复习这一方面有什么想法吗？

流动儿童 B 的母亲：我就是希望她能够每个单元好好复习一遍。

社会工作者：嗯，是要好好复习一下。不过，我们来这里一次也只有 2 个小时，不太可能都复习，所以您看能否与她一起制定平时的复习计划，好不好？

流动儿童 B 的母亲：嗯，这个方法很好。”

有些时候，社会工作者也会根据学习逆境中的流动儿童面临的学习困难与父母亲商量具体的学习计划安排。像流动儿童 F 在英语学习中遇到了挑战，社会工作者就和他的父母亲一起商量，是送 F 上“英语培训班”还是买英语复读机让 F 在家自学。而指导流动儿童 G 的社会工作者在服务活动结束之前，与流动儿童 G 的母亲商量服务活动结束后怎样安排 G 的学习：

“社会工作者：阿姨，是这样的，我们可能再来一两次，辅导就结束了。以后这方面要继续下去的话，需要你来做一些推动之类的工作。

流动儿童 G 的母亲：嗯，对。

社会工作者：阿姨，那你有没有想好怎么使他（流动儿童 G）的上课发言维持下去？

流动儿童 G 的母亲：这个我想好了，他差不多每周都会到这里，我在厂里找了一个同事，让她每周末都看一下他，问问他这周在学校的表现和成绩，提醒他一下，给他布置一些学习任务。这样，比较有用。我讲什么，他不听。

社会工作者：阿姨，你想得很周到，都想好了我们走之后的准备。这很好！可能要注意一下 G 自己喜欢的学习方式。

流动儿童 G 的母亲：那个女孩子性格比较温柔，年纪二十五、六岁，还没结婚，是高中生。辅导应该是还可以，可能就不会那么专业。

社会工作者：阿姨真的很关心 G，而且想的也很仔细。可能的话，在某些方面和 G 交流一下，看看他自己的意见，您觉得呢？

流动儿童 G 的母亲：嗯，这倒也是。”

母亲的主动参与让社会工作者感到很欣慰，而在这之前，主要是社会工作者安排流动儿童 G 的学习，鼓励和肯定流动儿童 G 的一些积极表现。

五、明确学习要求

帮助父母亲明确流动儿童面临的具体的学习要求也是社会工作者在服务活动中经常采取的措施。虽然父母亲也为孩子的学习困难和压力而苦恼，也希望能够引导孩子找到克服学习困扰的方法，但通常留于一般的解释，不一定了解流动儿童面临的具体的学习要求。例如，流动儿童 F 在日记方面一直存在不小的压力，父母亲认为“孩子就是懒”，“只能慢慢来了”。社会工作者为了让父母亲认识孩子具体的学习要求，和父亲进行了深入的对话交流：

“社会工作者：叔叔觉得 F 在日记上还有些什么样的压力呢？”

流动儿童 F 的父亲：他就是不想写，应付差事，要是老师不要求的话，他根本就不会写。我现在只要他能养成写周记的习惯就觉得可以了，以前他也没写过，是从二年级才开始写的。其实，写日记这种东西到三年级老师肯定会好好要求的，到时候再好好写就行了，现在只要让他养成习惯，其他方面慢慢再说。

社会工作者：只要让他养成写日记的习惯！那叔叔准备具体怎么做呢？

流动儿童 F 的父亲：我就是让他读故事书，然后要他模仿着里面的句子来写，读得多了可能就写得好了。我们也知道不能着急，只能慢慢来了，习惯是慢慢培养的。

社会工作者：哦，叔叔让他读故事书也是为了培养他的写作啊。那叔叔有让他模仿着里面的句子写一些东西吗？

流动儿童 F 的父亲：没有。”

在社会工作者的启发下，流动儿童 F 的父母亲开始要求孩子把故事中的“好词好句”记下来用在日记中。他们告诉社会工作者：“我们知道他的问题出在哪里，但没有想具体的办法做出来，平时只是说得比较多。”

让父母明确孩子学习的具体要求是一个逐渐让父母了解学习逆境中的流动儿童真实学习状况的过程。流动儿童 C 的母亲不了解英语学习的重要性，只监督和指导流动儿童 C 的语文和数学的学习。在一次与社会工作者的对话交流中母亲改变了自己的想法。

“流动儿童 C 的母亲：他们以后英语要占多少分啊？他们现在是占 50%，以后要占多少呢？”

社会工作者：以后，英语就和语文、数学一样了，三门一起算总分。

流动儿童 C 的母亲：哦，这么重要啊！

社会工作者：嗯，还是蛮重要的！

流动儿童 C 的母亲：那要好好学啊！我说这英语很重要。

社会工作者：是啊！以后确实很多地方都要用英语，要读书什么的都要看英语。

流动儿童 C 的母亲：（对着流动儿童 C）你听到没有，英语很重要，要好好学！

流动儿童 C：哦。”

为了调动孩子的学习积极性，母亲还主动和流动儿童 C 一起学习英语。社会工作者在帮助流动儿童 A 的过程中也发现，流动儿童 A 的母亲不重视孩子的英语学习。在社会工作者的影响下，母亲逐渐明确流动儿童 A 在英语学习方面存在的要求，开始重视孩子的英语学习。在服务活动结束之前，社会工作者在母亲给流动儿童 A 的每日留言簿上看到了母亲的留言，结尾都会用英文写上“ I love you ”或者“ kiss you ”等。

通过这一节的研究资料的分析可以发现，社会工作者在协助学习逆境中的流动儿童的父母亲增强指导学习能力方面涉及看到孩子进步、肯定父母成功经验、交流指导经验、协商学习安排和明确学习要求等五个方面的不同内容。在这五个不同方面的内容中值得关注的是：

（1）学习逆境中的流动儿童的父母亲的指导学习能力的发掘包括，让父母亲看到孩子的进步和肯定父母亲的成功经验。让父母亲体会到孩子的进步，看到孩子好的方面，不仅对于调动学习逆境中的流动儿童的能力具有重要的影响；同时，对于父母亲来说，也发挥着重要的作用，让父母亲变得有能力发现和运用学习逆境中的流动儿童的能力。尤其对父母亲指导学习逆境中的流动儿童的成功经验的肯定，直接让父母亲

体会到自身所拥有的能力。

(2) 与父母亲交流指导经验、协商学习安排以及明确学习要求是培养父母亲的指导学习能力的具体过程。协助父母亲增强学习指导能力不仅包括怎样发现和运用父母亲已有的能力，同时还包括怎样促进父母亲学习和增强新的学习指导能力，而这些新的学习指导能力的培养就需要借助社会工作者与学习逆境中的流动儿童的父母亲之间的指导经验的交流、学习安排的协商以及学习要求的明确等活动来实现。

社会工作者在协助学习逆境中的流动儿童的父母亲培养学习指导能力方面涉及五个方面的不同内容：看到孩子进步、肯定父母成功经验、交流指导经验、协商学习安排和明确学习要求等。具体的如下图所示：

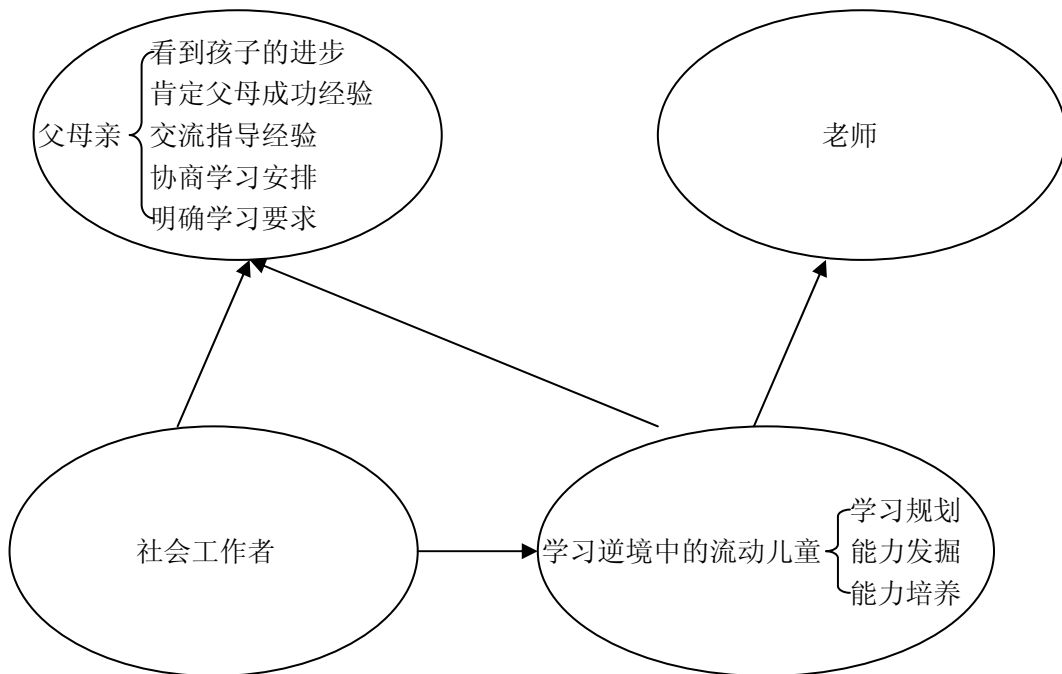


图 7.3 父母亲的学习指导能力培养图

第四节 父母亲的社会支持的增强

一、与老师的社会支持的增强

在帮助流动儿童克服学习逆境过程中，增强学习逆境中的流动儿童的父母亲的社会支持是一项非常有效的措施。从本项研究的资料分析来看，它包括父母亲与老师的社会支持的增强以及父母亲与学习逆境中的流动儿童的社会支持的增强。加强父母亲

与学校老师的社会支持是社会工作者在帮助流动儿童克服学习逆境过程中常用的策略，因为老师作为学习逆境中的流动儿童最重要的家庭外的社会资源，是父母亲在指导流动儿童克服学习逆境过程中不可忽视的部分。例如，社会工作者在帮助流动儿童 A 的过程中就非常关注流动儿童 A 的母亲与老师之间的配合，鼓励两者之间经常沟通交流，在服务活动结束之前，还专门把老师的评价和要求整理出来，制成“老师对母亲的话”交给母亲。社会工作者在自己服务活动报告中记录了一段鼓励母亲加强与老师沟通交流的对话：

“社会工作者：大姐你也是经常跟老师联系，是吗？”

流动儿童 A 的母亲：之前还好，但是后来发现她（流动儿童 A）说老师说的作业要求是这样这样的，但是一看就知道不是这样子的，所以知道她上课走神了，不知道在听什么。因此，就给老师打电话确认一下，发现她确实听错了。

社会工作者：这样的事情就发生了一次吗？

流动儿童 A 的母亲：后来发现她好像又出错了几次，因为平时联系着老师，就还好。你说也真的要做一个负责任的家长是吧？

社会工作者：是的。”

班主任老师非常赞赏流动儿童 A 的母亲，告诉社会工作者：“A 的妈妈经常给我打电话，不像有些家长那样，总是我们跟他（她）联系，这样 A 学习上的一些事情很容易沟通。”显然，加强父母亲与老师的沟通交流，是保持父母亲了解孩子在学校表现的重要渠道。社会工作者在帮助流动儿童 B、E、G、H 的过程中就鼓励父母亲经常与学校老师保持沟通交流，了解孩子在学校的表现状况。像流动儿童 E 的母亲就经常和老师联系，E 在学校有什么变化，母亲很快就能从老师那里了解到。流动儿童 E 的母亲自己说：“开家长会我没时间过去，我就会打电话问候老师一下，顺便也问一下老师，E 最近的表现。”

流动儿童 F 的家就在学校门口，因此老师经常家访。老师会把流动儿童 F 在学校的表现情况及时告诉父母亲，像 F “拼音不会标”、“考试有进步”等。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了一段与母亲的对话交流，希望加强父母亲与老师之间的互动。

“社会工作者：嗯，老师夸他（流动儿童 F）了，说他现在上课能主动举手发言，而且能在小朋友面前讲故事，不过声音还是有些小……”

流动儿童 F 的母亲：嗯、嗯，现在他能主动举手发言了？

社会工作者：是啊。阿姨，你没有听老师或者他自己说起过吗？

流动儿童 F 的母亲：没有。不过老师说过他最近一次考试有进步了，好象这次考了 90 多分，作业本上也写了‘有进步’。

流动儿童 F 的母亲一边说着，一边主动给我们找出几本服务对象的作业本。作业本的封面上老师写着流动儿童 F 在哪些方面有所进步了。

社会工作者：嗯，是啊，老师也和我们说了，他最近进步很大。老师批改得很仔细啊！这样具体告诉他哪方面有进步的话，他也就知道要在哪方面继续保持了。”

二、与孩子的社会支持的增强

增强父母亲与学习逆境中的流动儿童之间的支持，不仅有利于帮助学习逆境中的流动儿童克服学习的困难和挑战，同时也是加强父母亲的重要社会支持的一个方面，尤其对于只身带着孩子的母亲来说，这样的支持是母亲的重要情感支撑。例如，社会工作者在帮助流动儿童 A 克服学习逆境过程中就发现，母亲与流动儿童 A 有着很深的情感联系。为了改善母亲与流动儿童 A 之间的相互支持，社会工作者鼓励母亲多看孩子的进步、多鼓励孩子。让社会工作者感到很欣慰的是，母亲开始放弃抱怨，学着欣赏流动儿童 A，而且母亲还专门为流动儿童 A 制作了“留言本”。

“留言本上母亲详细地告诉 A 每天放学后要做什么，比如先洗一下澡，把东西放好，做完作业再看电视等。虽然每一页的内容差不太多，但母亲的表述方式有很大差别，对 A 的称呼也时时改变，如宝贝、臭宝贝等；另外，母亲的落款也各式各样，在留言最后母亲一般会用英文写 I love you、kiss you 等。除了日常的生活习惯外，母亲也对 A 说些特别的话，其中有一页就是要 A 不要再生气，两个人一起来学习控制脾气；还有母亲对 A 进步的感受以及希望 A 可以继续保持，等等。”

当然，父母亲与学习逆境中的流动儿童的交流更多表现在学习方面。在社会工作者的支持下，流动儿童 C、E、F、G 和 H 的父母亲学会看到孩子的进步和长处，使父母亲与孩子之间的互动交流更为积极。社会工作者在自己的服务活动报告中记录了一

段父母亲与流动儿童 F 之间的互动交流。

“后来我们（社会工作者）询问流动儿童 F 和母亲关于作业的完成情况。

社会工作者：你（流动儿童 F）已经读了这么多了啊！

社会工作者注意到在学习计划表格上听力一栏只有一个笑脸，读书一栏已经有六个笑脸了。

流动儿童 F 的母亲：他爸爸答应给他钱嘛，说读一篇就给他一块钱，正好他想买玩具，自然积极性高了，整天拉着我们说要读给我们听。我比较忙，他就拉着他爸爸说：‘爸爸，我读给你听，快来听快来听！’

流动儿童 F 的母亲一边说，一边还学着 F 当时的样子做着动作，笑得很开心。”

流动儿童 F 的父母亲在服务活动结束时的效果评估表中写道：社会工作者组织的 service 活动让“我们对孩子的教育方法和态度有所改正”。

在这一节的分析中可以看到，社会工作者可以在两个方面增强学习逆境中的流动儿童的父母亲的社会支持：父母亲与老师的社会支持以及父母亲与学习逆境中的流动儿童的社会支持。值得注意的是：

（1）父母亲的学习指导能力的培养和社会支持的增强两者不可偏废。社会工作者在协助父母亲帮助流动儿童克服学习逆境过程中，不仅需要培养父母亲的学习指导能力，同时还需要增强父母亲的社会支持。增强父母亲的社会支持是帮助流动儿童克服学习逆境的不可缺少的部分，这样的社会支持主要表现为父母亲——教师——流动儿童三者之间的互动交流。

（2）父母亲的社会支持表现为家庭内部和外部两个方面。在帮助流动儿童克服学习逆境过程中，增强父母亲的社会支持在家庭外部主要表现为与老师的互动交流，在家庭内部则主要体现为与学习逆境中的流动儿童的沟通交流。特别需要关注的是，一方面父母亲是帮助流动儿童克服学习逆境的重要资源，另一方面学习逆境中的流动儿童也是父母亲的重要社会支持。

社会工作者协助父母亲增强社会支持涉及两个方面：父母亲与老师的社会支持以及父母亲与孩子的社会支持。具体的如下图所示：

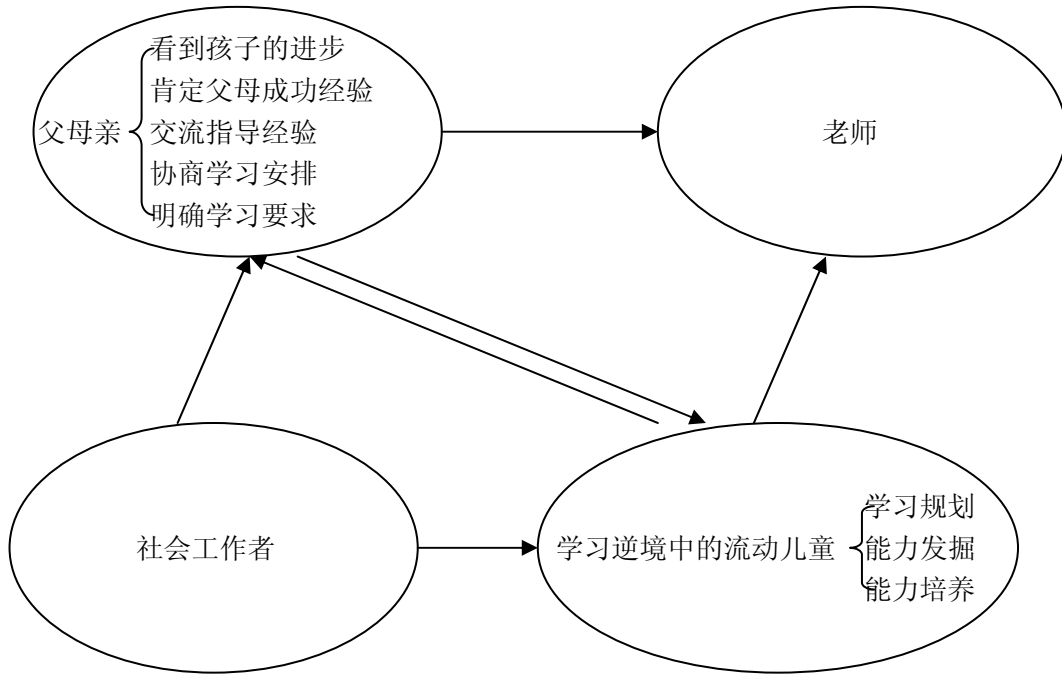


图 7.4 父母亲的社会支持增强图

第五节 社会工作者的专业要求

一、专业能力

社会工作者一方面为学习逆境中的流动儿童和父母亲提供专业服务，另一方面在服务过程中反思自己的所作所为，对服务活动进行重新规划和调整，提升服务的专业水平，促进自身的专业成长。专业服务和专业要求是同一个过程的两个方面，两者相互促进，相互循环，不可分割，其核心是提高社会工作者协助学习逆境中的流动儿童、父母亲、教师等之间的相互支持，克服学习逆境的挑战。在这里，把社会工作者的专业要求作为一节内容来讨论，并不是为了强调社会工作者的重要地位，而是为了回应目前国内对社会工作专业服务研究的缺乏，尤其对社会工作者自身的专业要求的考察更是“凤毛麟角”。从本项研究的资料分析来看，社会工作者的专业要求涉及专业能力、规划能力和感受能力的提升。就专业能力而言，包括技巧、策略和价值等三个层面的反思和提升。社会工作者在服务活动中首先遇到的是服务技巧的困扰，对具体的影响学习逆境中的流动儿童或者周围他人的服务方法进行审视和反思，这构成了社会工作者在技巧层面的专业能力的提升。像社会工作者在帮助流动儿童 A 克服学习逆境过程

中，就经常对自己的服务提问方式进行反省：“应该要问孩子为什么喜欢我们去”、“社会工作者应当继续问一下为什么开始时做错了，帮助流动儿童反省自己容易犯错的情景”等。负责流动儿童 B 的社会工作者在服务活动报告中也记录了自己的反思：

“这样回应不好。当时社会工作者看到流动儿童 B 好像也不太听得进意见，想想好多孩子做作业时都吃点东西，于是就这么回应了，现在觉得这是比较消极的回应方式。”

社会工作者在辅导流动儿童 D 的过程中对自己所运用的服务技巧很敏感，不时提醒自己。例如，“这里回应得不太好，社会工作者用自己的经验引导流动儿童 D”、“流动儿童 D 可能对‘最近’这个词不是很理解，以后对话的内容要尽量详细”等。社会工作者在帮助流动儿童 E 的过程中也有类似的经验，他们在自己的服务活动报告中记录了对自己的提问方式的观察和反思：

“假设母亲在场的时候，我们发现了他的问题，如果那时候我们批评他，会不会有很不好的后果？那么那时候又应该怎么做？我假设一下，首先我们不应该直接把它当作错误的事情，而是问他一些能够挖掘他的应对困难的经验的的东西，比如说：‘你数学作业都能做，而语文作业不爱做，是不是更喜欢数学？’或者‘觉得学习语文更难？’等，可能会有各种答案出现，像不喜欢语文老师、讨厌写作文等。”

社会工作者的专业服务技巧的提高就是在这样的不断反思、调整中发生的。帮助流动儿童 B 的社会工作者在自我总结报告中描述了自己的经历：“每次写完服务活动报告，回过头来看看那些对话，就会发现有很多地方都是可以改进的，看的时候知道该怎么说才比较好，想着下一次一定要注意……”

当然，社会工作者对服务活动的反思不仅仅停留在服务技巧的层面，同时会在更高一层面的服务策略上开展一些思考。社会工作者在帮助流动儿童 D 的过程中就发现，两位社会工作者分成两组分别辅导流动儿童 D 和他姐姐，这样的方式的好处是“会形成一个相互竞争的激励机制，由于小孩子的好胜心很强，可以促进他们好好表现。”但同时也有不好的地方，“两位社会工作者同时辅导就是两个人在一起，由于小孩特有的好奇心，流动儿童 D 对姐姐的补习很好奇，而他的姐姐也对流动儿童 D 的补习很好奇，

这样容易分心。”辅导流动儿童 D 的社会工作者在服务活动报告中记录了一次服务活动结束后的反思：

“从整体上看，我们对这次服务介入并不满意，主要是目标不明确，使得这次的服务介入显得十分的散乱，没有一个集中的主题。另外，我们原先制定的与流动儿童 D 的父亲沟通的目标并没有完成，流动儿童 D 的父亲在家时，我们并没有把握好机会。在服务介入过程中，我们过于注重与流动儿童 D 的母亲的沟通，在一定程度上忽视了流动儿童 D；而且在希望了解一些情况时，使用的问题显得十分生硬，话题的转折也显得过于突然。感觉上，这次的服务介入没有取得什么有意义的成果。”

帮助流动儿童 C 的社会工作者也没有把反思仅仅停留在服务技巧的层面，发现母亲“经常不停地教训流动儿童 C，而每次说教的内容都大概相似，导致流动儿童 C 有些麻木了，甚至不等母亲说完就随意地回答‘嗯’”。而流动儿童 C 的父亲只会打骂，“没办法从根本上提高流动儿童 C 的自主性和学习动机”。社会工作者在一次辅导了流动儿童 C 之后，记录了自己的反思：

“我们还没有找到流动儿童 C 真正的兴趣，不能很好地调动他的参与和投入，经常出现流动儿童 C 对我们的安排不感兴趣的现象。他很不配合我们的行动，而我们又无能为力，只能顺着他的情况，使活动的效果大打折扣。我们发现流动儿童 C 在学习方面几乎没有什么主动的愿望，就是被动地接受影响也不强烈。例如，流动儿童 C 的父亲说达到 96 分奖一块钱，96 分以上每分依次递增，但这项安排在流动儿童 C 的愿望上被排在倒数第一，所以我们没有什么办法让他产生改变的动机。”

社会工作者在辅导流动儿童 F 的学习过程中发现，F 在英语学习方面面临很大的压力。于是，社会工作者与父母亲一起商量送流动儿童 F 上英语培训班学习。在服务活动的开展过程中，社会工作者记录了自己的反思和感受：

“因为我们感觉到英语培训班对流动儿童 F 的重要性以及对这次服务介入的影响，所以担心父亲的放弃，先加强父亲的动力，然后能够把握住机会推动流动儿童 F 参加培训班的学习。但是我们发现父亲改变动力增强的同时，压力也在增大，而且流

动儿童 F 此时尚不具备配合父亲的动力，贸然加强一方的改变动力只会增加双方的冲突。”

这些策略层面的反思，让社会工作者对社会工作服务介入活动有更全面的把握。像辅导流动儿童 B 的社会工作者称之为“服务活动的整体感”，而指导流动儿童 F 的社会工作者在服务活动结束后的总结报告中分享了自己的发现：

“一开始介入时，我们并没有对流动儿童 F 的微小的进步进行总结，也没有就他的困难进行聚焦，所以很多时候我们的对话会出现这样的现象，这一次与父母、孩子在探讨这个问题，下一次还是在探讨同样的问题。这使得流动儿童 F 在中间的第三次、第四次，甚至包括第五次服务介入活动中都有些停滞不前。后来，我们就学会让父母自己去思考，多一些耐心等待父母思考后回答他们观察到的进步与困难。只有让父母自己去发现，自己去总结，父母自身思路就变得比较清晰，担心和焦虑就会降低一些。”

有些时候，在帮助学习逆境中的流动儿童的服务活动中社会工作者的反思会涉及到对社会工作的基本价值的理解。例如，帮助流动儿童 C 的社会工作者在自己的服务活动报告中比较了团体工作和个案工作，并且对社会工作的基本理念进行了思考：“在团体工作中，我们每个人都对他人承担着社会责任的理念，在个案中也应该有这样的理念，家庭成员对彼此之间的责任也会承担得更多，所以我们在活动中不能给彼此增加压力……其中，我们必然会遇到一些希望学习逆境中的流动儿童的父母亲和其他家人配合帮助学习逆境中的流动儿童的地方，例如帮助学习逆境中的流动儿童检查作业、辅导功课等，这些虽然说是许多家长必须做的环节，但如果父母亲以前没有这样的行动，我们在活动中也不能‘强迫’他们做吗？”

而社会工作者在帮助流动儿童 D 的过程中对“每个人都是有能力，都是能积极改变的”的理念有了新的理解。在服务活动报告中社会工作者这样记录自己的体会和反思：

“我们自己身上的问题也是蛮大的，在我们心里一直没有形成一个‘相信他是可以改变的，他可以做得好的’这样的想法，我们对流动儿童 D 的感觉大多还是比较消极。这样，从我们自己的角度就没有追求积极改变的信心和动力。而我们作为社会工

作者，本来就应该在心里一直有个信念——‘每个人都是有能力，都是能积极改变的’。我们自己先有了这样的信念，才能将这样的感受传达给流动儿童 D 以及周围他人。这样，即使我们没有一直向父母亲强调流动儿童 D 有很多优点，他们也可以在我们的影响下有积极的感受和信心。接下来虽然只有最后一次了，我觉得我们还是要建立起对流动儿童 D 的积极感受，好好地做好最后一次的总结。”

这样的在价值层面的反思其实是对服务活动中遇到的生命意义进行回顾和探问。协助流动儿童 E 的社会工作者的反思就涉及社会工作者内心的这种困惑和探寻。他在自己的服务活动报告中这样描述自己的体会：

“我在想，我们的社会工作服务介入最初的目标是什么？为什么我们会无力感，是的我们什么都做不了，还是我们对自己的要求过高？很多东西是客观存在的，他的家庭环境、学校环境、社会支持网络……如果我们要挑战这些所谓的客观存在，必然会感觉到我们自己的渺小，内心很有挫败感。这个很糟糕，因为当我们自己都感觉帮不了他们的时候，他们接受到我们内心中这种信号又会多绝望。我们需要让自己释怀。只有这样，我们才会信任他们，相信他们可以面对生活的挑战，我们才能破除自己的一厢情愿。只是去理解他们，而不是幻想自己有改变他们的超能力。只有这样，我们才能相信自己，相信自己的价值所在。”

这种对生命意义、价值的提问必然会影响社会工作者自身对生活的理解。指导流动儿童 A 的社会工作者通过服务活动的反思发现自己“对接纳有了更进一步的认识”，而帮助流动儿童 F 的社会工作者在自己的服务活动总结报告中描述了自己的收获：“我觉得本次专业服务活动对于我来说，不仅仅是社会工作技巧上的一次学习，我觉得社会工作给予我的一个很重要的影响是把理解他人、多看他人不同方面的能力的一种看人看事的思路或者也可以说是方法带到我的生活中，尤其带到我的处事心态中……”

二、规划能力

服务介入计划并不是一层不变的，在具体的执行中会遭遇现实的处境，需要社会工作者根据实际情况不断地调整。这种服务计划的规划能力是社会工作专业要求的重要组成部分。从本项研究的资料分析中可以发现，服务计划的规划能力涉及服务计划

执行情况的评估、服务计划执行中具体困难和挑战的认识以及服务计划发展方向的确
定等三个方面。

对服务介入计划执行情况的评估，是社会工作者把握服务开展状况的重要方式。
社会工作者在帮助流动儿童克服学习逆境过程中都会对每一次、或者某一项服务介入
计划的执行状况进行分析和考察。例如，辅导流动儿童 A 的社会工作者就对每一次的
服务介入活动进行反思，她在自己的服务活动报告中写道：“孩子整个一周表现都比较
好，但这一次的服务介入没有想象中那样顺利。社会工作者感觉这次没有什么进展和
收获，没有制定出影响流动儿童 A 改变的强有力的拉动计划。在这次服务介入中只是
在学习辅导过程方面注意让母亲参与进来。另外，在游戏方面，虽然也让母亲参与了，
但总觉得意义好像不大。”

当然，这样的评估不仅可以涉及服务介入计划执行中不足的方面，同时也可以涉
及服务介入计划执行中的成功之处。社会工作者在帮助流动儿童 D 的过程中对自己制
定的服务介入计划的执行状况进行了细致的分析，以便准确了解服务介入开展的状况。
在服务活动报告中，社会工作者做了服务活动的评估记录：

“这一次的服务介入，我觉得我们前半部分比较失败。我们本来是想通过‘折纸’
活动找出流动儿童 D 感兴趣的课外活动方式，但是我觉得我们过于随着‘折纸’游戏
走了，没有主题，一个小时过去的时候，我都觉得我们做的前半部分好像一点意义都
没有。开始他父亲过来看我们折纸，我们还很高兴地觉得他父亲也会加入进来，可是
不久他父亲就走了。不过，前半部分我觉得比较好的是：第一，我们改变了以前一
进门就学习的模式，流动儿童 D 和母亲也都认同和适应了我们的新方式。这样一
来，气氛就比较活跃了；第二，拉近了我们和流动儿童 D 之间的关系；第三，在家庭
中制造出了一些互动的场景，促进了整个家庭的交流，也许能改善一些家庭的气氛
吧。后半部分我们开始聊了一会成绩。我觉得我们在这儿做得很不错，对流动儿童
D 的肯定很有说服力，也很具体，感觉母亲也很高兴……这次我们的目标是降低母
亲对孩子的压力，这点我们也在后半部分尝试着做了。母亲对我们说的话很认同，
看起来也听进去了。父亲后来也参与了讨论。虽然他在旁边忙，但我们说的他都听
得见。”

社会工作者在帮助流动儿童 C 的过程中，还结合原因分析对服务介入计划执行的
效果进行了深入的考察。社会工作者在服务活动报告中这样总结自己的服务介入活动

开展状况：

“我们对这次的介入还是蛮满意的。结束出来以后，我们最直接的感觉就是整个服务介入过程我们一直在笑，气氛很好，这是我们之前从来没有做到过的。其实在过程中流动儿童 C 也快要发脾气了，而他妈妈也快要生气了，我觉得这次我们都比较好地化解了他们之间的冲突，感觉不错！原因我觉得有两个：一是我们这次就是在既定的目标下跟着他们‘走’，有意识地慢一步，以他们的节奏行动，这样他们都很放松；二是我们按照之前说的，给了流动儿童 C 一份礼物，他感受到了我们对他的关心和信任，一直都很配合；而且在整个过程中我们没有去硬性地阻止他手头的事，只是在真的需要他专心的时候，就好好地给他讲道理，他很愿意听。另外，我们也尊重他的方式，比如他说这是秘密，我们就没有硬要想知道秘密是什么。他说是秘密，我们就尊重他的秘密。这次我觉得小孩子真的是很天真，同时也很敏感，你对他好一点，对他多爱一点，他一定会感受到，而且还会双倍地还你。”

社会工作者在执行服务介入计划时会遇到很多意想不到的困难和挑战，对困难和挑战的理解和把握是社会工作者的专业要求的重要方面。像社会工作者在帮助流动儿童 F 的过程中，就遇到了意外情况，流动儿童 F 因为得了感冒“一直处于这种无精打采的状态中”，社会工作者担心按照原先制定的计划执行下去效果不好，因此“没有马上推展原计划的内容”。指导流动儿童 D 的社会工作者也具有类似的经历，在开展服务介入活动中遇到了意外情况，迫使社会工作者不得不调整服务介入计划。社会工作者在服务活动报告中这样记录遇到困难挑战并且调整服务介入计划的过程：

“这次活动的具体实施与我们当初的设想有很大的不一致。最初，我们是希望如果流动儿童 D 这星期表现好的话，我们就帮助流动儿童 D 和他的姐姐过生日，但是因为我们在活动之前联系过了老师，老师说流动儿童 D 的表现并没有什么进步，每次作业都没有完成，所以我们最后就取消了这些活动，转而具体了解流动儿童 D 的作业完成情况，以及寻找可以带动流动儿童 D 改变的影响点。”

最让社会工作者感受到打击的是，学习逆境中的流动儿童的状况不但没有改善，而且还出现了退步，使社会工作者对服务活动甚至自己的能力产生怀疑。辅导流动儿

童 D 的社会工作者就有这样的经历，他们在服务活动报告中表达了自己的这种感受。

“在这次服务活动介入过程中，有些感受回应做得还不是很好，而且开始感受到压力，尤其是流动儿童 D 和他的姐姐的学习成绩不仅没有进步，还退步了，甚至流动儿童 D 考了不及格。我们进入流动儿童 D 的家庭开展服务活动，是不是让他们的情况更糟？似乎我们的帮助让他们的学习更糟了，而且流动儿童 D 还出现了打架的情况，这些都让我们自己觉得有点打击。”

当然，让社会工作者感到更难处理的是，在服务介入活动中学习逆境中的流动儿童不配合，导致服务活动没法顺利进行。例如，社会工作者在帮助流动儿童 C 的过程中就遭遇了这种情况，让社会工作者束手无策。社会工作者在服务活动报告中描述了这样的令人沮丧的经历。

“我们负责的流动儿童 C 这一次表现得非常不乖，感觉这次他的情绪比较低落，不愿意配合我们的服务活动，一直想做自己的事，不断地把我们的进程引到别的事情上。本来我们想做个游戏调节一下，但是因为时间不够，我们就没做游戏。到了服务活动的后半部分，流动儿童 C 越来越不配合，而且还把他母亲惹火了。因为我们在旁边，他母亲一直压着火气。估计在我们离开以后，流动儿童 C 就会挨打了……”

面对这样的服务介入处境，常常让社会工作者“一下子找不到用什么方式”来回应。在接下来的服务介入活动开展之前，辅导流动儿童 C 的社会工作者“先对前几次的活动进行了总结和反思，希望通过总结和反思可以将整个活动连接起来，形成一个连贯的整体。”在服务活动报告中，社会工作者记录了自己的总结和反思。

“我们也存在一些问题，最明显的就是我们对场景的把握，首先是整体性把握的不够好。我们在和流动儿童 C 交流的时候，涉及他的父母，但却没有好好地关注不同人的不同感受，导致我们的交流不够全面、不够完整，而且忽视对方的感受也有可能造成一些消极情绪；二是对服务活动的进程把握的不够好。第二点的表现就是我们在交流一个东西的时候，总感觉还没做完，没有达到能够拉动对方行动改变的程度，导致我们丢失了好些好的行动拉动的机会。”

在社会工作者的反思中经常涉及的内容是：服务介入活动接下来怎样安排，如明确未来服务活动开展的目标、任务和一些特别困难的处理等。负责流动儿童 A 的社会工作者在每一次服务活动开展之前，都会根据上一次的服务活动开展状况确定下一次的服务介入活动的目标。例如，在服务介入活动的结束阶段，社会工作者是这样确定服务活动的目标的：

“社会工作者计划本周再到学校去一趟，了解流动儿童 A 自期中考试以来的学习情况，同时把服务活动即将结束的事情告知流动儿童 A 的老师，与老师一起探讨，在社会工作者结束撤出之后，怎样能够更好地维持和推动流动儿童 A 的进步，进一步加强家庭和学校的连接。在最后一次服务介入活动中，社会工作者将活动中照的一些照片洗出来，送给流动儿童 A 和她的母亲，与母女俩一起制作一本相册或装饰这些照片，回顾这一段以来的经历，并以此作为个案的结束。”

协助流动儿童 C 和 D 的社会工作者在每次服务介入活动结束之后，都会梳理一下自己的思路，明确下一次服务介入活动的目标和任务。像负责流动儿童 C 的社会工作者在反思了上一次服务介入活动的得失之后，这样记录下一次服务介入活动的目标和安排：

“下一次服务介入活动的安排：

(1) 我觉得流动儿童 C 一直不愿意很好地和我们配合的原因就是，我们没有以他的方式来开展服务活动。反观我们所有开展的服务介入活动，大部分时间我们都是问问题，要不就是他母亲的逼问和训斥。其实我们本来想的是运用画画和讲童话的方式，可能这样的方式比较有效，可惜没有实行。在下一次的服务介入活动中，我觉得我们可以把这个当作介入的切入点，还是要充分了解流动儿童 C 的感受和想法，同时在家庭互动的其他方面延续一些已经发生的改变。

(2) 在下一次服务介入活动中，我们希望能够将注意力集中在处理流动儿童 C 的家庭互动上，维持上次做的记录和奖励流动儿童 C 每天行动表现的计划，促使他在我们结束退出以后还能将这样的行动延续下去。

(3) 在流动儿童 C 的学习方面，下次我们先看一下上次的计划是不是可行，然后再做

一些修改，将注重学习计划和关注孩子感受的理念传达给父母亲，期望以后他们能够继续和流动儿童 C 制定学习计划，并且在计划中尊重流动儿童 C 的选择。”

对服务活动开展过程中的困难的预估以及设计相应的应对措施，也是社会工作者在服务活动反思中经常涉及的。例如，社会工作者在帮助流动儿童 F 的过程中发现，父亲常常关注流动儿童 F 的不足之处，而很少肯定他的长处或者进步的地方。社会工作者在服务活动报告中谈及了怎样应对这样的困难的挑战：

“流动儿童 F 的父亲很少给予孩子肯定，还是一如既往地关注孩子尚未做到的事情。在以后的服务介入活动中流动儿童 F 可能会再次遭受挫折。如果社会工作者还用这种方法，一要准备更充分地保护流动儿童 F 的信心；二要选取合适的现场人选，如母亲（但这次母亲不在）；三要事先和父亲打好招呼给予流动儿童 F 肯定和鼓励。这次因为父亲的批评导致服务出现尴尬后，社会工作者只是将话题转开，并没有回应，这不是很好。”

可以说，社会工作的服务活动就是在不断评估、总结、规划中往前推进的，规划能力能够让社会工作者在不断变化的实际服务处境中合理把握服务的方向和节奏。辅导流动儿童 A 的社会工作者经历了专业服务活动之后，这样描述自己的体会：“社会工作者每次的介入切入点可能不同，但要对整体的介入有一个把握，明确介入所处的阶段，以及以后的发展方向。这样，才能避免个案停滞不前，或者遇到场景的变化不知所措，提高对介入场景的把握能力。”

三、感受能力

无论社会工作者是反思社会工作的专业技巧、策略和价值理念，还是分析社会工作服务计划开展的状况，都会涉及怎样理解学习逆境中的流动儿童以及周围他人的感受和需要。在社会工作者的服务活动报告中经常涉及这方面的体会和反思，它包括对学习逆境中的流动儿童或者周围他人个人需要的理解和反思以及对学习逆境中的流动儿童和周围他人互动中的需要的理解和反思。例如，社会工作者在帮助流动儿童 A 的过程中看到，随着服务活动的逐步展开，流动儿童 A 的母亲参与服务介入活动的积极性越来越高，主动找老师了解孩子在学校的表现，配合老师的要求。社会工作者在服

务活动报告中这样描述自己的体会：“这是母亲自己的尝试，以使家庭和学校可以配合得更好。因此社会工作者想将更多的空间留给母亲，让母亲试验自己的想法，发挥自己的力量。”社会工作者在指导流动儿童 C 的过程中也有这样的体会，在自己的服务活动报告中写道：“当听到这句话的时候，感觉我们是不是表现得太权威或者太专业了；如果是这样的话，我们以后应该注意和流动儿童 C 的父母亲保持平等的关系。”指导流动儿童 F 的社会工作者在一次服务介入活动之后这样写道：“当时没有看母亲的表情，只关注母亲怎么看待我们的辅导方式，也没有进一步让母亲知道应该怎么教会更好一点。”

社会工作者在帮助流动儿童 D 的过程中极力推动父母亲看到孩子的优点和进步，但是发现这样的方式也存在不妥的地方。在服务活动报告中，社会工作者这样记录了自己的担心和感受：

“在这一次的服务介入活动中，我们原先计划的介入重点是希望能够放在流动儿童 D 的家庭互动上，进一步促进流动儿童 D 的父母亲对他的支持，拉动他们之间的互动交流的行动，同时尽量能够改变流动儿童 D 的父母亲以批评为主要的教育方式，让他们能够认识到流动儿童 D 的转变。但是在服务介入活动中我们发现，过于强调要求流动儿童 D 的父母亲肯定孩子的优点，这样做忽视了父母亲原有的教育方式的有效方面，使得我们的建议变得有点强迫的感觉，要求流动儿童 D 的父母接受我们的观点。这可能是因为我们只剩下最后几次了，我们自己的心态比较急，希望父母亲的想法能够有所改变。”

辅导流动儿童 C 的社会工作者对自己在服务介入活动中的提问进行了反思，发现“我们已经定位了他的‘数学学的好是因为有兴趣’，就按这点一直问，说不定他根本不是这样想的。这样的提问没有给对方发挥的空间。”社会工作者在指导了流动儿童 E 的学习之后，也对自己是否把握了流动儿童 E 的需要和感受进行了反思，觉得“这部分有些伤到孩子的自尊心，他最后还挺伤心的，既没有得到奖励，也没有出去玩，和之前的落差比较大。”指导流动儿童 D 的社会工作者也认为自己有时“过于肯定自己的判断，没有了解流动儿童 D 的看法。”

对于社会工作者来说，在服务介入活动中很多时候同时涉及学习逆境中的流动儿

童以及周围他人几个人，需要对他们在互动交流过程中形成的需要进行理解，并且做出合适的回应。社会工作者在帮助流动儿童 D 的过程中发现：

“这次服务介入活动与前面几次有相似的问题，就是光顾着父亲了，忘了流动儿童 D 的要求。如果同时问一问流动儿童 D 的想法和感受，服务介入活动的效果应该可以更好。不过我们也考虑到，流动儿童 D 在父亲面前不敢表达自己的想法。”

社会工作者在帮助流动儿童 C 的过程中对自己开展的服务介入活动进行了反思，其中也涉及到社会工作者专业位置的思考，认为“我们过于站在家长的角度，而没有去体会孩子的感受，所以在服务介入活动的后期感觉流动儿童 C 有点排斥我们。这一点在下一次服务介入活动中还需要注意。”社会工作者在接下来的服务介入活动报告中写道：“我们这一次尽量在服务介入活动中保持角色位置的转变，使自己能够同时站在流动儿童 C 和母亲的角度看问题，在这一点上这次有一点进步。”指导流动儿童 B 的社会工作者在服务活动结束后的自我总结报告中也认识到：“一位合格的社会工作者就要做到这一点（从对方的角度出发），而不是从社会工作者本身出发。”

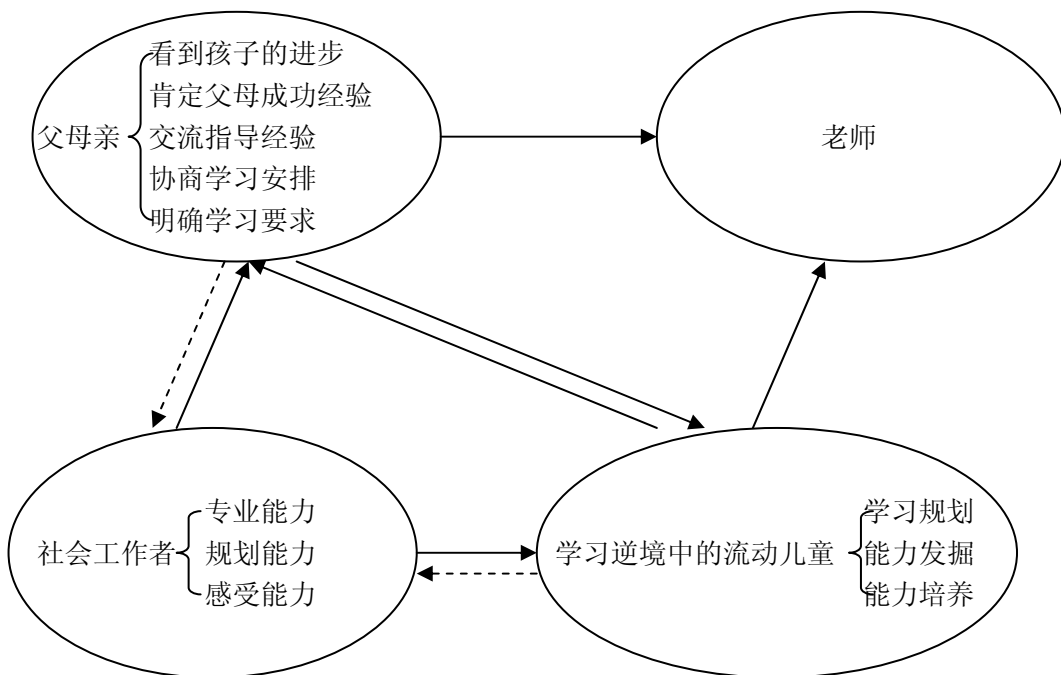
通过上面这一节的研究资料的分析可以看到，社会工作者的专业要求涉及专业能力、规划能力和感受能力的提升三个部分。其中专业能力包括技巧、策略和价值等三个层面的反思和提升；规划能力涉及服务计划执行情况的评估、服务计划执行中具体困难和挑战的认识以及服务计划发展方向的确定等三个方面；感受能力包括对学习逆境中的流动儿童或者周围他人个人需要的理解和反思以及对学习逆境中的流动儿童和周围他人互动中的需要的理解和反思。值得注意的是：

（1）社会工作者的专业要求是与专业服务的提供紧密相连的，两者相互影响。虽然为了解释的方便，把社会工作者提供的专业服务和自身的专业要求分成了不同的章节来介绍，但是社会工作者的专业要求是在服务介入活动开展过程中对服务介入活动的反思和体验，并且再运用于服务介入活动中的过程。因此，实际上是不能把这两部分拆开来理解的。否则，社会工作者的专业要求就成为只关系自身的专业学习和提高的单线的发展过程，脱离了推动社会工作者成长的实际服务场景。

（2）社会工作者的专业要求包括专业能力、规划能力和感受能力的提升三个部分，其核心是在具体的实务场景中对学习逆境中的流动儿童及其周围他人需要的有效理解和回应。社会工作者的专业能力涉及专业技巧、策略和价值理念的反思和学习，但是

这样的划分是一种静态的专业把握能力。这种静态的专业能力只有与具体实务场景中的规划能力相结合，才能转变成动态的专业把握能力。而无论是静态的专业能力还是动态的规划能力，只有结合具体的实务场景对学习逆境中的流动儿童以及周围他人的需要做出有效的理解和回应的时候，才能真正体现社会工作者的专业要求。因此，专业能力的提升和规划能力的培养，都离不开其核心的内涵：对具体生活场景中的学习逆境中的流动儿童及其周围他人需要的感受能力。

社会工作者的专业要求涉及三个方面：专业能力、规划能力和感受能力的提升，具体的如下图所示：



(注：实线表示服务活动；虚线表示反思活动)

图 7.5 社会工作者的专业要求图

通过第七章节的分析和讨论我们可以得出这样的结论：社会工作者有效影响学习逆境中的流动儿童的方法是，借助服务活动的反思和总结，在发掘和培养学习逆境中的流动儿童的学习能力和父母亲的学习指导能力的同时，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲 and 教师三者之间的社会支持。其中在具体的实务场景中有效理解和回应学习逆境中的流动儿童和周围他人的需要，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲 and 教师三者之间的社会支持是提升社会工作服务效果的关键。

社会工作者作为流动儿童克服学习逆境的一项重要资源，在流动儿童应对学习逆境中发挥着重要的作用。就学习逆境中的流动儿童而言，社会工作者的作用首先表现在流动儿童的家庭学习的安排上，帮助他们学会发掘自己的学习能力，如从他们能做的开始，鼓励他们自己完成作业以及面对学习困难等。在此基础上，社会工作者通过循序引导、及时肯定、发现进步、培养自主性以及效果检查等方式，培养这些学习逆境中的流动儿童的学习能力。在指导这些学习逆境中的流动儿童的过程中，社会工作者同时还把父母亲引入学习过程，让父母亲了解孩子的学习规律，一起制定学习计划，增强父母亲与孩子的沟通交流。此外，社会工作者还及时把学校老师的意见反馈给学习逆境中的流动儿童，尤其当这些学习逆境中的流动儿童取得了学习进步的时候，老师的肯定发挥着积极的作用，以增强学校老师对学习逆境中的流动儿童的支持，调动和维持流动儿童面对和克服学习逆境的动力。就学习逆境中的流动儿童的父母亲而言，社会工作者的作用则表现为帮助父母亲了解自己教育孩子的能力，如让父母亲看到孩子的进步，肯定父母亲教育孩子中的成功经验等。同时，社会工作者还通过与父母亲交流学习指导的经验，一起协商安排孩子的学习计划以及明确孩子学习要求等方式，提高父母亲指导孩子学习的能力。此外，在加强父母亲与学校老师以及孩子之间的沟通交流过程中，社会工作者也发挥着积极的作用，鼓励父母亲与学校老师积极交流了解孩子在学校的学习情况，并且帮助父母亲学会看到孩子的进步和长处，学会欣赏孩子。

社会工作者在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难挑战的过程中值得注意的是：

(1) 学习逆境中的受助流动儿童的学习能力的提高包括原有学习能力的发掘、新的学习能力的培养和日常学习安排能力的提高，即能力发掘、能力培养和学习规划等三个不同部分。

(2) 学习逆境中的受助流动儿童的父母亲的学习指导能力的提高涉及两个方面：看到孩子的进步和肯定父母成功经验的能力发掘以及交流学习经验、协商学习安排和明确学习要求的能力培养。

(3) 增强学习逆境中的受助流动儿童和父母亲的社会支持的核心内涵就是加强学习逆境中的流动儿童、父母亲和教师三者之间的互动交流。

(4) 社会工作者的专业要求是在专业服务活动的不断反思和总结中实现的，与专业服务的提供相互影响，它不仅包括专业技巧、策略和价值等专业能力的提升，同时

还包括在实务场景中对服务开展的规划能力以及对学习逆境中的流动儿童和周围他人需要的感受能力的提高，其核心是在具体的实务场景对学习逆境中的流动儿童及其周围他人需要的有效理解和回应。

第八章 研究讨论——扩展家庭抗逆力

分析了学习逆境中的流动儿童在克服学习困难挑战过程中所采用的基本策略和所呈现的基本过程以及社会工作者所发挥的有效作用之后，接着我们来看一一看在这些分析中表现出来的非常有意思的现象——学习逆境中的流动儿童的抗逆力，并且围绕这一主题从文化的视角作进一步的分析讨论。

第一节 学习逆境中的流动儿童的家庭抗逆力

一、流动儿童学习困难的家庭化

从第六章节的研究资料的分析中可以发现，学习逆境中的流动儿童面临的直接压力不仅来自学习成绩和课程学习，例如，学习成绩不理想或者有明显的退步、课程内容难以及课程进度快等；同时还来自行为表现和家庭作业，例如，上课不遵守课堂秩序、注意力不集中、发言不积极、故意漏抄作业、有时无法按时完成作业等，涉及学习逆境中的流动儿童的家庭和学校的主要生活，是学习逆境中的流动儿童成长发展过程中的重要挑战。面对这些挑战，学习逆境中的流动儿童并不是被动的接收者，简单接受周围他人的指导和帮助，而是主动寻求帮助的积极行动者。虽然在克服学习逆境过程中这些流动儿童可能表现出一些不安、抵触等情绪反应，但都具有强烈的学习动力、提高学习成绩的愿望以及与社会工作者配合的意愿，而且能够积极寻找学习资源，主动应对学习挑战，努力改善学习状况，最终成为成功克服学习逆境的流动儿童。

在克服学习逆境的各种困难和挑战过程中，流动儿童必须面对一些危机因素，如父母亲的空闲时间少、文化程度不高、自己没有独立的学习空间、没有安静的学习环境，尤其农民工子弟学校的教学设备比较落后，教师的任务重、工作量大、更换频繁，而且学生的流动性也比较强。当然，学习逆境中的流动儿童同时也拥有一些保护因素，如一定的学习能力和学习兴趣、强烈的获得他肯定的愿望、基本能够完成家庭作业、老师的关爱、父母亲强烈的学习期望和要求、父母亲的尽力监督和辅导以及午托班等其他人员的帮助等。

显然，流动儿童克服学习逆境的过程就是运用这些保护因素克服或者减弱危机因素消除学习中的困难和挑战的过程，的确存在抗逆力。不过，值得关注的是，一旦流

动儿童遭遇学习逆境，这种学习逆境就不仅关乎学习逆境中的流动儿童自己，和学习逆境中的流动儿童的家庭的责任和要求紧密联系在一起，甚至可以说是流动儿童家庭面临学习逆境的挑战。流动儿童的学习困难变成家庭的困难，出现家庭化的特征，其具体表现为：

(1) 一旦流动儿童遇到学习逆境中的困难，学校的教师就会通知家长，要求家长承担指导学习逆境中流动儿童学习的责任，特别是在家庭作业方面，要求家长发挥他们的监督作用。有时，学校教师甚至给学习逆境中的流动儿童的父母亲布置专门的学习任务，指导学习逆境中的流动儿童的学习，以配合学校的教育。

(2) 学校在为家长开设的教育讲座中也经常把家庭教育作为讲座的主要内容，并且针对家庭教育中容易出现的问题邀请有关专家给予解答，以强化家庭教育在孩子教育中的重要作用。

(3) 父母亲对学习逆境中的流动儿童具有强烈的学习期望和要求，在这些学习期望和要求中包含了他们进城打工改善整个家庭生活状况的愿望，甚至把孩子学习成绩的好坏视为整个家庭摆脱城市“底层生活”的方式和途径。为此，虽然学习逆境中流动儿童的父母亲工作比较忙，空闲时间比较少，文化教育水平不高，但愿意花费尽可能多的时间和精力在孩子的学习上，并且积极寻找各种资源为孩子提供尽可能好的学习条件。

(4) 父母亲会把学习逆境中的流动儿童面临的学习困难视为自己的困难。只要学习逆境中的流动儿童遇到学习困难，他们就会尽其所能给予学习逆境中的流动儿童必要的帮助和支持，甚至包括放弃收入较高的工作，牺牲自己的休息时间以及调整自己的生活安排和孩子一起应对学习逆境。

(5) 在学习逆境中的流动儿童遇到学习困难的挑战时，父母亲还会积极寻找其他资源帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难。例如，经济条件比较好的家庭就会运用自己的经济条件为学习逆境中的流动儿童提供像午托班、晚托班等家庭之外的教育资源；而经济比较困难的家庭就会寻找邻里等人的支持。

(6) 虽然父母亲在学习逆境中的流动儿童的教育中承担了不同的角色，但是如果学习逆境中的流动儿童遇到学习困难或者学习成绩下降，父母亲首先想到的是自己没有尽到家长的职责，尤其母亲会因为学习逆境中的流动儿童的成绩下降而自己又没有空闲时间指导和监督感到内疚和不安。

显然，在学校教师和父母亲的眼里，流动儿童遇到的学习逆境的挑战不是学习逆

境中的流动儿童自己的事情，关系到家庭的教育状况、父母亲是否尽到应尽的责任，甚至关乎家庭的荣誉。因此，当流动儿童面临学习逆境时，父母亲参加学校组织的家长会的积极性也会受到打击，即使参加了家长会，也不好意思多说。就学习逆境中的流动儿童而言，在学校和家长的灌输下，一旦学习遇到困难，首先想到的是寻求父母亲的帮助。如果父母亲没有空闲时间，才会通过父母亲寻找其他的学习资源。学习逆境中的流动儿童通常把自己的学习与父母亲的要求和期望，甚至家庭的荣誉感紧密联系在一起。

可见，流动儿童在应对学习逆境过程中确实存在抗逆力，不过这种抗逆力呈现出家庭化的特征。

二、西方家庭抗逆力概念

从西方的研究文献资料来看，西方学者在发现和探索个人抗逆力的内涵时，就已经关注到个人抗逆力与家庭之间的密切关系。例如，**Henry**（1999: 522）在总结抗逆力的孩子所具有的特征时指出，抗逆力的孩子表现出对父母亲的忠诚以及努力把家庭生活视为正常的。抗逆力的孩子离不开家庭成员的必要支持和鼓励（**Werner**, 1993）、尤其母亲的悉心照顾（**Gordon**, 1996; **Tiet et al.**, 1998）。**Werner** 和 **Smith**（1992, 2001）一起开展的研究中强调，母亲缺乏教育、家庭不稳定以及单亲家庭等是孩子抗逆力形成过程中的危机因素。这些研究揭示了孩子抗逆力的形成与家庭之间的内在联系，但是它们只是把家庭视为孩子个人抗逆力形成的环境因素，并没有把关注的焦点集中家庭本身。

McCubbin、**McCubbin** 和 **Thompson**（1993）在推动把研究的焦点从个人抗逆力转向家庭抗逆力的过程中起着非常重要的作用，他们认为家庭的图式（**Family schema**）是整个家庭评估危机处境、形成应对行为和策略的关键。**Hauser**、**Vieyra**、**Jacobson** 和 **Wertlieb**（1989）则运用家庭系统的一些特征测量家庭所具有的抗逆力，如家庭照顾的能力、家庭的共有价值、家庭沟通和家庭成员对孩子的接受程度等。不管运用什么指标衡量抗逆力，他们都把家庭视为一个整体，明显区别于关注个人的抗逆力。

由于个人与家庭之间关系的复杂性，界定家庭抗逆力的内涵出现了有两种常见的方式：一种围绕着家庭考察家庭对孩子抗逆力发展的影响；另一种把家庭作为独立的考察对象，分析家庭抗逆力本身的特征。例如，不回应孩子、不与孩子交流、苛刻、控制欲强、过分被动的父母不利于孩子抗逆力的培养（**Spieker et al.**, 1999）。婚姻关系

不好、居住条件拥挤以及能力缺乏的家庭容易阻碍孩子抗逆力的发展 (Kolvin et al., 1988: 90)。当然, 家庭的作用也有积极的一面 (Hauser et al., 1985: 100; Kagan, 1984; Rutter, 1985a; Werner & Smith, 1992)。如果父母亲热心而且坚强, 就会促进孩子抗逆力的发展 (Spock & Rothenberg, 1985: 8)。Baumrind (1966: 887) 在自己的研究中也得出了类似的结论, 认为如果父母亲对孩子热心、细心, 而且知道明确的界限, 就能促进孩子的抗逆力。

家庭也可以作为直接分析的单位 (National Network for Family Resiliency, 1996)。McCubbin 和 McCubbin (1988: 247) 在研究家庭抗逆力时, 直接探寻影响家庭有效适应逆境的各种家庭属性和特征。Antonovsky (1987) 把家庭的一致性感受作为衡量家庭抗逆力高低的标准, 认为这是帮助家庭走出逆境的一般性信念。除了家庭的一致性, 还有家庭的宗教信仰、父母亲的期望值都是影响家庭抗逆力的重要因素 (Oglesby-Pitts, 2000)。一致性和坚定性是家庭抗逆力的两个重要特征 (Allison et al., 2003)。在面对压力处境时家庭会采用不同的观察视角, 这种观察视角影响家庭成员对逆境意义的解释 (Carter & McGoldrick, 2004), 也对家庭管理资源、控制压力发挥着重要的作用 (Boss, 1988)。McCubbin 和 McCubbin (1993) 提出家庭图式的概念, 强调这是家庭所拥有的处理家庭成员与外部环境关系的重要信念。Hamilton、McCubbin、McCubbin, Thompson、Han 和 Allen (1997) 在总结家庭抗逆力的重要影响因素时指出, 家庭抗逆力的影响因素包括: (1) 家庭整合; (2) 家庭支持和自信心建设; (3) 家庭娱乐的取向、家庭控制和家庭组织; (4) 家庭的规范; (5) 家庭的乐观态度和家庭管理日常生活的能力。抗逆力的家庭对孩子有明确的期望, 并且能够创造性地规划家庭的日常生活安排, 分享核心的价值 (Seccombe, 2002: 394)。Cohen 和同事们的研究 (2002: 187) 表明, 在家庭抗逆力中有 5 个方面重要的内容: (1) 家庭中的人际关系; (2) 家庭分享痛苦感受的能力; (3) 家庭成员之间的宽容度; (4) 家庭成员之间的连接性; (5) 家庭的价值观。家庭的抗逆力表现为: 家庭成员之间的相互支持、积极的家庭沟通、有效的家庭处理技巧、严格的家庭规范、家庭的组织、家庭的团结、生理、情绪和精神的健康、家庭的知识和教育以及社会支持网络 (Mathew et al., 2005: 164-170)。Walsh (1998) 对家庭抗逆力的内涵进行了系统的整理, 她把家庭抗逆力分为 3 个方面 9 个因素, 即家庭信仰系统、家庭组织方式和家庭沟通过程等 3 个方面, 每个方面又包括 3 个因素。其中家庭信仰系统包括逆境的意义、看待逆境的积极态度以及超越逆境的信念; 家庭组织方式包括家庭的弹性、连接性以及家庭的社会和经济资源; 家庭沟通过

程包括家庭沟通的清晰性、情感的公开表达以及合作解决问题等。

虽然对家庭抗逆力的内涵没有达成一致的共识，但在这些有关家庭抗逆力的研究中可以发现一些共同的特征，即采取一种“客观”的态度定义家庭抗逆力，没有看到不同家庭成员的不同社会角色的分工，也没有从研究对象的角度理解家庭抗逆力的特定文化内涵。

近年来，越来越多的学者认识到，抗逆力不是某种普遍一致的标准，而是在不同逆境中成功适应的经验（**Kaufman et al.**, 1994; **Luthar, Doernberger & Zigler**, 1993），与具体的社会文化紧密相连（**Cowan et al.**, 1996; **Johnson & Wiechelt**, 2004: 663-664）。以往抗逆力的概念有一个明显的不足，就是运用标准化、客观化的判断解释特殊处境下的结果（**Bartelt**, 1994）。家庭成员怎样理解和解释逆境直接影响积极结果的产生（**Berkanovic & Telesky**, 1985; **Berkanovic, Telesky & Reader**, 1981; **O'Connor & Rutter**, 1996），因此家庭成员对逆境所赋予的意义是影响家庭适应过程的重要因素（**Patterson & Garwick**, 1994）。**Ino** 和 **Glicken**（1999; 2002）认为，包括中国人在内的亚洲人注重的是以家庭为基础的集体取向的观察视角，这种观察视角受到儒家、佛教和道家思想的影响，采取的是一种集体主义的行为策略（**a collectivist approach**）。

三、中国文化中的“家庭”概念

“家”在中国文化中有着非常重要的地位和作用，至少从两千多年前的汉朝以来，它一直被视为是中国社会的最重要的基本单位（**Métraux & Yoxall**, 2007: 23）。除了它为家庭成员提供基本的经济、教育、安全和娱乐等方面的需要的满足之外，在中国的文化中强调家庭成员之间的彼此扶持以及家庭作为整体对每个家庭成员的要求和所需承担的责任。任何一位家庭成员的不当行为都会给整个家庭造成荣誉上的损害（**Métraux & Yoxall**, 2007: 24）。梁漱溟在对比了中西文化的差异时指出：中国社会不同于西方社会，不以集团经验或者个人自由为条件，而是以家庭关系为基础的推广和发挥，以伦理为本（梁漱溟，陈来编，2005：183）。

台湾学者杨国枢先生（2005：176-177）以个人和环境以及控制和顺服为两个基本维度，对文化的类型进行了划分，认为西方文化“所强调的当然是个体如何经由支配、控制、改变及利用自然环境与社会环境，以满足自我的欲望、兴趣及情绪”，他称之为“自我取向（**individual orientation**）”型的文化；而中国文化“所强调的当然是个体如

何经由顺服、配合及融入自然环境与社会环境，以与环境建立及保持和谐关系，甚至与环境合而为一”，他称之为“社会取向（**social orientation**）”型的文化。不过，杨国枢先生（2005: 179）强调，中国文化的社会取向有其独特的内涵，其中首要的特征就是家族取向。所谓家族取向是指中国人几乎凡事以家为重的家族主义（雷海宗，1984；李亦园，1982；李树清，1982；杨懋春，1972；Cheng, 1944），即家族的生存重于个人的生存，家族的荣辱重于个人的荣辱，家族的团结重于个人的自主、家族的目标重于个人的目标（杨国枢，2005: 179）。叶明华（1990）对中国人的家族主义作了进一步的分析，把它分为家族认知、家族感情和家族意愿等三个方面。其中家族认知包括家族延续、家族和谐、家族团结、家族富足和家族荣誉等 5 个方面；家族感情包括一体感、归属感、荣辱感、责任感和安全感等 5 个部分；家族意愿涉及繁衍子孙、崇拜祖先、相互依赖、忍耐抑制、谦让顺同、为家奋斗、长幼有序和内外有别等 8 个方面。

虽然受到西方文化的影响，中国人的生活方式在很多方面发生了变化，但对家庭仍抱有强烈的责任感和义务感（**Wu & Tseng, 1985: 7**）。而且除此之外，中国人对家庭内和家庭外存在非常明显的界限，把家庭外的社会成员视为“外人”（**Hsu, 1985: 101**）。徐静（1996: 490-491）在探索中国人的家庭治疗策略时指出，“至于华人家庭里个人的界限倒不重要，但要求全家的认同感，以家为出发点”，而且“要求家庭成员份子和睦、顺从、合群”，“认为争吵、意见不和为丢脸的事”。

显然，家庭在中国文化中有着特别的意义，它是整个社会的基础，除了家庭内与家庭外有明确的界限之外，在家庭内部，不注重个人之间的界限，而强调家庭成员之间的互助以及家庭的责任和义务，关注家庭成员之间的伦理。因此，可以理解，在中国文化的影响下，流动儿童的学习困难成了整个家庭的困难，出现家庭化的发展趋取向，流动儿童在学习困难面前所呈现出的抗逆力其实是整个家庭的抗逆力。不过，值得注意的是，中国文化赋予了家庭特别的内涵，注重家庭的伦理关系，无论父母亲的角色还是孩子的角色，都有特定的要求，与西方研究文献所显示的家庭抗逆力的内涵存在明显不同。

第二节 父母亲的角色和家庭抗逆力

一、父母亲的不同角色分工

通过第六章节的研究资料的分析可以看到，一旦流动儿童遇到学习逆境，父母亲承担了不同的教育角色。相比较而言，母亲角色的影响更为直接、更为关键。虽然母亲的工作并不轻松，但监督和指导学习逆境中的流动儿童的日常学习的任务主要由母亲来承担，包括每天学习的安排、作业完成情况的检查、学习疑难问题的解答，甚至学习动力和兴趣的调动等。只有当母亲因为自己能力的限制没有办法解答学习逆境中的流动儿童的难题时，才让他们询问父亲。因此，父亲只是协助母亲指导学习逆境中的流动儿童的学习以及参与重要的决策，例如，是否需要送学习逆境中的流动儿童参加培训班、或者送学习逆境中的流动儿童到哪所学校学习等。另外，如果学习逆境中的流动儿童在学习中不听话，父亲就会出来惩罚孩子，负责维持家庭生活的日常秩序。当然，不同的学习逆境中的流动儿童的家庭，父母亲的具体分工是不同的，但都遵守着一些基本的要求：母亲承担学习逆境中的流动儿童的日常学习的责任，而父亲主要负责家庭的生活秩序的维持。

因此，如果学习逆境中的流动儿童遇到学习困难的挑战，需要父母亲更多的指导，母亲首先会根据自己的实际情况做出回应，例如，重新安排自己的生活腾出更多的时间指导孩子的学习，或者压缩自己的休息时间用于监督孩子作业的完成，等等。母亲通常把教育孩子视为自己应尽的责任，努力与孩子一起面对学习困难。一旦母亲发现孩子的学习遇到困难而自己有没有办法匀出更多的时间时，内心就会感到不安和内疚，觉得自己没有尽职尽责，而父亲就没有这样的责任要求。当然，流动儿童遇到学习困难的挑战时，父亲也会根据需要调整自己的生活，但调整的幅度小得多，而且关注的焦点也不是腾出更多时间指导学习逆境中的流动儿童的学习，而是更好地配合妻子引导孩子学习。

父母亲不仅存在不同的教育分工，而且与学习逆境中的流动儿童的交流方式也具有明显的差异。例如，学习逆境中的流动儿童可以在母亲面前“撒娇”、“讨价还价”；而母亲也会“偏向”、“娇纵”学习逆境中的流动儿童。母亲和学习逆境中的流动儿童之间的交流充满了情感的成分，洋溢着关爱和温馨。父亲和学习逆境中的流动儿童的交流就明显不同，经常扮演惩罚者的角色，除了训责和打骂之外，平时给予学习逆境中的流动儿童的是严肃的指导，很少进行感情交流。因此，学习逆境中的流动儿童在父亲面前就“老实多了”，有时甚至抱怨父亲“打得很凶”。可见，母亲与学习逆境中的流动儿童之间的交流更多地表现出慈爱，而父亲与学习逆境中的流动儿童的交流更多地体现出威严，即“严父慈母”的角色要求。

简而言之，父母亲在学习逆境中的流动儿童的教育上存在明显不同的分工，概括起来主要表现为以下 3 个方面：

(1) 母亲承担了学习逆境中的流动儿童的日常教育的主要任务，而父亲只是协助母亲管理好学习逆境中的流动儿童的日常学习，负责维持家庭的日常生活秩序；

(2) 母亲把教育好学习逆境中的流动儿童视为自己的责任，努力和孩子一起应对学习困难的挑战，而父亲更为关注整个家庭的状况；

(3) 母亲和学习逆境中的流动儿童的交流充满了温馨，而父亲与学习逆境中的流动儿童的交流体现更多的是尊严。

二、西方抗逆力中父母亲的角色

在孩子抗逆力形成过程中，母亲角色的重要性受到一些学者的特别关注。例如，**Corrad 和 Harnmen**（1993）强调，来自母亲的社会支持对孩子抗逆力发展至关重要；表现出抗逆力的孩子通常具有较高的教育潜力、良好的身体素质以及母亲的悉心照顾（**Tiet et al.**, 1998）；**Gordon**（1996）在描述抗逆力的孩子的具体特征时指出，来自母亲的社会支持是孩子抗逆力形成过程中不可缺少的条件之一。虽然这些研究指出了母亲角色在孩子抗逆力发展过程中的重要作用，但并没有将母亲的角色与父亲的角色进行对比，也没有具体说明母亲和父亲角色的差别。显然，这些研究并没有从家庭结构的角度研究孩子抗逆力的形成过程，只是把母亲视为影响孩子抗逆力发展的众多因素中的一个来看待。

也有不少西方研究者从家庭的结构审视孩子抗逆力的发展变化过程，像 **Barnard**（1994: 140）对家庭的影响因素进行了总结，认为影响孩子抗逆力的因素包括家庭角色的合理扮演、家庭日常生活的维持以及家庭冲突的消减；而 **Werner 和 Smith**（1992）关注结构性双亲角色互补的重要性，包括重视孩子而且自信的母亲、关心支持孩子的家庭照顾者和父亲。更多的研究者不区分母亲和父亲的角色，把他们共同视为孩子抗逆力形成的家庭环境条件，强调孩子抗逆力的形成需要稳定、安全的家庭环境（**Richters & Martinez**, 1993），与和谐的家庭环境以及一致性的家庭规范密切相关（**Wyman et al.**, 1992: 910），需要家庭成员的必要支持和鼓励（**Werner**, 1993）。显然，在这些研究中并没有把父母亲家庭角色的结构性差别放在社会背景下考察，没有深入探讨这些家庭角色的结构性差别所蕴藏的文化内涵，只是把父母亲的家庭角色的扮演作为家庭环境的一部分。

从家庭的动态视角研究整个家庭所具有的抗逆力，即关注家庭成员如何互动交流发挥家庭的功能克服面临的困难的过程，这是西方家庭抗逆力研究中的一个重要视角。家庭抗逆力是家庭运用自己的资源回应逆境中的困难的能力（**The National Network for Family Resiliency, 1996**），它是家庭进行自我修补的能力（**Walsh, 1996: 268; Hawley, 2000:104**）。在家庭面临危机时，家庭抗逆力表现为家庭的适应能力和家庭成员之间的平衡能力（**Cowan et al., 1996**）。如果家庭成员在家庭生活中能够进行良好的沟通交流、分享彼此的经验、显示相互的关爱和支持、承担彼此的责任、体验一起的感受，这样的家庭互动关系就能帮助家庭成员克服逆境，并且帮助家庭成员健康地发展（**Baldwin et al., 1990; Felner et al., 1985; Fick & Thomas, 1995; Hawley, 2000; Silberberg, 2001; Walsh, 1998**）。

这样的动态研究视角虽然关注家庭成员之间的沟通交流，但并没有就父亲与孩子的交流方式和母亲与孩子的交流方式进行比较研究，也没有深究家庭成员之间的沟通交流方式背后所持的价值标准，判断什么样的家庭沟通交流方式才是合适的。这些价值标准扎根于一定的文化模式中（**Masten, 1999**），需要研究者随时保持警觉（**Kaplan, 1999**）。**Rigsby**（1994: 88）在自己的研究中指出，西方大多数抗逆力文献中涉及的价值标准反映了西方社会中产阶级白人家庭的看法。

三、中国文化下的家庭的结构和分工

中国的家庭结构与西方不同，由于受到孔子儒家思想的影响，家庭内部存在明显的以性别为基础的分工，而且具有非常突出的不平等的权力结构（**Métraux & Yoxall, 2007: 24**）。例如，在家庭生活中要求孩子绝对服从父亲，而父亲需要为孩子的生活负责。不同辈分、不同年龄拥有不同的责任和要求。徐静（1996: 490-492）在自己的家庭治疗实践中发现：“华人家庭则多半由父母当权，重大事项多由父母做主决定，极少征求或听子女的意见，对子女的学业、社交、穿着及行为更多加以控制……华人的家庭里不强调亲子间的分离，就算是子女长大成家了，情感上与父母要保持亲近，不急于独立。”**Hsu**（1985: 101）也发现，中国的家庭结构与西方存在很大差别，与横向的夫妻关系相比，更为关注纵向的亲子之间的关系，尤其母亲与孩子之间的联系，而且家庭内部存在明显的权力结构。

中国的家庭在内外事务上存在明显的分工。父亲主要负责对外事务，表面上是一

家之主，因而在处理对外事务时家庭成员特别需要尊重父亲的地位；可是在家庭内部，特别是对待子女方面，母亲拥有相当的决策权力，常常是家庭感情的维系者（徐静，1996: 490）。依据性别划分家庭事务的分工是中国家庭的重要特征，“男主外，女主内”成为中国家庭的主要模式，尤其在流动儿童的家庭中，这样的家庭分工方式非常明显。究其原因，是因为中国传统农业社会中“男耕女织”的劳动分工，男性负责家庭外部的家务，女性承担家庭内部的事务（Callagher, 2001: 91）。当然，随着中国社会的工业化和城市化，妇女在家庭生活中的地位发生了巨大变化，拥有更大的话语权（Callagher, 2001: 101）；而男性也会与女性一起讨论家庭的家务，一起负责孩子的教育，甚至一起分担家务（Gao, 1994: 88）。但是就家庭事务的基本分工方式而言，父亲仍旧主要负责家庭外部的家务，母亲主要管理家庭内部的事务（Callagher, 2001: 101）。

父亲和母亲在家庭沟通交流中也表现出不同的特征。父亲扮演的是一个威严的权威角色，甚至有些不苟言笑，他的交流方式通常是“目标取向”或者“工作取向”的，因此不重视或者忽视家庭成员的情绪和人际交往方面的问题；相反，母亲在家庭生活中扮演的是一个慈爱的安抚角色，除了维护丈夫的权威和尊严之外，主要关心家庭成员在生活中遇到的苦恼以及之间的情感交流等，保证家庭内部的团结，因而母亲的角色更多地呈现出体恤性的特点（杨国枢、叶明华，2005：277-278）。

因此，可以理解，当学习逆境中的流动儿童遇到学习困难的挑战时，母亲首先会把帮助孩子解决学习困难视为自己的责任；如果腾不出更多的空闲时间指导孩子的学习，就会感到内心的不安。从中国文化的角度来理解，这恰恰是母亲角色需要承担的重要责任。当然，在具体的家庭沟通交流过程中，中国文化赋予母亲和父亲的角色内涵是不同的，母亲的角色体现更多的是慈爱和安抚，而父亲的角色体现更多的是威严和权威。可见，我们在把西方家庭抗逆力的概念运用于中国本土的实务和研究时，需要谨慎思考它们的文化背景和基础，因为西方家庭抗逆力概念是对西方社会文化处境中家庭所表现出来的抗逆力的经验的总结。如果我们不从中国文化的角度审视中国家庭所呈现出来的抗逆力的特征，就会抹煞或者忽视中国家庭在应对困难过程中所表现出来的自身的经验和事实。有意思的是，中国人的家庭交往方式也会延伸到家庭之外的交往中。这一点在学习逆境中的流动儿童的家庭与学校教师的交往中体现得非常突出。

第三节 教师的角色和家庭抗逆力的延伸

一、学校教师的角色

学校教师对于学习逆境中的流动儿童及其家庭来说，具有特别的地位和作用。从第六章的资料分析中可以发现，一位好的学校教师除了拥有丰富的与学习逆境中的流动儿童沟通交流的经验之外，还需要具有对学习逆境中的流动儿童的关爱的态度，正像学习逆境中的流动儿童的家长概括的：一要有经验，二要态度温和。因此，学校教师的指导不仅仅在于知识的传授，同时也是学生人格健康发展的重要保障，尤其班主任老师负责学习逆境中的流动儿童的日常学校学习的管理工作，关心学习逆境中的流动儿童成了他们的工作职责。值得注意的是：

(1) 学校教师与学习逆境中的流动儿童的交流包含了很重的情感成份，甚至让学习逆境中的流动儿童及其家庭感受到额外的照顾和关心。例如，通知家长让学习逆境中的流动儿童把遗忘在学校的作业本带回家、经常进行学习逆境中的流动儿童的家访、时常找学习逆境中的流动儿童谈心，甚至牺牲自己的休息时间帮助学习逆境中的流动儿童补课等，让学习逆境中的流动儿童及其家长感受到特别的感情联系，体会到类似于“家”的温馨气氛。

(2) 学校老师在指导学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中，非常关注家长的配合，直接指导家长如何辅导孩子的学习。例如，要求学习逆境中的流动儿童的家长全程监督孩子作业的完成、让学习逆境中的流动儿童的家长协助训练和培养孩子的学习能力，甚至直接指导学习逆境中的流动儿童的家长关注孩子个性的发展，培养孩子良好的学习习惯和生活习惯等。显然，在学校教师眼里，学校教育和家庭教育并不是截然分开的，学校教师不仅需要关心学习逆境中的流动儿童在学校的表现，同时也需要帮助学习逆境中的流动儿童的家长指导孩子如何安排家庭的学习。在关心学习逆境中的流动儿童的要求下，学校的教师可以越过学校的界限走进学习逆境中的流动儿童的家庭，成为指导学习逆境中的流动儿童甚至整个家庭的指导教师。

(3) 保持与学校教师的沟通交流是父母亲在指导学习逆境中的流动儿童学习过程中的重要学习安排。对于父母亲来说，及时与学校教师沟通交流就能了解学习逆境中的流动儿童在学校的表现，尤其当学习逆境中的流动儿童遇到学习困难的挑战时，这一点显得非常重要，并且能够结合学校教师的要求有针对性地指导学习逆境中的流动

儿童在家庭中的学习，将学校教师对学习逆境中的流动儿童的学习要求和想法转变成家庭教育的一部分。

(4) 父母亲与学校教师的沟通交流不仅仅局限于学习逆境中的流动儿童在学校的学习表现，有时他们会把自己在教育孩子过程中的困难和疑问求教于学校教师。例如，父母亲向学校教师咨询如何让学习逆境中的流动儿童改掉不好的行为习惯、如何提高学习逆境中的流动儿童的学习成绩、如何加强学习逆境中的流动儿童的学习基础等，有的甚至把自己家庭生活中的困难和苦恼也和学校教师交流。这样的沟通交流模糊了家庭教育与学校教育的界限，让父母亲与学校教师之间建立特殊的情感联系。正像学习逆境中的流动儿童D的父母亲向社会工作者介绍经验时所强调的：“平时和老师联系多了，老师在检查作业或者上课的时候就自然会多想着。”

(5) 学校教师对学习逆境中的流动儿童的影响力远远超过父母亲。在学习逆境中的流动儿童眼里，学校教师具有很高的地位，他们不仅自觉听从学校教师的要求，而且努力按照学校教师的要求行动。如果能够获得学校教师的肯定，他们会感到非常的自豪和骄傲。只要学校教师对学习逆境中的流动儿童的教育有什么想法和意见，父母亲就会非常关注和尊重，努力按照学校教师的要求安排学习逆境中的流动儿童的学习。甚至有些时候，父母亲和社会工作者有意运用学校教师的影响力指导学习逆境中的流动儿童的学习。

可见，学校教师的角色非常特殊，不仅能够直接指导学习逆境中的流动儿童在学校的学习，而且同时也能够影响学习逆境中的流动儿童在家里的学习以及人格的健康发展，甚至直接指导父母亲管理和监督学习逆境中的流动儿童的学习，并且牺牲自己额外的时间和精力与学习逆境中的流动儿童及其家长建立特别的情感联系，让他们体会到学校教师的特别的关心和爱护。另一方面，学习逆境中的流动儿童的父母亲积极主动与学校教师联系，咨询指导学习逆境中的流动儿童遇到的疑问和困难，努力与学校教师建立特殊的情感联系。显然，学校教育和家庭教育的界线是非常模糊的，学校教师对学习逆境中的流动儿童及其家长具有很强的影响力。

二、西方教师在抗逆力形成中的位置和作用

在西方的抗逆力研究的文献中，也有涉及学校教师作用的。例如，Brooks (1994: 553) 认为，抗逆力的形成受到朋友、邻里、老师、教练、同事和同辈等人的影响。与同伴、家庭成员和老师之间的积极的人际关系是抗逆力形成过程中的保护因素(Long &

Vailant, 1984: 346)。就家庭层面而言, 具有抗逆力的孩子大多来自温馨、敏感、和谐的家庭, 并且具有支持性的亲属网络、高质量的教育环境和健康的师生关系 (Brooks, 1994; Rutter, 1979; Werner, 1993) 以及安全的居住环境和良好的邻里关系 (Brooks-Gunn, 1995)。显然, 在这些研究中, 学校教师就像其他社会成员一样没有什么特别的作用, 因而也没有把他们视为和家庭成员同等重要的影响因素受到特别的关注。

更为常见的抗逆力的影响因素的划分方法是, 把学校教师视为家庭以外社会支持的一部分。像 Masten (1994) 曾指出, 一般的保护因素不仅涉及有效的家庭照顾, 同时还包括与其他有能力的成人之间的交流以及受到其他社会成员的欢迎。Garnezy (1985: 233) 的研究也有类似的划分, 把孩子的保护因素概括为 3 个方面: (1) 温和的脾气, 灵活、适应性强的个性; (2) 至少有一位关心的成人; (3) 良好的社会支持网络。因此, 很多学者把抗逆力的影响因素分为三个部分: (1) 个人的特征; (2) 家庭的特征; (3) 家庭以外社会支持关系的特征 (Garnezy, 1985: 233; 1991a: 466; Masten, 1999: 296, 2001: 238; Luthar et al., 2000: 562; Masten & Coatsworth, 1998: 219; Masten & Power, 2003: 13; Rutter, 1979; Sameroff et al., 1987: 394; Werner & Smith, 1992)。

梳理西方的抗逆力研究的文献可以发现, 支持关系对于任何年龄儿童的抗逆力的形成都起着重要的作用 (Werner & Smith, 1982, 1992)。但是, 这些研究并没有进一步分析家庭成员的影响与学校教师的影响的异同和关联, 或者把他们统一视为社会成员, 强调获得任何一位社会成员的关心和支持对儿童抗逆力的形成至关重要 (Reiss et al., 2000; Werner, 1993: 512); 或者以家庭为界限, 把影响儿童抗逆力形成的因素分为个人的特征、家庭的环境和家庭外的支持 (Mandleco & Peery, 2000: 101)。显然, 从西方的抗逆力研究的文献资料来看, 学校教师在儿童抗逆力形成过程中并没有什么特殊的位置和作用, 他们与家庭的影响有明显的界限。

三、中国文化下的教师角色

中国文化不仅赋予家庭以特别的内涵, 同时也使家庭之外的团体呈现出独特的特征。在家族以外的社会团体中, 中国人所表现出来的并不是一种直接而纯粹的集体主义, 总是带有家庭的影子, 是一种由家族关系延展出来的准家族集体主义。这种现象被杨国枢先生称之为“泛家族主义”(杨国枢, 1985)。“泛家族主义”的实现需要通过一种“家族化”或者“家庭化”(familization)的过程(杨国枢, 1981; 1985)。它主要

表现在三个层面（杨国枢，2005：181）：

（1）将家族内的结构形态和运作原则转化到家族外的团体中，即按照家族的结构形态的要求组织家族外的团体，并且依据家族运作的社会逻辑管理家族外的团体；

（2）将家族中的伦理关系或者角色关系延伸到家族外的团体中，即将家族外的团体成员家人化，并且依据家庭成员之间的角色关系确定相互之间的联系；

（3）将家族生活中所学到的为人处事的观念、态度和行为等运用到家族外的团体中，即在家族外的团体中直接运用在家族生活中学到的生活经验和行为方式。

在“家庭化”的过程中，学校教师的角色非常特殊。正像钱穆先生（2004：242）所言：“天地君亲师五字，始见荀子书中。此下两千年，五字深入人心，常挂口头。其在中国文化、中国人的人生中之意义价值之重大，自可想象。”教师的位置与天、地、君王、先祖并列，受到广大百姓的祭拜。东汉《太平经》反复强调，“事师不可不敬，事亲不可不孝，事君不可不忠”（徐梓，2006：104）。师生之间的“敬”与父子之间的“孝”和君臣之间的“忠”连接成相互关联的一体。清朝雍正皇帝在正式确定“天地君亲师”的序列排位时对教师的位置和作用作了进一步说明：“天地君亲之义，又赖师教以明”（徐梓，2006：104）。显然，教师在维护伦理关系中具有重要的作用，是家庭伦理的扩展，它本身就构成这种伦理关系的重要组成部分。可见，“天地君亲师”这五个字之间是紧密关联的，它们一起构成“中国人的精神寄托和心灵安顿之处，也是中国传统社会中许多伦理道德取得合法性和合理性的依据，它们就像柱石一样，支撑起了中国传统社会的大厦”（徐梓，2006：99）。

到目前为止，针对小学生的师生关系的调查非常少，通常把小学生和中学生合在一起作为调查对象。唐慧（2004：39）在自己的调查中发现，中小学生对老师话也最相信老师的占51%，听父母话的占33%。显然，学校教师在学生中的威信以及影响力远远超过父母亲。在调查中还发现，中小学生对自己班主任老师很好和比较好的占73.5%，对自己班主任老师很喜爱和比较喜欢的占63%。可见，中小学师生之间的情感交流非常明显。教师中最关心中小学生的思想品格的占60%，学习成绩的占33%。很明显，学校教师关心的不仅是中小学生的学习成绩，同时也非常关注中小学生的品格的健康发展。对于中小学生的不同意见和想法，有62.5%的教师保持比较宽容的态度，鼓励学生表达自己的看法。而且62%的教师遇到事情与学生商量，不商量的教师只占7.5%。因此，教师与学生的关系正在发生某种程度的改变，逐渐趋向平等、对话和协商。调查中的中小学生对理想的师生关系应当是“老师与同学互相帮助，成

为朋友，共同进步，教师不仅在课堂上或者在学习上关心学生，在课外也能与我们友好相处”（唐慧，2004：40）。

徐学俊、李正洪和王乐（2005：29）在2004年对湖北地区21所中小学校开展调查发现：（1）教育民主与平等在师生工作关系中逐步建立；（2）教师和学生都重视在情感、态度和认同等方面建立与形成和谐的心理关系；（3）师生之间的非正式的个人交往关系在教育教学活动中的润滑作用逐步增强。因此，虽然师生关系逐渐转向民主与平等，但很明显师生情感联系和个人交往关系很重要，学生和老师都普遍认同“课上师长，课下朋友”的交往模式（徐学俊、李正洪、王乐：2005：29）。

简而言之，中国文化赋予教师特别的位置，与天、地、君、亲并列，构成中国人日常生活的重要精神支柱和道德伦理标准，它无论在运作方式、角色关系还是行为态度和方式上，是“家庭化”的重要体现，反过来也为家庭伦理的建构和巩固提供有效支持。虽然目前中小学的师生关系逐渐转向民主、平等，但教师权威的作用和影响仍旧非常显著。考虑到小学生和中学生的差异以及流动儿童与城市儿童的差异，学校教师对学习逆境中的流动儿童及其家庭的影响非常突出。

第四节 扩展家庭抗逆力

一、家庭概念的扩展

通过与实际的调查研究资料和有关的中国文化的文献研究资料的对话可以发现，中国人的家庭概念与西方抗逆力研究中的家庭概念存在非常明显的差异，在家庭成员交往界限上存在两个方面的重要特征：家庭内部而言，个人与个人的界限非常模糊；家庭外部来说，家庭与教师的界限非常模糊。

由于中国家庭强调每个人的家庭角色，注重角色关系，因而不关注家庭成员个人的独立以及个人与个人之间的界限划分。例如，无论父亲、母亲还是孩子，首先受到关注的是怎样做一个“好父亲”、“好母亲”或者“好孩子”。作为“好孩子”，就要听父母的话，孝敬父母；同样，“好父亲”、“好母亲”也需要承担作为父亲和母亲的角色要求。即使孩子长大成人，他们在父母面前永远是孩子。当然，父母如何不好，也都是孩子的父母。这种角色的分工不仅体现在父母与孩子的关系中，同时也表现在父亲和母亲之间的沟通交往中。“男主外，女主内”成为日常家庭生活运作的

基本结构和方式。与此相关的是父亲和母亲行为方式和态度的不同角色的要求，形成“严父慈母”的基本角色定位。这样，整个家庭通过家庭成员的角色分工和扮演，构成有机的整体。这并不是说，西方家庭就没有家庭角色的要求，而是与他们相比，中国人更关注家庭角色的扮演以及家庭责任的承担；当然，同时与他们相比，中国人就不太强调家庭成员个人自主、独立的权利和要求。

因此，在西方社会受到广泛欢迎的个人抗逆力的概念，在中国本土的处境下值得认真反思。尤其对于学习逆境中的流动儿童来说，他（她）在面对和克服学习逆境过程中所表现出来的抗逆力，与整个家庭紧密相连，涉及父母亲角色的扮演和发挥，包括父母亲生活的重新安排、父母亲学习指导能力的培养以及父母亲学习经验的交流和分享等。可以说，学习逆境中的流动儿童在克服学习困难的挑战过程中所表现出来的抗逆力，很大程度上体现的是整个家庭的应对学习逆境的能力，即家庭抗逆力。

从家庭与学校教师的交流而言，家庭的外部界限并不十分清晰。学校教师可以直接要求家长协助辅导学习逆境中的流动儿童，不仅包括学习逆境中的流动儿童的学习，而且同时还可以涉及学习逆境中的流动儿童的人格培养。此外，学校教师也可以直接解答家长的疑问，指导家长如何教育好学习逆境中的流动儿童。特别有意思的是，学校教师非常关注与学习逆境中的流动儿童及其家长的情感联络，让他们感受到特别的关心和照顾。例如，抽出自己的额外时间帮助学习逆境中的流动儿童补课，给予学习逆境中的流动儿童特别的指导等。这样，学校教师就可以超越家庭的界限，直接施展对学习逆境中的流动儿童及其家长的影响力。从家长的角度来说，父母亲经常鼓励学习逆境中的流动儿童听老师的话，并且随时向班主任老师了解学习逆境中的流动儿童在学校的表现，以便配合学校教师的要求。而且家长自己在教育指导学习逆境中的流动儿童过程中遇到困难，也会主动咨询学校教师，希望与学校教师保持特殊的情感联系，以便学校教师能够给予自己的孩子特别的关照。这样，学习逆境中的流动儿童的家长就可以模糊家庭的外部界限，与学校教师保持紧密的联系。

可见，在中国本土处境下，学校教师的角色是非常特殊的，类似于父母亲，甚至具有比父母亲更高的威信和更大的影响力，是家庭角色的延伸和扩展，具有特别的地位和作用。在应对学习逆境过程中，流动儿童及其家庭所表现出来的抗逆力，都受到学校教师（班主任老师）的直接影响。无论学习逆境中的流动儿童还是父母亲，都离不开学校教师的支持。学校教师对学习逆境中的流动儿童的影响力远远大于父母亲，甚至很多时候，父母亲有意运用学校教师的影响指导孩子的学习。可见，对于学习逆

境中的流动儿童及其家庭而言，家庭抗逆力这个概念无法完全容纳由学习逆境中的流动儿童在克服学习困难挑战过程中所呈现出来的抗逆力的基本内涵和特征。如果直接把家庭抗逆力这个概念运用于流动儿童应对学习逆境的过程中，就会出现以下 3 个方面的主要困难和不足：

(1) 忽视中国本土处境下学校教师的特殊位置和作用；

(2) 无法呈现中国本土处境下学习逆境中的流动儿童的家庭与学校教师沟通交流的基本方式和特征；

(3) 无法揭示中国本土处境下学习逆境中的流动儿童、家长以及学校教师三者互动交流的特殊方式以及在克服学习逆境过程中所发挥的作用。

因此，需要进一步扩展家庭抗逆力的概念，打开家庭的界限，把学校教师也纳入到学习逆境中的流动儿童的家庭中，作为学习逆境中的流动儿童克服学习困难挑战的基本要素来考察。只有这样，才能提供充分的空间探索并且呈现在中国本土处境下学习逆境中的流动儿童个人、父母亲和学校教师三者之间的紧密联系，以及在克服学习逆境过程中三者相互作用的具体方式和过程。

二、学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师

在应对学习逆境过程中，流动儿童个人、父母亲、学校教师三者之间存在着紧密的联系，无法撇开任何一方来谈两者之间的互动。例如，如果流动儿童遇到学习逆境，学校教师除了加强直接的指导外，还会要求家长给予更多的家庭的监督和管理；同样，如果家长在辅导学习逆境中的流动儿童的学习过程中遇到困难，也会寻求学校教师的帮助。三者克服流动儿童的学习逆境过程中相互影响、相互促进。他们之间形成的互动关系可以用一个斜置的三角形来表示。

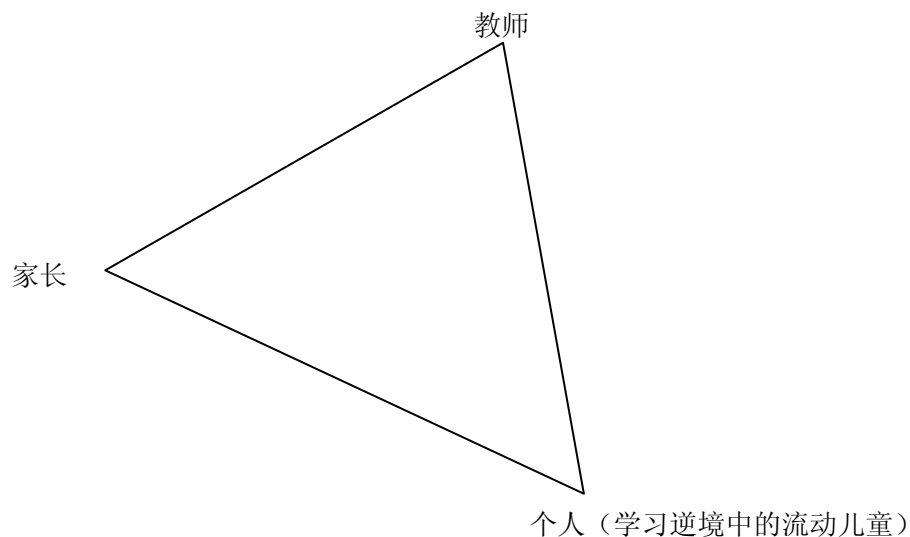


图 8.1 学习逆境中的流动儿童个人——家长——教师三者结构关系图

教师处于三角形的顶端，具有最高的地位，也具有最强的影响力，他（她）是学习逆境中的流动儿童的老师，可以直接指导学习逆境中的流动儿童的学习；同时，他（她）在某种程度上来说也是学习逆境中的流动儿童的父母亲的老师，可以直接影响学习逆境中的流动儿童的父母亲。作为学习逆境中的流动儿童的家长，如果流动儿童遇到学习逆境的挑战，一方面需要调整自己的生活安排，给予学习逆境中的流动儿童必要的监督和指导；另一方面需要寻求学校教师的支持，或者运用学校教师的影响力指导学习逆境中的流动儿童的学习。显然，父母亲的影响力不及教师，但他们是学习逆境中的流动儿童最重要的社会支持之一。就学习逆境中的流动儿童而言，一般他们遇到学习逆境的挑战时，就可以寻求学校教师和父母亲的帮助和支持。这两个方面的作用虽然在不同的案例有不同的表现方式，但都是学习逆境中的流动儿童克服学习困难不可缺少的条件。

学校教师对学习逆境中的流动儿童的影响需要借助家长的帮助，这样学习逆境中的流动儿童的学校生活才能和家庭生活很好地结合起来，提高学习逆境中的流动儿童应对学习逆境的能力。当然，这样的影响方式有很多，例如，直接提醒父母亲怎样指导学习逆境中的流动儿童的学习，或者给父母亲布置具体的指导学习逆境中的流动儿

童的学习任务，或者向父母亲交流学习逆境中的流动儿童在学校的表现等等。显然，在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难的过程中，学校教师的影响和父母亲的影响是很难分割开的。学校教师的影响发挥得好一些，父母亲的压力就小一些；父母亲监督、指导的好一些，学校教师的负担就轻一些。而且学校教师的影响和父母亲的影响还需要相互协调、相互配合；否则，学校教师给予学习逆境中的流动儿童的指导和帮助就会受到影响。

同样，父母亲在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难的挑战过程中，也需要学校教师的支持。例如，向学校教师咨询在指导学习逆境中的流动儿童学习中遇到的困难和疑问、向学校教师了解学习逆境中的流动儿童在学校的表现以及借助学校教师给学习逆境中的流动儿童布置家庭作业等。显然，在帮助学习逆境中的流动儿童应对学习困难过程中，父母亲对学习逆境中的流动儿童的影响离不开学校教师的作用。当然，如果父母亲的影响能够和学校教师的作用配合起来，就能有效地帮助学习逆境中的流动儿童。

就学习逆境中的流动儿童个人而言，学校教师和父母亲是最重要的两个方面的学习资源。由于学习逆境中的流动儿童面临的直接挑战不仅表现在学习成绩和课程学习等方面，同时还表现在家庭作业方面。因此，学校教师的帮助和父母亲的指导，对学习逆境中的流动儿童来说，同样不可缺少。虽然学校教师的工作量大、任务重，但他们仍可以通过课堂上的指导和关心、课余的辅导和照顾，发挥学校教师的独特作用。当然，对于学习逆境中的流动儿童克服学习困难来说，父母亲的指导和帮助同样也很重要，是指导学习逆境中的流动儿童完成家庭作业的重要保障。

可见，学习逆境中的流动儿童个人、家长和学校教师三者是紧密关联在一起的，他们就像一个三角形，任何两者之间的相互影响都会涉及第三方的作用，无法撇开一方来谈其余两者之间的相互影响。因此，学习逆境中的流动儿童在克服学习困难挑战过程中所呈现出来的抗逆力包含了学习逆境中的流动儿童个人、家长和学校教师三者之间的相互作用和相互影响的过程。

值得注意的是，虽然学习逆境中的流动儿童个人、父母亲和学校教师三者的生活都由于流动儿童遭遇的学习逆境而发生了改变，但对三者来说，它的意义是不同的。对于学习逆境中的流动儿童而言，克服学习逆境的过程就是寻找学习资源、应对学习挑战和改善学习状况的过程，以提高自身的学习能力；而对于学习逆境中的流动儿童的父母亲来说，克服学习逆境的过程则是增强自己的学习指导能力和改善与学习逆境

中的流动儿童个人以及学校教师三者之间的社会支持的关系；对于学校教师而言，克服学习逆境的过程则是重新调整自己的工作安排，学习有效指导学习逆境中的流动儿童及其家长的过程。因此，可以说，学习逆境中的流动儿童在克服学习困难挑战过程中所呈现的抗逆力，其实是学习逆境中的流动儿童个人、家长、学校教师三者相互作用、相互影响而共同产生的抗逆力，可以称之为扩展家庭抗逆力。

三、扩展家庭抗逆力

所谓扩展家庭抗逆力是指由学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者在对流动儿童的学习逆境过程中相互作用、相互影响而形成的有效克服学习逆境的能力。它是三者相互作用共同面对和克服学习逆境的过程。在这里，扩展家庭抗逆力中的“扩展家庭”包含三个方面的基本含义：（1）抗逆力的行动单位由家庭中的学习逆境中的流动儿童个人和家长扩展到学习逆境中的流动儿童个人、家长和教师，包括三个基本的行动单位，是家庭的扩展；（2）抗逆力涉及的角色关系由学习逆境中的流动儿童和家长之间的家庭的角色扩展成家庭之外的教师与学习逆境中的流动儿童和家长之间的类似家庭的角色，是家庭角色关系的延展，它同时也是家庭角色关系维持的重要组成部分；（3）抗逆力涉及的互动方式由家庭中的学习逆境中的流动儿童与家长之间的关爱和尊严的沟通交流方式扩展成学习逆境中的流动儿童与家长以及学校教师三者之间的关爱和尊严的互动交流方式，使得家庭间的行为、态度和情感联系等延伸到家庭之外的与学校教师的沟通交流中。

流动儿童一旦遭遇学习逆境，不仅学习逆境中的流动儿童自己需要调整日常的学习安排以应对学习中出现的困难，同时作为学习逆境中的流动儿童的父母亲也需要重新安排自己的日常生活，学习如何有效指导学习逆境中的流动儿童的学习；当然，作为学习逆境中的流动儿童的学校教师也需要重新分配自己的时间和精力，探索更有效的方式处理学习逆境中的流动儿童遇到的学习困难。因此，流动儿童面临的学习逆境不仅仅对于学习逆境中的流动儿童而言是日常生活中的重要挑战，与此相连的也会给家长和教师提出难题，尤其对于生活条件状况不佳的农民工家庭来说，付出额外的精力指导学习逆境中的流动儿童的学习，这意味着很多方面的牺牲和放弃，如放弃收入不菲的工作、牺牲本已很少的休息时间等，这是他们日常生活中的重要决策和安排。此外，对于父母亲来说，在指导学习逆境中的流动儿童的学习中面临另一个很重要的挑战，他们的文化教育水平都不高。很多时候，他们一边指导、一边学习。就学校教

师而言，在繁重的教学任务面前给予学习逆境中的流动儿童特别的关心，甚至付出额外的精力，如给学习逆境中的流动儿童额外补课、额外布置和批改他们的作业等，意味着教师工作时间的延长和休息时间的减少。尤其对于学习逆境中的“调皮捣蛋”的流动儿童，教师面对的压力将更大。可见，遭遇学习逆境不仅是流动儿童的生活挑战，同时也是家长和生活挑战。

显然，应对学习逆境的过程是学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者相互作用、相互影响的过程。家长和教师不仅是学习逆境中的流动儿童的重要社会支持，他们本身就是学习逆境中的流动儿童的学习困难的承担者。学习困难的克服离不开三者中的任何一方，是三者共同努力的结果，而且三者克服学习逆境的过程都能够从中获得不同程度的成长和发展。

因此，扩展家庭抗逆力的概念能够比较好地将中国本土处境下流动儿童应对学习逆境的过程和规律呈现出来，把握学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者克服学习逆境过程中的动态关联以及共同运作的方式，弥补西方个人抗逆力概念和家庭抗逆力概念的不足。它的作用具体表现为：

(1) 能够呈现教师与学习逆境中的流动儿童个人以及家长之间的结构性的关联，更好把握中国本土处境下家庭的内涵；

(2) 能够借助教师角色的引入，更好地理解中国本土处境下家庭的基本特征以及相互关联的方式；

(3) 能够揭示流动儿童个人、家长、教师在应对学习逆境过程中的动态的相互作用过程，更好地分析抗逆力形成的具体方式和机制；

(4) 能够更准确地理解学习逆境中的流动儿童在克服学习困难健康成长过程中的位置、策略和过程。

在有关华人移民子女教育研究的文献中，不少研究者喜欢从文化或者文化资本的角度研究华人移民子女教育问题，如 **Huang** (1997) 就是从不同文化之间的差异造成的文化冲击分析移民子女在新环境中面临的学习困难。这样的研究如果从扩展家庭抗逆力的概念来看，显然忽视了孩子与父母亲和老师之间的不同角色分工以及内在的关联。类似的研究还有 **Pearce** 和 **Lin** (2007) 运用社会结构 (**social structure**) 和文化资本的概念解释华人移民子女的成就。这些研究注意到了文化和社会结构因素对华人移民子女教育的影响，但是却无视中国文化影响下所形成的独特的家庭结构和关系。**Zhou** 和 **Li** (2003) 的研究非常有意思，他们以移民子女的家庭和学校为分析的基本单位，

考察两者在相互作用过程中如何形成对华人社区子女教育产生重要影响的社会资本过程。可惜，他们在社会资本中没有进一步观察和思考华人家庭的不同角色分工以及和学校教师之间的关系。当然，更常见的研究是把华人移民子女在新环境中面临的困难和优势逐项列举出来，以此分析华人移民子女的学习规律（Rong & Preissle, 2009: 110-111,112-113）。

此外，扩展家庭抗逆力概念为社会工作者在中国本土处境下开展学习逆境中的流动儿童的服务提供了具体的指导框架，帮助社会工作者更好地了解 and 把握学习逆境中的流动儿童及其周围他人的需要，提高服务的效果。不过，值得注意的是，这里提出的扩展家庭抗逆力的概念是针对流动儿童及其家长和教师而言的，随着流动儿童年龄的增长和家庭处境的改善，中国文化的影响力就会逐渐发生变化。也就是说，扩展家庭抗逆力受到社会环境和文化制度的影响，如果传统文化的影响力减弱，就会朝向家庭抗逆力或者个人抗逆力的方向发展。

第五节 扩展家庭抗逆力与社会工作服务

一、社会工作服务的专业要求和扩展家庭抗逆力

本项研究所涉及的社会工作者的服务活动是以家庭为中心而开展的社会工作服务活动。社会工作者直接走进学习逆境中的流动儿童的家庭，与学习逆境中的流动儿童个人及其父母亲进行面对面的沟通交流，开展各项服务活动。当然，在服务活动期间，也会与学校教师保持联系，了解学习逆境中的流动儿童在学校的表现和变化。但是，就服务活动的重点而言，是学习逆境中的流动儿童的家庭，帮助学习逆境中的流动儿童个人及其父母亲应对学习逆境的挑战。

从第七章的研究分析的结果来看，社会工作者成功影响学习逆境中的流动儿童及其父母亲的有效服务策略是：（1）学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养；（2）学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间社会支持的加强。

所谓学习逆境中的流动儿童学习能力的发展涉及学习逆境中的流动儿童的学习规划、能力发掘和能力培养等三个不同的方面。能力发掘和能力培养都是促进学习逆境中的流动儿童的学习能力发展不可缺少的部分。能力发掘包括从能做的开始、鼓励自

已完成以及鼓励面对困难三个部分；能力培养则包括循序引导、及时肯定、发现进步、培养自主能力以及效果检查等五个具体的方面。社会工作者在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难的过程中，除了需要发掘学习逆境中的流动儿童的能力以应对学习困难的挑战之外，同时还需要培养学习逆境中的流动儿童的学习能力，包括及时发现学习逆境中的流动儿童的进步，及时给予肯定，并且按照学习逆境中的流动儿童的能力循序引导，培养他们的自主能力等。此外，学习规划是学习逆境中的流动儿童的学习能力发展中不可忽视的部分，它对学习逆境中的流动儿童的日常学习进行规划和安排，并且通过日积月累的方式逐渐培养学习逆境中的流动儿童的良好学习习惯。

显然，流动儿童克服学习逆境不是简单地消除学习困难，同时还涉及学习能力的发掘和培养。即使学习逆境中的流动儿童面临学习困难，社会工作者不仅要看到学习困难的挑战，鼓励学习逆境中的流动儿童积极面对，同时还要看到困难中能做的部分，从能做的开始，鼓励学习逆境中的流动儿童独立完成，提高他们克服学习逆境的能力。因此，经历了克服学习逆境之后，学习逆境中的流动儿童不是简单地克服了学习困难适应了环境，而是自身的能力有了提升。

在协助学习逆境中的流动儿童的父母亲增强指导学习能力方面涉及看到孩子进步、肯定父母成功经验、交流指导经验、协商学习安排和明确学习要求等 5 个不同的内容。其中让父母亲看到孩子的进步和肯定父母亲的成功经验，属于发掘学习逆境中的流动儿童的父母亲的指导学习能力。它让父母亲身体会到学习逆境中的流动儿童的进步和好的方面，让父母亲变得有能力发现和运用学习逆境中的流动儿童的能力。尤其对父母亲指导学习逆境中的流动儿童的成功经验的肯定，直接让父母亲身体会到自身所拥有的能力。与父母亲交流指导经验、协商学习安排以及明确学习要求等是培养父母亲的指导学习能力的具体过程，促进父母亲学习和增强新的学习指导能力。可见，在协助学习逆境中流动儿童克服学习困难的过程中，父母亲不仅学习如何挖掘自己已有的能力，同时也学习和培养新的能力，以增强指导学习逆境中的流动儿童学习的能力。

值得注意的是：学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养与学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间社会支持的加强这两个方面并不是分割开的，而是相互紧密关联在一起的。学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养，需要以学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的相互支持为基础，同时又进一步促进三者之间的互动和交流。因此，不能撇开学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的社会支持来谈学习逆境

中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养。

增强学习逆境中的流动儿童社会支持的一个重要方面是加强学习逆境中的流动儿童与父母亲的沟通交流，这是社会工作者在开展社会工作服务活动中运用的重要方法之一。社会工作者通常把父母亲作为学习逆境中的流动儿童在家庭学习中的重要监督者和指导者，让父母亲与学习逆境中的流动儿童一起制定学习的计划，一起参与学习的游戏，并且协助学习逆境中的流动儿童完成家庭作业，甚至运用父母亲和学习逆境中的流动儿童日常生活中的交流方式增加两者之间的沟通。增强父母亲与学习逆境中的流动儿童之间的互动，不仅有利于流动儿童克服学习逆境，同时也是加强父母亲社会支持的一个重要方面，是父母亲的重要情感支撑。例如，鼓励父母亲多看学习逆境中流动儿童的进步，多肯定学习逆境中的流动儿童的好的方面，学会欣赏学习逆境中的流动儿童等。显然，学习逆境中的流动儿童与父母亲之间良好沟通的建立，是协助学习逆境中的流动儿童克服学习困难不可忽视的方面。

就学习逆境中的流动儿童的家庭外部的沟通交流而言，社会工作者在指导学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中非常关注学习逆境中的流动儿童与学校教师之间的互动，特别是与班主任老师之间的沟通交流。把学校教师的肯定意见转告给学习逆境中的流动儿童，或者把学习逆境中的流动儿童在家庭学习中的进步反映给学校教师，或者在服务活动中运用学校教师的影响力布置学习任务，或者把学校教师的意见转变成学习逆境中的流动儿童的日常家庭辅导的一部分内容制定“家校联系表”等，通过这些方式，加强学习逆境中的流动儿童与学校教师之间的沟通交流，让学习逆境中的流动儿童及时了解学校教师的肯定和要求，也让学校教师及时发现学习逆境中的流动儿童的进步和优点。显然，这样的互动交流有助流动儿童成功应对学习逆境。

加强父母亲与学校教师之间的沟通交流是社会工作者在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中常用的策略。学校教师既是学习逆境中的流动儿童最重要的家庭外的社会资源，也是父母亲的重要的社会资源，是父母亲在指导学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中不可忽视的部分。而父母亲作为学习逆境中的流动儿童日常学习和生活的照顾者，也是学校教师的重要资源，是学校教师指导学习逆境中的流动儿童应对学习困难的不可缺少的家庭的支持。例如，鼓励父母亲经常与学校教师联系，了解学习逆境中的流动儿童在学校的表现；或者鼓励父母亲向学校教师咨询指导学习逆境中的流动儿童的方法，解决指导过程中遇到的实际困难；或者把学校教师的评价和要求整理出来，制成“老师对父母亲的话”交给家长；或者把学校教师的意见和家

长的要求结合起来，制定具体的学习逆境中的流动儿童的学习计划，等等。父母亲与学校教师之间的沟通交流，不仅对于父母亲学习如何有效指导学习逆境中的流动儿童来说是十分必要的，对于学习逆境中的流动儿童克服学习困难来说也是不可缺少的。

通过上面的分析可以看到，虽然社会工作者开展的是以学习逆境中的流动儿童的家庭为中心的服务活动，但是在服务活动中明显贯穿着增强学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的沟通交流的策略，这样的策略不仅能够加强学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的相互支持，同时也为学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养提供必要的条件；当然，学习逆境中的流动儿童的学习能力的发展和父母亲的学习指导能力的培养，反过来又进一步增强学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的沟通交流。可见，在帮助流动儿童克服学习逆境过程中，社会工作服务的效果和水平恰恰体现在社会工作者对学习逆境中的流动儿童的扩展家庭抗逆力的把握和实现状况上。

扩展家庭抗逆力的概念也给社会工作者一个很好的启示，在设计学习逆境中的流动儿童的社会工作服务活动时，如果能够把学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的互动作为核心理念和策略，服务活动效果就会更好。

二、社会工作者的专业要求和扩展家庭抗逆力

作为社会工作专业服务的提供者社会工作者，是社会工作服务专业化过程中不可忽视的一面。从第七章的本课题的研究资料的分析来看，社会工作者的专业要求涉及专业能力、规划能力和感受能力等三个方面的提升。其中专业能力包括专业技巧、策略和价值等三个层面的反思和提高。对服务活动中遇到的影响学习逆境中的流动儿童或者周围他人的具体服务方法进行审视和反思，这构成社会工作者在专业服务技巧层面的专业能力的提升。但社会工作者的反思不仅仅停留在此，还涉及学习逆境中的流动儿童与父母亲和学校教师之间的互动关系以及服务的进程和途径等方面的反思，帮助社会工作者更全面地把握服务介入活动；甚至有时社会工作者的反思还涉及生命意义的回顾、探问以及基本服务理念等价值层面的内容。显然，在社会工作者的专业能力提升的三个层面中，策略的反思和提高是核心内容，反映了社会工作者对学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间互动关系以及发展要求的理解和把握。而专业技巧的提升，则是对具体处理三者相互沟通交流过程中遇到的实际困难的反思和提高；当然，价值层面的反思比策略层面的反思更深一步，它是对平衡学习逆境中的

流动儿童个人、家长、教师三者互动关系的意义的理解和探问。因此，对学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动关系以及发展要求的理解和把握是连接专业技巧、策略和价值三个层面专业能力的关键。

社会工作的服务介入计划并不是一层不变的，在具体的执行过程中会遭遇现实的处境，需要社会工作者根据实际情况不断地调整。这种根据实际处境调整服务计划的能力就是社会工作的规划能力，它涉及服务计划执行情况的评估、服务计划执行中具体困难的认知以及服务计划发展方向的确定等三个方面。规划能力是社会工作者动态把握服务活动的能力，它是社会工作专业要求的重要组成部分。在帮助学习逆境中的流动儿童克服学习困难过程中社会工作者需要对每一次、或者某一项服务介入计划的执行状况进行分析和考察，评估服务介入计划的执行情况，以便准确把握服务活动开展状况，即了解以增强学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间互动关系以及促进学习逆境中的流动儿童和周围他人的发展为关键的服务介入计划的具体执行状况。当然，在执行服务介入计划时会遇到很多困难和意外情况，迫使社会工作者不得不调整原来的服务介入计划，重新审视在具体的实务场景中学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间沟通交流的方式以及学习逆境中的流动儿童和周围他人的发展要求，并且敦促社会工作者寻找新的、能够适合三者之间互动交流和发展要求的服务介入计划。可见，对服务介入计划执行中遭遇的困难的理解和把握其实是社会工作者深入探索 and 了解学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动交流以及发展要求的具体过程。自然，这样的探索必然涉及服务介入活动接下来怎样安排的问题，如未来服务活动开展的目标、任务和一些需要特别处理的困难等。可以说，社会工作的服务活动就是在不断评估、总结、规划中往前推进的，是在实际的实务场景中对学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动关系以及发展要求的动态把握。

无论是反思社会工作的专业技巧、策略和价值理念，还是分析社会工作服务计划开展状况，都必然涉及怎样理解学习逆境中的流动儿童以及周围他人的感受和需要。这就是社会工作者的专业要求中的感受能力。它包括对学习逆境中的流动儿童或者周围他人个人的需要的理解和反思以及对学习逆境中的流动儿童和周围他人互动过程中的需要的理解和反思。由于本项研究的社会工作服务活动是以家庭为中心的，因此服务活动主要涉及学习逆境中的流动儿童个人和父母亲。但是，社会工作者与学习逆境中的流动儿童或者父母亲沟通交流过程中，也会涉及来自学校教师方面的要求。例如，教师对父母亲指导学习逆境中的流动儿童学习的要求、学习逆境中的流动儿童争取学

校教师的肯定和关注等。显然，对学习逆境中的流动儿童和父母亲的需要的理解，只有放在学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者之间的互动交流的实际场景中，才能真正把握它们的内涵。

可见，社会工作者的专业要求离不开对学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动关系的理解以及对学习逆境中的流动儿童扩展家庭抗逆力的把握。如果说社会工作者的专业能力是从静态的角度提升社会工作者对学习逆境中的流动儿童扩展家庭抗逆力的把握，那么社会工作者的规划能力则是从动态角度增强社会工作者对学习逆境中的流动儿童扩展家庭抗逆力的体会。当然，其核心是对学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动交流基础之上的发展要求的真切的理解。

值得注意的是，社会工作者在服务学习逆境中的流动儿童过程中涉及社会工作服务的专业要求和社会工作者的专业要求两个方面，这两个方面相互影响，紧密关联，共同构成社会工作服务的提高过程。对受助的对象来说，它是一种服务的提供；对社会工作者而言，它是一种专业要求的提升过程。因此，两者不可分割开来考察。如果把两者放在一起分析就会发现，在帮助流动儿童克服学习逆境过程中，社会工作服务的专业要求表现为对中国本土处境下学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动关系和发展要求的理解、把握和实现的过程，即对学习逆境中的流动儿童扩展家庭抗逆力的理解、把握和实现的过程。

第九章 研究结论

围绕着流动儿童应对学习逆境的过程，本研究从抗逆力的研究视角出发，运用扎根理论对流动儿童如何应对学习逆境的过程和策略以及社会工作者如何协助流动儿童克服学习逆境的方式展开了研究，并且在研究资料的分析基础上，对其中所呈现的学习逆境中的流动儿童的抗逆力的现象和特征进行了深入的分析，揭示其核心的文化内涵——扩展家庭抗逆力。接下来，将对本研究做一个总结和回顾，并且指出本研究存在的局限。

第一节 本项研究的发现

一、流动儿童应对学习逆境的过程和策略

针对流动儿童应对学习逆境的过程和策略，本研究进行了4个方面的具体探索：

(1) 流动儿童在学习逆境中面临的直接挑战包括哪些方面；(2) 流动儿童在应对学习逆境中如何与周围的重要他人互动交流的；(3) 流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的基本策略是什么；(4) 社会工作者协助流动儿童在学习逆境中实现自己学习要求的基本策略是什么。经过本项研究的调查和分析，可以得出以下结论：

结论 1.1:

流动儿童在学习逆境中面临的困难不仅包括学习成绩和学校的课程学习，表现为学习成绩不理想或者有明显的退步、课程内容难以及课程进度快等；同时还包括行为表现，如上课注意力不集中、发言不积极以及不遵守课堂秩序等；此外，学习逆境中的流动儿童面临的压力还与家庭作业完成状况相关，如故意漏抄作业、有时无法按时完成作业等。

结论 1.2:

流动儿童在学习逆境中会寻求教师、父母亲以及其他人员的帮助，其应对过程受到个人学习要求、教师和学校、父母亲和家庭以及其他人员的影响。

结论 1.3:

流动儿童有效应对学习逆境的策略包括积极寻找学习资源、主动应对学习挑战和努力改善学习状况等。其中学习逆境中的流动儿童与父母亲和教师三者之间的互动支持关系是流动儿童克服学习逆境的关键。

结论 1.4:

社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的有效方法是，借助专业服务活动的反思和总结，在发掘和培养学习逆境中的流动儿童的学习能力和父母亲的学习指导能力的同时，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲和教师三者之间的相互支持。其中在具体的实务场景中准确理解和回应学习逆境中的流动儿童和周围他人的需要，增强学习逆境中的流动儿童、父母亲和教师三者之间的相互支持是提升社会工作服务效果的关键。

二、流动儿童在应对学习逆境过程中所呈现的抗逆力

在流动儿童应对学习逆境的过程和策略的分析基础上，本研究又对其中所呈现的学习逆境中的流动儿童的抗逆力的现象和特征展开了进一步的分析和讨论，试图回答 3 个方面的具体问题：（1）流动儿童应对学习逆境的抗逆力的基本内涵是什么，它与西方的抗逆力概念有什么不同；（2）流动儿童应对学习逆境的抗逆力的文化内涵是如何表现的；（3）社会工作者如何更有效地协助流动儿童应对学习逆境。通过本课题的研究资料的分析和讨论可以得到下面的结论：

结论 2.1:

流动儿童在应对学习逆境过程中呈现的是一种扩展家庭抗逆力的基本特征，即由学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者在对流动儿童的学习逆境过程中相互作用、相互影响而形成的有效应对学习逆境的能力。它包含三个方面的基本含义：（1）抗逆力的行动单位由家庭中的学习逆境中的流动儿童个人和家长扩展到学习逆境中的流动儿童个人、家长和教师，包括三个基本的行动单位，是家庭的扩展；（2）抗逆力涉及的角色关系由学习逆境中的流动儿童和家长之间的家庭的角色扩展成家庭之外的教师与学习逆境中的流动儿童和家长之间的类似家庭的角色，是家庭角色关系的延展，它同时也是家庭角色关系维持的重要组成部分；（3）抗逆力涉及的互动方式由学习逆境中的流动儿童与家长之间的关爱和尊严的家庭沟通交流方式扩展成学习逆境中的流动儿童与家长以及学校教师三者之间的关爱和尊严的互动交流方式，使得家庭间的行为、态度和情感联系等延伸到家庭之外的与学校教师的沟通交流中。

结论 2.2:

扩展家庭抗逆力概念能够比较好地将中国本土处境下流动儿童应对学习逆境的过程和规律呈现出来，把握了学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者在克服学习逆境过程中的动态关联以及共同运作的方式，弥补西方个人抗逆力概念和家庭抗逆力概念的不足。它能够呈现教师与学习逆境中的流动儿童个人以及家长之间的结构性的关联，更好把握中国本土处境下家庭的内涵，理解中国本土处境下家庭的基本特征以及相互关联的方式，揭示学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师在应对学习逆境过程中的动态的相互作用过程，更好地分析抗逆力形成的具体方式和机制，更准确地理解学习逆境中的流动儿童在摆脱学习困难健康成长过程中的位置、策略和过程。

结论 2.3:

社会工作者在服务流动儿童应对学习逆境过程中涉及两个方面：社会工作服务的专业要求和社会工作者的专业要求。这两个方面相互影响，紧密相连，共同影响社会工作的服务效果，其核心是对中国本土处境下学习逆境中的流动儿童个人、家长、教师三者互动关系和发展要求的理解、把握和实现的过程，即对学习逆境中的流动儿童扩展家庭抗逆力的理解、把握和实现的过程。

总之，本项研究借助抗逆力的研究视角将科学研究和干预过程融合起来，从流动儿童自身的角度出发，探索流动儿童应对学习逆境的过程和策略以及社会工作者协助流动儿童克服学习逆境的方法，总结得出其中发挥重要作用的扩展家庭抗逆力的概念，这为中国本土处境下理解流动儿童应对学习逆境以及提升社会工作者的专业服务能力更有效地帮助流动儿童，提供了基本的指导框架。

第二节 本项研究的局限

一、研究方法方面的局限

由于本项研究是作者第一次系统运用扎根理论开展社会工作的研究，无论是开放性编码、纵向性编码还是选择性编码，都显得不够熟练。可以说，是边学习，边尝试；边尝试，边学习。因此，经历了本项研究之后，对扎根理论有了感性的认识 and 了解。完成之余，反思自己的研究过程发现，在研究方法上存在着许多需要改进的方面：

(1) 开放性编码。对原始资料保持开放的态度，并且逐渐从原始资料中生长出抽象的概念。从理论上来说，这是非常好的理念，但是在实际操作过程中却发现很难摆

脱原有概念的影响，而且很容易出现概念纷杂的现象。因此，需要研究者有很好的能力，能够平衡概念和资料之间的张力，既能够做到对原始资料保持开放的态度，又能够梳理出清晰的概念。

(2) 理论抽样。理论抽样要求保证概念与概念、概念与理论之间的相关性，实现每一概念的充分饱和，使概念具有在广泛性上表现的积累性、在特定领域体现的深度和针对同一概念的资料的一致性。这样的要求当然是非常必要的，但是在实际研究中由于受到研究时间、研究条件的限制，很难达到这样高的标准。这样，研究者很容易陷入困境中：一方面很难达到理想的标准；另一方面研究的严谨性和科学性容易受到怀疑。

(3) 提问和比较。作为扎根理论资料分析中最常用的方法提问和比较，解释起来比较简单，但是在实际操作时却发现很难把握，因为可以提的问题很多，可以比较的方面也不少。因此，怎样提问、怎样比较就显得非常重要，需要反复的训练和经验积累。否则，很容易出现任意性。

(4) 收集资料的方法。本项研究主要采取了文献法的方式收集资料，虽然可以避免研究者对社会工作者以及受助流动儿童和家庭的影响，但因为无法直接接触研究对象，资料的丰富性以及资料的理解都会受到限制。如果条件允许，可以同时将文献法和访谈调查结合起来，相互补充。

当然，在运用扎根理论开展研究中遇到的困难和局限不仅这些，不过，经过这次扎根理论的实际练习之后，无论对其基本研究理念还是具体的操作方法，都有了比较全面、深入的了解和体会，为以后社会工作研究的开展提供了一个有益的发展平台。

二、研究设计中的局限

本项研究选择了全日制公立学校和农民工子女学校的学习逆境中的流动儿童作为研究对象，这样的研究设计虽然能够涵盖学习逆境中的流动儿童的主要类型，分析和了解流动儿童应对学习逆境的基本过程和策略。但是，没有能够将学习逆境中的流动儿童与城市儿童或者一般儿童做比较，因此无法深入分析学习逆境中的流动儿童与城市儿童或者一般流动儿童在应对学习困难挑战过程中的差异。这样，导致研究的结论可以解释的范围比较有限。事实上，城市儿童面临的学习困境与流动儿童不同，主要面对的是独生子女教育的难题（李京蔓，2009；余怡颖，2007）和家庭教育过度的压力（王海英，2010），即使教育资源缺乏的城市贫困家庭，他们对孩子的期望偏低，对孩

子的学习也不像流动儿童家庭那么重视，而且他们自身的价值感较低（邹广万，2009）。

此外，在研究的效果方面，虽然服务活动通常持续 2 至 3 个月的时间，但缺乏之后的跟进调查，无法准确了解和掌握学习逆境中的流动儿童及其周围他人改变之后的稳定性和持续性。如果有时间和精力，希望能够进一步开展比较研究和跟进调查，看一看“扩展家庭抗逆力”概念的适用范围和变化方式。

附录 1 受助流动儿童需要观察评估表

受助流动儿童需要观察评估表

一、基本资料

受助流动儿童的姓名_____

性别/年龄_____

档案号码_____

基本情况:

二、能力和发展

1. 受助对象的愿望:

2. 受助对象的兴趣:

3. 受助对象的成功经验:

4. 受助对象的日常生活安排:

5. 重要他人的愿望和兴趣:

6. 重要他人的成功经验:

7. 重要他人的日常生活安排:

三、互动交往状况

1. 受助对象家庭成员之间的交往状况（语言和非语言）:

2. 与朋友、同事和亲属等的联系:

3. 与社区管理机构和医院的联系:

4. 其他重要联系:

四、压力和困难

1. 受助对象感受到的压力和困难以及失败的经验:

2. 受助对象容易失控的处境及其表现的具体方式:

3. 重要他人感受到的压力和困难以及失败的经验:

附录 2 社会工作服务介入过程记录表

社会工作服务介入过程记录表

本次服务介入的时间:

本次服务介入的地点:

本次服务介入的次数:

本次服务介入的对象:

本次服务介入的目标:

服务介入对话过程	重要的感想和运用的手法	督导批改的意见
社会工作者: 受助对象: 社会工作者: 受助对象.....		

附录3 社会工作服务介入活动自我总结表

自我总结

一、社会工作专业服务的开展情况

包括受助对象的基本情况、服务介入的基本安排、受助对象及其周围他人改变的状况以及本次服务介入的局限和不足等

二、成功的经验和感受

包括服务介入过程中的成功经验、印象比较深刻的事件和自己的重要感受等

三、督导的作用和运用

包括督导的有效性、作用、运用的方式以及改进的建议等

四、专业成长

包括社会工作专业方法和技巧的学习、社会工作专业理论的运用、社会工作理论和实践的结合、社会工作的本土化和专业化的反思以及社会工作价值观的理解等

五、个人成长

包括本次专业服务活动对个人成长的作用、对个人未来生活安排的影响等

附录 4 社会工作专业服务改进意见表

社会工作专业服务改进意见表

感谢您的配合，请您把您的意见真诚地告诉我们，以便改进我们的工作提供更为有效的专业帮助。

您认为经过这几次社会工作专业服务活动给您带来最大的变化是：

(1) _____ ；

(2) _____ ；

(3) _____ 。

您认为在这几次社会工作专业服务活动中给您印象最深的是：

(1) _____ ；

(2) _____ ；

(3) _____ 。

如果可能，您希望自己进一步得到的帮助是：

(1) _____ ；

(2) _____ ；

(3) _____ 。

对您来说，本次社会工作专业服务活动中哪些方法和内容不太适合？为什么？

(1) _____

_____ ;

(2) _____

_____ ;

(3) _____

_____ o

主要参考文献

一、中文文献部分

安芹、贾晓明，“外来务工人员子女自我意识的现状分析”，《中国健康心理杂志》，2006年第4期，第395-398页。

蔡婷，“打造属于他们自己的 KIPP 学校——城市农民工子女教育问题探讨”，《长沙民政职业技术学院学报》，2008年第1期，第25-27页。

曹光，“一项农民工子女教育的社会调查”，《内蒙古教育》，2006年第4期，第7/30页。

曹晓鸥，“灾后社会工作的心理危机干预.”，《中国社会导刊》，2008年第12期，第34-35页。

单舒平、董维维，“农民工子女教育问题浅探——以陕西省为例”，《陕西教育学院学报》，2007年第2期，第118-201页。

陈蓓丽，“上海外来女工抗逆力研究”，《社会工作半月（理论）》，2009年第2期，第42-44页。

陈梅，“上海市农民工子女教育问题的若干思考”，上海师范大学（硕士论文），2007年。

陈美芬，“外来务工人员子女人格特征的研究”，《心理科学》，2006年第1期，第178-180页。

陈美芬，“外来务工人员子女父母教养方式的研究”，《心理科学》，2007年第5期，第211-213页。

陈淡卿，“也谈农民工子女教育问题”，《广州社会主义学院学报》，2008年第3期，第39-40页。

陈日生，“福建亭江的“小美国人”：一个跨国寄养的新移民子女群体”，《华侨华人历史研究》，2006年第2期，第14-21页。

陈涛，“社会工作者在汶川地震后的调解者角色：机会与限制——以在四川某地围绕遇难学生家长工作的介入行动为例”，《中国社会工作研究》，2008年第六辑，第1-21页。

陈曦，“关于农民工子女教育问题的几点思考”，《理论观察》，2003年第5期，第37-38页。

陈向明，《质的研究方法与社会科学研究》，北京：教育科学出版社，2000年。

陈志成，“抗逆力——公务员能力建设的关键”，《中国行政管理》，2005年第6期，第73-76页。

陈瑜，“孤独症患者家长复原力及相关因素研究”，南京师范大学（优秀硕士学位论文），2007年。

陈瑜、张宁，“孤独症患者父母复原力的研究现状（综述）”，《中国心理卫生杂志》，2007年第5期，第298-230/309页。

成元君，“‘家庭冷暴力’防治与社会工作干预”，《江西行政学院学》，2007年第3期，第68-72页。

慈勤英、李芬，“流动人口适龄子女教育弱势地位研究”，《当代青年研究》，2002年第3期，第16-20页。

崔学华,“流动儿童融入城市教育的社会支持研究”,《社会工作(下半月)》,2010年第12期,第57-59页。

戴国立,“农民工子女教育问题产生原因探索”,《中国青年研究》,2008年第6期,第77-80页。

邓美姣、罗志坚,“对农民工子女教育问题的省思”,《景德镇高专学报》,2005年第1期,第15-17页。

邓一平、苏海峰,“让‘流动的花朵’在这里绽放——外来务工人员子女若干心理症状及转化对策”,《教书育人》,2008年第1期,第38-39页。

邓一平、赵建华,“外来务工人员子女养成教育的研究”,《校长阅刊》,2007年第5期,第94-95页。

杜立捷,“使用优势视角培养案主的抗逆力——一种社会工作实务的新模式”,《华东理工大学学报(社会科学版)》,2007年第3期,第18-23页。

段成荣、梁宏,“我国流动儿童状况”,《人口研究》,2004年第1期,第53-59页。

樊香兰、马丽,“切实关注进城农民工子女教育问题”,《中国农业教育》,2008年第4期,第9-11页。

范燕宁,“抗逆力在青少年成长过程中的两面性特点——以北京市未成年人社区矫正服刑者的情况为例”,《中国青年研究》,2006年第11期,第10-12/46页。

方哲,“务工人员聚居村社区建设中互动参与模式的思考”,《省交通高等专科学校学报》,2007年第4期,第33-36页。

冯帮,“我国农民工子女教育问题产生的背景分析”《江西教育科研》,2007年第4期,

第 52-54 页。

冯帮，“流动儿童城市文化适应调查报告”，《上海教育科研》，2011 年第 4 期，第 42-45 页。

冯尔康，“当代海外华人述略”，《南开学报》，1999 年第 5 期，第 149-160 页。

冯虹、张艺，“北京农民工子女教育公平问题探析”，《民族教育研究》，2008 年第 4 期，第 52-56 页。

傅昌华，“对培养外来务工人员子女的口语交际能力的探讨”，《中国科教创新导刊》，2007 年第 16 期 a，第 45-46 页。

傅昌华，“关于外来务工人员子女语文素质的培养”，华东师范大学（硕士论文），2007 年 b。

龚红莲，“中国农民工子女教育问题的分析与思考——深圳‘姚圩街’农民工子女教育状况调查有感”，《兰州学刊》，2005 年第 2 期，第 232-234 页。

顾东辉、童红梅、朱燕敏、孔繁雪，“远离毒品：青少年禁毒的社会工作干预”，《社会》，2004 年第 12 期，第 42-45 页。

关颖，“青年流动人口如何对下一代负责——天津市青年流动人口子女家庭教育状况调查”，《青年研究》，2002 年第 5 期，第 8-14 页。

桂海君，“人与环境系统模式在社会工作实务中的运用”，《贵州民族学院学报（哲学社会科学版）》，2005 年第 4 期，第 99-101 页。

郭彩琴，“城市中‘农民工’子女受教育不公平现状透视”，《学海》，2001 年第 5 期，第 180-184 页。

郭良春、姚远、杨变云，“流动儿童的城市适应性研究——对北京市一所打工子弟学校的个案调查”，《青年研究》，2005年第3期，第22-31页。

郭健美、刘同芾，“论农民工子女教育救助制度的建立与完善”，《理论界》，2007年第7期，第115-116页。

郭强，“农民工子女教育救助对策研究”，苏州大学（硕士学位论文），2007年。

郭伟和，“越轨青少年社会干预的基本倚重和工作策略”，《中国青年研究》，2004年第11期，第19-32页。

郭伟和，“体制内演进与体制外发展的冲突——后税费改革时期中国农村社会工作发生机制分析”，《中国社会工作研究》，2008年第六辑，第125-144页。

郭雯霞，“试述德国‘异文化间教育’的展开”，《山西大学师范学院学报》，1999年第3期，第58-61页。

郭育晗、赵喜霞，“农民工子女教育问题综述”，《广西大学学报（哲学社会科学版）》，2006年第S2期，第217-219页。

韩嘉玲，“北京市流动儿童义务教育状况调查研究”，《青年研究》，2001年第8期a，第1-7页。

韩嘉玲，“北京市流动儿童义务教育状况调查研究（续）”，《青年研究》，2001年第9期b，第10-18页。

韩嘉玲，“流动儿童教育与我国的教育体制改革”，《北京社会科学》，2007年第4期a，第98-102页。

韩嘉玲，“及早关注第二代农村流动人口的成长与出路的问题”，《中国党政干部论坛》，2007年第8期b，第30-33页。

郝加华，“我国农民工子女教育平等权研究”，《法治与社会》，2008年第23期，第281-282页。

何瑞菲，“安徽省进城农民工子女教育问题研究”，安徽大学（硕士论文），2006年。

贺巍巍、王中男，“农民工子女教育现状透视及对策研究”，《未来与发展》，2007年第9期，第46-49页。

华冠新，“新移民如何帮助子女适应新学校”，《出国与就业》，2002年第13期，第11-12页。

华平生，“再城市化：农民工子女教育问题研究”，华东师范大学（硕士论文），2006年。

黄华师，“利用外来务工人员子女特点，开发《品格与社会》课程资源”，《黑龙江教育（小学版）》，2006年第6期，第45页。

黄鹏进，“农民工子女教育存在问题的再思考”，《南京人口管理干部学院学报》，2006年第4期，第41-44页。

黄志法、傅禄建，“上海市流动人口子女教育问题调查研究报告”，《上海教育科研》，1998年第1期，第11-14页。

黄祖辉、许昆鹏，“农民工及其子女的教育问题及对策”，《浙江大学学报（人文社会科学版）》，2006年第4期，第108-114页。

贾晓静，“我国城市公办中小学农民子女教育平等问题研究”，华南师范大学（硕士论

文), 2007 年。

姜保雨, “农民工子女教育问题的现状与对策分析”, 《农村经济与科技》, 2005 年第 12 期, 第 45 页。

蒋国河、孙萍, “农民工子女教育问题的政策反思”, 《江西财经大学学报》, 2005 年第 6 期, 第 13-18 页。

姜和忠、徐卫星, “基于输入地政府视角的农民工子女教育研究——以浙江为例”, 《宁波大学学报(教育科学版)》, 2007 年第 2 期, 第 100-103 页。

江立华、鲁小彬, “农民工子女教育问题研究综述”, 《河北大学成人教育学院学报》, 2006 年第 1 期, 第 44-46 页。

金更兴, “外来农民工子女教育‘边缘化’危机及其治理——以武汉市、北京市、四川省为例”, 《甘肃农业》, 2006 年第 8 期, 第 109-110 页。

金丽馥、夏中洁, “农民工子女教育问题及解决办法”, 《安徽农业科学》, 2007 年第 8 期, 第 2414-2415 页。

经纬, “两种文化的碰撞”, 《海内与海外》, 2003 年第 7 期, 第 14-15 页。

孔祥智、顾洪明, “农村劳动力转移过程中的子女教育问题研究”, 《陕西财经大学学报》, 2004 年第 6 期, 第 31-37 页。

赖永波, “福州市解决农民工子女教育问题的制度设计——政治学视角分析”, 《福建行政学院福建经济管理干部学院学报》, 2005 年第 S1 期, 第 15-17 页。

雷海宗, 《中国文化与中国的兵》, 台北: 里仁出版社, 1984 年。

雷鸣，“贫国大学生人格特质与心理复原力的关系”，四川师范大学，2008年。

李爱慧，“论 19-20 世纪之交美国公立学校对‘新移民’子女的同化作用”，《历史教学（高校版）》，2007 年第 6 期，第 59-63 页。

李峰、李日春、岂宏图，“城市农民工子女教育问题探讨”，《吉林粮食高等专科学校学报》，2004 年第 4 期，第 54-57 页。

黎海姣，“转型时期中国农民工子女教育中政府作用的研究”，吉林大学（硕士学位论文），2008 年。

李建伟、何强，“农民工子女教育问题及其对策”，《齐齐哈尔师范高等专科学校学报》，2008 年第 2 期，第 34-35 页。

李洁、赵芳红、吴淑霞、王际洲、赵建忠、杨福鸣，“丰台区外来务工人员子弟伤害状况调查及干预研究”，《中国健康教育》，2008 年第 5 期，第 325-326 页。

李京蔓，“关于独生子女家庭教育的思考”，《四川职业技术学院学报》，2009 年第 8 期，第 7-9 页。

李荔，“社会歧视：农民工子女教育的天然屏障”，《基础教育参考》，2004 年第 5 期，第 37-38 页。

李立文、余冲，“江西省农民工子女教育面临的新问题及对策”，《农业考古》，2007 年第 3 期，第 355-357 页。

李明，“罗杰斯的人本主义理论对中国社会工作实务的启示”，《甘肃科技纵横》，2006 年第 2 期，第 103-104 页。

李明倩、刘永红，“教育券：解决我国农民工子女教育不公平问题的新思路”，《宜宾学

院学报》，2007年第3期，第112-114页。

李树青，《蜕变中的中国社会》，台北：里仁出版社，1982年。

李晓凤、杜妍智，“家庭暴力中受虐妇女的社会工作介入模式探索”，《中国社会工作研究》，2008年第六辑，第145-158页。

李伟梁，“流动人口家庭教育问题的影响因素分析”，《宁波大学学报》，2004年第3期，第1-7页。

李学林、周炎炎，“农民工子女教育不公现象的社会失范论分析”，《社会工作》，2007年第5期，第56-58页。

李晓明（2005），“农民工子女教育问题浅析”，《教育与经济》，第1期，第27-29页。

李亦园，“近代中国家庭的变迁：一个人类学的探讨”，《中央研究院民族学研究所集刊（台北）》，1982年第52期，第7-23页。

李焯仁，“建立抗逆力对抗赌博成瘾——香港预防青少年参与赌博的尝试”，《中国青年研究》，2006年第11期，第17-20页。

李雅儒、孙文营、阳志平，“北京市流动人口及其子女教育状况调查研究（上）”，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2003年第1期a，第118-122页。

李雅儒、孙文营、阳志平，“北京市流动人口及其子女教育状况调查研究（下）”，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2003年第2期b，第110-114页。

李永生、高洪源，“美国解决弱势群体教育问题的政策与实践”，《基础教育参考》，2007年第3期，第43-47页。

李友锋，“农民工子女教育问题的思考”，《内江科技》，2007年第11期，第192页。

李有霞，“关于农民工子女教育策略问题研究”，《东北工业大学学报（社会科学版）》，2008年第2期，第9-10页。

李玉雪，“农民工子女教育问题透视”，《政府法制》，2006年第15期，第20-22页。

梁漱溟著，陈来编，《梁漱溟选集》，长春：吉林出版社，2005年。

廖国娟，“农民工子女教育的现状与对策”，《兵团工运》，2005年第6期，第28页。

廖敏，“关于长沙市进城农民工子女教育问题的调查与思考”，《长沙民政职业技术学院学报》，2005年第4期，第23-26页。

林少君，“外来务工人员子女就学问题分析”，《合作经济与科技》，2005年第4期，第8-10页。

林兰芬，“社区矫正对象的社会排斥与社会工作干预”，中南民族大学（优秀硕士论文），2008年。

刘斌志，“社会工作中人与环境的实务取向及其在中国的本土化探索”，《重庆社会工作职业学院学报》，2005年第4期，第16-20页。

刘成斌、郑志华，“心有余而力不足？——农民工子女教育的选择”，《中国青年研究》，2007年第7期，第17-18/32页。

刘晋洪、张泉水、夏莉、唐建军，“深圳市外来务工人员心理健康状态的分析”，《中国健康心理学杂志》，2007年第7期，第644-646页。

刘明先，“农民工子女教育公平问题探讨”，《理论界》，2007年第8期，第125-126页。

刘卫华、肖辉、王珊、魏芬、陶小芳、伊燕燕，“当代女大学生性别心理调查及社会工作干预”《湖北职业技术学院学报》，2005年第3期，第33-34页。

刘霞，“流动儿童复原力研究”，四川师范大学（优秀硕士学位论文），2009年。

龙一芝、杨彦平，“上海市闵行区农民工子女教育现状调查报告”，《上海教育科研》，2008年第3期，第42-45页。

卢克清、余华英、刘运红，“农村外出人员子女的家庭教育现状与对策”，《学习月刊》，2003年第5期，第40/29页。

罗丹，“再论流动儿童的教育起点公平”，《中国教师》，2011年第7期，第45-47页。

吕开宁、迟宝旭，“农民工子女教育研究综述”，《人口与经济》，2008年第S1期，第44-49页。

吕文清，“透析农民工子女教育问题”，《中国教师》，2005年第5期，第9-18页。

吕绍青、张守礼，“城乡差别下的流动儿童教育——关于北京打工子弟学校的调查”，《战略与管理》，2001年第4期，第95-108页。

马寒荣，“教育、社会分层与社会流动——兼论农民工子女教育问题”，《吉林省教育学院学报》，2007年第2期，第72-74页。

马宏、马国栋、彭秀淼、兰建华，“北京市农民工子弟学校健康教育的调查分析”，《民族教育研究》，2006年第1期，第51-56页。

马洪波，“防治家庭暴力的社会工作实务视角”，《社会工作上半月（实务）》，2009年第4期，第47-48页。

毛俊青，“离异家庭中学生的复原力及其影响因素研究”，西南大学（优秀硕士学位论文），2007年。

米红、丁煜，“未成年流动人口受教育特征及其管理对策研究：来自厦门特区的调查报告”，《南方人口》，1998年第4期，第41-44页。

莫怡雯，“农民工子女教育问题研究”，武汉大学（硕士论文），2005年。

倪毅、毛煜焕、严素芬，“社区加强外来务工人员子女的家庭教育与和谐杭州的建构”，《浙江青年专修学院学报》，2008年第3期，第7-12页。

宁鸿，“农民工子女教育问题的社会排斥研究”，吉林大学（硕士论文），2006年。

欧阳国庆、黄玉怡，“农民工子女教育问题初探”，《上海农村经济》，2006年第4期，第27-30页。

庞静芳、徐振祥、朱育才，“高水平、高质量推进外来务工人员子女义务教育工作”，《江苏政协》，2007年第5期，第53页。

皮祖迁，“农民工子女教育问题浅谈”，《当代教育论坛（宏观教育研究）》，2008年第2期，第11-12页。

齐方，“从社会工作实务看系统生态理论的优势与局限”，《重庆社会工作职业学院学报》，2003年第2期，第9-12页。

漆新贵，“农民工子女面临的教育财政问题及对策”，《学校党建与思想教育（上半月）》，2008年第81期，第63-64页。

钱穆，《晚学盲言》，桂林：广西师范大学出版社，2004年。

秦玉友、齐海鹏、齐倩楠，“农民工子女教育问题与应对策略研究”，《教育科学》，2007年第6期，第52-56页。

青秋蓉、何风雪、余林，“增强抗逆力预防青少年网络成瘾初探”，《太原城市职业技术学院学报》，2009年第4期，第73-74页。

邱兴，“以色列新移民子女教育的经验教训”，《外国中小学教育》，2005年第2期，第21-24页。

邱兴、杨志俊，“论城市新移民子女亚文化跨越的学校干预”，《教育学报》，2006年第5期，第53-57页。

邱云慧，“有关农民工子女教育问题的思考”，《社科纵横》，2006年第9期，第31-32页。

曲正伟，“农民工子女教育‘问题’：基于公民身份缺失的归因”，《教育科学》，2008年第2期，第34-35页。

余凌、罗国芬，“流动人口子女及其教育：概念的辨析”，《南京人口管理干部学院学报》，2003年第10期，第7-9页。

余怡颖，“中国城市独生子女家庭教育问题分析”，《知识经济》，2007年第11期，第140-141页。

沈慧、张云英，“从人本主义的角度构建农民工子女教育的和谐环境”，《教育探索》，2006年第2期，第44-45页。

沈年耀，“进城农民工子女教育问题现状及对策”，《特区经济》，2007年第8期，第142-144页。

沈之菲，“上海市中小学生的应激性生活事件、应对方式及抗逆力的实证研究”，《思想理论教育》，2009年第5期，第72-77页。

史柏年，“城市流动儿童少年就学问题政策分析”，《中国青年政治学院学报》，2002年第1期，第31-35页。

时春梅、冯静敏，“多伦多的有天赋学生教育”，《基础教育参考》，2007年第1期，第43-44页。

时勤、江新会、王桢、王筱璐、邹义壮，“震后都江堰市高三学生的心理健康状况及抗逆力研究”，《管理评论》，2008年第12期，第9-14页。

宋国栋，“兰州农民工子女教育的社会调查”，《甘肃理论学刊》，2006年第4期，第115-117页。

宋海英，“农民工子女的教育问题：原因及对策”，苏州大学（硕士论文），2006年。

苏巧平，“社会工作实务在社区残疾人工作中的作用”，《安徽农业大学学报（社会科学版）》，2006年第3期，第81-83页。

孙海功，“我国家庭暴力问题与社会工作干预”，中南民族大学（优秀硕士论文），2008年。

孙红玲，“浅论转型时期流动人口子女教育的公平问题”，《教育科学》，2001年第2期，第4-6页。

孙瑞深、刘文婧、贾晓明，“‘5.12’汶川地震后抗逆力的个案研究——来自精神分析视角”，《北京理工大学学报（社会科学版）》，2010年第5期，第153-156页。

孙向阳，“外来务工人员子女教育问题与地方政府作用的个案研究——基于江苏省张家港市‘红蕾工程’的实地考察”，《江苏教育学院学报（社会科学版）》，2007年第6期，第37-40页。

孙晓凤，“农民工子女教育的政策问题及对策”，《中国海洋大学学报（社会科学版）》，2006年第4期，第94-96页。

孙莹，“流浪儿童问题的干预策略——社会工作的视角”，《社会福利》，2005年第3期，第31-32页。

孙永丽，“外来务工人员子女融入城市的心理学研究”，华东师范大学（硕士论文），2007年。

孙仲勋、王璐，“农民工子女教育：社区教育新功能”，《太原城市职业技术学院学报》，2008年第3期，第73-74页。

谭晓云、李宁燕、郭源，“北京市部分外来务工人员在校就读子女身心健康状况调查”，《中国儿童健康杂志》，2008年第2期，第221-223页。

谭文静、李金娟、王丽，“浅析社会工作理论与实务的关系——以存在主义取向的社会工作模式为例”，《社会工作》，2007年第4期，第14-17页。

唐斌，“社会工作专业干预下的同伴教育——以上海市P镇‘女性戒毒沙龙’为例”，《青少年犯罪问题》，2008年第6期，第68-71页。

唐斌、魏祥健，“重庆农民工子女教育问题与对策的思考”，《重庆科技学院学报（社会科学版）》，2008年第4期，第45-46页。

唐慧，“中小学师生关系现状调查及对策研究”，《西华大学学报（哲学社会科学版）》，2004年第S1期，第39-41页。

陶欢欢,“复原力研究的回顾”,《襄樊职业技术学院学报》,2009年第5期,第80-84页。

滕沁、张宁,“贫困生复原力与应对方式和社会支持的相关分析”,《中国学校卫生》,2009年第9期,第835-836页。

滕星,“美国多元文化教育的发展及启示”,《中国民族教育》,2007年第5期,第41-43页。

田保传,“注重农民工子女教育问题”,《上海青年管理干部学院学报》,2004年第2期,第4-5页。

田国秀,“从抗逆力视角对‘问题青少年’实施干预”,《中国青年研究》,2006年第11期,第5-9页。

田国秀,“从‘问题视角’转向‘优势视角’——挖掘学生抗逆力的学校心理咨询工作模式浅析”,《中国教育学刊》,2007年第1期a,第14-18页。

田国秀,“抗逆力研究及对我国学校心理健康教育的启示”,《课程、教材、教法》,2007年第3期b,第87-90页。

田国秀,“从‘关注问题’到‘关注优势’——学校心理健康的视角转变”,《中国教师》,2007年第5期c,第7-10页。

田国秀、曾静,“关注抗逆力——社会工作理论与实务领域的新走向”,《中国青年政治学院学报》,2007年第1期,第130-133页。

天津市“外来流动人口子女”研究组,“天津市外来人口子女的义务教育问题调查研究”,《教育改革》,1997年第2期,第18-21页。

田山俊，“农民工子女教育问题及对策”，《当代教育科学》，2008年第11期，第19-20页。

童娟娥、任开顺，“外来务工人员业余生活现状调查”，《浙江统计》，2006年第1期，第42-43页。

王冬梅，“农民工子女教育问题调查研究”，东北师范大学（硕士论文），2008年。

王光华、刘永红，“农民工子女教育问题的现状与对策分析”，《攀枝花学院学报》，2008年第1期，第113-117页。

王桂娟，“农民工子女教育问题的分析与对策”，《小学教育参考》，2006年第3期，第20页。

王海英，“城市流动儿童家庭教育过度的心理反应”，《教育探索》，2010年第10期，第119-120页。

王建莲，“南京外来务工人员子女教育现状的调查与思考”，《中共南京市委党校学报》，2008年第1期，第87-90页。

王君健，“受艾滋病影响儿童抗逆力养成的社会工作介入”，《中国青年研究》，2009年第11期，第17-21页。

王昆仑，“农民工城居子女义务教育问题研究”，《社会工作（学术版）》，2011年第3期，第68-71页。

王丽彩，“加拿大新移民子女华文教育的问题及对策”，《八桂侨刊》，2004年第3期，第25-26页。

王亮，“给孩子一张安静的书桌吧——浅谈农民工子女教育”，《中国保安》，2004年第24期，第22-24页。

王璐、田殿山，“农民工子女教育：社区教育新功能”，《青年探索》，2008年第2期，第66-68页。

王倩，“农民工子女教育政策执行问题浅析”，《南方论坛》，2007年第7期，第52-53页。

王水珍、刘成斌，“流动与留守——从社会化看农民工子女的教育选择”，《青年研究》，2007年第1期，第22-30页。

王晓丹，“深圳市流动儿童心理健康状况及公共管理探索”，《南方论丛》，2009年第4期，第92-97页。

王晓玫，“婚姻登记公共服务中的社会工作实务”，《社会福利》，2008年第5期，第49-50页。

王晓楠，“论农民工子女教育问题——基于政策执行的公共政策分析”，《山东省农业管理干部学院学报》，2008年第4期，第20-22页。

王秀华，“论泉州外来务工人员子女教育问题的有效解决”，《教育评论》，2006年第2期，第72-78页。

王艳峰、刘永红，“公平视角下的农民工子女教育问题探析”，《内蒙古农业大学学报（社会科学版）》，2007年第2期，第263-265页。

王竹换、庞鑫，“浅析认知行为理论在社会工作实务中的运用”，《法制与社会》，2009年第2期，第225-226页。

韦克难，“进城农民工子女教育困难的原因及其对策探讨”，《中共四川省委机关党校学报》，2007年第1期，第66-68页。

魏祥健、谢小鹏、唐斌，“重庆农民工子女教育状况调查与对策分析”，《职业时空》，2008年第3期，第27-28页。

魏秀珍，“农民工子女的教育公正”，《山东省农业管理干部学院学报》，2006年第2期，第35-36页。

韦忠，“新移民子女华文教育问题的思考”，《八桂侨史》，1996年第2期，第31-34页。

吴碧君、朱凤霞，“成都市农民工子女教育问题浅析”，《中国四川省委省级机关党校学报》，2007年第2期，第64-66页。

吴兵，“荷兰的少数民族教育”，《民族教育研究》，2002年第4期，第85-90页。

吴新慧、刘成斌，“出路与保障——农民工子女教育的国家政策”，《中国青年研究》，2007年第7期，第19-24页。

武晓萍，“在京外来人口子女教育问题”，《北京社会科学》，2001年第3期，第146-149页。

武晓伟、刘越，“农民工子女教育问题的再审视”，《南京人口管理干部学院学报》，2006年第1期，第19-22页。

吴新慧，“关于流动人口子女的社会融入状况——‘社会排斥’的视角”，《社会》，2004年第9期，第10-12页。

席小华、王韶波，“犯罪少年抗逆力的恢复”，《中国青年研究》，2006年第11期，第13-14/43页。

夏中洁,“农民工子女教育问题研究”,江苏大学(硕士论文),2007年。

项继权,“农民工子女教育:政策选择与制度保障——关于农民工子女教育问题的调查分析及政策建议”,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》,2005年第3期a,第2-11页。

项继权,“为农民工子女教育提供制度保障”,《农村工作通讯》,2005年第3期b,第24-25页。

肖谦,“株洲农民工子女教育问题研究”,湖南农业大学(硕士论文),2007年。

解春松,“浅谈农民工子女教育问题”,《中共郑州市委党校学报》,2008年第3期,第157-158页。

谢启文、余毅,“艾滋致孤未成年人的抗逆力培养”,《中国社会导刊》,2008年24期,第21-22页。

谢云天,“武汉市农民工子女教育问题现状调查”,《湖北大学学报(哲学社会科学版)》,2007年第6期,第13-17页。

瞿海源,“万华地区社会态度的变迁”,《中央研究院民族学院研究所集刊(台北)》,1975年第39期,第57-83页。

徐洁岚、戴艳、雷鸣,“贫困大学生领悟社会支持与心理复原力的关系分析”,《中国学校卫生》,2009年第7期,第650-651页。

徐静,“中国人的家庭与家庭治疗策略”,载曾文星主编,《华人的心理与治疗》,台北:桂冠图书公司出版,1996年,第489-521页。

徐莉、李细香，“大学生支教实务中社会工作介入的潜在优势”，《法制与社会》，2009年第3期，第231-233页。

徐谦、郑日昌，“国外复原力研究进展”，《中国心理卫生杂志》，2007年第6期，第424-427页。

徐学俊，“进城农民工子女教育问题论析”，《湖北大学学报（哲学社会科学版）》，2007年第6期，第9-12页。

徐学俊、李正洪、王乐，“关于中小学师生关系的调查与思考”，《教育科学研究》，2005年第5期，第28-30页。

徐迎利，“贫困大学生的复原力及其与主观幸福感的关系研究”，西南大学（优秀硕士学位论文），2007年。

徐梓，“‘天地君亲师’源流考”，《北京师范大学学报（社会科学版）》，2006年第2期，第99-106页。

颜苏勤，“提升中职生抗逆力的实证研究”，《上海商业》，2009年第9期，第66-70页。

杨国枢，“中国人的性格与行为：形成及蜕变”，《中华心理学学刊（台北）》，1981年第1期，第39-55页。

杨国枢，“现代社会的新孝道”，《中华文化复兴月刊（台北）》，1985年第1期，第56-57页。

杨国枢，《中国人的蜕变》，台北：桂冠图书公司，1988年。

杨国枢，“华人社会取向的理论分析”，载杨国枢、黄光国、杨中芳主编，《华人本土心理学》，台北：远流出版事业股份有限公司，2005年，第173-213页。

杨国枢、黄光国、杨中芳主编，《华人本土心理学》，台北：远流出版事业股份有限公司，2005年。

杨国枢、叶明华，“家族主义与泛家族主义”，载杨国枢、黄光国、杨中芳主编，《华人本土心理学》，台北：远流出版事业股份有限公司，2005年，第249-292页。

杨国枢、余安邦、叶明华，“中国人的个人传统性与现代型：概念与测量”，载杨国枢、黄光国主编，《中国人的心理与行为》，台北：桂冠图书公司，1991年，第241-306页。

杨磊，“流动儿童常见心理问题探析”，《达州职业技术学院学报》，2009年第Z2期，第38-39/54页。

杨莉锋，“网络成瘾中学生的抗逆力探索及学校社会工作跟进初探”，首都师范大学（优秀硕士学位论文），2008年。

杨懋春，“中国的家族主义与国民性”，载李亦园、杨国枢主编，《中国人的性格》，台北：中央研究院民族学研究所，1972年，第127-162页。

杨娜，“家庭暴力与社会支持——家庭暴力社会工作干预模式探索”，南开大学（优秀硕士学位论文），2006年。

杨素萍，“社会转型时期农民工子女教育问题探析”，《现代中小学教育》，2004年第6期，第4-6页。

杨毅、欧阳娜，“国外关于复原力的研究综述”，《中国临床心理学杂志》，2006年第5期，第539-541页。

叶明华，“中国人的家族主义及其变迁”，台湾大学心理学研究所，未发表论文，1990年。

尹晨燕，“上海公办中小学外来务工人员子女教育现状的调查研究”，上海师范大学（硕士论文），2008年。

余昌海、谢泉鹏，“重庆市农民工子女教育的现状与对策”，《安徽农业科学》，2007年第31期，第10093-10094页。

于涣茹，“关于农民工子女教育问题的几点思考”，《新学术》，2007年第3期，第146-148页。

俞丽娜，“个案社会工作在残疾人心理干预中的运用”，《法制与社会》，2009年第4期，第127页。

俞燕锋，“外来务工人员生存现状与基层政府管理研究——对嘉兴市外来务工人员生存状况的调查与思考”，《中共浙江省委党校学报》，2007年第2期，第94-99页。

袁华平，“我国农民工子女教育问题研究”，《湖南公安高等专科学校学报》，2007年第5期，第100-101页。

袁连生，“我国义务教育财政不公平探讨”，《教育与经济》，2001年第4期，第1-5页。

袁琳，“临床象限——21世纪一种新的学校社会工作实务模式简介”，《社会工作》，2006年第7期，第16-18页。

曾静，“中学生网络成瘾的小组工作干预初探”，首都师范大学（优秀硕士论文），2008年。

曾守锤，“流动儿童的心理适应：困境、问题、优势及建议”，《华东理工大学学报（社会科学版）》，2010年第5期，13-18页。

曾燕波，“家庭化流动凸现的教育问题——简论农民工子女教育的背景及策略”，《当代青年研究》，2008年第5期，第27-32页。

曾永强，“农民工子女教育边缘化问题研究”，湖南师范大学（硕士论文），2008年。

张斌贤，“流动人口子女教育研究的现状与趋势”，《清华大学教育研究》，2001年第4期，第4-7/25页。

张春荣、宋士云，“社会转型时期流动人口子女教育公平问题”，《青岛科学大学学报》，第1期，2003年第23-25页。

张和清等，“社会工作者在灾后重建中的行动策略和角色定位——以汶川县映秀镇广州社会工作站为例”，《中国社会工作研究》，2008年第六辑，第31-54页。

章尽艳，“营造和谐气氛，培养规范行为——探索外来务工人员子女生活行为习惯的培养方法”，《科技信息（科学教研）》，2007年第21期，第308页。

张晶，“抗逆力视角下高校大学生心理危机干预的路径研究”，《唐山师范学院学报》，2010年第5期，第131-133/160页。

张妹玥、王芳、许燕、潘益中、毕帼英，“受灾情况和复原力对地震灾区中小學生创伤后应激反应的影响”，《心理科学进展》，2009年第3期，第556-561页。

张奇志、余靖静、李景华，“农民工子女教育路在何方”，《人民文摘》，2006年第6期，第64-65页。

张秋凌、屈志勇、邹泓，“流动儿童发展状况调查——对北京、深圳、绍兴、咸阳四城市的访谈报告”，《青年研究》，2003年第9期，第11-17页。

张日向，“外来务工人员对公共服务需求和供给状况的分析研究——以浙江省慈溪市为

样本”，《浙江社会科学》，2007年第6期，第209-212页。

张世文、王洋，“‘社会排斥’视角下的农民工子女教育问题”，《长春工业大学学报》，2008年第1期，第117-120页。

张铁道、梁威，《流动人口子女教育问题研究》，北京：未来出版社，2003年。

张伟、陈月霞，“农民工子女教育公平问题初探”，《经济研究导刊》，2008年第11期，第216-217页。

张小姣、王文婷、陈超、陈建川、张秋林，“南京市农民工子女教育问题浅析”，《决策探索（下半月）》，2007年第9期，第32-33页。

张旭亮、张海霞，“基于社区教育的中国农民工子女教育问题探析”，《青年研究》，2006年第5期，第28-32页。

章学锋，“农民工子女教育”，《上海教育》，2006年第21期，第26-27页。

张迎宪，“教育公平：构建和谐社会的基础——四川省农民工子女教育问题的调查”，《调研世界》，2005年第2期，第32-35页。

张煜，“个体社会关系是社会工作的基本对象——灾后社会工作的实践反思”，《中国社会工作研究》，2008年第六辑，第22-30页。

张再杰，“从建构和谐社会高度看农民工子女教育问题”，《理论与当代》，2007年第9期，第19-20页。

翟立群，“兰州市农民工子女教育问题及对策研究”，《兰州大学学报（社会科学版）》，2006年第5期，第129-132页。

赵芳，“需求与资源：一项关于流动儿童适应的研究”，《社会科学》，2011年第1期，80-86页。

赵蓉、李泉，“农民工子女教育问题探析——农民工社会保障系列”，《甘肃农业》，2006年第1期，第62-63页。

中国儿童中心（国务院妇女儿童工作委员会办公室），“中国流动人口中儿童抽样调查”，《中国妇运》，2005年第6期，第8-10页。

中国少年先锋队云南省工作委员会，“昆明市农民工子女教育状况调研报告”，《中国德育》，2006年第5期，第58-63页。

仲冷然，“关注农民工子女教育，创建和谐社会”，《科技经济市场》，2007年第7期，第341-342页。

钟士军，“城市中学对农民工子女教育的实践探索”，《现代教育科学（中学校长）》，2007年第3期，第28-29页。

周碧岚，“离异女性复原力的个案研究”，《广西社会科学》，2003年第12期，第157-159页。

周碧岚，“离异女性复原力的建构研究”，《中华女子学院学报》，2004年a第2期，第31-34页。

周碧岚，“复原力研究的进展与方向”，《求索》，2004年b第10期，第132-134页。

周芳，“流动人口子女家庭教育存在的问题及教育干预”，《教育科学研究》，2002年第12期，第54-55页。

周佳，“农民工子女义务教育问题进入政策研究视野”，《上海教育科研》，2004年第12

期，第 13-17 页。

周丽萍，“用心‘呵护’城市流动的花朵——外来务工人员子女教育管理之我见”，《云南教育（世界时政版）》，2008 年第 5 期，第 47-48 页。

周皓，“流动儿童心理状况及讨论”，《人口经济》，2006 年第 1 期，第 48-54/36 页。

周石其、欧阳鹏飞，“和谐社会理念下农民工子女教育问题的对策思考”，《商场现代化》，2006 年第 26 期，第 36 页。

周小杭，“社会工作在精神疾病领域的干预研究”，《社会工作半月（理论）》，2008 年第 10 期，第 22-23 页。

周谊，“法国的教育优先区”，《世界教育信息》，2002 年第 4 期，第 33/32 页。

周拥平，“北京市流动人口适龄儿童就学状况分析”，《中国青年政治学院学报》，1998 年第 2 期，第 18-23 页。

邹广万，“城市贫困家庭教育资源现状研究”，《赤峰学院学报自然科学版》，2009 年第 3 期，第 150-152 页。

朱凤丽，“城市农民工子女教育的社会学分析”，《福州党校学报》，2006 年第 5 期，第 43-46 页。

朱鲲鹏，“大学生面对家庭突发事件的抗逆力研究——以安徽 w 市某高校学生为例”，《铜陵学院学报》，2007 年第 2 期，第 115-118 页。

朱晓斌，“流动人口子女义务教育政策的价值分析”，《教育评论》，2003 年第 2 期，第 16-19 页。

朱蕴丽、卢忠萍，“农民工子女教育必须走多元化均衡发展的路子”，《江西师范大学学报（哲学社会科学版）》，2006年第5期，第25-27页。

邹泓、屈智勇、张秋凌，“我国目前城市流动儿童生存和保护状况调查”，《青年研究》，2004年第1期，第1-7/13页。

邹晓丹，“流动初中生学校归属感、自我概念与其教育复原力的关系研究”，四川师范大学（优秀硕士学位论文），2008年。

左敏，“论员工协助方案的实施如何减少人才流失——企业社会工作的实务研究”，《商业现代化》，2007年第29期，第285-286页。

二、翻译文献部分

迈克·安戈尔，“建构高危青少年的抗逆力叙事（田国秀、朱笋、杨莉锋译）”，《首都师范大学学报（社会科学版）》，2006年第6期，第113-117页。

周敏，“美国华人移民家庭的代际关系与跨文化冲突（刘宏译）”，《华侨华人历史研究》，2006年第4期，第25-31页。

三、英文文献部分

Abrams, M. (2001). "Resilience in ambiguous loss". *American Journal of Psychotherapy*, 55(2), 283-291.

Allison, S., Stacey, K., Dadds, V., Roeger, L., Wood, A., & Martin, G. (2003). "What the family brings: Gathering evidence for strengths based work". *The Association for Family Therapy and Systemic Practice*, 25, 263-284.

Amatea, E. S., Smith-Adcock, S., & Villares, E. (2006). "From family deficit to family

strength: Viewing families' contributions to children's learning from a family resilience perspective". *Professional School Counseling*, 9(3), 177-189.

Anderson, K. H. (1994). "Family sense of coherence: as collective and consensus in relation to family quality of life after illness". In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson & J. Fromer (Eds.), *Sense of coherence and resiliency: Stress, coping, and health* (pp.169-187). Madison WI: University of Wisconsin Press.

Angell, R. C. (1936). *The family encounters the depression*. New York: Charles Scribner.

Anthony, E.J. (1973). "The syndrome of the psychologically invulnerable child". In E. J. Anthony & C. Koupernick (Eds.), *The child in his family. Vol.3* (pp.529-544). New York: John Wiley & Sons.

Anthony, E. J. (1987). "Risk, vulnerability, and resilience: An overview". In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp.3-48). New York: Guilford.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Antonovsky, A. (1994). "A sociological critique of the 'well-being' movement". *The Journal of Mind Body Health*, 10, 6-12.

Arend, R., Gove, F., & Sroufe, L. (1979). "Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego resiliency and curiosity in preschoolers". *Child Development*, 50, 950-959.

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcorictch, S. & Ungar, M. (2005). "Pathways between social

support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: What we know". *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269-281.

Arrington, E. G., & Wilson, M. N. (2000). "A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity". *Journal of Child and Family Studies*, 9, 221-230.

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). "Stress-resistant families and stress-resistant children". In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.257-280). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Baldwin, A. L., Baldwin, C., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R. (1993). "Contextual risk and resiliency during adolescence". *Development and Psychopathology*, 5, 741-761.

Bandura, A. (1998). "Exercise of agency in personal and social change". In E. Sanavio (Ed.), *Behavior and cognitive therapy today: Essays in honor of Hans J. Eysenck* (pp.1-29). Oxford: Pergamon.

Barnard, C. P. (1994). "Resiliency: A shift in our perception?" *American Journal of Family Therapy*, 22, 135-144.

Bartelt, D. W. (1994). "On resilience: Questions of validity". In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp.97-108). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baumrind, D. (1966). "Effects of authoritative control on child behavior". *Child Development*, 37, 887-907.

Beavers, W. R., & Hampson, R. B. (1990). *Successful families: Assessment and intervention*. New York: Norton.

Beavers, W. R., & Hampson, R. B. (2003). "Measuring family competence: The Beavers' model". In F. Walsh (3rd ed.), *Normal family processes (pp.549-580)*. New York: Guilford Press.

Berkanovic, E., & Telesky, C. (1985). "Mexican-American, Black-American and White-American differences in reporting illness, disability and physical visits for illness". *Social Science Medicine*, 20, 567-577.

Berkanovic, E., Telesky, C., & Reader, S. (1981). "Structural and social psychological factors in the decision to seek medical care for symptoms". *Medical Care*, 19, 693-709.

Bernard, B. (1999). "Applications of resilience: Possibilities and promise". In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations (pp.269-277)*. New York: Plenum Publishers.

Black, C. (1981). *It will never happen to me*. Denver, CO: M.A.C.

Block, J. H., & Block, J. (1980). "The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior". In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology (Vol.13, pp.39-101)*. Hillside, NJ: Erlbaum.

Boss, P. (1988). *Family stress management*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Boss, P. (2001). *Family stress management: A contextual approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aromson.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol.2: Separation*. New York: Basic Books.
- Brandstadter, J., Wenture, D., & Grave, W. (1993). "Adaptive resources of the aging self: Outlines of an emergent perspective". *International Journal of Behavioral Development*, 16, 323-349.
- Brooks, R. B. (1994). "Children at risk: Fostering resilience and hope". *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.
- Brooks-Gunn, J. (1995). "Children in families and communities: Risk and intervention in the Bronfenbrenner tradition". In P. Moem, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context (pp.451-467)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, L. M. (1998). *Raising their voices: The politics of girls' anger*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, A. (2002). "Re-grounding grounded theory". *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), 25-42.
- Bryant, A. (2003). *A constructive/ist response to Glaser*. FQS (Forum for Qualitative Social Research, 4(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Burr, W. R., & Klein, S. R. (1994). *Reexamining family stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burt, J. M., & Halpin, G. (1998). *African American identity development: A review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association on November in New Orleans.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Callagher, M. (2001). "Womenand gender". In Howard Giskin & Bettye S. Walsh (Eds.), *An introduction to Chinese culture through the family (pp.89-105)*. New York: State University of New York Press.

Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). "The contribution of attachment theory to developmental psychopathology". In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental processes and psychopathology. Vol.1: Theoretical perspective and methodological approaches (pp.581-617)*. New York: Cambridge University Press.

Carter, B., & McGoldrick, M. (3rd eds.) (2004). *The expanded life cycle: Individual, family, and social perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Carver, C. S. (1998). "Resilience and thriving: Issues, models and linkages". *Journal of Social Issues*, 54(2), 245-266.

Cavan, R. S., & Ranck, K. H. (1938). *The family and the depression*. Chicago: University of Chicago Press.

Chambers, F., & Belicki, K. (1998). "Using sleep dysfunction to explore the nature of resilience in adult survivors of childhood abuse or trauma". *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 753-758.

Charmaz, K. (2000a). "Constructivist and objectivist grounded theory". In N. K. Denzin & Y. Lincoln (2nd eds.), *Handbook of Qualitative research (pp.509-535)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2000b). "Gounded theory: Methodology and theory construction". In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *Intrerational encyclopedia of the social and behavioral*

sciences (pp.6396-6399). Amsterdam: Pergamon.

Charmaz, K. (2005). "Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies". In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (3rd edn), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.507-536). Thousand Oaks: Sage Publications

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Ltd.

Cheng, C. K. (1944). "Familism: The foundation of Chinese social organization". *Social Forces*, 23, 50-59.

Chong, D. (2000). *The girl in the picture: The kim Phuc story*. Toronto: Penguin.

Cicchetti, D. (1984). "The emergence of developmental psychopathology", *Child Development*, 55, 1-7.

Cicchetti, D. (1990). "A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology". In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.2-28). New York: Cambridge University Press.

Cicchetti, D. (2003). "Foreword". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp.xix-xxvii). New York: Cambridge University Press.

Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). "Prospects and promises in the study of resilience". *Development and Psychology*, 5, 497-502.

Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993). "Resilience in maltreated

children: Process leading to adaptive outcome". *Development and Psychopathology*, 5, 629-647.

Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (1999). "The efficacy of toddler-parent psychotherapy to increase attachment security in offspring of depressed mothers". *Attachment and Human Development*, 1(1), 34-66.

Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Clarke, A. E. (2003). "Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn". *Symbolic Interaction*, 26, 553-576.

Clarke, A. E. (2005). *Situational analyses: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clarke, A. M., & Clarke, A. D. B. (2003). *Human resilience: A fifty year quest*. London: Jessica Kingsley.

Cohen, O., Slonim, I., Finzi, R., & Leichtentritl, R. D. (2002). "Family resilience: Israeli Mothers' perspectives". *American Journal of Family Therapy*, 30(2), 173-187.

Cohler, B. J. (1987). "Adversity, resilience, and the study of lives". In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp.363-424). New York: Guilford Press.

Coleman, M., & Ganong, L. (2002). "Resilience and families". *Family Relations*, 51(2), 101-102.

Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarrow, J. R., Markman, H. J. Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). "The science of prevention: A conceptual framework

and some directions for a national research program". *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

Combrinck-Graham, L. C. (Ed.) (1995). *Children in families at risk: Maintaining the connections*. New York: Guilford.

Compas, B. E. (1987). "Coping with stress in childhood and adolescence". *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.

Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). "Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a perspective, longitudinal study". *Journal of Marriage and the Family*, 64, 361-373.

Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). "Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria". *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21

Corrad, M., & Harnmen, C. (1993). "Protective and risk factors in high and low risk children: A comparison of children with unipolar, bipolar, medically ill, an normal mothers". *Development and Psychopathology*, 5, 593-607.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schultz, M. S. (1996). "Thinking about risk and resilience in families". In F. Hetherington & E. A. Belchman (Eds.), *Stress, coping , and resiliency in children and families (pp.1-38)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cowen, E. L. (1991). "In pursuit of wellness". *American Psychologist*, 46(4), 404-408.

Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). "Relational and overt form of peer victimization: A multi-informant approach". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 66(2), 337-347.

Curtis, W. J., & Nelson, C. A. (2003). "Toward building a better brain: Neurobehavioral

outcomes, mechanism, and processes of environmental enrichment”. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp.463-488). New York: Cambridge University Press.

DeHaan, L., Hawley, D. R., & Deal, J. E. (2002). “Operationalizing family resilience: A methodological strategy”. *American Journal of Family Therapy*, 30(4), 275-291.

de Shazer, S. (1985). *Keys to Solutions in Brief Therapy*. New York: Norton.

Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory*. San Diego: Academic Press.

Dugan, T. F., & Coles, R. (Eds.) (1989). *The child in our times: Studies in the development of resiliency*. New York, NY: Bruner/Mazel.

Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.

Dunn, J. (1998). “Normative life events as risk factors in childhood”. In M. Rutter (Ed.), *The power of longitudinal data* (pp.227-244). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

D’Augelli, A. R., & Hersherger, S. L. (1993). “Lesbian, gay and bisexual youth in community settings: Personal challenges and mental health problems”. *American Journal of Community Psychology*, 21(4), 421-448.

Egeland, B., & Brunquell, D. (1979). “An at-risk approach to the study of child abuse: Some preliminary findings”. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 18, 219-235.

Egeland, B., Pianta, R. C., & O’Brien, M. A. (1993). “Maternal intrusiveness in infancy and child mal-adaptation in early school years”. *Development and Psychopathology*, 5(3), 359-370.

Egeland, E., Carlson, E., & Sroufe, L. (1993). "Resilience as process". *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

Ellickson, P., & McGuigan, K. A. (2000). "Early predictors of adolescent violence". *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572.

Epstein, N., Ryan, C., Bishop, D., Miller, I., & Keitner, G. (2003). "The McMaster model: A view of healthy family functioning". In F. Walsh (3rd ed.), *Normal family processes* (pp.581-607). New York: Guilford Press.

Falicov, C. J. (1995). "Training to think culturally: A multidimensional comparative framework". *Family Process*, 34, 373-388.

Feinberg, R. C., (2000). "Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students?" *Theory into Practice*, 39(4), 220-227.

Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., & Cauce, A. M. (1985). "Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators". *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 365-379.

Felsman, J. K., & Vaillant, G. (1987). "Resilient children as adults: A 40-year study". In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp.289-314). New York: Guilford Press.

Fick, A., & Thomas, S. (1995). "Growing up in a violent environment: Relationship to health-related beliefs and behaviors". *Youth & Society*, 27(2), 136-147.

Figley, C., & McCubbin, H. (Eds.) (1983). *Stress and the family: Coping and catastrophe*. New York: Brunner-Mazel.

Fraser, M. (1997). "The ecology of childhood: A multi-systems perspective". In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp.1-9). Washington, DC: NASW Press.

Fraser, M., & Galinsky, M. J. (1997). "Toward a resilience-based model of practice". In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp.265-275). Washington, DC: NASW Press.

Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: W. W. Norton.

Gao, Xiaoxiao (1994). "China's modernization and the social status of Rural women". In Christina K. Gilmartin, Gail Hershatter, Lisa Rofel & Turene White (Eds.), *Engendering China: Women, culture, and the state* (pp.80-97). Cambridge: Harvard University Press.

Garbarino, J. (1999). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garnezy, N. (1971). "Vulnerability research and the issue of primary prevention". *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 517-528.

Garnezy, N. (1974a). "Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia". *Bulletin*, 8, 14-90.

Garnezy, N. (1974b). "Vulnerability research and issue of primary prevention". *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 101-116.

Garnezy, N. (1976). "Vulnerable and invulnerable children: Theory, research, and intervention". *Journal Supplement Abstract Service, APA*.

Garnezy, N. (1983). "Stressors of childhood". In N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp.43-84). New York: McGraw-Hill.

Garnezy, N. (1985). "Stress-resistant children: The search for protective factors". In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp.213-233). New York: Pergamon.

Garnezy, N. (1987). "Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children". *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Garnezy, N. (1991a). "Resilience in children's adaptation to negative life event and stressed environments". *Pediatric Annals*, 20(9), 462-466.

Garnezy, N. (1991b). "Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty". *American Behavioral Science*, 34(4), 416-430.

Garnezy, N. (1993). "Children in poverty: Resilience despite risk". *Psychiatry*, 56(1), 127-136.

Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). "A study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology". *Child Development*, 55(1), 97-111.

Garnezy, N., & Rutter, M. L. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.

Garnezy, N., & Streitman, S. (1974). "Children at risk: Conceptual models and research methods". *Schizophrenia Bulletin*, 9, 55-125.

Gilgun, J. F. (1999). "Mapping resilience as process among adults with childhood adversities". In H. I. McCubbin & E. A. Thompson (Eds.), *The dynamics of resilient families* (pp.41-70). Thousand Oaks: Sage.

Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences*. New York, NY: Academic/Plenum Publishers.

Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). "Analysis and reconceptualization of resilience". In M. D. Glantz & J. L. Johnson (eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.109-128). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. San Francisco, CA: The Sociology Press.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.

Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of dying*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Glick, H. A. (1994). *Resilience research: How can it help city schools?* Retrieved August 1, 2004, from http://www.ncrel.org/sdr/cityschl/city1_1b.htm.NCRAL.

Glicken, M. D. (2004). *Using the strengths perspective in social work practice*. Boston, MA:

Pearson Education, Inc.

Glicken, M. D. (2006). *Learning from resilient people: Lessons we can apply to counseling and psychotherapy*. Thousand Oaks, California.

Golby, B. J., & Bretherton, I. (1999). "Resilience in postdivorce mother-child relationships". In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson & Futrell (Eds.), *The dynamics of resilient families* (pp.238-269). Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.

Gordon, K. A. (1996, June 20-23) *Infant and toddler resilience: Knowledge, predictions, policy, and practice*. Paper presented at the Head Start National Research Conference in Washington, DC.

Grant, L., & Rong, X. L. (1999). "Gender, immigrant generation, ethnicity and schooling progress of youth". *Journal of Research and Development in Education*, 33(1), 15-26.

Grinker, R. R., & Spiegel, J. (1945). *Men under stress*. Philadelphia: Blakiston.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: The Bernardman Leer Foundation.

Grotberg, E. H. (1999). "The international resilience project". In R. Roswith (Ed.), *Psychologists facing the challenge of a global culture with human rights and mental health* (pp.237-256). Vienna, Austria: Pabst Science Publishers.

Grotberge, E. H. (2000). "International resilience research project". In A. I. Comunian & U. Gielen (Eds.), *International perspectives in human development* (pp.379-399). Vienna, Austria: Pabst Science Publishers.

Grotberg, E. H. (2001). *Tapping your inner strength: How to find resilience to deal with*

anything. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

Grothberg, E. H. (2003). "What is resilience? How do you promote it? How do you use it?" In E. H. Grothberg (Ed.), *Resilience for today: Gaining strength from adversity* (pp.1-29). Westport, CT: Praeger Publishers.

Guerra, N. G. (1998). "Serious and violent juvenile offenders: Gaps in knowledge and research priorities". In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp.389-404). Thousand Oak, CA: Sage.

Haggerty, R. J., & Sherrod, L. R. (1994). "Preface". In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Process, mechanisms, and interventions* (pp.xiii-xxi). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (eds.) (1994). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Process, mechanisms, and interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamilton, I., McCubbin, H. I., McCubbin, M. A., Thompson, A. I., Han, S.Y., & Allen, C. T. (1997, June 22). *Families under stress: What makes them resilient? American Association of Family and Consumer Sciences Commemorative Lecture*, Washington, DC. Retrieved August 4, 2004, from <http://www.cyfernet.org/research/resilient.html>

Hammen, C. (2003). "Risk and protective factors for children of depressed parents". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp.50-75). New York: Cambridge University Press.

Hao, Lingxin & Bonstead-Bruns, Melissa (1998). "Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students". *Sociology of*

Education, 71(3), 175-198.

Hauser, S. T. (1999). "Understanding resilient outcomes: Adolescent lives across time and generations". *Journal of Research on Adolescence*, 9(1), 1-24.

Hauser, S. T., Vieyra, M. A. B., Jacobson, A. M., & Wertlieb (1985). "Vulnerability and resilience in adolescence". *Views from the family. Journal of Adolescence*, 5, 81-100.

Hauser, S. T., Vieyra, M. A. B., Jacobson, A.M., & Wertlieb (1989). "Family aspects of vulnerability and resilience in adolescence: A theoretical perspective". In T. F. Dugan & R. Cohes (Eds.), *The child in our times: Studies in the development of resiliency* (pp.109-133). New York: Brunner/Mazel.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention". *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

Hawley, D. R. (2000). "Clinical implications of family resilience". *American Journal of Family Therapy*, 28(2), 101-116.

Hawley, D. R., & DeHaan, L. (1996). "Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives". *Family Process*, 35(3), 283-289.

Heinicke, C. M., Fineman, N. R., Ruth, G., Recchia, S. L., Guthrie, D., & Rodning, C. (1999). "Relationshi-based intervention with at-risk mothers: Outcome in the first year of life". *Infant Mental Health Journal*, 20, 349-374.

Heller, P. L. (1976). "Familism scale: Revalidation and revision". *Journal of Marriage and Family*, 38, 423-429.

Helmreith, W. B. (1992). *Against all odds: Holocaust survivors and the successful lives they made in America*. New York: Simon & Schuster.

Henry, D. L. (1999). "Resilience in maltreated children: Implications for special needs adoptions" *Child Welfare*, 78(5), 519-540.

Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). "Developmental risk factors for youth violence". *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 178-186.

Hetherington, E. M. (1989). "Coping with family transitions: Winners, losers and survivors". *Child Development*, 60, 1-14.

Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1985). "Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children". *Journal of American Academy of Psychiatry*, 24, 518-530.

Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: divorce reconsidered*. New York: Norton.

Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, R. (1949). *Families under stress*. New York: Harper & Row.

Hill, R. (1958). "Generic features of families under stress". *Social Casework*, 49, 139-150.

Holmes, T. H., & Masuda, M. (1974). "Life change and illness susceptibility". In B. S. Dohrenwend & B. P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects (pp.12-24)* . New York: Wiley.

Holt, P., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1987) "Mediating stress: Survival of the hardy live". *Psychology in the Schools*, 24, 51-58.

Hornblower, M., (2000), "This teacher works six days a week". *Time*, 155(16), 8.

Hsu, F. L. K. (1981). *American and Chinese: Passage to differences (3rd ed.)*. Honolulu, HA: University of Hawaii Press.

Huntsinger, Carol S., & Jose, Paul E. (2009). "Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures". *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.

Infante, F., & Lamond, A. (2003). "Resilience and biculturalism: The Latino experience in the United States". In E. H. Grotberg (Ed.), *Resilience for today: gaining strength from adversity (161-188)*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ino, S. M., & Glicklen, M. D. (1999). "Treating Asian American clients in crisis: A collectivist approach". *Smith College Studies in Social Work*, 69(3), 525-540.

Hsu, Jing (1985). "The Chinese family: Relations, problems, and therapy". In Wen-shing Tseng & David Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health (pp.95-112)*. London: Academic Press Inc. Ltd.

Huang, Shenghui C. (1997). "Social adjustment of Chinese immigrant children in the US educational system". *Education & Society*, 15(2), 77-81.

Ino, S. M., & Glicklen, M. D. (2002). "Understanding and treating the ethnically Asian clients: A collectivist approach". *Journal of Health and Social Policy*, 14(4), 37-48.

Johnson, J. L., & Wiechelt, S. A. (2004). "Introduction to the special issue on resilience".

Substance Use & Misuse, 39(5), 657-670.

Joseph, J. M. (1994). *The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum.

Judd, E. (1994). *Gender and power in rural north China*. Stanford: Stanford University Press.

Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic book.

Kaplan, H. B. (1999). "Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and modes". In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations (pp.17-84)*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Karpel, M. (1986). *Family resources: The hidden partner in family therapy*. New York: Guilford Press.

Kaufman, J., Cook, A., Army, L., Jones, B., & Pittingsky, T. (1994). "Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children". *Development and Psychopathology*, 6, 215-229.

Kaufman, J., & Zigler, E. (1987). "Do abused children become abusive parents?" *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.

Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). "Risk and resilience in childhood". In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective (pp.10-33)*. Washington, DC: NASW Press.

Klasen, F., Oettingen, G., Danniels, J., Post, M. & Hoger, C. (2010). "Posttraumatic resilience in former Ugandan child soldiers". *Child Development*, 81(4), 1096-1113.

Kobasa, S. C. (1982). "The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health". In G. S. Sanders & J. Suls. (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp.3-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Courington, S. (1981). "Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship". *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 368-378.

Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, R. (1982). "Hardiness and health: A prospective study". *Journal of Personality and social Psychology*, 37, 1-11.

Kolvin, I., Miller, F. J. W., Fleeting, M., & Kolvin, P. A. (1988). "Social and parenting factors affecting criminal offense rates: Findings from the Newcastle Thousand Family Study, 1947-1980". *British Journal of Psychiatry*, 152, 80-90.

Koos, E. L. (1946). *Families in trouble*. New York: King's Crown Press.

Kuehl, B. P. (1995). "The solution-oriented genogram: A collaborative approach". *Journal of Marital and Family Therapy*, 21, 239-250.

Kumpfer, K. L., & Hopkins, R. (1993). "evention: Current research and trends". *Recent Advances in Addictive Disorders*, 16(1), 11-20.

Lam, T. & Yeoh, B. S. A. (2004). "Negotiating 'home' and 'national identity': Chinese-Malaysian transmigrants in Singapore". *Asia Pacific Viewpoint*, 45(2), 141-164.

LaRossa, R. (2005). "Grounded theory methods and qualitative family research". *Journal of Marriage and Family*, 67(November), 837-857.

Lavee, Y., McCubbin, H. I., & Olson, D. H. (1987). "The effect of stressful life events and transitions on family functioning and well-being". *Journal of Marriage and the Family*, 49, 857-873.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). "Immigrant children's educational achievement in Western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance". *American Sociological Review*, 73(5), 835-853.

Leung, C. (2001a). "The sociocultural and psychological adaptation of Chinese migrant adolescents in Australia and Canada". *International Journal of Psychology*, 36(1), 8-19.

Leung, C. (2001b). "The psychological adaptation of overseas and migrants students in Australia". *International Journal of Psychology*, 36(4), 251-259.

Leung, C. & Karnilowicz, W. (2009). "The adaptation of Chinese adolescents in Hong Kong and Australia". *International Journal of Psychology*, 44(3), 170-178.

Li, Jun (2004). "Parental expectations of Chinese immigrants: A folk theory about children's school achievement". *Race, Ethnicity & Education*, 7(2), 167-183.

Lieberman, A. F. (1992). "Infant-parent psychotherapy with toddlers". *Development and Psychopathology*, 4, 559-574.

Lim, Soh-Leong & Lim, Ben K. (2003). "Parenting style and child outcomes in Chinese and immigrant Chinese families-current findings and cross-cultural considerations in conceptualization and research". *Marriage & Family*, 35(3/4), 21-43.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). "Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications". *Development and Psychology*, 12(4), 737-762.

Long, J. V. F., & Vaillant, G. E. (1984). "Natural history of male psychological health: Escape from the underclass". *American Journal of Psychiatry*, 141, 341-346.

Luthar, S. S. (1991). "Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents". *Child Development*, 62, 600-616.

Luthar, S. (1993). "Annotation: Methodology and conceptual issues in research on childhood resilience". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.

Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). "The construct of resilience: Implications for interventions and social policies". *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work". *Child Development*, 71, 543-562.

Luthar, S. S., D'Avanzo, K., & Hites, S. (2003). "Maternal drug abuse versus other psychological disturbances: Risks and resilience among children". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity (pp.104-129)*. New York: Cambridge University Press.

Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). "Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a perspective study of inner-city adolescents". *Development and Psychopathology*, 5, 703-717.

Luthar, S. S., & Suchman, N. E. (2000). "Relational psychotherapy mother's growth: A developmentally informed intervention for at-risk mothers". *Development and Psychopathology*, 12, 235-253.

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). "Research on resilience: An integrative view" In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge: Cambridge University Press.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). "Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood". *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.

Maddi, S. (2002). "The study of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice". *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.

Magnus, K. B., Cowen, E. L., Wyman, P. A., Fagen, D. B., & Work, W. C. (1999). "Correlates of resilient outcomes among highly stressed African-American and white urban children". *Journal of Community Psychology*, 27(4), 473-488.

Mandleco, B. L., & Peery, J. C. (2000). "An organizational framework for conceptualizing resilience in children". *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-112.

Masten, A. S. (1986). "Humor and competence in school-aged children". *Child Development*, 57, 461-473.

Masten, A. S. (1987). "Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology". In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (pp.261-294). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Masten, A. S. (1994). "Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity". In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and Prospects* (pp.3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Masten, A. S. (1999). "Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research". In M. D. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.281-296). New York: Plenum.

Masten, A.S. (2000). *Children who overcome adversity to succeed in life. Just in time research: Resilient community*. Minneapolis, MN: University Of Minnesota, 33; www.Extension_umn.edu/distribution/family_development/components/7565_06.html.

Masten, A. S. (2001). "Ordinary magic: Resilience processes in development". *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A.S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990a). "Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome diversity". *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Masten, A. S., & Braswell, L. (1991). "Developmental psychopathology: An integrative framework". In P. R. Martin (Ed.), *Handbook of behavior therapy and psychological science: An integrative approach* (pp.35-56). New York: Pergamon Press.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). "The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children". *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). "Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development". *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.

Masten, A., & Garmezy, N. (1990). "Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychology". In B. Lathey & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp.1-52). Vol. 8. New York: Plenum Press.

Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K., & Larson, A. (1988). "Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 745-764.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). "Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and mal-adaptation from childhood to the adolescence". *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Masten, A.S., Morison, P., Pellegrini, D. S., & Tellegen, A. (1990b). "Competence under stress: Risk and protective factors". In J. RoLf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlin & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.236-256). Cambridge: Cambridge University Press.

Masten, A. S., & Power, J. L. (2003). "A resilience framework for research, policy, and practice". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp.1-25). New York: Cambridge University Press.

Masten, A. S., & Reed, M-G. (2002). "Resilience in development". In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp.74-88). London: Oxford University Press.

Mathew, R. F., Wang, M. Q., Bellamy, N., Copeland, F. (2005). "Test of efficacy of Model Family Strengthening Programs". *American Journal of Health Studies*, 20(3/4), 164-170.

McCranie, E. W., Lambert, V., & Lambert, C. (1987). "Work stress, hardiness, and burnout

among hospital staff nurses". *Nursing Research*, 36, 374-378.

McCubbin, H. I. (1995). "Resiliency in African American families: Military families in foreign environments". In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson & J. A. Futrell (Eds.), *Resiliency in ethnic minority families: African American families (No.2)* (pp.67-98). Madison: University of Wisconsin Press.

McCubbin, H. I., Fleming, W. M., Thompson, A. I., Neitman, P., Elver, K. M., & Savas, S. A. (1998). "Resiliency and coping in 'at risk' African-American youth and their families". In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson & J. A. Futrell. (eds.), *Resiliency in African-American families* (pp.287-328). Thousand Oaks, CA: Sage.

McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). "Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity". *Family Relations*, 37, 247-254.

McCubbin, H., McCubbin, M., McCubbin, A., & Futrell, J. (Eds.) (1998). *Resiliency in ethnic minority families: Vol. 2. Native and immigrant families*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCubbin, H. I., McCubbin, M. A., & Thompson, A. I. (1993). "Resiliency in families: The role of family schema and appraisal in family adaptation to crisis". In T. H. Brubaker (Ed.), *Family relations: Challenges for the future* (pp.153-177). Newbury Park CA: Sage Publications.

McCubbin, H. I., McCubbin, M. A., Thompson, A. I., & Thompson, E. A. (1995). "Resiliency in ethnic families". In H. I. McCubbin, M. A. McCubbin, A. I. Thompson & E. A. Thompson (Eds.), *Resiliency in ethnic minority families: Native and immigrant American Families, Vol.1*. Madison WI: University of Wisconsin Press.

McCubbin, H., McCubbin, M., Thompson, E., & Fromer, J. (Eds.) (1998). *Resiliency in ethnic minority families: Vol. 1. Native and immigrant families*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCubbin, H. I., Thompson, E. A., Thompson, A. I., & Futrell, J. A. (Eds.) (1998). *Resiliency in African-American families*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCubbin, M. A., & McCubbin, H. I. (1993). "Family coping with crises: The resiliency model of family stress, adjustment, and adaptation". In C. Danielson, B. Hamel-Bissell & P. Winstead-Fry (Eds.), *Families, health, and illness* (pp.21-63). New York: Mosby.

McCubbin, M. A., & McCubbin, H. I. (1996). "Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crises". In H. I. McCubbin, A. I. Thompson & M. A. McCubbin (Eds.), *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation-Inventories for research and practice* (pp.1-64). Madison: University of Wisconsin.

McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1981). "Broadening the scope of family strength: An emphasis on family coping and social support". In N. Stinnett, B. Chesser & J. DeFrain (Eds.), *Family strength 3: Roots of Well-being* (pp.177-194). Lincoln: University of Nebraska Press.

McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). "The family stress process: The Double ABCX model of adjustment and adaptation". In H. I. McCubbin, M. Sussman & J. M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family: Advances and developments in family stress theory and research* (pp.7-37). New York: Haworth.

McDonnell, L. M., & Hill, P. R. (1993). *Newcomers in American school: Meeting the educational needs of immigrant youth*. Santa Monica, CA: RAND.

McHenry, P. C., & Price, S. J. (3rd) (2005). *Families and change: Coping with stressful events and transitions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Métraux, A. D. & Yoxall, W. J. (2007). *The problems facing China today: Politics, economocs, health, and religion*. New York: The Edwin Mellen Press.

Miller, B., (1997). "Educating the other children". *American Demographics*, 19(10), 49-54.

Miller, E. D. (2003). "Re-conceptualizing the role of resiliency in coping and therapy". *Journal of Loss & Trauma*, 8(4), 239-246.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mistry, Rashmita S., Tan, Connie S., Benner, Aprile D., & Su Yeong Kim (2009). "Family economic stress and academic well-being among Chinses American youth: The influence of Adolescents' perceptions of economic strain". *Journal of Family Psychology*, 23(3), 279-290.

Morisset, C. E. (1993). *Language and emotional milestones on the road to readiness* (Report No.18, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning). Arlington, VA: Zero to Three National Center for Clinical Infant Programs.

Moskovitz, S. (1983). *Love despite hate: Child survivors of the Holocaust and their adult lives*. New York: Schocken Books.

Murphy, L. B., & Moriaty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth from infancy to adolescence*. New Haven: Yale University Press.

National Network for Family Resiliency (1996). *Understanding resiliency* [on-line]. Available: <http://www.agnr.umd.edu/users/nnfr/pub-under.html>.

- Neugarten, B. (1976). "Adaptation and the life cycle". *Counseling Psychologists*, 6, 16-20.
- Nichols, M., & Schwartz, R. (2000). *Family therapy: Concepts and methods* (4th eds.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nylund, D., & Ceske, K. (1997). "Voices of political resistance: Young women's co-research on ant-depression". In C. Smith & D. Nylund (Eds.), *Narrative therapies with children and adolescents* (pp.356-381). New York: Guilford.
- O'Connor, T. G., & Rutter, M. (1996). "Risk mechanisms in development: Some conceptual and methodological considerations". *Development and Psychopathology*, 5, 567-579.
- Ogbu, J. U. (1981). "Origins of human competence: A cultural-ecological perspective". *Child Development*, 52(2), 413-429.
- Oglesby-Pitts, M. A (2000). *Stories on resilience from childhood voices of adult African American males*. Unpublished doctoral dissertation, Peabody College of Vanderbilt University, Nashville.
- Olds, D. L., Henderson, C. R., J., Eckenrode, J. Cole, R., & Tatelbaum, R. (1998). "The promise of home visitation: Results of two randomized trials". *Journal of Community Psychology*, 26, 5-21.
- Olson, D. H., & Gorell, D. M. (2003). "Circumple model of marital and family systems". In F. Walsh (3rd ed.), *Normal family processes* (pp.514-548). New York: Guilford Press.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). "Circumplex model of marital and family systems: Cohesion and adaptation dimensions, family types, and clinical applications". *Family Process*, 18, 3-28.

Olsen, L., (2000). "Learning English and learning America: Immigrants in the center of a storm". *Theory into Practice*, 39(4), 196-202.

O'Leary, V. E. (1998). "Strength in the face of adversity: Individual and social thriving". *Journal of Social Issues*, 54(2), 425-446.

O'Reilly, P., & Fleming, T. (2001). "Sequegee wars: The state versus street youth". In T. Fleming, P. O'Reilly & B. Clark (Eds.), *Youth injustice: Canadian perspective (2nd eds., pp.185-204)*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Patterson, J. M. (2002a). "Integrating family resilience and family stress theory". *Journal of Marriage and the Family*, 64, 349-360.

Patterson, J. M. (2002b). "Understanding family resilience". *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246.

Patterson, J. M., & Garwick, A. (1994). "The impact of chronic illness on families: A family systems perspective". *Annals of Behavioral Medicine*, 16, 131-142.

Pavenstedt, E. (1965). "A comparison of the child-rearing environment of upperlower and very low-lower class families". *American Journal of Orthopsychiatry*, 35, 89-98.

Pearce, Richard R. & Lin, Zeng (2007). "Chinese American post-secondary achievement and attainment: A cultural and structural analysis". *Educational Review*, 59(1), 19-36.

Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine.

Quinton, D., Rutter, M., & Gulliver, L. (1990). "Continuities in psychiatric disorders from childhood to adulthood in the children of psychiatric patients". In L. N. Robins & M. Rutter

(Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp.259-278). New York: Cambridge University Press.

Radle-Yarrow, M., & Brown, E. (1993). "Resilience and vulnerability in children of multi-risk families". *Development and Psychopathology*, 5, 581-592.

Reiss, D., Hetherington, M., Plomin, R., & Neiderhiser, J. (2000). *The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development*. New York: Wiley.

Richman, J. M., & Fraser, M. W. (2001). *The context of youth violence: Resilience, risk, and protection*. Westport, CT: Praeger.

Richters, J. E., & Martinez, P. E. (1993). "Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds". *Development and Psychopathology*, 5, 609-627.

Rigsby, L. C. (1994). "The Americanization of resilience: Deconstructing research practice". In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp.88-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Riley, A. W., Valdez, C. R., Barrueco, S., Mills, C. & Beardslee, W. (2008). "Development of a family-based program to reduce risk and promote resilience among families affected by maternal depression: Theoretical basis and program description". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 12-29.

Ristock, J. L. & Pennell, L. (1996). *Community research as empowerment: Feminist links, postmodern interruptions*. Toronto: Oxford University Press.

Robins, L. N., & Rutter, M. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, R. A. (1994). "Private pain and public behaviors: Sexual abuse and delinquent girls". In C. K. Riessman (Ed.), *Qualitative studies in social work research* (pp.73-94). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rodwell, M. K. (1998). *Social work constructivist research*. New York: Garland.

Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlin, K. H., & Weintraub, S. (Eds.) (1990). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rong, X. L., & Preissle, J. (2009). *Educating immigrant students in the 21st century: What educators need to know*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Rutter, M. (1979). "Protective factors in children's response to stress and disadvantage". *Annals of the Academy of Medicine*, Singapore, 8, 324-338.

Rutter, M. (1983). "Stress, coping, and development: Some issues and some questions". In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp.1-42). New York: McGraw-Hill.

Rutter, M. (1985a). "Family and school influences on behavioral development". *Child Psychology and Psychiatry*, 26(3), 349-368.

Rutter, M. (1985b). "Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder". *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Rutter, M. (1987). "Psychosocial resilience and protective mechanisms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (ed.) (1988). *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1989). "Pathways from childhood to adult life". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 23-51.

Rutter, M. (1990). "Psychosocial resilience and protective mechanism". In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp.181-214)*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1993). "Resilience: Some conceptual considerations". *Journal of Adolescent Health*, 14, 690-696.

Rutter, M. (1999). "Resilience concepts and findings: Implications for family therapy". *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-134.

Rutter, M. (2001). "Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery". In J. M. Richman & M. W. Fraser (Eds.), *The context of youth violence: Resilience, risk, and protection (pp.13-41)*. Westport, CT: Praeger.

Rutter, M. (2003). "Genetic influences on risk and protection: Implications for understanding resilience". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity (pp.489-509)*. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior of young people*. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., & Madge, N. (1976). *Cycles of disadvantage: A review of research*. London: Heineman Educational Books.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., Quinton, P., & Hill, J. (1990). "Adult outcome of institution-reared children: Males and females compared". In L. N. Robins & Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp.135-157). New York: Cambridge University Press.

Ryabov, Igor (2009). "The role of peer social capital in educational assimilation of immigrant youths". *Sociological Inquiry*, 79(4), 453-480.

Ryan, C., Epstein, N. B., Keitner, G., Miller, I. W., & Bishop, D. S. (2005). *Evaluating and treating families: The McMaster approach*. New York: Routledge.

Sameroff, A. J. (2000). "Dialectical processes in developmental psychopathology" In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of psychopathology* (2nd ed., pp.23-40). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1983). "Familial risk and child competence". *Child Development*, 54, 1254-1268.

Sameroff, A. J., Seifer, R., & Zax, M. (1982). "Early development of children at risk for emotional disorder". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(7, Serial No.199).

Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). "Early indications of developmental risk: Rochester longitudinal study". *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383-394.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1997). *A life-course theory of cumulative disadvantage and*

stability of delinquency. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Schelble, J. L., Franks, B. A. & Miller, M. D. (2010). "Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children". *Child and Youth Care Forum*, 39(4), 289-303.

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. New York: Cambridge University Press.

Schumm, W. (1985). "Beyond relationship characteristics of strong families: Constructing a model of family strengths". *Family Perspective*, 19, 1-9.

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.

Secombe, K. (2002). "Beating the odds versus changing the odds: Poverty, resilience, and family policy". *Journal of Marriage and the Family*, 64, 384-394.

Seifer, R. (2003). "Young children with mentally ill parents: Resilience developmental systems". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity (pp.29-49)*. New York: Cambridge University Press.

Seifer, R., & Sameroff, A. J. (1987). "Multiple determinants of risk and vulnerability". In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child (pp.51-69)*. New York: Guilford.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. New York: Random House.

Seligman, M. E. P. (1992). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.

Shapiro, E. R. (2002). "Chronic illness as a family process: A social developmental approach to promoting resilience". *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1375-1384.

Sharma, R. L., & Sharma, B. (1999). "Children in difficult circumstances: Familial correlates of advantage while at risk". In T. S. Saraswathi (Ed.), *Culture, socialization and human development: Theory, research and applications in India* (pp.398-418). Thousand Oaks, CA: Sage.

Silberberg, S., (2001). "Searching for family resilience". *Australia Institute of Family Studies*, 58, 52-57.

Silbereisen, R. K., & von Eye, A. (1999). *Growing up in times of social change*. New York: Walter de Gruyter.

Simon, J. B., Murphy, J. J., & Smith, S. M. (2005). "Understanding and fostering family resilience". *Family Journal*, 13(4), 427-436.

Smith, C., & Nylund, D. (1997). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: Guilford.

Spieker, S. J., Larson, N. C., Lewis, S. M., Keller, T. E., & Gilchrist, L. (1999). "Developmental trajectories of disruptive behavior problems in preschool children of adolescent mothers". *Child Development*, 70, 443-458.

Spock, B., & Rothenberg, M. B. (1985). *Baby and child care*. New York: Dutton.

Srouf, L. A., & Egeland, B. (1991). "Illustration of person and environment interaction from a longitudinal study". In T. Wache & R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (pp.68-84). Washington, DC: American Psychological Association.

Srouf, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). "Implications of attachment

theory for developmental psychopathology". *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.

Srouf, L. A., & Rutter, M. (1984). "The domain of developmental psychopathology". *Child Development*, 55, 17-29.

Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). "Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life span theory". *Development and Psychopathology*, 5, 541-566.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Stauss, A., & Corbin, J. (2nd eds.) (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Swadener, B. B. (1995). "Children families 'at promise': Deconstructiong the discourse of risk". In B. B. Swadener & S. Loveck (eds.), *Children and families 'at promise' (pp.17-49)*. Albany: State of New York Press.

Tarter, R. E., & Varyukov, M. (1999). "Re-visiting the validity of the construct of resilience". In M. D. Glantz & J. J. Johson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation (pp.85-100)*. New York: Kluwer Academic.

Taylor, S. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and healthy mind*. New York: Basic Books.

The Organization for Economic Cooperation and Development, (2008). "Huddled classes".

Economist, 387(8597), 68-69.

Thoits, P. A. (1995). "Identity-relevant events and psychological symptoms: A cautionary tale". *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 72-82.

Tiet, Q. Q., Bird, H., & Davies, M. R. (1998). "Adverse life events and resilience". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200.

Truong Huyen Chi (2010). "Understanding vulnerability and resilience in the context of poverty and ethnicity in Vietnam". *Children & Society*, 24(4), 315-325.

Tyler, F. B., Tyler, S. L., Tommasello, A., & Connolly, M. R. (1992). "Huckleberry Finn and street youth everywhere: An approach to primary prevention". In G. W. Albee, L. A. Bond & T. V. Cook Monsey (Eds.), *Improving children's lives: Global perspectives on prevention (pp.200-212)*. Newbury Park, CA: Sage.

Ungar, M. (2001a). "Constructing narratives of resilience with high-risk youth". *Journal of Systemic Therapies*, 20(2), 58-73.

Ungar, M. (2004a). "The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents". *Family Process*, 43(1), 23-39.

Ungar, M. (2004b). *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Canada: University of Toronto Press.

Ungar, M. (2004c). "A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth". *Youth & Society*, 35(3), 341-365.

Ungar, M. (2007). "The beginning of resilience: A view across culture". *Education Canada*, 47(3), 28-34.

Ungar, M. (2011). "The social ecology of resilience: Adding contextual and ambiguity of a nascent construct". *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.

Ungar, M., Theron, L. & Didkowsky, H. (2011). "Adolescents' precocious and developmentally appropriate contributions to their families' well-being and resilience in five countries". *Family Relations*, 60(2), 231-246.

Vaillant, G. (1995). *Adaptation to life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vaillant, G. (2002). *Aging well*. Boston: Little Brown.

Valentine, L., & Feinauer, L. L. (1993). "Resilience factors associated with female survivors of childhood sexual abuse". *American Journal of Family Therapy*, 21, 216-224.

Van Hoorn, J. L., Komlósi, A., Suchar, E., & Samelson, D. A. (2000). *Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe*. New York: State University of New York Press.

Velleman, R., & Orford, J. (1999). "How has our understanding advanced? Summary and integration". In R. Velleman & J. Orford (eds.), *Risk and resilience: Adults who were the children of problem drinkers (pp.215-252)*. Amsterdam: Harwood.

Viadero, D. (1998). "Immigrant children succeed despite barriers, report says". *Education Week*, 17(29), 14.

Wadsworth, S. M. M. (2010). "Family risk and resilience in the context of war and terrorism". *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 537-556.

Walsh, F. (1996). "The concept of family resilience: Crisis and challenge". *Family Process*,

35, 261-281.

Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford.

Walsh, F. (Ed.) (1999b). *Spiritual resources in family therapy*. New York: Guilford Press.

Walsh, F. (2002). "A family resilience framework: Innovative practice applications". *Family Relations*, 51(2), 130-137.

Walsh, F. (2003a). "Family resilience: A framework for clinical practice". *Family Process*, 42(1), 1-19.

Walsh, F. (2003b). "Changing families in a changing world: Reconstructing family normality". In F. Walsh (3rd ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp.3-26). New York: Guilford Press.

Walsh, F. (2003c). "Family resilience: Strength forged through adversity". In F. Walsh (3rd ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp.399-423). New York: Guilford Press.

Walter, J. L., & Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Waters, D., & Lawrence, E. (1993). *Competence, courage and change*. New York: W. W. Norton.

Watt, N. F., Anthony, E. J., Wynne, L. C., & Rolf, J. E. (Eds.) (1984). *Children at risk for schizophrenia: A longitudinal perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weis, L., & Fine, M. (Eds.) (1993). *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in*

United States school. New York: State University of New York Press.

Weist, M., Freedman, A., Pakewitz, D., Proescher, E., & Flaherty, L. (1995). "Urban youth under stress: Empirical identification of protective factors". *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 705-721.

Werner, E. E. (1984). "Resilient children". *Young Children*. 40(1), 68-72.

Werner, E. E. (1989a). "Children of the garden island". *Scientific American*, 260(4), 106-111.

Werner, E. E. (1989b). "High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years". *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72-81.

Werner, E. E. (1990). "Protective factors and individual resilience". In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early children intervention (pp.97-116)*. New York: Cambridge University Press.

Werner, E. E. (1993). "Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study". *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience*

and recovery. Ithaca, NY: Cornell University Press.

White, K., Bruce, S., Farrell, A., & Kliever, W. (1998). "Impact of exposure to community violence on anxiety: A longitudinal study of family social support as a protective factor for urban children". *Journal of Child ND Family Studies*, 7(2), 187-203.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

Wolchik, S. A., Schenck, C. E. & Sandler, I. N. (2009). "Promoting resilience in youth from divorced families: Lessons learned from experiential trials of the new beginning program". *Journal of Personality*, 77(6), 1833-1867.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.

Wolin, S., & Wolin, S. (1995). "Resilience among youth growing up in substance abusing families". *Substance Abuse*, 42(2), 415-429.

Wu, Y. H. D. & Tseng, Wen-shing (1985). "Introduction: The characteristics of Chinese culture". In Wen-shing Tseng & David Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health* (pp.3-27). London: Academic Press Inc. Ltd.

Wyman, R. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Raoof, A., Gribble, P. A., Parker, G. R., & Wannon, M. (1992). "Intervention with children who experienced major life stress: Family and child attributes that predict resilient outcomes", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(5), 904-910.

Wyman, R. A., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000). "Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention". In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and*

adolescents (pp.134-184). Washington, DC: Child Welfare League of American.

Yang, K. S. (1995). "Chinese social orientation: An integrative analysis". In T. Y. Lin, W. S. Tseng & Eng-kung Yeh (Eds.), *Chinese Societies and mental Health* (pp.20-39). New York: Oxford University Press.

Yates, T. M., Byron, E. L., & Sroufe, A. (2003). "Rethinking resilience: A developmental process perspective". In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp.243-266). New York: Cambridge University Press.

Yeh, C. J., Kim, A. B., Pituc, S. T. & Atkins, M. (2008). "Poverty, loss and resilience: The story of Chinese immigrant youth". *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 34-48.

Yu, Shijing, Connelly, F. Michael, He, Mingfang & Phillion, Joann (2007). "Immigrant students' experience of schooling: A narrative inquiry theoretical framework". *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 399-422.

Zand, D. H. & Pierce, K. J. (Eds.) (2011). *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood*. New York: Springer.

Zhou, Min (2009). "How neighbourhoods matter for immigrant children: The formation of education resources in Chinatown, Koreatown and Pico Union, Los Angeles." *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 35(7), 1153-1179.

Zhou, Min & Kim, Susan S. (2006). "Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korea immigrant communities". *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

Zhou, Min & Li, Xi-Yuan (2003). "Ethnic language schools and development of supplementary education in the immigrant Chinese community in the United States". *New*

Directions for Youth Development, 2003(100), 57-73.

Zimmerman, M. A., Ramirez-Valles, J., & Maton, K. J. (1999). "Resilience among urban African American male adolescents: A study of the protective effects of socialpolitical control on their mental health". [On-line] *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 733-751. Available at [http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com).

Zimmerman, M. A., Ramirez-Valles, J., Washienko, K. M., Water, B., & Dyer, S. (1995). "Enculturation hypothesis: Exploring direct and protective effects among Native American youth". In H. I. McCubbin, M. A. McCubbin, A. I. Thompson & J. E. Fromer (Eds.), *Resiliency in ethnic minority families: Native and immigrant American families, Vol.1* (pp.199-220). Madison WI: University of Wisconsin Press.