

阶层期望对农村学生学业成绩的影响

戴玉婉 侯玉波[†]

北京大学心理与认知科学学院, 北京 100871; [†] 通信作者, E-mail: houyubo@pku.edu.cn

摘要 以威斯康辛学派的社会地位获得模型为理论基础, 通过对来自农村的中学生及其家长的配对调查, 探讨学生与家长的阶层期望对学生学习成绩的影响。结果表明, 家长与学生感知到的主观社会阶层对学生成绩影响不显著, 只有学生自身的社会阶层期望能显著地正向预测学业成绩。研究结果说明, 影响农村学生学习成绩的不是现有家庭阶层现状, 而是学生对自己未来所处阶层的预期。因此, 激发农村学生对未来的积极期望是提升他们学业成绩, 并最终打破阶层固化僵局的有效路径。

关键词 农村学生; 社会阶层; 阶层期望; 学业成绩

Impact of Socioeconomic Status Expectation on the Academic Achievement among Rural Students

DAI Yuwan, HOU Yubo[†]

School of Psychological and Cognitive Sciences, Peking University, Beijing 100871;

[†] Corresponding author, E-mail: houyubo@pku.edu.cn

Abstract Using the Wisconsin model of status attainment as a theoretical basis, the effect of students' and parents' expectations of socioeconomic status on student academic achievement was explored through a paired survey of high school students from rural areas and their parents. The result showed that expected future SES was a significant and positive predictor of students' academic achievement, but there was no correlation between current SES and academic achievement. These findings suggest that it is not the current status of family class that affects rural students' academic achievement, but rather students' expectations of the future class they will be in. Therefore, stimulating rural students' positive expectations about their future is an effective path to improve their academic achievement and ultimately break the class rigidity.

Key words rural student; socioeconomic status; socioeconomic status expectation; academic achievement

1 问题的提出

教育是人们通过自身努力, 获得更高社会地位的重要途径, 也是社会中人们向上流动的重要通道^[1-2]。但是, 阶层流动固化^[3-4]、中产焦虑以及农村学生在高等教育录取中处于弱势地位^[5]等问题的出现, 使得读书无用论又开始抬头。农民普遍认为难以通过自身努力摆脱社会底层地位, 其子女也无法摆脱处于社会底层的命运^[6]。本研究以农村学生及其家长的阶层期望为切入点, 试图对这个问题加

以回应。

1.1 社会阶层与阶层流动的路径

社会阶层是由于社会资源和社会机会在不同社会群体中的分配方式或配置方式的差异造成的群体分层, 这种分层具有客观性。比如, 人们常常依据收入、教育和职业等的差别来确定个体的社会地位。在现实生活中, 人们往往是以自己的主观意识来确定自己的社会地位。所以, 阶层不仅反映客观的物质资源, 更是一种主观感知^[7]。这种感知影响

着个体感知自我、他人和社会的方式,并最终导致个体行为的差异^[7]。心理学研究发现,人们对自己所处社会阶层的认识在主观和客观上并不完全对等,而只是中等相关^[8-9]。在有关心理压力^[10]和社会公平^[11-12]的研究中,心理学家发现主观阶层比客观阶层有更好的预测力,对个体心理和行为的影响更大^[9,13-14]。

关于个体社会阶层的获得有两种观点——先赋论和后赋论,前者认为社会阶层主要取决于出身和家庭背景,后者认为社会阶层主要取决于后天努力。在现实生活中,人们不会孤立地选择某一立场,而是在二者之间寻求平衡^[15]。例如,布劳-邓肯模型就认为,虽然家庭背景会影响人们的职业地位,但个体地位的获取却更多地依赖于受教育程度和人力资本^[16],这恰恰体现出教育在社会阶层代际流动中的中介作用^[17-19]。威斯康辛模型进一步加入人际关系和个人内在心理机制,强调社会影响、经济背景和能力等因素对特殊子群体地位获得的影响^[20-21],认为上述因素通过内化为子女的自我期望来促进教育获得,并影响子女职业与地位获得。

中国人喜欢用辩证的观点看问题^[22],人们知道自己的社会阶层不仅取决于家庭背景,而且也与自己个人的情况有极大的关系。但是,不同时代的人对这个问题的理解不一样:20世纪六七十年代出生的人,更相信教育对阶层流动的作用,那一代人有通过努力上大学并成功的经历。20世纪90年代以后,这样的励志故事越来越少。教育资源的不公平和不合理分布,使得家庭背景对社会地位获取的影响更大^[23-24]。借助文化交流和国际学校教育等方式,家庭资源转化成子女接受教育过程中的优势^[25-26]。管理人员子女上大学的机会是农民子女的1.5倍,城市是农村的1.6倍^[27]。有钱人利用自身优势帮助子女受更多更好的教育,而弱势群体跳出原本阶层的机会越来越小。重点大学农村生源比例持续下降^[28]、农村比城市人平均少接受2.5年教育^[24]等现象说明了这一点。20世纪90年代之前,接受高等教育是人们进入职场并获得一份好工作的重要条件,对教育收益的期望曾引发入学率的提升,促进了教育事业发展和阶层向上流动^[29]。2000年以后,随着就业难度的增加和对初级劳动力需求的增加,农村学生认为上学意味着放弃获得收入的机会,加上许多普通大学生没有因为受教育而获得更

高的收益,读书无用论重新有了市场。

1.2 自我期望的作用

威斯康辛模型指出:教育获得不仅受外界客观条件影响,更受个体自我期望影响。家庭背景、文化和社会资源等都通过自我期望发挥作用^[21],这里的自我期望就包含个体对自己进入更高社会阶层的期望。Bandura^[30]将期望分为结果与自我效能期望,其中结果期望是个体推断自己的行为会引起什么样的后果,并对该后果抱有的希望和信念。正是因为相信某种后果,个体才会采取相应的行动。作为一种高水平的动机因素,期望是学生调节学习策略的重要因素^[31]。对自己期望高的学生注意力集中,同样授课条件下能学习到更多知识^[32]。期望还能够驱动资源重新分配,针对性的投入增多^[33],让学生把更多认知资源分配到学习任务上。对自身有高期望的学生,不仅会提前做好计划,而且能保持乐观,面对压力时消极应对少,能更好地适应学习中的挑战^[34],成绩也更优异。这些结论甚至得到对大脑机制研究的支持——动机提升会伴随着前扣带皮层的活跃^[35],而这一区域在冲突决策中扮演着重要的角色^[36-37]。

1.3 本研究的设想

本研究试图从学生及其家长的阶层期望入手来探讨上述问题,希望通过对学生及其家长对自己的阶层期望与孩子学习成绩之间关系的分析,找到阶层期望影响孩子学习成绩的机制。尽管我国是一个农业人口占比大国,但以往关于教育和地位获得的研究中,数据往往来自城市地区,鲜有针对农村学生教育及地位获得的研究。我们希望通过针对农村学生的研究,进一步了解农村学生学业成绩和社会阶层期望的关系。为了更全面地理解这一关系,我们还考虑了父母的期望对学生的影响,希望通过对父母和学生配对数据的分析,为寒门能否出贵子这一争论寻求解释。

2 研究方法

2.1 被试

山东省泰安市一所农村中学初中一年级7个班全部学生参加问卷调查,收集学生-家长配对数据282对。学生年龄11~13岁($M=11.86$, $SD=0.56$),有121名男生和161名女生,独生子女72名。家长的年龄在31~54岁之间($M=40.91$, $SD=5.31$),父亲139名,母亲143名。家长大部分为农业劳动者和

务工人员,具有初中学历,月收入在1001~3000元之间。

2.2 研究变量

学业成绩 由语文、数学和英语3门课程分数构成,课程分数由每个班级授课老师统一提供,每门课程满分为120分,总分为360分。为了避免单一学科成绩因学生各科发展不均衡对分析结果造成影响,研究中使用3门课程的总成绩来衡量学业成绩。

主观社会阶层与阶层期望 采用《麦克阿瑟主观社会地位量表》中文修订版测量。问卷中是一个10层的梯子,阶梯位置越高代表社会地位越高。受测者根据自己的教育程度、收入状况和职业地位等综合情况,在量表上勾选自己所处的阶层^[38]。被试勾选自己现在所处的阶层来代表主观社会阶层,同时勾选自己期望达到的阶层,二者差值为被试阶层期望,数值越大表示期望越高。

控制变量 家长的受教育程度采用定序测量,1=小学未毕业,2=小学毕业,3=初中毕业,4=职高毕业,5=高中毕业,6=大专毕业,7=本科毕业,8=硕士及以上毕业。家长的月收入水平也采用定序测量,1=0~500元,2=501~1000元,3=1001~3000元,4=3001~5000元,5=5001~8000元,6=8000元以上。

2.3 测试过程

以班级为单位收集数据。家长知情同意书由学生带回家,并由家长签署。学生在教室中阅读指导语并签署学生知情同意书后,由主试讲解问卷填写原则,确认同学们理解题目的意思。学生在教室里完成问卷填写;家长问卷由学生带回家,由父亲或母亲完成后,带回交班主任。每个完成的同学获得价值15元的小礼品。学期末,从班主任处收集每位同学期末考试分数。

3 结果分析

采用Harman单因素方差检验共同方法偏差^[39],结果表明第一个因素可解释26.64%的误差,小于40%的临界值,判定不存在共同方法偏差,所以可以对数据做进一步的分析。

3.1 研究所涉及变量的描述性统计

人口学变量、家长与学生的主观社会阶层、社会阶层期望及学生学业成绩的描述性统计和相关性分析结果见表1。

可以看出,这些农村学生的平均成绩一般。家长大多拥有初中学历(53.5%),受教育水平相对较低。39.4%的家长月平均收入为1000~3000元,占比最大,23%的家长月平均收入为500~1000元,13.5%的家长月平均收入为3000~5000元,家庭经济压力普遍较大。

从主观社会阶层和社会阶层期望两个方面分析农村学生及其家长的社会阶层现状。主观社会阶层的统计结果表明,92.2%的学生认为自己在10级梯子中处于1~6级,即中等及以下;87.3%的家长认为自己的主观社会地位在1~6级。这说明,在农村地区,大多数学生及家长的自我阶层定位较低;与家长相比,学生的主观社会阶层分布更低,也就是说学生感知到的阶层定位比家长还要低。社会阶层期望的统计结果表明,有82.9%的学生和73.7%的家长期望自己获得更高的社会阶层。

学生的学业成绩与家长的受教育程度($r=0.19$, $p=0.002$)和月收入($r=0.16$, $p=0.009$)正相关,说明家长学历越高、家庭经济条件越好的学生成绩越好。进一步探究父亲和母亲对孩子的影响以及男孩和女孩之间的差异,发现父亲的受教育程度和学生的学习成绩无关($r=0.10$, $p=0.26$),母亲的受教育程度与孩子的学习成绩正相关($r=0.26$, $p=0.002$);男

表1 各变量描述性统计与相关性
Table 1 Descriptive statistics and correlations

变量	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. 家长受教育程度	3.06	1.04	—						
2. 家长月收入水平	2.67	1.18	0.42**	—					
3. 家长主观阶层	4.33	2.04	0.09	0.18**	—				
4. 家长阶层期望	2.00	2.12	0.05	-0.05	-0.41**	—			
5. 学生主观阶层	3.81	1.98	0.08	-0.05	0.39**	-0.18**	—		
6. 学生阶层期望	3.24	2.31	0.07	0.13*	-0.11	0.30**	-0.52**	—	
7. 学生总成绩	219.07	57.55	0.19**	0.16**	0.01	0.00	-0.09	0.30**	—

说明: $n=282$; * $p<0.05$, ** $p<0.01$ 。

孩的学习成绩与家长的受教育程度无关($r=0.15$, $p=0.11$), 女孩的学习成绩与家长的受教育程度正相关($r=0.16$, $p=0.048$)。

家长的主观社会阶层、社会阶层期望以及学生的主观社会阶层与学业成绩没有显著的相关性, 只有学生的社会阶层期望与学生的学业成绩显著正相关($r=0.30$, $p<0.001$)。无论男生($r=0.37$, $p<0.001$)还是女生($r=0.22$, $p=0.009$), 自身的社会阶层期望都与学业成绩有着稳定的正相关关系。

3.2 农村学生及学生家长的社会阶层与阶层期望分析

进一步分析配对数据中学生和家长主观社会阶层与社会阶层期望的关系, 发现学生与家长的主观社会阶层正相关($r=0.39$, $p<0.001$), 学生与家长的社会阶层期望正相关($r=0.30$, $p<0.001$), 一个家庭中父母和孩子的自我定位与对未来的期望是相关联的, 这一结果可能是由父母与孩子之间的互相影响导致, 也可能是由家庭背景因素导致。学生的阶层期望与学生的主观社会阶层负相关($r=-0.52$, $p<0.001$), 家长的阶层期望与家长的主观社会阶层负相关($r=-0.41$, $p<0.001$), 表明在农村地区, 自我定位越低的个体越渴望能够向上流动。

选取配对样本进行 t 检验, 进一步比较学生与家长阶层分布之间的差异。结果显示: 学生与家长的主观阶层有着显著的差异, $t(281)=-3.87$, $p<0.001$, $d=0.77$; 学生的阶层自我定位($M=3.81$, $SD=1.98$)低于家长($M=4.33$, $SD=2.04$)。同时, 学生对未来抱有更高的期望, $t(281)=4.91$, $p<0.001$, $d=$

0.84, 学生期望达到的未来社会阶层($M=7.05$, $SD=2.13$)高于家长($M=6.32$, $SD=2.26$)。学生的阶层期望与家长的阶层期望有显著的差异, $t(281)=7.92$, $p<0.001$, $d=0.62$; 学生的社会阶层期望($M=3.24$, $SD=2.31$)显著高于家长($M=2.00$, $SD=2.12$)。这一结果表明, 与家长相比, 学生当下感知到的主观的社会阶层更低, 但在对未来的态度上, 学生比家长更为乐观, 期望自己可以实现向上的流动。

3.3 学生学业成绩影响因素分析

我们通过分层回归模型来考察各变量对学生学业成绩的影响。根据相关分析, 家长的受教育程度和月收入水平与学生的学业成绩存在适度相关, 因此本研究把它们作为控制变量放入回归模型中。通过在模型中逐步加入变量的方式, 探究主观社会阶层和社会阶层期望对学业成绩的影响。回归模型估计的结果见表 2。

模型 1 显示, 家长的受教育程度正向预测学生的学习成绩。在控制经济水平后, 家长的学历水平越高, 学生的学业成绩就越好, 这与以往的研究结果^[24]一致, 家长的受教育程度会影响农村学生的学业成绩, 体现了文化程度的影响和家庭背景对学生教育的影响。但是, 相较于以往的研究^[25], 在农村地区, 经济水平和父母受教育程度的对学生成绩的影响比城市地区小, 可能是由于农村地区基尼系数低于城市地区, 同一学校中各个家庭之间收入差异小, 同时外部教育资源较为单一, 因此经济优势并不能带来教育优势(例如更好的教育资源或更好的升学机会)。

表 2 学生学业成绩的多元线性分层回归模型
Table 2 Multiple linear hierarchical regression models of academic achievement

变量	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5
常数	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
受教育程度	0.15*	0.16*	0.16*	0.16*	0.15*
月收入水平	0.10	0.09	0.08	0.08	0.06
家长主观阶层		-0.08	-0.10	-0.10	0.08
家长阶层期望			0.05	0.04	-0.03
学生主观阶层				-0.03	-0.13
学生阶层期望					0.33***
R^2	0.05	0.05	0.05	0.05	0.12
F	6.15**	4.69**	3.65**	2.96*	6.01***
ΔR^2		0.01	0.00	0.00	0.07
ΔF		1.74	0.56	0.23	20.18

说明: $n=282$; * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$ 。

在模型1的基础上,模型2、模型3和模型4分别逐步加入变量:家长主观阶层、家长阶层期望和学生阶层期望。结果表明,家长的主观社会阶层、家长的阶层期望和学生的主观社会阶层均不能预测学生的学业成绩。同时,观察模型2、模型3和模型4发现,随着变量的加入,模型的拟合优度并没有发生改变。这表明,家长和学生主观感知到的目前所处的社会阶层地位不会显著地影响农村学生的学业成绩,家长对未来社会阶层的期望也不会显著地影响学生的学业成绩。对于农村地区的家庭来说,个体间经济和社会资源差异不大,因此家庭的高社会阶层并不能带来显著的优势,这一点与城市地区不同,家庭的主观社会阶层并不能预测农村学生的学习成绩。此外,父母的阶层期望对学生的学业成绩也没有显著的影响。

在上述基础上,模型5加入自变量学生社会阶层期望,发现当学生的社会阶层期望这一变量加入回归模型后,回归模型的 R^2 变为12.3%,新加入的变量对学生的学业成绩具有6.9%的单独解释力,意味着学生的社会阶层期望这一变量可以单独解释6.9%的学生成绩变化。在控制其他变量后,学生的社会阶层期望可以正向地预测学生的学业成绩, $\beta=0.33$, $b=6.28$, $t=4.49$, $SE=0.07$, $p<0.001$ 。由非标准化系数可知,这意味着学生的社会阶层期望每增加1个阶层,其学业成绩可以增加6.3分。在控制家长的收入水平和受教育程度等因素后,学生的社会阶层期望仍然对学生的学业成绩有显著的预测作用。当学生对自己的未来抱有更强烈的期望时,他们往往会获得更好的学习成绩。

本研究发现,在农村地区,家长的文化程度高以及学生的高社会阶层期望都能提升学生的学业成绩,同时提升的程度存在差别。其中学生的社会阶层期望对学业成绩的影响最显著,其标准回归系数为0.329,远大于父母受教育程度的标准回归系数0.145。学生阶层期望的作用是父母受教育程度影响的2.3倍。我们还发现,家庭的经济条件和孩子感知到的社会阶层并不影响他们的学业成绩,相较于这些客观因素,学生对自身抱有高社会阶层期望这一主观因素对于获得好的学业成绩有更显著的预测力。

4 讨论

本研究通过多元线性分层回归验证了实验假

设,发现在控制经济条件和父母文化程度后,学生的社会阶层期望越高,学生的学业成绩越好。在农村地区,当学生对未来的自己抱有向上流动的信念时,这种内在动力能极大地提升他们的成绩,并且这种内在信念对成绩的提升效果远大于家庭经济水平和父母文化水平等客观条件。同时,农村地区的学生和家长主观社会阶层的自我定位低,这一现状反映了人们的主观感受,是城乡差别在个人身上的体现。随着互联网使用和自媒体宣传的普及,人们信息获取的范围不断变大,因此社会比较时的参照群体也不断变大。换句话说,人们在进行主观社会阶层定位时,不再仅仅与自己身边的同质人群进行比较,还会与不同地区的优势阶层进行比较,社会比较的范围扩大,上行比较增多^[40],更容易对自身有较低的社会阶层定位。同时,他们都持有向上流动的意愿,并且学生比家长对未来抱有更大的期望。

普通农村地区学生的阶层期望能够拉动学业成就,并且学业成就受当下经济条件和主观阶层感受的限制。当学生抱有积极的阶层期望时,这种高内在的动机会影响他们的认知过程和学习决策^[41],例如专注于学习材料,主动制定计划,进一步提升学习表现和知识掌握。研究表明,高动机水平的学生会更主动地捕捉自身思维,减少注意力涣散,分配更多认知资源给学习^[33]。另一方面,高内在动机的学生能更好地应对压力情境,采用积极的应对方式来减少学习环境中的各种问题。因此,高社会阶层期望的学生往往比低社会阶层期望的学生在学业成绩上表现更出色。同时,家庭目前的社会阶层并不会影响学生的学业成绩,这可能是因为在农村地区,各个家庭之间的社会阶层差异较小,现在大部分家庭可以支持孩子正常的学习需求,因此,家庭的社会阶层并不会对学生的学业造成不良的影响或带来较大的益处。此外,学生感受到的主观社会阶层并不影响其学习成绩,无论学生认为自身目前的家庭条件如何,都不会影响他们的学业表现,起重要作用的是他们对自己的未来抱有怎样的期望。

本研究还发现,孩子对未来比父母抱有更高的期望,父母的阶层期望显著低于学生的阶层期望,表明当代学生对自己的未来有更高的期望。同时也要求在教育过程中向他们及时提供正向反馈。人们为了期望而付出努力时,个体的持续努力不仅受到目标对个体重要性的影响,同时取决于实现目标的概率^[42]。如果人们在付出努力的过程中没有收到

反馈或收到负向反馈,会产生行为的抑制和消退,例如体现为对未来的期望降低而倾向于放弃。相反地,正向反馈能够强化个体的行为。也有研究发现,持有公平信念的学生对长远目标的承诺性更强,往往倾向于坚持,并愿意投入更多的时间和精力^[43]。人们会通过得到的反馈来判断自己付出的努力是否值得以及是否继续付出。在教育的过程中,不仅需要激发学生学习的动力,更重要的是保持这种行动。学习中存在多种困难和挫折,通过设置积极的反馈,树立学生的公平信念,才能激励学生保持长久的努力。

早期的研究认为,智力是预测成绩的最有效的证据^[44],但是越来越多的研究关注到非智力因素对学业成就的预测^[45-47]。有研究发现,与智力相比,尽责性、情绪控制能力、自控力和坚毅力等因素对学生的学业成就以及最高受教育程度的预测力更强^[47-48]。同时,这些非智力因素能借助干预得到提高,进而促进学业表现。以往研究发现,学校和教师可以对学生的学业观念进行干预,例如学校推崇学习旨在获取能力而不是追求成绩,能促进选择更有挑战性的工作,学生也因此收获更好的学业成就^[49]。本研究关注的阶层期望也属于一种非认知因素,结果期望源于社会认知理论。该理论解释了在人们实现和保持长期的目标导向型行为时是如何通过自控和强化来调节自己的行为,而坚持学习这一过程就是一种需要长期保持的目标导向型行为。结果期望是动态的,受到4种因素的影响:第一种是自身的经验,指先前执行或尝试执行类似行为所获得的成功;第二种是社会支持,指从他人那里得到的鼓励或劝告;第三种是替代经验,指观察和学习成功地执行目标行为的其他同类,再进行评估;第四类是生理和情绪状态,这两个方面直接作用于认知过程,影响给定的任务和活动^[30]。因此,从期望的概念结构上可以看出,结果期望很少受到智力水平的影响,阶层期望可以作为一种独立的非智力因素影响学业成就。此外,也可以通过上述4个方面对阶层期望进行有效的干预,提高学业成就。

本研究发现,农村学生对未来的主观期望对学习成绩的拉动作用远强于经济条件及家庭文化资本等客观因素,解决农村教育现状更重要的是提高学生的主观能动性。倘若学生抱着读书无用论的信念,学习能动性降低,甚至辍学,必然导致继续贫

困。这种循环往复产生的习得性无助感,会使得教育这一重要的向上流动通道发生闭塞。因此,打破这种恶性循环,应当树立积极的社会阶层期望,通过教师的宣传和文化宣传工作,让学生意识到教育是向上流动的有效通道,扭转学生及家长的落后教育观念。例如,在农村学生中营造重视学习成绩的氛围,提高学生主动学习的内在动机。同时,自我定位越低的个体越渴望向上流动,因此要注意对学生期望的保持,恢复教育通道的流动性。例如,对以往通过学习改变命运的榜样案例进行分享,树立学生的公平信念。这样,学生才能保持长久的努力,才能打破农村教育面临的困境,才能使学生及其家长摆脱恶性循环的无助感。

未来的研究中,可以进一步探索阶层期望的作用机制,如阶层期望是否通过引起积极的学习情绪或促进更多的学习投入来提高学业成就。近年来,坚毅力被认为是影响学习成绩的重要因素,高坚毅力的学生往往能维持长久的热情和努力,即使遇到挫折也不放弃。接下来,我们拟进一步探索坚毅力是否作为一种差异特质影响阶层期望到学业成就的转化。此外,本研究中被试均为农村地区的学生,阶层期望在城市学生中能否起到拉动作用仍有待探索。

本研究的局限是数据收集源于自我报告和行为测量,未来的研究中应该使用实验范式,分时段地收集数据,采用干预阶层期望等多种方法进行实验,以便提高结果的稳定性。

参考文献

- [1] 高宣扬. 布迪厄的社会理论. 上海: 同济大学出版社, 2004
- [2] 王天一, 夏之莲, 朱美玉. 外国教育史. 北京: 北京师范大学出版社, 2006
- [3] 陆学艺. 当代中国社会阶层的分化与流动. 江苏社会科学, 2003(4): 1-9
- [4] 张家辉. 当代中国社会阶层固化研究[D]. 上海: 华东政法大学, 2013
- [5] 秦春华. 重点大学农村学生比例为何上不去. 光明日报, 2015-09-08(4)
- [6] 胡建国. 中国社会底层新变. 人民论坛, 2010, 21: 33-34
- [7] Kraus M W, Piff P K, Mendoza-Denton R, et al. Social class, solipsism, and contextualism: how the rich are different from the poor. Psychological Review,

- 2012, 119(3): 546–572
- [8] Adler N E, Epel E S, Castellazzo G, et al. Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: preliminary data in healthy white women. *Health Psychology*, 2000, 19(6): 586–592
- [9] Kraus M W, Piff P K, Keltner D. Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009, 97(6): 992–1004
- [10] Sakurai K, Kawakami N, Yamaoka K, et al. The impact of subjective and objective social status on psychological distress among men and women in Japan. *Social Science & Medicine*, 2010, 70(11): 1832–1839
- [11] 马磊, 刘欣. 中国城市居民的分配公平感研究. *社会学研究*, 2010, 25(5): 31–49
- [12] Whyte M K, Han C. Popular attitudes toward distributive injustice: Beijing and Warsaw compared. *Journal of Chinese Political Science*, 2008, 13(1): 29–51
- [13] Adler N E, Snibbe A C. The role of psychosocial processes in explaining the gradient between socioeconomic status and health. *Current Directions in Psychological Science*, 2003, 12(4): 119–123
- [14] Piff P K, Kraus M W, Stéphane Côté, et al. Having less, giving more: the influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, 99(5): 771–784
- [15] Goldthorpe J H, Payne C, Llewellyn C. Trends in class mobility. *Sociology*, 1978, 12(3): 441–468
- [16] Blau P M, Duncan O D. *The American occupational structure*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 1967
- [17] 边燕杰. *市场转型与社会分层*. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002
- [18] DiPrete T A. Life course risks, mobility regimes, and mobility consequences: a comparison of Sweden, Germany, and the United States. *American Journal of Sociology*, 2002, 108(2): 267–309
- [19] Breen R, Jonsson J O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 2005, 31(1): 223–243
- [20] Sewell W H, Haller A O, Ohlendorf G W. The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. *American Sociological Review*, 1970, 35(6): 1014–1027
- [21] Sewell W H, Hauser R M, Wolf W C. Sex, schooling, and occupational status. *American Journal of Sociology*, 1980, 86(3): 551–583
- [22] 侯玉波. 批判性思维对中国人创新观念与行为的影响. *心理科学进展*, 2017, 25(5): 723–730
- [23] Putnam R D A, Morey A. *Our kids: the American Dream in crisis*. New York: Simon & Schuster, 2015
- [24] 刘精明. *国家、社会阶层与教育*. 北京: 中国人民大学出版社, 2005
- [25] 李煜. 制度变迁与教育不平等的产生机制——中国城市子女的教育获得(1966—2003). *中国社会科学*, 2006(4): 97–109
- [26] Stephens N M, Fryberg S A, Markus H R, et al. Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, 102(6): 1178–1197
- [27] 李春玲. 高等教育扩张与教育机会不平等——高校扩招的平等化效应考查. *社会学研究*, 2010, 25(3): 82–113
- [28] 杨东平. 高等教育入学机会: 扩大之中的阶层差距. *清华大学教育研究*, 2006, 27(1): 19–25
- [29] 刘精明. 教育与社会分层结构的变迁——关于中高级白领职业阶层的分析. *中国人民大学学报*, 2001(2): 21–25
- [30] Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 1999, 2(1): 21–41
- [31] Rousseau F L, Vallerand R J. Does motivation mediate influence of social factors on educational consequences?. *Psychological Reports*, 2000, 87(1): 812–814
- [32] Seli P, Wammes J D, Risko E F, et al. On the relation between motivation and retention in educational contexts: the role of intentional and unintentional mind wandering. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2016, 23(4): 1280–1287
- [33] Pessoa L. How do emotion and motivation direct executive control?. *Trends in Cognitive Sciences*, 2009, 13(4): 160–166
- [34] Jackson L M, Pancer S M, Pratt M W, et al. Great expectations: the relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 2000, 30(10): 2100–2125

- [35] Sarter M, Gehring W J, Kozak R. More attention must be paid: the neurobiology of attentional effort. *Brain Research Reviews*, 2006, 51: 145–160
- [36] Botvinick M M, Cohen J D, Carter C S. Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: an update. *Trends in Cognitive Sciences*, 2004, 8(12): 539–546
- [37] Brown J W, Braver T S. Learned predictions of error likelihood in the anterior cingulate cortex. *Science*, 2005, 307: 1118–1121
- [38] Goodman E, Adler N E, Kawachi I, et al. Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 2001, 108(2): e31
- [39] 周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*, 2004, 12(6): 942–950
- [40] Brown R, Haeger G. “compared to what?”: comparison choice in an international context. *European Journal of Social Psychology*, 1999, 29(1): 31–42
- [41] Rousseau F L, Vallerand R J. Does motivation mediate influence of social factors on educational consequences?. *Psychological Reports*, 2000, 87(1): 812–814
- [42] Vroom V H. *Work and motivation* (vol. 54). New York: Wiley, 1964
- [43] 郭永玉, 杨沈龙, 李静, 等. 社会阶层心理学视角下的公平研究. *心理科学进展*, 2015, 23(8): 1299–1311
- [44] Gottfredson L S. Why g matters: the complexity of everyday life. *Intelligence*, 1997, 24(1): 79–132
- [45] Bowman N A, Hill P L, Denson N, et al. Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 2015, 6(6): 639–645
- [46] Datu J A D. Sense of relatedness is linked to higher grit in a collectivist setting. *Personality and Individual Differences*, 2017, 105: 135–138
- [47] Duckworth A L, Peterson C, Matthews M D, et al. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, 2(6): 1087–1101
- [48] Ivcevic Z, Brackett M. Predicting school success: comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 2014, 52: 29–36
- [49] Park D, Yu A, Baelen R N, et al. Fostering grit: perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, 55: 120–128