成本认知视域下的大学生“躺平”心理剖析

张琳嘉 姜 怡

（华东师范大学）

摘 要：近年来“躺平”心态在大学生群体中广泛流行，并且逐步演化成特定的亚文化现象。“躺平”心态的产生，其根源可能并不在于学生学习能力的不足或对学习价值的忽视，而在于对学习生活产生了过高的成本认知。学习成本认知，即学生对学习可能连带产生的负面结果的主观评估，是诱发学业适应不良的核心因素。对学习成本认知进行精细化剖析，是诠释当代大学生形成诸如“躺平”等动机缺失现象的关键。本研究旨在明晰学习成本认知的概念框架和理论根源，分析其对大学生学习发展的消极影响，并探讨针对性的干预与教学策略。通过系统梳理，旨在厘清“躺平”心态的根本动因，为提升本科教育质量提供新的视角和思路。

关键词：学习成本认知；大学生；“躺平”；教育干预

近年来，本科教育质量提升成为我国教育领域的一个重点议题，颇受社会各界关注。2018年9月，《教育部关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》在基本原则中提出，“坚持学生中心，全面发展。以促进学生全面发展为中心，既注重‘教得好’，更注重‘学得好’，激发学生学习兴趣和潜能”[[1]](#footnote-1)。提升本科教育质量是一个涵盖宏观和微观多个层面的复杂问题。在宏观层面，“以学生为中心”的理念已成为高等教育转型的核心，而如何将宏观政策导向具体到促进学生个体学习与发展的实践，是提升教育质量的关键挑战。这不仅需要系统规划和认真执行，还需要深入理解学生的学习心理和成长需求。目前，越来越多大学生出现逃避心理，走向“躺平化”。北京大学教育学院2019年进行的“高校教学质量与学生发展监测”结果显示，29.2%的本科生缺乏明确的自我发展规划，自主学习的参与度也偏低。华东师范大学2020年对全国38所高校本科生的调查显示，学生的内在学习动机和对专业的投入普遍不足，逃课现象普遍[[2]](#footnote-2)。更值得警惕的是，“躺平”心态正在大学生群体中迅速蔓延，形成一种亚文化现象[[3]](#footnote-3)。

“躺平”在本质上反映了一种逃避现实困境的心态。从学习动机的视角来看，这种心理表现为学生形成放弃努力、不再奋斗、主动性下降、能力信念减弱、自我提升欲望降低等回避性动机状态。近年来教育心理学研究表明，学生回避学习并非因为缺少学习能力或者认为学习没有价值，而是由于形成了过高的学习成本认知[[4]](#footnote-4)。学习成本认知（cost perceptions）是指学生对投入学习可能带来的负面后果的主观评估，是诱发回避导向行为与学业适应不良的核心要素[[5]](#footnote-5)。本科教育质量提升需贯彻“以学生为中心”的理念，支撑学生全面、健康、可持续发展，因此，关注大学生的学习成本认知至关重要。深入理解其特征、影响及干预策略，可以有效地缓解学生的心理压力，应对学习过程中的心理不平衡，防止长期消极心态引发的严重心理问题。这对于解决“躺平”现象、提升本科教育水平和培养高素质人才具有重要的实际意义。

一、学习成本认知的内涵

（一）学习成本认知的概念界定

学习情境下的成本认知概念经历了一个逐渐明晰化的演进过程。最初成本被认为是影响某项学习任务价值的因素，这种影响通过成本收益比（cost-benefit ratio）的形式实现。具体而言，成本既包括为取得任务成功所付出的努力与时间，也包括参与任务所带来的心理压力、焦虑、疲倦以及对失败的恐惧等消极情感[[6]](#footnote-6)。Battle和Wigfield将成本认知精炼为对精力损耗、时间损失和失败所造成的心理创伤的感知[[7]](#footnote-7)。Luttrell等人将成本认知定义为“对损失的主观估计（subjective estimate of loss）”，强调了成本认知所具备的主观性，是个体对学习所连带的负面结果的主观判断与评估，而非纯客观层面的成本收益比，因此也被称为个人成本（personal cost）[[8]](#footnote-8)。Flake等人则将成本认知定义为学生关于“参与一项学习任务需要投入什么和需要放弃什么”的想法[[9]](#footnote-9)。此外，学者们进一步明确了无论学习任务是成功还是失败，都有可能诱发成本认知[[10]](#footnote-10)。除了任务失败所连带的尴尬或焦虑等消极情绪体验外，如果取得任务成功所需要过多的时间和精力同样会导致学生产生学习成本认知。

整体而言，学习成本认知所反映的是学生判断某项学习任务或活动是否具有潜在消极影响，是否会带来资源消耗或自我损耗（ego depletion），以及需要付出哪些代价的心理评估。对学习成本认知进行深入剖析，能够更好地理解影响大学生学习发展的各种非智力因素，顺应新时代本科教育重视学生的情感态度和良好心理健康素养培养的诉求。

（二）学习成本认知的理论根源

学习成本认知这个概念来源于Eccles与Wigfield创立的情境期望价值理论（situated expectancy-value theory, SEVT）。不同于阿特金森（J.W. Atkinson）提出的经典期望价值模型（classic expectancy-value model），SEVT更加详细地分析与定义了期望（expectancy）与价值（value）这两个核心因素，并将它们与更广泛的心理与社会文化因素联系在一起，丰富了整体的理论模型。SEVT在过去三十多年里被广泛应用于教育学和心理学各领域，并因其综合多种理论观点、捕捉个体学习动机的关键组成部分以及广泛的解释力而在众多关于学习发展的理论中脱颖而出，有效地帮助了教育工作者更好地了解学生在学习中的选择、坚持与学业表现。

具体而言，SEVT指出学生在开始执行一项任务之前，主要会思考两个核心问题，一是“我是否有能力完成这项任务”，二是“我是否想做这个任务”[[11]](#footnote-11)。第一个问题反映了学生对于成功的期望，也可以说是对于自己能力信念的判断。具有较高能力信念的学生更有可能期望并相信他们能够胜任某项任务。第二个问题反映了学生的任务价值观（subjective task value, STV）。价值观体现的是学生对于学习活动“是否值得去做”的整体信念，这种信念会受到社会公认的标准和个人的内心需求以及自我知觉的影响。SEVT中的任务价值观特指对某项学习任务整体价值的主观判断和评价。Eccles等人特别强调了这一术语中的“任务”二字，表示这并不是一种宏观的价值观，而是学生对于学习中具体任务的具体认识和分析。同时，任务价值观也是主观化的，因为不同的人可能会对同一任务赋予不同的价值。比如，学好高等数学对一些大学生来说可能很有价值，但对另一些大学生却可能没有那么重要。研究表明，学生形成的任务价值观是其学业投入、学业选择以及学业成绩的重要预测因素[[12]](#footnote-12)。

当学生思考“我是否想做这个任务”这个问题的时候，答案有可能是否定的，比如“不想，我觉得参与这项任务我需要付出太多了”。因此，SEVT还指出学生的任务价值观既包含对任务积极特征的价值认知，也包含对任务消极特征的成本认知。基于此，SEVT定义了任务价值的四个主要成分，分别是兴趣价值（intrinsic value）、有用价值（utility value）、成就价值（attainment value）和成本认知。这四种认知的核心区别在于，它们是增强还是削弱了学生感知到的学习整体价值。兴趣价值，又称内在价值，是指学生认为学习本身是令人愉悦的；有用价值是指学生认为学习能帮助自己实现其他短期或长期目标，因此是有用的；成就价值是指学生认为在学习上取得好成绩是对自身的一种肯定。以上三种价值认知被认为具有正效价（positively-valenced），能够提高学生对学习整体价值的判断。相反，学习成本认知（学习活动所连带的一系列负面因素）被认为具有负效价（negatively-valenced），随着成本认知的增加，学习的整体价值会降低。如果某项学业任务在学生看来成本太高，比如需要大量投入时间和精力，被迫放弃其他活动，又或者感受到压力、焦虑及对失败的恐惧等消极情绪，那他很有可能就会回避参与这项任务[[13]](#footnote-13)。同时，以上四种认知在不同学生的任务价值观中会呈现出不同的组合形态[[14]](#footnote-14)。这意味着和其他决策行为相似，学生选择是否参与某项学业任务时会同时权衡任务的积极面和消极面，对其所需付出的成本及其得到的回报做出分析, 并根据最终的任务价值来决定是否参与这项学业任务。尽管学习成本认知一直存在于SEVT的理论框架中，但在早期的关于学生任务价值观的实证研究中，大多只关注了三种积极的价值认知而忽略了成本认知[[15]](#footnote-15)。所幸学习成本认知在近几年间开始受到重视，相关的实证研究也证明了成本认知是独立于兴趣、有用及成就价值的维度[[16]](#footnote-16)，并陆续揭示了其对学习动机和学业发展的重要影响作用[[17]](#footnote-17)。

（三）多维视角：学习成本认知的不同类别

鉴于学生在决定完成任务时会从多个方面去衡量所需的成本，学习成本认知被视为一个多维概念[[18]](#footnote-18)。SEVT初期重点描述了三种类别的成本认知，第一种是努力成本（effort cost），即个体会判断成功完成学习任务需要付出多少努力以及是否值得。例如大学生会思考“在专业课上为了获得好成绩需要付出这么多的努力，值得吗？”。当所需努力超过被认为值得的限度时，个体便会感知到努力成本。第二种是机会成本（opportunity cost），指因为完成学习任务而失去做其他活动的时间或机会。例如对于大学生来说，花时间完成课后论文意味着他们不能打游戏或玩手机。第三种是心理成本（psychological cost），指在任务中挣扎或因失败而导致的消极心理状态。比如“期末考试让我感到焦虑”、“如果我在期末考试中挂科，别人会不会觉得我很笨”等等。

近年来，研究者们致力于对学习成本认知的类型进行更为清晰地界定，认为心理成本中不仅包括了与完成任务有关的消极情绪，还包括了自我认同威胁所带来的消极感受[[19]](#footnote-19)。尤其是在东亚文化下，以结果为导向的应试教育使学校环境中的竞争尤为激烈，失败与社会比较常常是不可避免的，因此学生很容易感到自我认同受到威胁。因此，心理成本可以更进一步地区分为自我成本（ego cost）与情绪成本（emotional cost）。在学习环境中，自我成本指学生感知到的由于失败或与他人相比表现较差所带来的自我概念受挫等负面心理。情绪成本指学生预期中会面临的消极情绪体验，尤其是对失败的恐惧和学业活动所引发的过度焦虑[[20]](#footnote-20)。已有研究证实了学生能在学习情境中感知到努力成本、机会成本、自我成本与情绪成本[[21]](#footnote-21)，并且在同一学习环境下，学生可能会同时感知到多种不同的学习成本[[22]](#footnote-22)。

二、学习成本认知的重要影响

成本认知被视为导致动机减弱的一个关键因素。纵向研究显示，随着学段的上升，学生对学习的成本认知有所增加，甚至成绩越好的学生对学习的成本认知越高[[23]](#footnote-23)。即使进入大学，变得更加成熟、独立和责任感加强后，学生对学习的成本认知依然存在，并可能在大学的前两年内进一步增长[[24]](#footnote-24)。基于此，加深对学习成本认知负面影响的理解和研究，对于减缓其增长趋势并逐步提升大学生的学习动机至关重要。

（一）成本认知诱发回避性动机

根据趋向性的差异，学习动机可以区分为趋近和回避两种基本形式。区别趋近性动机（approach motivation）和回避性动机（avoidance motivation）的核心在于明确诱发动机刺激（stimuli）的效价（valence, 积极或消极的属性）。在学习情境中，如果学生认为学习是“有用”、“有趣”、“有吸引力”的，则会形成趋近性动机；反之，如果学生认为学习是“无用”、“枯燥”、“缺少吸引力”的，则会产生回避性动机[[25]](#footnote-25)。不同于趋近性动机能够促进学生的学习发展，回避性动机很容易导致学生形成学习效率低下、拖延无序、缺少幸福感等学业适应不良现象[[26]](#footnote-26)。在面对具有挑战性的学业任务时，不同动机性质的学生会采取截然不同的应对策略。趋近性动机的学生会保持积极的心态，通过提升自我等方式面对并克服学业挑战，维持有效的学习行为；相反，回避性动机的学生往往通过转移注意力或远离自我威胁的方式来逃避学习，诱发被动消极的态度和行为，损害学业发展[[27]](#footnote-27)。

基于不同的理论视角，研究发现了一些回避性动机的诱因，包括低能力信念[[28]](#footnote-28)、固定型思维[[29]](#footnote-29)、害怕失败与负性评价[[30]](#footnote-30)等。最近，学习成本认知逐渐发展成为解释学生回避性动机形成发展的核心要素[[31]](#footnote-31)。学习成本认知作为大学生面对学习可能连带产生的负面结果的主观认知，凸显了回避性动机产生的核心心理机制。换言之，学生产生逃避学习的回避性动机的根本原因，很可能是因为他们非常关注学习过程中所需要的付出和其连带的后果，即感知到了过高的学习成本。特别是在大学环境中，基于中国大学生样本的研究显示，当询问他们在体育活动中不喜欢的方面及原因时，学生们频繁提到成本方面的因素，例如因工作量太大而感受到努力成本等，这些因素降低了他们对体育活动的兴趣并减少了未来参与的意愿[[32]](#footnote-32)。学生的自述是反映其真实想法最直接、最可靠的信息源，揭示了学习成本认知在诱发回避性动机和行为过程中的重要性。这种关系与成本认知和回避性动机均属于负效价变量的特性相吻合。因此，价值的缺失可能不是导致学生产生回避动机的直接原因，因为价值认知属于正效价变量。从动机形成的角度来看，缺少价值最坏的结果就是没有任何收益，这可能会削弱个体的奋斗意愿，但不足以引发回避性动机。只有当结果明显包含消极要素时，个体才会产生强烈的回避性动机，进而选择放弃努力、逃避压力并“躺平”。基于这些考虑，家长、老师和学校管理者需要意识到，想要真正地让学生投入和享受学习，避免懒学怠学，单纯强调学习的重要性和价值是不够的，要同时降低学生对学习成本的感知。通过这种双管齐下的策略，才能更为有效地激发学生的学习动机。

（二）成本认知阻碍学习发展与学业成就

学习成本认知会对学生的整体发展及学业表现产生许多不良的影响。一是学生的成本认知会削弱其对学习整体价值的判断。当成本认知占主导时，学生会认为学习需要付出的太多，例如“要在期末考试中获得一个好分数需要付出太多的精力了”、“因为做不完的小组作业，导致我没有时间和朋友们一起玩”等等。在这些情况下，学生很容易在一开始就选择回避学习，进而影响其成长和进步[[33]](#footnote-33)。二是成本认知会导致学生出现如过度焦虑、生活作息紊乱、消极拖延和学习疏离等学业适应不良现象[[34]](#footnote-34)。较高的成本认知不仅与学生较低的满意度与课堂参与度密切关联[[35]](#footnote-35)，还会导致学生更倾向于使用背诵、复述等简单低阶的学习策略[[36]](#footnote-36)。此外，过高的成本认知还会影响学生的学习目标设定，让其更容易形成表现回避目标，即想方设法逃脱竞争情境来避免自己表现得比他人更差[[37]](#footnote-37)。三是学习成本认知也会损害学生的学业成绩[[38]](#footnote-38)。这种影响在数学、语言、生物等不同学科领域中都表现出一致性[[39]](#footnote-39)。一项以个体为中心的聚类分析研究揭示，成本认知是划分不同学习动机模式的关键因素之一。相较于低成本认知的学生群体，高成本认知的学生群体的学业成绩普遍较低[[40]](#footnote-40)。最新研究进一步表明，成本认知不仅直接影响大学生的学业成绩，还能调节他们的自我能力信念和学业成绩之间的关系[[41]](#footnote-41)。具体来说，当学生的成本认知过高时，他们即使具有较强的能力信念，也难以取得优秀的学业成绩。

成本认知还会影响学生的学业选择意愿。比如，过高的学习成本认知会导致大学入学率的降低[[42]](#footnote-42)。成本认知在预测攻读研究生意向方面也显示出负面效应，表现为大学生对成本的感知越高，其继续深造攻读研究生的倾向越低[[43]](#footnote-43)。特别值得关注的是，对于任何国家的高质量发展而言，科学（Science）、技术（Technology）、工程（Engineering）和数学（Mathematics）等STEM领域的学科尤为关键。然而，成本认知被发现可以正向预测学生对STEM学科的消极态度和退学倾向。具体而言，随着成本认知的增加，大学生对于继续学习STEM专业的意愿降低，甚至产生退学的想法[[44]](#footnote-44)。

三、针对学习成本认知的教育干预与教学启示

当前，针对大学生“躺平”现象的干预主要侧重于激发其积极信念和培养良好的学习习惯，包括实施奖惩制度、增强学科兴趣、突出课程实用性、明确学习目标和促进自我肯定等策略[[45]](#footnote-45)。虽然这些措施都发挥了重要作用，但不容忽视的是，学习成本认知作为一种消极信念，能够从根本上妨碍学生的课堂表现和学业进步，甚至影响他们的未来学业选择[[46]](#footnote-46)。以个体为中心的研究亦表明，即使学生认可学习的积极价值，也可能感受到较高的学习成本[[47]](#footnote-47)。因此，对学习成本认知进行干预可能是更为直接的解决路径，旨在最小化成本，这样不仅可以有效减少学生逃避学习的倾向，还能促进他们的深层认知加工和学习发展[[48]](#footnote-48)。

（一）针对学习成本认知的干预案例

近两年来如何有效地开发针对性的干预措施以帮助学生减少学习成本认知，正引起愈来愈多学者的关注。但学界对于学习成本认知的干预研究仍处于起步阶段，目前仅有两个基于美国大学生样本的实验方案验证了针对学习成本认知的干预效果并提供了一些可行性建议[[49]](#footnote-49)。这两个研究的干预策略都是让学生阅读几则“他人语录（quotation）”，即来自其他同龄人的一段话（实际由研究者代笔编写），话中描述了话语主人公学习专业课时遇到的困难或挑战，以及对这些挑战所作的正向解读，例如“准备考试很辛苦，但我提醒自己这是暂时的”、“兼顾专业课和其他课程的学习是一项挑战，但其他学生也正经历着同样的事情，随着时间的推移，我意识到自己之前可能高估了所需的努力程度”。在学生阅读完所有语录材料后，干预的跟进的措施包括：（1）内化干预材料中提供的信息，回答如“这段话与你自己的经历有多少相似之处”等问题，以及将每段语录按照从最喜欢到最不喜欢的顺序进行排列；（2）“说即是信”练习，即写下一段话作为未来的阅读材料，这段话将以自己的视角去描述本人曾在学习中遇到的挑战以及有效应对措施。

研究结果显示，与对照组相比，实验组学生的平时成绩和期末考试成绩得到显著提升，并且干预措施对于初始分数较低的学生来说影响更大、效果更好。干预措施还有效减少了初始成绩较差学生的学习成本认知，提高了他们的自我能力信念。可见，这种以学习成本认知为核心的干预策略有助于学生从更积极的视角去看待他们所遇到的学业挑战，意识到困难和挑战也是学习的一部分，并且内化学习会随着时间的推移变得更加得心应手的思想，从而使学生减少对于学习的成本认知。此外，当学生发现“学习很难”是一个所有人都会有的感受时，他们就会减少“学习吃力是因为自己能力不足而导致的”这类归因[[50]](#footnote-50)，也就不会再认为投入的努力会白费或者显得自己不够聪明，从而更有可能投入更多的努力。

（二）教学启示与展望

了解何种因素阻碍了大学生的学习投入并做出相应的干预，是对当前国内本科教育质量提升的积极响应。学习成本认知作为诱发学生回避性动机和学业适应不良的核心因素，对其进行精细化的剖析和干预，可以成为减少大学生“躺平”现象的有效切入点。因此，这一领域应受到教育工作者更广泛地关注。

考虑到学习成本认知对学习发展的不利影响，帮助大学生预防和减少成本认知理应与帮助其提升学习兴趣等价值认知一样重要。需要注意的是，学生可能会感知到不同类型的学习成本，所以区分不同类型的学习成本并研究其具体的影响机制就显得尤为重要。精细化的分类区别有助于教育工作者制定有针对性的干预措施，以促进学生的学习表现。例如，许多成绩不是很好的学生很可能会认为无论自己多么努力都没有办法获得满意的成绩，这些学生很可能会觉得在学习上投入精力是一种无谓的付出并因此产生努力成本认知。对于这些学生，可以加强成长型思维的培养以促进学生对努力投入的正向解读[[51]](#footnote-51)，缓解努力成本认知。此外，当下的学生们生活在一个信息和选择多元化的环境中，他们有非常大的机率会在学习过程中感知到机会成本，因为花费大量的时间学习势必会剥脱他们参与其他有趣活动的机会。因此，为学生创设一个尽量不受外界无关因素干扰的学习环境，有助于减少他们的注意力分散，更好地投入当前的学习活动，以此降低机会成本。再有，自我成本产生的心理机制是学生害怕由失败诱发的自我价值和自我认同威胁。如果学生所在的学习环境过于强调结果性评价与个体间比较，学生就很可能产生自我成本认知。因此，兼顾过程性评价与构建课程过程性评价体系将有助于减少学生的自我成本认知。再比如，通过设计真实性问题情境或是采用互动教学模式等措施来创造一个生动的建构式学习环境，可以减少学生对于课堂的消极情感体验，从而缓解情绪成本认知。

从理论上说得通到实践中行得通，还需要我们大力地推进干预研究的本土化进程。纵观国内外的相关研究，目前围绕学习成本认知的干预研究仍处于起始阶段，资源相对稀缺。尤其是我国的相关干预研究尚未起步，对于上文所提及的基于美国大学生样本的学习成本认知针对性干预案例在中国大学生样本中是否具有可操作性和实际效果，也需要进一步实证探索。好的干预一定不能是简单照搬国外的现成模式，而是要充分了解我国大学生当前学习成本认知的现状，开发出契合我国的教育环境与学生特点的一套行之有效的学习成本认知干预体系。

基于学习成本认知干预，我们还应当探寻课程设置和教学改革的新生长点。学生的非认知能力是可教的，而心理学相关的学习科学一旦注入教育实践的躯体，将会产生巨大的能量[[52]](#footnote-52)。在遵循以学生为中心和全面发展的教育方针下，本科教育应重视学生学习的全面性和深入性。这意味着要超越仅仅关注教学的优质执行，转向更加重视提升学生的学习体验，激活他们的学习热情和内在潜力。为此，应建立起干预策略资源的共享机制，发展“教科研共同体”，依托简短且有效的心理干预措施去减少学生的不合理信念与消极情感态度。进一步地，可以将基于实证的干预措施整合到现有的心理健康教育课程中，并将其作为教学内容的延伸，纳入“第二课堂”活动，从而落实全面育人，贯彻“以学生发展为本”的基本理念，促进学生的学习可持续性、自我实现与自我成长。

Analysis of the "Lying Flat" Mentality among College Students from the Perspective of Cost Perception

Zhang Linjia Jiang Yi

Abstract：In recent years, the "lying flat" mentality has become widespread among college students, gradually evolving into a specific subcultural phenomenon. The emergence of this mentality may not stem from students’ lack of learning ability or disregard for the value of education, but rather from an elevated perception of the costs associated with academic learning. Learning cost perception, which refers to students’ subjective assessment of the potential negative outcomes associated with studying, is a core factor leading to poor academic adaptation. An in-depth analysis of learning cost perception is crucial for understanding the motivational deficiencies, such as the "lying flat" phenomenon, among contemporary college students. This study aims to clarify the conceptual framework and theoretical roots of learning cost perception, analyze its negative impact on students’ academic development, and explore targeted interventions and teaching strategies. Through systematic review, the study seeks to elucidate the fundamental causes of the "lying flat" mentality, providing new perspectives and approaches for enhancing the quality of undergraduate education.

Key words：learning cost perception; college students; "lying flat"; educational intervention

1. 收稿日期：2024-3-28

   基金项目：本文系全国教育科学规划课题“大学生学习成本认知的形成发展机制与干预策略研究”（项目编号：BIA220069）的阶段性研究成果。

   作者简介：张琳嘉，华东师范大学教育心理学系博士研究生，主要研究方向：学习动机；姜怡，华东师范大学教育心理学系副教授、硕士生导师，博士，主要研究方向：学习动机。

   《教育部关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》（2018年9月17日），登录自中华人民共和国教育部（http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017\_351887.html）。 [↑](#footnote-ref-1)
2. 阎光才：《我国本科教与学过程的特征与问题分析》，《中国高教研究》，2020年第5期。 [↑](#footnote-ref-2)
3. 宋德孝、别杨杨：《“低欲望躺平主义”的本质、危害及其超越——基于当代青年多元需求的分析视角》，《中国青年研究》, 2022年第2期。 [↑](#footnote-ref-3)
4. Barron K E，Hulleman C S.，“Expectancy-value-cost model of motivation”，in International encyclopedia of social and behavioral sciences: Motivational psychology，Elsevier，2015. [↑](#footnote-ref-4)
5. Eccles J S, Wigfield A. ,“From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: a developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation”, Contemporary Educational Psychology，2020，61. [↑](#footnote-ref-5)
6. Eccles J S, Adler T F, Futterman R, et al.，“Expectancies, values and academic behaviors,Achievement and achievement motives”, In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives，New York: Freeman，1983. [↑](#footnote-ref-6)
7. Battle A, Wigfield A.，“College women’s value orientations toward family, career, and graduate school”，Journal of Vocational Behavior，2003，62(1). [↑](#footnote-ref-7)
8. Luttrell V R, Callen B W, Allen C S, et al. , “The mathematics value inventory for general education students: development and initial validation”, Educational and Psychological Measurement, 2010, 70(1). [↑](#footnote-ref-8)
9. Flake J K, Barron K E, Hulleman C, et al. ,“Measuring cost: the forgotten component of expectancy-value theory”,Contemporary Educational Psychology, 2015，41. [↑](#footnote-ref-9)
10. Barron K E，Hulleman C S.，“Expectancy-value-cost model of motivation”，in International encyclopedia of social and behavioral sciences: Motivational psychology，Elsevier，2015. [↑](#footnote-ref-10)
11. Eccles J S, Adler T F, Futterman R, et al.，“Expectancies, values and academic behaviors,Achievement and achievement motives”, In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives，New York: Freeman，1983. [↑](#footnote-ref-11)
12. Eccles J S, Wigfield A. ,“From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: a developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation”, Contemporary Educational Psychology，2020，61. [↑](#footnote-ref-12)
13. Barron K E，Hulleman C S.，“Expectancy-value-cost model of motivation”，in International encyclopedia of social and behavioral sciences: Motivational psychology，Elsevier，2015. [↑](#footnote-ref-13)
14. Eccles J S，“Subjective task value and the Eccles et al. , model of achievement-related choices”，In Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (eds.), Handbook of competence and motivation，New York: The Guilford Press，2005. [↑](#footnote-ref-14)
15. Eccles J S, Wigfield A. ,“In the mind of the actor: the structure of adolescents’ achievement task values and expectancy-related beliefs”, Personality and Social Psychology Bulletin, 1995, 21(3). [↑](#footnote-ref-15)
16. 参见：Flake J K, Barron K E, Hulleman C, et al.,“Measuring cost: the forgotten component of expectancy-value theory”，Contemporary Educational Psychology, 2015，41；Gaspard H , Dicke A L , Flunger B ,et al. ,“More value through greater differentiation: gender differences in value beliefs about math”，Journal of Educational Psychology，2015, 107(3). [↑](#footnote-ref-16)
17. Wigfield A, Rosenzweig E Q，Eccles J S. , “Achievement values: interactions, interventions, and future directions”, In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application，The Guilford Press，2017. [↑](#footnote-ref-17)
18. Eccles J S, Adler T F, Futterman R, et al.，“Expectancies, values and academic behaviors,Achievement and achievement motives”, In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives，New York: Freeman，1983. [↑](#footnote-ref-18)
19. Jiang Y, Kim S, Bong M. , “The role of cost in adolescent students’ maladaptive academic outcomes”, Journal of School Psychology, 2020, 83. [↑](#footnote-ref-19)
20. Gaspard H, Dicke A, Flunger B, et al. , “More value through greater differentiation: gender differences in value beliefs about math”, Journal of Educational Psychology, 2015, 107(3). [↑](#footnote-ref-20)
21. 参见：Gaspard H, Dicke A, Flunger B, et al. , “More value through greater differentiation: gender differences in value beliefs about math”, Journal of Educational Psychology, 2015, 107(3)；Perez T, Cromley J G, Kaplan A. ,“The role of identity development, values, and costs in college STEM retention”，Journal of Educational Psychology, 2014, 106(1). [↑](#footnote-ref-21)
22. Perez T, Wormington S V, Barger M M, et al. ,“Science expectancy, value, and cost profiles and their proximal and distal relations to undergraduate science, technology, engineering, and math persistence”，Science Education, 2019, 103(2). [↑](#footnote-ref-22)
23. Gaspard H, Hafner I, Parrisius C, et al. ,“Assessing task values in five subjects during secondary school: measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject”, Contemporary Educational Psychology, 2017, 48. [↑](#footnote-ref-23)
24. Robinson K A, Lee Y, Bovee E A, et al. ,“Motivation in transition: development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering”, Journal of Educational Psychology, 2019, 111(6). [↑](#footnote-ref-24)
25. 参见：Atkinson J W. ,An introduction to motivation,New York: Van Nostrand,1964；Lewin K.,The conceptual representation and the measurement of psychological forces, Durham, NC: Duke University Press, 1938. [↑](#footnote-ref-25)
26. Roskes M, Elliot A J, De Dreu C K W. ,“Why is avoidance motivation problematic, and what can be done about it”, Current Directions in Psychological Science, 2014, 23(2). [↑](#footnote-ref-26)
27. Hand D, Duhachek A, Rucker D D. ,“Distinct threats, common remedies: how consumers cope with psychological threat”, Journal of Consumer Psychology, 2015, 25(4). [↑](#footnote-ref-27)
28. Bandura A. ,Self-efficacy: the exercise of control, New York: Freeman, 1997. [↑](#footnote-ref-28)
29. Dweck C S. , Mindset The new psychology of success, New York: Random House, 2006. [↑](#footnote-ref-29)
30. Covington M.，“Self-worth theory: Retrospection and prospects”，In Wentzel, K.，& Wigfield, A. (Eds.), Handbook of motivation at school，New York, NY: Routledge，2009. [↑](#footnote-ref-30)
31. Barron K E，Hulleman C S.，“Expectancy-value-cost model of motivation”，in International encyclopedia of social and behavioral sciences: Motivational psychology，Elsevier，2015. [↑](#footnote-ref-31)
32. Chen A, Liu X. ,“Task values, cost, and choice decisions in college physical education”,Journal of Teaching in Physical Education, 2009, 28(2). [↑](#footnote-ref-32)
33. Wigfield A, Rosenzweig E Q，Eccles J S. , “Achievement values: interactions, interventions, and future directions”, In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application，The Guilford Press，2017. [↑](#footnote-ref-33)
34. 参见：Jiang Y, Kim S, Bong M. , “The role of cost in adolescent students’ maladaptive academic outcomes”, Journal of School Psychology, 2020, 83; Jiang Y, Rosenzweig E Q, Gaspard H. ,“An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students’ academic motivation and achievement”, Contemporary Educational Psychology, 2018, 54; Song J, Kim S, Bong M. ,“The more interest, the less effort cost perception and effort avoidance”,Frontiers in Psychology, 2019, 10. [↑](#footnote-ref-34)
35. Luttrell V R, Callen B W, Allen C S, et al. , “The mathematics value inventory for general education students: development and initial validation”, Educational and Psychological Measurement, 2010, 70(1). [↑](#footnote-ref-35)
36. Berger J, Karabenick.,“Motivation and students’ use of learning strategies: evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms”, Learning and Instruction, 2011, 21(3): 416-428. [↑](#footnote-ref-36)
37. 参见：Jiang Y, Kim S, Bong M. , “The role of cost in adolescent students’ maladaptive academic outcomes”, Journal of School Psychology, 2020, 83.; Conley A M. ,“Patterns of motivation beliefs: combining achievement goal and expectancy-value perspectives”,Journal of Educational Psychology, 2012, 104(1). [↑](#footnote-ref-37)
38. 参见：Barron K E，Hulleman C S.，“Expectancy-value-cost model of motivation”，in International encyclopedia of social and behavioral sciences: Motivational psychology，Elsevier，2015; Jiang Y, Rosenzweig E Q, Gaspard H. ,“An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students’ academic motivation and achievement”, Contemporary Educational Psychology, 2018, 54; Johnson M L, Safavian N.,“What is cost and is it always a bad thing? Furthering the discussion concerning college-aged students’ perceived costs for their academic studies”, Journal of Cognitive Education and Psychology, 2016, 15(3). [↑](#footnote-ref-38)
39. Gaspard H, Hafner I, Parrisius C, et al. ,“Assessing task values in five subjects during secondary school: measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject”,Contemporary Educational Psychology, 2017, 48. [↑](#footnote-ref-39)
40. Conley A M. ,“Patterns of motivation beliefs: combining achievement goal and expectancy-value perspectives”,Journal of Educational Psychology, 2012, 104(1). [↑](#footnote-ref-40)
41. Perez T, Dai T, Kaplan A, et al. ,“Interrelations among expectancies, task values, and perceived costs in undergraduate biology achievement”, and Individual Differences, 2019, 72. [↑](#footnote-ref-41)
42. Johnson M L, Safavian N. ,“What is cost and is it always a bad thing? Furthering the discussion concerning college-aged students’ perceived costs for their academic studies”, Journal of Cognitive Education and Psychology, 2016, 15(3). [↑](#footnote-ref-42)
43. Battle A, Wigfield A. ,“College women’s value orientations toward family, career, and graduate school”,Journal of Vocational Behavior，2003，62(1). [↑](#footnote-ref-43)
44. Perez T, Cromley J G, Kaplan A. ,“The role of identity development, values, and costs in college STEM retention”，Journal of Educational Psychology, 2014, 106(1). [↑](#footnote-ref-44)
45. 参见：Miyake A, Kost-Smith L E, Finkelstein N D, et al. ,“Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation”, Science, 2010, 330(6008); Priniski S J, Rosenzweig E Q, Caning E A, et al. ,“The benefits of combining value for the self and others in utility-value interventions”, Journal of Educational Psychology, 2019, 111(8). [↑](#footnote-ref-45)
46. 参见：Jiang Y, Rosenzweig E Q, Gaspard H. ,“An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students’ academic motivation and achievement”, Contemporary Educational Psychology, 2018, 54; Jiang Y, Rosenzweig E Q. ,“Using cost to improve predictions of adolescent students’ future choice intentions, avoidance intentions, and course grades in mathematics and English”, Learning and Individual Differences, 2021, 86. [↑](#footnote-ref-46)
47. Conley A M. ,“ Patterns of motivation beliefs: combining achievement goal and expectancy-value perspectives”, Journal of Educational Psychology, 2012, 104(1). [↑](#footnote-ref-47)
48. Luttrell V R , Callen B W , Allen C S ,et al.,“The mathematics value inventory for general education students: development and initial validation”, Educational and Psychological Measurement, 2010, 70(1). [↑](#footnote-ref-48)
49. 参见：Rosenzweig E Q , Wigfield A , Hulleman C S . ,“More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics”, Journal of Educational Psychology, 2020, 112(1); Rosenzweig E , Song Y , Clark S.,“Mixed effects of a randomized trial replication study testing a cost-focused motivational intervention”, Learning and Instruction, 2022, 82. [↑](#footnote-ref-49)
50. 参见：Walton G M, Cohen G L. ,“A question of belonging: race, social fit, and achievement”,Journal of Personality and Social Psychology, 2007, 92(1); Walton G M, Cohen G L. , “A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students”, Science, 2011, 331(6023). [↑](#footnote-ref-50)
51. Yeager D S, Dweck C S. ,“Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed”, Educational Psychologist, 2012, 47(4). [↑](#footnote-ref-51)
52. 钟启泉：《学力目标与课堂转型——试析“新课程改革”的认知心理学依据》，《全球教育展望》, 2021年第7期。 [↑](#footnote-ref-52)