

规训与耗竭：常态化刚性打卡学习的教育心理学审思

李学术

（云南财经大学，云南 昆明 650221）

摘 要：在中小学教学实践中，常态化刚性打卡学习日渐普遍，尤以英语学科每日单词背诵、课文朗读、习题训练任务为典型。此类打卡制度以外部强制约束统一规定学习时间、学习内容，甚至周末与假期亦不间断。刚性打卡将学习者等同于可稳定输出的机器，无视学习者情绪波动、认知资源的有限性，剥夺学生自主统筹学业的空间，催生形式化假性学习，持续侵蚀学习内驱力。本文依托自我决定理论、认知评价理论、情感过滤假说、自我调节学习理论、认知负荷理论、习得性无助理论等教育心理学框架，剖析刚性打卡内在心理风险，阐释外部规训如何诱发学习者心理耗竭，并区分“弹性辅助打卡”与“刚性强制打卡”边界，探索学习任务设计回归学习者主体性的可行路径。

关键词：刚性打卡；学习规训；内驱力；自我决定理论；教育心理学

DOI：<https://doi.org/10.65196/2rc3p735>

一、引言

近年来，线上学习工具广泛进入中小学课堂，“打卡”迅速成为常态化作业管理手段。许多教师依托线上平台设置每日固定学习任务，要求学生按时上传背诵音频、作业照片、习题记录，形成不间断的刚性打卡链条。不少英语教师推行全年无休打卡机制，无论课业压力、身心状态，学生必须完成定量单词、朗读、刷题任务。

从实践表象观察，刚性打卡能够维持稳定的学习行为频次，便于教师统一监管、量化核查。但大量一线体验显现其深层弊端：学生学习目标由“语言习得、能力提升”转向“完成打卡、规避问责”；情绪低落、身心疲惫之时仍被迫开展学习；各科学习节奏被外来任务切割，难以自主规划整块深度学习时间；长期持续之后，学习兴趣衰减，内在学习动力逐步耗散。

人并非按照固定程序运转的机器，认知状态、情绪体验天然存在波动。以统一、无弹性的打卡制度规约所有学习者，本质是行为主义训练逻辑的简单移植，忽略当代教育心理学对动机、情绪、认知规律的研究结论。本文立足于成熟教育心理学理论，对常态化刚性打卡学习开展审思，厘清外部规训与心理耗竭之间的内在机理。

二、刚性打卡对内在动机的侵蚀：自我决定理论与认知评价理论视角

自我决定理论（Self-Determination Theory, SDT）由德西与瑞安系统构建，该理论指出，个体维持高质量、持续性学习，依赖三大基本心理需要的满足：自主感、胜任感、归属感，三种心理需要是内在动机生成与维持的基础（Deci & Ryan, 2000）。该理论最早在专著《Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior》中形成完整体系，后续 Deci 与 Ryan（2000）于《American Psychologist》发表综述文章，系统整合理论框架与相关实证结论，成为教育领域引用最为广泛的权威版本。自主感指个体拥有选择任务时机、方式、节奏的权利，感知行为源于自身意愿，而非外力逼迫。

常态化刚性打卡最大的特征是外部控制取代自主选择。任务内容、完成时段、提交标准全部由教师预先设定，不允许学生根据当日课业负荷、情绪状态进行调整。当学生面临多学科作业叠加、身心疲惫时，依然必须完成打卡任务，自主感持续受损。依据自我决定理论下属的认知评价理论（Cognitive Evaluation Theory, CET）（Deci & Ryan, 1985），外部控制性约束会显著挤出内在动机：原本可能存在的学科兴趣，会被持续的外部压力覆盖，学习行为由内在驱动转向被动服从。

作者简介：李学术（1969-），男，博士，教授，研究方向为创新理论与政策、农业经济与农村发展。

在刚性打卡场景中极易出现“假性学习”：学生快速朗读、机械跟读、敷衍拍照上传，只求凭证达标，不追求知识内化。此时学习的评价标尺由“掌握程度”置换为“有无打卡记录”。长期来看，学生会形成认知：学习不是自我提升的途径，而是应付教师检查的义务。外在约束一旦消失，持续学习行为迅速瓦解。德西与瑞安的经典研究证实，高控制性教学环境会降低学习者深度投入水平，表层化学习行为增多，创造性思考显著减少（Deci & Ryan, 2000）。

刚性打卡还会持续冲击胜任感。打卡任务全年无休，不存在缓冲窗口期。当学生遭遇考试压力、生病、情绪低谷而无法完成任务，持续的未达标记录容易强化负面自我评价。外在规训持续制造“无法达标”的压力，逐步削弱学生对自身学习能力的积极判断。

三、情绪阻隔与语言习得困境：克拉申情感过滤假说的启示

刚性打卡现象在英语学科最为突出，而第二语言习得高度依赖学习者情绪状态，克拉申情感过滤假说为此提供直接理论支撑。克拉申提出，学习者存在一道“情感过滤器”，焦虑、抵触、疲惫、压抑等负面情绪会抬升过滤阈值，阻碍语言输入转化为可吸收的习得内容；只有在低焦虑、心理松弛的状态下，语言输入才能有效进入长时记忆（Krashen, 1982）。

学习者情绪天然具备波动性，精力高低、心境好坏每日存在差异。当学生处于情绪低谷、身心耗竭状态，依然被强制进行背诵、朗读类语言训练，应激情绪拉高情感过滤水平。此时机械重复只能留下浅层痕迹，难以实现语感积累、词汇内化。许多教师仅关注“有没有练习”，忽视情绪造成的吸收障碍，大量打卡投入转化为低效劳动。

强制性任务持续催生学习焦虑。持续不断的打卡压力、未完成任务带来的批评、班级打卡公示带来的同辈比较，进一步加剧负面情绪，形成恶性循环：强制打卡→焦虑上升→情感过滤增强→学习低效→打卡负担加重→抵触情绪强化。吴丁娥指出，外语学习中的情感障碍直接制约输入效果，忽视情感因素的重复训练难以实现语言能力长效提升（吴丁娥，2000）。

四、碎片化规训破坏深度学习条件：认知负荷理论与自我调节学习理论

（一）认知负荷视角：刚性打卡割裂连续认知窗口

认知负荷理论认为，人类工作记忆容量有限，深度学习、知识整合需要连续、不受干扰的思考时段；多项任务穿插进行，会产生额外外在认知负荷，降低学习效率（Sweller, 1988）。刚性打卡常常强制切割学生自主规划的学习时间：学生原本计划利用整块时间梳理语法、整理错题，却必须中断进程完成固定时长打卡。

需要区分两类碎片化学习：学习者主动规划的间隔复习，与外力强制分割学习节奏的打卡。前者是主动认知策略，后者属于外来干扰。不间断的每日打卡倾向于催生零散、机械的低水平重复，缺少系统性归纳、反思与整合，不利于知识图式的建构。长期碎片化训练容易造就“熟练但浅薄”的学习者，擅长机械记忆，欠缺综合运用能力。

（二）自我调节学习视角：他控模式阻碍自主学习能力培育

齐默尔曼的自我调节学习理论强调，优秀学习者能够主动监测自身精力、情绪，动态分配各科学习时间，自主设定优先级、调整学习计划，这是一项需要长期练习发展的核心能力（Zimmerman, 1989）。常态化刚性打卡本质是以教师“他控”替代学生“自我调控”。

统一打卡安排剥夺了学生练习统筹学业的机会。学生长期被动执行外部时间表，难以学会判断自身精力峰值、平衡多学科任务。进入初高中科目增多、学业复杂度上升阶段，缺乏自我调节训练的学生更容易出现时间管理混乱、无法自主安排复习节奏的困境。庞维国提出，自主学习培育的关键在于给予学习者选择权与调控空间，外部过度管控会阻滞自我调节能力发展（庞维国，2002）。

五、持续压力下的心理风险：习得性无助与学习耗竭

塞利格曼的习得性无助理论表明，当个体长期面对无法自主规避、持续存在的压力任务，反复感受到行为难以改变外部评价结果时，容易形成消极认知：无论如何努力，都难以达到外部标准，进而放弃主动尝试，产生无力感与厌学情绪（Seligman, 1975）。

无弹性、全年无休的刚性打卡体系几乎不设置缓冲空间。学生难以自主暂停、调整任务量，一旦某次任务断裂，连续打卡记录中断，持续承受负面反馈。长期反复的压力体验，容易催生习得性无助：一部分学生从尽力完成转向摆烂敷衍，甚至产生学科排斥。

多重心理压力叠加最终导向学习心理耗竭。耗竭表现为情绪倦怠、学习效能感下降、对学习产生疏离感。刚性打卡依靠外部压力维持行为，持续消耗心理资源，却难以同步补给内在动机。短期可以维持表面学习频次，长期造成学习者心理资源透支，形成“越打卡越厌倦”的局面。林崇德在教育心理学研究中指出，持续性外部高压管控极易诱发学生学习倦怠，损害长期学习发展（林崇德，2004；2013）。

六、辩证审视：打卡工具的合理边界与异化根源

行文至此，需要避免极端化结论：打卡本身并非天然有害，有害的是常态化、无弹性、强制性、唯记录导向的刚性打卡模式。从行为主义视角来看，适度打卡可以帮助自律不足的学生建立基础学习习惯，起到行为启动、习惯助推的作用。弹性化打卡具备实践价值：例如设定周期目标，允许学生自主选择完成日期；区分保底任务与拓展任务；评价重心转向掌握质量而非打卡频次。

当前刚性打卡广泛流行，存在多重现实诱因：其一，教师追求管理便捷性，打卡数据可视化，便于快速监督；其二，教学理念简单化，片面理解“熟能生巧”，将学习等同于持续重复行为，忽视认知与情绪规律；其三，过度依赖外部管控手段，低估学生自主发展潜能。其底层误区在于把学习者视作均质化、无情绪波动的客体，以机械训练模型简化复杂的人的学习活动。

教育心理学百余年研究形成共识：学习是认知、情绪、动机相互交织的整体性过程，不能简化为可量化、不间断的行为链条。有效的学习制度应当预留弹性空间，尊重个体状态差异，保护学习者自主感。

七、转向主体性：刚性打卡优化路径

第一，由“每日强制打卡”转向“周期弹性任务”。取消全年不间断刚性要求，设置周目标，允许学生结合课业负荷自主调配学习日期，设置合理缓冲机制，保障情绪低谷阶段拥有调整空间。

第二，评价重心由“是否打卡”转向“习得效果”。弱化打卡截图、音频等形式凭证考核，增加抽查、口头检测、成果运用等质性评价，杜绝应付式假性学习。

第三，分层设置任务，赋予学生选择权。提供基础保底任务与拓展提升任务，允许学生根据自身水平、当日精力自主选择任务容量。

第四，培育自我调节学习能力。借助任务安排引导学生练习规划时间、评估自身状态，逐步由外部打卡约束过渡到自我监督。

第五，关注情绪体验，降低情感过滤。减少公示排名、持续追责等高压手段，营造容错的学习氛围，避免打卡演变为持续性压力源。

八、结语

常态化刚性打卡以外部规训约束学习行为，在短期内能够呈现稳定的学习频次，却持续冲击学生自主感、抬升学习焦虑、割裂深度学习时间，不断消耗内在动机，最终诱发学习者心理耗竭。自我决定理论、情感过滤假说、认知负荷理论、自我调节学习理论等一系列教育心理学成果共同印证：无视情绪波动、剥夺自主调控空间的机械化学学习管控模式，违背人的学习规律。

学习的主体是人，而非恒定运转的机器。教学管理工具应当服务于人的发展，而非单纯追求可监控的标准化行为。打卡若要发挥正向价值，必须褪去刚性规训色彩，回归辅助地位，充分尊重学习者情绪、认知的个体差异，守护学习自主性与内在兴趣。唯有兼顾行为训练与心理需求，才能实现可持续、高质量的学习发展。

参考文献：

- [1]Deci E L, Ryan R M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [J]. American Psychologist, 2000, 55 (1):68-78.
- [2]Deci E L, Ryan R M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior [M]. New York: Plenum Press, 1985.
- [3]庞维国. 从自主学习的心理机制看自主学习能力培养的着力点 [J]. 全球教育展望, 2002, 31 (05):26-31.
- [4]Krashen S D. Principles and Practice in Second Language Acquisition [M]. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- [5]吴丁娥. 外语教学与外语习得中的“输入”及“情感障碍” [J]. 外语与外语教学, 2000 (6):41-43.

- [6] Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning [J]. *Cognitive Science*, 1988, 12 (2): 257-285.
- [7] Zimmerman B J. A social cognitive view of self-regulated academic learning [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81 (3): 329-339.
- [8] Seligman M E P. *Learned Helplessness: On Depression, Development, and Death* [M]. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
- [9] 林崇德. 教育与发展: 创新人才的心理学整合研究[M]. 2版. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
- [10] 林崇德. 教育与心理发展: 教育为的是学生发展[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013.

Discipline and Exhaustion: An Educational Psychological Reflection on Routine Rigid Check-In Learning Practices

LI Xueshu

(Yunnan University of Finance and Economics, Kunming 650221, China)

Abstract: In primary and secondary education, routine rigid check-in learning practices have become increasingly prevalent, particularly in English learning activities such as daily vocabulary memorization, text reading aloud, and exercise-based training. Such check-in systems impose externally mandated requirements that standardize learning time and content, with some practices continuing uninterrupted during weekends and holidays. By treating learners as entities capable of stable and continuous output, rigid check-in practices overlook students' emotional fluctuations, limited cognitive resources, and need for autonomy in managing their own learning processes. As a result, these practices may foster superficial and performative learning behaviors while gradually undermining students' intrinsic motivation. Drawing upon educational psychology frameworks, including Self-Determination Theory, Cognitive Evaluation Theory, the Affective Filter Hypothesis, Self-Regulated Learning Theory, Cognitive Load Theory, and Learned Helplessness Theory, this paper analyzes the psychological risks embedded in rigid check-in learning practices, explains how external discipline may induce psychological exhaustion among learners, and distinguishes between "flexible supportive check-ins" and "rigid mandatory check-ins." It further explores feasible pathways for redesigning learning tasks by restoring learners' agency and promoting more sustainable learning engagement.

Keywords: rigid check-in learning; learning discipline; intrinsic motivation; Self-Determination Theory; educational psychology