

从动机抑制到临场感失灵： “伪精准”教学的风险机制与智慧化重构

张凤英（博士，南昌交通学院商学院）

陈艺茗（南昌交通学院商学院在读博士，中级经济师）

齐灶娥（硕士，南昌交通学院商学院教授）

摘要：为提高教学效果，“精准教学”理念应运而生。然而，在实践中“伪精准”教学模式却非常普遍。该种模式过分依靠技术监控、结果统计，缺少人文关怀、过程引导，造成大学生普遍出现学习投入不够、动机衰减的现象。本文整合自我决定理论（SDT）和探究社区（COI）两个框架，试图剖析该框架下从动机抑制到临场感失灵的内在机理。研究发现，伪精准模式会削弱学生的内在心理需求，造成动机消退，从而引发认知、教学、社会这三种临场感的全面崩溃。基于此，本文提出了智慧化重构路径，即通过“支持自我调节、重塑同伴生态、探索人机协同赋权”这一组合策略，联手破解当前混合式教学的难题，为教学改革提供理论与实践参考。

关键词：精准教学；伪精准；学习动机；风险机制；探究社区；临场感失灵；智慧化重构

一、引言

信息技术的快速发展改变了高等教育的生态。线上线下混合式教学作为一种融合信息技术与传统教学优势的模式，已成为我国高等教育的普遍实践^[1]。混合式教学被普遍视为推动教学改革、建设一流课程的重要路径，该模式的理论优势在于能够突破时空限制，为大学生创设更为个性化、多元化和弹性的学习环境，为真正实现“因材施教”提供了技术可能。为应对混合式教学环境中学习过程的复杂性和学习行为的非直观性，以大数据和人工智能为支撑的“精准教学”理念应运而生。其核心在于通过系统采集与分析大学生在学习周期内产生的海量数据，诊断其知识掌握情况、学习困难与潜在需求，并以此为依据实施个性化的资源推送、自适应的学习支持和精准化的教学干预。从理论层面看，“精准教学”是提升混合式教学质量、实现大规模个性化教育的关键，也是现代高等教育走向提质增效的必然

选择。

然而，教学实践与理论理想之间存在显著差距。大量研究与教学观察表明，当前许多“精准”导向的混合式教学课程并未达成预期效果，技术优势未能有效转代为人育人成效。作为“网络原住民”的大学生群体，并未表现出预想中的高接纳度与高投入度，反而呈现出一系列系统性问题：第一，学习动机普遍弱化。许多学生视在线学习为外在任务，缺乏内生动力^[2]；第二，学习投入度显著降低。表现为认知加工浅表化、缺乏批判性反思的“假性学习”^[3]，以及在算法推荐舒适区中产生的“认知惰性”^[4]；第三，社交疏离感强。即在虚拟学习空间中难以建立有效的师生、生生互动，导致情感孤立^[5]；第四，学习意义感缺失。学生难以从技术分割的学习任务中获得知识的内在价值与思维能力的提升，导致主体性的迷失^[6]。

基于教学现场的观察和学理分析可以发现，

造成这一困境的根本原因并不是混合式教学模式本身，而是被普遍使用的“伪精准”教学模式。该模式作为技术工具主义导向的实践，具有“重技术监控、轻人文关怀”“重结果统计、轻过程引导”的特点。由于背离了“以大学生为中心”的原则，于是催生了一套系统的风险机制，即通过抑制学生内在的心理需求，削弱其学习动机，从而导致学习环境中的关键临场感要素全面失灵。因此，本文的主要任务是：第一，剖析从动机抑制到临场感失灵的风险传导机制；第二，根据这一机制的分析，提出一条超越单一技术视角的智慧化重构路径。本研究目的在于为深化混合式教学改革提供具有理论深度和实践意义的参考，助力教学模式回归育人本质。

二、“伪精准”教学的实践表征

“伪精准”教学问题在于把复杂的、动态的教育过程简化成可量化的、静态的数据关系，而忽略了学习既有认知活动又有情感体验的双重属性，割裂了育人过程中理性思考与情感浸润的内在联系。在大学教学，特别是学生人数多的公共课和专业基础课的混合式教学中，实践更加明显。

首先，表现为数据的“靶向偏移”，即分析重心由过程洞察转向了结果监控。有效的“精准教学”应关注大学生“怎样学习”和“为什么困惑”。然而，“伪精准”模式一般把数据分析的重点放在了可量化的、结果性的指标上，如视频观看率、客观题正确率等。虽然具有一定的参考意义，但是很难反映学习过程的真实质量。以视频观看为例，学生会用倍速播放或者后台静音挂机的方式完成任务，虽然数据达到了要求，但是并没有达到有效的认知投入。这种由外部考核压力所导致的应付行为，很容易造成技术环境下认知惰性、思维桎梏的产生^[7]。系统如果只根据低正确率机械地推送同质化的练习，而忽略学生错误背后存在的概念混淆或者非认知因素等深层次的原因，那么这样的干预不仅无效，甚至会

带来挫败感，进一步打击学生主动探索知识的积极性。

其次，表现为技术的“过度干预”，即以营造互动假象取代真实教学互动。为达成平台数据报告中的“互动率”，许多教学设计设置了强制性的在线互动任务，如规定发帖与回帖的最低数量。这种由技术驱动的量化要求，迫使大学生为获取成绩而进行“表演式互动”，导致课程论坛充斥大量“学习了”“同意”“打卡”等无实质信息的“社交噪音”。这种缺乏真实情感与认知冲突的“虚假互动”，与探究社区（COI）理论所倡导的深度意义建构背道而驰^[8]；正如赵晓伟等所强调的，真正的对话应当确证学习者的主体性，而非将其异化为系统数据的生产者^[6]。流于形式的互动不仅无法激发思维碰撞，也难以搭建起有效的学习共同体。强制性的量化互动不利于深度学习，反而可能消解“在线讨论”这一形式的价值，使技术沦为制造虚假数据的工具。

最后，表现为个性化的“模板化陷阱”，即以群体标签替代个体画像。名为“个性化”，实则常将大学生简单划分为“优、中、差”等类别，并据此推送固定的、模板化的学习资源。这种做法的根本问题在于，忽略了同一标签下个体之间存在的巨大差异，以及大学生自身动态发展的可能，完全违背了因材施教的基本教学原则。例如，同属“学困生”标签的大学生，其学习困难的根源可能不同：部分学生源于前序知识薄弱，部分因缺乏专业兴趣而动力不足，而统一的“补差”方案无法对这些学生产生实质性帮助。更有甚者，这种标签化还可能产生“烙印效应”，对学生的自我认知构成负面影响。真正的精准教学，应致力于构建精细化的个人知识图谱与能力模型^[9]，并在此基础上探索人机协同的新路径，而非依赖粗略的群体标签进行资源分发。

三、学习动机的抑制机制

学习动机是驱动、引导并维持学习活动的内

部心理动力。根据来源可分为内部动机与外部动机。内部动机指向活动本身的兴趣和满足感，能促进深度学习、创造力与长期发展，也是保障学生保持稳定学习状态的核心要素。自我决定理论（SDT）为分析“伪精准”教学模式如何抑制学习动机提供了恰当的理论视角。该理论认为自主感、胜任感和归属感这三种基本心理需求的满足，是激发与维持内部动机的核心条件^[10]。“伪精准”教学模式之所以导致大学生学习动机弱化，其深层原因在于，其三大实践表征对此三种基本心理需求构成了系统性抑制。

其一，对自主感的抑制。自主感指个体体验到自己的行为是自发的、与自我意愿相整合的心理感受。许多大学生经历了管控严格的中学阶段，对在大学获得学习自主权抱有较高期望。“伪精准”教学模式通过预设的学习路径与强制性的在线任务，在很大程度上剥夺了学生的学习自主权。例如，系统强制规定“视频必须看完多少分钟”或“PPT必须翻页多少次”才能解锁下一章，这种“防呆式”的管控将学习过程塑造成了被动的任务执行。学习过程被技术塑造成被动接受和任务执行，而非主动探索和自我建构。这种由外部技术系统主导的“新式管控”，与学生对自主学习的期望形成心理落差，易引发其消极抵触。为应对这种被操控感，学生可能采取机会主义学习策略，即以最低程度的投入完成任务。学习动机的自我决定程度也随之由高阶的内部动机降至低阶的外部调节，最终让学习彻底沦为被动应付的机械行为。

其二，对胜任感的抑制。胜任感指个体感到自己有能力达成预期结果、应对挑战的心理体验，与自我效能感概念密切相关。在当前大学学业竞争压力下，大学生对获得学业胜任感有强烈需求。实证研究证明，学业自我效能感是影响学习动机的关键中介变量^[2]。然而，“伪精准”模式往往通过无效的反馈损害了这种体验。对于基础薄弱的

学生，系统不仅未诊断出其“卡壳”的深层原因，反而机械地推送大量同质化错题，反复的挫败感极易诱发“习得性无助”；对于学有余力的学生，系统则持续推送低阶的记忆性试题，使其感到重复与厌倦。因此，这种不适配的挑战水平，让两类学生都无法在攻克新知中体验到能力提升的满足感。

其三，对归属感的抑制。归属感指个体感受到与他人建立安全、积极的情感连接，并被社会群体接纳的心理需求。大学生虽是“网络原住民”，但同样对在学习中建立有意义的社会连接有内在渴望。“伪精准”模式下量化驱动的“表演式互动”无法促成真实思想的交流与情感的共鸣。在实际教学中，常见的景象是：学生为了互换积分，在论坛中建立起了一种“点赞之交”，互动仅停留在表情包互发或机械的“互评”上。在这种“虚拟的热闹”背后，掩盖的是“真实的情感孤立”。当大学生无法从师生及生生互动中获得实质性的社会支持时，其在面对学习困难时便会感到孤立无援，从而降低学习的坚持性与满意度。

四、探究社区的系统性失灵

探究社区（COI）模型是阐释与评估在线学习环境质量的核心理论框架，被广泛应用于教学的分析、诊断与优化工作中。该模型由Garrison等^[11]提出，认为成功的深度学习体验，必须由认知临场感、社会临场感和教学临场感三个核心要素的相互渗透与协同作用共同构建。其中，社会临场感是情感连接的基础，教学临场感是认知发展的催化剂，认知临场感则是学习结果的体现。有意义的深度学习发生于三种临场感相互交叠的区域^[12]。

学习动机的衰退是引发整个学习环境系统性失灵的起点。Yang等的研究证实^[13]，学生的动机信念与自我调节能力直接决定了其在COI环境中的感知水平与投入度。当“伪精准”模式导致大学生的内在动机被抑制时，COI框架的三个支

柱便会依次动摇，整个在线学习体系也随之逐步偏离深度学习的目标。

首先，作为情感基础的社会临场感的瓦解。社会临场感的核心在于学生能否在社区中将自己呈现为“真实的人”。然而，当学生的归属感需求得不到满足，学习行为主要由外部压力驱动时，他们便失去了在社区中真诚自我表达的动力，不再愿意主动分享观点，交流思考与抒发感受。在实际教学中，这表现为典型的“隐形人”现象：学生在分组任务中长期“潜水”，或在讨论中“戴着面具”发言，不敢暴露自己的真实想法，只说“安全”的套话。这种缺乏真实人格投入的浅层在场，使得学习社区无法形成信任与合作的氛围，从而削弱了更高层次认知互动所必需的社会情感基础。

其次，作为组织核心的教学临场感的失效。教学临场感涵盖教师在教学设计、促进话语和直接指导等方面的作用。但教学临场感的有效发挥，高度依赖大学生的积极参与，师生双向互动是发挥教学引导价值的必要前提。在社会临场感缺失、学生普遍被动的环境中，教师设计的启发性问题或探究性任务往往难以获得有效回应。最常见的场景便是直播课堂中的“尴尬沉默”：教师抛出一个精心设计的问题，期待引发辩论，但屏幕对面却是长时间的黑屏与静默，最终迫使教师不得不自问自答。正如 Szeto^[14]所形象比喻的，这种缺乏回应的教学互动，使得教师的引导作用如同“引擎空转”，教学过程退化为“单向独白”，效能被严重削弱。

最终，作为学习目标的认知临场感的缺位。认知临场感是 COI 模型的最终目标，其过程包含触发事件、探索、整合和解惑四个阶段^[15]，其实现是一个主动的意义建构过程，高度依赖大学生的内在求知欲和主动认知投入。只有全身心投入思考，才能完整完成深度探索的全部流程。当学生的学习动机从“理解知识”转向“完成任务”

时，他们更倾向于采用记忆、复述等浅层认知策略，而非分析、评价、创造等深层认知策略。例如，面对开放性的探究任务，学生不再进行资料的深度分析与观点的整合，而是熟练地使用“搜索—复制—粘贴”的策略来拼凑答案。因此，尽管平台数据上任务被标记为“完成”，但作为深度学习核心标志的认知临场感实际上处于缺位状态。

基于此，由“伪精准”教学引发的风险传导路径清晰地显现出来，机械化的技术应用会抑制大学生的内在动机，这种缺失就像第一张倒下的多米诺骨牌一样，很快会引起连锁反应。从论坛里“戴着面具”的虚假在场，到直播课上“无人回应”的教学尴尬，最后造成作业中“复制拼接”的认知浅表化。这种从动机抑制到临场感失灵的全面崩溃，形成了“伪精准”模式下学习失败的主要风险机制。

五、重构路径与未来展望

根据上述风险机制的分析，破解“伪精准”困境的根本途径是从教育理念上进行转变，而不能只停留在方法上的调整。这意味着要从以技术为中心的“管控范式”向以人为中心的“赋能范式”转变，并围绕支持自我调节、重塑同伴生态、探索人机协同这三个主要方面，对教学模式进行智慧化的重构。

其一，应实现由数据监控转向学习赋能，加强对大学生自我调节能力的支持。未来的智慧教学系统要抛弃对大学生的“数据监控”思想，转向用数据为大学生赋能。这意味着要重视学习临场感的作用，最新的多层实证研究也再次证明了学习临场感作为探究社区（COI）第四要素的必要性，它所强调的核心就是学生的自我调节能力^[16]。因此，未来的教学平台不应该只是呈现冰冷的分数，而应该内置支持自我调节的工具。例如，可以对大学生个人学习提供可视化的分析报告，嵌入辅助其设定目标、进行反思的元认知策略工具。

研究表明,这种以技术支持为基础的自我调节干预可以有效地提高学生的在线学习投入和自我效能感^[17]。只有把学习的主动权、监控权还给学生,才能真正激发其内部的学习动机。

其二,应实现从孤立学习到社会互动的转变,创建一个同伴支持的社区生态。对于大学生在混合式学习中出现的归属感缺失、社交孤立等状况,教学设计的重点应由原来的重视量化互动率,转变为创建高质量的学习共同体。它并不只是简单地从大规模、低互动的模式转向更加重视互动的模式,而更应该加入具体的同伴互助策略。例如,Wang提出的“在线同伴辅导项目”已被证明可以有效地提高学生的社区归属感和学习能力^[18]。教师要设计出以真实问题为依托的合作任务,让学生在解决问题的过程中建立相互依赖的关系,而不是为了发帖而发帖。同时,通过项目式学习等方式,建立涵盖线上研讨与线下实践的“云壤联系”^[19],也是创建真实有温度的学习共同体的有效途径。

其三,应由“精准”向“智慧”转变,积极探索人机协同的赋权新方式。以生成式人工智能为代表的新科技为创建更为智能的人机协同教学模式提供了条件^[20]。在新模式中,AI不再只是监工或者机械的资源分配器,而成了一个“赋能者”、与教师共同工作的伙伴。孙科宏等最新实践显示^[21],以生成式AI为支撑的人机协同精准教学模式,可以全方位覆盖课前、课中、课后各个环节,大幅提高学优生比例并明显减少学困生比例^[22]。未来,AI可以担任各种教学角色,例如充当“苏格拉底式”对话伙伴,以启发式的提问引导学生思考;充当全天候的在线助教,给予学生即时的情感支持;充当个性化内容生成器,依据学生的专业背景与兴趣,动态生成与课程知识点相关联的应用案例,提升学习内容的相关性^[23]。

综上所述,对“伪精准”教学的智慧化重构,其核心在于实现教育理念与实践路径的系统性转

型。这要求摆脱将技术视为决定性因素的工具主义倾向,回归到以人为本的教育目标。只有当技术真正服务于构建一个支持自主、促进合作、充满人文关怀的学习社区时,其内在的风险机制才能得到有效规避,精准教学也才能回归其提升教学质量与促进教育公平的初衷,进一步释放其应有的潜力。

【基金项目】江西省高等学校教学改革研究课题“基于混合学习环境中精准教学对学习绩效提升的对策研究——以《统计学原理》课程为例”(课题编号:JXJG-21-35-1);江西省高等教育学会课题“混合学习环境中精准教学策略对学习绩效的影响机制研究——以《统计学原理》课程为例”(课题编号:JX-D-012)。

参考文献

- [1] 余胜泉,路秋丽,陈声健.网络环境下的混合式教学——一种新的教学模式[J].中国大学教学,2005(10):50-56.
- [2] 吴文春,香钰莹,方震,等.大学生专业满意度与学习动机的关系——学业自我效能感的中介作用[J].韩山师范学院学报,2025,46(1):87-93.
- [3] 陈红,陈晓军,王平,等.混合式教学模式下学生公共课学习投入研究[J].电脑知识与技术,2023,19(9):128-130+140.
- [4] 叶波,陈胜丽,邓紫倩.智能时代个性化学习的机遇、挑战与应对——以ChatGPT为研究对象[J].教育文化论坛,2025,17(4):24-33.
- [5] 康婧.基于探究社区理论模型的高职院校混合式教学研究——以学前教育学为例[J].教育观察,2024,13(3):34-36+44.
- [6] 赵晓伟,沈书生,祝智庭.数智苏格拉底:以对话塑造学习者的主体性[J].中国远程教育,2024,44(6):13-24.

- [7] 杨宇鹏, 姜强, 赵蔚. 生成式人工智能背景下思维发展桎梏何以形成——基于混合方法的多维解构 [J]. 电化教育研究, 2026, 47(2): 69-77.
- [8] 冯晓英, 吴怡君, 曹洁婷, 等. “互联网+”时代混合式学习活动设计的策略 [J]. 中国远程教育, 2021(6): 60-67+77.
- [9] 刘宁, 王琦, 徐刘杰, 等. 教育大数据促进精准教学与实践研究——以“智慧学伴”为例 [J]. 现代教育技术, 2020, 30(4): 12-17.
- [10] RYAN R M, DECI E L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. [J]. American psychologist, 2000, 55(1): 68-78.
- [11] GARRISON D R, ANDERSON T, ARCHER W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education [J]. The Internet and Higher Education, 1999, 2(2-3): 87-105.
- [12] 李逢庆. 混合式教学的理论基础与教学设计 [J]. 现代教育技术, 2016, 26(9): 18-24.
- [13] YANG Y, ZHENG Z, WANG J, et.al. The relationships of motivation and self-regulation to students' cognitive presence and empowerment in online learning environment [J]. Education and Information Technologies, 2024, 29(17): 23391-23414.
- [14] SZETO E. Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? [J]. Computers & Education, 2015, 81: 191-201.
- [15] AKYOL Z, GARRISON D R. Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning [J]. British Journal of Educational Technology, 2011, 42(2): 233-250.
- [16] ALSAYER A A, TEMPLIN J, NIILEKSELA C, et.al. Examining the structure of the revised community of inquiry framework: A multi-level approach [J]. Education and Information Technologies, 2025, 30(5): 6785-6807.
- [17] YAN Y, ZHENG Y, YE X. The impact of IVR-ADDIE-based digital storytelling teaching mode on students' self-regulation ability and self-efficacy [J]. Education and Information Technologies, 2024, 30(5): 6141-6162.
- [18] WANG T. Online peer tutoring programs fostering community and learning skills among college students [J]. Education and Information Technologies, 2024, 29(16): 21751-21788.
- [19] 鞠晶. 课程思政视阈下外语混合式教学“云壤连接”模式探索——以英语语言学课程为例 [J]. 大庆师范学院学报, 2023, 43(4): 100-109.
- [20] 祝智庭, 戴岭, 胡姣. AIGC 技术赋能高等教育数字化转型的新思路 [J]. 中国高教研究, 2023(6): 12-19+34.
- [21] 孙科宏, 郑旭东, 杨海燕. 生成式 AI 支持的人机协同精准教学模式设计与实践研究 [J]. 数字教育, 2025, 11(5): 70-77.
- [22] 张振环, 吴吉林. 高等教育数字化转型的困境、动力机制及实现路径 [J]. 中国成人教育, 2026(3): 47-54.
- [23] 周丽明, 李文华. 人工智能技术在民办高等教育数字化转型中的应用 [J]. 数字通信, 2025(1): 126-128