

初为人师的困惑与解决^{*}

——实习教师“现实冲击”的理论模型构建

周 寰 衣新发 胡卫平

(陕西师范大学现代教学技术教育部重点实验室暨教师专业能力发展中心, 西安 710062)

摘 要: 实习教师在初次接触教育实践过程中, 几乎都会体验到理想与现实不相符合的“现实冲击”(reality shock)。这一现象不仅会严重影响教育实习的积极作用, 还可能导致实习教师在入职阶段的适应困难, 甚至放弃教师职业, 因此引起了越来越多研究者的关注。在国内外相关研究成果的基础上, 构建了实习教师“现实冲击”的理论模型。该模型对“现实冲击”的内容、结果和影响因素三个方面进行了系统的分析和总结, 有利于实习教师自身、师范院校以及实习学校进一步认识这一现象, 并采取合理的措施, 改善教育实习现状。

关键词: 实习教师; 现实冲击; 教师教育; 教师专业发展

上世纪 70 年代, 倡导教师专业化的改革运动开始在欧美国家兴起。在其推动之下, 教师专业发展已成为国际教师教育改革的主流趋势。在这个过程中, 教师作为教育实践的主体地位和作用得到了确认, 人们对于教师教育过程也有了一个全新的认识。传统的教师教育包含两个简单的过程: (1) 职前教师教育; (2) 在职教师教育(Fessler & Christensen, 2005)。前者主要受大学掌控, 而后者主要由中小学来执行, 它们之间存在着明显的界限, 却缺乏必要的衔接。这样一来, 处于职前教育末端的实习教师和处于在职教育初期的初任教师都容易遇到许多困难和挑战。许多教师发展阶段理论都将教师职业初期概括为充满危机的“求生存阶段”: 在此阶段, 新教师会发现他们所预想的成功与教学实际之间存在差距, 并主要关注自己在实际教育情境中能否生存下来(Burden, 1982)。如果这一问题没能得到解决, 将对教师之后的专业发展产生很大的消极影响。为了能够帮助新教师们顺利度过这一阶段, 研究者们对实习(初任)教师在教学实践中所遇到的困难和危机进行了分析和总结, 并竭力探索解决办法。在这个过程中, 实习(初任)教师遭遇的“现实冲击”现象引起了研究者的关注。它不仅与教师在职业初期遇到的各种现实困难及内心困扰有着密切的联系, 并且深刻地影响着他们的工作表现乃至职业选择, 因此, 它已逐步成为教师专业发展早期阶段的一个热点问题。

一 实习教师“现实冲击”的概念

在刚刚踏上工作岗位的时候, 新员工通常会发现自己的预期在某些方面与现实情况存在一定的距离, 早期的研究者将这一现象定义为“期望落差”(Porter & Steers, 1973)。然而, 这一概念只是比较宽泛地描述了新员工理想与现实的差距, 却并未阐明该现象与个体职业发展的关系。1974 年, Kramer 在其著作中首次提出了“现实冲击”(reality shock)的概念, 用来描述新护士由于临床实践与自己的期望不符而产生的适应困难以及职业挑战(Kramer, 1974)。此后, 各职业领域的研究者们发展和完善了这

^{*} 基金项目: 国家自然科学基金(31271094, 31100755)、陕西师范大学中央高校基本科研业务费专项资金项目(GK201101001, 14SZTZ01)、学习科学交叉学科培育计划、教师教育专项研究课题和 2012 年研究生教育教学改革研究项目(GERP-12-04)、2014 年国家级大学生创新创业训练计划项目(201410718036)。

一概念,并将其视为影响员工组织社会化的关键因素。1983年,Dean首次构建了“现实冲击”的理论模型,详细阐述了“现实冲击”与职前期望、入职体验及组织认同之间的关系。这一模型包含了两个方面的假设:(1)新员工入职前的一些预期并没有在实际工作中得到验证;(2)新员工的组织认同与他们所体验到的“现实冲击”程度呈反比。这两个假设得到了大量研究的证实(Wanous et al., 1992; 乐国安,姚琦,马华维,2008)。因此,“现实冲击”作为新员工组织社会化过程中的一个焦点问题,引起了研究者和管理者的共同关注。

实习教师在刚接触工作岗位时,虽然已经接受了几年的师范教育,并具有了相当程度的职业素养,但这却并不足以阻止“现实冲击”现象的发生,而是使其拥有了一些新的特征。Veenman(1984)认为,教师的“现实冲击”指的是师范教育过程中所形成的教育理想在严酷的教学生活中迅速崩塌的现象。这样的过程是戏剧性甚至是创伤性的,而且这并非是一种短暂的阵痛,而是需要新教师们日复一日的努力才能最终适应的一种复杂情形。另外,与其他职业相比,实习教师对教师职业的认识来源还有一个特殊的地方,即虽然他们对教师职业非常熟悉,但在参加工作之前,几乎所有有关教师和教学的知识都是以学生的角色构建的。以学生身份构建的知识要如何以教师的身份在实践中合理运用,是实习教师所面临的一道特殊难题。据此,有研究者重新定义了实习教师的“现实冲击”:实习教师所发觉的理论与实践的差异,以及学生时代所构建的图式与从事教师工作时所面临的现实之间的矛盾(Cole & Knowles, 1993)。

二 实习教师“现实冲击”的理论模型

Dean所构建的模型从较为宏观的层面,系统描述了“现实冲击”与组织社会化过程中各因素之间的关系,具有较强的普适性。不过,在探讨具体职业领域内的相关问题时,则还需要将该领域的相关要素纳入到模型中来。因此,本文以Dean的“现实冲击”理论模型为基础,结合教师教育领域的相关研究成果,构建了实习教师“现实冲击”的理论模型(见图1),从内容、结果和影响因素三个方面展示了实习教师“现实冲击”的特征及其作用机制。

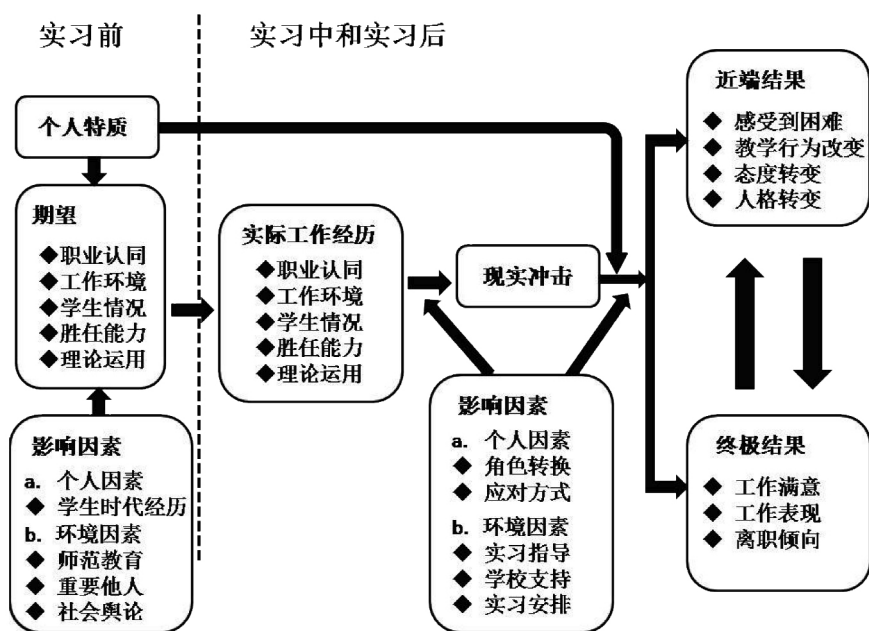


图1 实习教师“现实冲击”理论模型

(一) “现实冲击”的内容

如模型所示,实习教师的“现实冲击”主要包含以下五个方面的冲突内容:(1) 职业认同。即个体对教师职业以及自己身为教师的整体看法和信念方面的冲突(魏淑华,2008)。已有研究表明,不但实习教师的想象职业认同和现实职业认同之间存在较大差距(Xu,2012),而且实习教师对教师和教学的映像与人们的普遍期望之间也存在冲突(Volkman & Anderson,1998)。(2) 工作环境。即实习教师对实习学校各方面的期望与现实不符。实习教师经常会感到学校所提供的教学资源以及工作和生活条件低于自己的期望(Haritos,2004; Caries, Almeida, Martins, 2010),但所要承担的各类职责却远远超过预期(Flores,2006)。同时,他们还发现难以适应学校的社会和政治系统,组织文化及人际关系(Flores & Day,2006)。(3) 胜任能力。即实习教师对自己各方面能力的估计与实际表现不符,或是与教学实践的要求存在意想不到的差距。实习教师通常以为自己已经掌握了教师职业以及学校环境各个方面的内容,但开始工作后却迅速发现事实并非如此(Flores,2006)。一项调查结果显示,52%的新教师报告说,在参加工作后发现自己不具备相关的教学能力(胡维芳,2006)。(4) 学生情况。即实习教师对学生的认识和期望与实际不符。许多实习(初任)教师都表示,学生的认知发展、社会性发展以及行为变化的复杂性都远远超出了预期(Flores & Day,2006; Haritos,2004)。有研究者对物理实习教师了解学生知识的程度进行了测试,结果及格率仅为1.1%,这说明实习教师对学生知识掌握情况的了解存在非常大的偏差(马春桃,2011)。(5) 理论运用。在实践过程中,许多实习教师会发现自己所掌握的理论知识与实际情况有出入,或者不能有效指导教育实践(曲霞,2012)。有调查显示,当教师们被问及在学校学习的知识对第一年的任教是否有帮助时,65.5%的人认为有帮助但不大,另有1.8%的人认为毫无帮助(姚红玉,2005)。

(二) “现实冲击”的结果

模型中实习教师“现实冲击”的结果变量包含两个层次:近端结果和终极结果。近端结果主要可以概括为四个方面的内容:(1) 感受到困难。主要包括身体和心理上的不适。调查资料显示,实习教师在面临“现实冲击”时,通常会感到压抑、迷茫和害怕(Grant,1992),继而导致身心疲劳,甚至出现饮食和睡眠问题(Caries, Almeida, Martins, 2010)。(2) 教学行为的改变。主要指迫于外部压力而产生违背自身信念的教学行为。有调查显示,虽然94%的新教师都曾尝试使用更加民主的教学方式,但其中91%的人最后都因各种困难而改变了他们的教学方式(Veenman,1984)。(3) 态度的转变。主要指教学观念或信念的转变。一项研究表明,实习教师最初“以学生为中心”的教学观念在受到现实教学情境的冲击后会逐渐消退,并最终融合到“以教师为中心”的教学现实中(王长江,任新成,2012)。(4) 人格的改变。主要指情绪稳定性以及自我概念方面的改变。已有研究表明,教育实习过程中,由于“现实冲击”的影响,一些实习教师会产生情绪调节方面的问题(Grant,1992),变得缺乏自尊和自信(Cole & Knowles,1993),甚至可能丧失自我同一性(Brown,2006)。终极结果则主要包含三个方面:工作满意度、工作表现和离职倾向。已有研究证实,如果实习教师没能处理好“现实冲击”及其所导致的近端结果,则会感受到较低的工作满意度和消极的实习体验(陈海凡,2003),并且在教学和班级管理上遇到更多挫折(吕立杰,郑晓宇,2008)。而“现实冲击”导致的幻灭感和失落感一旦达到一定程度,甚至会导致实习(初任)教师放弃教师职业(Veenman,1984; 姚红玉,2005)。

(三) “现实冲击”的影响因素

Müller - Fohrbrodt 等人(1978)认为,“现实冲击”的影响因素主要有两个:个人因素和环境因素。本模型从实习前和实习中两个阶段,分别描述了这两类因素对“现实冲击”的影响。在个人因素方面,实习教师学生时代的经历在很大程度上影响了他们对教师职业的认识和期望。多数实习教师都期望所教学生与学生时代的自己相似(Knowles & Holt - Reynolds,1991),并且倾向于模仿自己学生时代的老师(姚红玉,2005)。他们所经历的教学模式使得教师的价值、态度和行为结果得到了内化,这些对他们的教师专业理解起着关键作用(吕立杰,闫宏迪,2012)。而在实习过程中,学生到教师的角色转

换是直接导致“现实冲击”的一个重要因素。Newman(2000)指出,角色转换时出现的自我同一感降低是导致“现实冲击”的一个关键原因。另一项研究也表明,当被期望扮演一名教师时,新入职的教师却仍感觉自己像一名学生,这类冲突会让他们陷入两难处境,继而导致适应困难(Volkman & Anderson, 1998)。除此之外,在遇到困难或挫折时的应对方式也会影响“现实冲击”的感受及其后果。徐丽燕、马士斌(2006)的研究证明,在遇到“现实冲击”的时候,“与上司沟通”或者“与他人谈心”的效果明显好于“自己调整”,但选择这两个策略的人数比例只有7%和21.2%。最后,教师的个人特质,如性别、年龄、专业等因素都能显著影响他们的职业认同(赵宏玉等,2011),而内外部动机和自我效能感则能有效预测他们在教学工作中遭遇“现实冲击”的可能性(Kim & Cho, 2014)。

在环境因素方面,重要他人、师范教育以及社会舆论是实习教师入职前影响他们职业期望的三个具体要素。首先,教师在儿童期形成的与父母和教师的关系以及内化了的父母和教师的形象,会影响到他们在教育实习和今后教学中关于教师和教学的认识(Wright & Tuska, 1967)。其次,师范教育是直接向师范生传授教学知识与教育理念的过程,对他们职业认同的形成有十分关键的作用(顾明远,檀传宝,2004)。第三,在中国乃至全世界,主流社会舆论普遍推崇教师的职业价值,这容易导致实习教师在入职前只关注教师职业的神圣光环,却缺乏对它的理性认识。在实习过程中,实习学校则是影响实习教师“现实冲击”的最主要的环境因素。具体来说,指导教师的帮助(何声钟,2013),学校的组织结构与资源(Veenman, 1984),以及实习安排(顾明远,檀传宝,2004)等方面的情况都能有效预测实习教师感受到“现实冲击”的激烈程度及其所导致的结果。

三 实习教师“现实冲击”的成因及应对措施

实习教师“现实冲击”的理论模型包含了两个方面的假设:(1)师范生在实习之前总会存在一些与现实不符的期望,需要在实习过程中逐步调整。(2)“现实冲击”的出现会带来一定程度的不适感,但只要处理得当,并不一定会导致消极的结果。因此,为了使教育实习能够发挥其应有的作用,实习教师本人、师范院校和实习学校都需要正确理解“现实冲击”现象及其产生的原因,并积极采取合理的措施来应对。

(一) 实习教师自身的原因及应对措施

首先,在实习开始前,师范生由于没有教学经验,通常只关注自己,并且会因为任教的教师与自己的一些不切实际的幻想不符,而对他们抱有批判、甚至敌视的态度。这样一来,他们对教师角色以及教学工作的期望势必会显得片面及不合理(Fessler & Christensen, 2005)。因此,在成为教师之前,师范生最好能够多站在教师的角度进行思考,并主动通过各种途径深入了解教师的工作以及他们真实的心理感受,从而形成更加积极而合理的职业认同。第二,实习教师首次面对课堂内外的各种问题与困难,难免会感到紧张、焦虑、压力过大。此时,如果他们只是无谓地夸大遇到的困难以及负面情绪(Cole & Knowles, 1993),或者只会“纸上谈兵”而不充分发展自己的实践技能(姚红玉,2005),不仅无法使自己走出困境,反而可能使自己的职业生涯遭受毁灭性打击。因此,实习教师应当积极面对困难和挑战,不断进行自我反省,找到适合自己的教学模式。另外,寻求他人帮助也是一个很好的应对策略。Caries等人(2010)的研究表明,他人的指导和帮助对新教师心理状态的调整(如饮食和睡眠质量、自尊、自我效能感等)有明显积极的作用。最后,从个体发展的角度来看,实习阶段正处于个体从青少年向成年人过渡的阶段(林崇德,2009)。此时,实习教师告别了自由的学生生活,需要学会独立承担社会责任,处理人际关系,在专业上做出贡献。如果他们能及时认识并积极适应这一转变,“现实冲击”所导致的消极影响也会减少。

(二) 师范院校方面的原因及应对措施

师范院校方面的原因主要有两个。第一,教育实习安排多流于形式,实效性差(顾明远,檀传宝,2004)。具体表现为:(1)时间短,机会少。教育实习一般安排在大四上学期进行,时间为6~8周,其中

有两周是在学校做准备和总结工作,真正实习的时间仅为4~6周。教育见习的时间则更少,有些学校甚至没有。这样一来,师范生不仅在实习前缺乏对真实教学环境的认识,而且在实习中很可能体验到各种困难和冲突,却没有时间调整和适应。(2)与中小学的合作存在问题。近年来,师范院校开始尝试与地方政府和中小学联合建立实习基地,但是这样的合作却存在分工不明确,关系不融洽,安排不合理等问题(罗耀,2005)。因此,实习教师所遇到的困难和问题很可能得不到应有的关注。(3)实习经费投入少。2004年某著名师范大学拨给北京某中学的实习费仅为每天7.64元,如此低的经费投入无疑会导致实习教师在实习过程中的待遇较差,在生活和工作上遇到更多的阻碍,继而严重影响教育实习的质量。(4)实习评价体系过于简单。大多数师范院校在教育实习结束后,只要求指导教师对实习生的表现给出一个总结性评价,却忽略了对实习过程的评价(林晖,2010),这就使得实习中出现的问题难以被及时发现。因此,师范院校应当增加并合理安排教育见习和实习的时间,认真积极地与地方政府及中小学开展合作,加大实习经费的投入,完善实习评价体系,从而提高教育实习的质量。第二,师范院校在教育课程设置方面存在教育专业课程比例过低(姚云,2003;钱小龙,汪霞,2011)、课程内容脱离实际(顾明远,檀传宝,2004)等问题。教师教育课程无法满足变革中的教学环境的要求,必然会加剧实习教师的“现实冲击”及其消极影响。因此,师范院校需要合理调整课程的结构与内容,做到理论知识与实践知识并重,从而更加全面地培养师范生的职业素养。

(三) 实习学校方面的原因及应对措施

首先,许多研究已经证明,指导教师对实习教师的专业社会化有很大的影响(Flores & Day, 2006; Haritos, 2004),实习教师自己也通常认为从指导教师那里获得的帮助最大(何声钟,2013)。然而,在许多实习学校,指导教师无论在数量还是质量上都缺乏保证。多数中小学会安排没有实习指导经验的青年教师来指导实习,由于他们自身尚且缺乏教学经验,其指导教师的价值和作用就更难以得到发挥。其次,学校负责人普遍认为,实习生都受过高等教育,来实习只是需要“练练手”,所以平时不太关心实习生的状况。实习教师的教学实践得不到及时的反馈和指导,则容易感到迷茫、困惑。第三,实习学校在对实习生的安排上也存在问题。有些学校担心实习教师影响学生成绩,于是只让他们做一些诸如批改作业、上自习课这类的边缘性工作。而有的学校由于师资紧缺,甚至仅仅根据自身的需要,安排实习生去教非自己专业的学科,或者让他们直接上手带班教课。这些做法都会使实习教师感受到强烈的“现实冲击”,继而产生消极的实习体验。因此,实习学校应更加积极地配合教育实习工作,指派称职的指导教师,提供足够的有组织的支持(如合作教学、学习小组等),并合理安排实习生的教学实践。

四 总结与展望

目前有关“现实冲击”的研究还存在以下三个方面的不足。(1)研究内容较分散,相关概念不统一。不同研究者所关注的焦点并不一致,而且对“现实冲击”及其相关概念(如职业认同、工作期望等)的理解也不尽相同,这就使得不同研究成果之间的比较变得更加困难,也更难以得出具有概括性的统一结论。(2)质性研究为主,可量化的客观证据较少。大多数研究所使用的都是访谈、日记分析、文献分析等质性研究的方法,涉及到的地域范围和人数有限,所得到的结果难以量化和推广,不利于阐明实习教师“现实冲击”现象的共性特征及其作用机制。(3)对教育实践的启示有限。不少文献针对“现实冲击”现象及其负面影响都提出了一定建议,但却缺乏实际的证据来证明这些建议的有效性。而且目前的研究仍停留在现象描述和理论探讨层面,难以用于指导教育实践。因此,未来的研究需要使用更加严格、统一的标准以及可量化的研究方法,以求进一步阐明“现实冲击”的作用机制及其与个人和环境等各方面因素的关系,同时在实践中探索和验证相关理论假设,为教师教育改革措施的制定提供有效的理论依据。

最后,从教师心理健康的角度来看,目前的相关研究存在两种截然相反的结论:(1)新教师的心理状况比老教师差(王智,李西营,张大均,2010);(2)新教师的心理状况比老教师好(李亚真,潘贤权,

连榕,2010)。究其原因,年轻教师家庭负担小,工作新鲜感强,并且满怀热情,但却容易遭遇残酷的“现实冲击”,从而导致适应不良;而中年教师对教学工作已经驾轻就熟,但由于家庭负担较重,社会责任也更大,多方的压力会导致不同的心理问题。因此,教师在不同阶段所遇到的心理问题很可能是不同的原因造成的。研究者将处于不同阶段的教师的心理状况进行直接比较,难免会产生矛盾的结论。所以,今后的研究需要对教师专业发展不同阶段的特征加以区分,并且有针对性地去分析和解决相应阶段所出现的问题。“现实冲击”现象作为教师专业发展早期阶段一个有代表性的问题,需要更加系统的研究来揭示其内在机制,从而为教师专业发展提供合理而有益的建议。

参考文献

- 陈海凡. (2003). 初任教师的适应与思考. *学科教育*, 4, 11-15.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (2005). *教师职业生涯周期——教师专业发展指导*. (董丽敏, 高耀明等译). 北京: 中国轻工业出版社.
- 顾明远, 檀传宝. (2004). *2004: 中国教育发展报告 变革中的教师与教师教育*. 北京: 北京师范大学出版社.
- 何声钟. (2013). 江西省高师教育学生实践能力培养的调查与分析. *教师教育研究*, 25 (2), 42-47.
- 胡维芳. (2006). 新教师入职适应性的调查研究. *青海师范大学学报(哲学社会科学版)*, 6, 135-137.
- 林崇德 主编. (2009). *发展心理学*. 北京: 人民教育出版社.
- 林晖. (2010). 高校师范专业教育实习评价改革初探. *广州大学学报(社会科学版)*, 9 (8), 65-68.
- 罗耀. (2005). *中美师范教育实习之比较研究*. 南京师范大学比较教育学专业硕士学位论文, 南京.
- 李亚真, 潘贤权, 连榕. (2010). 新手—熟手—专家型教师主观幸福感与教学动机的研究. *心理科学*, 33 (3), 705-707.
- 吕立杰, 闫宏迪. (2012). 实习教师成长特性考察及理念探析. *教育发展研究*, 22, 57-61.
- 乐国安, 姚琦, 马华维. (2008). 入职期望与员工离职的关系——期望落差假设在中国情境下的验证. *南开管理评论*, 11 (3), 89-95.
- 吕立杰, 郑晓宇. (2008). 实习教师“现实震撼”的表现与分析. *外国教育研究*, 35 (9), 9-13.
- 马春桃. (2011). *物理实习教师PCK现状与专业发展对策研究*. 沈阳师范大学课程与教学论专业硕士论文, 沈阳.
- 曲霞. (2012). 实习生对理论性知识的认识及其对职前教师教育的启示. *教师教育研究*, 24 (6), 13-19.
- 钱小龙, 汪霞. (2011). 美英澳三国教师教育课程设置的现状与特点. *外国教育研究*, 38 (4), 1-6.
- 魏淑华. (2008). *教师职业认同研究*. 西南大学发展与教育心理学专业博士论文, 重庆.
- 王智, 李西营, 张大均. (2010). 中国近20年教师心理健康研究述评. *心理科学*, 33 (2), 380-383.
- 王长江, 任新成. (2012). 教学观念的断裂与融合——对一位实习教师的叙事研究. *教育探索*, 7, 20-24.
- 许明, 黄雪娜. (2002). 从入职培训看美国新教师的专业成长. *教育科学*, 18 (1), 51-55.
- 徐丽燕, 马士斌. (2006). 进入工作世界的首道“坎”: 现实震动. *华东经济管理*, 20 (4), 95-97.
- 姚红玉. (2005). 新教师专业发展的趋势与策略. *教师教育研究*, 17 (6), 20-23+54.
- 姚云. (2003). 教育类课程在我国教师教育中的设置研究. *湖南师范大学教育科学学报*, 2 (4), 61-65.
- 赵宏玉, 齐婷婷, 张晓辉, 闫邱意淳. (2011). 免费师范生的教师职业认同: 结构与特点实证研究. *教师教育研究*, 23 (6), 62-66.
- Burden, P. R. (1982). Developmental Supervision: Reducing Teacher Stress at Different Career Stages. *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, 1-17.
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675-689.
- Caires, S., Almeida, L., Martins, C. (2010). The Socioemotional Experiences of Student Teachers during Practicum: A Case of Reality Shock. *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- Cole, A. L., Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9, 457-471.
- Dean, R. A. (1983). Reality Shock: The Link Between Socialisation and Organisational Commitment. *Journal of Management Development*, 2 (3), 55-65.
- Flores, A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052.
- Flores, A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Grant, D. (1992). From coping to competence? Teaching practice, stress and the professionalisation of student teachers. *Pastoral Care in Educa-*

- tion ,10(2) ,20 – 28.
- Haritos , C. (2004) . Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education* ,20 ,637 – 654.
- Kramer , M. (1974) . *Reality shock: Why nurses leave nursing*. St. Louis , MO: Mosby.
- Kim , H. , & Cho , Y. (2014) . Pre – service teachers’ motivation , sense of teaching efficacy , and expectation of reality shock. *Asia – Pacific Journal of Teacher Education* ,42(1) ,67 – 81.
- Knowles , J. G. , Holt – Reynolds , D. (1991) . Shaping pedagogies against personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record* ,97 ,87 – 113.
- Newman , C. S. (2000) . Seeds of professional development in preservice teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research* ,33 ,125 – 217.
- Porter , L. W. , Steers , R. M. (1973) . Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin* ,80(2) ,151 – 176.
- Veenman , S. (1984) . Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* ,54(2) ,143 – 178.
- Volkman , M. J. , Anderson , M. A. (1998) . Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First – year Chemistry Teacher. *Science Education* ,82(3) ,293 – 310.
- Wanous , J. P. , Poland , T. D. , Premack , S. L. , Shannon Davis , K. (1992) The Effects of Met Expectations on Newcomer Attitudes and Behaviors: A Review and Meta – Analysis. *Journal of Applied Psychology* ,77(3) ,288 – 297.
- Wright , D. B. , & Tuska , S. A. (1967) . The Childhood Romance Theory of Teacher Development. *The School Review* ,75(2) ,123 – 154.
- Xu , H. (2012) . Imagined Community Falling Apart: A Case Study on the Transformation of Professional Identities of Novice ESOL Teachers in China. *TESOL Quarterly* ,46(3) ,568 – 578.

(责任编辑 胡岩)

The Confusion of Student Teacher and its Solution: A theoretical Model of Student Teachers’ “Reality Shock”

ZHOU Huan YI Xinfu HU Weiping

MOE Key Laboratory of Modern Teaching Technology , Center for Teacher Professional Ability

Development of Shaanxi Normal University , Xi’ an 710062 , China

Abstract: In teaching practices , “reality shock” which refers to the dissonance between ideal and reality is inevitable for almost every student teacher. This phenomenon will not only impair the effects of teaching practice , but also lead to the novice teachers’ poor adaptation and even the decision of leaving the teaching position , which thus arouses much concern of more and more researchers. A theoretical model of student teachers’ “reality shock” is established based on previous pertinent researches. This model systematically analyses and summarizes the content , consequences , and impact factors of “reality shock” , and it is helpful for student teachers , normal colleges , and practice schools to understand this phenomenon more deeply , and take steps to improve the situation of teaching practices.

Key words: student teacher; reality shock; teacher education; professional development of teacher