

角色转型冲击对师范生实习 退缩行为的影响

——胜任挫败与情绪耗竭的链式中介作用及社会支持的调节作用

任永灿, 王汐婷

(北京联合大学 师范学院, 北京 100011)

摘要:教育实习作为师范生从理论到实践的重要过渡阶段,直接影响其培养质量。以551名大四师范生为研究对象,基于“认知—情感—意向”理论框架,探讨角色转型冲击对师范生实习退缩行为的作用机制及边界条件,结果表明,角色转型冲击不仅正向影响师范生实习退缩行为,还通过胜任挫败和情绪耗竭发挥部分中介作用,其中胜任挫败进一步通过情绪耗竭产生链式中介效应;同时,社会支持在这一过程中起负向调节作用,有助于减弱其负面影响。由此,建议完善实习培训体系、探索抗逆力培育模式、构建实习追踪管理机制和打造包容支持的“生长圈”,以提升师范生的职业认同、价值感与使命感。

关键词:角色转型冲击;胜任挫败;情绪耗竭;实习退缩行为;社会支持;师范生实习

中图分类号:G640 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)01-0085-10

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目“新时代应用型高校大学生劳动素养的理论模型、生成逻辑与培育路径研究”(21YJC880060)。

作者简介:任永灿,教育学博士,北京联合大学师范学院副教授,硕士生导师;王汐婷,北京联合大学师范学院硕士研究生。

一、问题提出

师范生作为未来教师队伍的重要力量,其培养质量直接关系到我国教师教育事业的长远发展。在教育实习阶段,师范生面临从“受教者”到“施教者”,从“学习者”到“教育者”的关键角色转变,这一转变可能带来身份认同与心理压力的双重冲击。这些挑战极易引发师范生在适应教学任务、人际互动以及课堂管理等方面的困难,进而导致情绪波动,影响其作为“师者”的教育体验和职业发展。现有研究表明,若师范生未能有效应对角色转变,可能产生情感或行为问题,这些问题会对其职业价值观和教育理想产生负面影响^[1]。沙尔本(Sharbain)等学者发现,职前教师在实习期间常遭遇

期望与实际工作之间的冲突,进而导致消极工作行为,如工作退缩和情绪耗竭^[2]。根据压力认知评价理论,当个体感受到压力源对自身造成负面影响并达到某一临界点时,会调整行为以寻求安全感。因此,当师范生无法有效应对实习挑战时,这种压力可能引发焦虑、挫败感等负面情绪,并通过消极行为表现出来,如工作退缩等。黑斯廷斯(Hastings)指出,在教育实习的真实场景中,职前教师可能面临与以往经验不一致的情境,这种角色转变,加之学校领导和指导教师的密切关注,可能使其产生紧张情绪和心理波动,从而引发焦虑和挫折感^[3]。

目前,关于师范生在教育实习期间角色转型的影响研究相对较少,学界对于这种转型与师范生实习退缩行为之间的内在关系尚缺乏

深入的理解。因此,有必要深入研究角色转型冲击对实习退缩行为的影响机制。本研究拟基于阿诺德(Arnold)的认知评价理论,采用“认知—情感—意向”(Cognitive-Affective-Conative,CAC)理论框架^[4],探讨角色转型冲击对师范生实习退缩行为的影响路径。该理论认为,个体的认知评价会引发情感体验,而认知评价和情感体验又会共同作用于个体的行为意向,深入揭示个体行为动机的内在机制。通过这一框架,可以更加真实地反映角色转型冲击对师范生实习退缩行为的影响过程。基于此理论,本研究通过探讨角色转型冲击对师范生实习退缩行为的作用机制及边界条件,构建以胜任挫败和情绪耗竭为中介变量的链式中介模型,并引入社会支持作为调节变量,旨在为师范生培养提供有益的理论指导与策略借鉴。

二、文献回顾与研究假设

(一)角色转型冲击与实习退缩行为

角色转型冲击(role transition shock)一词最初源自护理领域,用以描述护士生在临床实习阶段因经验不足而面临的角色转型困难^[5]。在师范生群体中,同样存在这一剧烈转变过程,常被称为“现实冲击”“过渡冲击”或“实践冲击”,主要指师范生在校期间形成的教育理想,在实习过程中因日常课堂生活的严酷现实而逐渐瓦解^[6]。角色转型冲击并非短暂现象,而是在复杂现实环境中日积月累、持续产生的冲击,尤以实习阶段最为显著。具体而言,角色转型冲击可表现为问题感知、行为改变、态度改变、性格改变以及离职五种形式。实习退缩行为(internship withdrawal behavior)是指当个体在组织中遇到令人沮丧的情境时,采取的远离组织的态度或行为^[7]。波特(Porter)等学者的研究发现,当个体的期望无法得到满足时,退缩倾向就会增加^[8]。在实习情境中,师范生由于身份转变、现实冲击和经验局限,可能产生回避实习和不愿工作的负向情绪。面对角色和责任的突然变化,师范生可能会感到迷茫、困惑、怀疑,甚至失去自我定位。这种情况会带来强烈的情感和心理冲击。研究发现,师

范生在实习期间,实际情况与教学理想存在矛盾,常常产生“期望落差”和“现实冲击”^[9]。据此,提出假设 H1:角色转型冲击对师范生实习退缩行为具有正向影响。

(二)胜任挫败的中介作用

胜任挫败(competence frustration)指个体认为自身能力不足或失败而产生的挫败感^[10]。这一概念源自德西(Deci)等人提出的自我决定理论。该理论认为需要是人类与生俱来的一种内在动机,其中鲜有对胜任需要挫败的研究。其描述了一种失败体验,如事件未按预期发展、任务中遇到阻碍或压力等,从而使个体质疑自身能力,产生挫败感。在实习期间,师范生所经历的角色转换困难直接影响其内在动机、情绪状态及行为反应。巴多买多(Bartholomew)等学者认为,胜任挫败有许多消极影响,会增加个体的不幸福感,引发负面情绪,甚至导致“破罐子破摔”或“自暴自弃”的心理状态^[11]。此外,胜任挫败感会导致注意力不集中,甚至引发反工作行为。吉列(Gillet)等研究发现,当胜任需求无法满足时,个体会面临诸多消极后果,如情绪崩溃、身体不适、工作倦怠和退缩倾向^[12]。据此,提出假设 H2:胜任挫败在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间发挥中介作用。

(三)情绪耗竭的中介作用

情绪耗竭(emotional exhaustion)是指个体在工作中过度调动心理和情绪资源后产生的一种疲劳或破坏性心理状态,其根源是工作压力源,典型表现为丧失工作激情,对外部环境刺激作出消极回应。这一概念源自倦怠影响模型,情绪耗竭在其中备受关注。马斯拉奇(Maslach)等学者指出,情绪耗竭是个体情绪资源逐渐被损耗殆尽的状态,是个人生理上的情绪资源耗竭感^[13]。研究表明,新手护士情绪耗竭在转型冲击与护理质量之间起部分中介作用。在教育实习过程中,师范生会遇到各种意外挑战,需要全力应对。当情绪耗竭较严重时,可能感觉因工作已耗尽所有精力进而产生疲劳感。这是一种资源损失状态,对后续工作状态产生重大影响。自我损耗理论认为,当个体所消耗的心理、生理资源未能及时补充时,

个体更易产生负面的工作态度或行为^[14]。潘丽婷和赵红斌等学者的研究表明,情绪耗竭可以显著预测实习退缩行为^[15]。因此,师范生的情绪状态可能直接影响其工作方式及行为。据此,提出假设 H3:情绪耗竭在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间发挥中介作用。

(四) 胜任挫败与情绪耗竭的链式中介作用

胜任挫败是个体在经历高强度压力后出现的情绪资源枯竭状态,会导致对自我能力和价值的怀疑。根据资源保存理论,当个体感知资源匮乏时,通常会采取防御措施以减少资源的继续流失^[16]。胜任挫败的负面情绪消耗了个体的心理资源,克服这些消极表现则会进一步耗费情绪资源,触发情绪耗竭,导致个体感到无助、疲惫,并出现退缩行为。在教育实习中,师范生面临高强度、高负荷、高密度的情绪劳动。他们不仅需要适应角色转型和教育现实的挑战,还要面对自身教育教学经验不足带来的不胜任感。这些因素的叠加可能会导致师范生精疲力竭,心力交瘁,从而引发回避工作、消极怠工等行为。据此,提出假设 H4:胜任挫败和情绪耗竭在角色转型冲击与师范生实习退缩行为的关系中发挥链式中介作用。

(五) 社会支持的调节作用

社会支持(social support)是个体感知到的来自亲人、朋友、组织等在物质或精神上提供的支持和帮助^[17],对于个体应对工作压力至关重要^[18]。金(Kim)等学者的研究表明,社会支持和自我效能感在个体行为中是关键的中介和调节因素^[19]。高水平社会支持的个体更倾向于积极应对生活或工作中的挑战^[20]。对于刚

进入实习学校的师范生来说,他们很难立即适应教学任务,面临角色转型冲击。在这种情况下,外部的多元支持能有效帮助师范生转变身份成为准教师。据此,提出假设 H5:社会支持在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间的调节效应显著。

已有研究表明,社会支持能减轻个体心理负担和应激反应,有助于改善心理健康,并提高应对创伤事件的能力^[21]。张莉等构建了社会支持的调节模型,探讨了其对情绪耗竭的影响^[22]。因此,当师范生在实习中面临无法胜任的挑战时,来自学校领导、亲人和朋友的支持(如:反馈、建议、理解和鼓励)能够减轻实习压力,增强应对实习挑战的信心,即高水平的社会支持能减轻胜任挫败对师范生实习退缩行为的影响。据此,提出假设 H6:社会支持在胜任挫败与师范生实习退缩行为的关系中调节效应显著。

社会支持常被视为一种缓冲因素,能够调节某些因素对身心健康的不利影响,即在压力或负面情境中,社会支持发挥保护作用^[23]。在教育实践中,师范生由于受到环境和压力等外在因素影响,容易产生教学信念的认知偏差,积压过多消极情绪,导致失调行为加剧。工作信心和实习期望的缺失使其工作认同感下降,进而引发工作倦怠。然而,学校、家庭、朋友提供的物质和情感支持在某种程度上能遏制消极情绪的产生,使师范生充分发挥教学才能。据此,提出假设 H7:社会支持在情绪耗竭与师范生实习退缩行为的关系中调节效应显著。

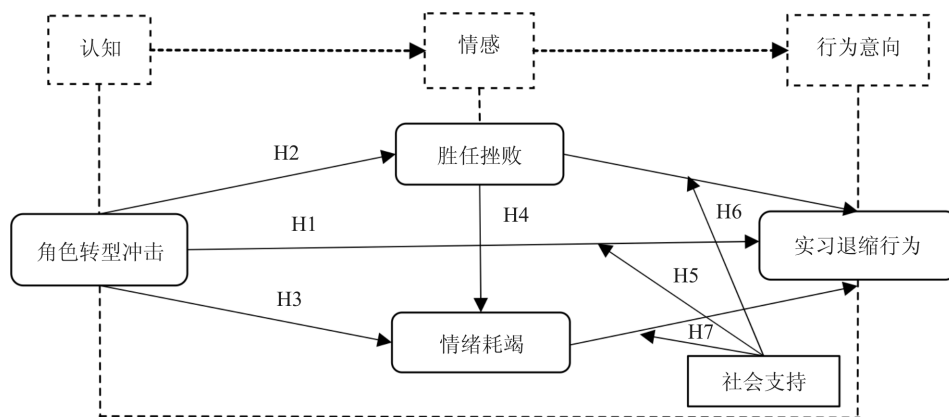


图 1 研究假设模型

综上所述,本研究拟从“认知—情感—意向”理论出发,构建角色转型冲击、胜任挫败、情绪耗竭、社会支持与实习退缩行为的理论模型,试图解释教育实习阶段角色转型冲击对师范生实习退缩行为的作用机制和边界条件。具体模型如图1所示。

三、研究设计

(一)数据来源

选取北京市和河北省4所市/省属师范类院校全日制师范教育方向正在参加实习的师范生为研究对象,使用时间间隔方法(间隔为1~2周)进行程序控制,即采用编码后的问卷先后进行两次测查。在剔除漏填、乱填、不填等无效问卷后,经匹配获得有效问卷551份,有效回收率为91.53%。其中,涉及学前教育、小学教育、心理学教育、课程与教学论等14个专业;男生为43人(7.80%),女生为508人(92.20%);大专及以下学历有10人(1.81%),本科学历有413人(74.96%),硕士及以上学历有128人(23.23%)。

(二)研究工具

角色转型冲击量表采用薛友儒等编制的新护士转型冲击评价量表^[24],并根据师范生身份进行改编。该量表共包含4个维度(知识与技能冲击、角色适应冲击、人际关系冲击及职业期望冲击)、27个条目,采用Likert 5点计分法,分数越高代表感受到的角色转型冲击越强。在本研究中,该量表的Cronbach's α 系数为0.92,验证性因子分析结果为 $\chi^2/df=2.378$, $CFI=0.905$, $GFI=0.913$, $IFI=0.912$, $TLI=0.901$, $RMSEA=0.045$, $SRMR=0.040$ 。

对胜任挫败的测量,采用陈贝文等开发的基本心理需求满意度和挫败感量表^[25],并依据教育实习情境加以改编,共4个条目。采用Likert 7点计分法,从1“完全不同意”到7“完全同意”,分数越高,胜任挫败程度越重。在本研究中,该量表的Cronbach's α 系数为0.815,验证性因子分析结果为 $\chi^2/df=2.207$, $CFI=0.911$, $GFI=0.903$, $IFI=0.907$, $TLI=0.901$, $RMSEA=0.047$, $SRMR=0.052$ 。

情绪耗竭量表采用李超平等编制开发的

工作倦怠量表中的情绪衰竭子量表^[26],共5个条目。采用Likert 7点计分法,从0“从不”到6“非常频繁”,分数越高,情绪耗竭程度越重。在本研究中,该量表的Cronbach's α 系数为0.928,验证性因子分析结果为 $\chi^2/df=2.243$, $CFI=0.901$, $GFI=0.901$, $IFI=0.912$, $TLI=0.907$, $RMSEA=0.047$, $SRMR=0.057$ 。

社会支持量表采用叶悦妹等编制的大学生社会支持评定量表^[27],量表共3个维度(主观支持、客观支持、支持利用度)、17个条目。采用Likert 5点计分法,从1“完全不同意”到5“完全同意”,分数越高,社会支持程度越高。在本研究中,该量表的Cronbach's α 系数为0.906,验证性因子分析结果为 $\chi^2/df=2.239$, $CFI=0.904$, $GFI=0.901$, $IFI=0.906$, $TLI=0.903$, $RMSEA=0.042$, $SRMR=0.054$ 。

实习退缩行为量表采用雷曼(Lehman)等开发的工作退缩行为量表^[28],并结合师范生的实际情境进行了改编和本土化修订。该修订主要通过专家访谈与文化适应性调整完成。修订后的量表保留2个维度,共12个条目。采用Likert 5点计分法,从1“完全不同意”到5“完全同意”,分数越高,实习退缩程度越高。在本研究中,修订后的量表Cronbach's α 系数为0.943,验证性因子分析结果为 $\chi^2/df=2.241$, $CFI=0.913$, $GFI=0.937$, $TLI=0.904$, $RMSEA=0.071$, $SRMR=0.053$ 。

(三)共同方法偏差检验

研究参考周浩、龙立荣的建议^[29],采用程序控制和统计控制两种方法进行共同方法偏差检验。一方面,在调研前告知被试数据的保密性与匿名性,以减少其心理顾虑,从源头上减少共同方法偏差的可能性。另一方面,采用哈曼(Harman)单因子方法检验共同方法偏差的严重程度。探索性因子分析结果显示,共析出5个因子,第一个因子的方差解释率为23.91%,单因子解释力度小于40.00%。因此,本研究不存在严重的共同方法偏差问题。

四、研究结果

(一)区分效度检验

利用Amos24.0软件进行模型拟合度检

验,采用项目因子打包策略的平衡法^[30],按因子载荷大小对构念中的题项进行打包。随后构建五因子模型进行验证性因子分析,并检验5个构念之间的区分效度。通过与其他4个可

替代模型进行对比分析,结果显示五因子模型的数据拟合效果最佳,明显优于其他因子模型(如表1所示),表明该测量工具具有良好的区分效度。

表1 各变量验证性因子分析

模型	因子	χ^2/df	RMSEA	GFI	NFI	CFI	TLI	IFI
五因子模型	角色转型冲击;胜任挫败;情绪耗竭;实习退缩行为;社会支持	2.541	0.053	0.944	0.923	0.951	0.939	0.952
四因子模型	角色转型冲击;胜任挫败+情绪耗竭;实习退缩行为;社会支持	7.062	0.105	0.805	0.777	0.801	0.761	0.802
三因子模型	角色转型冲击;胜任挫败+情绪耗竭+社会支持;实习退缩行为	10.103	0.129	0.754	0.673	0.693	0.641	0.695
二因子模型	角色转型冲击;胜任挫败+情绪耗竭+社会支持+实习退缩行为	11.010	0.135	0.726	0.637	0.657	0.605	0.659
单因子模型	角色转型冲击+胜任挫败+情绪耗竭+社会支持+实习退缩行为	12.147	0.142	0.704	0.596	0.615	0.560	0.617

注:“+”表示因子合并。

(二)描述统计与相关性分析

对各变量进行描述统计和相关性分析,如表2所示。结果显示,在教育实习期间,师范生角色转型冲击、胜任挫败、情绪耗竭、社会支持与实习退缩行为平均分在3.27~3.97之间。转型冲击与胜任挫败($r=0.299, p<0.01$)、情绪耗竭($r=0.463, p<0.01$)、实习退缩行为($r=0.372, p<0.01$)呈显著正相关。胜任挫败与情绪耗竭($r=0.498, p<0.01$)、实习退缩

行为($r=0.298, p<0.01$)也呈显著正相关。情绪耗竭与实习退缩行为($r=0.429, p<0.01$)呈显著正相关。而社会支持与角色转型冲击($r=-0.126, p<0.01$)、胜任挫败($r=-0.248, p<0.01$)、情绪耗竭($r=-0.204, p<0.01$)、实习退缩行为($r=-0.123, p<0.01$)呈显著负相关。检验结果与所提假设相一致,初步支持本研究结论。

表2 各变量描述性统计及相关性分析

变量	M	SD	1	2	3	4	5
1 角色转型冲击	3.27	0.77	1				
2 胜任挫败	3.84	1.28	0.299**	1			
3 情绪耗竭	3.28	0.82	0.463**	0.498**	1		
4 实习退缩行为	3.38	0.76	0.372**	0.298**	0.429**	1	
5 社会支持	3.97	0.69	-0.126**	-0.248**	-0.204**	-0.123**	1

注:***表示 $p<0.001$,**表示 $p<0.01$,*表示 $p<0.05$ 。下同。

(三)总效应与中介效应检验

本研究通过构建结构方程模型1,将角色转型冲击对师范生实习退缩行为的影响进行路径分析。结果显示,模型1拟合良好,且路径系数显著,验证了角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间呈显著正相关关系,支持假设H1。在模型1的基础上,引入胜任挫败和情绪耗竭作为独立中介变量,构建模型2和模型3,探讨它们在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间的独立中介效应。结果显示,模型2和3的拟合度良好,同时角色转型冲击通过胜

任挫败或情绪耗竭显著影响师范生实习退缩行为,支持假设H2、H3。进一步,在模型2、3的基础上,建立师范生胜任挫败与情绪耗竭之间的联系,构建“角色转型冲击→胜任挫败→情绪耗竭→实习退缩行为”的链式中介路径,建立模型4,分析它们在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间的链式中介效应。结果表明,模型4拟合度较好,各项拟合指标均符合标准,并且模型中所有路径系数都显著,支持假设H4,如图2所示。

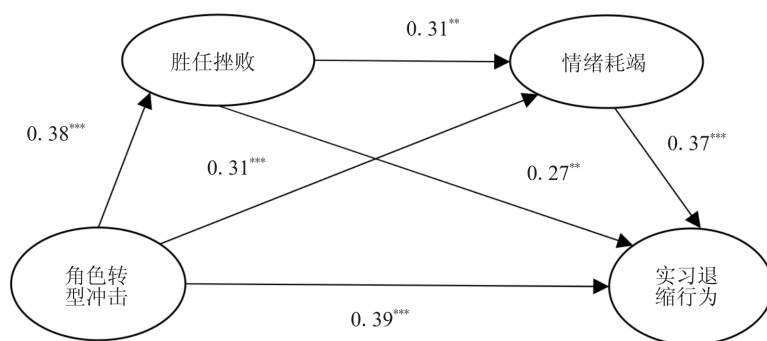


图2 中介路径模型

(四)链式中介效应检验

通过 Bootstrap 方法重复取样 5 000 次,计算偏差校正 95.00% 置信区间,以检验中介效应的显著性影响。结果显示,胜任挫败和情绪耗竭在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间具有多重中介作用。3 条路径产生的间接效应组成总间接效应,表明师范生角色转型冲击由胜任挫败、情绪耗竭以及“胜任挫败→情

绪耗竭”的链式中介对实习退缩行为产生显著影响。置信区间分别为 [0.01, 0.07]、[0.04, 0.17]、[0.03, 0.08], 都不包含 0, 进一步验证了 3 条中介路径的有效性, 如表 3 所示。角色转型冲击到实习退缩行为的直接效应量为 0.18, 总间接效应量为 0.15, 总效应量为 0.33。各中介路径的效应占比分别为 12.70%、22.30%、7.50%, 总间接效应占比为 42.50%。

表3 胜任挫败与情绪耗竭的链式中介效应分析

路径	标准化间接效应值	效果量/%	95%置信区间	
			下限	上限
角色转型冲击→胜任挫败→实习退缩行为	0.03	12.70	0.01	0.07
角色转型冲击→情绪耗竭→实习退缩行为	0.09	22.30	0.04	0.17
角色转型冲击→胜任挫败→情绪耗竭→实习退缩行为	0.03	7.50	0.03	0.08
总中介效应	0.15	42.50		
直接效应	0.18	57.50		
总效应	0.33	100.00		

(五)调节效应检验

采用层次回归分析方法对社会支持的调节效应进行检验,将角色转型冲击、胜任挫败、

情绪耗竭与社会支持进行去中心化处理,并生成交互项,结果如表 4 所示。

表4 社会支持的调节效应分析

变量	实习退缩行为									
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6	模型 7	模型 8	模型 9	模型 10
性别	-0.046	0.037	0.029	0.029	-0.040	-0.034	-0.025	-0.055	-0.051	-0.046
学历	0.038	0.051	0.055	0.051	0.064	0.066	0.067	0.041	0.043	0.045
角色转型冲击		0.373***	0.364***	0.355***						
胜任挫败					0.303***	0.291***	0.275***			
情绪耗竭								0.431***	0.424***	0.409***
社会支持			-0.077	-0.083*		-0.051	-0.063		-0.034	-0.042
角色转型冲击×社会支持				-0.081*						
胜任挫败×社会支持							-0.092*			
情绪耗竭×社会支持										-0.083*
R ²	0.004	0.381	0.311	0.312	0.283	0.271	0.392	0.189	0.191	0.197
ΔR ²	0.004	0.039	0.006	0.006	0.091	0.002	0.008	0.186	0.001	0.007
F	1.043	30.388	23.828	19.993	19.178	14.758	12.875	42.627	32.134	26.779

从模型 1 到模型 4,逐步加入控制变量、角色转型冲击、社会支持以及角色转型冲击与社会支持的交互项后,发现角色转型冲击与社会支持的交互项

对实习退缩行为呈显著负向影响($\beta = -0.081$, $p < 0.05$)。这表明社会支持在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间发挥负向调节作用,

验证假设 H5。而从模型 5 到模型 7,逐步加入控制变量、胜任挫败、社会支持以及胜任挫败与社会支持的交互项后,发现胜任挫败与社会支持的交互项对实习退缩行为也呈显著负向影响($\beta = -0.092, p < 0.05$)。这说明社会支持在胜任挫败与师范生实习退缩行为之间起负向调节作用,验证假设 H6。通过从模型 8 到模型 10 逐步引入控制变量、情绪耗竭、社会支持以及情绪耗竭与社会支持的交互项后,结果显示情绪耗竭与社会支持的交互项对实习退缩行为呈现显著负向影响($\beta = -0.083, p < 0.05$)。这表明社会支持在情绪耗竭与师范生实习退缩行为之间发挥负向调节作用,验证假设 H7。

为深入验证调节效应,本研究制作了调节效应图,以直观呈现社会支持在各变量之间的调节作用。首先,在图 3 中,高水平社会支持下的斜率明显小于低水平社会支持下的斜率,表明高水平社会支持削弱了角色转型冲击对师范生实习退缩行为的影响,即社会支持在角色转型冲击与实习退缩行为之间发挥负向调节作用,进一步验证假设 H5。同样,在图 4 中,高水平社会支持下的斜率小于低水平社会支持下的斜率,表明高水平社会支持抑制了胜任挫败对实习退缩行为的影响,即社会支持在胜任挫败与实习退缩行为之间发挥负向调节作用,进一步验证假设 H6。最后,在图 5 中,当社会支持水平较高时,情绪耗竭对实习退缩行为的影响较弱,而社会支持水平较低时,情绪耗竭对实习退缩行为的影响较强,这说明社会支持负向调节情绪耗竭对实习退缩行为的消极影响,进一步验证假设 H7。

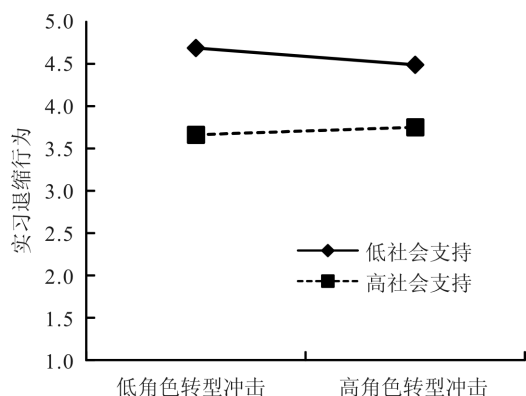


图 3 社会支持对角色转型冲击和实习退缩行为的调节效应

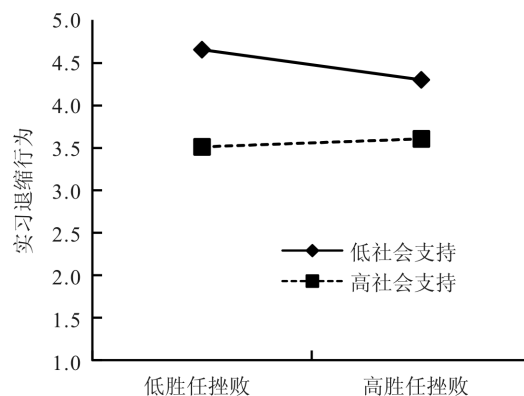


图 4 社会支持对胜任挫败和实习退缩行为的调节效应

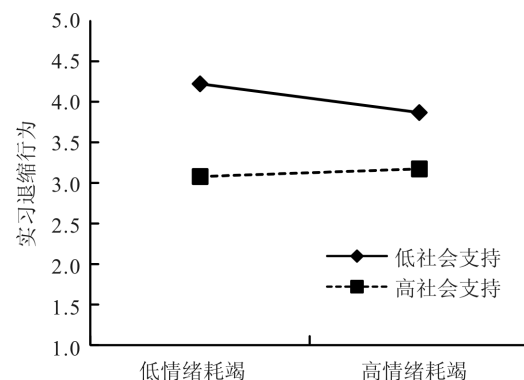


图 5 社会支持对情绪耗竭和实习退缩行为的调节效应

五、研究结论

(一) 角色转型冲击正向影响师范生实习退缩行为

研究结果表明,角色转型冲击对师范生实习退缩行为具有显著预测作用。宋萑等人研究表明,实习时师范生由于难以跨越学生与教师角色之间的巨大差异,无法实现“应然自我”与“实然自我”之间的协调,从而影响其知识、技能等“身份资源”的构建,导致在实践过程中产生挫败感^[31-32]。在教育实习期间,师范生面临着从“学生”向“准教师”角色的转变,这种转型可能导致他们认知上的混乱和畏难情绪,进而引发实习退缩行为。因此,成功度过实习期有助于提升师范生从教信念,反之可能导致其职业认同感下降。然而,以往研究较少考虑角色转型冲击对实习退缩行为的影响机制,也较少关注处于实习期的师范生群体。因此,本研究将角色转型冲击引入师范生实习情境,旨在探讨角色转型冲击是否影响师范生的实习退缩行为,从而拓展了教育实习领域的学术成

果,丰富了新入职教师职业生涯初期探索及适应情况的相关研究。

(二)胜任挫败与情绪耗竭在角色转型冲击与实习退缩行为之间的中介作用及链式中介作用

中介效应检验结果表明,胜任挫败和情绪耗竭均在角色转型冲击与师范生实习退缩行为之间发挥部分中介作用。此外,本研究发现胜任挫败通过引发情绪耗竭,在角色转型冲击与实习退缩行为之间起链式中介作用。正处于实习适应期的师范生因面临角色转型和适应不良等多重实践挑战,往往产生失落、挫败和焦虑等消极情感体验。他们在首次遭遇挫折时更易感受到心理打击,进而频繁出现实习退缩行为。相较其他职业群体,教师需承受更高的情感投入压力,长期的情绪劳动可能导致情绪资源枯竭。在实习期间,师范生因角色转型带来的困难会引发工作中的挫败感,进而诱发身心层面的情绪枯竭状态,最终加剧工作退缩倾向。这种“多米诺效应”验证了角色转型冲击对实习退缩行为的内在机制及影响路径。

(三)社会支持在角色转型冲击、胜任挫败、情绪耗竭与实习退缩行为之间发挥负向调节作用

研究发现,社会支持对角色转型冲击、胜任挫败和情绪耗竭影响实习退缩行为的过程具有负向调节作用,这一结果与以往研究结果一致^[33]。具体而言,低水平的社会支持会加剧师范生转型困难,不仅损害其身心健康,更易诱发实习退缩行为;而高水平的社会支持则能显著缓解师范生由“学生”向“准教师”角色转变过程中的困境,减轻其不良情绪和心理压力,从而降低工作退缩倾向。这一发现与洪嘉英等人的研究结果相呼应^[34]。有效的支持系统是构建职业身份认同的关键,社会支持的调节作用为探讨师范生实习困境及制定干预措施提供了新的视角,这也正是本研究的价值所在。在实习期间,师范生因高强度教学工作和情绪波动易产生工作懈怠,而学校领导、资深教师、同辈及家庭等社会支持者的积极介入,有助于缓解其焦虑、无助和挫败感,从而有效降低实习退缩行为的发生风险。

六、研究建议

(一)完善实习培训体系,塑造师范生主人翁意识

一方面,师范类院校应强化实践导向的课程设计,开设“实习衔接课程”模块,通过案例教学、行动学习和微课题研究等方式传授具身性知识,提升师范生将理论知识运用于实践的能力。建立“分阶段—任务驱动型”实习体系,根据师范生的学科背景与能力水平,制定个性化实习计划,明确时间节点和分阶段目标,保障实习内容的系统性与可操作性。另一方面,借助“智能实习跟踪平台”,集目标设定、进度管理、反馈评价于一体,通过实时数据采集与分析,动态评估师范生实习表现,提供针对性指导,构建院校、实习基地和师范生三方协同的支持机制。此外,鼓励师范生主动参与课堂演练和教学模拟,积累实践经验,在“实践—探索—反思—优化”的循环学习中提升教学技能与从教信心,树立积极身份认同感,形成可持续成长的职业发展内驱力。

(二)探索“抗逆力培育模式”,激活师范生内在动机

在高校层面,应构建实习动态反馈机制,通过指导教师等“现场参与者”实时了解师范生实习状态,精准提供心理支持与实践指导。同时,可开设抗逆力提升的专题课程,如“情境压力模拟训练”“挫折适应力工作坊”,以磨砺提升师范生的心理韧性。结合虚拟现实(VR)技术,模拟真实教学情境与突发问题,帮助师范生在沉浸式压力情境中提升情绪调控能力与适应力。在实习学校层面,应营造接纳失败、鼓励成长的实习文化氛围。一方面,通过“实习指导伙伴计划”,安排资深教师担任师范生的指导导师,为其提供专业辅导和情感支持;另一方面,定期举办跨学科实习分享会,搭建多元交流平台,促进师范生之间的互助学习与经验积累。

(三)构建实习追踪管理机制,发挥情感激励效应

第一,高校应完善岗前教育与实习追踪管

理机制。在实习前,通过问卷调查与访谈全面评估师范生可能面临的挑战,并开展系统性的心理调适培训,帮助学生做好心理准备。在实习过程中,建立动态追踪机制,通过定期交流等方式,及时了解师范生的情感与实习表现,并提供个性化支持。第二,针对焦虑情绪,可打造“情绪支持平台”,包括情绪管理工作坊、减压训练营和心理咨询服务,帮助师范生缓解心理压力,重塑情感能量供给。第三,实习学校应构建激励型实习文化,重视精神激励,激发师范生的职业荣誉感与责任感。通过多维支持与自主调适,帮助师范生实现情感与职业发展的良性循环。此外,师范生自身应主动学习和实践情绪管理方法(如情绪 ABC 理论、心锚法等),提升情绪调节能力,形成正向的压力认知与工作信念感。

(四)打造包容支持的“生长圈”,增强归属感与安全感

首先,高校与实习学校应共同构建多维“实习支持网络”,通过建立多层次的沟通机制(如定期召开实习座谈会、经验分享交流会等),搭建系统化的社会支持平台。该平台应以“情感联结—行为支持—共同成长”的路径为导向,逐步培育一种可持续发展的协作共同体。其次,家长作为师范生实习阶段情感支持的重要来源,应在精神鼓励和实际帮助方面提供更加有针对性的支持,例如通过参与家校互动活动,增强对师范生职业发展的认同感与信任感,从而帮助他们顺利适应实习期的角色转变。最后,鼓励师范生自发组建以互助为核心的同伴支持小组,通过组织专题研讨、角色扮演模拟和经验共享活动,深度链接、异质发展,以情感式成长共同体赋能师范生角色蜕变与职业生涯发展,形成动态的“伙伴式”实践经验库。

参考文献:

[1] 冯莎. 新教师入职适应的影响因素及对策[J]. 教学与管理, 2016(15): 59-61.

[2] SHARBAIN I H A, TAN K E. Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession[J]. Asian Journal of Social Sciences & Humanities, 2012, 1(3): 14-22.

[3] HASTINGS W. Expectations of a pre-service teacher: implications of Encountering the Unexpected[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2010, 38(3): 207-219.

[4] ARNOLD M B. Emotion and Personality[M]. New York: Columbia University Press, 1960: 64.

[5] 王芳,倪志红. 新护士转型冲击研究现状[J]. 护理研究, 2021(19): 3440-3446.

[6] VEENMAN S. Perceived problems of beginning teachers[J]. Review of Educational Research, 1984, 54(2): 143-178.

[7] DARR W, JOHNS G. Work strain, health, and absenteeism: a meta-analysis[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2008, 13(4): 293-318.

[8] KEMERY E R. Affective disposition, role stress, and job withdrawal[J]. Journal of Social Behavior and Personality, 1991, 6(7): 331-347.

[9] 任永灿,郭元凯. 教育实践满意度对师范生职业认同感的影响——心理资本和心理契约的链式中介模型[J]. 教师教育研究, 2022(1): 86-93.

[10] DECI E L, RYAN R M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior[J]. Psychological Inquiry, 2000, 11(4): 227-268.

[11] BARTHOLOMEW K J, NTOUMANIS N, RYAN R M, et al. Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience[J]. Journal of Sport & Exercise Psychology, 2011, 33(1): 75-102.

[12] GILLET N, FOUQUEREAU E, HUYGHEBAERT T, et al. The effects of job demands and organizational resources through psychological need satisfaction and thwarting[J]. The Spanish Journal of Psychology, 2015, 18: E28.

[13] MASLACH C, SCHAUFELI W B, LEITER M P. Job burnout[J]. Annual Review of Psychology, 2001, 52: 397-422.

[14] 李志成,祝养浩,占小军. 创造力与职场不文明行为——基于自我损耗理论的视角[J]. 当代财经, 2019(9): 72-81.

[15] 潘丽婷,赵红斌,袁荣,等. 顾客欺凌对销售人员工作退缩行为的影响: 核心自我评价和情绪耗竭的中介作用[J]. 心理技术与应用, 2020(10): 589-595.

[16] HOBFOLL S E, HALBESLEBEN J, NEVEU J P, et al. Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences[J]. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2018, 5(1): 103-128.

[17] MARINI C, WILSON S, NAH S, et al. Links between rumination and sleep quality among older adults: an examination of the role of social support[J]. Innovation in Aging, 2020, 4(S1): 562.

[18] 李正东,郭森森. 工作压力何以影响员工的离职倾向? ——自我效能感的视角[J]. 华东理工大学学报(社会科学版), 2021(2): 69-85.

[19] KIM C, MCEWEN L N, KIEFFER E C, et al. Self-efficacy

- cy, social support, and associations with physical activity and body mass index among women with histories of gestational diabetes mellitus[J]. *The Diabetes Educator*, 2008,34(4): 719-728.
- [20] 陈建,赵轶然,陈晨,等. 社会排斥对生活满意度的影响研究: 社会自我效能感与社会支持的作用[J]. *管理评论*, 2018(9): 256-267.
- [21] LAKEY B, OREHEK E. Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health[J]. *Psychological Review*, 2011,118(3): 482-495.
- [22] 张莉,林与川,张林. 工作不安全感对情绪耗竭的影响——社会支持的调节作用[J]. *科研管理*,2014(3):91-98.
- [23] 任永灿,任永琦,李丹华,等. 教育实习对师范生职业认同感的双刃剑效应——基于角色压力和职业获益感的双中介模型[J]. *教师教育研究*,2023(6): 44-51.
- [24] 薛友儒,林平,高学琴,等. 新护士转型冲击评价量表的编制及信效度检验[J]. *中华护理杂志*,2015(6): 674-678.
- [25] BEIWEN C, VANSTEENKISTE M, BEYERS W, et al. Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures[J]. *Motivation and Emotion*,2015,39(2): 216-236.
- [26] 李超平,李晓轩,时勤,等. 授权的测量及其与员工工作态度的关系[J]. *心理学报*,2006(1): 99-106.
- [27] 叶悦妹,戴晓阳. 大学生社会支持评定量表的编制[J]. *中国临床心理学杂志*,2008(5): 456-458.
- [28] LEHMAN W E, SIMPSON D D. Employee substance use and on-the-job behaviors[J]. *The Journal of Applied Psychology*,1992,77(3): 309-321.
- [29] 周浩,龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法[J]. *心理科学进展*,2004(6): 942-950.
- [30] 吴艳,温忠麟. 结构方程建模中的题目打包策略[J]. *心理科学进展*,2011(12): 1859-1867.
- [31] 宋萑,周深几. 教育实习中师范生身份认同困境的人类学考察——一位新疆师范生的个案研究[J]. *民族教育研究*,2016(6): 46-53.
- [32] 宋萑,田士旭,吴雨宸. 职前教师培养实证研究的系统文献述评(2015—2019)[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*,2020(9): 78-102.
- [33] 肖维,蔡莉. 师范生身份认同的表征、困境及其纾解[J]. *黑龙江高教研究*,2022(4): 106-112.
- [34] HONG J Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession[J]. *Teaching and Teacher Education*,2010,26(8): 1530-1543.

The Impact of Role Transitional Shock on Normal Students' Internship Withdrawal Behaviors: The Chain Mediating Effect of Competence Frustration and Emotional Exhaustion and the Adjusting Effect of Social Support

REN Yongcan, WANG Xiting

(College of Teacher Education, Beijing Union University, Beijing 100011, China)

Abstract: Student teaching is an important transitional phase from theory to practice for preservice teachers, directly affecting their cultivation quality. Based on a sample of 551 senior preservice teachers and the “cognition - affection - intention” theoretical framework, this study explores the mechanism and conditions by which role transitional shock influences internship withdrawal behavior. The results indicate that transitional shock not only directly and positively affects internship withdrawal behavior but also exerts a partial mediating effect through competence frustration and emotional exhaustion, with competence frustration further triggering a chain mediation effect via emotional exhaustion. Additionally, social support plays a negatively moderating role in this process, helping to mitigate the negative effects. Consequently, it is recommended to improve the internship training system, explore resilience cultivation models, establish internship tracking management mechanisms, and create an inclusive and supportive “growth circle” to enhance preservice teachers' professional identity, sense of value and mission.

Key words: role transitional shock; competence frustration; emotional exhaustion; internship withdrawal behaviors; social support; normal students' internship

责任编辑 李玲