

■ 学前教育专业发展

# 幼儿园教师共情研究现状与展望

王泽雨, 肖楠

(河北师范大学教育学院, 河北石家庄 050024)

**摘要:** 本研究回顾了共情的概念, 梳理了目前国内外幼儿园教师共情研究的现有成果, 分析幼儿园教师共情研究存在的不足, 指出未来研究应着重细化共情发生情境, 明确共情指向对象; 探究内部影响因素, 重视中观环境影响; 融合多种研究方法, 开发特色测量工具; 将共情纳入选拔培训体系, 探究具体共情策略。

**关键词:** 幼儿园教师; 共情

**中图分类号:** G615

**文献标识码:** A

**文章编号:** 2095-770X(2019)08-0104-06

**PDF 获取:** <http://sxxqsfxj.ijournal.cn/ch/index.aspx>

**doi:** 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.08.019

## Research on the Status and Prospect of Preschool Teachers' Empathy

WANG Ze-yu, XIAO Nan

(College of Education, Hebei Normal University, Shijiazhuang 050024, China)

**Abstract:** This study reviews the concept of empathy, sorts out the current achievements of the empathy research of preschool teachers at home and abroad, and analyzes the shortcomings of current research. It points out that future research should focus on refining empathy situations and clarifying empathy objects; explore internal influencing factors, attach importance to the environmental impact of the Middle View; integrate multiple research methods, develop characteristic measurement tools; incorporate empathy into the selection training system, and explore specific empathy strategies.

**Key words:** preschool teachers; empathy

### 一、幼儿园教师共情研究现状

#### (一) 国外幼儿园教师共情研究现状

目前, 国外幼儿教师共情研究主要关注幼儿园教师共情能力水平, 幼儿教师共情能力影响因素, 促进幼儿教师共情能力发展等方面, 具体如下。

国外学者 Hee Jun Choi 和 Minwha Yang (2011) 在对“韩国教育中, 问题式视频教学对学生满意度、共情、学习成就的影响”的研究中发现, 相对于以文本进行抛锚式教学, 以视频为载体进行抛锚式教学更能促进职前教师的共情能力发展<sup>[1]</sup>。该研究

采用了 1987 年 Keller 在“教学材料积极性调查”中使用的学生满意度问卷, 在对该问卷进行改编与信效度检验后, 用于测量学生的共情水平。同年, Jason J. Barr 在关于“教师共情和教师的学校文化观”的研究中, 采用 Davis 的人际反应指针作为研究工具, 使用了其中三个分量表, 分别用观点采择量表评估了采取他人观点的心理学观点的趋势; 用共情关心量表评估了关心的他人指向; 用个人悲伤量表测量了个人焦虑的自我指向和在紧张的人际关系中的不舒适<sup>[2]</sup>。研究结果发现, 第一, 观点采择作为共情的认知方面, 与学生一同伴关系、教育机会、学校规

**收稿日期:** 2019-03-25; **修回日期:** 2019-04-17

**作者简介:** 王泽雨, 女, 河北辛集人, 河北师范大学教育学院硕士研究生; 肖楠, 女, 四川广安人, 河北师范大学教育学院硕士研究生。

则相关。具体来说,有更好观点采择的教师可以采择第三者的观点,这可以帮助他们理解学生的人际关系建立,以及对学生行为给予更加适当的回应。可以更好地理解同伴关系的教师更乐于倾听并帮助学生度过人际关系障碍,而不是把这些问题看作是讨厌的行为而直接训斥。第二,个人悲伤与学生一同伴关系呈负相关。个人悲伤是对他人的情绪状态的以自我为中心的,反感的反应。高个人悲伤的教师会逃避学生的矛盾,把矛盾看作是简单的消极的行为,并直接进行压制。第三,高观点采择的教师更加积极地看待学校的教育机会。这样的教师可以得到很多教室内教室外的教育机会。高观点采择的教师更积极地看待学校规则。高观点采择的教师可以更好地理解管理结构和政策背后的基本原理,而不是看作阻碍教师行为的专制的规则。

2012年, Snezana Stojiljkovic 等人进行了“共情和教师角色”研究,通过对塞尔维亚的120名教师进行共情测量。该研究将“共情”分为两个方面,即情商和情感共情<sup>[3]</sup>。Snezana 对于情商的测量采用“情商调查问卷”作为调查工具,该问卷包括22个项目,这22个项目与共情的两维度(认知、情感)有关。总分数从22—88排列。情感共情的测量是教师从1到10的级别上自己评估他们自己的共情能力。Ivice的六种教师角色测量工具包括5种水平级别上13个项目的自我评估,每个项目描述六个教师角色之一的行为状况,目的是测量教师角色扮演有效性的自我评估。研究结果发现,共情与教师角色的成功实现有关,具体说来,共情能力越高,教师所扮演的各种角色越能够成功实现。

2015年, Nancy Farstad Peck, Susan P. Maude, Mary Jane Brotherson 等人,通过质性研究,采用建构主义设计,对18位幼儿教师进行访谈,了解幼儿教师对共情的理解以及在班内如何表达共情,并提出建议<sup>[4]</sup>。该研究将共情的操作定义表述为一种能力:幼儿教师感受幼儿或家庭成员正在感受的,理解幼儿或家庭成员正在感受的,与他们交流这种感受,并用适当的方式作出回应以满足他们的需要。研究发现,共情有助于教师重视多样化,并理解和包容多样化;共情有助于教师对幼儿、幼儿家庭、社区抱有积极的观点和态度;相比于其他专业,教师更容易产生共情疲劳。同时,研究者还提出了几点建议:首先,提出了具体的可操作化的共情表达

策略:1、像哲学一样接纳一切。这包括①教师要接受残疾的、健康的、不同人种、不同社会经济地位、不同家庭背景的孩子;②要通过“接受进入教室的一切人、物”来表达共情。“进入教室的人”包括父母、兄弟姐妹、祖父母、助教、代课教师、建筑工程师等。③创造欢迎的氛围并接受任何不同;创造交流的氛围并无批判。④站在幼儿、家庭、交流成员的角度接受每个人并以他们能够认可的方式欢迎他们。2、放松并保持平衡。其含义如下:放松:①教师以一种放松且和谐的方式回应幼儿和家长的需求,分享自己的育儿经验;②教师最首要的任务是倾听,在被需要的时候放下冲动去解决问题;③教师应把家长看作可以独立做决定的人,他们了解自己孩子的优势和需要,但有时他们也渴望得到支持。平衡或和谐:①教师专业者的角色和态度阻碍了健康关系的形成;②教师通过给家长自己的家庭电话来表明自己愿意为建立健康关系付出努力。3、接受并回应家庭文化。指的是教师融入家庭的文化实践活动,与家庭成员分享感受。4、与家庭进行有意义的交流。①有各种方法进行交流;②最好的方法是家访,教师可以得到有关幼儿、家庭、文化实践的动态的信息;家长可以看到教室外的教师。

Emine Ahmetoglu 和 Ibranhim H. Acar(2016)在对“土耳其学前职前教师的社交能力、共情、交流能力的影响因素”的研究中,使用了ETS(共情倾向问卷)作为共情测量工具,结果发现共情能力与性别(女性共情能力更高)、朋友数量(有9个或9个以上的朋友的职前教师的共情得分更高)、年级相关。研究者指出“教师应训练交流能力,共情能力,社交能力以便为孩子提供更好的环境。(尤其是教师的情绪支持可以培养孩子亲社会行为)”<sup>[5]</sup>。该研究所使用ETS共情测量工具中有20道题目,主要测量个体与日常生活中的社交环境的共情关系的潜在性。采用李克特式5点评分法(1完全不同意,5完全同意)。题目例如:“我像关心自己的问题一样关心他人的问题。”总分从20到100,分数越高,共情能力越高。Dokmen(1988)通过用共情相关理论检验其结构,验证了表面效度和结构效度,发现它包括了大学生的一系列共情倾向。对于预测效度,Dokmen(1988)发现ETS(共情倾向问卷)和艾德华个人兴趣量表的“理解性情绪”分量表存在.68的相关性。本研究的内部一致性是.88,与Dokmen的最

初研究( $\alpha=.81$ )相一致。这说明 ETS 作为共情测量工具可以有效测量共情水平。

国外学者 Earl Higgins, John Moracco 和 Deborah Danford 曾经研究了人际关系训练对于职前教师的影响。研究者向被试呈现 15 个真实的教学片段,让被试回答自己会如何回应这些情况<sup>[6]</sup>。15 个片段举例:“我不知道 Dobbs 女士想要什么。我不知道她认为我的工作怎么样。她看到我在教室里写的时候说我做得很好。但是,我交上我的作业后她又开始对我喊叫。我不知道我的作业就是那么差还是她不喜欢我。”根据共情质量评价为 1 到 5 级,5 级为高共情回应。评分方式举例如下:评分 1 分:“你如何做来使她按照这种方式做事?”评价 3 分:“我们不难知道为什么 Dobbs 要对你以这种方式行事。”研究发现,接受团体凝聚力训练的实验组的共情能力比没有接受团体凝聚力训练的控制组组高,同时,接受团体凝聚力训练的组比只进行传统人际关系训练的组共情得分高。这表明以团体凝聚力训练为代表的人际关系训练有助于共情能力的提高。

## (二)国内幼儿园教师共情研究现状

国内关于幼儿教师共情研究的文献极少,且多关注幼儿教师共情水平及幼儿教师共情影响因素。南京师大的张玲玲<sup>[7]</sup>以 N 市为例进行了幼儿教师共情能力现状调查研究,选取 30 名幼儿教师作为被试,使用《人际反应指针(IRI-C)问卷》作为调查工具,同时采用图片测量和观察法,研究发现幼儿教师的总体共情得分较高(幼师在 IRI-C 中的得分该与标准平均分);幼师在实际教育情境中的共情能力水平较低(幼儿教师的实际共情得分低于 IRI-C 量表得分);共情的四个维度——观点采择、个人忧伤、倾听能力、想象力的实际能力得分都低于量表得分。同时指出,幼儿教师在教育情境中的个人观察能力、倾听能力、对话能力、儿童观等因素影响着幼儿教师对幼儿的共情水平。并根据幼儿教师实际共情能力存在的问题,结合国外教师共情培训方案提出了建议。张玲玲指出,幼儿教师的教育对象具有特殊性,所以影响幼儿教师共情能力发挥的因素与其他教师不同,但到目前为止,对于幼儿教师共情影响因素的相关结论和正式的理论研究几乎没有。对幼儿教师背景的调查是在借鉴相关研究的基础上确定的,较少关注幼儿教师本身的特殊性。

河北师范大学的杨亚青在对幼儿教师共情能力

研究中,采用 Davis 的 IRI-C 为研究工具,同时使用自编教师共情材料,这些自编材料由 5 道题构成,模拟了幼儿教师与幼儿在园的一日生活场景,包括积极的和消极的,测量具体教育情境中教师的行为表现,根据教师回答将教师的共情能力划分为 6 种水平<sup>[8]</sup>。标准分别是:1. 教师既没有对幼儿的表述作出感知也没作出情绪回应;2. 仅仅关心描述的事实,没有作出情绪理解;3. 仅仅关注情绪的变化和回应;4. 对幼儿作出了认知和情绪回应,但没有指导建议;5. 对幼儿做出了认知和情绪回应,提出了幼儿的不足或者教师的期望;6. 不仅在认知和情感上给予回应,同时根据幼儿的不足提出指导性建议以达到教师的期望。

学者周红在其研究中指出,幼儿教师在家园沟通中的共情水平不高,同时,幼儿教师的共情水平在沟通事件属性、个人背景、幼儿园体制特征等方面有所差异,幼儿教师的共情能力习得过程经历了混沌、分离、理解运用的阶段<sup>[9]</sup>。认知维度上,从简单概念的习得,到懵懂观念的形成再到经验概念的建立;情感维度上,从自我共情到共情他人再到共情自我和他人并存;策略维度上,从理论行动到低效行动再到策略行动。幼儿教师的共情具有三个特点——实践性、趋近性、儿童优先性。运用了团体辅导的形式,探索了幼儿教师在家园沟通中共情能力发展路径与特点,在行动研究基础上概括出幼儿教师共情能力提高的具体策略。采用了自我报告量表和故事的自我报告两种普遍的共情测量方式。故事的自我报告呈现一日生活的案例,评分标准采用卡科夫和皮尔斯的等级评定表,分为 5 种水平。但是该等级评定标准的间距划分过大,简化了教师的共情表现,难以准确反映教师在实际教育情境中的共情水平。

学者黄莺高、郭亚新、李雪莲等进行了职前教师对幼儿欺负行为的反应研究,探究年级和共情的作用,研究发现,共情关注随年级的升高而下降,个人悲伤随年级的升高而上升;低共情关注的职前幼儿教师对各种欺负行为的同情程度随年级升高而下降,但高共情关注的职前幼儿教师对各种欺负行为的反映无年级差异<sup>[10]</sup>。研究者提出,职前幼儿教师应该不断提高自身的共情能力,从而对欺负行为作出积极反映。同时,职业压力和职业倦怠影响了幼儿教师的共情能力。

## 二、幼儿园教师共情研究不足

迄今为止,国内外关于幼儿教师共情研究已有一些成果,并得到了学者们的认可,但仍存在着一些亟待解决的问题:

### (一)共情情境界定模糊,共情对象界定泛化

共情是对他人情境的理解和感同身受,是一种他向反应。这就要求研究应该明确幼儿教师共情发生的情境和幼儿教师的共情对象。但目前关于幼儿教师共情的研究很少有对情境和对象进行细化的,仅有学者周红研究了在家园沟通中幼儿教师对幼儿家长共情的能力和水平;魏艳娟分析了幼儿教师的共情在家园沟通中的作用<sup>[11]</sup>。如在多数研究中,研究者们采用以 IRI—C 为代表的自我报告量表和故事的自我报告进行幼儿教师共情能力的测量,得到的测量结果存在几点问题。第一,无法判断幼儿教师的共情能力得分是否与实际教育情境中的共情行为一致。因为在实际幼儿教育情境中,会出现各种各样的未知变化,教师如果没有能力机智应对各种变化就不能最大程度地对幼儿产生共情行为;第二,不能判断幼儿教师在各种教育情境中的共情水平是否一致。幼儿教育与中小学教育不同,幼儿的一日生活丰富多彩,有集体活动、区角活动、户外活动、进餐、睡觉等。不同的教育保育情境中,由于幼儿教师所肩负的任务和心态不同,其共情水平也不同。第三,不能判断幼儿教师对不同身份的共情对象的共情水平是否一致。幼儿教师的工作与中小学教师的工作存在很大不同,幼儿教师的工作环境有其特殊性这种特殊性存在于三方面,一是教育对象是身心发展不完善的幼儿;二是工作伙伴间的关系更加紧凑和亲密,主班老师、配班老师和保育员三位老师在同一时间和空间下共处;三是家园沟通的角色和作用在幼儿教育中较之中小学更为重要。这三类共情对象与幼儿教师的人际关系不同,幼儿教师的共情水平也可能不同。

### (二)影响因素范围局限,内部因素研究空缺

通过知网、EBSCO 等查阅中英文文献,我们可以发现,中小学教师及其他职业(如护生)共情研究已较完善,对于共情的影响因素研究主要集中于以下几个方面:1、性别。多数研究发现女性的共情能力比男性高。2、学历。研究发现,教师的学历越高,教师越能换位思考,共情水平越高。3、教龄。一般

说来,教龄越长,教师对教育对象的身心发展特点越了解,共情水平越高。4、年龄。研究发现,年龄较长的教师比年龄较小的教师共情能力更高。5、年级。对职前教师的研究发现,一二三年级的职前教师的共情水平随年级升高而降低,这可能与职业压力升高有影响。6、职称。职称越高的教师,在教育工作中获得的成绩感越高,越能够自如地应对各种情况,共情水平越高。这六个方面的研究成果得到了研究者们的认可,在幼儿教师共情影响因素研究方面,由于研究成果较少,理论发展不完善,参考文献少,所以一般都借鉴以上六个方面的研究,探究这六个因素对幼儿教师共情的影响。这样就存在着一下几个问题:第一,非教育性因素的研究欠缺。以上六个方面多属于教师的教育性因素,研究者多借鉴中小学教师共情研究成果,对于影响因素的探究思路便局限于以上几方面,忽视非教育性因素的影响,从而使幼儿教师的共情影响因素的研究狭窄。如国外学者 Emine Ahmetoglu 研究发现,教师的朋友数量越多,教师的社交能力与社交状况越积极,教师的共情能力越高<sup>[5]</sup>,所以,应该探究教师的社交能力对共情水平的影响。第二,内部因素研究不足。目前幼儿教师共情研究多进行共情水平现状调查,发现影响幼儿教师共情水平的外部因素,但内部因素,如智力、气质、人格、自尊、早期经历等研究欠缺。

### (三)研究方法使用单一,研究工具缺乏特色

多数研究采用定量研究方法,一般通过进行自我报告量表和故事的自我报告进行调查研究,对调查数据进行分析与整理,从而得出结论。但仅仅使用定量研究方法也存在着弊端,如只能搜集表面现象,不能解释深层原因;研究中真正的随机大样本不易获得,研究结果不具有普遍意义;难以研究没有数据可寻的问题等。在幼儿教师共情的研究中,关于性别对共情水平的影响总是空白的,性别差异无从考证,原因就是量化研究需要一定数量的男性幼儿教师样本作为研究的前提,而男性幼儿教师数量极少,这个问题式量化研究方法不能克服的。

目前国内外共情研究中广泛使用的测量工具一般有几个:1、杰弗逊共情量表(The Jefferson of Empathy,JSE),主要用于医学生的共情测量;2、由王巧红编制的临床护理人员共情能力评价量表;3、人际反应性指针(IRI—C),由詹志禹依据 Davis 的 IRI 改编而来;4、情绪共情问卷(Questionnaire

Measure of Emotional Empathy, QMEE); 5、基本共情量表(Basic Empathy Scale, BES); 6、共情商数量表(Empathy Quotient, EQ) 7、由 Vossen 编制的青少年共情和同情量表(AMES); 8、共情和同情量表(Measure of Empathy and Sympathy, MES)等。其中 IRI-C 和 MES 等已经得到研究者的验证,证实了量表在中国幼儿教师样本中的信度和效度,可以跨群体使用。在幼儿教师共情研究中,使用最广泛的是 IRI-C,施测过程简单方便,它有四个分量表,可以根据不同研究内容满足不同研究者的需要,选取个别分量表使用。但这些量表也存在着问题,即量表条目的表述对不同群体通用,没有幼儿教师职业特点,不体现幼儿教师工作环境,教育对象的特色,难以判断测量的共情结果是否与幼儿教师在实际教育情境中的共情表现一致。正如杰弗逊共情量表针对医学生共情研究一样,幼儿教师共情的测量也应该使用具有幼儿教师特色的测量工具。

#### (四)共情干预研究薄弱,具体共情策略缺少

国内外中小学教师共情干预和训练研究已较完善,主要包括体验式训练、技能训练、精微技能训练、视频训练、正念训练、写作训练等。而幼儿教师共情干预和训练研究极少,一些研究者提出了具体建议和策略,但建议的局限性比较大,没有给出可以行之有效的具体培训方案。仅有学者周红在家园沟通与教师共情的研究中,通过团体辅导编制了比较具体的共情训练方案,其团体训练方案分为建立团体,走进沟通、非言语与沟通、“我的角度”与沟通、情绪觉察与沟通、价值观与沟通、倾听表达与沟通、结束团体幸福起航七个模块,有一定的借鉴意义。但遗憾的是,具体策略化建议丰富的同时,其理论建构又不够丰满,理论基础不足。国外学者 Nancy Farstad Peck 采用质性研究方法,在研究中提出了具体的可操作化的共情策略,包括像哲学家一样接纳一切,放松并保持平衡,接受并回应幼儿家庭,与幼儿家庭沟通交流等。

### 三、幼儿园教师共情研究展望

#### (一)细化共情发生情境,明确共情指向对象

共情是一种具有明确指向性的特质。目前已有研究者开始关注到了共情发生的情境及其指向对象。学者周红、魏艳娟初步探究了在家园沟通情境下,幼儿教师与幼儿家长沟通、交流过程中共情所起

到的作用。这两位学者的研究为幼儿教师的共情相关的研究做了方向上的指引与参考。在未来的研究中,研究者们应该逐步关注到幼儿教师的共情水平在不同的发生情境和指向对象上是有可能存在区别的。这主要是由于是师幼关系和家园关系存在本质上的区别。对于不同情境和对象的共情的研究,可以帮助我们提出更加细化的、有针对性的共情提高方案与策略。

#### (二)拓宽共情影响因素,重视相关变量影响

未来研究应该注重幼儿教师内部因素和中观环境的影响。以往研究的较多关注幼儿教师的教育性因素及教育背景,以后的研究可以考虑非教育性因素,包括幼儿园体制、园长的作用、社会交往状况、人际交往能力、职前和在职的比较等。同时,可以着重考虑幼儿教师的职业压力、职业倦怠、幼儿教师家庭成员的作用、经济收入等对幼儿教师共情水平的影响。幼儿教师内部因素的研究也较少,未来的研究需要考虑一些教师内部因素的影响,包括人格、自尊、气质类型、早期经验等的影响。

另外,应该关注幼儿教师共情与其它变量存在的关系。目前鲜有研究幼儿教师共情与其它变量之间关系的研究,对于进行变量建构模型的研究更少。学者阳泽、胡洁等领先探究了共情在教师对幼儿的认知复杂性与师幼关系之间的关系中的作用机制<sup>[12]</sup>,通过在两者之间建构模型,发现幼儿教师的情绪共情正向影响着职业倦怠的核心成分,即情绪枯竭;同时,认知情绪与情绪枯竭呈负相关。总的来说,研究发现,共情并不总是起着正面的积极效应,在某些变量的相互作用(如教师对幼儿的认知复杂性与师幼关系的关系)中,起着部分负面的中介作用。所以,以后的研究应该重视共情与其它变量存在的关系。

#### (三)融合多种研究方法,开发特色测量工具

目前对于幼儿教师共情的相关研究多采用定量的研究方法,鲜有定性的研究方法的运用。Nancy Farstad Peck(2015)年做的质性研究给我们提供了新的思路,以后的研究可以促进定性研究和定量研究方法相结合。

幼儿教师共情的研究工具也需要进一步的完善。现在对于共情测量的工具多数将共情的概念与同情相混淆,鲜有分开维度的测量与研究<sup>[13]</sup>。实际上,两个维度的相关度不大。以后的工具开发应更

注重共情与“同情”、“移情”的区别,并明晰共情内部维度的界限。

另外,教师共情量表中加入学生评价和家长评价,使问题更加能够反映幼儿的一日生活,反映幼儿教师在实际教育情境中的真实共情水平。由于学前教育的特点,所以量表或问卷的编制要特别注意放入幼儿家长的因素。

#### (四)关注内部作用机制,开发共情训练方案

多数研究只关注于幼儿教师共情提高的积极影响,鲜有研究着眼于幼儿教师共情的内部作用机制。比如共情在师幼关系中是如何发生的;共情以何种规律促进幼儿教师专业发展与师幼关系的和谐;共情的内部结构如何作用于共情的整体状态;幼儿教师这一特殊群体的共情作用机制与其它教师或其他职业人员有何不同;等等。探究了幼儿教师共情的内部作用机制就可以为幼儿教师共情能力提高提出更具体的、可操作性强的共情训练方案。目前关于幼儿教师共情训练和提高策略以及幼儿教师共情干预研究还比较少,多数研究只能提出一些比较宽泛的策略,可操作性不强。未来的研究可以借鉴国内外中小学教师共情干预训练研究的研究成果,同时考虑幼儿教师共情的独特特点,研究如何将幼儿教师的共情培训纳入教师培训体系,探究行动方案而非宏观策略,以充分利用共情的研究成果,促进幼儿教师共情发展。

#### [参考文献]

- [1] Yang C M. The effect of problem-based video instruction on student satisfaction, empathy, and learning achievement in the Korean teacher education context[J]. Higher Education, 2011, 62(5): 551—561.
- [2] Barr Jason J. The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture[J]. Educational Studies, 2011, 37(3): 365—369.
- [3] Stojiljković S, Djigić G, Zlatković B. Empathy and Teachers' Roles[J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2012, 69: 960—966.
- [4] Peck N F, Maude S P, Brotherson M J. Understanding Preschool Teachers' Perspectives on Empathy: A Qualitative Inquiry[J]. Early Childhood Education Journal, 2015, 43(3): 169—179.
- [5] Ahmetoglu E, Acar I H. The Correlates of Turkish Preschool Preservice Teachers' Social Competence, Empathy and Communication Skills[J]. European Journal of Contemporary Education, 2016, 16(2): 188—197.
- [6] Higgins E, Moracco J, Danford D. Effects of Human Relations Training on Education Students[J]. Journal of Educational Research, 1981, 75(1): 22—25.
- [7] 张玲玲. 幼儿教师共情能力调查研究——以N市为例[D]. 南京: 南京师范大学, 2014.
- [8] 杨亚青. 幼儿教师共情能力现状研究[D]. 石家庄: 河北师范大学, 2017.
- [9] 周红. 家园沟通中幼儿教师共情研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2014.
- [10] 黄嵩高, 郭亚新, 李雪莲. 职前教师对幼儿欺负行为的反应——年级和共情的作用[J]. 学前教育研究, 2017(4): 26—36.
- [11] 魏艳娟. 家园沟通中幼儿教师共情的研究[J]. 科学咨询(教育科研), 2018(7): 153.
- [12] 阳泽, 胡洁. 教师对幼儿认知复杂性与师幼关系的关系: 共情的中介作用[J]. 学前教育研究, 2018(8): 41—49.
- [13] 朱隆, 孙敏, 高晓雷. 新时代背景下幼儿教师对问题儿童接纳态度的探讨分析[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(9): 22—25.

[责任编辑 李兆平]