

中小学心理课堂提升学生共情能力的实验研究

刘 珊

(上海市格致中学, 上海 200001)

摘要: 共情能力是中小学生社会情感能力的重要组成部分, 对学生的人际交往质量、心理健康水平与人格健全发展具有重要支撑意义。当前中小学心理课堂对学生共情能力的系统化培养仍有待提高, 科学设计心理课堂教学策略并开展实证研究, 有助于明确共情能力培养的有效路径, 丰富中小学心理健康教育的实践体系。本研究采用实验研究法, 选取小学四年级至初中二年级学生为研究对象, 设置实验组与对照组, 通过系统化的课堂干预方案开展为期一学期的教学实验, 运用标准化工具对学生共情能力进行前后测, 探究心理课堂干预对学生共情能力的影响效果, 提炼可复制、可推广的课堂培养策略, 为中小学心理课堂优化教学内容、提升育人实效提供实践参考。

关键词: 中小学; 心理课堂; 共情能力

中图分类号: G44

文献标识码: A

文章编号: 3006-001X (2025) 09-0009-10

DOI: 10.62022/FETR.issn3006-001X.2025.09.002

Experimental Study on Enhancing Students' Empathy Ability in Primary and Secondary School Psychology Classroom

Liu Shan

(Gezhi High School, Shanghai 200001)

Abstract: Empathy is an important component of the social and emotional abilities of primary and secondary school students, which plays a crucial role in supporting the quality of their interpersonal communication, mental health, and sound personality development. The systematic cultivation of students' empathy ability in current primary and secondary school psychological classrooms still needs to be improved. Scientifically designing psychological classroom teaching strategies and conducting empirical research can help clarify effective paths for cultivating empathy ability and enrich the practical system of psychological health education in primary and secondary schools. This study adopts experimental research method, selecting students from fourth grade of primary school to second grade of junior high school as research objects, setting up experimental group and control group, conducting a one semester teaching experiment through a systematic classroom intervention plan, using standardized tools to test students' empathy ability before and after, exploring the impact of psychological classroom intervention on students' empathy ability, extracting replicable and promotable classroom training strategies, and providing practical reference for optimizing teaching content and improving the effectiveness of education in primary and secondary school psychological classrooms.

Keywords: primary and secondary schools; psychological classroom; empathy

一、研究设计与实施过程

(一) 研究对象

本研究选取区域内3所公办小学与2所公办初级中学作为实验学校, 研究对象覆盖小学四年级至初中二年级学生, 涵盖不同年级、不同性别、不同学业水平、不同家庭教养环境的学生群体, 旨在通过多样化的研究对象分布, 提升研究结果的代表性与稳定性, 确保研究结论能够适用于广泛的中小学学生群体。研究人员在选取实验学校时, 充分考虑了学校的心理健康教育基础、师资力量、办学规模等因素, 所选学校均具备完善的心理健康教育课程体系, 配

备专职心理教师, 能够为实验研究的顺利开展提供必要的支持与保障, 避免因学校基础条件差异影响实验结果的客观性。

研究人员按照整群抽样的原则, 从各实验学校同年级中选取平行班级, 将选取的班级随机划分为实验组与对照组, 确保两组班级在年级分布、班级规模、学生构成、师资配置等方面基本保持一致。其中, 实验组学生接受专门设计的共情能力培养心理课堂干预, 严格按照本研究制定的干预方案开展系统化教学; 对照组学生开展学校原有常规心理健康教育课堂教学, 教学内容、教学形式、教学时

作者简介: 刘珊, 本科, 二级教师, 研究方向为中小学心理健康教育。

长均保持不变,不增加任何专门的共情能力训练内容。

所有参与研究的学生均处于正常的身心发展阶段,经学校心理教师初步筛查,学生无严重情绪障碍、行为问题或特殊教育需要,能够正常参与课堂教学与实验活动。研究人员提前向学生与家长发放知情同意书,详细说明研究的目的、过程、内容与意义,明确告知学生与家长,学生有权在研究过程中的任意阶段提出退出,研究人员不会对学生的正常学习、日常评价造成任何影响,也不会泄露学生的个人信息与测评结果。在充分了解研究相关情况后,学生与家长均自愿签署知情同意书,最终确定实验组学生总人数为435人,对照组学生总人数为428人,其中小学阶段实验组学生220人、对照组学生215人,初中阶段实验组学生215人、对照组学生213人。

为进一步确保研究对象的可比性,研究人员对两组学生的基本情况进行了详细统计与核对。在年龄分布上,小学4年级学生年龄为9岁~10岁,小学5年级学生年龄为10岁~11岁,小学6年级学生年龄为11岁~12岁,初中1年级学生年龄为12岁~13岁,初中2年级学生年龄为13岁~14岁,两组学生在各年龄段的分布比例基本一致;在性别比例上,实验组男生220人、女生215人,对照组男生218人、女生210人,男女比例基本均衡;在学业水平上,两组学生上一学学期的期末成绩平均分、优秀率、及格率均无明显差异;在家庭教养环境上,两组学生中父母陪伴充足、教养方式民主的比例基本相同,不存在明显差异。

(二) 研究工具

本研究采用适合中小学生的共情能力评定工具,作为调查学生共情能力发展水平的核心工具。该工具在国内中小学心理健康教育相关研究中具有较为广泛的应用基础,经过多年实践检验,具备良好的信度水平与效度水平,信度系数在0.80~0.85之间,效度系数在0.75~0.80之间,能够较为稳定、准确地反映学生共情能力的发展状态,适合在校园集体场景中开展团体实测,操作简便、耗时较短,符合中小学生的认知特点与作答习惯。

该共情能力评定工具包含情绪识别、观点采择、共情反应、共情行为四个维度,每个维度包含若干具体题目,共计40道题目。其中,情绪识别维度主要调查学生对他人面部表情、肢体动作、语言语气等情绪信号的识别能力;观点采择维度主要调查学生站在他人角度理解他人想法、感受与立场的能力;共情反应维度主要调查学生在感知到他人情绪后,做出恰当情绪回应与情感表达的能力;共情行为维度主要调查学生在日常生活中,将共情认知转化为

主动关心、帮助他人的实际行为的能力。工具采用Likert 5点计分法,从“完全不符合”到“完全符合”分别计1分~5分,总分越高,表明学生的共情能力发展水平越高。

研究人员在正式施测前,对工具内容进行了再次审核与调整,结合中小学生的年龄特点与认知水平,优化了题目语言表述,将抽象化的表述转化为贴近学生校园生活、家庭生活的具体情境,避免使用复杂、晦涩的词汇,确保学生能够准确理解题目含义。同时,研究人员选取了30名非实验对象的中小学生进行预施测,收集学生的作答反馈,对表述模糊、理解困难的题目进行进一步修改与完善,确保工具的适用性与科学性。预测结果显示,该工具的信度与效度均符合研究要求,能够有效测查中小学生的共情能力发展水平。

除共情能力评定工具外,本研究同时使用多种辅助研究工具对实验过程进行全面记录,形成量化数据与质性资料相结合的资料收集体系,为实验结果分析、策略提炼与结论总结提供全面、真实、可靠的依据。研究人员使用课堂观察记录表,对实验组心理课堂的教学流程、活动组织、学生参与状态、互动氛围、目标达成情况等进行全程记录,详细记录每节课的教学环节、学生的参与度、情绪表现、互动行为等内容,每周对观察记录进行整理与汇总;研究人员使用学生活动反思表,引导学生在每节心理课堂活动结束后,对自身的情绪体验、行为表现、学习收获、存在不足等进行简要梳理与记录,要求学生结合课堂活动实际,真实表达自己的感受与想法,每周回收一次反思表并进行分类整理;研究人员使用教师教学反思表,由授课教师在每节课后记录课堂亮点、学生表现、存在问题与改进方向,详细记录课堂干预过程中遇到的困难、解决方法以及教学效果,为后续教学策略优化提供参考。

(三) 实验变量

本研究严格遵循实验研究的变量控制原则,明确界定自变量、因变量与控制变量,确保实验过程的科学性与规范性,保证实验结果能够真实反映自变量对因变量的影响。

本研究的自变量为中小学心理课堂中系统化的共情能力培养策略体系。该策略体系由分层递进式课程内容构建、情境体验式课堂活动设计、互动引导式教学过程优化、实践延伸式能力迁移强化四个部分共同组成,是一个完整、系统、可操作的培养体系。自变量具体体现在课堂教学的各个环节中,在课程内容选择上,按照学生年龄特点与认知规律,设计分层递进的共情能力培养内容;在活动形式设计上,以情境体验、角色扮演、小组互动等形式为主,

为学生提供共情练习的平台；在师生互动方式上，构建平等、尊重、倾听、理解的互动模式，发挥教师的专业引导作用；在课后实践安排上，设计生活化的实践任务，推动学生将课堂所学迁移到日常生活中。

本研究的因变量为学生的共情能力发展水平。学生共情能力发展水平具体表现为情绪识别准确度有所提升、观点采择灵活性有所增强、共情反应恰当性有所改善、共情行为主动性有所提高，具体通过共情能力评定工具的总分及各维度得分来衡量。研究人员通过前测与后测数据对比、课堂观察记录、学生反思内容、教师评价等多种方式，对因变量的变化情况进行系统追踪与综合判断，全面了解学生共情能力在认知、情感、行为等层面的具体变化，确保对因变量的测量全面、准确。

本研究的控制变量包含课堂教学时长、教师教学能力、班级整体氛围、学生课外辅导情况、学校心理健康教育基础条件等，这些变量可能会对学生共情能力的发展产生影响，因此需要在研究过程中进行严格控制，避免其干扰实验结果。在课堂教学时长方面，研究人员对实验组与对照组的课堂教学时长进行统一规定，两组班级每周均开设1课时心理健康教育相关课程，每课时时长为45分钟，确保两组学生接受心理健康教育的时间一致；在教师教学能力方面，实验组与对照组授课教师均具备心理健康教育相关专业背景与教学经验，均持有心理健康教育教师资格证书，具有3年以上中小学心理健康课堂教学经历，研究人员在实验开始前对所有授课教师进行统一培训，明确实验要求与教学规范，确保教师教学能力与教学态度基本保持一致；在班级整体氛围方面，研究人员通过课堂观察、学生访谈等方式，关注两组班级的课堂氛围，避免出现极端的班级氛围差异，确保学生能够在相似的环境中学习与发展；在学生课外辅导情况方面，研究人员通过家长问卷的方式，了解学生的课外辅导情况，要求家长配合研究，不额外为学生安排共情能力相关的课外辅导或培训，确保两组学生的课外学习环境基本一致；在学校心理健康教育基础条件方面，所选实验学校的心理健康教育设施、教学资源、校园文化等基本保持一致，避免因学校基础条件差异影响实验结果。

（四）实验流程

本研究实验周期为一学期，共计16周教学时间，整个实验过程分为三个连续、有序的阶段，分别为实验准备与前测阶段、课堂干预实施阶段、后测与资料整理阶段，每个阶段均有明确的任务与目标，确保实验研究的顺利推进。

第一阶段为实验准备与前测阶段，该阶段持续2周时间，主要任务是完成实验前期的各项准备工作，开展前测并建立学生基线数据。在实验准备工作方面，研究人员首先与实验学校进行充分沟通，明确实验目的、过程、内容与要求，争取学校的支持与配合，确定实验班级与授课教师；其次，完成研究工具的调试与优化，对共情能力评定工具进行预施测与修改，准备好课堂观察记录表、学生活动反思表、教师教学反思表等辅助工具；再次，对研究人员与授课教师进行统一培训，培训内容包括实验方案解读、研究工具使用方法、课堂干预技巧、数据收集与整理规范等，确保所有参与研究的人员明确实验要求，掌握相关技能；最后，制定详细的实验计划与教学进度安排，明确每一周的教学内容、活动形式与任务要求，确保课堂干预能够有序开展。

在前测工作方面，研究人员在统一时间、统一地点、统一指导语下，对实验组与对照组全体学生开展共情能力前测。施测前，研究人员向学生详细讲解施测的目的、要求、作答方法与注意事项，告知学生在作答过程中要真实表达自己的想法，不要刻意隐瞒或编造答案，确保测量结果的真实性。实测过程中，研究人员全程在场，及时解答学生的疑问，维持实测秩序，确保学生能够在安静、专注的状态下独立完成作答，测查时间控制在25分钟以内。实测结束后，研究人员及时回收测评问卷，对问卷进行整理、筛选，剔除无效问卷（如填写不完整、答案前后矛盾、全部填写同一选项等），确保数据的有效性。随后，研究人员对有效问卷的数据进行录入、整理与分析，明确两组学生共情能力的初始水平，判断两组学生是否存在明显差异，为后续干预方案的调整与实施提供依据。同时，研究人员通过课堂观察、教师访谈、学生座谈等方式，了解当前心理课堂的教学现状，把握学生在共情能力方面的优势表现与有待提高的方面，进一步优化课堂干预方案，确保干预内容能够贴合学生的实际需求。

第二阶段为课堂干预实施阶段，该阶段持续14周时间，是本研究的核心阶段，主要任务是对实验组实施系统化的共情能力培养课堂干预，对照组开展常规心理健康教育。实验组按照预设的共情能力培养方案开展系统化心理课堂教学，每节课围绕明确的共情能力培养目标展开，依次落实情绪认知、换位思考、恰当回应、主动关怀等核心内容，每周开设1课时，共计14课时。课堂教学严格遵循分层递进式课程内容构建策略，小学阶段重点围绕基本情绪识别、简单情绪表达、基础共情回应展开，初中阶段重点

围绕观点采择、冲突理解、责任意识、包容尊重展开,课程内容紧密结合学生的校园生活与家庭生活实际,选取学生熟悉的事例与情境,避免抽象化理论讲解。

课堂中系统运用角色扮演、情境模拟、小组讨论、分享交流、故事体验等活动形式,引导学生在实践中感知共情、学习共情、运用共情。例如,在小学阶段的“情绪识别”专题课中,教师通过展示面部表情图片、播放情绪片段、开展情绪模仿游戏等活动,引导学生认识开心、生气、难过、害怕等常见情绪,学会从表情、动作、语言中识别他人的情绪状态;在初中阶段的“观点采择”专题课中,教师设置同伴冲突情境,让学生扮演不同角色,体验角色内心的情绪与想法,学会站在他人角度思考问题。授课教师严格按照实验要求开展教学,充分发挥引导者、支持者、倾听者的作用,营造包容、安全、温暖的课堂氛围,鼓励学生主动参与、积极表达、真诚交流。

对照组学生按照学校原有教学计划开展常规心理健康教育课堂,课堂内容以情绪认识、压力调节、人际交往常识、自我认知等为主,不开展专门、系统、连续的共情能力训练活动,教学形式以讲授、讨论为主,每周开设1课时,共计14课时,教学时长与实验组保持一致。两组课堂在相同的教学时间与校园环境中开展,教师严格按照研究要求实施教学,不相互透露教学内容与实验细节,确保干预过程的规范性与一致性。研究人员每周对实验组与对照组的课堂教学情况进行观察记录,及时了解教学进度与学生表现,对出现的问题及时进行沟通与解决,确保实验干预能够顺利推进。

第三阶段为后测与资料整理阶段,该阶段持续1周时间,主要任务是开展后测、回收所有研究资料,并进行统一整理与归档。在后测工作方面,研究人员采用与前测相同的共情能力评定工具,对实验组与对照组学生再次进行共情能力测评,测评流程、测评时间、指导语等均与前测保持一致,确保前后测数据具有可比性。实测结束后,研究人员及时回收测评问卷,筛选有效问卷,录入数据并进行初步整理。

在资料整理工作方面,研究人员回收课堂观察记录、学生活动反思表、教师教学反思表等全部质性资料,对量化数据与质性资料进行统一编号、整理、录入与归档。量化数据按照实验组与对照组、不同学段、不同性别进行分类整理,建立专门的数据表格,确保数据的准确性与规范性;质性资料按照“课堂观察资料”“学生反思资料”“教师反思资料”进行分类整理,对学生的反思内容、教师的

教学心得进行梳理与提炼,提取有价值的信息。

(五) 数据处理

本研究对收集到的有效测评数据与质性资料进行系统处理与分析,采用量化分析与质性分析相结合的方式,确保研究结论的全面性、客观性与可信度。在数据处理过程中,研究人员严格遵循统计分析规范,避免人为误差,确保数据处理的准确性与科学性。

在量化数据处理方面,研究人员使用专业统计分析软件对数据进行处理,具体步骤如下:首先,对收集到的前测与后测数据进行录入与核查,剔除无效数据,对缺失数据进行合理处理(采用均值填补法),确保数据的完整性与准确性;其次,对实验组与对照组前测数据进行差异分析,采用独立样本t检验,判断两组学生在实验开始前的共情能力总体水平与各维度水平是否基本均衡,检验结果以 $P>0.05$ 为无明显差异,确保两组学生具备良好的可比性;再次,对两组后测数据进行对比分析,同样采用独立样本t检验,考查专项心理课堂干预对学生共情能力产生的实际影响,检验结果以 $P<0.05$ 为存在明显差异,判断干预策略的有效性;然后,对实验组前后测数据进行对比分析,采用配对样本t检验,了解学生在一学期干预之后共情能力出现的具体变化,检验结果以 $P<0.05$ 为存在明显提升,明确干预策略对学生共情能力的促进作用;最后,对不同学段、不同性别学生的数据进行分类比较,采用单因素方差分析,分析小学阶段与初中阶段学生在共情能力发展与提升路径上的特点,分析不同性别学生共情能力的发展差异,为分层教学策略与针对性培养提供数据支撑。

在质性资料分析方面,研究人员对课堂观察记录、学生活动反思、教师教学反思等质性资料进行系统梳理与分析,采用主题分析法,提炼核心主题与关键信息。具体而言,研究人员首先对所有质性资料进行通读与编码,将资料按照“学生课堂参与变化”“学生情绪表达变化”“学生同伴互动变化”“教师教学体验”“课堂干预效果”等主题进行分类;其次,对每个主题下的资料进行深入分析,提炼学生在课堂参与、情绪表达、同伴互动、行为表现等方面的积极变化,总结课堂教学中有效的活动形式、引导方式与组织策略,分析影响干预效果的关键因素(如学生性格、课堂氛围、活动设计等);最后,将质性分析结果与量化数据结果进行对比与整合,相互印证、相互补充,使研究结论更加全面、客观、可信,为策略提炼与教学建议提供坚实支撑。

二、中小学心理课堂提升学生共情能力的干预策略

（一）分层递进式课程内容构建策略

分层递进式课程内容构建是提升学生共情能力的基础保障，中小学心理课堂必须遵循学生身心发展规律，结合不同学段学生的认知特点、情绪发展水平与生活实际，设计由浅入深、由简到繁、层层递进的课程内容体系，确保共情能力培养能够贴合学生的实际需求，实现循序渐进、持续提升。

学生在不同年龄阶段呈现出不同的认知特点与情绪发展水平，小学阶段学生更偏向直观形象思维，注意力持续时间较短，对具体情境、生动故事、简单情绪具有更高的敏感度，难以理解复杂的人际关系与抽象的情感概念；初中阶段学生抽象思维能力逐步发展，自我意识不断增强，能够理解更加复杂的人际关系、情绪原因与立场差异，开始关注他人对自己的评价，重视同伴关系与人际交往。心理课程内容必须与这一发展规律相适应，进行分层设计、分段实施，确保课程内容的针对性与适宜性。

小学阶段重点围绕基本情绪识别、简单情绪表达、基础共情回应展开，具体内容包括：认识开心、生气、难过、害怕、惊讶、害羞等常见情绪，了解不同情绪的表现形式（面部表情、肢体动作、语言语气）；学会用简单的语言表达自己的情绪感受，如“我很开心，因为今天得到了老师的表扬”“我很难过，因为我的玩具丢了”；学习基础的共情回应方式，如在同伴难过时说“我知道你很难过，我陪你一会儿”，在同伴开心时分享自己的快乐。

初中阶段重点围绕观点采择、冲突理解、责任意识、包容尊重展开，具体内容包括：学习站在他人角度思考问题，理解他人与自己不同的想法、感受与立场，如“为什么他会有这样的想法？如果我是他，我会怎么做”；分析情绪背后的原因，了解不同人在相同情境下可能产生不同情绪的原因，如同样是被批评，有的同学会难过，有的同学会不服气；学习在同伴冲突、师生矛盾、家庭分歧等情境中，做出恰当的共情反应，学会包容他人的差异，尊重他人的想法，主动化解矛盾；培养责任意识，学会对自己的行为负责，理解自己的行为对他人的影响。课程内容选取初中学生关注的人际交往场景，如同伴冲突、师生沟通、家庭相处、集体合作等，通过案例分析、小组讨论、情境模拟等形式，引导学生深入思考、主动交流，深化对共情的理解与运用。

各年级课程内容相互衔接、逐步提升，形成从小学到

初中连贯完整的共情能力培养链条。例如，小学阶段学习情绪识别，初中阶段在此基础上学习情绪分析；小学阶段学习简单共情回应，初中阶段在此基础上学习复杂情境下的共情反应；小学阶段学习关注他人情绪，初中阶段在此基础上学习换位思考与责任担当。同时，课程内容注重生活化与实用性，每节课的内容都能够贴合学生的日常学习与生活，让学生能够将课堂所学直接运用到实际生活中，确保共情能力培养的实效性。

分层递进式课程内容构建能够精准契合中小学生的认知水平与情绪发展特点，使共情能力培养更具针对性、适宜性与实效性，帮助学生在最合适的阶段接受最合适的教育内容，逐步积累共情知识、提升共情技能，为共情能力的稳定提升与长期发展奠定扎实基础。

（二）情境体验式课堂活动设计策略

情境体验式课堂活动设计是提升学生共情能力的核心路径，共情能力是一种实践性、体验性极强的能力，单纯的理论讲解难以真正触动学生的内心情感，无法实现从认知到行为的转化。心理课堂必须通过真实、具体、可参与的实践活动，为学生提供感受共情、学习共情、练习共情的平台，让学生在亲身体验中理解共情的内涵，掌握共情的技能。

传统课堂以讲授为主的方式难以真正触动学生的内心情感，容易导致学生对共情的理解停留在表面，无法将所学知识转化为实际行为。心理课堂应打破传统教学模式的局限，大量采用角色扮演、情景模拟、情绪剧场、故事分享、小组讨论、共情练习等体验式活动，将生活中可能遇到的交往场景搬进课堂，让学生在真实的情境中体验他人的情绪与想法，练习共情的技能。

角色扮演是情境体验式课堂活动的核心形式之一，教师根据教学目标与内容，设置贴近学生生活的情境，让学生扮演不同的角色，亲身体验角色的内心情绪、想法与立场。例如，在小学阶段的“关心同伴”专题课中，教师设置“同伴考试失利难过”的情境，让一名学生扮演考试失利的同伴，表现出难过、沮丧的情绪，另一名学生扮演关心他的同学，练习用恰当的语言与行为安慰同伴；在初中阶段的“化解同伴冲突”专题课中，教师设置“因借文具发生冲突”的情境，让两名学生分别扮演冲突的双方，体验各自的情绪与想法，然后引导学生换位思考，寻找化解冲突的方法。

情景模拟与情绪剧场也是常用的体验式活动形式，教师设置具体的交往情境，让学生分组进行模拟表演，或组

织学生开展情绪剧场活动,通过表演的形式展现不同的情绪与交往场景。例如,在“情绪识别”专题课中,教师组织学生开展情绪剧场活动,让学生通过面部表情、肢体动作、语言语气等方式,表演不同的情绪,其他学生进行猜测与识别;在“换位思考”专题课中,教师设置“师生沟通”情境,让学生模拟学生与教师的沟通过程,体验教师的想法与感受,学会理解教师、尊重教师。

故事分享与小组讨论能够为学生提供交流与表达的平台,教师选取贴近学生生活的共情故事,引导学生分享自己的感受与想法,或组织学生围绕具体的话题进行小组讨论,深化对共情的理解。例如,教师分享“小明主动帮助生病的同学补习功课”的故事,引导学生讨论“小明为什么会这样做”“如果你是小明,你会怎么做”“生病的同学会有什么感受”,让学生在讨论中学会关注他人、理解他人;在初中阶段,教师组织学生围绕“同伴之间如何相互理解”“遇到矛盾如何换位思考”等话题进行小组讨论,鼓励学生分享自己的经历与想法,相互学习、相互启发。

活动设计坚持全员参与原则,教师充分考虑不同性格学生的参与特点,为内向、不善表达的学生提供安全、轻松的参与空间,如让他们先在小组内分享,再逐步参与班级展示;为外向、活跃的学生提供合理引导,鼓励他们带动其他同学参与活动,避免过度表现。课堂活动不批评、不指责、不贴标签,教师始终营造包容、安全、温暖的氛围,让学生敢于表达自己的真实感受,愿意倾听他人的想法,乐于尝试新的交往方式。同时,活动设计注重趣味性与实效性,结合学生的年龄特点,设计生动、有趣的活动的形式,吸引学生主动参与,确保学生在活动中有所收获、有所成长。

情境体验式课堂活动能够将抽象的共情能力转化为具体、可感、可操作的实践行为,使学生在体验中学习、在感受中提升,有效促进共情能力从认知层面转化为内在情感与稳定行为,显著增强心理课堂的吸引力与育人效果,帮助学生真正学会理解他人、关心他人、尊重他人。

(三) 互动引导式教学过程优化策略

互动引导式教学过程优化是提升学生共情能力的重要支撑,心理课堂的核心是促进学生的情感交流与心灵成长,单纯的活动设计无法实现共情能力的有效提升,还需要通过科学的互动引导,让学生在互动中练习共情技能、深化共情理解。心理课堂必须构建平等、尊重、倾听、理解的互动模式,充分发挥教师的专业引导作用与学生的主体学习作用,营造温暖、包容、支持性的课堂生态。

教师在课堂中不再是单纯的知识传授者,而是学生情绪的倾听者、活动的组织者、成长的支持者,教师的角色定位直接影响课堂互动的效果与共情能力培养的质量。教师应转变传统的教学观念,以平等、尊重的态度与学生交流,用温和、耐心的语言回应学生的表达,认真倾听每一位学生的想法与感受,不打断、不否定、不嘲笑学生的表达,让学生感受到被尊重、被理解、被接纳。例如,当学生表达自己的困惑或感受时,教师可以说“我听懂了你的想法,你能再具体说说吗”“我理解你的感受,这种感觉很多人都会有”,用真诚的回应拉近与学生的距离,建立良好的师生关系。

教师应及时肯定学生表现出的共情行为,对学生在情绪识别、换位思考、恰当回应、主动关怀等方面的积极表现给予具体的表扬与鼓励,强化学生的正向行为。例如,当学生主动安慰难过的同伴时,教师可以说“你观察得很仔细,能够注意到同伴的情绪,并且主动安慰他,这非常棒”;当学生能够站在他人角度思考问题时,教师可以说“你能够换位思考,理解他人的想法,这是一种很重要的能力”。通过具体的表扬与鼓励,让学生明确自己的积极行为,增强学生的自信心与成就感,推动学生持续践行共情行为。

对学生在共情理解、情绪表达、交往方式等方面有待提高的地方,教师应给予具体、可操作的指导,而不是简单地批评或指责。例如,当学生对他人的情绪不敏感时,教师可以引导学生“你可以仔细观察一下他的表情和动作,看看他现在是什么情绪”;当学生的回应方式不够恰当,如嘲笑难过的同伴时,教师可以温和地引导学生“如果你是他,被别人嘲笑会有什么感受?我们可以用更温和的方式回应他”。通过具体的指导,帮助学生认识到自己的不足,掌握改进的方法,逐步提升共情能力。

课堂以小组合作为主要互动形式,教师引导学生在小组中相互倾听、相互尊重、相互理解,学习不打断他人、不否定他人、不嘲笑他人的沟通技巧,在交流中练习站在他人角度思考问题。教师可以将不同性格、不同共情能力水平的学生合理分组,让共情能力较强的学生带动共情能力较弱的学生,实现相互学习、共同进步。在小组互动过程中,教师引导学生围绕活动主题展开交流,鼓励学生分享自己的感受与想法,倾听他人的意见与建议,学会尊重不同的观点与差异。例如,在小组讨论“如何关心情绪低落的同伴”时,教师引导学生轮流发言,分享自己的方法,倾听他人的想法,相互启发、相互补充,在交流中深化对

共情的理解,掌握关心他人的方法。

教师注重捕捉课堂中的真实互动事件,将学生之间的友善帮助、耐心倾听、主动安慰等积极行为作为鲜活教育素材,强化正向共情表现,引导学生逐步形成稳定、恰当的交往习惯。例如,当课堂上出现学生主动帮助有困难的同学、耐心倾听同学的发言等行为时,教师可以及时引导全班学生关注这些行为,表扬相关学生,并组织学生讨论“他们为什么会这样做”“我们可以从他们身上学到什么”,让学生在榜样的带动下,主动践行共情行为。

教师充分关注学生的个体差异,共情能力的发展存在明显的个体差异,不同性格、不同成长环境的学生,共情能力的发展水平与提升速度也有所不同。教师应深入了解每一位学生的特点,对共情能力发展较慢的学生给予更多鼓励、陪伴与练习机会,如在活动中主动邀请他们参与,给予更多的指导与帮助,耐心倾听他们的表达,及时肯定他们的进步;对共情能力较强的学生,鼓励他们发挥榜样作用,帮助身边的同学,进一步提升自己的共情能力。通过关注个体差异,推动全体学生共同进步、共同提升。

互动引导式教学过程能够营造温暖、包容、支持性的课堂生态,使学生在安全、放松的互动环境中不断练习共情技能,提升人际交往能力,同时增强学生对心理课堂的信任感、认同感与参与度,为共情能力的提升提供良好的课堂氛围支撑。

(四) 实践延伸式能力迁移强化策略

实践延伸式能力迁移强化是巩固学生共情能力的关键环节,共情能力的最终价值体现在真实生活中的行为表现,学生仅在课堂中学习共情、练习共情远远不够,必须在校园、家庭、社区等真实场景中持续运用,才能真正实现内化,将共情技能转化为内在品质与行为习惯。心理课堂必须搭建课堂学习与生活实践之间的桥梁,推动学生将课堂所学真正迁移到日常生活中,实现学以致用、知行合一。

教师在每节课后设计适度、可行、不增加学生负担的实践任务,引导学生在生活中练习共情技能,将课堂所学与日常生活紧密结合起来。实践任务的设计坚持生活化、常态化、轻量化原则,贴合学生的校园生活、家庭生活与社区生活,任务难度适中,学生能够轻松完成,不占用学生过多的课余时间,避免给学生增加额外负担。例如,在小学阶段“关心同伴”专题课后,教师布置的实践任务是“本周主动关心一位情绪低落的同伴,用一句温暖的话安慰他,并记录下自己的感受”;在初中阶段“换位思考”专题课后,教师布置的实践任务是“本周与家人发生分歧

时,尝试站在家人的角度思考问题,主动与家人沟通,记录下沟通的过程与感受”。

实践任务的形式多样化,除了记录感受外,还可以包括主动帮助他人、参与志愿服务、与他人沟通交流等。例如,教师可以布置“主动帮助身边有需要的人,如帮助同学补习功课、帮助家人做家务、帮助社区老人解决小困难等”的实践任务,让学生在实践中体会帮助他人的快乐,强化共情行为;可以布置“与同伴分享自己的共情故事,倾听同伴的实践经历”的任务,让学生在交流中相互学习、相互启发,巩固共情技能。

学生通过简单的实践记录、课堂分享、同伴互评等方式,回顾自己的实践过程,总结成功经验,反思可以改进的地方。实践记录要求学生简要记录实践的时间、地点、过程、自己的感受与收获,不需要写复杂的文章,重点在于引导学生关注自己的行为与感受,深化对共情的理解。教师每周组织一次实践分享会,鼓励学生讲述自己生活中的共情故事,分享自己的实践经历、感受与收获,展示自己的实践记录。在分享过程中,教师引导学生相互评价、相互鼓励,肯定学生的积极行为,帮助学生分析实践中遇到的问题,提出改进的建议,让学生在分享与交流中进一步巩固课堂所学,强化共情行为。

教师注重对实践任务的跟踪与反馈,每周收集学生的实践记录,了解学生的实践情况,对学生的实践表现进行及时反馈与指导。对于认真完成实践任务、表现优秀的学生,教师给予公开表扬与鼓励,树立榜样,带动更多学生主动践行共情行为;对于没有完成实践任务或实践效果不佳的学生,教师耐心了解原因,给予具体的指导与帮助,鼓励他们主动尝试,逐步提升实践能力。同时,教师与家长保持沟通,向家长介绍实践任务的内容与意义,争取家长的支持与配合,引导家长在家庭生活中引导孩子践行共情行为,如鼓励孩子关心家人、理解家人,主动帮助家人做家务,与家人友好沟通等,形成家校协同育人的合力,推动学生共情能力的持续提升。

学校也可以结合校园文化建设、德育活动等,为学生提供更多的实践平台,推动学生共情能力的迁移与强化。例如,学校可以开展“友善互助”主题活动,组织学生参与志愿服务、爱心捐赠等活动,让学生在实践中体会帮助他人的快乐,提升共情能力;可以将共情教育融入班级管理中,引导学生相互尊重、相互理解、相互帮助,营造友善和谐的班级氛围,让学生在日常校园生活中持续练习共情技能。

实践延伸式能力迁移强化能够形成课堂学习—实践运用—反思提升的完整闭环,真正实现学以致用、知行合一,使共情能力稳定融入学生的日常行为,促进学生心理健康水平与社会性发展能力协同提升,让共情真正成为学生的内在品质与行为习惯,为学生的终身发展奠定坚实基础。

三、实验结果与分析

(一) 实验组与对照组前测结果比较

研究人员对实验组与对照组学生的前测数据进行统计分析,采用独立样本 t 检验,对两组学生的共情能力总体得分及情绪识别、观点采择、共情反应、共情行为各维度得分进行对比,检验两组学生在实验开始前的共情能力发展水平是否存在明显差异。数据结果显示,实验组学生共情能力总体得分为3.25分~3.30分,对照组学生共情能力总体得分为3.23分~3.28分,两组学生总体得分无明显差异($P>0.05$);在情绪识别维度,实验组学生得分为3.40分~3.45分,对照组学生得分为3.38分~3.43分,无明显差异($P>0.05$);在观点采择维度,实验组学生得分为3.10分~3.15分,对照组学生得分为3.08分~3.13分,无明显差异($P>0.05$);在共情反应维度,实验组学生得分为3.20分~3.25分,对照组学生得分为3.18分~3.23分,无明显差异($P>0.05$);在共情行为维度,实验组学生得分为3.22分~3.27分,对照组学生得分为3.20分~3.25分,无明显差异($P>0.05$)。

这一结果表明,在实验正式开始之前,实验组与对照组的共情能力发展水平基本保持一致,两组学生具备良好的可比性,能够有效开展后续实验干预,排除初始能力差异对实验结果的干扰,确保实验结论能够真实反映心理课堂干预的实际效果。同时,这一结果也说明,研究人员在选取研究对象与划分实验组、对照组时,严格遵循了随机抽样与均衡原则,有效控制了无关变量的影响,为实验研究的科学性提供了保障。

前测结果同时显示,中小学生在情绪识别维度整体表现相对稳定,多数学生能够基本判断他人常见的情绪状态,如开心、生气、难过等,能够从他人的面部表情、肢体动作、言语语气中捕捉基本的情绪信号,这与中小学生的认知特点相适应,小学生更偏向直观形象思维,对具体的情绪表现具有较高的敏感度,初中生则能够结合更多的线索判断他人的情绪。但学生在情绪识别的细致度上仍有待提高,部分学生难以识别他人的细微情绪,如委屈、尴尬、无奈等,对情绪的复杂表现理解不足。

学生在观点采择、共情反应、共情行为维度存在一定个体差异,部分学生在换位思考、恰当回应、主动关怀等方面仍有待提高。部分学生在交往中更关注自身需求,以自我为中心,对他人的情绪与想法敏感度不足,难以站在他人角度思考问题;部分学生虽然能够识别他人的情绪,但不知道如何做出恰当的回应,回应方式较为生硬、冷漠,甚至会出现嘲笑、指责他人的行为;部分学生在知道应该关心他人、帮助他人的情况下,缺乏主动行动的意识,难以将共情认知转化为实际行为。此外,部分学生在面对冲突情境时,容易坚持自身立场而忽略他人感受,缺乏包容与理解的意识,难以做出恰当的共情反应。

前测结果真实反映了当前中小学生共情能力的发展现状,明确了学生共情能力发展的优势与不足,为心理课堂开展针对性干预提供了清晰方向。针对学生在观点采择、共情反应、共情行为维度的不足,研究人员在设计课堂干预方案时,重点强化了这些维度的培养内容,通过情境体验、互动练习、实践延伸等方式,帮助学生提升换位思考能力、恰当回应能力与主动关怀能力,确保课堂干预能够贴合学生的实际需求,提升干预效果。

(二) 实验组与对照组后测结果比较

研究人员对实验组与对照组学生的后测数据进行统计分析,同样采用独立样本 t 检验,对两组学生的共情能力总体得分及各维度得分进行对比,考查专项心理课堂干预对学生共情能力产生的实际影响。数据结果显示,经过16周的课堂干预,实验组学生共情能力总体得分为3.65分~3.70分,对照组学生共情能力总体得分为3.30分~3.35分,两组学生总体得分存在明显差异($P<0.05$),实验组学生总体得分显著高于对照组学生;在各维度得分上,实验组学生情绪识别维度得分为3.80分~3.85分,对照组学生得分为3.45分~3.50分,存在明显差异($P<0.05$);实验组学生观点采择维度得分为3.55分~3.60分,对照组学生得分为3.15分~3.20分,存在明显差异($P<0.05$);实验组学生共情反应维度得分为3.60分~3.65分,对照组学生得分为3.25分~3.30分,存在明显差异($P<0.05$);实验组学生共情行为维度得分为3.62分~3.67分,对照组学生得分为3.28分~3.33分,存在明显差异($P<0.05$)。

从各维度的提升幅度来看,实验组学生在观点采择维度的提升幅度最大,其次是共情反应维度与共情行为维度,情绪识别维度的提升幅度相对较小。这一结果表明,经过16周系统化、专门化的心理课堂共情能力干预,实验组学生的共情能力得到更为显著的发展,本研究设计的心理课

堂干预策略具有积极、稳定、有效的作用，能够全面提升学生的共情能力，尤其是在观点采择、共情反应、共情行为等学生原有不足的维度，提升效果更为明显。

对照组学生在实验周期内共情能力也存在一定程度的自然发展，后测得分较前测有所提升，但整体变化幅度相对平缓，未出现明显、系统的提升。对照组学生的共情能力提升主要来源于日常校园生活、家庭生活中的自然体验，缺乏专门、系统的训练，因此提升效果有限。这一对比结果进一步说明，专项化的共情培养课堂，能够更精准地指向学生共情能力的提升，更有效地促进学生在情绪理解、换位思考、友善回应、主动关怀等方面实现综合发展，其整体效果优于常规心理健康教育课堂。

此外，研究人员对不同性别学生的后测结果进行对比分析，发现实验组中男生与女生的共情能力得分均有明显提升，女生得分略高于男生，但差异不明显（ $P>0.05$ ）；对照组中男生与女生的共情能力得分也有一定提升，但提升幅度均较小，女生得分同样略高于男生，差异不明显（ $P>0.05$ ）。这一结果表明，心理课堂共情能力干预对不同性别学生均具有积极作用，不存在明显的性别差异，能够有效促进全体学生共情能力的提升。

结合课堂观察记录与教师教学反思等质性资料，实验组学生在课堂参与状态、情绪表达、同伴互动等方面均有明显改善，而对照组学生的变化相对较小。这与量化数据结果保持一致，共同证明了本研究设计的心理课堂干预策略的有效性，为后续策略的推广与优化提供了坚实的实践依据。

（三）实验组前后测结果比较

研究人员对实验组学生前后测数据进行对比分析，采用配对样本t检验，考查学生在一学期干预之后共情能力出现的具体变化。数据显示，实验组学生前测共情能力总体得分为3.25分~3.30分，后测总体得分为3.65分~3.70分，前后测得分存在明显差异（ $P<0.05$ ），后测得分显著高于前测得分，表明实验组学生经过系统化的课堂干预，共情能力得到了明显提升。

在各维度的具体变化上，情绪识别维度，学生前测得分为3.40分~3.45分，后测得分为3.80分~3.85分，前后测得分存在明显差异（ $P<0.05$ ）。这表明，经过课堂干预，学生能够更准确地从表情、语气、行为中判断他人的情绪状态，对细微情绪的觉察能力有所提升，能够识别他人的委屈、尴尬、无奈等复杂情绪，对情绪的理解更加全面、深入。例如，在课堂观察中发现，实验组学生能够更快地

注意到同伴的情绪变化，能够准确说出同伴的情绪状态，如“他看起来很委屈，可能是因为被误会了”。

观点采择维度，学生前测得分为3.10分~3.15分，后测得分为3.55分~3.60分，前后测得分存在明显差异（ $P<0.05$ ）。这表明，学生能够更自觉地站在他人角度思考问题，理解他人与自己不同的想法与感受，不再单纯以自我为中心，能够学会换位思考。例如，在情境模拟活动中，实验组学生能够更好地扮演不同角色，体验角色的内心想法与感受，能够说出“如果我是他，我会很生气，因为他没有尊重我的想法”“我理解他为什么会这样做，因为他有自己的难处”等话语，体现出较强的观点采择能力。

共情反应维度，学生前测得分为3.20分~3.25分，后测得分为3.60分~3.65分，前后测得分存在明显差异（ $P<0.05$ ）。这表明，学生能够使用更温和、更恰当、更体贴的语言与行为回应他人的情绪，减少生硬、冷漠、冲动的表达方式，能够做出恰当的共情反应。例如，当同伴难过时，实验组学生不再是简单地说“别难过了”，而是能够说出“我知道你很难过，我陪你一会儿，如果你想说话，我可以听你说”，并给予同伴安慰与支持；当同伴取得进步时，学生能够真诚地表示祝贺，分享同伴的快乐。

共情行为维度，学生前测得分为3.22分~3.27分，后测得分为3.62分~3.67分，前后测得分存在明显差异（ $P<0.05$ ）。这表明，学生在校园生活中表现出更多主动关心、主动帮助、主动安慰的行为，同伴之间的支持性互动明显增多，能够将共情认知转化为实际行为。例如，实验组学生主动帮助学习有困难的同伴补习功课，主动关心生病的同学，主动安慰情绪低落的同伴，在小组活动中主动配合他人、帮助他人，这些行为都体现出学生共情行为的明显提升。

从不同学段学生的前后测结果来看，小学阶段学生前后测得分差异明显（ $P<0.05$ ），初中阶段学生前后测得分也存在明显差异（ $P<0.05$ ），表明课堂干预对不同学段学生均具有积极作用。小学阶段学生在情绪识别、基础共情表达等方面的提升幅度相对较大，初中阶段学生在观点采择、复杂情绪理解等方面的提升幅度相对较大，这与不同学段学生的认知特点与发展需求相适应。

这一结果表明，连续、系统、科学的心理课堂干预，能够有效推动学生共情能力的整体提升。学生在分层课程、情境活动、互动引导、实践迁移的综合支持下，共情能力实现从认知到情感、从情感到行为的全面发展，课堂干预对学生共情能力的促进作用具有稳定性与持续性，能够帮

助学生逐步形成稳定的共情素养。

（四）不同学段学生实验结果比较

对不同学段学生的实验结果进行分析,结果显示小学阶段学生与初中阶段学生在课堂干预后共情能力均有提升,小学阶段学生在情绪识别与共情表达方面提升更为明显,初中阶段学生在观点采择与冲突情境共情反应方面提升更为明显。这一结果表明,本研究设计的分层递进式课程与活动策略能够契合不同学段学生的发展特点,低年级学生更容易通过直观体验学习共情,高年级学生能够在复杂思考与讨论中提升共情水平。不同学段学生的发展差异提示,心理课堂需继续坚持分层培养思路,为学生提供适配的教学内容与活动形式。

（五）课堂过程质性结果分析

课堂观察与学生、教师反思资料显示,实验组学生在课堂参与状态、同伴互动方式、情绪表达态度等方面均有积极变化。学生在课堂中更愿意倾听他人发言,更能够尊重不同观点,更主动参与小组合作,更愿意表达关心与理解。教师反映,经过系统化干预,班级整体氛围更加和谐,同伴冲突有所减少,学生之间的包容度有所提升。部分在共情能力方面有待提高的学生,在持续的课堂引导与鼓励下,逐步学会恰当表达与回应,人际交往状态得到改善。上述质性结果与量化数据结果保持一致,共同证明心理课堂干预对学生共情能力提升具有积极作用。

四、研究结论与教学建议

（一）研究结论

本研究通过实验研究证实,系统化设计的中小学心理课堂干预能够有效提升学生的共情能力,分层递进式课程构建、情境体验式活动设计、互动引导式教学优化、实践延伸式能力迁移相结合的综合策略,适合在中小学心理课堂中推广应用。中小学生对共情能力具有较强的可塑性,专门化、常态化、情境化的课堂培养能够推动学生共情能力稳定发展,对学生心理健康、人际交往与社会性发展具有重要价值。不同学段学生共情能力发展特点存在差异,心理课堂需遵循学生身心发展规律,实施分层分类培养,提升教育的针对性与实效性。常规心理健康教育课堂对学生共情能力的促进作用有限,融入专门共情训练的心理课堂更能满足学生社会情感能力发展需求。

（二）教学建议

学校应重视共情能力在学生心理健康教育中的重要地

位,将共情能力培养纳入中小学心理课堂常规教学体系,制定系统化、常态化的教学计划,保证课堂教学时间与教学资源投入。心理教师应加强共情能力培养相关理论与实践学习,提升课程设计、活动组织、互动引导与效果评估的专业能力,根据学生实际情况灵活调整教学策略,提高课堂教学质量。课堂教学应坚持以学生为主体,多采用情境体验、角色扮演、小组讨论等学生喜闻乐见的形式,营造尊重、接纳、包容的课堂氛围,让学生在轻松安全的环境中提升共情素养。学校应搭建课堂与生活衔接的平台,鼓励学生在校园生活、家庭生活与社会实践中运用共情技能,推动共情能力内化与迁移,实现全面育人目标。学校应建立持续的效果评估机制,定期了解学生共情能力发展状态,总结课堂教学经验,不断优化培养方案,提升心理健康教育整体水平。

五、结束语

共情能力是中小学生心理健康与社会性发展的核心素养,在中小学心理课堂中系统开展共情能力培养,具有重要的教育价值与实践意义。学校与心理教师应持续优化心理课堂教学体系,综合运用分层递进式课程构建、情境体验式活动设计、互动引导式教学优化、实践延伸式能力迁移的完整策略,为学生共情能力发展提供专业支持与稳定保障。持续推进共情能力融入心理课堂,能够帮助学生更好地认识情绪、理解他人、善待自己,构建和谐的人际关系,形成健全的人格品质,为学生终身发展与幸福生活奠定坚实基础。中小学心理健康教育工作者应不断探索更适合学生的培养路径,丰富教学内容与活动形式,推动共情能力培养走向系统化、常态化、实效化,让每一位学生都能在温暖包容的教育环境中健康成长,实现心理素质与社会适应能力的协同提升。

参考文献:

- [1] 罗云飞.共情技术在心理课堂师生互动中的应用[J].智力,2020(09):138-140.
- [2] 郑彩云.共情技术在心理课堂中的应用[J].教育,2019(08):53.
- [3] 张付山.共情技术在心理课堂师生互动中的应用[J].中小学心理健康教育,2016(19):23-25.
- [4] 熊淑萍,王坚.心理健康教育现状与教学效果问题对策分析——以江西省中小学为例[J].国家通用语言文字教学与研究,2022(11):158-160.