

人际共情鸿沟可以跨越：以教师预测学生情绪为例^{*}

陈 宁^{1,2} 卢家楣¹ 汪海彬³

(¹上海师范大学教育学院, 上海 200234) (²上海师范大学青年学院, 上海 200083)

(³黄山学院教育科学学院, 黄山 245041)

摘 要 以教师预测学生情绪这一典型的人际情绪预测现象为例, 考察人际共情鸿沟的形成原因(研究一、研究二)及跨越路径(研究三)。结果发现: (1)自我预测作为共情锚点, 直接影响教师对学生情绪的预测, 自我预测平静组教师的预测准确性相对更高, 而自我预测极端导致更大的师生间共情鸿沟; (2)共情策略影响教师情绪预测准确性, 教师若将自己置于学生角度进行设身处地思考, 可克服自我中心偏差, 有效跨越共情鸿沟, 说明设身处地共情是提升教师情绪预测准确性的有效策略。研究在情绪观点采择双判断模型基础上, 建构并检验了人际情绪预测理论模型, 为人际共情鸿沟的原因解释和跨越策略提供了理论视角。

关键词 情绪预测; 人际共情鸿沟; 双判断模型; 共情锚点; 共情策略

分类号 B849: G44

1 问题提出

1.1 引言

事情虽尚未发生, 甚至以前也未曾经历, 但我们可以闭上眼睛, 想象这些事情, 在此时此地超前体验它们带来的结果(Gilbert & Wilson, 2007)。这种前瞻性超前体验即为情绪预测(emotional forecasting)或情感预测(affective forecasting), 它是指个体预测未来事件发生时的情绪反应(Wilson & Gilbert, 2003)。情绪预测是情绪智力的重要成分(卢家楣, 2005), 大量研究发现, 人类的情绪预测能力并非尽善尽美(刘聪慧, 张耀华, 俞国良, 2010), 人们往往难以准确预测未来的情绪(Dunn & Laham, 2006; Kahneman & Snell, 1992; Mathieu & Gosling, 2012; Wilson & Gilbert, 2003)。

以往研究多考察人们对自己情绪的预测, 但在社会生活中, 人际情绪预测(interpersonal emotional forecasting)更为常见, 这在政府公职人员(预测公众情绪)、医生(预测患者情绪)、窗口服务人员(预测服务对象情绪)等职业群体中尤其普遍。准确预测他人情绪, 会导致人与人之间更多的情绪理解

(Pollmann & Finkenauer, 2009), 错误预测了他人情绪, 被称为人际共情鸿沟(interpersonal empathy gap)(Van Boven & Loewenstein, 2003)。人际共情鸿沟导致人际误会甚至冲突, 阻碍不同群体之间的互动联系(Dunn & Laham, 2006), 阻碍成功的政策制定(Loewenstein, 1996)。因此, 研究者强调, 在包括健康医疗、教育和金融等大量社会情境中, 都需要增强情绪预测的准确性(Elwyn, Stiel, Durand, & Boivin, 2011), 减小人际共情鸿沟、提高预测准确性对销售员、政策制定者和任何需要成功与他人互动的人, 都极有价值(Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman, & Salovey, 2007)。

师生关系是学校教育中最基本最重要的人际关系, 预测学生情绪是教师常见的职业行为, 也是一种典型的人际情绪预测行为。准确预测学生情绪对教师优化教育决策、实施有效教育、减少师生共情鸿沟、促进师生关系和谐具有重要意义, 这既是教师职业前瞻性特点的充分彰显, 也是教师专业能力的重要体现。然而, 教育实践中, 因教育者对学生可能的情绪反应未能预测或错误预测而导致的师生间误会乃至冲突频频发生, 诸如“绿领巾”、“蓝

收稿日期: 2013-03-31

^{*} 教育部人文社会科学基金(12YJC880008)、上海市地方高校大文科研究生学术新人培育项目资助。

通讯作者: 卢家楣, E-mail: lujiamei@vip.163.com

印章”、“红校服”、“三色作业本”¹等引发社会广泛热议的教育事件即是明证。遗憾的是,因人际情绪预测偏差而出现的人际共情鸿沟问题,并未引起研究者的应有重视,仅少数研究揭示共情鸿沟发生的原因,而无一研究直接探讨共情鸿沟如何才能跨越。本研究以教师预测学生情绪这一典型而极具教育价值的人际情绪预测现象为例,进一步揭示人际共情鸿沟形成原因,并探索跨越横亘于人际间这道鸿沟的策略。

1.2 文献回顾

率先进行情绪预测准确性实证研究的是 Kahneman 和 Snell (1992),他们请被试预测品尝酸乳酪或冰激凌会有怎样的情绪感受,最后得出“情绪变化难以预测”的结论。这种预测不准的偏差现象出现在大量人群中、大量情境事件中(Wilson & Gilbert, 2003),既表现在消极事件上,也表现在积极事件上(Dunn & Laham, 2006; Lench, Safer, & Levine, 2011)。因此, Gilbert (2006)在《撞上幸福》(Stumbling on Happiness)一书中总结指出,预测是件困难的事,而预测未来的情绪尤其困难,即使人们是预测自己未来的情绪。

人们预测他人的情绪同样会出现偏差。Pollmann 和 Finkenauer (2009)将人际情绪预测称为共情预测(empathic forecasting),通过 3 个实验考察了对他人情绪的预测准确性问题,结果被试高估了成败事件对陌生他人情绪体验的影响(实验 1),对朋友和陌生人均表现出高估偏差(实验 2),即使被试获得更多参照信息,仍出现预测偏差(实验 3)。Van Boven 和 Loewenstein (2003)将人际情绪预测称为情绪观点采择(emotional perspective taking),并将错误预测他人情绪称为人际共情鸿沟。Van Boven, Loewenstein 和 Dunning (2005)在两个实验中,发现被试高估了他人参加公众面前哑剧表演的意愿(实验 1)和公众面前舞蹈表演的意愿(实验 2),这种预测中的勇气错觉(illusion of courage)正是人际共情鸿沟的表现。

人际情绪预测偏差或人际共情鸿沟为何发生?研究表明,人们通常运用自己的偏好作为基础去预测他人的偏好(Hoch, 1987)。Nickerson (1999)更直接指出,试图理解他人知道什么或者他人在某种特定情境下的情绪,一个最基本的方法是设想自

己知道什么或自己在那种情境下的感受。Van Boven 和 Loewenstein (2003, 研究 1)请被试阅读一个关于徒步旅行者野外遭遇严峻考验的情境故事,然后请被试在阅读后用几分钟时间想象旅行者的感受。结果,多数被试(79%)明确表示预测了自己在那种情境中的情绪,且大多被试(69%)在提到旅行者反应之前提到了自己的反应(“我感觉真的有些惊慌和饥饿”)。这一简单而巧妙的实验证实,人们在预测他人的感受时是以自己的感受为参照锚点的。本研究将预测者或预测主体的这种自我预测称为共情锚点(empathic anchoring)。

对他人反应的预测往往建立在自己将如何反应这一最好、有时也是唯一的基础之上(Hoch, 1987)。可以说,共情锚点是客观存在的,有时还是必需的。但问题是,它并不必然导致人际情绪预测准确性的提高。情绪观点采择双判断模型(dual judgment model of emotional perspective taking)(Van Boven & Loewenstein, 2003)认为,人们在预测他人情绪时,首先预测自己在同样情境中的情绪,作为参照锚点,其次判断自己与他人的相似程度,并据此调整锚点,从而对他人情绪做出预测。按此模型,人际情绪预测准确性依赖于两个条件,即自我预测准确性和自我-他人相似性判断准确性。然而,一方面,如前文所述,人们预测自己情绪的能力并非尽善尽美;另一方面,人们通常会高估自己与他人之间的相似性(Van Boven & Loewenstein, 2005),从而难以判断自我-他人间的差异。由于决定人际情绪预测准确性的两个条件都难以满足,人际共情鸿沟的发生也就难以避免了。

提升人际情绪预测准确性或跨越人际共情鸿沟如何可能?虽然 Dunn 和 Laham (2006)曾形象指出,情绪预测偏差就像座疮一样普遍,但也能像座疮一样治疗。去焦点化(defocusing) (Sevdalis & Harvey, 2009)、正念(mindfulness) (Emanuel, Updegraff, Kalmbach, & Ciesl, 2010)、促进经验学习(Hoerger, Chapman, Epstein, & Duberstein, 2012; 徐菁, 蒋多, 2009)等手段都被证明能有效校正预测偏差,但以往这些研究中被试预测的都是自己的情绪,目前尚无一研究直接考察人际情绪预测准确性的提升问题。双判断模型虽能很好地揭示人际共情鸿沟的原因,却在跨域共情鸿沟的方法上止步未前。

¹ 这些事件的详细报道依次见:新浪网, 2011 年 10 月 18 日;新华网, 2012 年 9 月 28 日;中国青年报, 2011 年 10 月 27 日;齐鲁晚报, 2011 年 11 月 1 日。

在找到解决问题的方法之前,先回归到“共情”这一概念本身。研究者多倾向于认为共情既包括认知成分又包括情感成分(Davis, 1994),在人际情绪预测过程中,预测主体以自我预测作为锚点,显然是一种认知共情(cognitive empathy),也就是 Van Boven 和 Loewenstein (2003)提出的情绪观点采择。以往研究中,对观点采择的实验操纵通常有两种视角,一是自己视角,二是他人视角(赵显,刘力,张笑笑,向振东,付洪岭,2012),如 Batson, Early 和 Salvarani (1997)把想象的观点采择分为想象自己的观点采择和想象他人的观点采择。可以推测,人际情绪预测中同样存在两种视角或策略:一是自己视角或者说推己及人,即以设想自己的情绪作为预测他人情绪的锚点,二是他人视角或者说设身处地,即站在他人角度想象他人的情绪反应。为避免认知共情和情绪观点采择等多个概念的混淆,本研究统一称之为“共情策略”(empathy strategy)。

哪种共情策略更有利于共情鸿沟的跨越?从认知共情概念角度看,研究者认为,认知共情要求个体保持自我和他人表征的相对分离,从而理解他人的情绪和感受(黄嵩青,苏彦捷,2012),个体要具备最基本的区分自我和他人的能力,才能产生真正的共情(Decety & Lamm, 2006);从观点采择概念角度看,Eisenberg 和 Strayer (1987)认为观点采择是个体在对他人所处情境准确认知的基础上,把自身置于他人情境中理解他人的能力,Galinsky, Ku 和 Wang (2005)指出,观点采择是个体从他人所处情境出发,想象他人观点与态度的心理过程。显然,这里共同强调的都是“他人角度”。可见,站在他人角度或设身处地共情,才是认知共情或观点采择的本质体现,才能更准确地对他人情绪做出预测,减小甚至跨越人际共情鸿沟。

1.3 模型发展

通过对以往相关文献的回顾和梳理,初步构建如图 1 的人际情绪预测理论模型。

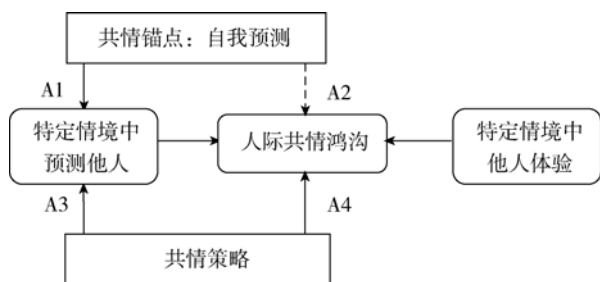


图 1 人际情绪预测理论模型

无论是预测主体的情绪预测还是预测对象的情绪体验,均发生在特定情境中。模型中间部分表明,人际共情鸿沟是指在特定情境中个体对他人情绪的预测与他在特定情境中的情绪体验之间的偏差,它从另一面透视出人际情绪预测的准确性。模型上半部分,揭示了人际共情鸿沟发生原因,这是对情绪观点采择双判断模型的继承,即个体以同样情境中的自我情绪预测作为参照锚点,对他人情绪做出预测(箭头 A1),但由于自我预测偏差及自我-他人相似性判断错误,因此共情锚点不一定会导致准确性预测(虚线箭头 A2),相反,若自我预测极端,将导致更大的人际共情鸿沟。模型下半部分,提出了人际共情鸿沟跨越的方法,这是对双判断模型的发展,即人际情绪预测过程中,存在推己及人(自己视角)和设身处地(他人视角)两种共情策略,不同策略影响对他人情绪的预测(箭头 A3),设身处地共情更能体现认知共情的本质,因此有益于人际共情鸿沟的跨越(箭头 A4)。

本研究以典型的人际情绪预测现象——教师预测学生情绪为例,来检验上述理论模型。教育心理研究应贴近教育实践,保证研究结果具有较高的生态学效度(林崇德,1990),据此,从教育对象既有个体学生、又有群体学生这一现实的教育实践出发,研究一和研究二分别以个体学生和群体学生为预测对象,考察共情鸿沟发生原因,检验的假设为:教师的自我情绪预测作为共情锚点,会直接影响对学生情绪的预测(假设 H1);共情锚点对教师情绪预测准确性并不一定具有积极或消极影响,若自我预测极端,则师生间共情鸿沟更大(假设 H2)。在此基础上,研究三进一步考察共情鸿沟跨越策略,检验的假设为:共情策略影响教师对学生情绪的预测(假设 H3);教师站在学生视角采取设身处地共情策略,更有利于提升预测准确性,更有益于减小甚至跨越师生间共情鸿沟(假设 H4)。

本研究中反映师生间共情鸿沟的指标有两个:相对准确性(relative forecasting accuracy index, *RFA*)是教师预测与学生体验之差,体现高低估趋势,显著高估或低估都表示预测不准确;绝对准确性(absolute forecasting accuracy index, *AFA*)是教师预测与学生体验之差的绝对值,体现绝对偏离程度,若显著大于 0,表示预测不准确,或者说存在共情鸿沟。以往情绪预测研究中,多直接对原始数据进行差异检验(Wilson & Gilbert, 2003),实际上仅反映了预测的相对准确性,而 Dunn, Biesanz, Human

和 Finn 等(2007)和 Hoerger 等(2012)研究中仅采取绝对差值作为准确性指标, 又无法反映高低估趋势。本研究同时采取相对准确性和绝对准确性两类指标, 更能对预测准确性或者说共情鸿沟做出全面反映。

2 研究一

2.1 方法

2.1.1 被试

预测主体为某中学和某教师培训班 85 名初中教师, 平均教龄 12.96 年($SD = 8.10$), 男 28 人, 女 57 人。为控制学生年龄差异, 将预测对象固定为初二学生, 以 4 所中学 20 个初二班级的 364 名学生为被试, 男 194 人, 女 170 人。

2.1.2 材料

(1)情绪预测情境实验材料

第一步, 确定预测情境。对某校初中生($n = 240$)和某校初中教师($n = 42$)进行开放式问卷调查, 搜集典型情绪情境。经归类后频次统计, 确定关爱学生和课间拖堂(研究一)、积极期望(研究二)、复习迎考(研究三) 4 个典型教育情境作为本研究的预测情境。经 8 名教育心理学研究生和 10 名初中教师(均为教育硕士)讨论, 确定各情境的具体描述。

第二步, 确定具体情绪词。对某校初中教师($n = 127$)进行开放式问卷调查, 请被试写出初中生在 4 种情境中可能产生的具体情绪。研究一中全部选择提及率超过 40% (董妍, 俞国良, 2007)的高频次情绪词, 关爱情境中情绪词为感动、高兴、温暖, 拖堂情境中情绪词为郁闷、无奈、反感, 采用 0~6 (6 = 非常强烈)级计分。两种情境中教师自我预测、预测学生和学生体验 α 系数在 0.76~0.85 之间。

第三步, 编制两个版本实验材料。教师情绪预测版本和学生情绪体验版本的情绪词和量尺完全相同, 只是在学生版本中, 将情境中的学生改为“你”, 并要求被试“将自己完全置于情境之中, 真实地体验自己内心的情绪。”其中, 教师版本的关爱情境内容为: 设想这件事发生在不久以后。马同学是一名普通的初二学生, 就像大多数初二学生一样。一天课上, 马同学肚子痛, 脸色看起来不太好。老师看到后, 走过来关切地问: “哪里不舒服吗? 要不要紧?”并立即让其他同学去办公室倒杯热水给马同学。拖堂情境内容为: 设想这件事发生在不久以后。这是一个普通的初二班级, 就像大多数初二班级一样。一次课上, 老师还在讲课时, 下课铃响

了。由于要讲的内容还没讲完, 老师就利用课间时间拖堂继续讲课。

(2)认知共情能力问卷

Cliffordson (2001)认为, 观点采择和共情关注已经分别代表了共情的认知成分和情感成分, 因此采取人际反应指针量表-修订版 (Interpersonal Reactivity Index-C)中的观点采择因子测量教师认知共情能力, 5 个项目, 1~5 (5 = 很恰当)级计分, α 系数为 0.752 (张凤凤, 董毅, 汪凯, 詹志禹, 谢伦芳, 2010), 本研究中为 0.65。

2.1.3 程序

第一阶段, 教师情绪预测测量: 集中教师在安静的会议室, 发放研究材料。要求教师预测关爱和拖堂两种情境中大多数初二学生的情绪, 但在预测学生情绪前, 首先预测如果是情境中的初二学生将会是怎样的情绪体验, 然后填答对初二学生的了解程度(1~5 级计分, 5 = 很了解)和有关人口学变量, 并完成认知共情能力问卷。第二阶段, 学生情绪体验测量: 由班主任和研究者共同作为主试, 发放研究材料, 以班级为单位集中施测。

2.2 结果

检验假设 H1。关爱情境中自我预测和预测学生间相关显著, $r = 0.72, p < 0.001$; 拖堂情境中自我预测和预测学生间相关显著, $r = 0.80, p < 0.001$ 。以两种情境中教师自我预测均值为中界线, 将样本教师分为自我预测平静组和强烈组(以下简称“平静组”和“强烈组”), 经统计, 两种情境中, 两组教师在教龄、对初二学生了解程度和认知共情能力上均无差异, 说明两组教师在教职经验上具有同质性, 且认知共情能力得到控制。统计发现(表 1), 两种情境中强烈组教师预测学生的情绪均更强烈: 关爱情境中, $t(83) = -6.50, p < 0.001, d = -1.26$, 拖堂情境中, $t(83) = -8.64, p < 0.001, d = -2.21$ 。上述相关分析和 t 检验结果表明, 作为共情锚点的自我预测对教师预测学生的情绪具有直接的正向影响, 假设 H1 得到证实。

检验假设 H2。以相对准确性(RFA)为因变量, 进行独立样本 t 检验, 由于是组间设计, 因此其结果与上面直接对两组教师预测分数进行 t 检验结果一致。与 0 相比: 关爱情境中, 平静组没有显著高估, $t(43) = 0.48, ns$, 而强烈组高估明显, $t(40) = 8.52, p < 0.001$; 拖堂情境中, 平静组没有显著低估, $t(48) = -1.09, ns$, 而强烈组高估明显, $t(35) = 12.06, p < 0.001$ 。以绝对准确性(AFA)为因变量, 进行独立

表 1 研究一描述性统计结果($M \pm SD$)

情境	教师分组	自我预测	预测学生	学生体验 ²	相对准确性(REA)	绝对准确性(AEA)
关爱	平静组($n = 44$)	4.60 $\pm$ 0.53	4.47 $\pm$ 0.55	4.43 $\pm$ 1.22	0.04 $\pm$ 0.55	0.48 $\pm$ 0.27
	强烈组($n = 41$)	5.71 $\pm$ 0.30	5.34 $\pm$ 0.69	4.43 $\pm$ 1.22	0.91 $\pm$ 0.67	1.01 $\pm$ 0.52
拖堂	平静组($n = 49$)	2.57 $\pm$ 0.72	2.95 $\pm$ 0.93	3.09 $\pm$ 1.62	-0.14 $\pm$ 0.93	0.69 $\pm$ 0.64
	强烈组($n = 36$)	4.63 $\pm$ 0.67	4.56 $\pm$ 0.73	3.09 $\pm$ 1.62	1.47 $\pm$ 0.73	1.50 $\pm$ 0.68

样本 t 检验, 结果两组差异均显著: 关爱情境中, $t(83) = -6.03, p < 0.001, d = -1.02$; 拖堂情境中, $t(83) = -5.58, p < 0.001, d = -1.19$ 。上述结果表明, 作为共情锚点的自我预测对教师情绪预测准确性确有显著影响, 但这种影响是积极的还是消极的, 却取决于共情锚点本身的准确性, 若自我预测极端(强烈组), 反而导致更大的预测偏差, 出现更大的师生间共情鸿沟, 假设 H2 得到证实。

2.3 补充研究

研究一中, 由于所有教师被试都是先进行自我预测, 然后再预测学生情绪的, 共情锚点作用有可能是由于“先设想自己情绪”这一任务本身所致, 究竟是否如此呢? 研究者补充了一个现场实验。被试为某校 52 名初中教师, 要求被试预测学生在关爱和拖堂情境中初二学生的愉快程度(0~6 级计分, 6 = 非常愉快)。随机确定 26 人为自我预测组, 请教师先设想自己情绪, 然后预测学生情绪; 另外 26 人为控制组, 教师直接预测学生情绪, 但事后报告是否以自我预测作为预测学生情绪的参照, 18 人表示进行了自我预测(故作为控制组被试)。经检验, 两组教师教龄无差异, $t(42) = -0.73, ns$ 。描述性统计结果见表 2, 对自我预测组进行相关分析: 关爱情境中自我预测和预测学生间相关显著, $r = 0.86, p < 0.001$; 拖堂情境中自我预测和预测学生间相关显著, $r = 0.91, p < 0.001$, 再次验证了假设 H1。对自我预测组和控制组教师预测学生情绪得分进行独

立样本 t 检验, 结果均无差异: 关爱情境中, $t(42) = 0.57, ns$; 拖堂情境中, $t(42) = 0.84, ns$ 。上述结果显示, 控制组教师做出的预测并未因没有被要求自我预测而与自我预测组有何差异, 实际上控制组有 69.23% (18/26) 的教师进行了自我预测, 说明研究一结果与实验任务本身没有直接关联。

3 研究二

3.1 方法

3.1.1 被试

预测主体为某两所学校 37 名语数外理化学科初中教师, 平均教龄 17.14 年($SD = 6.44$), 男 7 人, 女 30 人。由每位教师在任教班级中确定 1 名所教学科成绩中等生、共 37 名中等生作为预测对象, 男 15 人, 女 22 人。

3.1.2 材料

(1) 情绪预测情境实验材料

以积极期望为预测情境, 具体描述为: “你的成绩目前在班上处于中等水平, 虽然暂时不是特别突出, 但老师非常非常看好你。因为你的接受能力和理解能力都很强, 对于问题的理解你思路清晰, 有自己独特的看法, 说明你是一个愿意思考且善于思考的同学, 这些都预示着你有巨大的学习潜力。我完全相信: 只要你能明确目标, 更勤奋一点, 更主动一些, 你的成绩完全可以取得很大的进步, 甚至跨进班级最前列。加油! 相信你是最棒的!” 情绪

² 由于要将群体学生体验作为比较效标, 因此必须保证学生被试的同质性。通过 4 种方法进行检验: 首先, 本研究中实际调查初二学生 636 人(男 313 人, 女 323 人), 排除自评学习成绩优等和差等的两端学生, 并排除自评近三天心境波动大(3 个题项, $\alpha = 0.77$) 的学生, 得到 364 人。经单样本 t 检验, 364 人样本与 636 人样本在关爱情境中情绪无差异, $t(363) = 0.80, ns$, 在拖堂情境中情绪无差异, $t(363) = -0.65, ns$ 。但为体现情境中“大多数学生”这一点, 仍严格以 364 人作为研究一中教师情绪预测准确性的效标样本。其次, 将 364 人样本随机折半, 经独立样本 t 检验, 两组学生在关爱情境中情绪无差异, $t(362) = 0.87, ns$, 在拖堂情境中情绪无差异, $t(362) = 0.33, ns$; 再次, 在某校两个初二班级($n = 53$)开展拖堂情境实验, 以直接测量学生情绪。由经过培训的同一名数学教师作为主试, 在下课后以内容没有讲完为由继续拖堂讲课 4 分钟, 并请学生即时填答情绪体验问卷, 经单样本 t 检验, 直接测量与情境问卷间接测量结果无差异, $t(52) = -0.74, ns$, 这既体现了情境问卷调查学生情绪的效度, 又说明学生被试同质性; 最后, 对 364 人样本进行情绪体验的性别差异检验, 关爱情境中, $t(362) = -1.21, ns$; 拖堂情境中, $t(362) = 1.18, ns$ 。上述结果一致表明, 364 名学生被试具有同质性, 作为比较效标是合适的。

表 2 补充研究描述性统计结果(M±SD)

情境	自我预测组(n = 26)		控制组(n = 18)
	预测自己情绪	预测学生情绪	预测学生情绪
关爱	5.31±0.84	5.23±0.95	5.06±1.06
拖堂	1.42±1.39	1.31±1.26	1.06±0.73

词为自豪、欣慰、满意、兴奋和放松, 1~9 (9 = 非常强烈)级计分, 教师自我预测、预测学生和学生体验 α 系数在 0.72~0.80 之间。

(2)认知共情能力问卷

同研究一, 本研究中 α 系数为 0.71。

(3)未来事件发生概率判断任务

心境对未来事件发生概率的判断存在心境一致性效应(张萍, 卢家楣, 张敏, 2012), 因此可根据被试对未来事件发生概率的判断倾向, 来佐证被试的情绪自我报告。首先, 对某校 40 名初中生进行开放式问卷调查, 搜集了 32 个情绪事件短语, 再另请该校 43 名初中生对 32 件事的情绪效价进行评定, 各选 10 个积极和消极短语作为判断任务中的事件。其次, 在某校两个初中平行班开展实验, 以回忆方式分别诱发学生愉快和悲伤情绪, 先报告愉快体验, 继而判断这 20 个事件在未来半年内发生的可能性 (1 = 不太可能, 2 = 很有可能)。结果发现, 愉快情绪与积极事件概率判断显著正相关, $r = 0.33$, $p < 0.01$, 与消极事件概率判断显著负相关, $r = -0.50$, $p < 0.001$; 且情绪状态与事件类型交互作用显著, $F(1, 81) = 26.22$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.25$, 说明初中生对未来事件发生概率判断存在心境一致性效应。因此, 可以用该认知任务来检验情绪体验自我报告的效度。

3.1.3 程序

第一阶段, 教师情绪预测测量: 指导语为“假设这段话就是您写给这位中等成绩学生的, 一会该生将读到这段话, 为体现真实性, 请签写配对学生和您的名字。”其余程序同研究一。第二阶段, 学生情绪体验测量: 在教师测量结束后, 集中学生在安静的会议室, 引导学生处于一种平静、放松的状态, 自评愉快基线情绪。指导语为“同学们, 我是某某课题组的老师, 课题组要求每个老师按照事先确定的书面材料, 在班上找一位最符合该材料描述内容的

同学, 结果你的老师选中了你, 也就是说, 你们班你的情况最符合材料中的描述。”然后, 将已签写师生姓名的积极期望文本发给配对学生阅读, 并请学生报告愉快情绪, 然后报告自豪等 5 种情绪强度, 并完成未来事件发生概率判断任务、人口统计学资料 and 成绩自评, 最后请学生保存好文本, 以勉励自己, 不要辜负老师的期望。

3.2 结果

对学生阅读文本前后的愉快情绪进行检验, $t(36) = -3.90$, $p < 0.001$, $M_{前} = 6.97$, $SD = 1.34$, $M_{后} = 7.78$, $SD = 1.42$, 说明教师签名后的期望文本确实诱发了学生更愉快的体验。其次, 对学生判断的未来积极和消极事件发生概率总分与学生阅读文本后的愉快情绪进行相关分析, 结果愉快情绪与积极事件概率判断显著正相关, $r = 0.43$, $p < 0.01$, 与消极事件概率判断呈负相关趋势, $r = -0.13$, $p = 0.448$, 说明学生情绪自我报告具有良好的效度。

检验假设 H1。统计发现, 教师自我预测和预测学生间相关显著, $r = 0.78$, $p < 0.001$ 。以自我预测均值为中界线, 将样本教师分为自我预测平静组和强烈组, 经统计, 两组教师在教龄、了解学生程度和认知共情能力上均无差异, 说明两组教师在教职经验上具有同质性, 且认知共情能力得到控制。统计发现(表 3), 强烈组教师预测学生的情绪更强烈, $t(35) = -5.41$, $p < 0.001$, $d = -2.31$ 。假设 H1 得证。

检验假设 H2。以相对准确性(RFA)为因变量, 进行独立样本 t 检验, 结果两组差异显著: $t(35) = -4.40$, $p < 0.001$, $d = -1.28$, 且平静组显著低估, $t(13) = -3.58$, $p < 0.01$, 而强烈组显著高估, $t(22) = 3.67$, $p < 0.001$ 。以绝对准确性(AFA)为因变量, 进行独立样本 t 检验, 差异同样显著: $t(35) = -2.02$, $P = 0.051$, $d = 0.51$ 。可见, 共情锚点对预测个体学生情绪的准确性确有影响, 但是否是积极影响却并非取决于共情锚点本身, 若自我预测极端(强烈组), 反而导致更大的预测偏差, 出现更大的师生间共情鸿沟。假设 H2 得证。

3.3 研究一和研究二小结

研究一和研究二发现, 无论预测对象是群体学生还是个体学生, 教师自我预测和对学生情绪的预

表 3 研究二描述性统计结果(M±SD)

情境	教师分组	自我预测	预测学生	学生体验	相对准确性(RFA)	绝对准确性(AFA)
期望	平静组(n = 14)	5.19±0.97	5.34±1.14	5.91±1.51	-0.81±0.85	0.91±0.65
	强烈组(n = 23)	7.12±0.37	6.98±0.71	5.91±1.51	1.22±1.59	1.55±1.25

测间存在显著相关, 平静组教师的预测相对准确, 强烈组教师的预测偏差更大, 正是因为自我预测这一共情锚点的差异, 导致预测准确性的差异。补充研究进一步表明, 自我预测组和控制组教师所做出的预测没有差异, 这就排除了实验任务本身对结果的干扰。两个研究不但证实了共情锚点对教师情绪预测的影响, 并且表明共情锚点本身并不必然促进预测准确性, 相反, 还可能是造成师生间共情鸿沟的根源(如强烈组)。教师如何才能准确预测学生情绪、跨越这道共情鸿沟呢? 研究三将通过共情策略的操纵, 探寻跨越共情鸿沟的对策。

4 研究三

4.1 方法

4.1.1 被试

预测主体为某3所中学61名初中教师, 随机确定31名教师为设身处地共情策略组, 平均教龄15.65年($SD = 14.16$), 另外30名教师为推己及人共情策略组, 平均教龄10.77年($SD = 8.61$), 经检验, 两组教师教龄没有差异, $t(59) = 1.63, ns$ 。以上次期中考试总分在本班中的位次为主要依据, 并参考学生自评和班主任评定, 从某校初中3个年级3个班102名学生中各确定34名成绩较好学生(以下简称“学优生”, 男12人, 女22人)和成绩较差学生(以下简称“学困生”, 男19人, 女15人)作为预测对象。

4.1.2 材料

(1) 情绪预测情境实验材料

以复习迎考为预测情境, 教师版本的情境表述为“期末考试即将来临, 学生正处于复习迎考阶段, 请您预测一下, 面对即将开始的期末考试, 成绩较好/较差的初中生在期末考试前三天的情绪会是怎样?”情绪词含积极(期待、兴奋)和消极情绪(紧张、不安、焦虑、担忧), 1~9(9 = 非常强烈)级计分, 教师样本和学优生、学困生样本在两类情绪上的 α 系数在0.56~0.91之间。

(2) 认知共情能力问卷

同研究一, 本研究中 α 系数为0.62。

4.1.3 程序

第一阶段, 教师情绪预测测量(考前一周)。将学校小会议室作为实验室, 室内恒温、安静, 桌椅舒适、整洁, 光线适中。采用E-Prime2.0软件对实验程序编程, 被试在14英寸联想笔记本电脑上逐个完成实验。实验程序: 填答人口统计学资料后呈现实验指导语; 接着呈现复习迎考情境, 请教师依

次预测学优生和学困生情绪; 然后完成对初中生了解程度评定(4个项目, 7点量表, $\alpha = 0.88$)和共情策略操纵检验(设身处地策略2个项目: “我完全是从学生的角度出发来预测学生情绪的”、“我完全是站在学生的立场来想象学生的内心感受”; 推己及人策略2个项目: “先想象自己的情绪, 再以此为参照来预测学生情绪”、“预测学生情绪前, 我先想: 如果那些情境中的人是我, 情绪会怎样”。均为9点量表), 最后完成认知共情能力问卷。正式实验前确保每个教师熟悉电脑操作方式, 实验结束后两组各邀请5名教师座谈。其中, 设身处地组指导语为“请您预测的是成绩较好/较差的初中生在期末考试前会有怎样的情绪, 因此, 您在预测每种情绪前, 一定要站在这部分学生的角度, 设想这部分学生的感受。”推己及人组指导语为: “请您在预测每种情绪前, 先设想自己就是成绩较好/较差的初中生, 仔细想想自己在期末考试前会有怎样的情绪, 然后再预测学生的情绪。第二阶段, 学生情绪体验测量(考前三天)。请学生报告对于期末考试的即时情绪体验。

4.2 结果

两组教师对学生了解程度无差异, $t(59) = 1.40, ns$, 但认知共情能力差异显著, $t(59) = 3.35, p < 0.01$ 。指导语操纵检验共4个项目, 将原始分转化为标准分, 含设身处地2个题项($\alpha = 0.80$)和推己及人2个题项($\alpha = 0.80$)。2(组间: 设身处地策略, 推己及人策略) $\times$ 2(组内: 设身处地操纵, 推己及人操纵)重复测量方差分析结果显示: 主效应均不显著, 但交互作用边缘显著, $F(1, 59) = 3.18, p = 0.080, \eta^2 = 0.05$, 设身处地策略组的设身处地操纵得分高于推己及人操纵得分, $t(59) = 2.20, p < 0.05$ 。说明通过指导语操纵共情策略是比较成功的, 这也为实验结束后对部分教师的访谈所证实。

检验假设H3。统计发现(表4), 在预测学优生积极情绪上, 两组教师差异显著, $t(59) = -2.26, p < 0.05$, 预测学困生消极情绪上, 呈边缘显著, $t(59) = 2.20, p = 0.070$, 而在学优生消极情绪和学困生积极情绪预测上无差异, 前者 $t(59) = -1.05, ns$, 后者 $t(59) = 0.32, ns$ 。假设3未予完全证实。

检验假设H4。以相对准确性(RFA)为因变量, 进行独立样本 t 检验, 由于是组间设计, 因此其结果与上面直接对两组教师预测分数进行 t 检验结果一致。以绝对准确性(AFA)为因变量, 逐一进行独立样本 t 检验: 学优生积极情绪预测上, 设身处地组预测相对更准确, $t(59) = -2.60, p < 0.05, d = -0.66$;

表 4 研究三描述性统计结果($M \pm SD$)

预测内容	教师分组	教师预测	学生体验 ³	相对准确性(REA)	绝对准确性(AEA)
学优生积极情绪	设身处地组	5.82±1.27	5.16±1.96	0.66±1.27	1.17±0.80
	推己及人组	6.57±1.30	5.16±1.96	1.41±1.30	1.72±0.83
学优生消极情绪	设身处地组	5.29±1.72	4.90±1.82	0.39±1.72	1.38±1.08
	推己及人组	5.76±1.75	4.90±1.82	0.86±1.75	1.71±0.90
学困生积极情绪	设身处地组	3.24±1.55	4.71±1.88	-1.47±1.55	1.71±1.27
	推己及人组	3.12±1.48	4.71±1.88	-1.59±1.48	1.91±1.02
学困生消极情绪	设身处地组	5.38±1.52	5.55±2.22	-0.17±1.52	1.17±0.97
	推己及人组	6.17±1.81	5.55±2.22	0.62±1.81	1.60±1.00

学优生消极情绪预测上, $t(59) = -1.30$, ns , $d = -0.37$, 尽管两组差异未达显著水平, 但对两组相对准确性进行单样本 t 检验发现, 设身处地组未现显著高估, $t(30) = 1.26$, ns , 而推己及人组高估趋势明显, $t(29) = 2.69$, $p < 0.05$; 学困生积极情绪预测上, $t(59) = -0.66$, ns ; 学困生消极情绪预测上, 两组差异达到边缘显著水平, $t(59) = -1.71$, $p = 0.093$, $d = -0.43$, 单样本 t 检验发现, 设身处地组未现显著高估, $t(30) = -0.62$, ns , 而推己及人组 $t(29) = 1.87$, $p = 0.072$, 高估趋势比较明显。因学优生积极情绪、学优生消极情绪、学困生消极情绪的绝对准确性值两两间显著相关($r = 0.30 \sim 0.37$, $p < 0.05$), 按照 Dunn 等(2007)的做法, 将其合并为一个总准确性指数, 经检验, $t(59) = -2.48$, $p < 0.05$, $d = -0.65$, 设身处地组预测的偏差值相对更小。假设 H4 得到证实。

因两组教师认知共情能力差异显著, 故根据认知共情能力总分均值为中界线, 将教师分为低分组和高分组, 然后以 4 个绝对准确性值为因变量, 进行 2(共情策略: 设身处地组, 推己及人组) $\times$ 2(认知共情能力: 低分组, 高分组)多因素多变量方差分析: 共情策略和认知共情能力交互作用的多变量变异数 Wilks' Lambda 值为 0.87, ns ; 认知共情能力变量的 Wilks' Lambda 值为 0.90, ns ; 共情策略变量的 Wilks' Lambda 值为 0.85, 边缘显著, $p = 0.060$ 。说明认知共情能力与情绪预测准确性无直接关联, 但

共情策略对预测准确性具有实质性影响, 再次证实假设 H4。

4.3 小结

研究三表明, 共情策略对情绪预测准确性产生明显影响, 教师若仅从自己角度出发, 以对自己情绪的设想来替代学生, 会导致更大偏差; 相反, 若站在学生角度进行设身处地思考, 实际上就克服了自我中心偏差(egocentrism bias), 从而有效地跨越共情鸿沟。比较例外的是, 在学困生积极情绪预测上, 两组无论是在相对准确性还是绝对准确性上, 都无任何差异, 这可能是因为教师普遍存在“学困生在考试前夕情绪普遍消极”的固有观念, 仅通过指导语操纵共情策略尚难以改变这种观念, 从而导致教师普遍性低估了学困生积极情绪。

5 讨论

5.1 共情锚点与共情鸿沟形成

人类的大多数认知判断活动中均存在锚定效应(Mussweiler, 2002), 甚至有研究者认为, 锚定效应是一种十分普遍而顽固的判断偏见(曲琛, 周立明, 罗跃嘉, 2008), 情绪预测中同样存在这种效应。Gilbert(2006)指出, 人们在预测时, 会参照他人过去或当下的情绪体验, 这就是替代信息(surrogation information), 以替代信息作为锚点的被试, 比仅获得事件信息(event information)的被试

³ 由于要将群体学生体验作为比较效标, 因此必须保证学生被试的同质性。检验 34 名学优生被试的同质性: 以性别和年级为自变量, 以考前积极和消极情绪为因变量, 进行 2(男, 女) $\times$ 3(6, 7, 8 年级)多因素多变量方差分析: 性别和年级交互作用的多变量变异数 Wilks' Lambda 值为 0.82, ns ; 性别变量的 Wilks' Lambda 值为 0.93, ns ; 年级变量的 Wilks' Lambda 值为 0.79, ns 。检验 34 名学困生被试的同质性: 以性别和年级为自变量, 以考前积极和消极情绪为因变量, 进行 2(男, 女) $\times$ 3(6, 7, 8 年级)多因素多变量方差分析, 结果: 性别和年级交互作用的多变量变异数 Wilks' Lambda 值为 0.97, ns ; 性别变量的 Wilks' Lambda 值为 0.87, ns ; 年级变量的 Wilks' Lambda 值为 0.86, ns 。由于主效应和交互效应均不显著, 因此各样本中不同性别和不同年级的学生被试具有同质性, 作为比较效标是合适的。

做出了更准确的预测,这在模拟约会(Gilbert, Killingsworth, Eyre, & Wilson, 2009)、收获奖品(Gilbert, 2006)等情境中均得到证实。

但是,上面提到的替代信息均是他人的情绪体验,人际情绪预测中,存在另一种替代信息——自我预测,个体借助自我预测这一锚点对他人情绪做出预测,正如 Krueger 和 Clement (1994)所言,人们有一种强烈的以自己感受作为基础预测他人情绪的倾向。本研究以教师预测学生情绪为例,考察了人际情绪预测过程中的这种锚定效应,并发现(研究一和研究二):教师在预测学生情绪时,自我预测作为共情锚点直接影响情绪预测,进而影响到预测准确性,表现为自我预测平静组教师的预测准确性相对更高,而自我预测极端导致更大的师生间共情鸿沟。情绪观点采择双判断模型(Van Boven & Loewenstein, 2003, 2005)认为,人们在进行情绪观点采择时,首先是预测自己在情绪情境中的情绪,如在预测同事是否喜欢卡拉 OK 时,首先预测自己在听众面前唱流行歌曲的情绪,继而,判断自己与他人的相似程度,并对锚点做出相应调整,比如若同事比自己更喜欢社交,那么就会调整对自己情绪的预测结果以适应同事的外向个性。但是,一方面,自我预测本身往往受人格(Verner-Filion, Lafrenière, & Vallerand, 2012)、聚焦错觉(罗寒冰等, 2013)、记忆偏差(Meyvis, Ratner, & Levav, 2010)等因素影响而存在偏差,这已为以往大量研究所普遍证实(刘聪慧等, 2010);另一方面,尽管人们也认识到有时是需要调整自我-他人间差异的,但调整往往是不彻底的(Epley, Keysar, Van Boven, & Gilovich, 2004),这种高度的自我中心在社会判断中处处可寻(Royzman, Cassidy, & Baron, 2003),可见,人们难以调整人我差异从而使用有效的锚点。总之,在人际情绪预测过程中,决定准确性的两个条件——自我预测准确性和自我-他人相似性判断准确性均未能满足,这无疑是造成人际共情鸿沟的直接原因。

需强调指出,在 Van Boven 和 Loewenstein (2003, 2005)的研究中,是在被试预测他人情绪后,再通过事后报告的方式证实了被试是以自我预测作为锚点预测他人情绪的。与此不同,本研究将自我预测作为被试的第一个实验任务,目的在于考察锚点对准确性的影响,这种设计更能直接检验人际情绪预测中的锚定效应。且即便没有自我预测这一实验任务,多数被试(69.23%)仍然以自我预测作为情绪观点采择的基础。本研究通过在人际情绪预测

领域的拓展,再次证实了锚定效应在判断和决策等认知活动中的普遍性。

5.2 共情策略与共情鸿沟跨越

借鉴以往对观点采择两种不同视角方面的研究(Batson et al., 1997; 赵显等, 2012),本研究认为在预测他人情绪过程中,实际上也存在两种不同视角或共情策略:一是推己及人共情策略,即预测者首先设想自己在类似情境中的情绪感受,然后对他人的情绪作出预测,二是设身处地共情策略,即预测者通过换位思考,完全站在他人角度设身处地地想象他人情绪。研究三考察两种共情策略对预测准确性的作用。结果,关键的假设 H4 得到证实:总体而言,采取推己及人策略,师生间共情鸿沟更大,而采取设身处地策略,教师情绪预测相对更准确。结合指导语,可以看到两种策略的差别:站在自己视角的推己及人策略,直接启动了自我预测,更加强了自我中心,导致双判断模型揭示的自我预测偏差和自我-他人相似性判断偏差;而站在他人视角的设身处地策略,启动的是对自我-他人差异的调整,弱化了自我中心,甚至抑制了对自我预测这一共情锚点的依赖。实际上,以往研究者更多强调共情应站在他人立场上(Ickes, 1993),将自我“客体化”,即以“第三者”的视角来表征、监控和调节自我和他人的关系,抑制自我中心偏差,以促使共情摆脱自我中心的禁锢,逐渐指向他人(张慧, 苏彦捷, 2008),如 Hogan (1969)认为共情是设身处地理解他人的想法,在智力上理解他人的一种情感状态,而 Decety 和 Jackson (2006)基于共情脑机制的研究成果,认为共情是在不混淆自己与他人的体验和情感的基础上体验并理解他人的感受和情感的一种能力。设身处地策略正反映出共情的这一本质,恰如英语中的熟语“Put oneself in the shoes of another”所描述的那样,汉语中也有“设身处地”、“换位思考”等成语。预测他人情绪作为一种重要的认知共情现象,自然需要预测者采取设身处地策略,摆脱自我中心的禁锢,将自我“客体化”,以真正克服自我中心偏差,跨越人际共情鸿沟。

需强调指出,本研究还考察了认知共情能力对人际情绪预测准确性的影响。3 个研究均采取 IRI 中的观点采择因子测量教师的认知共情能力,结果发现,教师的认知共情能力对预测准确性并没有显著影响。这里可能有两个原因:首先,认知共情能力或者说观点采择能力代表了个体设身处地地感受他人情感与想法的倾向,而并不是一种基于情境

的具体的情绪观点采择行为, 这种能力对教师准确判断自己与学生之间的差异、调整共情锚点、从而做出准确预测可能没有直接的影响; 其次, 本研究采用的 IRI 问卷中的观点采择维度仅 5 个题项, 且其中既包括站在自己角度推己及人的共情, 又包括站在他人角度设身处地的共情, 未能对两种视角进行区分, 作为特质的共情能力是否会影响个体在预测过程中共情策略的选择呢? 这需要在今后的研究中做进一步探索。

5.3 研究贡献与未来研究拓展

本研究数个实验均在学校现场实施, 数个预测情境均是经前期调查而确定的典型教育情境, 且综合考虑到师源性事件(即事件由教师直接引发, 如关爱学生、课间拖堂、积极期望情境)和非师源性事件(即事件并非由教师直接引发, 如复习迎考情境), 完全是学校教育实际的真实体现, 充分彰显了本研究的生态学效度(ecological validity)。

本研究理论贡献是, 在梳理并整合认知共情、情绪观点采择等概念基础上, 继承并发展了情绪观点采择双判断模型, 初步构建并检验了人际情绪预测理论模型, 这为深入揭示人际情绪预测过程的特点和机制奠定了理论基础。模型不但揭示了人际共情鸿沟形成的原因, 更直接提出人际共情鸿沟跨越的路径。本研究实践意义体现为, 直接为教师提供了有效的情绪预测策略: 教师要学会换位思考, 真正站在学生角度, 设身处地地想象学生情绪感受, 才可能对学生的情绪反应做出准确预测。若以自我为中心、仅凭主观臆测, 想当然地认为学生就是自己所认为的这种情绪感受, 结果就容易导致情绪预测错误, 而这, 往往是教育实践中师生间共情鸿沟、甚至产生师生情绪冲突、因而也是一些教育行为失效的重要原因之一。

本研究的局限在于: 将预测对象区分为个体和群体两类学生虽符合教育实践, 但却未能考察教师在预测两类学生时的认知过程特点和预测结果差异; 虽然发现设身处地策略可有效减小师生共情鸿沟, 却未能进一步考察影响共情策略选择与执行的情绪、动机因素, 未能深入揭示不同策略执行过程中的认知机制; 也需看到, 情绪预测和情绪体验均发生在特定情境中, 情境因素并未作为操纵变量在本研究中予以考察。还有研究表明, 人们倾向于提取非典型性样例, 并以此为基础预测个体自己的未来情绪, 从而导致预测偏差(Morewedge, Gilbert & Wilson, 2005)。这似乎启发我们, 提取典型样例作

为预测锚点, 可能是减小人际共情鸿沟的又一有效策略。未来研究还可在这方面进行拓展。此外, 由于人际情绪预测准确性研究涉及两类被试, 这在客观上增加了研究难度, 因此本研究对情绪的测量主要依赖于自我报告, 未来研究应在情绪测量方法上进一步探索, 如增加相对客观的指标(Nielsen, Knutson, & Carstensen, 2008), 结合多种方法测量情绪(姜媛, 林崇德, 2010)。

6 结论

自我预测作为共情锚点, 直接影响教师对学生情绪的预测, 但共情锚点对预测准确性的影响具有两面性, 自我预测极端将导致更大的师生间共情鸿沟。共情策略对教师情绪预测准确性具有直接影响, 设身处地共情能有效减小师生间共情鸿沟、提升教师预测学生情绪的准确性。经实验检验的人际情绪预测理论模型, 提供了人际共情鸿沟发生原因的解释视角和跨越鸿沟的有效策略。

参 考 文 献

- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758.
- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the interpersonal reactivity index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1): 36-47.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6(3), 1146-1163.
- Dong, Y., & Yu, G. L. (2007). The development and application of an academic emotions questionnaire. *Acta Psychologica Sinica*, 39(5), 852-860.
- [董妍, 俞国良. (2007). 青少年学业情绪问卷的编制及应用. *心理学报*, 39(5), 852-860.]
- Dunn, E. W., Biesanz, J. C., Human, L. J., & Finn, S. (2007). Misunderstanding the affective consequences of everyday social interactions: The hidden benefits of putting one's best face forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 990-1005.
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 85-93.
- Dunn, E. W., & Laham, S. M. (2006). A user's guide to emotional time travel: Progress on key issues in affective

- forecasting. In J. P. Forgas (Ed.), *Hearts and minds: Affective influences on social cognition and behavior* (pp. 177–193). New York: Psychology Press.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3–13). New York: Cambridge University Press.
- Elwyn, G., Stiel, M., Durand, M. A., & Boivin, J. (2011). The design of patient decision support interventions: Addressing the theory-practice gap. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 565–574.
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesl, J. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49, 815–818.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 327–339.
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 109–124.
- Gilbert, D. T. (2006). *Stumbling on happiness*. New York: Knopf.
- Gilbert, D. T., Killingsworth, M. A., Eyre, R. N., & Wilson, T. D. (2009). The surprising power of neighborly advice. *Science*, 323, 1617–1619.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: Experiencing the future. *Science*, 317, 1351–1354.
- Hoch, S. J. (1987). Perceived consensus and predictive accuracy: The pros and cons of projection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 221–234.
- Hoerger, M., Chapman, B. P., Epstein, R. M., & Duberstein, P. R. (2012). Emotional intelligence: A theoretical framework for individual differences in affective forecasting. *Emotion*, 12(1), 1–10.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307–316.
- Huang, H. Q., & Su, Y. J. (2012). The development of empathy across the lifespan: A perspective of double processes. *Psychological Development and Education*, 28(4), 434–441.
- [黄嵩青, 苏彦捷. (2012). 共情的毕生发展: 一个双过程的视角. *心理发展与教育*, 28(4), 434–441.]
- Ickes, W. (1993). Empathy accuracy. *Journal of Personality*, 61, 587–610.
- Jiang, Y., & Lin, C. D. (2010). A review of the self-report methods in emotional measurement. *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, (6), 135–139.
- [姜媛, 林崇德. (2010). 情绪测量的自我报告法述评. *首都师范大学学报(社会科学版)*, (6), 135–139.]
- Kahneman, D., & Snell, J. (1992). Predicting a changing in taste: Do people know what they will like? *Journal of Behavioral Decision Making*, 5, 187–200.
- Krueger, J., & Clement, R. W. (1994). The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 596–610.
- Lench, H. C., Safer, M. A., & Levine, L. J. (2011). Focalism and the underestimation of future emotion: When it's worse than imagined. *Emotion*, 11(2), 278–285.
- Lin, C. D. (1990). On ecology movement: The new trend of Child Psychology and Education Psychology study. *Psychological Development and Education*, (3), 144–149.
- [林崇德. (1990). 论儿童心理学与教育心理学研究的新趋势——生态学运动. *心理发展与教育*, (3), 144–149.]
- Liu, C. H., Zhang, Y. H., & Yu, G. L. (2010). Affective forecasting biases and related studies. *Advances in Psychological Science*, 18(8), 1246–1255.
- [刘聪慧, 张耀华, 俞国良. (2010). 情感预测偏差的相关研究述评. *心理科学进展*, 18(8), 1246–1255.]
- Loewenstein, G. (1996). Out of control: Visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65, 272–292.
- Luo, H. B., Xu, F. M., Guo, Y. Y., Zheng, Q. Q., Li, B., & Zhang, H. (2013). Focusing illusion in affective forecasting. *Advances in Psychological Science*, 21(8), 1482–1492.
- [罗寒冰, 徐富明, 郭永玉, 郑秋强, 李彬, 张慧. (2013). 情感预测中的聚焦错觉. *心理科学进展*, 21(8), 1482–1492.]
- Lu, J. M. (2005). Discussion of basic conception of emotional intelligence. *Psychological Science*, 28(5), 1246–1249.
- [卢家楣. (2005). 对情绪智力概念的探讨. *心理科学*, 28(5), 1246–1249.]
- Mathieu, M. T., & Gosling, S. D. (2012). The accuracy or inaccuracy of affective forecasts depends on how accuracy is indexed: A meta-analysis of past studies. *Psychological Science*, 23(2), 161–162.
- Meyvis, T., Ratner, R. K., & Levav, J. (2010). Why don't we learn to accurately forecast feelings? How misremembering our predictions blinds us to past forecasting errors. *Journal of Experimental Psychology: General*, 139(4), 579–589.
- Morewedge, C. K., Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2005). The least likely of times: How remembering the past biases forecasts of the future. *Psychological Science*, 16(8), 626–630.
- Mussweiler, T. (2002). The malleability of anchoring effects. *Experimental Psychology*, 49(1), 67–72.
- Nickerson, R. S. (1999). How we know—and sometimes misjudge—What others know: Imputing one's own knowledge to others. *Psychological Bulletin*, 125(6), 737–759.
- Nielsen, L., Knutson, B., & Carstensen, L. L. (2008). Affect dynamics, affective forecasting, and aging. *Emotion*, 8(3), 318–330.
- Pollmann, M. M. H., & Finkenauer, C. (2009). Empathic forecasting: How do we predict other people's feelings? *Cognition and Emotion*, 23(5), 978–1001.
- Qu, C., Zhou, L. M., & Luo, Y. J. (2008). The mental scale in anchoring effects: Evidence from event-related potentials. *Acta Psychologica Sinica*, 40(6), 681–692.
- [曲琛, 周立明, 罗跃嘉. (2008). 锚定判断中的心理刻度效应: 来自 ERP 的证据. *心理学报*, 40(6), 681–692.]
- Royzman, E. B., Cassidy, K. W., & Baron, J. (2003). "I Know, you know": Epistemic egocentrism in children and adults. *Review of General Psychology*, 7, 38–65.
- Sevdalis, N., & Harvey, N. (2009). Reducing the impact bias in judgments of post-decisional affect: Distraction or task interference? *Judgment and Decision Making*, 4(4), 287–296.
- Xu, J., & Jiang, D. (2009). Expectations, experiences, and memories: When consumers fail to learn from experiences. *Acta Psychologica Sinica*, 41(8), 745–752.
- [徐菁, 蒋多. (2009). 期望、体验和回忆: 当消费者不能从体

- 验中学习. *心理学报*, 41(8), 745–752.]
- van Boven, L. V., & Loewenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1159–1168.
- van Boven, L. V., & Loewenstein, G. (2005). Empathy gaps in emotional perspective taking. In B. F. Malle, & S. D. Hodges (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*. New York: Guilford Press.
- van Boven, L. V., Loewenstein, G., & Dunning, D. (2005). The illusion of courage in social predictions: Underestimating the impact of fear of embarrassment on other people. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 96, 130–141.
- Verner-Filion, J., Lafrenière, M. K., & Vallerand, R. J. (2012). On the accuracy of affective forecasting: The moderating role of passion. *Personality and Individual Differences*, 52, 849–854.
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2003). Affective forecasting. In P. Z. Mark (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 345–411). San Diego, CA: Academic Press.
- Zhang, F. F., Dong, Y., Wang, K., Zhan, Z. Y., & Xie, L. F. (2010). Reliability and validity of the Chinese Version of the Interpersonal Reactivity Index-C. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 18(2), 155–157.
- [张凤凤, 董毅, 汪凯, 詹志禹, 谢伦芳. (2010). 中文版人际反应指针量表(IRI-C)的信度及效度研究. *中国临床心理学杂志*, 18(2), 155–157.]
- Zhang, H., & Su, Y. J. (2008). Neural mechanism at the self-others coordination in theory of mind. *Advances in Psychological Science*, 16(3), 480–485.
- [张慧, 苏彦捷. (2008). 自我和他人的协调与心理理论的神经机制. *心理科学进展*, 16(3), 480–485.]
- Zhang, P., Lu, J. M., & Zhang, M. (2012). The effect of mood on the probability judgment of future events. *Journal of Psychological Science*, 35(1), 100–104.
- [张萍, 卢家楣, 张敏. (2012). 心境对未来事件发生概率判断的影响. *心理科学*, 35(1), 100–104.]
- Zhao, X., Liu, L., Zhang, X. X., Xiang, Z. D., & Fu, H. L. (2012). Perspective-taking: Concept, manipulation and its impact on intergroup relations. *Advances in Psychological Science*, 20(12), 2079–2088.
- [赵显, 刘力, 张笑笑, 向振东, 付洪岭. (2012). 观点采择: 概念、操纵及其对群际关系的影响. *心理科学进展*, 20(12), 2079–2088.]

Interpersonal Empathy Gap Can Be Overcome: Taking Teachers Forecasting Students' Emotion as an Example

CHEN Ning^{1,2}; LU Jiamei¹; WANG Haibin³

⁽¹⁾ Education College, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

⁽²⁾ Youth College, Shanghai Normal University, Shanghai 200083, China)

⁽³⁾ College of Educational Science, Huangshan University, Huangshan 245041, China)

Abstract

Emotional forecasting was a psychological research hotspot in recent years. Bias not only existed in forecasting self emotions, but also in forecasting others', which can lead to interpersonal empathy gap. Van Boven and Loewenstein presented the dual judgment model of emotional perspective taking, implying that self forecasting bias and similarity judgment deviation between themselves and others are the main reasons of interpersonal empathy gap. Based on the dual judgment model, this study established an interpersonal emotional forecasting model, which can not only explain the formation of interpersonal empathy gap, but also help to overcome interpersonal empathy gap.

Taking the typical interpersonal forecasting phenomenon (teachers forecasting students' emotions) as example and selecting typical educational situations, this research explored the formation of interpersonal empathy gap as well as ways to overcome interpersonal empathy gap to verify the interpersonal emotional forecasting model.

Study 1 (85 teachers participants, 364 students participants) selected caring students and delaying class as forecasting situations, while Study 2 (37 teachers and 37 students) selected positive expectation as forecasting situation, where the teachers were asked to forecast students' emotional responses. The results indicated that whether they are forecasting groups or individual student, there exists a significant correlation between teacher's

self-forecasting and forecasting the student's emotions. As the empathy anchor, self-forecasting directly affected teachers' forecasting on the students' emotions. While the influence of empathy anchor on forecasting accuracy has two-sidedness, the extremeness of self-forecasting would lead to a still greater empathy gap between teachers and students.

Study 3 (61 teachers, 68 students) selected preparing for tests as forecasting situation, while the teacher's empathy strategy was manipulated by instructions. It indicated that empathy strategies significantly influenced the teachers' emotional forecasting accuracy. Teachers thinking only from their own perspective and neglecting to imagine emotions from the student's perspectives would induce greater forecasting bias. Otherwise, teachers placing themselves on students' position would overcome egocentric bias, thereby effectively closing the empathy gap.

Effective emotional prediction strategy was directly presented in this research with realistic effects and sustained the development of the dual judgment model of emotional perspective taking. Interpersonal emotional forecasting model was conducted and verified. This study laid a theoretical basis for further revealing the characteristics and mechanisms of interpersonal emotional forecasting process.

Key words emotional forecasting; interpersonal empathy gap; the dual judgment model; empathic anchoring; empathy strategy