

·综述·

基于情感教育目标护理情域能力的研究进展*

吉加梅¹, 徐剑鸥¹, 吕妃², 罗彩凤¹

(1 江苏大学医学院护理系; 2 江苏大学京江学院, 江苏镇江, 212000)

[关键词] 教育目标; 情域能力; 护理

[中图分类号] R47 [文献标识码] A [文章编号] 1671-8283(2018)11-0073-04 [DOI] 10.3969/j.issn.1671-8283.2018.11.016

Nursing affective domain ability based on objectives of emotional education: a literature review

Ji Jiamei¹, Xu Jian'ou¹, Lv Fei², Luo Caifeng¹ // Modern Clinical Nursing, -2018, 17 (11): 73.

(1. Nursing Department, Jiangsu University Medical School; 2. Jingjiang College, Jiangsu University, Zhenjian, 212000, China)

[Key words] educational goals; affective domain ability; nursing

情感教育目标是情感教学设计的首要基础和依据,通过激发学习者的兴趣,提高学习者对学习内容的兴趣并培养学习者对待生活和学习的积极态度^[1]。KRATHWOHL等^[2]将教育目标分类学分为:认知领域、情感领域和动作技能领域3大领域。护理行业服务对象多为患有各种身心疾病的患者,从业人员所处工作环境及人际关系较为复杂,工作压力大,应激事件多,所以临床护士和护生不仅需要扎实的专业知识(认知能力)和娴熟的操作技能(动作技能),还需具备较高的情感领域能力(情域能力)^[3]。情域能力是护理活动中所必备的能力,只有具备良好的情域能力才能促使临床护士、护生更好地了解护理专业、热爱护理职业并最终领悟护理职业价值。目前,护理情域能力的关注度在3大领域中较低。本文从情域能力内涵发展、情域能力评价结构体系、情域能力相关研究进展进行综述,以期护理情域能力的研究和应用提供参考和帮助。

1 情域能力内涵发展

情域能力最初由KRATHWOHL等^[2]于1964年提出,认为情感领域侧重的主体对象是人内在的情调、情绪,以及接受或拒绝所关注事物的程度。从简单的对所选择现象的注意,到复杂而又内在一致的性格和品格,提出用兴趣、态度、欣赏、价值观和情绪意向等来表达情感领域能力,即情域能力。通过倾听和尊重他人(接受现象),接受可能与原始价值不同的价值(内化价值),对个体文化和整体文化的准确区分(评估)来描述情域能力特点。REILLY^[4]于1978年提出,认知领域和动作技能领域反映了护理实践过程中的“做什么和怎么做”,而情域能力则反映了“为什么做”。她认为主体对象的情域能力是情感学习的结果,可以通过态度、价值观等来表达。MARY^[5]在1989年则提出,情域能力是人们对客观事物是否符合个人需求而产生的一种态度体验,涵盖了兴趣、爱好、情绪、态度、价值观等,是将态度、价值观等因素不断内化和综合的能力。而KRETCHMAR^[6]认为,寻找情域能力统一共同的解释和定义比较困难,因为文献资料使用的描述语和侧重点不尽相同。他提出情域能力是对兴趣、态度和价值观变化目标进行描述的一种能力,以及对其后续发展进行适当调整的能力。CLIVE^[7]指出,临床护士和护生应同时具备认知领域、情感领域和操作技能领域这3

[基金项目] * 本课题为江苏高校哲学社会科学研究基金项目,项目编号为2017SJB1079;江苏大学第十六批大学生科研立项资助基金项目,项目编号为16C581。

[收稿日期] 2018-06-15

[作者简介] 吉加梅(1993-),女,江苏南通人,护师,硕士在读。

[通信作者] 罗彩凤,护理系主任,教授,硕士, E-mail:lc0105@163.com。

大领域的能力,不应偏向哪一领域,但在实际操作时却对情域能力有所忽视,这与 ROACH^[8]研究结果相一致。虽然目前对情域能力的描述不尽相同,但主要围绕兴趣、态度、价值观等要素进行描述,这些要素是情域能力的主要内容。

2 情域能力评价结构体系

个体在接受某种影响或价值观时要经历顺从、认同作用和内化 3 个阶段,“内化”过程显示了个体行为连续不断的改变,从个体觉察到某种现象,到影响他所有行动及对人生的整个看法^[9]。当个体接受态度、法规、原则并使之在形成价值判断或决定自己品行的过程中转化为个体的一部分,这便是内化过程。在此基础上,KRATHWOHL 等^[2]在其《教育目标分类学:情感领域》一书中描述了情域能力的 5 个层次行为,并按照“内化”的连续体将其由低到高排列为:接受、回应、评估、组织和性格化。上述 5 个层次结构形成了一种连续的态度行为,也为情域能力的评价提供了一个框架体系。

2.1 接受

接受是情域能力 5 个层次结构的最低层,它包括觉察、愿意接受、有控制的或有选择的注意 3 个亚类别,在这一层次中主要是描述学习者从愿意倾听、选择性倾听到针对性倾听的过程。在对这一层次进行评价时,主要通过探讨学习者感受到某些现象和刺激的存在,即他愿意接受或注意这些现象和刺激。刘宇等^[10]研究显示,护理专业一年级学生职业情感与第一志愿是否护理专业有关,第一志愿填报护理专业的护生拥有较高的职业情感和职业态度,护理专业与他们期望的职业理想或职业兴趣比较一致,但职业情感也不是一成不变的,因此,护生职业情感的培养对护理专业的发展起着关键作用。ZUMBRUNN 等^[11]认为,培养护生对护理专业的接受对引导护生形成职业热情、职业兴趣具有重要的作用,同时在培养护生动机和参与方面也起着积极的作用。

2.2 回应

情域能力中“回应”这一层次,主要要求学习者产生某种形式的回应(书面、口头或数字),使学习者愈加全力专注于目标实践或目标本身,它包括

默认的反应、愿意的反应、满意的反应 3 个亚类别。SAMUEL 等^[12]认为,通过互动数字媒体,基于对案例的练习、角色扮演以及模拟或标准化患者的使用等形式可以评估学习者在这一层次的能力,但 SAMUEL 并未通过具体的实例来证实这一想法。QUINN 等^[13]采用了基于案例演习的教学方法,让医护人员每隔两个月通过“健康照护矩阵记录单”了解患者病情,提出患者护理问题,确定合理的护理流程,从而提高护理质量,这种方法有效确保了“回应”,并鼓励医护人员承担越来越多的责任,从而内化程度不断加深,使学习者达到更高层次的能力。

2.3 价值的评估

价值是一个抽象的概念,它表示个体自身的价值评估或评定结果,但更多的是一种社会产物,是一种逐渐被内化和接受的群体价值。在这一层次上学习者表达如何对信念进行选择,展示对价值的自愿认可,或自发产生与价值一致的行动,是学习者从接受某种价值到明确某种信念的能力,它包括价值的接受、对某一价值的偏好、信奉(坚信) 3 个亚类别。叶庆玲等^[14]在护生参加临床护理义工前后的自我接纳程度进行调查,结果显示,护生在参加义工后自我接纳程度明显提高并有助于护生理解护理职业价值,对护生确立正确职业价值观有很大影响。SAMUEL 等^[12]指出,在价值的评估可以借助日志、活动日志、变更价值的书面表达形式以及记录价值的口头表述方式等,但是由于文化和价值的不同在评价过程中可能会出现差异。笔者认为,以上对价值的评估均为主观指标,缺乏量化的客观指标,期待相关研究者能研制出能科学和客观反应价值水平的评估体系。

2.4 组织

情域能力中第 4 个层次是组织学习者获得对价值更深的理解并将其合并到价值结构中去,把各种价值组织成一个体系,确定价值之间的关系,确立占主导地位 and 普遍地位的价值,它包括价值的概念化和价值体系的组织两个亚类别。这种体系是逐渐形成的,并随着新价值的吸收而越来越丰富。王丽娟等^[15]在分析高校护生的考研意向与考研动机时发现,护生认为“自我实现”为最重要

的考研动机之一,充分说明高校护生对追求自我实现价值的需求较高,很好地将专业价值的发展融入到自身价值实现中。SANTOS 等^[16]研究发现,临床护理带教老师对护生价值倾向的传授以及指导护生将现有价值与自身已有价值融合在一起,对护生正确价值倾向的形成有重要影响。他提出在对这一层次进行评价时,可以通过观察护生与患者沟通的主动程度、参与讨论护理问题与护理质量的积极度来评估。

2.5 性格化

性格化是情域能力 5 个层次结构中内化的最高层次,它包括泛化心向和性格化两个亚类别,各种价值已在个体的价值层次结构中占有一席之地,并把这些信念、观念和态度整合成一个完整的价值观,且已被组织成内部一致的体系,控制并影响着个体的行为。李春香等^[17]认为,临床护士与护生在这一层次的内化过程中存在困难,当下护理行业缺乏职业信仰、缺乏精神动力,对自身使命定位、能力定位、价值定位存在一定偏差。SAMUEL 等^[12]指出,在“性格化”这一层次上,学习者需反复从事与价值观相一致的活动,直至这种态度或信念成为个人价值体系的一部分,并被纳入其行动中。

3 情域能力相关研究及存在问题

3.1 以探讨情域能力的相关因素为主,缺乏对情域能力的评估标准

目前,国内外对护理情域能力的研究以探讨情域能力的相关因素为主,对护理情域能力的评估缺乏明确具体的评价标准。MARTINEZ 等^[18]对临床护士的情绪衰竭和情感体验之间的关系进行了研究,发现情感体验良好的护士情绪衰竭越低,情感能力的培养对缓解护士压力、调节情绪具有重要意义。程建萍等^[19]分析了护生的职业信念与临床护理情感教育的关系,并提出临床护理专业情感教育对学生坚定护理职业信念有重大意义,不断加强对学生的护理专业情感教育和人格教育,对提高临床护理质量和促进护理队伍持续稳定发展有积极作用,这与罗彩凤等^[20]的研究结果相一致。吴雅文等^[21]在对护理学情感教学评价工具的研究中指出,护士职业态度的测量是护理情感教

学效果评价的重要内容,并在此基础上编制了护士职业态度量表;使用此量表对 144 名本科和大专护生进行了测评,结果显示,大专护生职业态度处于中立偏否定,本科护生职业态度处于中等偏热爱,表明职业态度在学历上存在差异。芦沁蕊等^[22]对临床护士职业态度现状及影响因素调查发现,护士情感维度在认知维度、情感维度、行为维度这 3 大维度中得分最低,临床护士的职业态度处于中等水平,不同职称及学历临床护士的职业态度不同,护理管理者应采取综合措施改善临床护士职业态度,引导护士树立积极的专业价值观,建立科学的护理人力资源使用及管理模式。以上的研究均以探讨情域能力的相关因素为主,缺乏对情域能力的评估标准,故编制护理情域能力评估工具并以此评价和分析护理情域能力应是下一步研究方向。

3.2 质性研究较少,缺乏构成要素的探讨

RIKLIKIENE 等^[23]通过对护生情域能力的培养以及角色的塑造,并引导护生将她们个人的道德观和价值观带进护理实践过程中,从而培养其专业价值观。TERRY^[24]采用体验学习活动如情景模拟提高护生树立正确的职业信念和职业价值观。毛冰佳等^[25]对护士进行连续 4 周、每周 1 次、每次 60~90 min 的集体认知干预及系列情感讲座,引导其改变不良的职业感知,体验积极的职业情感,结果发现,相对于只参与常规业务学习的护士,实验组的护士职业情感得分更高。目前,对情域能力研究主要集中在量性研究,而质性研究较少,国内对情域能力的质性研究更少。本研究在对文献进行检索中发现,国内仅有少数的学者开展此项的质性研究。肖晓玲等^[26]对护士职业获益感进行了质性研究,发现护士对职业获益感的体验主要来源于职业保障、职业实惠、职业价值 3 方面,护士职业获益感包括从实际益处中获得的较低层次的情感体验和精神获益中感知到的较高层次的情感体验。

4 小结

具备良好的情域能力的护士(生)才能更好地了解护理专业并最终领悟护理职业价值。情域能力包括接受、回应、评估、组织和性格化 5 个层次

结构,其形成了一种连续的态度行为^[27-28]。提升临床护士和护生情域能力的前提是对情域能力进行评估,但目前对护理情域能力的评估缺乏明确具体的评价标准,并且对情域能力研究主要集中量性研究,而质性研究较少,量性和质性相结合的研究更少,期望今后制订出护理情域能力评价标准,并采用量性和质性相结合的研究方法,建立解释有关情域能力过程,以更好地采取相应的干预手段,进而提升护士和护生的情域能力。

参考文献:

- [1] 余妍.初中《新目标英语学习》Go For It 情感教育目标实施的调查研究[D].湖北:华中师范大学,2015.
- [2] KRATHWOHL D R, BLOOM B J, MASIA B B. Taxonomy of educational objectives Handbook II :Affective domain [M]. New York: David McKay Co, 1964:5-7.
- [3] 石华,隋树杰.护理专业学生情绪智力的研究进展[J].中华护理教育,2017,14(6):471-473.
- [4] REILLY D. Teaching and evaluating the affective domain in nursing programs[M]. London: Slack, 1978:6.
- [5] MARY A. Clinical evaluation of the affective domain [J]. Nurse Education Today, 1989(9): 75-81.
- [6] KRETCHMAR J. The affective domain: research starters education [M]. New York: Great Neck Publishing, 2008: 8-10.
- [7] CLIVE MILLER. Improving and enhancing performance in the affective domain of nursing students: Insights from the literature for clinical educators [J]. Contemporary Nurse, 2010, 35(1):2-17.
- [8] ROACH S. The Human model of being [M]. Toronto: University of Toronto, 1984:2.
- [9] 袁彬彬,郭燕,贺春艳.护士职业获益感的研究进展[J].现代临床护理,2016,15(1):80-84.
- [10] 刘宇,张淑萍,郝玉芳,等.中医院校本科护理专业一年级学生职业态度及其影响因素研究[J].护理研究,2017,31(7):829-831.
- [11] ZUMBRUNN S, MCKIM C, BUHS E, et al. Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: a mixed method study[J]. Instructional Science, 2014, 42(5):661-684.
- [12] SAMUEL D, JULIE G. Using the affective domain to enhance teaching of the ACGME competencies in anesthesiology training[J]. JEPM, 2010, 12(1): 1-10.
- [13] QUINN D C, REYNOLDS P Q, EASDOWN J, et al. Using the health care matrix with interns and medical students as a toll to effect change[J]. Southern Medical Journal, 2009, 102(8):16-22.
- [14] 叶庆玲,邓颖,唐秀红.护理新生参加临床护理义工活动对自我接纳程度的影响[J].护理研究,2017,31(1):93-94.
- [15] 王丽娟,张海莲.高校护生的考研意向与考研动机现状分析[J].卫生职业教育,2015,33(22):119-120.
- [16] SANTOS A, CHAMBEL M J, CASTANHEIRA F. Relational job characteristics and nurses' affective organizational commitment: the mediating role of work engagement [J]. Journal of Advanced Nursing, 2016, 72(2):294-305.
- [17] 李春香,王磊,王斌全.试论护理学的职业信仰淡化和原因[J].护理研究,2014,28(11下旬版):4221-4224.
- [18] MARTINEZ D, BERMEJO C, TOTTERDELL P. The boomerang effect: how nurses' regulation of patients' affect associates with their own emotional exhaustion and affective experiences[J]. International Journal of Stress Management, 2018, 25(1):1-13.
- [19] 程建萍,徐立琴.临床护理情感教育对学生职业信念影响的调查分析[J].中华护理教育,2010,7(4):167-169.
- [20] 罗彩凤,陈如琪,吕妃,等.护理本科生共情能力与职业态度的调查和相关性分析[J].科教文汇,2016(31):71-74.
- [21] 吴雅文,姜安丽,李树贞.护理学情感教学评价工具的研究[J].中国高等医学教育,2000,14(1):58-60.
- [22] 卢沁蕊,王艳丽,赵晓红,等.临床护士职业态度现状及影响因素调查[J].护理研究,2016,30(3下旬版):1077-1080.
- [23] RIKLIKIENE O, KAROSAS L, KASELIENE S. General and professional values of student nurses and nurse educators[J]. Journal of Advanced Nursing, 2017, 73(3):666-676.
- [24] TERRY D. Do you hear what I hear? The impact of a hearing voices simulation on affective domain attributes in nursing students[J]. Nursing Education Perspectives, 2015, 36(5):329-331.
- [25] 毛冰佳,胡艳丽,刘晓虹,等.护士职业获益感的认知干预研究[J].中华护理杂志,2016,51(2):161-166.
- [26] 肖晓玲,张东华,胡秋秋,等.护士职业获益感的质性研究[J].护理学杂志,2014,29(2):41-43.
- [27] ISABELL C, BANFIELD B. Teaching to the affective domain: an end-of-life simulation [J]. Midwest Nursing Research Society Winning Abstracts, 2017, 39(10):1371.
- [28] CAZZELL M, RODRIGUEZ A. Qualitative analysis of student beliefs and attitudes after an objective structured clinical evaluation: implications for affective domain learning in undergraduate nursing education[J]. Journal of Nurse Education, 2011, 50: 711-714.

[本文编辑:郑志惠]