



新世纪全国高等中医药院校规划教材

护 理 教 育

(供护理专业用)

主 编 孙宏玉 (北京大学护理学院)

简福爱 (广州中医药大学)

副主编 郑修霞 (北京大学护理学院)

聂 宏 (黑龙江中医药大学)

中国中医药出版社

·北 京·

图书在版编目 (CIP) 数据

护理教育 鞠宏玉等主编 北京：中国中医药出版社，2009

新世纪全国高等中医药院校规划教材

陈星苑原书第1版第1次印刷

I 护… II 鞠… III 护理学 原医学教育 原中医
学院 原教材 IV 预防医学

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 123456 号

中国中医药出版社出版

发行者：中国中医药出版社

(北京市朝阳区北三环东路 10 号易亨大厦 电话：010-64289300 邮编：100028)

(邮购联系电话：010-64289300 010-64289301)

印刷者：

经销者：新华书店总店北京发行所

开 本：16 开 85 毫米 × 115 毫米

字 数：200 千字

印 张：10 张

版 次：2009 年 1 月第 1 版

印 次：2009 年 1 月第 1 次印刷

册 数：1000 册

书 号：CIP 数据核字 (2009) 第 123456 号

定 价：15.00 元

如有质量问题，请与出版社出版部调换。

与 16 开 85 毫米 × 115 毫米

新世纪全国高等中医药院校规划教材

《护理教育》编委会

主 编 孙宏玉 (北京大学护理学院)
简福爱 (广州中医药大学)

副主编 郑修霞 (北京大学护理学院)
聂 宏 (黑龙江中医药大学)

编 委 (以姓氏笔画为序)

丁亚媛 (南京中医药大学)
孙宏玉 (北京大学护理学院)
李云芳 (湖北中医学院)
吴小婉 (广州中医药大学)
陆 虹 (北京大学护理学院)
尚少梅 (北京大学护理学院)
郑修霞 (北京大学护理学院)
官锐园 (北京大学护理学院)
宫玉花 (北京大学护理学院)
郭记敏 (北京大学护理学院)
聂 宏 (黑龙江中医药大学)
简福爱 (广州中医药大学)

编写说明

“新世纪全国高等中医药院校规划教材”系国家级规划教材，是在政府有关部门的领导下，由全国高等中医药院校的部分临床医学院、护理学院、综合性大学护理学院（系）联合编写，供全国高等中医药院校护理专业本科生使用。本书为此系列教材之一。

医学模式向医学—心理—社会模式的转变带来了护理模式的改变，对护理教育的观念、内涵、形式等提出了更高的要求。本书在编写指导思想上既注重强调教材的基本知识，又适应了医学模式和护理模式的转变，在阐述教育学和教育心理学的有关理论时，结合护理专业的课程设置、课堂教学、临床教学、教育评价及教育管理等，对护理专业学生的素质提出了具体的要求。

本教材由全国多所高等中医药院校、北京大学护理学院专门从事护理教育教学及科研的有关专家编写。全书共分八章，第一章由郭记敏、聂宏编写；第二章由孙宏玉、官锐园编写；第三章由孙宏玉、陆虹、吴小婉编写；第四章由郑修霞、李云芳编写；第五章由尚少梅编写；第六章由宫玉花、丁亚媛编写；第七章由聂宏编写；第八章由简福爱编写。

在编写过程中注意遵循培养目标要面向 21 世纪，适应本科五年制教学需要，突出教材三基（基础理论、基本知识和基本技能）、五性（思想性、科学性、先进性、启发性和实用性）的原则，力求为学生在知识、能力、素质方面的协调发展创造条件。

为进一步提高本教材的编写质量，有利于教学，我们殷切希望各位同道在使用过程中不断提出宝贵的修改意见。

《护理教育》编委会

二〇〇四年 源月

目 录

第一章 护理教育学概述	(员)
第一节 教育	(员)
第二节 护理教育的形成及发展	(愿)
第二章 教育心理学理论与护理教育	(缘)
第一节 斯金纳的操作性条件反射理论	(缘)
第二节 罗杰斯的学生中心理论	(圆)
第三节 其他学习理论	(缘)
第三章 护理专业课程设置	(圆)
第一节 课程设置概述	(圆)
第二节 教育目标	(缘)
第三节 课程设置的变革	(愿)
第四节 中医院校的护理课程特点	(缘)
第四章 教学方法与手段	(圆)
第一节 讲授法	(圆)
第二节 小组教学法	(愿)
第三节 示教法	(愿)
第四节 以问题为基础的教学方法	(愿)
第五节 教学媒体	(愿)
第五章 临床护理教学	(缘)
第一节 概述	(缘)
第二节 临床护理教学的环境	(圆)
第三节 临床护理教学常用的方法	(愿)
第六章 教育评价在护理教育中的应用	(缘)
第一节 教育评价概述	(缘)
第二节 学习效果评价	(圆)
第三节 教学效果评价	(圆)
第七章 护理教育管理	(缘)
第一节 护理院校的组织管理过程	(缘)
第二节 护理教育中的教育制度	(缘)
第三节 工作人员及工作情况的评价	(圆)
第八章 护理专业学生素质教育	(缘)
第一节 素质教育概说	(缘)

圆 ·护理教育·	
第二节 素质教育的发展与实施	(易毅)
第三节 护理专业本科生能力素质要求	(易毓)
主要参考书目	(易涵)

第一章

护理教育学概述

第一节 教 育

一、教育的本质

(一) 什么是教育

从教育一词的字源方面探究,在甲骨文中“教”字似有人在执鞭示范演卜,旁边是儿童学习的形象,“育”字像妇女养育孩子的形象。在中国最早将教育二字用在一起的是孟子,“得天下英才而教育之,三乐也”是他关于教育的有名论断。此后,《中庸》中有“修道之谓教”说。《说文解字》对教育二字的解释是“教,上所施,下所效也”,“育,养子使作善也”。从上述材料看,我国古代学者赋予“教”字之意是教育者的教诲和受教育者的效仿。“育”字之意是受教育者在教育者的引导下向好的方面发展。

在西方,教育一词的英文和法文都是“~~教育~~”,该词由拉丁语而来,具有引发、引导之意。后来,捷克著名教育家夸美纽斯(1592—1670年)提出“教育在于发展健全的个人”。法国18世纪启蒙思想家、教育家卢梭(1718—1778年)也提出“植物是由培栽而成,人是由教育而成”,“教育应当依照儿童自然发展的程序,培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力”。美国实用主义教育家杜威提出“教育即生活”、“教育即生长”等。

这些说法,尽管出发点和侧重点不同,但他们的表述都集中在一个基本的共同点上,那就是都把教育看作是培养人的活动,是促进人身心发展的过程。

因此,什么是教育,或者说教育的本质属性,简单地讲,就是根据一定的社会需要,所进行的培养人的活动,或者说是培养人的过程。在这个活动中,既要体现社会的要求,又要促进人的身心发展,它是一个统一的身心发展过程。

(二) 教育学中教育的概念

教育作为培养人的一种社会活动,它同社会的发展、人的发展密切相关。从广义上说,凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想观念(品德)的活动,都是教育。

但在教育学中教育的涵义,是有条件的。这里所说的教育,是教育成为独立社会活动形

式以后的教育，它的条件是：第一，受教育的对象主要是新生一代，即儿童、青少年的教育。第二，有专门受过专业训练的教育者，主要是专业教师。第三，是有目的、有计划、有组织地影响青少年一代的活动，这种活动主要在学校进行。凯洛夫主编的《教育学》认为，教育就是有目的、有计划地实现对青年一代影响的过程，以便把学生培养成社会所需要的人。这一概念，至今仍在我国“教育学”教科书中一直沿用着。《中国大百科全书·教育卷》中，对“教育”一词的释文中说：“狭义的教育，主要指学校教育，其涵义是教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动”。

二、教育学中的基本概念

教育学中的基本概念，包括了智育、德育、体育、美育、教学等。

䄀智育

是指按计划、有目的地运用一定的知识、技能、技巧武装学生，发展学生的智力和个性，并在此基础上，奠定学生科学世界观的教育。

䄀德育

它是教育者把一定的社会思想和道德规范转化为个体的思想意识和道德品质的教育，它的实质是形成受教育者的一定的政治观点、思想意识、道德品质，即一个人的社会特质。它通常是指学校里全部的思想政治教育。

䄀体育

是向受教育者传授健身的知识、技能，增强体质，培养自觉锻炼身体习惯和养成良好卫生习惯的活动。体育可以促进人体正常发育，完善人体的形态和机能，增强体质。这对于维持和扩大社会再生产以及人类自身再生产，延长人的寿命，都有重要作用。

䄀美育

是培养学生认识美、欣赏美和创造美的能力的教育，也称审美教育或美感教育。美育要通过各种艺术以及自然和社会生活中美好的事物来进行。在现代教育中，美育越来越受到重视。

䄀教学

是教师的教和学生的学的共同活动。指学生在教师有目的、有计划的指导下，积极、主动地掌握系统的科学知识和形成基本技能，发展智力，增强体质，并形成一定的思想品德的过程。教学是学校教育活动的基本形式。

以上这些基本概念是互相联系和互相依赖的。智育主要是通过教学来实现的。德育主要是在智育的基础上进行的。教学始终具有教育性，是实现德育、智育、体育、美育的基本途径。

三、教育的基本要素及关系

教育作为一种培养人的社会活动，包含了许多方面的因素。要展示教育活动的复杂性，揭示出教育活动的内部矛盾，就要研究构成教育活动的基本要素及其要素之间的关系。

构成教育活动的基本要素包括教育者、受教育者和教育影响。

一、教育者

凡是有意识地对受教育者施加影响、起到教育作用的人，都可以称为教育者。家庭是一个人受教育的重要场所之一，父母是子女最初和经常的教育者，社会教育中的“师傅”以及其他起到教育作用的人员也都是教育者。但当教育已成为社会的独立形式，特别是近代教育制度确立之后，教育者主要是指学校教师以及其他形式的教育机构的工作人员。

二、受教育者

受教育者是教育的对象，是学习的主体。一个人从生到死都会受到来自他人的各种各样的影响，所以受教育者包括的范围十分广泛，可以说人人都是受教育者。自学校产生之后，受教育者主要指在校学生。随着社会发展和科学技术更新，成人接受继续教育成为必要，在职或脱产的教育亦很普遍，所以受教育者也包括在各种教育形式下学习的成年人。

三、教育影响

凡是能够在教育者和受教育者之间起中介作用，促进教育者和受教育者之间联系的所有精神和物质的信息因素，都属于教育影响。其中主要指学校教育的教学内容和教育手段。教育内容是指教育者用来作用于受教育者的影响物，它是根据教育目的，经过选择和加工的影响物，包括各种教科书、教学参考书和其他形式的信息载体（如广播、电视、电影、报刊等），也包括教育者自身所拥有的各种知识经验、言谈举止、思想品质和工作作风，还包括经过选择和布置的具有教育作用的环境（如校园、教室和阅览室等）。教育手段指教育者用来作用于受教育者的方式、方法和工具。它既包括教育者和受教育者在教学活动中采用的教与学的方式方法（如讲读、演示和练习等），也包括教育活动时所运用的一切物质条件（如教具、试验器材和电化教育器材等）。

教育活动就是教育者以教育影响为中介作用于受教育者的过程。其三个基本因素是相互联系的，其中教育者是主导性的因素，它是教育活动的组织者和领导者，调控着受教育者和整个教育过程，从而促进受教育者的身心发展，使其达到预期的目的。

教育的这三个基本要素，构成了教育活动极其复杂的关系，如：教育者与受教育者；教育者与教育影响；受教育者与教育影响；教育内容与教育手段等。这些关系就是教育活动的内部矛盾。其中，主要的关系是教育者与受教育者的关系，这在教育活动中表现为教与学的关系，实质是教育与发展的关系。可以说，教育者与受教育者之间表现出来的教与学的关系、教育与发展的关系，就是教育的基本规律。在教育活动中，一切关系最后都归结在这一关系的运动中。

四、教学与教学过程

（一）教学

教学是学校教育活动的基本形式，是学校实现教育目的，培养合格人才的重要途径。教学在整个教育体系中居中心地位，发挥核心作用，它既是教育的主体部分，又是教育的基本途径（或形式）。

一、教学的概念

教学的概念有广义与狭义之分。广义的教学包括人类所有情况下教和学的共同活动，不论是有组织、还是无组织的人与人之间的传授与学习的活动，都可称为教学。狭义的教学，专指在学校中教师与学生之间的有组织的教和学的活动。

由王道俊、王汉澜教授主编的《教育学》认为，“教学是教育目的规范下的，教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动。在我国，教学是以知识的授受为基础的。通过教学，学生在教师有计划、有步骤的积极引导下，主动地掌握系统的科学文化知识和技能，发展智力、体力，陶冶品德、美感，形成全面发展的个性。所以，教学是学校实现教育目的的基本途径。”

教学与教育这两个概念的关系，是一个部分与整体的关系，教育包括教学，教学只是学校进行教育的一个基本途径，除教学外，学校还通过课外活动、生产劳动、社会活动等途径对学生进行教育。

教学与智育既有联系、又有区别。作为教育的一个组成部分的智育，即向学生传授系统的科学文化知识和发展学生的智力，主要是通过教学进行的。但不能把两者等同，一方面，教学也是德育、体育、美育的途径，另一方面，智育也需要通过课外活动等全面实现。把教学等同于智育，将阻碍全面发挥教学的作用。

教学还与学生在教学活动中的自学紧密相关，教学的目的是为了要不断地提高学生的自学能力，达到独立自主地学习，即所谓“教是为了不教”。

二、现代教学的基本任务

(一) 引导学生掌握系统的科学文化基础知识和基本技能。这是教学的基本任务，其他任务的实现是在完成这一任务的基础上进行的。

(二) 发展学生的智能和个性。传统的教学理论强调知识教学，主张教学以传授书本知识为中心，而现代教学理论则强调发展性教学，主张教学在向学生传授知识、技能的同时，发展学生的智力、能力和个性。所谓智力，指个体在认识过程中表现出来的认知能力系统。一般说来，是指人们的认识的能力，它包括观察力、注意力、思维力、想像力、记忆力等。能力则是人们顺利完成某种活动的心理特征。

当代教育学家赞科夫主张教学要“以尽可能大的效果来促进学生的一般发展”。其一般发展不仅指智力的发展，而且包括情感、意志、性格等整个个性的发展。可见现代教学的任务既要注重学生的智能（智力因素）的发展，又要注重学生的个性（非智力因素）的发展。发展学生的个性，是指发展学生的情感、意志、性格等良好的心理品质。在教学过程中，学生对知识掌握程度与这些非智力因素等个性品质是密切相关的。

(三) 发展学生的体力。教学还要发展学生的体力，这是全面发展的教育目的所决定的。所谓的体力，主要是指身体的正常发育成长与身体各个器官的活动能力，它包括人体活动的力量、灵敏、持久、速度等方面的内容；发展体力是指保护健康，增强体质和促进发育。

(四) 奠定学生科学世界观的基础，培养学生的良好的思想意识和职业道德品质。教学始终具有教育性，我们应充分发挥教学中的教育作用，把教书和育人统一起来。

以上四项教学任务互相关联，又各有其独特的内涵，不可分割，也不可混同。它们统一

教学过程本质

首先，教学过程是学生的一种特殊的认识过程。

(3) 间接性。在教学中,学生的认识主要以掌握人类长期积累起来的科学文化知识为中介,间接地认识现实世界,也就是说学生以学习书本知识,掌握间接经验为主。

④ 引导性。教学中学生的认识过程是在教师的引导下进行的，教师在教学过程中起主导作用，学生需要在富有经验的教师的指导下进行认识，而不能独立完成。

⑤ 简洁性。在教学中，学生的认识走的是一条认识的捷径，是一种科学文化再生产。正如马克思在《资本论》中所指出的：再生产科学所必要的劳动时间，同最初生产科学所需要的劳动时间是无法相比的，例如学生在一个小时内就学会了二项式定理。

其次，教学过程也是一个促进学生身心发展的过程。

教学过程主要是按一定的认识的任务和内容,依据认识论的规律和学生认识特点而组织进行的、逐步掌握知识和运用知识的过程,它在教师领导下把社会历史经验变为学生个体的精神财富,不仅使学生获得知识,也使学生整个个性获得发展。认识活动本身不等于学生身心发展的过程,但它是实现发展的途径和手段。学生身心的多方面发展只有在教学中通过认识活动这个轴心或基础才能实现。认识活动与结果,是发展的基础和条件。因而教学过程首先是认识过程,但同时又包括情感过程、意志过程、个性发展过程,教学与发展是密不可分的。

综上所述，教学过程是一种认识过程，也是促进学生身心发展的过程。在教学过程中，老师有目的、有计划地引导学生能动地进行认识活动，自觉地协调自己的志趣和情感，循序渐进地掌握文化科学基础知识和基本技能，以促进学生智力、体力、和品德的发展，并为学生奠定科学世界观的基础。

教学过程的基本阶段

关于教学过程基本阶段，在教育史上曾有过许多的划分。如中国的孔子就将学习过程划分为“学”、“思”、“行”几个基本过程，后来《中庸》将学习过程划分为“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”。西方近现代众多教育学家也曾指出了不同的教学阶段。如德国的赫尔巴特（1776—1841年）提出“明了、联想、系统、方法”四阶段。杜威（1859—1952年）提出“情境、问题、假设、验证、结论”五阶段。苏联教育家巴班斯基（1923—1988年）提出“定向、感知、理解、巩固、应用”五阶段。美国教育心理学家加涅（1903—1982年）提出“引起动机、领会材料、做出反应、保持学习成果、迁移学习成果”五阶段。我国教育心理学家刘知渐（1905—1982年）提出“定向、理解、巩固、迁移”四阶段。我国教育心理学家李秉之（1900—1982年）提出“定向、理解、巩固、迁移”四阶段。我国教育心理学家李秉之（1900—1982年）提出“定向、理解、巩固、迁移”四阶段。

1954年)提出五步教学法:困难(发现疑难)、问题(从疑难中提出问题)、假设(做出解决问题的假设)、验证(推断那种假设能解决问题)、结论(检验修正假设、获得结论)等。

从学生掌握知识的过程来分,教学过程可分为五个阶段:

(缘) 启发阶段:启发学生兴趣,引起学生求知欲望的阶段。学习兴趣和求知欲望是直接推动学生学习的动力,具有浓厚的学习兴趣和较好的学习愿望是进行学习的基本条件和心理起点。

(园) 感知阶段:学生感知新教材,形成表象、观念阶段,简称感知阶段。一般来说,在教学过程中,学生掌握和学习知识是从对教材的感知开始的。感知具有多样性,归纳起来主要有两大形式:一是直接感知,就是让学生直接接触所要学习的对象,如观察、实验、实习、参观、调查、访问以及让学生亲自参加社会活动和生产劳动等。一是间接感知,主要是靠教师的讲解,即教师的形象化语言和各种形象化直观教具等使学生获得对学习对象的认识。总之,学生对新教材的感知是学生掌握知识的初级阶段,是整个教学过程的基础。

(壤) 理解阶段:学生理解新教材、形成科学概念和理论阶段,简称理解阶段。就学生掌握知识的过程来说,学生只有理解教材、形成科学的概念,才算是真正掌握了科学知识和理论。因此理解阶段是教学过程中的中心环节。它是一个复杂的抽象思维过程,教师应该在学生占有感性材料的基础上,进一步引导学生进行分析、比较、综合和概括,让学生经过自己的思维活动透彻理解教材内容,而不是使学生机械地识记定义。

(源) 巩固阶段:学生巩固知识阶段,简称巩固阶段。这个阶段在学生掌握知识的过程中是尤其重要的。这是因为学生学习的主要是间接经验、书本知识。这些知识是没有经过学生自己直接实践的,因此学生在学习中往往感受不深,易于忘记。同时,学生在各科教学中是连续不断地接受多方面的新的科学知识,如果教学中不帮助学生对知识进行巩固,下一步的教学往往会受到影响。学生对知识的巩固的方法多种多样,主要的有作业、练习、复习和阶段考试等。

(缘) 运用阶段:学生运用知识,形成技能技巧阶段,简称运用阶段。这个阶段是学生把知识转变为技能和技巧的阶段。运用知识又分为培养学生运用知识的正确性和准确性的最初运用阶段,以及培养学生运用知识的速度和效率的熟练运用阶段。教学中要在学生能准确地运用知识的基础上,大力加强学生熟练运用知识的程度。

教学中所经过的五个阶段,贯穿在整个教学过程中。那么在这个过程中教师应如何使学生更有效地感知和理解教材,应如何使学生更有效地去巩固知识和运用知识,应如何发展学生的认识能力,这都是教师在组织教学时所必须考虑的重要问题。

教学过程的基本规律

教学过程中存在着直接知识与间接知识的关系、知识传授与思想品德教育的关系、掌握知识和发展能力的关系、教师的主导作用与学生的主体作用之间的关系。这四大关系客观地、不依人的意志为转移地存在于教学过程之中。因此在处理这些关系时也是有客观规律可遵循的,即:

(远) 按照学生认识过程的规律组织教学。教学过程是学生的认识过程,这一过程除了具有人类一般认识过程的特点外,还具有自身的特点,作为教师在教学过程中只有认识到学生

掌握知识的认识过程与人类科学认识过程的相同点和不同点,特别是掌握了学生认识过程的特殊性,才能科学地组织教学过程,提高教学质量。

④ 教学永远具有教育性,即教书与育人相统一的规律。教学具有思想道德教育意义,客观地存在于教学过程之中。在教学过程中,教师传授知识、学生学习知识的同时,教师总是对学生的思想品德施加一定的影响,而学生也总是受到一定的思想品德的教育。教书必须育人,教书与育人相统一,是教学的客观规律。这可以从三方面来说明:首先,教师在传授给学生知识的教学过程中,总是在一定的思想体系指导下,受一定的哲学观点和一定的阶级立场、观点影响的。其次,科学知识本身就具有重要的思想道德教育的价值。因为各科教材的内容,从不同方面科学地揭示了自然界、人类社会和思维现象发展变化的规律。第三,在教学过程中,学生不仅可以从知识中受到教育,而且还可以从教师的教学态度和思想感情中获得思想道德教育。教师在教学过程中的一举一动、一言一行都潜移默化地对学生有教育作用。

⑤ 教学与发展的统一性。教学与发展的统一性,是指学生掌握知识与发展能力统一在教学过程中。教学过程既是认识过程,又是学生身心全面发展的过程。掌握知识是能力发展的基础,而能力发展又是进一步掌握知识的条件,它们互为联系、互为促进。教学中,教师既要注重对学生知识的传授,更要加强对学生能力的训练和培养。

⑥ 教学中教师起主导作用。教学过程是学生掌握知识、发展能力的认识过程,因而学生是认识的主体。但学生在掌握知识的过程中是从原有知识的基点上开始的,带有个体经验的特点,并受到原有的知识水平和认识能力的制约,他们自发形成的认识往往是不确切的,甚至可能是错误的。因此在客观上要求具备较确切知识和科学概念的教师去启发、教育、引导学生,使其学习到严谨科学的知识,使学生的认识能力向正确的方向发展。这就是教师教学中起主导作用的实质。在教学过程中,教师起主导作用,学生起主体作用,具体说,就是教师在教学过程中处于领导者、组织者和教育者的地位,而学生是学习的主体,在教师的引导下,主动学习,进行积极感知、思维和活动,自觉地理解消化知识,吸取精神营养,化课本知识为精神财富。

⑦ 教学的基本原则

教育原则是根据一定的教育目的,反映教育规律而制订的对教学的基本要求。主要有以下几点:

① 科学性和思想性相结合的原则:是指教师要以准确无误的科学知识来武装学生,同时有目的、有计划地对学生进行思想道德教育。教学的科学性是指教学内容要正确地反映客观世界和它的运动规律,教给学生科学知识;教学的思想性是指教学要坚持正确的教学方向,培养学生科学的世界观。因为教学中教师本身的教学思想、教学态度和方法,有力地影响着学生的学习效果和思想品德形成的进程,因此要求教师在教学中必须具备正确的教学思想、认真的教学态度和科学的教学方法。

② 理论联系实际的原则:是指教师在教学中密切联系实际,使学生达到“有知能用”、有能力能发挥的目的,包括了教师的教学要联系学生已有知识的实际;教学要联系科学上最新成就的实际;教学要联系社会生产的实际;教学要联系学生思想实际;教学还要联系学生

实践活动的实际等等。

⑤ 启发性原则：要求教师充分调动学生学习的主动性，引导他们生动活泼地学习，启发他们独立思考，融会贯通地掌握知识，提高分析问题和解决问题的能力。启发性原则反映了传授知识与发展智力的辩证统一要求，也反映了教师主导和学生主动性对立统一的要求。

⑥ 直观性原则：是指在教学中让学生通过各种感官直接感知具体事物和现象，或代表这些事物和现象的教具，从而使获得表象和观念，为进一步掌握科学概念和理论奠定基础。直观性原则有利于学生完成感知新教材的任务，发展学生的认识能力，特别是观察能力；另外还可以集中学生的注意力，活跃课堂的气氛，激发学生学习的积极性，提高教学效果。

⑦ 系统性原则：也称循序渐进性原则。它是指学校中各科教学都必须严格按照学科的逻辑顺序来系统连贯地、循序渐进地进行，从而使学生日积月累，逐步掌握各门学科的系统知识和技能技巧，发展各个方面的能力。教学的系统性正是科学知识的内在逻辑联系和学生认识能力发展的顺序性所要求的。

⑧ 巩固性原则：是指在教学过程中使学生牢固地掌握各门学科的基本知识和技能技巧，并能在学生记忆里随时再现已掌握的知识和在实际中运用这些知识。可以说教学中的一切任务，都是在使学生牢固地掌握知识的过程中实现的。

⑨ 量力性原则：是指在教学中无论教学内容，还是教学方法的确定，都必须从学生的实际出发，适应学生的年龄特征和知识水平，适应学生的接受能力。量力性原则一方面要求教师在教学中讲授的教材内容、教学进度以及教学方法，都要适应一般学生的接受能力，另一方面要求教师要因材施教，在教学过程中既要对学生有统一的要求，又要承认差别，因材施教。

第二节 护理教育的形成及发展

一、国内护理教育的形成与发展

中国护理教育经历了萌芽时期（从远古 ~ 1840年）、初步形成时期（1840 ~ 1911年）、发展时期（1911 ~ 1949年）、抗日战争时期（1949 ~ 1979年）和新中国的发展时期。

自从有了人类，就有了卫生保健活动。祖国医学在其漫长发展的过程中，形成了较为完善的理论体系和系统方法。从医学的起源看，先护后医、医护合一是我国传统医药的特色之一。中医学强调“三分治，七分养”，其中七分养的实质就是护理。从远古至公元前 1000 世纪，一般认为这是我国医学教育的萌芽期，人类经过漫长而艰苦的斗争，通过劳动创造了语言文字，获得了生产、生活经验，也积累了初步的医药卫生知识。公元前 1000 世纪至公元前 500 世纪，是我国医学教育师徒式发展期，这一时期是我国奴隶社会向封建社会转变的巨大变革时期。随着奴隶社会生产力的发展，人类医药卫生知识不断丰富，成书于公元前 5 世纪的《黄帝内经》，为祖国护理学奠定了基础。书中包括许多护理基本理论、技术操作及辨

证施护原则,如“病热少愈,食内则复,多食则遗,此其禁也。”说明热病的反复与饮食有关。《伤寒杂病论》、《神农本草经》等科学巨著,对我国医学理论的形成和发展,起了十分重要的推动作用。此时期的师承教育的最大特点就是以临证贯穿于教学过程始终,将课堂与临床合二为一,理论学习与临证实践融为一体,以实践为主。那时,医护融为一体,且护理没有明确的高、中、低级之分,只凭经验多少来区别水平的高低。公元 缘世纪至 1911 年,为我国传统医学教育的发展期。医学教育从师徒式发展到建立医科学校,从此学校教育与师承家传教育并存,以学校教育的形式培养学生,在体制、专业设置及招生考试等方面不断完善,逐步形成了具有我国特色的传统医学教育体系。中医护理理论经历了春秋战国、汉魏、晋、南北朝、唐、宋、元、明、清等时代的发展,近代、现代的中医护理渐见雏形。它的特点是以整体恒动观为护理学科的指导思想,遵循因人、因地、因时制宜的原则,运用辨证施护方法,主要采用中医特有的四诊观察、针灸、推拿等护理技术,同时十分强调情志调节和饮食调养,尤其注重以人为本,强调天人相应、个体差异、整体护理和辨证施护是它的基本特点。

鸦片战争之后,伴随着西方现代文明和先进的科学技术不断传入,西方护理学开始传入中国。这一时期的医学教育有依旧制办学、仿效西方办学的两种形式。1908 年,在福州成立我国第一所护士学校。1913 年、1914 年,先后在北京成立护训班和护士职业学校。1916 年以后,在苏州、南京、福州、德州等地的医院,陆续开办护士学校。此时,护士学校渐渐增多并趋向正规。1920 年中华护士会制订了统一的护士学校的课程、教科书、考试模式、学校注册及颁发毕业证书等事宜,并成立了护士教育委员会,为以后的护士教育工作奠定了基础。至 1925 年,全国注册护士学校已达 10 所。

1920 年,中国第一所本科水平的护校在北京协和医学院内建立,学制 3 年,在燕京大学等 3 所大学内设有预科,授课内容还包括公共卫生护理,为我国培养了大批护理骨干。

1925 年,中央护士学校在南京成立,学制 3 年,招收高中毕业生,是我国第一所公立的护校。

1928 年,教育部成立医学教育委员会,下设护理教育专门委员会,将护理教育纳入国家正式的教育体系。将护士教育定为高级护士职业教育,招收高中毕业生,学制为 3 年。

抗日战争时期到全国解放,许多护校被日本人接管或关闭。只有协和医学院等几所护校坚持下来,直到抗日战争胜利。护士会考和发证等工作继续坚持,保证了护理教育的质量。

回顾以上历史,中国护理事业的发展不是一帆风顺的。至 1949 年,全国仅有 10 多所护校,护士 1 万人,尤其受西方护理的传入影响,许多学校的校长或护理部负责人多由外国护士担任,不可避免地形成了欧美式的中国护理专业。护士学校的教科书都采用外国原著或翻译本,护士和护生的服装及护理操作规程多半沿袭西方习俗。可以说,旧中国的护理教育不仅远远不能满足中国人民的健康护理需要,而且护理专业教育全盘西化,并否定和排斥中医护理和中医护理技术。护理人员的数量远远不能满足医疗保健任务的需要。

新中国成立后,中国的医疗卫生事业有了很大发展,护理专业因受到政府的重视和客观的需求,迅速得到发展。1950 年召开的第一届全国卫生工作会议上,将中等专业教育作为培养护士的唯一途径,由卫生部负责制订了全国统一的教学计划,编写了统一的教材,使护

理教育步入国家正规教育系列，全国各地纷纷建立护校，大量培养护士。

1958年以后，我国取消了高等护理教育。1959-1966年文革期间，全国多数护校被勒令停办或迁往边远山区。教学仪器设备遭损坏，教师队伍被解散，护理教育基本停滞。由于缺编，许多医院招收了未经正规培训的人员从事护理工作，大大降低了护理工作的质量。

1977年，高等院校恢复招生。各医学院校纷纷创办护理大专教育。卫生部为了保证护理质量，恢复对护士的正规培训，下达了《关于加强护理教育工作的意见》，重新统一下发了护校的教学计划，编写了教材和教学大纲。

1980年1月，教育部联合卫生部在天津召开了全国高等护理专业教育座谈会，讨论并宣布了在一些医学院校内增设护理专业及专修课程的决定，培养本科水平的高级护理人才。从1980年天津医学院建立护理系，到1986年高等护理教育机构已达150多所。中医护理教育在世界中医热的推动下，在全国大中专院校蓬勃兴起。

1986年北京医科大学正式开办护理硕士生教育。继之第二军医大学、北京协和医科大学、中山医科大学等高等院校被批准获护理硕士学位授予权。我国现已初步形成中专、大专、本科、硕士多层次的护理教育体系。此外，我国还拥有多层次、多形式的护士在职教育及护士继续教育体系，对提高在职护士的综合素质起到了积极作用。

二、国外护理教育的形成与发展

1. 国外护理教育的起源

在漫长的历史长河中，人类为了解除或减轻自身疾病及痛苦，产生了以“养育、照顾”为主要内容的自发护理活动，其经验的传授成为护理活动和护理教育的起源。当时由于经济和文化落后、交通困难等条件的制约，医疗和护理没有明确的分工，治疗与护理多由教会组织中的僧侣、修女等人员承担。

随着医学的发展、医院的建立，病人被收容集中治疗。此时，病人的护理才引起人们的注意与重视。1863年，罗马天主教徒圣文森·保罗（~~圣文森·保罗~~）在巴黎成立了慈善姊妹社，此后，英国、美国也相继成立了类似组织。这类具有浓厚基督教色彩的护士组织，逐渐演变为私立医院的护士学校或没有学位的护理系。

2. 以医院护校为基础的护理教育

19世纪50年代，西方开始在医院培训年轻的女性从事护理工作。培训采用带徒方式，在医生指导下做12个月不付报酬的护理工作，然后取得护士资格。这部分人在临床上的工作，显著地提高了医疗质量，得到了医生和服务对象的认可。

19世纪下半叶，欧美的现代医学得到了迅速的发展，在南丁格尔的努力下，1860年欧洲第一所护士学校圣托马斯医院护士学校在伦敦正式成立。它标志着正规护理教育的开始。美国于1881年在新英格兰妇幼医院开设了院办护校。日本、欧洲各国也先后建立院办护校并开始正规的护理教育。他们的护理教育是为了满足国内发展需求而自觉设立和实行的，对后来其他国家护理教育的发展具有示范作用和深远影响。自1860年至20世纪50年代，院办护校一直是世界各国培养护士的主要途径。

一、高等护理教育的形成与发展

工业革命和美国国内战争结束后,医院条件得到了改善,护理教育得到了发展,逐渐摆脱了对医院的依靠。1883年,美国在哥伦比亚大学教育学院家政系开设了医院经济学的课程,目的是培养护校校长、教师和护士长,这可谓高等护理教育的先声。1894年,明尼苏达大学开设了以培养专业护士为目标的三年制大学护理系课程,成为现代高等护理教育的开端。1908年,美国耶鲁大学成立了护理学院,开设护理专业本科课程,学制4年,授予学士学位。在此后的20年中,各州公私立大学相继建立了护理系,至1928年美国已有26所大学开设了护理系。随着护理院系的普遍建立,护理教育从职业培训向专业教育的方向发展,逐渐成为高等教育的一部分。

20世纪30年代以后,由于新药和外科技术的发展,推动了专科护理教育的发展,大多数欧洲国家开设基础后专科护理培训项目。到1950年以前,欧美各国基本上形成的是由基础教育、毕业后教育和继续教育三部分所组成的护理教育体系。

第二次世界大战以后,随着医学的进步和医疗专科化的发展,社会急需受过高等教育的护士,在职的护士也迫切需要进入高等学校接受继续教育。1950年,美国耶鲁大学护理学院设立了护理硕士教育。1954年,加利福尼亚大学开设了护理博士教育。1974年12月1日,欧共体《护理指导法》公布,规定护理教育应以高中毕业为起点,学制4年。为遵照法律,欧共体各国的护理教育从学制到课程都进行了相应的改革。目前,美国、加拿大、韩国、菲律宾、泰国、澳大利亚等国家都已经形成了从学士到博士的完整的护理教育体系。

二、美国护理教育现状

美国高等护理教育已有100多年的历史,已基本构建起一个从初级水平到高级水平,从应用型技术人员培训到研究型人才培养的完整体系,各层次办学规模及比例比较合理,各层次教育之间衔接科学性强。在护理教育理念上强调哲学概念和职业观念对护理行为的影响力,突出职业特征,关注人权、个性和隐私。在课程设置上,早在20年代,就引入社会科学和人文科学。根据专业需求的改变,及时开设特色护理课程。20年代开设的远程教育,为提高教育社会化进程,满足护士更高需求提供了有益途径。在教学方法方面,表现为重视对批判性思维能力、自学能力的培养。教学方法灵活多样,逐步由以课堂和教师为中心的教学,转向以学生为中心的合作式学习。

美国护理教育体系主要分为以下几个层次:

(一) 准学士学位护理教育的发展:20年代起,美国为满足不同层次的需要,开设了高中毕业后学制两年的准学士学位教育,毕业生需参加州政府下设的注册护士委员会举行的统一考试,与学士学位一样,考试合格后成为注册护士。

(二) 学士学位护理教育的发展:美国护理教育较快地由医院证书教育转向学士学位教育,护理教育达世界领先水平。1924年,美国明尼苏达大学开设了第一个护理学士学位项目。1934年美国护士协会强调护理教育应开设在高等学府里,从事专业护理实践护理人员的最低学历应是学士学位,从此美国的学士学位护理教育有了飞速发展。

(三) 硕士学位护理教育的发展:自20年代,硕士学位的课程开始兴起。该课程以加强训练教育和行政管理技巧及专业临床实践技能为重点。有两种基本类型的硕士学位:理科硕