

· 论 著 ·

# 本科学生学习人文护理课程的矛盾体验及教学困境:基于解释学的主题分析

张姮,张钰群,杜世正

**摘要:**目的 探讨学生在人文护理课程学习中的矛盾体验及其内在逻辑,为理解人文护理课程的教学处境提供参考。方法 采用自反性主题分析法,对1所医学院已完成全部人文护理课程的护理专业本科三年级学生撰写的511份开放式书面反馈文本进行分析。借助NVivo软件进行编码,在研究者自反性立场下对学生学习体验进行主题建构与解释性诠释。结果 分析形成3个相互关联的主题,呈现学生在人文护理课程学习中的多重张力结构:课程认同与学习参与受限的冲突(对人文护理课程的高度认同,学习参与受限与情绪负荷感,将课程定位为“情绪缓冲区”);完美教学想象与现实承受边界的错位(认可并期待互动性、实践性教学,对任务型参与持谨慎与回避态度,偏好低投入、低负担的参与方式);人文关怀理想与临床情境预判的落差(对临床情境中人文实践的审慎预期,在人文关怀实践与自我保护之间摇摆权衡)。结论 护生在人文护理课程学习中呈现的矛盾体验与其所处的学习负荷情境及专业身份发展阶段密切相关。理解上述张力结构,有助于更全面地把握人文护理课程的教学处境,为教学调适提供参考。

**关键词:** 护理专业学生; 人文护理; 人文素养; 护理教育; 学习体验; 教学困境; 主题分析; 质性研究

**中图分类号:** R47; G645 **DOI:** 10.3870/j.issn.1001-4152.2026.09.084

## Contradictory learning experiences and teaching dilemmas in humanistic nursing courses among bacalaureate students: a reflexive thematic analysis from a hermeneutic perspective

Zhang Heng, Zhang Yuqun, Du Shizheng. School of Nursing, Nanjing University of Chinese Medicine, Nanjing 210023, China

**Abstract:** **Objective** To explore the contradictory learning experiences of nursing students in humanistic nursing courses and their underlying logic, in order to provide insights into the teaching context of such courses. **Methods** A reflexive thematic analysis was conducted on 511 open-ended written feedback texts from third-year undergraduate nursing students who had completed all humanistic nursing courses at a medical university. NVivo software was used for coding, and themes were constructed and interpretatively analyzed from a reflexive standpoint. **Results** Three interrelated themes were identified, revealing multiple layers of structural tension in students' learning experiences: conflict between course recognition and limited learning participation (high recognition of course value, constrained participation accompanied by emotional burden, positioning the course as an "emotional buffer zone"); misalignment between idealized teaching expectations and realistic tolerance boundaries (recognition of and expectations for interactive and practice-oriented teaching, cautious or avoidant attitudes toward task-based participation, preference for low-investment and low-burden engagement); gap between ideals of humanistic care and anticipated clinical realities (cautious expectations regarding the implementation of humanistic care in clinical settings, oscillation between practicing humanistic care and self-protection). **Conclusion** The contradictory experiences observed in nursing students' learning are closely related to their academic workload context and stage of professional identity development. Understanding these structural tensions may contribute to a more comprehensive grasp of the teaching context of humanistic nursing courses, and provide implications for pedagogical adjustment.

**Keywords:** nursing students; humanistic nursing; humanistic quality; nursing education; learning experience; teaching dilemma; thematic analysis; qualitative research

人文关怀是护理的本质,也是护理教育的根本立足点。在“健康中国”战略和新医科、新文科建设背景下,人文素养教育已成为医学与护理人才培养体系中的重要组成部分<sup>[1-3]</sup>。近年来,部分院校围绕人文关怀目标,构建了贯穿培养全过程的人文护理课程体系,期望通过系统化教学促进学生人文关怀能力的发

展。现有研究表明,医学生普遍认同人文关怀在临床实践中的重要价值,对人文护理课程整体持积极态度<sup>[1,3-4]</sup>。然而,在实际教学中,人文护理课程常被视为非技术性课程,其学习体验与临床应用之间的转化效果并不稳定<sup>[5]</sup>。教学实践中,教师也常感受到护理学生在态度层面认可课程价值,但在参与和投入上存在较大差异<sup>[6-7]</sup>。现有相关研究多停留在对上述现象的经验描述,较少从护理学生自身学习体验与话语表达的角度,系统探讨其如何理解并应对人文护理课程学习,也缺乏对由此产生的教学处境的深入分析。因此,本研究基于护理学生的真实文本,探讨其在人文护理课程学习中的体验及其内在逻辑,为人文

作者单位:南京中医药大学护理学院(江苏 南京,210023)

张姮:女,博士,副教授,zhh@njucm.edu.cn

科研项目:江苏省高校优势学科四期项目南京中医药大学护理学科开放课题(YSHL202524);江苏省高校哲学社会科学一般项目(2025SJYB0247)

收稿:2025-12-10;修回:2026-02-10

护理课程教学改进和人才培养提供经验参考。

## 1 对象与方法

**1.1 对象** 2024 年 10 月至 2025 年 11 月,以南京中医药大学已完成全部人文护理课程学习的护理本科三年级学生(2022 级、2023 级)628 人为研究对象,其中女 475 人,男 157 人;年龄 20~23(20.39±0.54)岁。具有较一致的课程修读背景。本研究所涉及的人文护理课程是基于学院“加强人文,注重整体”的办学理念,融合华生关怀理论核心要素所设立的“本固枝荣”的多维度人文护理课程体系,包括护理美学、护理人际沟通、护理伦理学、叙事护理学、护理心理学、护理研究、护理健康教育、护理管理和护理专业英语 9 门课程,均为我校护理专业培养方案中的必修与限选课,整体以讲授、案例讨论、分组汇报、体验式教学为主,部分课程设置了实训实践和临床见习环节。

### 1.2 方法

**1.2.1 研究设计** 采用 Braun 等<sup>[8-9]</sup>提出的自反性主题分析(Reflexive Thematic Analysis, RTA)作为主要分析方法,对护理专业学生在人文护理课程中的学习体验进行系统的主题建构。RTA 强调研究者在意义建构中的能动性、反身性,适用于对开放式文本中复杂、异质经验的整合与诠释<sup>[10-11]</sup>。在主题解释阶段,借鉴解释现象学分析(Interpretative Phenomenological Analysis, IPA)的意义理解取向,在尊重文本原意的基础上,对学生如何理解、权衡并回应人文护理课程学习情境进行二阶解释<sup>[12]</sup>。鉴于 IPA 通常遵循个体经验导向与深度小样本的分析路径,而本研究为大规模浅文本,故以 RTA 为方法学主体,仅借鉴 IPA 的理论视角来深化主题理解,以保证方法学的一致性和规范性。

**1.2.2 资料收集与伦理声明** 在人文护理课程教学结束后,作为课程常规教学反思环节的一部分,请护生围绕“学习人文护理课程的体验与建议”这一主题,书写个人学习感受,未设定字数限制或参考选项,以鼓励其基于真实学习体验进行自由表达。明确告知学生,反馈内容不涉及对错优劣,与课程成绩无关,匿名化提交,文本仅用于教学改进与学术分析。由于所得资料是教学情境中自然生成的文本数据,后续未通过访谈或追问方式对学生进一步调研,故此符合免于伦理审查的研究类型。

**1.2.3 数据预处理与纳入规则** 共收集 628 份开放式反馈文本。首先进行文本预处理,将文本按照 W1~W628 进行编号,对于包含明确体验或建议的回答,纳入 NVivo 软件进行编码与分析;将信息密度较低、未形成明确意义表达的文本(如“讲不好”“说不清楚”“还行”等),列为低信息文本,不进入主题生成过程,仅作为学习意义表达不充分的现象加以描述。对于无实质语义内容的回答(“无”“没有”等),不纳入分析。最终本研究共纳入 511 条内容文本进行分析,总字数约 1.4 万字,平均每条反馈约 28 字,符合课程反

馈类质性研究中常见的数据形态。文本类型分布及处理方式见表 1。

表 1 文本类型分布及处理方式

| 文本类型  | 数量  | 比例(%) | 处理方式                |
|-------|-----|-------|---------------------|
| 内容性文本 | 511 | 81.37 | 纳入编码与主题生成           |
| 低信息文本 | 9   | 1.43  | 不进入主题,作为“意义表达不充分”说明 |
| 无语义文本 | 108 | 17.20 | 不编码,不描述             |

**1.2.4 资料分析过程** 采用 RTA 对文本资料进行系统分析,参照六阶段主题分析框架<sup>[8-9]</sup>开展,并根据研究目的作适当调整。研究者通过反复阅读文本、初始编码、生成与审查主题以及主题命名与解释等过程,逐步建构主题框架。例如,对学生同时表达“认可课程意义”与“担忧实际应用”的表述,分别进行编码并在后续主题整合中加以关联,以保留其体验中的矛盾性。在主题解释阶段,引入解释现象学视角,对学生在人文护理课程学习中所呈现的价值期待、现实顾虑与行动选择之间的张力进行诠释性理解。NVivo 软件仅作为资料管理与编码辅助工具,主题的生成与意义解释均由研究者在反思性分析过程中完成。

**1.2.5 质量控制** ①研究者具备多年人文护理教育与多篇质性研究论文撰写经验,在分析过程中不断反思,审慎察觉个人立场对分析造成的可能偏倚。②主题初步形成后,与有质性研究经验的同行进行讨论与核验,并反复回溯原始文本,对主题边界与学生原始表达之间的对应关系进行修订与确认。

## 2 结果

通过对 511 条内容性文本的 RTA,共形成 3 个相互关联的主题,共同揭示护生在人文护理课程学习中的矛盾体验及其内在逻辑。

### 2.1 课程认同与学习参与受限的冲突

该主题聚焦于护生在人文护理课程学习中的能量分配型张力,护生在态度层面高度认同课程的价值与意义,但在整体学习负荷与情绪资源受限的情境下,呈现出“需要学习,但精力不足”的典型体验。

**2.1.1 对人文护理课程的高度认同** 多数护生在文本中明确表达了对人文护理课程价值与教育意义的高度认同,将其视为理解护理职业内涵与提升人文关怀能力的重要途径。“课程内容给我一种很亲近的感觉……教会我如何在临床与患者进行恰到好处的人际沟通,这是我之前不具备的。”(W464)“不局限于护理领域,日常生活也能学以致用。”(W503)亦有护生描述了自身对课程认知的转变过程。“一开始接触叙事护理学的时候我也想当然地认为这是‘水课’,但在慢慢接触了解之后发现自己逐渐喜欢上这门学科……学着如何安慰和共情别人,我觉得这样的人文课程是在教我们怎么做人。”(W461)

**2.1.2 学习参与受限与情绪负荷感** 在高度价值认同的基础上,护生的学习投入并未相应增加。部分护

生将这一状态与整体学业负荷及情绪消耗联系起来。“希望学校课程能安排得更合理一点……忙于复习专业课,感觉特别累和痛苦。”(W454)“觉得很空洞……很难做到真正的共情,而且我觉得人文关怀也是一个比较空、很抽象的概念。”(W25)“人文很重要,但有时沉闷无聊,希望轻松有趣些。”(W318)这些表述并非否定课程价值,而更多反映学生在认知与情绪能量受限状态下,难以深度理解课程。此外,少量低信息文本虽未能支持进一步主题建构,但提示这部分学生尚未形成清晰的课程意义理解,侧面反映其学习投入与课程参与的有限性。

**2.1.3 将人文课程定位为“情绪缓冲区”** 部分护生倾向于将人文护理课程定位为一种相对轻松、具有调节功能的学习空间,期待其在课程节奏与学习要求上保持相对轻松。“快快乐乐上课,开开心心结课。”(W97)。“人文课程在繁重学业下提供了一种可承受的学习状态。”(W440)

## 2.2 完美教学想象与现实承受边界的错位

本主题呈现了护生在课程教学期待与表现的错位,表现为在观念上对人文护理理想化教学形式的认可与建议,却在现实学习情境中产生“应如此,但不要如此”的矛盾体验。

**2.2.1 认可并期待互动性、实践性教学** 护生普遍支持在人文护理课程中增加互动性、实践性与情境化设计,认为此类教学有助于提升理解深度与学习体验。“人文课程并非单纯的理论输出,还需要实际操作。”(W178)“如果按照课本说,那就太无趣了。”(W238)部分护生希望通过真实场景与角色体验强化学习效果,如“希望能增加社区护理调研、养老机构志愿服务等实践环节,走出课堂,在真实的护理场景中观察、践行人文护理;也可引入标准化病人进行角色扮演实训,模拟医患沟通中的各类情境,提升我们的实操应变能力。”(W453)也有学生强调,贴近现实的案例不仅有助于未来临床实践,也可直接应用于日常生活中的人际互动与情感支持(W443, W501),反映出护生对实践性、情境化教学的整体认同。

**2.2.2 对任务型参与持谨慎与回避态度** 当互动与实践以作业、考核或翻转课堂等任务型形式呈现时,护生的态度则表现出明显的分化与犹豫。有护生直接表示“建议少布置作业,少拍视频。”(W15)“互动太多……,没必要那么多任务。”(W447)“理论课压力下应该设置一些人文护理课……要求也不要太高,否则只会让护生产生和专业理论课一样的抵触心理。”(W540)这些表述显示,护生并非否定互动本身,而是对以作业与考核任务型的参与形式持谨慎与回避态度。

**2.2.3 偏好低投入、低负担的参与方式** 在回避高任务负担的同时,护生并未完全拒绝参与,而是倾向于选择参与门槛低、负担轻的“舒适”方式参与学习。他们提出希望通过“多一点例子和视频讲解,寓教于

乐”(W126)、“多真实案例分享,喜欢听故事”(W154)、“多一些小游戏”(W49)等形式提升学习体验。亦有护生建议从日常生活中的真实感受入手,引导低风险的情感表达与交流(W138)。

## 2.3 人文关怀理想与临床情境预判的落差

本主题呈现了护生对人文护理在未来临床情境中能否真正落实所产生的犹豫与担忧。

**2.3.1 对临床情境中人文实践的审慎预期** 尽管护生充分意识到人文护理有助于满足患者情感需求并促进疾病康复(W364, W395),也有助于调和临床矛盾与人际冲突(W5),但他们在展望未来工作情境时,却对人文关怀的落实表达了担忧:“课程内容难以在真实生活中应用,临床可能会磨灭热情,产生实践困境”(W466)。“我觉得人文护理是人人为我、我为人人,而不是一方单一的关怀付出,另一方肆无忌惮的挑刺。”(W171)

**2.3.2 在人文关怀实践与自我保护之间摇摆权衡** 相较于对外部临床情境的判断,部分护生进一步将关注点转向自身情感承受与自我保护,在人文关怀实践与个人消耗之间表现出明显的内在摇摆。“这意味着对护士而言很累,要不断消耗自己来满足患者,挺让我难受的。”(W359)“患者需要人文关怀,但在实际临床当中,又是很难做到的,因为护士任务繁忙,且害怕受到伤害,我觉得需要学会如何达到一个平衡。”(W445)

## 3 讨论

**3.1 课程认同与学习参与受限背后的教学困境与调适路径**

**3.1.1 冲突背后的学习逻辑** 护生在人文护理课程学习中普遍呈现出“高度认同课程价值,却参与受限”的矛盾体验,该现象难以归结为学习态度问题。本研究中护生明确指出,课程安排与整体学业负荷限制了其对人文课程的投入精力。研究表明,医学生长期处于高负荷学习情境中,不同课程之间的投入强度需要不断调节<sup>[13-14]</sup>,人文课程更易被置于相对次要的位置<sup>[5]</sup>,这与本研究中部分护生将人文护理课程定位为专业课程压力下的“情绪缓冲区”相符。

**3.1.2 教学困境与调适路径** 上述矛盾在教学层面常表现为教师高投入与学生低回应之间的困境,易引发教学挫败感。教师应在承认人文护理课程承担能力培养的同时,正视其在护生整体学习生态中的功能定位。从课程内涵建设角度看,人文护理课程在培养体系中同时承担着价值引导、情绪调节与反思支持等多重功能,但在教学实践中往往仅被理解为专业价值与态度塑造的功能,其情绪调节和反思支持的功能未被充分认识。本研究提示,在专业学习压力较高阶段,更应突出其支持性与反思性功能,而非以统一标准要求护生进行高强度投入。教学过程中尽量将学习活动安排在课内完成,避免课后加码及与核心课程作业的直接冲突,以减轻整体学业负荷。

### 3.2 完美教学想象与现实承受边界错位的教学困境与调适路径

**3.2.1 错位背后的学习逻辑** 本研究发现,护生普遍对人文护理课程中的互动性、实践性与情境化教学形式持积极态度,期待通过案例、角色体验与真实情境加深理解。这一发现与既往研究结论一致,即体验式与情境化学习有助于促进理解与反思内化过程<sup>[15]</sup>。但当这些教学形式真正转化为作业、考核或翻转课堂等需要投入较多的任务要求时,护生则明确显示不情愿的态度。这种态度上支持,却在行为上排斥的错位,似乎也不能用抗拒学习来解释,更像是护生将“有助于理解”的学习形式与“需要额外付出”的要求进行了潜在的敏感区分,并对后者保持审慎态度。认知负荷理论指出,当学习活动任务较重,超出学生的认知与精力容量,反而削弱学习效果<sup>[16]</sup>。本研究也证实,护生对人文护理课程的理想建议,依然建立在“不显著增加学习负担”的前提之上。

**3.2.2 教学困境与调适路径** 这种错位的现实困境,易被解读为护生积极性不足或动机不强,促使教师通过强化互动密度,加大任务来要求护生参与,但初衷是促进理解的教学设计,反而可能因形式失配而转化为新的学习压力。因此,人文护理课程应在教学设计上区分理解导向型互动与产出导向型任务,避免互动过度任务化。例如,可将案例讨论、文本共读等作为常态化低负担互动,而将小组汇报、视频拍摄等高投入、高暴露要求设置为阶段性或选择性任务,在缓解教学张力的同时促进人文价值的逐步内化。

### 3.3 人文关怀理想与临床情境预判落差的教学困境与调适路径

**3.3.1 落差背后的认识逻辑** 研究表明,护生在课程学习阶段已开始对真实临床情境中的人文护理进行前瞻性评估。部分护生指出,持续的情感付出可能带来显著消耗,甚至使医护人员在冲突中处于弱势地位。这一担忧亦与既往研究中护士高情绪劳动与情绪耗竭的发现一致<sup>[17-18]</sup>。在此背景下,护生对人文护理实践可持续性的担忧,并非对关怀理念的否定,而是其在专业身份尚未完全确立阶段,对“理想护理者形象”与“现实职业角色”关系的审慎权衡。

**3.3.2 教学困境与调适路径** 护生对人文关怀实践的质疑不应被简单理解为关怀动机不足。若课程仍主要停留于理想化关怀语境,而较少回应护生对现实处境、自我保护与可持续实践的担忧,反而可能加深其心理防御,形成新的教学困境。因此,在教学方法层面,人文护理课程有必要从单边理想关怀转向双向关怀的教学路径,将人文实践中的困难、边界与自我保护策略纳入教学讨论,使护生意识到人文关怀并非无条件的情感付出,而是需要技巧、判断与自我调节的可持续实践能力。

## 4 结论

本研究基于对 511 份浅文本的解释性主题分析,

揭示了护生在人文护理课程学习中的矛盾体验:表现为课程认同与学习参与受限的冲突、完美教学想象与现实承受边界的错位,以及人文关怀理想与临床情境预判的落差三大张力图景。这些张力在护生层面表现为矛盾而自洽的学习策略,在教师层面则可能会转化为教学实践中反复遭遇的现实困境。理解这一矛盾体验,有助于把握人文护理课程的教学处境,为后续教学调适改进提供参照。

### 参考文献:

- [1] 谢海凤,彭辉,甘凤.“健康中国”战略实施背景下医学生人文素养教育现状调查:以广西医学生为例[J]. 卫生职业教育,2025,43(24):95-98.
- [2] 谢汉卿,吴媛.数智时代医学人文复合型人才培养创新路径研究[J]. 高科技与产业化,2025,31(6):86-90.
- [3] 张莉.健康中国战略下医学生医学人文素养教育路径研究[J]. 西部素质教育,2024,10(18):79-82.
- [4] 李菲,张怀磊,崔静,等.医学生人文素养培育的渗透策略研究:以抗疫精神为素材[J]. 广东职业技术教育与研究,2025(4):27-31.
- [5] 李佳琪,刘倩,翟方明,等.新医科视域下医学人文教育现存问题与对策研究[J]. 教育进展,2025,15(8):206-211.
- [6] 袁蕾.新医科背景下医学人文教育高质量发展面临的困境与发展路径研究[J]. 现代职业教育,2025(12):5-8.
- [7] 曾冬阳,张艳,曹卫洁,等.“互联网+”背景下护理人文素养培育模式的构建与实施[J]. 中国医学教育技术,2019,33(3):338-341.
- [8] Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology [J]. Qual Res Psychol,2006,3(2):77-101.
- [9] Braun V, Clarke V. Reflecting on reflexive thematic analysis [J]. Qual Res Sport Exerc Health,2019,11(4):589-597.
- [10] 吴燕铭,周雨欣,张玉,等.自反性主题分析法报告指南解读及思考[J]. 护理学杂志,2025,40(5):79-84.
- [11] 张玉,吴燕铭,陆华贞,等.自反性主题分析法在护理质性研究中的应用进展[J]. 护理学杂志,2025,40(14):116-120.
- [12] Smith J A, Flowers P, Larkin M. Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research[M]. 2nd ed. London: SAGE Publications,2022:3-6.
- [13] Dyrbye L, Shanafelt T. A narrative review on burnout experienced by medical students and residents[J]. Med Educ, 2016,50(1):132-149.
- [14] Kerdijk W, Tio R A, Mulder B F, et al. Cumulative assessment: strategic choices to influence students' study effort [J]. BMC Med Educ,2013,13:172.
- [15] Yardley S, Teunissen P W, Dornan T. Experiential learning: transforming theory into practice[J]. Med Teacher, 2012,34(2):161-164.
- [16] Sweller J, Ayres P, Kalyuga S. Cognitive load theory[M]. New York:Springer,2011:57-76.
- [17] Maslach C, Leiter M P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry[J]. World Psy,2016,15(2):103-111.
- [18] Sinclair S, Raffin-Bouchal S, Venturato L, et al. Compassion fatigue: a meta-narrative review of the healthcare literature[J]. Int J Nurs Stud,2017,69:9-24.