

# Mišljenje studenata sestrinstva Fakulteta za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek o cjeloživotnom učenju

---

Zec, Ljiljana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Dental Medicine and Health Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:243:975791>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-18**

*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Dental Medicine and Health Osijek  
Repository](#)



**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
FAKULTET ZA DENTALNU MEDICINU I ZDRAVSTVO  
OSIJEK**

**Sveučilišni diplomski studij Sestrinstvo**

**Ljiljana Zec**

**MIŠLJENJE STUDENATA SESTRINSTVA  
FAKULTETA ZA DENTALNU MEDICINU I  
ZDRAVSTVO OSIJEK O  
CJELOŽIVOTNOM UČENJU**

**Diplomski rad**

**Slavonski Brod, 2024.**

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
FAKULTET ZA DENTALNU MEDICINU I ZDRAVSTVO  
OSIJEK**

**Sveučilišni diplomski studij Sestrinstvo**

**Ljiljana Zec**

**MIŠLJENJE STUDENATA SESTRINSTVA  
FAKULTETA ZA DENTALNU MEDICINU I  
ZDRAVSTVO OSIJEK O  
CJELOŽIVOTNOM UČENJU**

**Diplomski rad**

**Slavonski Brod, 2024.**

Rad je ostvaren na Fakultetu za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek

Mentorica rada: dr. sc. Božica Lovrić, mag. med. tech.

Rad ima 43 lista, 20 tablica.

Lektorica hrvatskog jezika: Silvija Soušek, prof.

Lektorica engleskog jezika: Silvija Soušek, prof.

**Znanstveno područje:** Biomedicina i zdravstvo

**Znanstveno polje:** Kliničke medicinske znanosti

**Znanstvena grana:** Sestrinstvo

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. CILJ.....	4
3. ISPITANICI I METODE.....	5
3.1. Ustroj studije .....	5
3.2. Ispitanici .....	5
3.3. Metode.....	5
3.4. Statističke metode .....	6
4. REZULTATI .....	7
5. RASPRAVA.....	26
6. ZAKLJUČAK .....	33
7. SAŽETAK.....	34
8. SUMMARY .....	35
9. LITERATURA .....	36
10. ŽIVOTOPIS .....	39

## 1. UVOD

Cjeloživotno učenje predstavlja ključnu komponentu u profesionalnom razvoju, osobito u dinamičnim i izazovnim profesijama kao što je sestринство (1). Medicinske sestre suočavaju se sa stalnim napretkom u medicinskoj tehnologiji, promjenama u zdravstvenim standardima i razvojem novih terapijskih smjernica te stoga moraju stalno unaprjeđivati svoje kompetencije i proširivati svoje znanje. Upravo iz tog razloga cjeloživotno učenje postaje neizostavan dio njihove prakse (2).

Cjeloživotno učenje je koncept koji postaje sve značajniji. Iako danas ima neizostavnu ulogu, ne samo u području sestринства, nego i u svim drugim područjima ljudskog djelovanja, koncept cjeloživotnog učenja nema jedinstvenu definiciju (3). Dugo vremena cjeloživotno učenje odnosilo se na visoko obrazovanje i daljnje obrazovanje odraslih osoba te se poistovjećivalo s cjeloživotnim obrazovanjem. Danas se cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje odvajaju i uvelike razlikuju po mnogim značajkama. Cjeloživotno obrazovanje odnosi se na strukturiran, formalan način stjecanja znanja. Cjeloživotno obrazovanje uglavnom se provodi u institucijama, ustanovama, školama, fakultetima i po završetku obrazovnog programa dobivaju se diplome, svjedodžbe. Cjeloživotno učenje je širi pojam od cjeloživotnog obrazovanja, a također uključuje i cjeloživotno obrazovanje (3, 4). Odnosi se, uz formalan, i na neformalan te informalan način stjecanja znanja, vještina, kompetencija koji ne moraju nužno biti stečeni u određenoj ustanovi ili instituciji. Odnosi se na kontinuiran, samousmjeren, aktivan pristup u stjecanju znanja, usavršavanju vještina i kompetencija tijekom cijelog života (4). Cjeloživotno učenje je subjektivno i u velikoj mjeri ovisi o stavovima osoba, njihovoj spremnosti i otvorenosti za stjecanje novih znanja i vještina te spremnosti za mijenjanje dotadašnjih spoznaja (5). Učenje nije upijanje informacija, činjenica, nego se uz to odnosi na razvoj kritičkog mišljenja za suočavanje s obiljem informacija kojem su osobe u današnjem svijetu izložene. Osim toga, cjeloživotno učenje doprinosi osobnom razvoju, osobnom ispunjenju, osnaživanju, boljoj prilagodbi stalnim promjenama u društvu te većoj konkurentnosti na tržištu rada (6).

Cjeloživotno učenje i programi trajnog stručnog usavršavanja imaju za cilj održati te unaprijediti razinu znanja i kompetencija medicinskih sestara. Ono nema za cilj samo profesionalni razvoj medicinskog osoblja, nego je imperativ za osiguranje kvalitete zdravstvene njege (7). Medicinske

sestre često su prvi kontakt pacijenata sa zdravstvenim sustavom te one provode najviše vremena uz pacijenta. Zdravstvena njega direktno utječe na ishod liječenja, poboljšanje zdravstvenog stanja bolesnika i bolesnikovu percepciju kvalitete skrbi (8). S brzim razvojem tehnologije i njenom primjenom u svakodnevnoj praksi, s promjenama medicinskih smjernica i standarda, s promjenama u zastupljenosti određenih bolesti, neophodno je da medicinske sestre unaprjeđuju svoje znanje i vještine (9). To ne uključuje samo formalno obrazovanje, daljnju akademsku izobrazbu, već i samostalno učenje i istraživanje, učenje od drugih članova zdravstvenog tima, sudjelovanje na seminarima, kongresima, radionicama (10). Tradicionalne strategije učenja danas više nisu dostatne da odgovore na velike i dinamične promjene na medicinskom polju. Pri učenju i poučavanju sve veću ulogu ima upotreba tehnologije koja olakšava učenje, pristup informacijama, programima učenja te čini učenje zanimljivijim, interaktivnijim. S obzirom na mnogobrojne izvore informacija, medicinske sestre trebaju imati razvijenu sposobnost kritičkog mišljenja te prepoznavanja i razlikovanja valjanih i pouzdanih informacija od informacija koje nisu utemeljene na dokazima (11).

Cjeloživotno učenje trebalo bi imati svoje temelje i početke u obrazovnim programima. Tijekom samog školovanja, učenike srednjih medicinskih škola i studente sestrinstva trebalo bi poticati na razvoj kritičkog mišljenja i samostalnog istraživanja. Poticanjem i motivacijom učenika i studenata za samostalno i samousmjereno učenje povećala bi se njihova svijest o vlastitoj odgovornosti za profesionalni razvoj i napredak (12). No, studenti sestrinstva i medicinske sestre suočavaju se s različitim izazovima i utjecajima kada se radi o cjeloživotnom učenju. Prema jednom istraživanju o faktorima koji utječu na cjeloživotno učenje medicinskih sestara, jedan od temeljnih zahtjeva za sudjelovanje u cjeloživotnom obrazovanju medicinskih sestara je svijest o njihovoj osobnoj odgovornosti za profesionalne obaveze. Također, na želju medicinskih sestara za cjeloživotnim učenjem utječe kombinacija vanjskih i unutarnjih čimbenika koji mogu imati i pozitivan i negativan utjecaj. Neki od čimbenika koji negativno utječu na cjeloživotno učenje medicinskih sestara su: osobne karakteristike (manjak koncentracije i motivacije, zaokupljenost brigama i problemima, umor, obiteljske obaveze), manjak vremena za učenje, manjak osoblja (nemogućnost napuštanja radnog mjesta ukoliko se tečajevi i radionice održavaju u vrijeme radnog vremena), financijska ograničenja, manjak računala i ograničen pristup internetu na radnom mjestu, geografska udaljenost (izoliranost). Neki od čimbenika koji poticajno djeluju na daljnje učenje kod

medicinskih sestara su profesionalno napredovanje, ekonomske i socijalne promjene (upoznavanje novih ljudi), implementacija nove tehnologije i novih spoznaja, multidisciplinarni pristup u sestrinstvu, poboljšanje kvalitete rada (pružene zdravstvene njege) (13).

Mnogobrojni pozitivni i negativni čimbenici utječu na spremnost i želju medicinskih sestara za cjeloživotnim učenjem, a u jednom istraživanju samoregulacije i motivacije navodi se da su samoregulacija, koncentracija, sposobnosti samousmjerenog učenja poput pažnje, dosade i samokontrole važni faktori koji utječu na cjeloživotno učenje (14). Samoregulacija je kritični čimbenik za uspješno učenje, a odnosi se na sposobnost pojedinca da preuzme odgovornost za učenje i posveti se aktivnostima učenja. Kako bi se pojedinci posvetili aktivnostima učenja, potrebno je da organiziraju svoj svakodnevni život i odvoje vrijeme za učenje bez ikakvih distrakcija (15). S razvojem tehnologije, većom zastupljenosti online sadržaja i aktivnosti za učenje, olakšava se pristup samom učenju. Studenti sestrinstva mogu sami birati kada će pristupiti sadržajima za učenje, koliko će vremena izdvojiti za učenje, koliko puta će se vraćati na iste sadržaje dok ih ne usvoje i sl. (15). No, kako bi ishodi učenja bili uspješni, važno je da studenti sestrinstva imaju prvenstveno želju za promicanjem osobnog i profesionalnog razvoja (16).

Pregledom literature na internetu, vidljivo je da u svijetu postoje mnogobrojna istraživanja na temu cjeloživotnog učenja studenata sestrinstva. Na području Hrvatske nema mnogo provedenih istraživanja o mišljenima studenata sestrinstva o cjeloživotnom učenju. S obzirom da na cjeloživotno učenje studenata sestrinstva utječu mnogi faktori, a njihova mišljenja o cjeloživotnom učenju od velikog su značaja jer mogu pružiti uvide u to u kojem smjeru se mogu poboljšati i prilagoditi programi učenja, edukacije, trajnog usavršavanja (17). Poboljšanjem programa cjeloživotnog učenja, povećava se motivacija studenata za kontinuiranim učenjem, veća uključenost studenata u sami proces cjeloživotnog učenja te se poboljšava sami ishod učenja. Također, razumijevanje njihovih mišljenja pomaže u oblikovanju edukativnih strategija i programa koji će ih motivirati i podržati u njihovom daljnjem profesionalnom napredovanju i rastu (15-17).



## 2. CILJ

Cilj u ovom diplomskom radu je ispitati mišljenje studenata sestrinstva Fakulteta za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek o cjeloživotnom učenju.

Specifični ciljevi rada su:

- Ispitati postoje li razlike u motivaciji ispitivanih studenata.
- Ispitati postoje li razlike u sklonosti ispitanika prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje.
- Ispitati postoje li razlike u skeptičnosti ispitanika prema širenju znanja i vještina.
- Ispitati postoje li razlike u radoznalosti ispitanika za cjeloživotno učenje.

### **3. ISPITANICI I METODE**

#### **3.1. Ustroj studije**

Provedena je presječna studija (18).

#### **3.2. Ispitanici**

U provedenom istraživanju sudjelovali su studenti prijediplomskog te diplomskog sveučilišnog studija Sestrinstvo Fakulteta za dentalnu medicinu i zdravstvo u Osijeku koji su pristali popuniti anketni upitnik na internetu. Studenti su u istraživanju sudjelovali dragovoljno i anonimno. U bilo kojem trenutku ispitanici su mogli prestati sudjelovati u ovom istraživanju. Sudjelovalo je ukupno 128 studenata; 111 žena te 17 muškaraca. Istraživanje je bilo provođeno u razdoblju od 24. 4. 2024. do 2. 5. 2024. Kriterij za uključivanje u istraživanje je status studenta sestrinstva na FDMZ-u. Kriterij za isključenje iz istraživanja je nepotpuno popunjen anketni upitnik.

#### **3.3. Metode**

Istraživanje je provođeno pomoću anketnog upitnika koji je izrađen korištenjem Google obrazaca. Anketa se sastojala od dva dijela, od sociodemografskog dijela te Skale sklonosti cjeloživotnom učenju (19). Za validiranu Skalu sklonosti cjeloživotnom učenju dobiveno je pismeno dopuštenje autorice. Sociodemografski dio upitnika ispitivao je dob, spol, trenutnu godinu studija ispitanika, zaposlenost u struci, radni staž u godinama, radilište, pohađanje programa edukacije, vrsta pohađanih programa kontinuirane edukacije i trajnog usavršavanja, utjecaj financijskih prilika na trajno strukovno usavršavanja i kontinuirano obrazovanje. Skala sklonosti cjeloživotnom učenju ispitivala je mišljenje studenata iz dimenzija motivacije, sklonosti ispitanika prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje, skeptičnosti prema širenju znanja i vještina te radoznalosti za cjeloživotno učenje, a ponuđeni odgovori bili su na skali Likertova tipa.

### 3.4. Statističke metode

Za opis distribucije frekvencija istraživanih varijabli upotrijebljene su deskriptivne statističke metode. Srednje vrijednosti su bile izražene medijanom i interkvartilnim rasponom. Za provjeru razlika između više nezavisnih varijabli korišten je Kruskal Wallis test, dok je za provjeru između dvije nezavisne varijable korišten Mann Whitney test. Kao razina statističke značajnosti bila je uzeta vrijednost  $P < 0,05$ . Za obradu je bio korišten statistički paketi IBM SPSS *Statistics for Windows*, verzija 25 (IBM Corp., Armonk, NY, SAD; 2017) i JASP, verzija 0.17.2.1 (*Department of Psychological Methods, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands*).

#### 4. REZULTATI

U istraživanju je sudjelovalo 128 studenata sestriinstva prijediplomskog i diplomskog studija. Najviše ih je bilo ženskog spola, njih 111 (86,7%), stanovalo u urbanim područjima, njih 77 (60,2%) te bilo u braku, njih 47 (36,7%). Medijan dobi ispitanika bio je 26 godina (interkvartilni raspon od 22 do 37,75 godina) (Tablica 1.).

Tablica 1. Raspodjela demografskih varijabli ispitanika (N = 128).

		n (%)
Spol	muško	17 (13,3)
	žensko	111 (86,7)
Dob	18 – 25	61 (47,7)
	26 – 35	29 (22,7)
	36 – 45	34 (36,6)
	46 i stariji	4 (3,1)
Mjesto stanovanja	grad	77 (60,2)
	selo	51 (39,8)
Bračni status	u braku	47 (36,7)
	izvanbračna zajednica	4 (3,1)
	u vezi	37 (28,9)
	samac	39 (30,5)
Razina obrazovanja	1. prijediplomski	21 (16,4)
	2. prijediplomski	7 (5,5)
	3. prijediplomski	23 (18)
	1. diplomski	52 (40,6)
	2. diplomski	25 (19,5)
		<b>Me (IQR)</b>
Dob	26 (22 – 37,75)	

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon.

U dijelu pitanja vezana za zaposlenje najviše ispitanika tvrdi kako je zaposleno u struci, njih 100 (78,1%) te od zaposlenih najviše ih tvrdi kako je zaposleno na bolničkim odjelima, njih 52 (52%). Medijan dužine radnog staža je 5 godina (interkvartilnog raspona od 0,5 do 16 godina) (Tablica 2.).

Tablica 2. Rapodjela pitanja koja se odnose na posao (N = 128).

		n (%)
Jeste li trenutno zaposleni u struci?	da	100 (78,1)
	ne	28 (21,9)
Radni staž:	nemam	31 (24,2)
	1 – 5	36 (28,1)
	6 – 10	17 (13,3)
	11 – 15	11 (8,6)
	16 i više	33 (25,8)
Ukoliko trenutno radite u struci, na kojem ste radilištu? n=100	bolnički odjeli	52 (52)
	dom zdravlja i ambulante	31 (31)
	dječji vrtići, škole, fakulteti	3 (3)
	ZZHM	7 (7)
	ostalo	7 (7)
		<b>M (IQR)</b>
<b>Radni staž</b>		5 (0,5 – 16)

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; ZZHM – Zavod za hitnu medicinu.

U dijelu pitanja koja se odnose na trajno usavršavanje svi ispitanici smatraju kako su u sestristvu potrebni kontinuirana edukacija i trajno usavršavanje, njih 128 (100%) te ih najviše tvrdi kako pohađaju programe trajnog strukovnog usavršavanja, njih 100 (78,1%). Pitanje koje se odnosilo na programe koje studenti pohađaju bilo je s mogućnošću višestrukog odgovaranja te je najviše ispitanika tvrdilo kako pohađaju daljnju akademsku izobrazbu (Tablica 3.).

Tablica 3. Raspodjela pitanja o kontinuiranoj edukaciji i trajnom usavršavanju (N = 128).

		n (%)
Smatrate li da su u sestrinstvu potrebni kontinuirana edukacija i trajno usavršavanje?	da, potrebni su	128 (100)
	ne, nisu potrebni	0
Pohađate li programe trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja?	da, pohađam	100 (78,1)
	ne pohađam	28 (21,9)
Ukoliko se kontinuirano educirate i trajno stručno usavršavate, odaberite one programe koji se odnose na Vas.	pohađanje specijaliziranih tečajeva i radionica	46 (34,3)
	sudjelovanje na stručnim konferencijama i seminarima	45 (33,6)
	čitanje stručne literature i istraživanje	54 (40,3)
	online tečajevi i e-learning platforme	67 (50)
	dobivanje dodatnih certifikata i diploma iz područja sestrinstva	29 (21,6)
	daljnja akademska izobrazba	64 (47,8)
U kojoj vas mjeri financijske prilike ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju?	u potpunosti me sprječavaju u pohađanju programa trajnog obrazovanja i usavršavanja	16 (12,5)
	djelomično me ograničavaju	71 (55,5)
	ne ograničavaju me / nemaju utjecaja	41 (32)
Koliko sati tjedno provodite u stjecanju novih znanja i vještina iz područja struke?	0	10 (7,8)
	do 4 sata tjedno	89 (69,5)
	5 – 10 sati tjedno	25 (19,5)
	više od 10 sati tjedno	4 (3,1)
Koji je Vaš vodeći motiv za upis na studij?	povećanje prihoda	30 (23,4)
	napredovanje na poslu ili zadržavanje trenutne pozicije	41 (32)
	povećanje konkurentnosti	8 (6,3)
	stjecanje novih znanja i vještina	47 (36,7)
	povećanje statusa među kolegama	2 (1,6)
	upoznavanje novih ljudi	0
	višak slobodnog vremena	0

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak.

U odgovorima koji se tiču motivacije studenata najveći nivo slaganja je kod pitanja „Uz dovoljna financijska sredstva nastavio bih stjecati nova znanja i vještine za osobni razvoj“, na kojem je izražena srednja razina slaganja  $Me = 5$  ( $IQR = 4 - 5$ ), dok je najniža razina slaganja utvrđena kod čestice „Veći sam entuzijast od svojih prijatelja u učenju novih znanja i vještina“  $Me = 3$  ( $IQR = 3 - 4$ ) (Tablica 4.).

Tablica 4. Raspodjela motivacije za cjeloživotno učenje studenata ( $N = 128$ ).

	Motivacija za cjeloživotno učenje					Me (IQR)
	n (%)					
	1	2	3	4	5	
Razvijanje novih znanja i vještina u različitim područjima kako bih se unaprijedio savršeno je za mene.	2 (1,6)	2 (1,6)	15 (11,7)	46 (35,9)	63 (49,2)	4 (4-5)
Lako mogu naučiti sve vrste informacija ako vjerujem da će mi omogućiti osobni razvoj.	3 (2,3)	6 (4,7)	14 (10,9)	53 (41,4)	52 (40,6)	4 (4-5)
Jedan od mojih primarnih životnih ciljeva je osigurati svoj osobni razvoj stalnim stjecanjem novih znanja i vještina.	2 (1,6)	3 (2,3)	20 (15,6)	45 (35,2)	58 (45,3)	4 (4-5)
Uz dovoljna financijska sredstva nastavio bih stjecati nova znanja i vještine za osobni razvoj.	2 (1,6)	6 (4,7)	15 (11,7)	38 (29,7)	67 (52,3)	5 (4-5)
Stalno učenje novih stvari za mene je strast.	1 (0,8)	11 (8,6)	48 (37,5)	32 (25)	36 (28,1)	4 (3-5)
Veći sam entuzijast od svojih prijatelja u učenju novih znanja i vještina.	6 (4,7)	15 (11,7)	45 (35,2)	32 (25)	30 (23,4)	3 (3-4)

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; 1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.

U dijelu odgovora koji se odnose na sklonosti prema istraživanju i usvajanju novih znanja i vještina najveća razina slaganja utvrđena je kod čestice „Čak i ako je predmet koji učim težak i složen, nastojim ga naučiti na najbolji mogući način“, na kojoj je izražena srednja razina slaganja  $Me = 4$  ( $IQR = 3 - 5$ ), dok je najniža razina slaganja utvrđena kod čestice „Uživam provoditi velik dio svog vremena istražujući kako bih naučio“ i „Čak i ako je moj raspored zauzet, stvaram si prilike za učenje novih znanja i vještina“,  $Me = 3$  ( $IQR = 3 - 4$ ) (Tablica 5.).

Tablica 5. Raspodjela sklonosti prema istraživanju i usvajanju novih znanja i vještina ( $N = 128$ ).

	Sklonost prema istraživanju i usvajanju novih znanja i vještina					Me (IQR)
	n (%)					
	1	2	3	4	5	
Uživam provoditi velik dio svog vremena istražujući kako bih naučio.	6 (4,7)	17 (13,3)	51 (39,8)	33 (25,8)	21 (16,4)	3 (3-4)
Čak i ako je moj raspored zauzet, stvaram si prilike za učenje novih znanja i vještina.	14 (10,9)	16 (12,5)	45 (35,2)	34 (26,6)	19 (14,8)	3 (3-4)
Dio svojih osobnih troškova izdvajam za usvajanje novih znanja i vještina.	9 (7)	20 (15,6)	27 (21,1)	45 (35,2)	27 (21,1)	4 (3-4)
Spontano nastojim steći nova znanja i vještine bez ikakve obveze.	4 (3,1)	11 (8,6)	27 (21,1)	58 (45,3)	28 (21,9)	4 (3-4)
U ostvarivanju svojih primarnih ciljeva nastojim steći nova znanja i vještine koje nisu u vezi s njima.	4 (3,1)	7 (5,5)	39 (30,5)	55 (43)	23 (18)	4 (3-4)
Čak i ako je predmet koji učim težak i složen, nastojim ga naučiti na najbolji mogući način.	2 (1,6)	9 (7)	26 (20,3)	46 (35,9)	45 (35,2)	4 (3-5)

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; 1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.



U dijelu odgovora koji se odnose na mišljenja studenata prema širenju znanja i vještina, najniža razina slaganja je utvrđena kod čestica „Čini mi se besmislenim neprestano stjecati nova znanja i vještine samo kako bih osigurao svoj osobni razvoj“ i „Nije me briga za doprinos ljudi oko mene u procesu učenja“ na kojoj je izražena srednja razina slaganja  $Me = 2$  ( $IQR = 1 - 2$ ) (Tablica 6.).

Tablica 6. Raspodjela skeptičnosti prema širenju znanja i vještina ( $N = 128$ ).

	Skeptičnost prema širenju znanja i vještina					Me (IQR)
	n (%)					
	1	2	3	4	5	
Ne vjerujem da će mi koristiti stjecanje novih znanja i vještina na predmetima koji nisu vezani za moju struku.	28 (21,9)	45 (35,2)	31 (24,2)	19 (14,8)	5 (3,9)	2 (2-3)
Čini mi se besmislenim neprestano stjecati nova znanja i vještine samo kako bih osigurao svoj osobni razvoj.	57 (44,5)	49 (38,2)	12 (9,4)	7 (5,5)	3 (2,3)	2 (1-2)
Nije me briga za doprinos ljudi oko mene u procesu učenja.	59 (46,1)	40 (31,3)	22 (17,2)	6 (4,7)	1 (0,8)	2 (1-2)
Ne koristim izvore informacija (knjige, internet i sl.) koji se odnose na moju struku osim kada je to neophodno.	49 (38,3)	46 (35,9)	23 (18)	8 (6,3)	2 (1,6)	2 (1-3)
Mislim da ću imati poteškoća u usvajanju novih znanja ili vještina vezanih uz moje zanimanje.	48 (37,5)	40 (31,3)	24 (18,8)	11 (8,6)	5 (3,9)	2 (1-3)
Samoprocjena onoga što sam naučio sprječava me u učenju novih tema.	42 (32,8)	40 (31,3)	31 (24,2)	12 (9,4)	3 (2,3)	2 (1-3)

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; 1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.

U dijelu odgovora koji se odnose na nedostatak radoznalosti, najveća razina slaganja utvrđena je kod čestica „Radije bih provodio vrijeme sa svojim voljenima, nego ga trošio na svoje profesionalno usavršavanje“ i „Ne bih nastojao naučiti nova znanja i vještine ako bi mi to uzrokovalo financijske poteškoće“, na kojoj je izražena srednja razina slaganja  $Me = 3$

(IQR = 2 – 4), dok je najniža razina slaganja utvrđena kod čestica „Osim ako nije nužno, pohađanje tečajeva i seminara samo radi učenja novih stvari je gubljenje vremena“, „Ne trošim vrijeme na učenje teme iz znatiželje“, „Mislim da su knjižnice dosadna mjesta“ i „Smeta mi osjećaj da moram stalno učiti nove informacije i vještine“ Me = 2 (IQR = 1 – 3) (Tablica 7.).

Tablica 7. Raspodjela nedostatka radoznalosti (N = 128).

	Nedostatak radoznalosti					Me (IQR)
	n (%)					
	1	2	3	4	5	
Ne želim gubiti vrijeme na učenje ako ne moram.	28 (21,9)	38 (29,7)	37 (28,9)	18 (14,1)	7 (5,5)	2 (2-3)
Radije bih provodio vrijeme sa svojim voljenima, nego ga trošio na svoje profesionalno usavršavanje.	10 (7,8)	24 (18,8)	57 (44,5)	25 (19,5)	12 (9,4)	3 (2-4)
Ako predmet nema ispite/vrednovanja znanja, neću ga ni učiti.	22 (17,2)	38 (29,7)	40 (31,3)	16 (12,5)	12 (9,4)	3 (2-3)
Osim ako nije nužno, pohađanje tečajeva i seminara samo radi učenja novih stvari je gubljenje vremena.	44 (34,4)	49 (38,3)	27 (21,1)	6 (4,7)	2 (1,6)	2 (1-3)
Ne trošim vrijeme na učenje teme iz znatiželje.	44 (34,4)	48 (37,5)	21 (16,4)	9 (7)	6 (4,7)	2 (1-3)
Mislim da su knjižnice dosadna mjesta.	60 (46,9)	26 (20,3)	31 (24,2)	9 (7)	2 (1,6)	2 (1-3)
Radije se bavim svojim hobijima umjesto da se trudim učiti nove stvari, osim kada je to potrebno.	19 (14,8)	43 (33,6)	48 (37,5)	15 (11,7)	3 (2,3)	3 (2-3)
Ne bih nastojao naučiti nova znanja i vještine ako bi mi to uzrokovalo financijske poteškoće.	11 (8,6)	30 (23,4)	44 (34,4)	27 (21,1)	16 (12,5)	3 (2-4)
Smeta mi osjećaj da moram stalno učiti nove informacije i vještine.	34 (26,6)	38 (29,7)	46 (35,9)	8 (6,3)	2 (1,6)	2 (1-3)

Napomena: n – broj ispitanika; % - postotak; Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; 1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem.

Pokazalo se kako je Medijan motivacije za cjeloživotno učenje 25 (IQR = 22 – 27) (Tablica 8.).

Tablica 8. Deskriptivna statistika podljestvica Skale sklonosti cjeloživotnom učenju (N = 128)

	<b>Me (IQR)</b>
Motivacija za cjeloživotno učenje	25 (22 – 27)
Sklonost prema istraživanju i usvajanju novih znanja	21 (19 – 24)
Skeptičnost prema širenju znanja i vještina	12 (9,25 – 15)
Nedostatak radoznalosti	22 (17 – 26)

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon.

Prema rezultatima, nema značajne razlike u motivaciji studenata za trajno usavršavanje naspram demografskih varijabli (Tablica 9.).

Tablica 9. Motivacija za trajno usavršavanje s obzirom na demografske varijable (N = 128).

	Motivacija za trajno usavršavanje		
		Me (IQR)	P
Spol	muško	26 (23 – 27)	0,53*
	žensko	25 (22 – 27)	
Dob	18 – 25	25 (23 – 27)	0,90†
	26 – 35	25 (21 – 28)	
	36 – 45	24 (22 – 27)	
	46 i stariji	26 (22,75 – 28,25)	
Mjesto stanovanja	grad	25 (22 – 27)	0,91*
	selo	25 (22 – 27)	
Bračni status	u braku	24 (22 – 27)	0,83†
	izvanbračna zajednica	25,5 (22,75 – 28,5)	
	u vezi	25 (21 – 27)	
	samac	25 (23 – 26,25)	
Godina studija	1. prijediplomski	25 (21 – 27)	0,53†
	2. prijediplomski	24 (21,5 – 24,5)	
	3. prijediplomski	24 (22,5 (22,5 – 26)	
	1. diplomski	25 (22 – 28)	
	2. diplomski	25 (23 – 27)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Iz rezultata je vidljivo da nema značajnih razlika u sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje naspram demografskih varijabli (Tablica 10.).

Tablica 10. Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina prema demografskim varijablama (N = 128).

	<b>Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina</b>		
		<b>Me (IQR)</b>	<b>P</b>
Spol	muško	23 (19 – 27)	0,52*
	žensko	21 (19 – 24)	
Dob	18 – 25	21 (18 – 23)	0,12†
	26 – 35	21 (20 – 24)	
	36 – 45	23 (21 – 26,5)	
	46 i stariji	20,5 (19,75 – 22,5)	
Mjesto stanovanja	grad	21 (19 – 24)	0,54*
	selo	22 (18,5 – 24)	
Bračni status	u braku	23 (20 – 25)	0,29†
	izvanbračna zajednica	21,5 (20,75 – 24)	
	u vezi	21 (17 – 24)	
	samac	21 (18,75 – 23)	
Godina studija	1. prijediplomski	20 (17 – 22)	0,33†
	2. prijediplomski	20 (18,5 – 23)	
	3. prijediplomski	21 (18 – 24)	
	1. diplomski	22 (19,75 – 27)	
	2. diplomski	22 (20 – 24)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati su pokazali kako postoji značajna razlika u skeptičnosti prema širenju znanja i vještina glede mjesta stanovanja studenata (Mann Whitney test;  $P = 0,01$ ), značajno veću skeptičnost prema širenju znanja i vještina iskazuju ispitanici iz urbanih područja naspram ispitanika iz ruralnih područja (Tablica 11.).

Tablica 11. Skeptičnost prema širenju znanja i vještina prema demografskim varijablama (N = 128).

<b>Skeptičnost prema širenju znanja i vještina</b>			
		<b>Me (IQR)</b>	<b>P</b>
Spol	muško	12 (10 – 15)	0,60*
	žensko	12 (9,5 – 15)	
Dob	18 – 25	12 (10 – 15)	0,20†
	26 – 35	13 (9 – 15)	
	36 – 45	11 (9 – 15)	
	46 i stariji	8,5 (7,5 – 9,75)	
Mjesto stanovanja	grad	12 (10 – 16)	<b>0,01*</b>
	selo	11 (8,5 – 13)	
Bračni status	u braku	12 (9,5 – 15)	0,60†
	izvanbračna zajednica	10,5 (8,25 – 12,25)	
	u vezi	12 (8 – 15)	
	samac	12 (10 – 15)	
Godina studija	1. prijediplomski	14 (11 – 16)	0,48†
	2. prijediplomski	13 (11 – 15)	
	3. prijediplomski	12 (10 – 13)	
	1. diplomski	11,5 (9 – 14,25)	
	2. diplomski	11 (8 – 16)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati ukazuju da postoji značajna razlika u nedostatku radoznalosti za cjeloživotno učenje prema starosnoj skupini studenata (Kruskal Wallis test;  $P = 0,007$ ), značajno veći nedostatak radoznalosti za cjeloživotno učenje imaju studenti koji imaju od 18 do 25 godina u odnosu na studente koji imaju od 36 do 45 god. ( $Dunn_{bonf} < 0,05$ ). Postoji značajna razlika i naspram bračnog statusa studenata (Kruskal Wallis test;  $P = 0,01$ ). Značajnije veći nedostatak radoznalosti imaju studenti koji su samci u odnosu na one koji su u braku. Značajnosti u razlikama postoje naspram godine studija (Kruskal Wallis test;  $P = 0,04$ ), značajno veći nedostatak radoznalosti imaju studenti prve godine prijediplomskog studija u odnosu na studente druge godine diplomskog studija ( $Dunn_{bonf} < 0,05$ ) (Tablica 12.).

Tablica 12. Nedostatak radoznalosti prema demografskim varijablama (N = 128).

		Nedostatak radoznalosti	
		Me (IQR)	P
Spol	muško	23 (15 – 27)	0,83*
	žensko	22 (17 – 26)	
Dob	18 – 25	23 (20 – 27)	<b>0,007</b>
	26 – 35	22 (19 – 27)	
	36 – 45	17,5 (15 – 24,75)	
	46 i stariji	14,5 (12 – 17,75)	
Mjesto stanovanja	grad	23 (18 – 25)	0,50*
	selo	20 (15 – 27,5)	
Bračni status	u braku	19 (15 – 23,5)	<b>0,01†</b>
	izvanbračna zajednica	21,5 (17,5 – 24,75)	
	u vezi	23 (19 – 26)	
	samac	24,5 (19,75 – 28)	
Razina obrazovanja	1. prijediplomski	25 (21 – 28)	<b>0,04†</b>
	2. prijediplomski	23 (18 – 27)	
	3. prijediplomski	23 (20 – 26,5)	
	1. diplomski	21 (16 – 25)	
	2. diplomski	19 (15 – 24)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Prema rezultatima, nema značajnih razlika u motivaciji za trajno usavršavanje naspram varijabli koje su vezane za zaposlenje (Tablica 13.).

Tablica 13. Motivacija za trajno usavršavanje naspram varijabli koje su vezane za posao (N = 128).

		Motivacija za trajno usavršavanje	
		Me (IQR)	P
Jeste li trenutno zaposleni u struci?	da	25 (22 – 27)	0,81*
	ne	25 (22,75 – 26)	
Radni staž:	nemam	25 (21,5 – 26)	0,82†
	1 – 5	26,5 (23 – 27)	
	6 – 10	25 (21 – 28)	
	11 – 15	23 (22,5 – 27)	
	16 i više	24 (22 – 27)	
Ukoliko trenutno radite u struci, na kojem ste radilištu? <small>n=100</small>	bolnički odjeli	25,5 (23 – 28)	0,41†
	dom zdravlja i ambulante	24 (21,5 – 26,5)	
	dječji vrtići, škole, fakulteti	28 (22,5 – 28,5)	
	ZZHM	26 (23 – 26,5)	
	ostalo	24 (21,5 – 27)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.



Prema rezultatima, postoji značajna razlika između sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina prema zaposlenju studenata u struci (Mann Whitney test;  $P = 0,02$ ). Značajno veću sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina imaju studenti koji su trenutno zaposleni u struci u odnosu na one koji nisu zaposleni. Značajna razlika postoji i prema mjestu zaposlenja (Kruskal Wallis test;  $P = 0,01$ ), značajno veću sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina imaju ispitanici zaposleni na bolničkim odjelima naspram ispitanika zaposlenih na nekome drugome radnom mjestu (vojarna, domovi umirovljenika i sl.) (Tablica 14.).

Tablica 14. Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina prema varijablama koje se odnose na posao ( $N = 128$ ).

		Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina	
		Me (IQR)	P
Jeste li trenutno zaposleni u struci?	da	22 (19,75 – 24)	<b>0,02*</b>
	ne	20 (17,75 – 23)	
Radni staž:	nemam	20 (17 – 27)	0,57 <sup>†</sup>
	1 – 5	22 (19,75 – 24)	
	6 – 10	21 (20 – 24)	
	11 – 15	21 (20,5 – 24)	
	16 i više	23 (20 – 27)	
Ukoliko trenutno radite u struci, na kojem ste radilištu? <sub>n=100</sub>	bolnički odjeli	23 (20,75 – 27)	<b>0,01<sup>†</sup></b>
	dom zdravlja i ambulante	21 (18 – 23,5)	
	dječji vrtići, škole, fakulteti	22 (21 – 23)	
	ZZHM	23 (20 – 23,5)	
	ostalo	16 (15,5 – 20,5)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; <sup>†</sup> Kruskal Wallis test.

Dobiveni rezultati ukazuju da nema značajne razlike u skeptičnosti prema širenju znanja i vještina prema varijablama koje se odnose na posao (Tablica 15.).

Tablica 15. Skeptičnost prema širenju znanja i vještina prema varijablama koje se odnose na posao (N = 128).

		Skeptičnost prema širenju znanja i vještina	
		Me (IQR)	P
Jeste li trenutno zaposleni u struci?	da	12 (9,75 – 15)	0,84*
	ne	12 (9,75 – 15)	
Radni staž:	nemam	12 (10 – 14)	0,75†
	1 – 5	12 (10 – 14)	
	6 – 10	12 (10 – 14)	
	11 – 15	11 (8,5 – 16)	
	16 i više	11 (9 – 15)	
Ukoliko trenutno radite u struci, na kojem ste radilištu? n=100	bolnički odjeli	11 (9,75 – 14)	0,13†
	dom zdravlja i ambulante	12 (9,5 – 15,5)	
	dječji vrtići, škole, fakulteti	9 (8,5 – 13)	
	ZZHM	14 (9 – 15,5)	
	ostalo	16 (13,5 – 16,5)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati ukazuju da su prisutne značajne razlike u nedostatak radoznalosti naspram zaposlenja studenata u struci (Mann Whitney test;  $P = 0,02$ ). Značajno veći nedostatak radoznalosti imaju studenti koji nisu trenutno zaposleni u struci u odnosu na one koji su zaposleni. Značajna razlika postoji i prema dužini radnoga staža studenata (Kruskal Wallis test;  $P = 0,03$ ), značajno je veći nedostatak radoznalosti kod studenata koji nemaju radnoga staža u odnosu na one koji imaju 16 i više godina staža ( $Dunn_{bonf} < 0,05$ ) (Tablica 16.).

Tablica 16. Nedostatak radoznalosti prema varijablama koje se odnose na posao (N = 128).

		Nedostatak radoznalosti	
		Me (IQR)	P
Jeste li trenutno zaposleni u struci?	da	21 (16 – 26)	<b>0,02*</b>
	ne	24,5 (20 – 27,25)	
Radni staž:	nemam	25 (20 – 25)	<b>0,03†</b>
	1 – 5	22 (18,75 – 25,25)	
	6 – 10	22 (19 – 29)	
	11 – 15	16 (14 – 21,5)	
	16 i više	18 (15 – 25)	
Ukoliko trenutno radite u struci, na kojem ste radilištu? <small>n=100</small>	bolnički odjeli	20 (15,75 – 24)	0,25†
	dom zdravlja i ambulante	21 (17,5 – 27)	
	dječji vrtići, škole, fakulteti	24 (20 – 25)	
	ZZHM	16 (15 – 24,5)	
	ostalo	23 (22,5 – 29,5)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati pokazuju da je prisutna značajna razlika u motivaciji za trajno usavršavanje prema pohađanju programa trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja (Mann Whitney test;  $P = 0,01$ ). Značajno veću motivaciju za trajno usavršavanje imaju ispitanici koji pohađaju neku edukaciju u odnosu na one koji je ne pohađaju (Tablica 17.).

Tablica 17. Motivacija za trajno usavršavanje prema varijablama koje se odnose na programe trajnog stručnog usavršavanja ( $N = 128$ ).

	Motivacija za trajno usavršavanje		
		Me (IQR)	P
Pohađate li programe trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja?	da, pohađam	25 (23 – 27)	<b>0,01*</b>
	ne pohađam	22 (19,75 – 26)	
U kojoj vas mjeri finansijske prilike ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju?	u potpunosti me sprječavaju	24,5 (21,5 – 28)	0,84 <sup>†</sup>
	djelomično me ograničavaju	25 (22,5 – 27)	
	ne ograničavaju me	25 (21 – 27)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; <sup>†</sup> Kruskal Wallis test.

Rezultati ukazuju na postojanje značajne razlike između sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina prema pohađanju programa trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja (Mann Whitney test;  $P < 0,001$ ). Značajno veću sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina imaju ispitanici koji pohađaju neku edukaciju u odnosu na one koji je ne pohađaju (Tablica 18.).

Tablica 18. Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina prema varijablama koje se odnose na programe trajnog stručnog usavršavanja (N = 128).

	Sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina		
		Me (IQR)	P
Pohađate li programe trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja?	da, pohađam	22 (20 – 25)	<0,001*
	ne pohađam	18 (15 – 22,25)	
U kojoj vas mjeri financijske prilike ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju?	u potpunosti me sprječavaju	23 (21 – 27,75)	0,07†
	djelomično me ograničavaju	21 (20 – 24)	
	ne ograničavaju me	20 (17 – 24)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati pokazuju da nema značajnih razlika između skeptičnosti prema širenju znanja i vještina i varijabli koje se odnose na programe trajnog stručnog usavršavanja (Tablica 19.).

Tablica 19. Skeptičnost prema širenju znanja i vještina prema varijablama koje se odnose na programe trajnog stručnog usavršavanja (N = 128).

	Skeptičnost prema širenju znanja i vještina		
		Me (IQR)	P
Pohađate li programe trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja?	da, pohađam	12 (9 – 14,25)	0,11*
	ne pohađam	13 (10,75 – 16)	
U kojoj vas mjeri financijske prilike ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju?	u potpunosti me sprječavaju	12 (9,75 – 15,75)	0,98†
	djelomično me ograničavaju	12 (10 – 15)	
	ne ograničavaju me	12 (9 – 14)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

Rezultati pokazuju da postoji značajna razlika između nedostatka radoznalosti i pohađanja programa trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja (Mann Whitney test;  $P < 0,001$ ). Značajnije veći nedostatak radoznalosti imaju ispitanici koji ne pohađaju neku edukaciju u odnosu na one koji je pohađaju (Tablica 20.).

Tablica 20. Nedostatak radoznalosti prema varijablama koje se odnose na programe trajnog stručnog usavršavanja (N = 128).

		Nedostatak radoznalosti	
		Me (IQR)	P
Pohađate li programe trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja?	da, pohađam	21 (16 – 25)	<0,001*
	ne pohađam	27 (21 – 29)	
U kojoj vas mjeri financijske prilike ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju?	u potpunosti me sprječavaju	22 (15,75 – 28,75)	0,88†
	djelomično me ograničavaju	22 (17 – 25)	
	ne ograničavaju me	22 (18 – 27)	

Napomena: Me – Medijan; IQR – Interkvartilni raspon; P – Statistička značajnost; \* Mann Whitney test; † Kruskal Wallis test.

## 5. RASPRAVA

Postavljeni su visoki zahtjevi u pripremi studenata sestriinstva za njihovo buduće zanimanje. Često se u obrazovanju studenata sestriinstva stavlja naglasak na znanje i vještine, no budući da je sestriinstvo složena profesija koja objedinjava mnogobrojne i vrlo različite aspekte skrbi, potrebno je, osim visokog standarda preddiplomskog i diplomskog obrazovanja, omogućiti samostalno usvajanje novih znanja, vještina i stavova (20). Mišljenje studenata sestriinstva o cjeloživotnom učenju može uvelike ukazati i na njihovu spremnost za daljnjim učenjem, obrazovanjem i napredovanjem u profesionalnom pogledu.

U istraživanju mišljenja studenata sestriinstva o cjeloživotnom učenju sudjelovalo je ukupno 128 ispitanika od kojih su 86,7% bile žene. Žene su globalno značajno zastupljenije u sestriinstvu u usporedbi s muškarcima. Premda je sestriinstvo tradicionalno i povijesno povezano sa ženama, gdje se na sestriinstvu gledalo kao na produžetak majčinske skrbi, s porastom kampanja za rodnu ravnopravnost u sestriinstvu, povećan je i broj muškaraca koji se pridružuju sestriinstvu. Prema jednom integrativnom pregledu, udio muškaraca u sestriinstvu u istočnomediteranskom dijelu Europe je 21%, dok je udio muških ispitanika u ovom istraživanju 17% (21). Raspodjela ispitanika ovog istraživanja prema spolu u skladu je s europskim i drugim svjetskim spolnim raspodjelama u sestriinstvu.

Rezultati istraživanja pokazuju visoku stopu zaposlenosti u struci među ispitanicima. 78,1% ispitanika radi u struci. Visoka zaposlenost u struci može ukazati na visoku potražnju medicinskih sestara kojih u svijetu nedostaje oko 6 milijuna, a u Hrvatskoj oko 4 000 (22, 23). 60 % ispitanika ovog istraživanja živi u urbanim područjima. Prema istraživanju o koncentraciji bolničkog sustava u SAD-u, 70% ispitanika iz istraživanja koji su živjeli u metropoli i okolici, radilo je u kliničkom okruženju (24). U većim mjestima dolazi do koncentracije zdravstvenih usluga i radnih mjesta u zdravstvu u bolnicama, što je i slično rezultatima iz ovog istraživanja, gdje najveći broj ispitanika (52 %) radi na bolničkim odjelima. Jedna studija provedena u južnoj Africi pokazala je da statistički značajan postotak studenata sestriinstva u Južnoj Africi po završetku obrazovanja preferira raditi u bolničkom okruženju (25).

Svi ispitanici ovog istraživanja smatraju da su kontinuirana edukacija i trajno usavršavanje ključni za profesionalni razvoj u sestrinstvu. Te komponente neophodne su za pružanje kvalitetne zdravstvene njege, za obnavljanje i unaprjeđenje njihovih znanja i vještina. Medicina i tehnologije stalno se razvijaju i napreduju te stoga medicinske sestre moraju biti u koraku s najnovijim spoznajama i dostignućima na tom području (1, 2). Također, kontinuirana edukacija doprinosi poboljšanju kvalitete njege. U jednom drugom istraživanju o stavovima medicinskih sestara prema cjeloživotnom učenju, samo 50,8% ispitanika navelo je na skali Likertova tipa da se potpuno slaže s tim da se profesionalno znanje mora nadograđivati i obnavljati (26). Ispitanici iz ovog našeg istraživanja svjesni su potrebe cjeloživotnog učenja i stalnog profesionalnog usavršavanja, a većina njih (78,1%) pohađa neki od programa trajnog strukovnog usavršavanja.

Premda su svi ispitanici studenti sestrinstva, najveći dio njih navodi da je upravo daljnja akademska izobrazba način kontinuiranog educiranja i trajnog stručnog usavršavanja. Drugi po zastupljenosti nakon akademske izobrazbe su online tečajevi i *e-learning* platforme. Korištenjem tehnologije učenje je fleksibilnije, iz udobnosti vlastitog doma, u terminu kada osoba želi, a također se štede novac i vrijeme jer se ne mora putovati (27). Online učenje ima pozitivne efekte na znanje, vještine, stavove prema učenju te na veću sigurnost u izvedbi vještina. U studiji o učenju preko interneta i utjecaju na znanje, studenti koji su završili modul online, postigli su više bodova na ispitu od onih studenata koji su pohađali modul uživo (28). No, učenje putem interneta ima i svoje nedostatke, poput manjka interakcije i socijalizacije s kolegama i predavačima (27, 28). U istraživanju o stavovima medicinskih sestara prema cjeloživotnom učenju uz pomoć novih tehnologija, ispitanici su imali pozitivno razvijene stavove prema učenju na daljinu uz pomoć novih tehnologija te je čak njih 87,1% bilo voljno sudjelovati u programima učenja na daljinu (26). Jedna studija provedena u Turskoj pokazala je da ispitanici istraživanja nisu skloni cjeloživotnom učenju na daljinu te da doživljavaju nesigurnost u svojim stavovima prema obrazovanju na daljinu (29). Te razlike u stavovima prema učenju uz pomoć tehnologije i učenju na daljinu mogu biti vezane uz ponudu samih sadržaja programa cjeloživotnog učenja. Potrebno je stoga raditi na unaprjeđivanju programa za udaljeno učenje, uz pomoć tehnologije, kako bi medicinske sestre bile sklonije cjeloživotnom učenju i obrazovanju na daljinu te kako bi proširile svoje znanje i unaprijedile svoje vještine.



Cjeloživotno učenje ključno je za medicinske sestre kako bi mogle pratiti stalne promjene i inovacije u zdravstvenom sektoru, no financije su često ograničavajući čimbenik njihovom cjeloživotnom učenju i kontinuiranom profesionalnom razvoju (26). Više od polovice ispitanika u ovom istraživanju (55,5%) navodi da ih financijske prilike djelomično ograničavaju u trajnom strukovnom usavršavanju i kontinuiranom obrazovanju. Također je oko polovice ispitanika navelo da bi uz dovoljna financijska sredstva nastavili stjecati nova znanja i vještine za osobni razvoj. Slični rezultati dobiveni su u istraživanju kontinuirane profesionalne edukacije medicinskih sestara u Gani gdje su financijske prilike, odnosno nedostatak novca glavni ograničavajući čimbenik u daljnjoj profesionalnoj edukaciji (30). Također, u metasintezi literature o cjeloživotnom učenju medicinskih sestara, financijske prilike navode se kao jedna od vodećih prepreka cjeloživotnom učenju medicinskih sestara (31). Budući da financijski aspekti imaju ključnu ulogu u mogućnosti medicinskih sestara da se kontinuirano educiraju, povećanje dostupnosti financijske podrške te olakšavanje troškova programa cjeloživotnog učenja mogu uvelike utjecati na povećanje sudjelovanja medicinskih sestara u cjeloživotnom učenju. To će na kraju pozitivno utjecati na poboljšanje kvalitete zdravstvene skrbi.

Financijske su prilike jedan od ograničavajućih čimbenika za cjeloživotno učenje medicinskih sestara, a jedni od najvažnijih čimbenika koji imaju pozitivan i motivirajući utjecaj su osobni i profesionalni razvoj (13). Učenje i usavršavanje pružaju osjećaj postignuća i većeg samopouzdanja (32). Medicinske sestre koje ulažu u svoje obrazovanje često osjećaju veće zadovoljstvo poslom. Osim osobnog rasta, cjeloživotno učenje otvara i mogućnosti za napredak u karijeri. Medicinske sestre koje se kontinuirano obrazuju imaju veće šanse za napredovanje i preuzimanje odgovornijih uloga unutar zdravstvenih ustanova (30, 31). Najveći dio ispitanika ovog istraživanja pokazao je najveću razinu slaganja s česticom da je savršeno za ispitanike stjecanje znanja i vještina u raznolikim poljima kako bi se unaprijedili te kako je jedan od njihovih primarnih životnih ciljeva osigurati osobni razvoj stjecanjem novih znanja i vještina. U istraživanju provedenom u trima grčkim bolnicama o motivaciji za sudjelovanje medicinskih sestara u programima kontinuirane edukacije, 98,9% ispitanika stručno usavršavanje i razvoj ocijenilo je kao umjereno važan faktor. 91,8% ispitanika ocijenilo je osobnu korist također kao umjereno važan čimbenik za sudjelovanje u programima kontinuirane edukacije (33). U studiji provedenoj na Šri Lanki o motivaciji za nastavak obrazovanja u sestrinstvu, najvećem broju ispitanika glavni motivirajući čimbenik bio je

unaprjeđenje stručnih vještina (34). Prepoznavanjem potreba pojedinaca za kontinuiranim učenjem, otvaraju se i mogućnosti za razvijanje programa i strategija cjeloživotnog učenja i usavršavanja.

Rezultati ovog istraživanja također govore da nema razlike u motivaciji za trajno usavršavanje naspram varijabli koje se odnose na posao (zaposlenost u struci, duljina radnog staža, radilište). Prema već spomenutoj studiji provedenoj na Šri Lanki o motivaciji za kontinuirano obrazovanje u sestriinstvu, pronađene su razlike u motivaciji za cjeloživotno učenje i radilištu te duljini radnog staža. Ispitanici koji su radili na klinikama i u školama, bili su motiviraniji za daljnje obrazovanje u odnosu na gerijatrijske medicinske sestre te su pokazivali veće vrijednosti za unaprjeđenje profesionalnih vještina i osobnih vrijednosti. Za cjeloživotno učenje motiviraniji su bili ispitanici koji su radili u javnim ustanovama, u odnosu na medicinske sestre koje su radile u privatnom sektoru. Rezultati tog istraživanja također su pokazali da postoji negativna korelacija između motivacije za kontinuiranim obrazovanjem i duljine radnog staža (34). Usporedbom ova dva istraživanja, moglo bi se naslutiti da ispitanicima u Hrvatskoj radilište, odnosno zadržavanje trenutnog radnog mjesta ili promjena radnog mjesta, nisu vodeći poticaji za trajno usavršavanje.

Prema rezultatima, prisutna je značajna razlika u motivaciji za trajno usavršavanje prema pohađanju programa trajnog strukovnog usavršavanja i kontinuiranog obrazovanja,  $P$  iznosi 0,01. Značajno veću motivaciju za trajno usavršavanje imaju ispitanici koji pohađaju neku edukaciju. U već navođenom istraživanju motivacije za kontinuirano obrazovanje u sestriinstvu, također je pronađena statistički značajna razlika u motivaciji za trajno usavršavanje i razini obrazovanja. Medicinske sestre s većim stupnjem obrazovanja pokazale su veću motivaciju za poboljšanje svojih vještina u odnosu na medicinske sestre sa samo srednjom školom (34). U istraživanju provedenom u Grčkoj, rezultati su pokazali da postoji značajna povezanost između razine obrazovanja medicinskih sestara i sudjelovanja u znanstvenim/edukacijskim aktivnostima (32). Prema rezultatima sva tri istraživanja, viša razina obrazovanja povezana je s većim sudjelovanjem u daljnjim aktivnostima kontinuiranog, cjeloživotnog učenja. S većim stupnjem obrazovanja podiže se i svijest o važnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja.

Ovo istraživanje ukazalo je na to da nema značajnih razlika u sklonosti istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje prema demografskim varijablama ispitanika (spol, dob, mjesto stanovanja, bračni status, godina studija). U istraživanju provedenom u Turskoj o tendenciji studenata preddiplomskog studija sestriinstva cjeloživotnom učenju, dobiveni su rezultati da nema statistički značajne razlike u sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje prema mjestu stanovanja. To se može protumačiti tako da prostorna udaljenost i mobilnost ne igraju veliku i ograničavajuću ulogu u stjecanju znanja te da je procesu učenja zastupljeniji individualiziran pristup te da je veća uporaba tehnologije (učenje na daljinu, učenje putem interneta i sl.). Rezultati istraživanja provedenog u Turskoj pokazali su da postoji povezanost između godine studija i sklonosti cjeloživotnom učenju, odnosno da studenti završne godine studija pokazuju veću tendenciju cjeloživotnom učenju u usporedbi sa studentima nižih godina studija. Razlike u godini studija i sklonosti prema cjeloživotnom učenju mogu se protumačiti pozitivnim utjecajem studija koji je studente usmjerio prema istraživanju i rješavanju problema. Također, u turskom istraživanju, rezultati su pokazali da postoji povezanost između spola i sklonosti prema cjeloživotnom učenju. Kod žena su značajno manje tendencije prema cjeloživotnom učenju u usporedbi s muškarcima (35). Manja sklonost žena cjeloživotnom učenju žena iz turskog istraživanja može se objasniti i dalje većim utjecajem tradicionalnih rodni uloga u turskom društvu gdje su žene i dalje primarno odgovorne za obitelj i kućanstvo.

U ovom radu, rezultati su pokazali da značajno veću skeptičnost prema širenju znanja i vještina iskazuju ispitanici iz urbanih područja naspram ispitanika iz ruralnih područja. Pregledom dostupne literature na internetu, nisu pronađena istraživanja na temu skeptičnosti i cjeloživotnog obrazovanja. Iako su područje skeptičnosti i cjeloživotnog obrazovanja relativno neistraženi na području sestriinstva, rezultati ovog istraživanja dosta su iznenađujući. Uobičajena su očekivanja da urbane sredine, s većim pristupom resursima i mogućnostima za obrazovanje, podržavaju kontinuirano učenje i usavršavanje. No, jedan od mogućih razloga za veću skeptičnost studenata sestriinstva koji žive u urbanim sredinama može biti preopterećenost informacijama. U urbanim sredinama, medicinske sestre izložene su većem broju seminara, konferencija, online tečajeva, što može dovesti do osjećaja preplavljenosti i skepticizma prema korisnosti i kvaliteti novih spoznaja. S druge strane, medicinske sestre koje žive u ruralnim sredinama imaju ograničen pristup kongresima, seminarima i sl., što može povećati njihovu motivaciju za stjecanje novih znanja i

vještina. Osim toga, u većim mjestima, bolnicama, brži je tempo rada, više se primjenjuju najnovije medicinske spoznaje, što u konačnici može dovesti do većeg opterećenja i zasićenja informacijama te posljedično negativnijem stavu prema daljnjem učenju (36). No, skeptičnost prema širenju znanja i vještina može se promijeniti. U analizi stavova studenata medicine nakon tečaja integrativne medicine, stavovi prije istraživanja, koji su predominantno bili skeptični, nakon završenog tečaja bili su otvoreniji i s manje predrasuda (37). Dakle, upoznavanjem medicinskih sestara, studenata sestrinstva s važnošću novih spoznaja i primjenjivost i korisnosti u svakodnevnom radu, povećala bi se i njihova otvorenost prema cjeloživotnom učenju i kontinuiranom obrazovanju.

Osim skeptičnosti, u ovom radu ispitala se i radoznalost studenata sestrinstva za cjeloživotno učenje. Pregledom stručne literature, uočeno je da nema mnogo istraživanja koja su ispitala odnos između radoznalosti studenata sestrinstva i varijabli kao što su dob, trenutna godina studija, zaposlenost u struci, duljina radnog staža te trenutno pohađanje neke edukacije. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da značajno veći nedostatak radoznalosti za cjeloživotno učenje imaju studenti starosti od 18 do 25 godina (naspram studenata starosti od 36 do 45 godina), samci, prve godine prijediplomskog studija (s obzirom na studente koji su na drugoj godini diplomskog), koji nisu trenutno zaposleni u struci, koji nemaju radnoga staža (odnosu na one koji imaju 16 i više godina staža) te koji trenutno ne pohađaju neku edukaciju. Istraživanje provedeno u SAD-u o prediktorima spremnosti za samostalno učenje pokazalo je da nema povezanosti između dobi te radoznalosti i spremnosti za cjeloživotno učenje (38). Dobivene rezultate može se protumačiti na način da su mlađi studenti češće usmjereni na završetak formalnog obrazovanja i ulazak na tržište rada u odnosu na sami profesionalni razvoj. Stariji studenti vjerojatno su više svjesni važnosti cjeloživotnog učenja i potrebe profesionalnog napredovanja kako bi se prilagodili novim spoznajama i poboljšali kvalitetu svoga rada. S duljinom radnog staža i s većim iskustvom, studenti su svjesniji nedostataka u svome znanju te potrebe kontinuiranog profesionalnog razvoja. Studenti prve godine prijediplomskog studija više se prilagođavaju i posvećuju studiranju, svojim akademskim obavezama, dok studenti završne godine diplomskog studija imaju jasniji uvid u svoje profesionalne ciljeve. Također, zaposlenost u struci pruža uvid u neprestane promjene i napretke, što može utjecati na svijest o potrebi za kontinuiranim učenjem. S druge strane, studenti koji nisu

zaposleni u struci, nemaju motivaciju, potrebu za učenjem iz onog područja kojim se ne bave i za stjecanje znanja koje ne bi mogli primjenjivati i koristiti.

Mišljenja studenata sestristva o cjeloživotnom učenju od iznimne je važnosti jer ona odražavaju i njihovu spremnost da kontinuirano proširuju svoje znanje i unaprjeđuju vještine. Sestrinstvo je dinamično područje u kojem je cjeloživotno učenje ključno zbog brzog napretka tehnologije i znanosti. Kontinuirano učenje, nove spoznaje i tehnologije omogućuju pružanje najbolje moguće skrbi. Također, osim na profesionalnom planu, cjeloživotno učenje pridonosi osobnom zadovoljstvu pojedinca, većoj konkurentnosti na tržištu rada, većoj motiviranosti za rad. Cjeloživotno učenje potiče na samostalnost u stjecanju novih znanja i vještina, a također pridonosi razvoju njihove sposobnosti kritičkog mišljenja. Budući da je u sestristvu učenje kontinuiran, cjeloživotan proces, potrebno je osmisliti programe koji bi zainteresirali i potaknuli medicinske sestre na samostalno učenje. Potrebno je olakšati dostupnost i pristup raznim sadržajima iz struke te bilo kojem obliku cjeloživotnog učenja. U najvećoj mjeri su seminari, kongresi, tečajevi, fakulteti i sl. najzastupljeniji u velikim sredinama. Osim toga, potrebno je omogućiti i dopustiti medicinskim sestrama da naučeno primjenjuju u svakodnevnom radu. Sestrinstvo, naime, s jedne strane stalno teži biti u koraku s najnovijim spoznajama, dok je s druge strane i dalje u znatnoj mjeri tradicionalna profesija u kojoj se radi po već ustaljenim obrascima koji se teško i sporo mijenjaju. Znanje i vještine koji se ne mogu koristiti i primjenjivati, mogu utjecati na manjak motivacije za daljnje stjecanje znanja.

## 6. ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata dobivenih provedenim istraživanjem, može se zaključiti:

- Nema značajne razlike u motivaciji studenata za trajno usavršavanje prema demografskim varijablama i varijablama vezanim za zaposlenje. Značajno veću motivaciju za trajno usavršavanje imaju ispitanici koji pohađaju neku edukaciju.
- Nema značajne razlike u sklonosti ispitanika prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina za trajno usavršavanje prema demografskim varijablama. Značajno veću sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina imaju studenti trenutno zaposleni u struci, zaposleni na bolničkim odjelima te koji pohađaju neku edukaciju.
- Značajno veću skeptičnost prema širenju znanja i vještina iskazuju ispitanici iz urbanih područja naspram ispitanika iz ruralnih područja.
- Značajno veći nedostatak radoznalosti za cjeloživotno učenje imaju studenti starosti od 18 do 25 godina, samci, studenti prve godine prijediplomskog studija, koji nisu trenutno zaposleni u struci, koji nemaju radnog staža te koji ne pohađaju neku edukaciju.

## 7. SAŽETAK

**Cilj:** Ispitati mišljenje studenata sestrinstva Fakulteta za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek o cjeloživotnom učenju; postoje li razlike u: motivaciji, sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina, skeptičnosti te radoznalosti naspram demografskih varijabli.

**Nacrt studije:** Provedena je presječna studija.

**Ispitanici i metode:** Sudionici istraživanja studenti su prijediplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Sestrinstvo FDMZ-a. Sudjelovalo je ukupno 128 studenata; 111 žena te 17 muškaraca. Korišten je upitnik od 43 pitanja. U opisivanju distribucije frekvencija upotrijebljene su metode deskriptivne statistike. Za razliku između više nezavisnih varijabli korišten je Kruskal Wallis test, dok je za dvije nezavisne korišten Mann Whitney test.

**Rezultati:** Svi ispitanici smatraju da su u sestrinstvu potrebni kontinuirana edukacija i trajno usavršavanje. Nema značajne razlike u motivaciji te sklonosti prema istraživanju i usvajanju znanja studenata prema demografskim varijablama. Značajno veću skeptičnost prema širenju znanja i vještina iskazuju ispitanici koji žive u urbanim područjima ( $P = 0,01$ ). Značajno veći nedostatak radoznalosti za cjeloživotno učenje imaju studenti od 18 do 25 godina ( $P = 0,007$ ), samci ( $P = 0,01$ ) te na prvoj godini prijediplomskog studija ( $P = 0,04$ ). Značajno veću sklonost prema istraživanju i usvajanju znanja i vještina imaju ispitanici koji pohađaju neku edukaciju ( $P < 0,001$ ).

**Zaključak:** Postoji potreba za cjeloživotnim učenjem u sestrinstvu. Mišljenja studenata o cjeloživotnom učenju od velikog su značaja jer mogu pružiti uvid u to u kojem se smjeru mogu poboljšati i prilagoditi programi učenja, edukacije, trajnog usavršavanja.

**Ključne riječi:** Cjeloživotno učenje; mišljenje; studenti sestrinstva.

## 8. SUMMARY

### **The opinion of nursing students of the Faculty of Dental Medicine and Health Osijek on lifelong learning**

**Objective:** To examine the opinion of nursing students of the Faculty of Dental Medicine and Health on lifelong learning; whether there are differences in: motivation, inclination towards research and acquisition of knowledge and skills, skepticism and curiosity versus demographic variables.

**Study design:** A cross-sectional study was conducted.

**Respondents and methods:** The participants of the research are students of undergraduate and graduate university studies in Nursing at FDMH. A total of 128 students participated; 111 women and 17 men. A questionnaire of 43 questions was used. Descriptive statistics methods were used to describe the frequency distribution. The Kruskal Wallis test was used for the difference between several independent variables, while the Mann Whitney test was used for two independent variables.

**Results:** All respondents believe that continuous education and permanent training are necessary in nursing. There is no significant difference in students' motivation and inclination towards research and acquisition of knowledge according to demographic variables. Respondents who live in urban areas express significantly greater skepticism towards the spread of knowledge and skills ( $P = 0.01$ ). Students aged 18 to 25 ( $P = 0.007$ ), singles ( $P = 0.01$ ) and those in the first year of undergraduate studies ( $P = 0.04$ ) have a significantly greater lack of curiosity for lifelong learning. Respondents who attend some education have a significantly greater inclination towards research and acquisition of knowledge and skills ( $P < 0.001$ ).

**Conclusion:** There is a need for lifelong learning in nursing. Students' opinions about lifelong learning are of great importance because they can provide insights into the direction in which learning, education, and lifelong learning programs can be improved and adapted.

**Keywords:** lifelong learning; opinion; nursing students.



## 9. LITERATURA

1. Mlambo M, Silén C, McGrath C. Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC Nurs.* 2021;20(1):1-13.
2. Pabico C, Perkins CK, Graebe J, Cosme S. Creating a culture of lifelong learning: A strategy for organizational success. *Nurs Manage.* 2019;50(2):9–11.
3. Field J, Leicester M. *Lifelong learning: Education across the lifespan.* London, England: Psychology Press; 2003.
4. Barros R. From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA.* 2012;3(2):119-134.
5. Petaloti S, Serres, C. U. N. G. Lifelong learning in nursing science and practice: a bibliographic review. *HJNS.* 2009;2(2):45-48.
6. Laal M, Salamati P. Lifelong learning; why do we need it. *Procedia Soc Behav Sci.* 2012;31:399–403.
7. Tachtsoglou K, Lera M, Iliadis C, Frantzana A, Ouzounakis P, Kourkouta L. Life long learning programmes in the nursing context and nurses' satisfaction *International Journal of Caring Sciences.* *Int J Caring Sci.* 2020;13(1):563-72.
8. Kwame A, Petrucka PM. A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: barriers, facilitators, and the way forward. *BMC Nurs.* 2021;20(1):158.
9. Tachtsoglou K, Iliadis C, Frantzana A, Papathanasiou IV, Mantzaris D, Lambrini K. Modern Lifelong Teaching Strategies in Nursing Education. *Int J Caring Sci,* 2021;14(1):781-86.
10. Charokar K, Dulloo P. Self-directed Learning Theory to Practice: A Footstep towards the Path of being a Life-long Learner. *J Adv Med Educ Prof.* 2022;10(3):135-44.
11. Gause G, Mokgaola IO, Rakhudu MA. Technology usage for teaching and learning in nursing education: An integrative review. *Curationis.* 2022;45(1):e1-e9.
12. Visiers-Jiménez L, Palese A, Brugnolli A, et al. Nursing students' self-directed learning abilities and related factors at graduation: A multi-country cross-sectional study. *Nurs Open.* 2022;9(3):1688-99.
13. Tachtsoglou K, Zioga O, Iliadis C, Frantzana A, Lambrini K. Factors affecting nurses' lifelong learning. *Sanitas magisterium.* 2020;6(2):1-9.

14. Zimmerman B.J. Investing self-regulation and motivation; Historical background, methodological developments, and future prospects. *Am. Educ. Res. J.* 2008;45(1):166-83.
15. Kim SY, Kim SJ, Lee SH. Effects of Online Learning on Nursing Students in South Korea during COVID-19. *Int J Environ Res Public Health.* 2021;18(16):8506.
16. Chukwuedo SO, Mbagwu FO, Ogbuanya TC. Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learn Motiv.* 2021;74(1):101729.
17. Michel A, Ryan N, Mattheus D, Knopf A, Abuelezam NN, Stamp K, et al. Undergraduate nursing students' perceptions on nursing education during the 2020 COVID-19 pandemic: A national sample. *Nurs Outlook.* 2021;69(5):903–12.
18. Marušić M. *Uvod u znanstveni rad u medicini.* 4 izd. Zagreb: Medicinska naklada; 2008.
19. Coşkun YD, Demirel M. Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Soc Behav Sci.* 2010;5:2343–50.
20. Sandvik A-H, Hilli Y. Understanding and formation—A process of becoming a nurse. *Nurs Philos* [Internet]. 2023;24(1):e12387.
21. Gauci P, Luck L, O'Reilly K, Peters K. Workplace gender discrimination in the nursing workforce- An integrative review. *J Clin Nurs.* 2023;32(17–18):5693–711.
22. Jester R. Editorial- Global shortage of nurses- Rebecca Jester for May 2023 issue. *Int J Orthop Trauma Nurs.* 2023;49:101018.
23. Stojčević S. *Prilagodba novozaposlenih medicinskih sestara: prepreke i strategije ublažavanja.* Zadar: Sveučilište u Zadru; 2023.
24. Allegretto S, Graham-Squire D. Monopsony in professional labor markets: Hospital system concentration and nurse wages. *Social Science Research Network.* 2023;45:32.
25. Mutenga L, Downing C, Kearns IJ. Stories of being a new nurse academic at a nursing education institution. *Nurs Open.* 2023;10(6):3586–95.
26. Lera M, Taxtsoglou K, Frantzana A, Kourkouta L. Nurses' attitudes toward lifelong learning via new technologies. *Asian Pac Isl Nurs J.* 2020;5(2):89–102.
27. Gause G, Mokgaola IO, Rakhudu MA. Technology usage for teaching and learning in nursing education: An integrative review. *Curationis.* 2022;45(1):2261.

28. Siah C-JR, Huang C-M, Poon YSR, Koh S-LS. Nursing students' perceptions of online learning and its impact on knowledge level. *Nurse Educ Today*. 2022;112:105327.
29. Şenyuva E, Kaya H. Nurses' Lifelong-Learning Tendencies and Their Attitudes Toward Distance Education: A Sample of Turkey. *Rev. Educ*. 2014;(2):17-29.
30. Badu-Nyarko S. Survey Of Continuing Professional Education Of Nurses In Ghana. *Int. J. Educ. Stud*. 2015;2(2):71-81.
31. Mlambo M, Silén C, McGrath C. Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC Nurs*. 2021;20:62.
32. Kamariannaki D, Alikari V, Sachlas A, Stathoulis J, Fradelos EC, Zyga S. Motivations for the participation of nurses in continuing nursing education programs. *Arch Hell Med*. 2017;34(2):229-35.
33. Tsirigoti A, León-Mantero C, Jiménez-Fanjul N. Motivation for continuing education in nursing. *Educ médica*. 2024;25(2):100877.
34. Nanayakkara R, Abeysekera N, Ranawaka N, Abeysekera C. Factors Affecting Nurses' Participation in Continuing Professional Development at District General Hospital Ampara. In: *Proceedings of 1st International Conference on Management and Entrepreneurship (ICOME 2022; 2022. Paper No. 20. ISSN 2827-7570*
35. Sıvacı SY, Kılınç M, Köroğlu M, Demirel E. Investigation of life long learning tendencies of undergraduate students in turkey. *J Educ Issu*. 2023;9(1):143-60.
36. Smith JG, Plover CM, McChesney MC, Lake ET. Isolated, small, and large hospitals have fewer nursing resources than urban hospitals: Implications for rural health policy. *Public Health Nurs*. 2019;36(4):469–77.
37. Ben-Arye E, Finkelstein A, Samuels N, Ben-Yehuda D, Schiff E, Reis S, et al. From skepticism to openness: a qualitative narrative analysis of medical students' attitudes following an integrative medicine course. *Support Care Cancer*. 2022;30(6):4789–95.
38. Grandinetti M. Predictors of self-directed learning readiness of nursing students. *US-China Education Review*. 2015;5(7):443-56.