

Uloga formalnih stupnjeva obrazovanja u strategijama samoreguliranog učenja studenata sestrinstva

Premuš, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Medicine / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Medicinski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:152:891851>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Faculty of Medicine Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

MEDICINSKI FAKULTET OSIJEK

Studij sestrinstva

Kristina Premuš

**ULOGA FORMALNIH STUPNJEVA
OBRAZOVANJA U STRATEGIJAMA
SAMOREGULIRANOG UČENJA
STUDENATA SESTRINSTVA**

Diplomski rad

Osijek, 2017.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

MEDICINSKI FAKULTET OSIJEK

Studij sestrinstva

Kristina Premuš

**ULOGA FORMALNIH STUPNJEVA
OBRAZOVANJA U STRATEGIJAMA
SAMOREGULIRANOG UČENJA
STUDENATA SESTRINSTVA**

Diplomski rad

Osijek, 2017.

Rad je ostvaren na Medicinskom fakultetu Osijek sveučilišnom studiju
sestrinstva, dislocirani studij Čakovec.

Mentor rada je prof. dr. sc. Radivoje Radić.

Rad ima 41 list, 10 tablica.

ZAHVALA

Zahvaljujem svojem mentoru prof. dr. sc. Radivoju Radiću na mentorstvu.

Zahvaljujem dr. sc. Goranu Lapatu na susretljivosti, savjetima i stručnom vodstvu.

Zahvaljujem dr. sc. Tomislavu Topolovčanu na konstruktivnim razgovorima i savjetima.

Zahvaljujem svojoj prijateljici Mateji Tomašić na motivaciji i podršci tijekom studiranja.

Najveću zahvalu dugujem svojoj obitelji, suprugu Mariu i našoj djeci Chiari i Katji. Hvala vam na svakoj riječi ohrabrenja i pomoći koju ste mi pružili tijekom ovog studija.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
1.1. Povijesni razvoj samoreguliranog učenja	2
1.2. Modeli samoreguliranog učenja	3
1.3. Područja samoregulacije - komponente samoregulacije.....	5
1.3.1. Kognitivne komponente.....	5
1.3.2. Motivacijske komponente	5
1.3.3. Emocionalne komponente.....	6
1.3.4. Ponašanje	6
1.3.5. Kontekst	7
1.4. Formalno obrazovanje	7
2. Ciljevi istraživanja.....	9
3. Ispitanici i metode	10
3.1. Ustroj studije.....	10
3.2. Ispitanici (materijali)	10
3.3. Metode	10
3.4. Statističke metode.....	11
4. Rezultati	12
4.1. Osnovna obilježja ispitanika.....	12
4.2. Kognitivne strategije i samoregulacija učenja.....	15
5. Rasprava	24
5.1. Kognitivne strategije i samoregulirano učenje (SRU) - rezultati	28
6. Zaključak.....	32
7. Sažetak	33
8. Summary	34
9. Literatura	35
10. Životopis.....	38
11. Prilozi	40

POPIS TABLICA

Tablica 1. Ispitanici prema osnovnim obilježjima	12
Tablica 2. Medijan dobi i odmaka do upisa u višu medicinsku školu i do upisa na sveučilišni studij sestrinstva	13
Tablica 3. Raspodjela ispitanika prema uspjehu i vremenu završetka škole	13
Tablica 4. Raspodjela ispitanika prema teškoćama vezanim uz učenje	14
Tablica 5. Ispitanici prema kognitivnim strategijama	16
Tablica 6. Središnje vrijednosti (medijan) čestica kognitivnih strategija	18
Tablica 7. Ispitanici prema samoregulaciji učenja	20
Tablica 8. Središnje vrijednosti (medijan) čestica samoregulacije učenja	21
Tablica 9. Samoprocjena kognitivne strategije prema dobi i odmaku od obrazovanja.....	22
Tablica 10. Samoprocjena samoregulacije učenja prema dobi i odmaku od obrazovanja.....	23

1. UVOD

Teorija samoreguliranog učenja donosi novu perspektivu stavljanjem učenika u središte pozornosti i odgovornosti radikalno mijenjajući dužnosti, obaveze i odgovornosti učitelja, školske uprave i kreatora obrazovnih politika. Prema Zimmermanu, teorija samoreguliranog učenja pretpostavlja da učenici (a) mogu sami poboljšati vlastitu sposobnost učenja selektivnom uporabom metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja; (b) mogu proaktivno odabrati, strukturirati pa čak i kreirati okolinu poticajnu za učenje; (c) mogu imati značajnu ulogu u odlučivanju o količini i načinu poučavanja koje im je potrebno. Štoviše, ova teorija pruža objašnjenje činjenice da neki učenici postižu uspjeh unatoč ograničenim mentalnim sposobnostima, nepoticačnoj okolini ili sociokulturalnom porijeklu i niskoj razini školskih standarda. Također, ova teorija može objasniti zašto neki učenici, koji imaju očite prednosti u mentalnim sposobnostima, sociokulturalnom porijeklu i pohađaju škole visokog standarda, mogu podbaciti u učenju i akademskom postignuću (1). U današnje vrijeme razvoj informacijske tehnologije ubrzano mijenja obrazovne sustave, stoga učenik više nije samo subjekt poučavanja, nego proaktivan pojedinac u procesu formalnog obrazovanja. Suvremeni svijet prolazi kroz intenzivne preobrazbe procesa učenja, poučavanja i samih okvira tih procesa predstavljenih u obliku formalnog i neformalnog obrazovanja. Ti procesi imaju različiti stupanj „tromosti“. Učenje je najdinamičniji od navedenih procesa, poučavanje je teže prilagodljivo suvremenim promjenama, dok je formalni sustav obrazovanja najteže promijeniti i prilagoditi dinamičnim zahtjevima suvremenog društva (2). Učenici su samoregulirani u onom stupnju u kojem su aktivni sudionici u vlastitom procesu učenja (3).

Unazad 30 godina u psihologiji obrazovanja došlo je do razvoja paradigme obrazovanja usmjerene na učenika koja je vodila do konstrukta samoreguliranog učenja. Učenje je postalo aktivnost kojim učenik aktivno upravlja, uči razvijati učinkovite strategije učenja, zna kada i kako ih upotrijebiti, motri i prati vlastiti učinak te prepoznaje greške i zastoje. Glavna mu motivacija nisu samo ocjene, odobravanje ili priznanje, bilo od strane roditelja, bilo nastavnika, već učenje kao takvo. Samoregulacija učenja podrazumijeva sposobnost razvijanja znanja, vještina i stavova koji podržavaju i pospješuju buduće učenje, a koja apstrahirana iz originalnog konteksta učenja može biti prenesena u druge situacije učenja (3).

Da bi učenici i budući studenti mogli razviti strategiju samoreguliranog učenja, moraju imati samoregulirane učitelje. Upitno je koliko je to moguće u prilično rigidnom sustavu obrazovanja, dok se nastavnici iscrpljeni kontinuiranim profesionalnim stresom moraju

slijepo držati propisanog plana i programa koji im ostavlja malo prostora za osobne kreativne slobode i izlazak iz dugogodišnje šablone poučavanja. Općeniti osjećaj da škole nisu sretno mjesto nikako ne pridonosi razvoju cjeloživotnog obrazovanja koje je neophodno. Jedan od mogućih razloga ovakve percepcije vjerojatno je i neprepoznavanje vrijednosti znanja i učenja. Žalostno je da se učenje često izjednačava s „mučenjem“ i da već negdje u prvim razredima formalnog obrazovanja nestaje dječja urođena radoznalost i želja za znanjem (3). Postavljanje jednakih kriterija svim učenicima, bez uvažavanja njihove individualnosti, nikako ne vodi razvoju individualne kreativnosti, vještine i talenta koje su naprednija društva prepoznala kao bazu za unapređenje i „stvaranje bogatstva i radnih mjesta kroz generiranje i eksploataciju intelektualnog vlasništva“ (3).

1.1. Povijesni razvoj samoreguliranog učenja

Različite (američke) obrazovne reforme, gledajući retrogradno od danas pa do pedesetih godina prošlog stoljeća, mogu nam pojasniti kako je učenik od reaktivnog subjekta postao proaktivan.

U periodu nakon Drugog svjetskog rata aktualna je bila pretpostavka da intelektualne sposobnosti predstavljaju osnovu učenja i učenikovog akademskog postignuća (2). Testiranje intelektualnih sposobnosti postalo je sveprisutno te su se učenici razvrstavali u skupine prema mentalnim sposobnostima. Evaluacijska istraživanja koja su provjeravala efekte takvog koncepta podudaranja sposobnosti i obrazovanja, uglavnom su ukazivala na razočaravajuće rezultate reforme (2). Šezdesetih godina prošlog stoljeća stručnjaci i istraživači najviše su pozornosti posvetili socijalnoj okolini i njezinom utjecaju na djetetov intelektualni razvoj. Obrazovna reforma tako se okrenula učincima ranog iskustva na dječji intelektualni razvoj. Na nacionalnoj razini počeo se provoditi program „Head Start“ za predškolsku dob, osmišljen s ciljem kreiranja intelektualno stimulativne okoline za učenje. Taj je programa nastavljen s „FollowThought“ programom čija je svrha bila podržati daljnji razvoj djece rane osnovne škole (2). Mnogi su znanstvenici naglašavali da „Head Start“ nije rezultirao trajnim učincima na dječji intelektualni razvoj (2).

Istovremeno, još se jedna okolinska perspektiva usmjerila na razliku između obiteljske i školske okoline i atmosfere. Stručnjaci humanističke psihologije i obrazovanja, predlažu niz reformi koje bi približile školu učenicima (2). Neke od promjena uključivale su manje vrednovanja, testiranja i ocjenjivanja, napredovanje kroz sustav bez ocjena i testiranja znanja, vrlo fleksibilan kurikulum, brojne izborne predmete, usmjerenost na učenikovu socijalnu

prilagodbu i znatnu uključenost roditelja u školske aktivnosti (2). Nažalost, nijedan program nije polučio očekivane rezultate, čak su „standardi akademskog postignuća učenika tijekom humanističke reforme pali na najniže razine u američkoj povijesti“ (2). Nacionalna komisija za izvrsnost u obrazovanju stoga 1983. objavljuje povijesni dokument „Nacija u opasnosti“ u kojem su zaključci poduprijeti istraživanjima koja su ukazala na lošije akademsko postignuće američkih učenika u odnosu na učenike iz drugih krajeva svijeta. Problem niskog akademskog postignuća potaknuo je niz obrazovnih reformi usmjerenih na poboljšanje obrazovnih standarda, a to su postigli vraćanjem brojnih obrazovnih predmeta te učestalo i strogo testiranje kao preduvjet za uspjeh u školskom sustavu (2). Možemo zaključiti da je reformski pokret vezan uz standarde kvalitete u najvećoj mjeri stavio učenike u reaktivnu perspektivu (2).

Pojam samoregulacije počinje se spominjati 80-ih godina prošlog stoljeća, ali vezan za socijalnu psihologiju i psihologiju ličnosti. Tijekom 90-ih je proširen i primijenjen i u drugim područjima kao klinička i edukacijska psihologija. U području edukacijske psihologije proces samoregulacije učenja prepoznat je kao temeljni uvjet uspješnosti učenja (3). Brojni su istraživači s različitih teorijskih polazišta i usmjerenja istraživali ovu temu što je dovelo do razvoja konstrukata i fenomena koji fenomen samoregulacije zahvaćaju samo fragmentalno. Stoga je i sam pojam samoregulacije šaroliko definiran. Međutim, svaki od autora navodi da je samoregulacija „vrsta ponašanja“ koje osoba koristi za postizanje željenog cilja.

1.2. Modeli samoreguliranog učenja

Općenito se čini da je za razvoj samoregulacije posebno značajan period do pete godine života (3).

Zanimljivo je da djevojčice konzistentno pokazuju bolju samoregulaciju od dječaka, što može biti vrlo važno za ovo istraživanje s obzirom da većinu ispitanog uzorka čine žene. Većina se istraživača slaže da su djeca dobi 5 – 6 godina sposobna za pravu internalnu samoregulaciju. Naravno, ne treba zanemariti utjecaj odraslih i socijalnu medijaciju, a ključnu ulogu u tranziciji eksternalnih k primarno internalnim izvorima kontrole imaju roditelji ili skrbnici. U interakciji s njima dijete dobiva mogućnost vježbanja i jačanja novonastalih regulatornih sposobnosti, npr. smirivanje emocionalne uzbuđenosti ili usmjeravanje pažnje. Djeca čije su majke bile toplije i nisu bile sklone kažnjavanju tijekom ranog djetinjstva, bolje su regulirala svoju pažnju, ponašanje i emocije. Izgleda da optimalan samoregulacijski razvoj ima korijenje

u toploj i podržavajućoj socijalnoj okolini koja djetetu osigurava puno prilika za samousmjeravanu praksu (3).

Prema socijalnom kognitivnom gledištu, samoregulacija se razvija kroz četiri faze: opservacija, imitacija, samokontrolirana razina i samoregulirana razina.

Drugim riječima, dok učenik opservira učitelja, on uči od svog modela koji ponavlja određene aspekte strategije trudeći se da ga učenik imitira do te razine da usvoji stil modela (učitelja), ali nije nužno da ga u potpunosti kopira. Na razini samokontrole učenik koristi razgovor „sa samim sobom“ i povratne informacije kao samopotkrepljenje. Na razini samoregulacije učenik posjeduje uvid u samoeфикаsnost jednako kao i širok spektar kognitivnih strategija za učenje.

B. Zimmerman razvija prema socijalnom kognitivnom gledištu Model samoregulacije učenja te navodi tri faze samoregulacije: faza promišljanja, faza kontrole izvedbe i faza samorefleksije. Faza promišljanja uključuje analizu zadatka, strateško planiranje i motivirajuća djelovanja (cilj). Faza izvedbe uključuje samokontrolu (samopoučavanje, predočavanje, usmjeravanje pažnje, strategije zadatka, metakognitivno praćenje i bilježenje). Faza samorefleksije uključuje samoprocjenu, samozadovoljstvo i samoevaluaciju (3).

Pintrichev model samoreguliranog učenja određuje samoregulirano učenje kao aktivan, konstruktivan proces kod kojeg učenici postavljaju ciljeve svojeg učenja, a potom pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati vlastitu kogniciju, motivaciju i ponašanje vođeni i ograničeni vlastitim ciljevima i karakteristikama okoline (1).

U svakoj od ovih faza, aktivnosti samoregulacije organizirane su u četiri područja: kognicija, motivacija/emocije, ponašanje i kontekst. Prva faza uključuje planiranje i postavljanje ciljeva te aktiviranje znanja o zadatku i kontekstu te našim mogućnostima da ga uspješno izvršimo. U drugoj fazi dominiraju razni procesi nadgledanja, povezani s metakognitivnim promišljanjem vlastitih karakteristika i karakteristika zadatka. Treća faza uključuje kontrolu i reguliranje različitih aspekata samopoimanja, zadatka i konteksta. U posljednjoj, četvrtoj fazi dominiraju različite reakcije i refleksije na samopoimanje, na zadatak ili kontekst (1).

1.3. Područja samoregulacije - komponente samoregulacije

Samoregulacija je sistemski proces koji uključuje (*potproces*) postavljanje osobnih ciljeva i reguliranje aktivnosti koje vode ostvarenju postavljenih ciljeva te *komponente*-kognitivne, motivacijske, emocionalne i ponašajne. Komponente omogućavaju pojedincu prilagodbu aktivnosti i ciljeva kako bi postigli željene učinke bez obzira na promjenjive učinke okoline(4).

1.3.1. Kognitivne komponente

Kognicija uključuje vještine potrebne za kodiranje, pamćenje i prisjećanje informacija (5). U kognitivne komponente pripadaju konceptualna znanja, tj. znanje o sadržaju i znanje o području.

Metakognicija uključuje vještine koje omogućuju učenicima razumjeti i promatrati svoje kognitivne procese. Metakognicija je koncept koji se odnosi na učenje, a prvi ga je put opisao John Flavell 1976. godine. Ukratko, metakognicija je „mišljenje o mišljenju” ili „znanje o znanju”(5).

Kognitivne strategije učenja:

- a) *uvježbavanje* (metakognitivna kontrola učenja, provjera znanja, ponavljanje)
- b) *elaboracija, duboko kognitivno procesiranje* (povezivanje, primjena, kritičko mišljenje, organizacija)
- c) *upravljanje vanjskim resursima* (mjesto i vrijeme, grupni rad, pomoć drugih osoba)
- d) *površinsko kognitivno procesiranje* (učenje za prolaznu ocjenu, doslovno memoriranje).

Regulacijske strategije učenja: postavljanje ciljeva, planiranje, nadgledanje, samoprovjera.

1.3.2. Motivacijske komponente

Motivacija uključuje uvjerenja i stavove koji utječu na upotrebu i razvoj kognitivnih i metakognitivnih vještina (5).

Motivacijske komponente uključuju: *ciljne interese* (razlog za izvedbu zadatka), *osobne interese*(povezanost s temom ili domenom zadatka), *razredne norme* te *self-scheme*, *afekt*, *poimanje sebe u vremenu*, *samoefikasnost* (procjene kompetentnosti izvođenja zadatka) i *vrijednost zadatka* (korisnost i relevantnost zadatka).

Trud i ustrajnost svakako su dva najpovezanija indikatora motivacije. Studenti mogu povećati osobnu vrijednost zadatka ako ga pokušaju učiniti relevantnijim ili korisnijim za njih, njihove karijere, iskustva ili živote (1).

Motivacijske strategije su: *proaktivne strategije* motiviranja – za uspjeh (poticanje truda, postavljanje ciljeva) i *defanzivne strategije* motiviranja – za očuvanje samopoštovanja (defanzivni pesimizam -niska očekivanja, zamišljanje negativnih događaja, samohendikepiranje – smanjenje truda, odgađanje izvršavanja zadatka).

1.3.3. Emocionalne komponente

Područje obrazovnih (školskih, akademskih) emocija uključivalo bi emocije povezane s postignućem koje učenik/student doživljava u školskom ili sveučilišnom okruženju (3). Međutim, ono zahvaća više od emocija vezanih za uspjeh i neuspjeh budući da obuhvaća i emocije povezane s načinom poučavanja ili sa samim procesom učenja. Pekrun i suradnici proveli su pet studija u kojima su analizirane doživljene emocije učenika i studenata i došli do zaključka da je anksioznost bila najčešće zastupljena emocija („pojavi se u 15 do 25% izvještaja o emocijama i to vezano za sve tri situacije – nastavu, učenje i testiranje.“). Pored anksioznosti, učenici su izvještavali o užitku učenja, nadi, ponosu, olakšanju, bijesu, dosadi i stidu (3).

1.3.4. Ponašanje

Regulacija ponašanja aspekt je samoregulacije koji uključuje pokušaje pojedinca da kontrolira svoje ponašanje. U području akademskog učenja važno je područje i planiranje ili upravljanje vremenom i zalaganjem. Upravljanje vremenom uključuje stvaranje rasporeda učenja i dodjelu vremena za različite aktivnosti što su klasični aspekti mnogih treninga i vještina učenja. Učenici reguliraju vrijeme i zalaganje koje ulažu u učenje nekog materijala tako što nadgledaju svoje ponašanje i težinu zadatka. Ukoliko je zadatak teži nego su početno mislili, učenici će povećati svoj trud ovisno o ciljevima. Ipak, ako procijene da je zadatak pretežak za njih, možda će trud smanjiti (1).

Prema Lončariću, ponašajna strategija koja može mnogo pomoći učenju, traženje je pomoći. Dobri učenici i učenici koji se dobro samoreguliraju znaju kada, zašto i od koga mogu tražiti pomoć (1).

1.3.5. Kontekst

Važan su aspekt samoreguliranog učenja pokušaji pojedinaca da nadgledaju, kontroliraju i reguliraju kontekst ili uvjete u kojima izvode zadatak (1). Kontekstualno predplaniranje, planiranje i aktivacija uključuje osobne percepcije zadatka i konteksta (1). U usporedbi s kontrolom i regulacijom kognicije, motivacije i ponašanja, kontrola uvjeta ili konteksta može biti teža jer nije uvijek pod izravnom kontrolom učenika kao pojedinca. Nadgledanje svoje okoline učenja, u smislu uklanjanja elemenata koji ometaju pažnju (televizije, glazbe, razgovora s prijateljima) te pokušaja kontrole i regulacije vlastite okoline učenja kako bi što više služila svrsi učenja, može olakšati učenje i biti važan dio samoreguliranog učenja (1).

1.4. Formalno obrazovanje

Formalno obrazovanje (formal education) – obrazovanje koje se provodi u različitim akreditiranim obrazovnim institucijama prema odobrenim programima s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe i putem kojega se stječu priznate diplome i kvalifikacije. Najčešće se provodi kao strukturalno, kronološki određeno redovno obrazovanje za mlađe osobe (u pravilu između 5 i 25 godine) u osnovnim i srednjim školama, na sveučilištima i u specijaliziranim programima redovnog strukovnog i visokog obrazovanja. Osim toga, obuhvaća i formalno obrazovanje odraslih (6). Klasično obrazovanje robuje predodžbi da se dijete mora kroz obrazovanje voditi čvrstom rukom koja osigurava poželjne ishode učenja, a bilo bi u najmanju ruku neizvjesno, a možda i opasno, djetetu prepustiti samoregulaciju procesa učenja. Kao da dijete nije svoju vještinu samoregulacije učenja uspješno koristilo do obveznog obrazovanja i kao da mu ne pripada njegov osobni proces učenja. Standardni obrazovni sustav ne pruža okolinu poticajnu za samoregulaciju (7).

U tradicionalnoj školi nastavnik je taj koji priprema i osigurava sadržaj za učenje (*što i kako učiti*), trudi se motivirati učenike (*zašto i kada učiti*) te samim time preuzima veći dio odgovornosti za učenikov uspjeh. Današnja podjela znanja na deklarativno znanje (*što*), proceduralno znanje (*kako*) i kondicionalno znanje (*kada i zašto*) zahtijeva od učenika da samostalno postignu kondicionalno znanje. Međutim, zbog nedovoljnih vještina organizacije i regulacije vlastitog učenja učenici najčešće nisu u tome uspješni. Rano je djetinjstvo važan period za razvoj kognitivnih aspekata samoreguliranog učenja. Problemi s pažnjom i uključivanjem u razredne aktivnosti iskazani u ranom djetinjstvu imaju dugotrajne negativne efekte na kasniju učeničku uspješnost u čitanju i matematici (3).

Tijekom adolescencije povećavaju se kognitivne sposobnosti, učenici postaju vještiji u koordiniranju proturječnim informacijama i očekivanjima te stječu bolji uvid u vlastite sposobnosti. Međutim, značajan broj istraživača pokazao je opadanje samoeфикаsnosti i percepciju kompetentnosti kod mlađih adolescenata, posebno pri prijelazu u srednju školu(3). Pojavom puberteta socijalna i emocionalna samoeфикаsnost učenicima postaje važnija od akademske, a motiviranost za školu i učenje opada. Ne dolazi kod svih mladih pojedinaca do razvoja samoregulacije učenja koja bi se u ovom periodu trebala razviti iz prethodne regulacije učenja usmjeravane od strane nastavnika i nekih roditelja te razvojem apstraktno-logičkog mišljenja (10).

Klasično školsko okruženje pruža malo mogućnosti za autonomno postavljanje ciljeva ili kreativnost i različitost u akcijskim planovima ispunjavanja školskih zadataka. U školama prevladaju repetitivna ponašanja vezana uz naviku i vanjsko postavljanje ciljeva. Obično se nudi ograničen odabir ciljeva, a zadatke dodjeljuje nastavnik koji određuje cilj i okvir djelovanja. Većina ponašanja u klasičnom razredu započinje automatski, bez promišljanja i potaknuta su specifičnim znakovima u okolini ili obilježjima situacije (npr. zvono za početak ili prekid rada, obrazac situacije pismene ili usmene provjere znanja, prozivanje, unaprijed dogovoren obrazac timskog ili grupnog rada itd.). Također, prakse poučavanja usmjeravaju učenike na iskazivanje sposobnosti, potiču usporedbu s drugima i naglašavaju postupke vanjskog vrednovanja znanja i postignuća. Zbog vanjskih ograničenja s kojima se susreću u školi, mnogi učenici imaju veću potrebu zaštititi vlastiti ego i trenutnu dobrobit nego ulagati napor u savladavanje zadatka i razvoj kompetencija koje mogu dovesti do dugoročnog uspjeha i dobrobiti (1).

Samoregulirano učenje je proaktivan, samousmjeravajući proces kojim učenici transformiraju svoje mentalne sposobnosti u specifične akademske vještine. Samoregulirani studenti aktivno sudjeluju u vlastitom procesu učenja koristeći (meta)kogniciju i motivaciju za reguliranje ponašanja. Samoregulirani studenti koriste i iniciraju misaone procese, emocije i ponašanja kako bi postigli zacrtane ciljeve učenja (4).

2. CILJEVI ISTRAŽIVANJA

1. Utvrditi dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja kod ispitanika koji se odlučuju za studij.
2. Utvrditi razlike u strategijama učenja s obzirom na dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja.

3. ISPITANICI I METODE

3.1. Ustroj studije

Ovaj diplomski rad napravljen je u obliku presječne studije (8).

3.2. Ispitanici (materijali)

Ispitanici su studenti prve i druge godine studija sestrištva Medicinskog fakulteta Osijek, dislociranog studija Čakovec. Predviđena veličina uzorka bila je 120 ispitanika, a vraćeno je 106 popunjenih anketa. Uzete su u obzir ispravno popunjene ankete s potpisanim pristankom. Istraživanju je pristupilo 100 studenata od kojih 18 (18 %) muškaraca i 82 (82 %) žene.

3.3. Metode

Ovo istraživanje provedeno je na prigodnom uzorku ispitanika (N=100). Koristio se dio preuzetog i prevedenog upitnika Motivirajućih strategija učenja (MSLQ), koji se odnosi na strategije samoreguliranog učenja, u kombinaciji s prvim dijelom upitnika koji je samostalno kreiran. Svi su ispitanici upoznati s metodama istraživanja i samim istraživanjem te su prilikom sudjelovanja u istraživanju potpisali informativni pristanak. Sudjelovanje ispitanika bilo je dobrovoljno i anonimno te su se ispitanici mogli povući iz istraživanja u bilo kojem trenutku. Tajnost podataka i identitet ispitanika u potpunosti je zajamčen.

Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio ima 16 pitanja i samostalno je izrađen. Od toga su 3 pitanja otvorenog tipa, 2 se pitanja odnose na demografske podatke, dok se ostala pitanja odnose na radni status, dosadašnji akademski uspjeh, vremenski razmak od završetka jednog stupnja obrazovanja do sljedećeg te pitanja koja se odnose na trenutačni studij sestrištva.

Drugi dio ankete dio je preuzetog i prevedenog MSLQ upitnika i sastoji se od 22 tvrdnje na koje ispitanici odgovaraju zaokruživanjem odgovarajućeg broja na Likertovoj skali s pet stupnjeva: 1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = slažem se u potpunosti.

Tvrdnje od 1 do 13 odnose se na upotrebu kognitivnih strategija, dok se tvrdnje od 14 do 22 odnose na samoregulaciju učenja.

3.4. Statističke metode

Kategorijski podatci predstavljani su apsolutnim i relativnim frekvencijama. Numerički podatci opisani su medijanom i granicama interkvartilnog raspona. Normalnost raspodjele numeričkih varijabli testirana je Shapiro – Wilkovim testom. Razlike numeričkih varijabli između dviju nezavisnih skupina testirane su Mann Whitney U testom, a između tri i više skupina Kruskal Wallisovim testom (9). Sve su P vrijednosti dvostrane. Razina značajnosti postavljena je na $\alpha = 0,05$. Za statističku analizu korišten je statistički program MedCalc Statistical Software version 14.12.0 (MedCalc Software bvba, Ostend, Belgium; <http://www.medcalc.org>; 2014).

4. REZULTATI

4.1. Osnovna obilježja ispitanika

Istraživanje je provedeno na 100 ispitanika od kojih je 18 (18 %) muškaraca i 82 (82 %) žene. Zaposleno je 97 (97 %) ispitanika, a 85 (85 %) ispitanika samo snosi troškove studija. Hraniteljsku ulogu u obitelji ima 54 (54 %) ispitanika (Tablica 1).

Tablica 1. Ispitanici prema osnovnim obilježjima

	Broj (%) ispitanika
Spol	
Muškarci	18 (18)
Žene	82 (82)
Radni status	
Zaposlen	97 (97)
Nezaposlen	3 (3)
Sami snose troškove studija	
Da	85 (85)
Ne	5 (5)
Djelomično	10 (10)
U obitelji imaju hraniteljsku ulogu	
Da	54 (54)
Ne	46 (46)

Središnja je vrijednost (medijan) dobi ispitanika 32 godine (interkvartilnog raspona od 26 do 39 godina), u rasponu od 22 do 57 godina. Medijan godina od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu je 3 godine (interkvartilnog raspona od 0 do 8 godina), a medijan godina od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestrinstva 4 godine (interkvartilnog raspona od 2 do 7 godina) (Tablica 2).

Tablica 2. Medijan dobi i odmaka do upisa u višu medicinsku školu i do upisa na sveučilišni studij sestrinstva

	Medijan (interkvartilni raspon)	Minimum - maksimum
Dob ispitanika [godine]	32 (26 - 39)	22 - 57
Godine od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu	3 (0 - 8)	0 - 27
Godine od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestrinstva	4 (2 - 7)	0 - 20

Višu medicinsku školu, kao redoviti student, završio je 41 (41 %) ispitanik, a u roku je završilo njih 91 (91 %). Nešto više ispitanika, njih 54 (54 %) srednju je školu završilo s odličnim uspjehom, dok je višu školu s odličnim uspjehom završilo njih 16 (16 %) (Tablica 3).

Tablica 3. Raspodjela ispitanika prema uspjehu i vremenu završetka škole

	Broj (%) ispitanika
Kako su završili višu medicinsku školu	
Redovno	41 (41)
Izvanredno	59 (59)
Jesu li završili višu školu u roku	
Da	91 (91)
Ne	9 (9)
Uspjeh kojim su završili srednju školu	
Odličan	54 (54)
Vrlo dobar	46 (46)
Uspjeh kojim su završili višu medicinsku školu	
Odličan	16 (16)
Vrlo dobar	62 (62)
Dobar	22 (22)

Učenje smatra teškim i oduzima im puno vremena 11 (11 %) ispitanika, a 42 (42 %) ispitanika navode da im učenje oduzima puno vremena u ovisnosti o ostalim privatnim obvezama. 21 (21 %) ispitanik navodi da izvršava zadatke pred koje ih stavlja studiranje na sveučilišnom studiju, ali uz pomoć kolega, obitelji ili prijatelja. 50 (50 %) ispitanika smatra da se nastavni sadržaji više škole mogu samo u nekim dijelovima povezati s nastavnim sadržajem sveučilišnog studija, a 24 (24 %) ispitanika navode da im je studiranje važno i zanimljivo samo u nekim kolegijima (Tablica 4).

Tablica 4. Raspodjela ispitanika prema teškoćama vezanim uz učenje

	Broj (%) ispitanika
Smatraju li učenje teškim	
Da	11 (11)
Ne	24 (24)
Ponekad	65 (65)
Smatraju li da im učenje oduzima puno vremena	
Da	11 (11)
Ne	13 (13)
Ovisi o ostalim privatnim obvezama	42 (42)
Ovisi o težini nastavnog sadržaja	34 (34)
Smatraju li se dorađanim zadacima pred koje ih stavlja studiranje na sveučilišnom studiju	
Da	79 (79)
Izvršavam ih, ali uz pomoć kolega, obitelji ili prijatelja	21 (21)
Smatraju li da nastavni sadržaj više škole mogu povezati s nastavnim sadržajem sveučilišnog studija	
Da	38 (38)
Ne	12 (12)
Samo u nekim dijelovima	50 (50)
Smatraju li da je njihovo studiranje važno i zanimljivo	
Da	75 (75)
Ne	1 (1)
Samo u nekim kolegijima	24 (24)

4.2. Kognitivne strategije i samoregulacija učenja

Drugi dio ankete dio je preuzetog i prevedenog MSLQupitnika (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) i sastoji se od 22 tvrdnje na koje ispitanici odgovaraju zaokruživanjem odgovarajućeg broja na Likertovoj skali s pet stupnjeva od 1 do 5: 1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5=slažem se u potpunosti.

Tvrdnje od 1 do 13 odnose se na upotrebu kognitivnih strategija, dok se tvrdnje od 14 do 22 odnose na samoregulaciju učenja.

24 (24 %) ispitanika niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom da pokušavaju objediniti informacije iz knjige i predavanja kada uče za test.

Najveće je neslaganje vidljivo u sljedećim tvrdnjama: za 27 (27 %) ispitanika teško je razlučiti što je bitno u gradivu koje čitaju, a 9 (9 %) ispitanika koristi stare uratke, seminarske radove i članke te stare bilješke za savladavanje novog gradiva. Kada uče za test, 20 (20 %) ispitanika ne trudi se ponavljati važne činjenice dok ih ne zapamte.

Kada uče o nekoj određenoj temi, 50 (50,5 %) ispitanika pokušava to uklopiti u ostatak gradiva iz tog predmeta, a njih 49 (49,5 %) trudi se upamtiti što je moguće više činjenica kada uči za test.

Kada čita, 46 (46 %) ispitanika pokušava činjenice iz udžbenika povezati s onim što već znaju, a njih 43 (43 %) podcrtava riječi i retke u udžbeniku da lakše zapamte. Najmanje se ispitanika, njih 17 (17 %), uvijek trudi razumjeti što predavač podučava, čak iako to njima nema nikakvog smisla. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha, skale kognitivnih strategija je 0,651 (Tablica 5).

Najmanja je središnja ocjena (medijan) kognitivnih strategija (najmanje slaganje) za tvrdnju da im je teško razlučiti bitno u gradivu koje čitaju, medijana 2 (interkvartilnog raspona od 1 do 3), te za tvrdnju da koriste stare uratke, seminarske radove/članke, stare bilješke za savladavanje novog gradiva, medijana 3 (interkvartilnog raspona 3 do 4) (Tablica 6).

Tablica 5. Ispitanici prema kognitivnim strategijama

Kognitivne strategije	Broj (%) ispitanika					
	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Ukupno
Kada učim za test, pokušavam objediniti informacije iz knjige i predavanja	1 (1)	1 (1)	24 (24)	43 (43)	31 (31)	100 (100)
Kada pišem seminarski rad/članak, pokušavam se sjetiti što je predavač rekao na nastavi pa da mogu točno odgovoriti na pitanja	2 (2)	2 (2)	19 (19,2)	43 (43,4)	33 (33,3)	99 (100)
Teško mi je razlučiti što je bitno u gradivu koje čitam	27 (27)	37 (37)	19 (19)	16 (16)	1 (1)	100 (100)
Kada učim važne činjenice, naučim svojim riječima	3 (3)	5 (5)	20 (20)	46 (46)	26 (26)	100 (100)
Uvijek se trudim razumjeti što predavač podučava čak iako to meni nema nikakvog smisla	4 (4)	10 (10)	25 (25)	44 (44)	17 (17)	100 (100)
Kada učim za test, trudim se upamtiti što više činjenica mogu	0	3 (3)	10 (10,1)	49 (49,5)	37 (37,4)	99 (100)
Kada učim za test, radim si pisane bilješke da lakše naučim novi nastavni sadržaj	2 (2)	4 (4)	17 (17,2)	42 (42,4)	34 (34,3)	99 (100)
Kada učim za test, ponavljam sam/a sebi važne činjenice dok ih ne zapamtim	0	4 (4)	20 (20)	44 (44)	32 (32)	100 (100)
Koristim stare uratke, seminarske radove/članke, stare bilješke za savladavanje novog nastavnog sadržaja	9 (9)	14 (14)	30 (30)	33 (33)	14 (14)	100 (100)
Kada učim o nekoj određenoj temi, pokušavam to uklopiti u ostatak gradiva iz tog predmeta	2 (2)	3 (3)	22 (22,2)	50 (50,5)	22 (22,2)	99 (100)
Kada učim o nekoj određenoj temi, opetovano ponavljam riječi da lakše zapamtim	1 (1)	8 (8)	30(30)	40 (40)	21 (21)	100 (100)
Podcrtavam riječi i retke u udžbeniku da lakše zapamtim	1 (1)	5 (5)	14 (14)	37 (37)	43 (43)	100 (100)
Kada čitam, pokušavam činjenice iz udžbenika povezati s onim što već znam	0	1 (1)	8 (8)	45 (45)	46 (46)	100 (100)

Najmanja je središnja ocjena (medijan) kognitivnih strategija (najmanje slaganje) za tvrdnju da im je teško razlučiti što je bitno u gradivu koje čitaju, medijana 2 (interkvartilnog raspona od 1 do 3), te za tvrdnju da koriste stare uratke, seminarske radove/članke, stare bilješke za savladavanje novog nastavnog sadržaja, medijana 3 (interkvartilnog raspona 3 do 4) (Tablica 6).

Tablica 6. Središnje vrijednosti (medijan) čestica kognitivnih strategija

	Medijan (interkvartilni raspon)	Minimum- maksimum
Kada učim za test, pokušavam objediniti informacije iz knjige i predavanja	4 (3 - 5)	1 - 5
Kada pišem seminarski rad/članak, pokušavam se sjetiti što je predavač rekao na nastavi pa da mogu točno odgovoriti na pitanja	4 (4 - 5)	1 - 5
Teško mi je razlučiti što je bitno u gradivu koje čitam	2 (1 - 3)	1 - 5
Kada učim, važne činjenice naučim svojim riječima	4 (3 - 5)	1 - 5
Uvijek se trudim razumjeti što predavač podučava čak iako to meni nema nikakvog smisla	4 (3 - 4)	1 - 5
Kada učim za test, trudim se upamtiti što više činjenica mogu	4 (4 - 5)	2 - 5
Kada učim za test, radim si pisane bilješke da lakše naučim materiju	4 (4 - 5)	1 - 5
Kada učim za test, ponavljam sam/a sebi važne činjenice dok ih ne zapamtim	4 (4 - 5)	2 - 5
Koristim stare uratke, seminarske radove/članke, stare bilješke za savladavanje novog nastavnog sadržaja	3 (3 - 4)	1 - 5
Kada učim o nekoj određenoj temi, pokušavam to uklopiti u ostatak gradiva iz tog predmeta	4 (3 - 4)	1 - 5
Kada učim o nekoj određenoj temi, opetovano ponavljam riječi da lakše zapamtim	4 (3 - 4)	1 - 5
Podcrtavam riječi i retke u udžbeniku da lakše zapamtim	4 (4 - 5)	1 - 5
Kada čitam, pokušavam činjenice iz udžbenika povezati s onim što već znam	4 (4 - 5)	2 - 5

S obzirom na samoregulaciju učenja, 12 (12 %) ispitanika u potpunosti se ne slaže s tvrdnjom da vježba i odgovara na dodatna pitanja koja se nalaze na kraju lekcije iako to nije obavezno,

a 8 (8,1) ispitanika s tvrdnjom da odustanu ili se prebace na lakše cjeline gradiva kada im je učenje teško. 38 (38,4 %) ispitanika ne slaže se s tvrdnjom da često ne razumiju dok čitaju gradivo za nastavu (ne znaju o čemu se radi). Najviše ispitanika, njih 43 (43 %) slaže se s tvrdnjom da se povremeno vraća na već pročitano, a njih 39 (39 %) ponavljaju sami sebi pitanja da budu sigurni u naučeno. Iako je gradivo dosadno i nezanimljivo, 10 (10 %) ispitanika nastavlja učiti sve dok ne dođe do kraja. Koeficijent pouzdanosti Cronbach Alpha, skale kognitivnih strategija je 0,629 (Tablica 7).

Tablica 7. Ispitanici prema samoregulaciji učenja

	Broj (%) ispitanika					
	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Ukupno
Postavljam sam/a sebi pitanja da budem siguran/na u naučeno	5 (5)	13 (13)	24 (24)	39 (39)	19 (19)	100 (100)
Kada mi je učenje teško, odustanem ili se prebacim na lakše cjeline gradiva	8 (8,1)	15 (15,2)	27 (27,3)	30 (30,3)	19 (19,2)	99 (100)
Vježbam i odgovaram na dodatna pitanja koja se nalaze na kraju lekcije iako to nije obavezno	12 (12)	26 (26)	37 (37)	22 (22)	3 (3)	100 (100)
Iako je nastavni sadržaj dosadan i nezanimljiv, nastavljam učiti sve dok ne dođem do kraja	7 (7)	21 (21)	32 (32)	30 (30)	10 (10)	100 (100)
Prije nego što počnem učiti, razmišljam o svim stvarima koje moram naučiti	7 (7)	9 (9)	31 (31)	36 (36)	17 (17)	100 (100)
Dok čitam gradivo za nastavu, često ne razumijem isto (ne znam o čemu se radi)	8 (8,1)	38 (38,4)	32 (32,3)	16 (16,2)	5 (5,1)	99 (100)
Dok predavač govori, često razmišljam o drugim stvarima i zapravo ne slušam što govori	7 (7)	23 (23)	41 (41)	24 (24)	5 (5)	100 (100)
Kada čitam, povremeno se vraćam na već pročitano	0	3 (3)	36 (36)	43 (43)	18 (18)	100 (100)
Vrijedno učim da dobijem dobru ocjenu iako mi se predmet ne sviđa	2 (2)	11 (11)	34 (34)	42 (42)	11 (11)	100 (100)

Veće je slaganje u samoregulaciji učenja s tvrdnjama da postavljaju sami sebi pitanja kako bi bili sigurni u naučeno; da razmišljaju o svim stvarima koje moraju naučiti prije negoli počnu učiti; da se prilikom čitanja povremeno vraćaju na već pročitano te da vrijedno uče kako bi dobili dobru ocjenu iako im se predmet ne sviđa (Tablica 8).

Tablica 8. Središnje vrijednosti (medijan) čestica samoregulacije učenja

	Medijan (interkvartilni raspon)	Minimum- maksimum
Postavljam sam/a sebi pitanja da budem siguran/na u naučeno	4 (3 - 4)	1 - 5
Kada mi je učenje teško, odustanem ili se prebacim na lakše cjeline gradiva	3 (3 - 4)	1 - 5
Vježbam i odgovaram na dodatna pitanja koja se nalaze na kraju lekcije iako to nije obavezno	3 (2 - 3,8)	1 - 5
Iako je gradivo dosadno i nezanimljivo, nastavljam učiti sve dok ne dođem do kraja	3 (2 - 4)	1 - 5
Prije nego što počnem učiti, razmišljam o svim stvarima koje moram naučiti	4 (3 - 4)	1 - 5
Dok čitam gradivo za nastavu, često ne razumijem isto (ne znam o čemu se radi)	3 (2 - 3)	1 - 5
Dok predavač govori, često razmišljam o drugim stvarima i zapravo ne slušam što govori	3 (2 - 4)	1 - 5
Kada čitam, povremeno se vraćam na već pročitano	4 (3 - 4)	2 - 5
Vrijedno učim da dobijem dobru ocjenu iako mi se predmet ne sviđa	4 (3 - 4)	1 - 5

Medijan kognitivnih strategija kod svih je ispitanika 3,75 (interkvartilnog raspona od 3,5 do 4,06) u rasponu od 2 do 5. Kognitivne strategije nešto su veće kod ispitanika starijih od 40 godina, kod 17 (17 %) ispitanika medijana 4,0 (interkvartilnog raspona od 3,46 do 4,46), no bez značajnih razlika u odnosu na ostale dobne skupine. Bez odmaka od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu je 32 (32 %) ispitanika koji imaju i nešto veću ocjenu kognitivne strategije, medijana 3,92 (interkvartilnog raspona od 3,67 do 4,17) u odnosu na ispitanike s većim odmakom, no bez značajnih razlika. Ispitanici, njih 30 (30 %) s odmakom više od 5 godina od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestринства ima veće ocjene kognitivne strategije, medijana 3,92 (interkvartilnog raspona od 3,67 do 4,15) bez značajne razlike u odnosu na one kojima je taj odmak do 5 godina (Tablica 9).

Tablica 9. Samoprocjena kognitivne strategije prema dobi i odmaku od obrazovanja

Kognitivne strategije	Medijan (interkvartilni raspon)	P*
Dob ispitanika		
do 30 godina (n = 45)	3,67 (3,45 - 4,08)	0,31
31 - 40 godina (n = 38)	3,79 (3,58 - 3,92)	
41 i više godina (n = 17)	4,0 (3,46 - 4,46)	
Odmak od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu		
Bez odmaka (n = 32)	3,92 (3,67 - 4,17)	0,26
do 5 godina (n = 32)	3,67 (3,42 - 3,98)	
6 - 10 godina (n = 20)	3,71 (3,52 - 3,92)	
više od 10 godina (n = 16)	3,75 (3,44 - 4,13)	
Odmak od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestrinstva		
do 5 godina (n = 64)	3,67 (3,5 - 4,0)	0,10 [†]
više od 5 godina (n = 30)	3,92 (3,67 - 4,15)	
Ukupno kognitivne strategije	3,75 (3,5 - 4,06)	

*KruskalWallis test; [†]Mann Whitney U test

Medijan samoregulacije učenja kod svih je ispitanika 3,22 (interkvartilnog raspona od 2,89 do 3,56) u rasponu od 2 do 4. Nema značajnih razlika u samoregulaciji učenja prema dobi ispitanika. Ispitanici bez odmaka od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu imaju nešto više vrijednosti medijana, 3,39 (interkvartilnog raspona od 2,92 do 3,77), no bez značajne razlike u odnosu na ispitanike s odmakom. Ispitanici s odmakom od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestrinstva duljem od 5 godina imaju nešto više ocjene medijana, 3,28 (interkvartilnog raspona od 3,0 do 3,67), no bez značajne razlike u odnosu na ispitanike s odmakom do 5 godina (Tablica 10).

Tablica 10. Samoprocjena samoregulacije učenja prema dobi i odmaku od obrazovanja

Samoregulacija učenja	Medijan (interkvartilni raspon)	P*
Dob ispitanika		
do 30 godina (n = 45)	3,33 (2,89 - 3,71)	
31 - 40 godina (n = 38)	3,22 (2,86 - 3,47)	0,61
41 i više godina (n = 17)	3,22 (2,89 - 3,61)	
Odmak od završetka srednje škole do upisa na višu medicinsku školu		
Bez odmaka (n = 32)	3,39 (2,92 - 3,77)	
do 5 godina (n = 32)	3,17 (2,78 - 3,64)	0,31
6 - 10 godina (n = 20)	3,22 (2,61 - 3,56)	
više od 10 godina (n = 16)	3,24 (3,0 - 3,44)	
Odmak od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestrinstva		
do 5 godina (n = 64)	3,22 (2,81 - 3,56)	0,46 [†]
više od 5 godina (n = 30)	3,28 (3,0 - 3,67)	

*KruskalWallis test; [†]Mann Whitney U test

5. RASPRAVA

Svrha je ovog rada utvrditi dob ispitanika, koliko je vremena prošlo od završetka srednje medicinske škole do upisa na dodiplomski studij te koliko je vremena prošlo od završetka dodiplomskog studija do upisa na diplomski. Također će se utvrditi razlike u strategijama učenja s obzirom na dob ispitanika i vremenski odmak od formalnog obrazovanja, odnosno imaju li oni s većim vremenskim razmakom od završetka jednog školovanja do početka drugog lošije strategije samoreguliranog učenja i je li im samim time teže učiti u odnosu na one koji su imali manji vremenski razmak ili čak nikakav.

S obzirom da je formalno obrazovanje uz socijalnu okolinu odgovorno za oblikovanje strategije samoreguliranog učenja, obratit će se pozornost i na taj segment. Postotak visokoobrazovanog stanovništva u RH je 15% što je još uvijek niže od europskog prosjeka (20%), a isto je i s učinkovitošću studiranja. Hrvatska zaostaje za članicama EU-a i što se tiče diplomiranih studenata visokog obrazovanja (11).

Prema *Adult education survey*, iako je sudjelovanje u obrazovanju po svim dobnim kategorijama ispod prosjeka zemalja EU, najmanja je razlika u kategoriji osoba između 25. i 34. godine (12). Sudjelovanje je očekivano najviše kod osoba koje imaju fakultetsko ili više obrazovanje pa tako 54,9 % visokoobrazovanih osoba sudjeluje u aktivnostima obrazovanja i osposobljavanja (12). S druge strane, najrjeđe sudjeluju osobe s najmanje obrazovanja – tek 3,9 % osoba bez srednje škole. Ovaj podatak upućuje na poznati problem: oni koji imaju najviše formalnog obrazovanja, najviše uče i nakon završetka redovnog obrazovnog procesa dok će se oni čije je formalno obrazovanje vrlo nisko, puno rjeđe uključiti u neki oblik obrazovanja odraslih (12).

Od 100 ispitanika 82 (82%) su žene, a 18 (18%) ih je muškog spola što je specifično za profesiju medicinskih sestara/tehničara, a to potvrđuju razna istraživanja, pa to navodi i Licul u svom radu „Sestrinstvo – ženska profesija?“ (13).

U istraživanju „Zadovoljstvo studijem i percepcija profesionalnih perspektiva studenata zdravstvenih studija“, provedenom 2014. na Sveučilištu u Splitu, Odjelu za zdravstvene studije, utvrđeno je da na uzorku od 80 ispitanika veću zastupljenost imaju studentice na svim studijskim programima (78,8%) (14).

U Republici Hrvatskoj posljednjih se nekoliko godina bilježi rast diplomiranih studenata visokog obrazovanja koji je posebno visok za žene – 38,4% te je njihov udio porastao s 56 na gotovo 60% svih diplomiranih studenata (11).

Medijan dobi ispitanika je 32 godine (u rasponu od 22 do 57) što odgovara podacima istraživanja Zdravstvenog veleučilišta u Zagrebu. Naime, u generaciji 2011./2012. starosna je dob studenata između 23 i 54 godine, a u generaciji 2012./2013. između 23 i 59 godina. U generaciji 2013./2014. starosna je dob studenata na sveučilišnom Odjelu zdravstvenih djelatnosti bila između 20 i 45, a prosječna dob $22,3 \pm 4,95$. Vidljivo je da u uzorku prevladavaju studenti koji su nastavili studirati odmah nakon srednjoškolskog obrazovanja te da je starosna dob u različitim studijskim smjerovima slična (14).

U našem uzorku prevladavaju studenti koji nisu upisali višu odmah nakon srednje škole, njihov je medijan godina od srednje do više škole (dodiplomskistudij) 3 godine (interkvartilnog raspona 0 – 8). Također, razmak između završetka dodiplomskog studija do upisa na diplomski studij sestrinstva iznosi 4 godine (interkvartilnog raspona 2-7).

Prema istraživanju koje je proveo Lowther na 300 poslodavaca u Hrvatskoj, došlo se do zaključka kako obrazovanje u Hrvatskoj nema dovoljnu financijsku potporu (11). Udio troškova za obrazovanje iznosi 4% BDP-a što je uvelike ispod prosjeka razvijenih europskih zemalja i nedovoljno za napredak (11). Hrvatska se nalazi na samom dnu po količini sredstava uloženi u obrazovanje ljudskih potencijala u kontekstu formalnog obrazovanja (iza nje je samo Rumunjska), dok se slična situacija događa i kod ulaganja u neformalno obrazovanje (11). Stoga su studenti prisiljeni samostalno financirati svoje školovanje, u našem slučaju njih 85 (85%), dok istovremeno njih 54 (54%) ima hraniteljsku ulogu u svojoj obitelji.

Za razliku od naših ispitanika, u istraživanju koje je provedeno 2012. na Department of Nursing, Utah Valley University samo 38,5% ispitanika samostalno financira svoje školovanje ($n = 2,020$) (15). Također, imaju veću zastupljenost ženskih studentica, 88,8%, dok je muških studenata 11,2%. Prosječna dob studenata je 31 godina. Naši su ispitanici u većem postotku zaposleni, njih 97 (97%), dok je kod njih na puno radno vrijeme zaposleno svega 18% ispitanika, na nepuno radno vrijeme 52,5% dok je nezaposlenih 29,5%. To je znatno više od našeg rezultata za nezaposlene, 3%. Valja uzeti u obzir veličinu njihovog uzorka, a i različiti sustav školovanja, odnosno stupnjeve naobrazbe u sestrinstvu.

Prema popisu stanovništva iz 2011., najbolje obrazovani građani nalaze se među zaposlenima, njih čak 15,4% ima fakultetsko obrazovanje, dok je među nezaposlenima 7,4% takve radne

snage i svega 4,8% među neaktivnima (12). Visok postotak ispitanika u ovom istraživanju govori nam da ne bi mogli nastaviti školovanje ako nisu zaposleni s obzirom da su ga prisiljeni sami financirati. Višu medicinsku školu redovno je završio 41 (41%) ispitanik, dok ih je izvanredno završilo 59 (59%), od toga 91 (91%) u roku, a samo 9 (9%) nakon roka.

Imajući u vidu da je srednju školu završilo s odličnim uspjehom 54 (54%) ispitanika i s vrlo dobrim uspjehom njih 46 (46%), možemo se složiti s rezultatom do kojeg su došli na Tehnološkom fakultetu u Brisbaneu, Australia, 2004. Godine (16). Oni su, naime, utvrdili da će učenici koji su od ranije imali više ocjene, vrlo vjerojatno imati visoke ocjene i na fakultetu, za razliku od onih koji su imali lošije performanse. Ovaj je konstrukt važniji od studentske samoprocjene korištenja strategija učenja i od njihovih osobina ličnosti. Studenti koji su izvještavali o većoj upotrebi učinkovitih strategija učenja, imali su veću vjerojatnost za postizanje viših ocjena nego studenti koji su prijavili nisku primjenu učinkovitih strategija učenja (15). Ovaj se rezultat poklapa s istraživanjem provedenim 1990. od strane Pintricha i De Groota gdje je navedeno da će učenici koji imaju bolji uspjeh vjerojatnije izvijestiti o upotrebi strategija samoreguliranog učenja u odnosu na učenike koji imaju slabiji uspjeh iako nema razlike u njihovim kognitivnim strategijama (17). Suprotno tomu, u istraživanju provedenom na George Mason University 2008. godine došli su do zaključka da metakognitivna samoregulacija nije odigrala značajnu ulogu u predviđanju akademskog postignuća tijekom prve i druge godine studiranja (18).

Neki autori smatraju da metakognicija sama po sebi nije prediktor školskog postignuća, ali da vjerojatno ima medijatorsku ulogu. U svom je istraživanju Minnaert izravno provjerio može li metakognicija kompenzirati inteligenciju na uzorku „brucoša“ te utvrdio da metakognicija ima dodatni, o inteligenciji neovisni doprinos u objašnjenju školskog postignuća, odnosno da metakognitivne vještine mogu kompenzirati nešto nižu razinu inteligencije (3).

Također, gore spomenuto istraživanje na Tehnološkom fakultetu u Brisbaneu 2004. godine navodi sljedeće: nije iznenađujuće da studenti koji učinkovito upravljaju svojim vremenom, reguliraju količinu napora koji troše na zadatke, samostalno prate njihovo razumijevanje, rade poveznice između pročitanog i materijala za predavanje te učinkovito organiziraju materijale za nastavu, postižu više ocjene nego studenti koji ne prakticiraju takvo ponašanje. Prvo, vjerojatno je da su ciljevi uspješnosti mjereni u ovoj studiji odrazili ciljeve za pristup izvedbi, a nedavna istraživanja sugeriraju da ciljevi pristupa izvedbi pogoduju pozitivnim rezultatima. Drugo, priroda procjene u sveučilišnom okruženju također može utjecati na odnos između ciljeva i strategija. Ako učenici imaju velika opterećenja i ograničeno vrijeme za obavljanje

zadataka, fokus je na praktičnosti učenja samo onoga što je potrebno za postizanje visokih ocjena, a ne učenje radi dubine razumijevanja materijala što može biti pogodnije za izvedbu. Studenti mogu pristupiti strateški svom učenju i prijaviti da koriste različite strategije učenja dok je istovremeno cilj upotrebljavanja tih strategija usmjeren na postizanje visokih ocjena, a ne na dubinsku procjenu nastavnog materijala (15).

Situacija je nešto drugačija nakon završetka dodiplomskog studija. Naime, s odličnim je uspjehom završilo 16 (16%) ispitanika, s vrlo dobrim 62 (62%) ispitanika, a s dobrim njih 22 (22%). Uspoređujući završnu ocjenu nakon srednjoškolskog obrazovanja, uočava se pad od 38% za odličan uspjeh, dok se za 16 % povećava vrlo dobar uspjeh. Srednju školu nijedan ispitanik nije završio s dobrim uspjehom, dok ih tu ima 22 (22%). S obzirom da ispitanici još nisu diplomirali na diplomskom studiju, ne mogu se usporediti rezultati završnog uspjeha s dodiplomskog studija.

Imajući u vidu rezultate o postignutom završnom uspjehu iz srednje i više škole ispitanika, može se reći da su polučili nešto slabiji uspjeh nakon više škole.

Treba uzeti u obzir da su ispitanici, koji su uglavnom i zaposleni (97%), prisiljeni vješto manipulirati vremenom koje im je na raspolaganju za učenje. 11 (11%) ispitanika smatra učenje teškim i oduzima im puno vremena, dok 42 (42%) ispitanika navode da im učenje oduzima puno vremena i kosi se s privatnim obvezama. Sposobnost samoregulacije i učinkovito upravljanje vremenom naučena je vještina. Upravljanje vremenom od posebnog je značenja na fakultetu gdje studenti imaju više slobode upravljati svojim aktivnostima, razvijaju sposobnost balansirati vremenom između fakultetskih obveza, zabave i čak zaposlenja (17).

Usprkos tome, 79 (79%) ispitanika smatra se dorašlim zadacima koje studiranje stavlja pred njih, dok ih 21 (21%) treba pomoć prijatelja, obitelji ili kolega.

Da je njihovo studiranje važno i zanimljivo smatra, 75 (75%) ispitanika dok njih 24 (24%) nalazi da su važni i zanimljivi samo neki kolegiji. 50 (50%) ispitanika smatra da može povezati nastavni sadržaj diplomskog sa sadržajem dodiplomskog studija.

5.1. Kognitivne strategije i samoregulirano učenje (SRU) - rezultati

Kognitivni aspekt samoregulacije učenja podrazumijeva kontrolu korištenja vrlo različitih kognitivnih strategija učenja koje rezultiraju boljim učenjem i postignuće navodi kako su samoregulirani učenici često opisani kao oni koji imaju velik arsenal kognitivnih strategija koje mogu brzo i vješto upotrijebiti za postizanje svojih akademskih ciljeva. Konstrukt pristupa učenju ili obrazaca učenja koji su originalno razvili Marton i Säljö, kasnije razradili Vermunt i suradnici, razlikuje tri glavne *kognitivne strategije procesiranja*: dubinske (povezivanje, strukturiranje, kritičko razmišljanje), postupne (analiziranje, memoriziranje) i konkretne strategije (konkretiziranje, primjena) te ih povezuju s regulacijskim strategijama, koncepcijama učenja i orijentacijama u učenju. *Strategije regulacije* također dijele u tri kategorije: samoregulaciju, eksternalnu regulaciju i nedostatak regulacije. Drugi uvjetni konsenzus o vrstama strategija učenja postoji u smislu njihove podjele u dvije široke kategorije: kognitivne i metakognitivne strategije. Pritom kognitivne strategije uključuju kognitivne aktivnosti kao što su ponavljanje gradiva koje se uči, selekcioniranje i organiziranje informacija, povezivanje novog gradiva s informacijama u pamćenju, pohranjivanje i dosjećanje različitih informacija i sl. S druge strane, *metakognitivne strategije* uključuju aktivnu kontrolu kognitivnih procesa uključenih u proces učenja, odnosno stalno planiranje i praćenje kognitivnih aktivnosti kao i provjeravanje njihovih rezultata. Na primjer, nakon čitanja određenog dijela teksta učenik, čiji je cilj razumijevanje tog teksta, može koristiti strategiju samoispitivanja (postavljanja pitanja o konceptima o kojima se u tekstu raspravlja) (3).

Veći broj novih istraživanja sugerira pozitivnu povezanost metakognicije i školskog postignuća. Povezanost postoji i raste s dobi ispitanika. Zeidner, Boekaerts i Pintrich upozorili su na značajno preklapanje i nejasnoće u definiciji samoregulacije i metakognicije te na nedostatak konsenzusa o prirodi odnosa ovih dvaju konstrukata. U svojoj meta analizi preko 255 recentnih radova (ne starijih od 5 godina) Dinsmore, Alexander i Loughlin nalaze da se pojmovi metakognicija, samoregulacija i samoregulirano učenje često u literaturi koriste gotovo kao sinonimi što po njihovom mišljenju nije opravdano (3).

MSLQ upitnik korišten u ovom istraživanju datira iz 1989. godine. Podijeljen je na dva dijela: motivacijska vjerovanja, u koja pripadaju samoučinkovitost, unutarnja vrijednost i test anksioznosti, te strategije samoregulativnog učenja, u koje pripadaju kognitivne strategije i samoregulacija. U ovom je istraživanju korišten drugi dio ankete koji pokriva strategije samoregulativnog učenja.

Ako uzmemo u obzir prethodne citate, moglo bi se reći da neka pitanja, koja u ovom upitniku pokrivaju samoregulaciju učenja, mogu pripadati u metakognitivne strategije, npr. pitanje „Postavljam sam/a sebi pitanja da budem siguran/a u naučeno“.

Većina istraživanja potvrdila je važnost za uspješnu samoregulaciju učenja pri čemu su različiti metakognitivni procesi i različite strategije relevantni za planiranje, kontrolu i evaluaciju procesa učenja u svakoj fazi samoreguliranog učenja. Aktivacija relevantnog znanja o sadržaju može se pojaviti nesvjesno, ali samoregulirani učenici često aktiviraju znanje na planiran način putem poticanja i samoprovjere (npr. „Što ja znam o tome?“) (19).

Ova tvrdnja odgovara pitanju iz ankete „Kada čitam, pokušavam činjenice iz udžbenika povezati s onim što već znam“ na koje je 46 (46%) ispitanika odgovorilo da se u potpunosti slaže, a 45 (45%) ispitanika da se slaže.

Nadalje, 2005. Dale H. Schunk u članku *Self – Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich*, koji je svojevrsan pregled njegovih znanstvenih otkrića, navodi da „Interes označava stupanj zanimanja za sadržaj nastavnog sadržaja“ (20).

Za tvrdnju „Iako je nastavni sadržaj dosadan i nezanimljiv, nastavljam učiti sve dok ne dođem do kraja“ 21 (21%) ispitanik odgovorio je da se ne slaže, dok se 32 (32%) ispitanika niti slažu, niti ne slažu, a 30 (30%) ispitanika navodi da se slaže s ovom tvrdnjom.

Kognitivnim praćenjem učenici procjenjuju svoj napredak do cilja. Nastavljaju koristiti strategije koje su se pokazale učinkovitima ili ih mijenjaju kada smatraju da ih treba zamijeniti boljim. To može uključivati različite kognitivne strategije učenja kao podcrtavanje, sumiranje, izrada bilješki (20). S tvrdnjom „Podcrtavam si riječi i retke u udžbeniku da lakše zapamtim“ 37 (37%) ispitanika se slaže, a 43 (43%) ispitanika se u potpunosti slaže. Isto tako, za tvrdnju „Kada učim za test, trudim se raditi pisane bilješke da lakše naučim novi nastavni sadržaj“ 42 (42%) ispitanika se slaže, a 34 (34%) ispitanika se u potpunosti slaže.

Samoregulirani učenici postavljaju si hijerarhijske ciljeve te mogu istodobno održavati proces (npr. razumijevanje sadržaja i strategija za rješavanje problema) i polučiti željene rezultate (npr. visok broj bodova na testu i ostvarivanje dobre ocjene) (20). Tako 42 (42%) ispitanika odgovara da vrijedno nastavljaju učiti u želji za dobrom ocjenom iako im se predmet ne sviđa.

Kognitivni faktori imaju ulogu u razvijanju samoregulacije na dva načina. Prvo, s razvijanjem samoregulacije postaju bolji u određivanju ciljeva, prate svoj napredak prema zadanom cilju i mijenjaju strategije kada je to potrebno. Drugo, razvoj samoregulacije pomaže im poboljšati brzinu i učinkovitost u samoregulirajućem procesu (npr. pohrana ili dohvaćanje podataka iz

memorije) (20). To možemo povezati s tvrdnjom u našoj anketi „Kada učim za test, trudim se upamtiti što više činjenica mogu“ na koju je 49 (49%) ispitanika odgovorilo da se slaže, a 37 (37%) da se u potpunosti slaže.

Uzimajući u obzir sve dobivene rezultate, dobiven je medijan kognitivnih strategija kod svih ispitanika 3,75 (interkvartilnog raspona od 3,5 do 4,06). Kognitivne strategije nešto su veće kod ispitanika starijih od 40 godina, kod 17 (17%) ispitanika, medijana 4,0 (interkvartilnog raspona od 3,46 do 4,46), no bez značajnih razlika u odnosu na dobne skupine.

Također, nisu pronađene značajnije razlike u kognitivnim strategijama ispitanika koji su upisali višu školu odmah nakon srednje (medijana 3,92) u odnosu na one koji su imali veći vremenski razmak od završetka srednje škole do upisa na višu školu. Ispitanici s vremenskim odmakom do 5 godina (n = 32) imaju medijan vrijednosti 3,67, ispitanici s vremenskim odmakom 6 – 10 godina (n = 20) imaju medijan vrijednosti 3,71, a oni s pauzom većom od 10 godina (n = 16) imaju medijan 3,75.

Istovremeno ispitanici koji su imali vremenski razmak od završetka dodiplomskog studija (više škole) do upisa na diplomski studij sestriinstva (n = 30), imaju nešto više ocjene medijana 3,28 u odnosu na ispitanike koji su imali vremenski razmak do 5 godina (n = 64), a to je 3,22. Nije pronađena značajna razlika u vremenskom odmaku od završetka jedne akademske razine do upisa na sljedeću.

U usporedbi s mlađom djecom, izglednije je da će stariji studenti točnije procijeniti samoučinkovitost, odrediti korist od učenja, ciljeve i evaluirati napredak u učenju. Ove razvojne prednosti ističu složenost samoregulacije između starijih učenika/studenata. Istraživači podupiru ideju da studentov proces samoregulacije može biti poboljšán i da bolja samoregulacija rezultira boljim akademskim uspjehom (20).

Kod spomenutih ispitanika medijan samoregulacije iznosi 3,22 (interkvartilnog raspona od 2,89 do 3,56) u rasponu od 2 do 4. Nema značajnih razlika po dobnim skupinama. Također, nema značajnije razlike između ispitanika koji su upisali dodiplomski studij odmah nakon srednje škole (iako imaju nešto višu vrijednost medijana 3,39) u odnosu na one koji su imali vremenski odmak između završetka srednje i upisa u višu školu. Nije nađena ni značajna razlika između studenata koji su nakon dodiplomskog studija upisali diplomski u vremenskom razmaku manjem od 5 godina (njih 64, medijan visine 3,22) dok kod onih koji su imali veću vremensku razliku, više od 5 godina, njih 30 ima visinu medijana 3,28.

U sestrijskoj profesiji prevladava ženska populacija, što zbog povijesnog razvoja sestriinstva, što zbog prirode samog posla, stoga nije neobično da se u statističkim podacima može pronaći većinski dio ženske populacije koja se školuje i studira.

U usporedbi s muškim studentima, studentice pokazuju veću samoregularajuću učinkovitost i manji neuspjeh koji se očituje kroz njihov napredak u obrazovnom sustavu. Različita razina spola replicira se među kulturama. Učenice u obje zemlje istočne i zapadne Europe pokazuju veću uočljivu učinkovitost u reguliranju akademskih aktivnosti od muških učenika (19).

Također, sama profesija nalaže svim aktivnim pružateljima zdravstvene skrbi i njege kontinuiranu edukaciju u vidu neformalne edukacije te se na osnovu te aktivnosti i produžuje licenca za samostalan rad. Nije neobično da su medicinske sestre/tehničari vrlo zainteresirani za završavanje dodiplomskih i diplomskih studija, u velikom broju izvanrednim studijem te o vlastitom trošku. Prvenstvena je tu motivacija bolja plaća, zatim mogućnost konkuriranja i dobivanja boljeg (lakšeg) radnog mjesta ili vodeće pozicije te mogućnost utjecanja na situacije i provođenje promjena kojima su možda stariji kolege neskloni.

U Hrvatskoj je u 2011. godini, prema anketi o radnoj snazi, oko 52% osoba, koje su pohađale neki oblik obrazovanja nakon redovnog školovanja, to činilo iz osobnog interesa dok je daljnjih 38% dodatno učilo vezano za postojeće zanimanje (12).

6. ZAKLJUČAK

Ispitanici u ovom istraživanju različite su životne dobi te su pohađali i završili osnovnu i srednju školu u različitim društvenim uređenjima i po različitim školskim programima, stoga je velik izazov ispitanicima uskladiti stečeno znanje s dinamičnim društvenim promjenama, visokim tehnologijama i informacijskim društvom. Znanje je postalo glavni društveni resurs, sve je naglašenija njegova uloga u gospodarskom rastu i razvoju. Cjeloživotno obrazovanje nameće se kao imperativ jer pruža pojedincu priliku za napredak i ispunjenje želja i ciljeva. Važnost obrazovanja ljudskih potencijala nikad nije bila više naglašavana jer se u njemu ogleda napredak i samoispunjenje modernog čovječanstva.

U ovom istraživanju ispitanici su različite životne dobi u rasponu od 22 do 57 godina starosti. Bez odmaka od završetka srednje škole do upisa na dodiplomski studij je 32 ispitanika, razmak do 5 godina ima 32 ispitanika, razmak od 6 do 10 godina ima 20 ispitanika, a razmak veći od 10 godina ima 16 ispitanika. Nadalje, između završetka dodiplomskog studija i upisa na diplomski studij vremenski je razmak za 64 ispitanika manji od 5 godina (medijan 3,67), a 30 ispitanika ima vremenski razmak od jednog studija do drugog više od 5 godina (medijan 3,92).

Nisu pronađene značajne statističke razlike u strategijama samoreguliranog učenja s obzirom na dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja.

Iako ispitanici koji su upisivali višu školu odmah po završetku srednje, imaju nešto višu vrijednost medijana (3,39), ipak to nije značajna razlika u odnosu na one ispitanike koji su to učinili nakon nekog vremena. Iako se u samoprocjeni samoregulacije pokazalo da ispitanici koji su imali vremenski razmak veći od 5 godina između završetka dodiplomskog i upisa na diplomski studij imaju nešto veću vrijednost medijana (3,28) samoregulacije u odnosu na one koji su upisali diplomski u razmaku manjem od 5 godina od završetka dodiplomskog studija, opet nisu pronađene statistički značajne razlike u strategijama učenja s obzirom na vremenski odmak od formalnog obrazovanja.

Možemo zaključiti da su naši ispitanici bili dobro podučeni tijekom formalnog obrazovanja, da su dobro razvili vještine samoreguliranog učenja i shodno tome polučili očekivani akademski uspjeh. Akademski kompetencija nije nepokretna imovina koju svatko ima u svom obrascu ponašanja. Naprotiv, to je proizvod čiji su čimbenici sposobnosti i niz samoregulacijskih i motivacijskih utjecaja. U prošlosti je obrazovni razvoj učenika ovisio o kvaliteti škola u koje su bili upisani (18).

7. SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja kod ispitanika koji se odlučuju za studij te razlike u strategijama učenja s obzirom na dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja. Ovaj rad napravljen je u obliku presječne studije.

Ispitanici su studenti prve i druge godine studija sestrinstva Medicinskog fakulteta Osijek, dislociranog studija Čakovec. Ovo je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku ispitanika (N = 100), od čega 82 (82%) žene i 18 (18%) muškaraca. Koristio se dio preuzetog i prevedenog upitnika Motivirajućih strategija učenja (MSLQ), koji se odnosi na strategije samoreguliranog učenja, u kombinaciji s prvim dijelom upitnika koji je samostalno kreiran. Prvi dio ima 16 pitanja samostalne izrade. Drugi dio ankete dio je preuzetog i prevedenog MSLQ upitnika i sastoji se od 22 tvrdnje.

Nisu pronađene značajne statističke razlike u strategijama samoreguliranog učenja s obzirom na dob i vremenski odmak od formalnog obrazovanja, niti su pronađene statistički značajne razlike u strategijama učenja s obzirom na vremenski odmak od formalnog obrazovanja.

Zaključak je da su ispitanici dobili dobre temelje tijekom formalnog obrazovanja, dobro razvili vještine samoreguliranog učenja te, bez obzira na dob i vremenski razmak od jedne akademske razine do sljedeće, vješto upravljaju strategijama samoreguliranog učenja i postižu dobre akademske rezultate.

Ključne riječi: dob; sestrinstvo; strategije samoregulacije; odrasli studenti

8. SUMMARY

THE ROLE OF FORMAL EDUCATION IN SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES OF NURSING STUDENTS

The aim of this cross-sectional study was to determine the age and the time-lag between formal and higher education of subjects who decided to enrol in higher education, and to determine the differences in learning strategies with regard to the age and the time-lag between formal and higher education.

The study subjects were students of the first and second year of Nursing at the Faculty of Medicine in Osijek, of a dislocated programme in Čakovec. This study was conducted on a suitable sample of subjects (N = 100) of which 82% were women and 18% were men. One part of a downloaded and translated Motivating Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) relating to self-regulated learning strategies was used, together with the first part of the questionnaire which was independently created. The first part of the survey comprises of 16 independently created questions. The second part comprises of 22 statements that are a part of the downloaded and translated MSLQ questionnaire.

Neither significant statistical differences in self-regulated learning strategies with regard to the age and time-lag between formal and higher education, nor statistically significant differences in learning strategies with regard to the time-lag between formal and higher education were found.

The conclusion is that the subjects were provided with good foundations during their formal education, they have developed self-regulated learning skills regardless of their age and the time-lag between two academic levels, they are skillfully managing the self-regulated learning strategies, and achieving good academic results.

Keywords: age; nursing; self-regulated learning; older students

9. LITERATURA

1. Lončarić D. Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci; 2014. Dostupno na:
https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric_Motivacija_Samoregulacija_Ucenje_e_knjiga_3.pdf. Datum pristupa:
30.7.2017. (https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=motivacija+i+strategije+samoregulacije+u%C4%8Denja&spf=1498294112696)
2. Lončarić D. Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. 2008; 191-6. Dostupno na:
http://www.academia.edu/8217606/Uloga_samoreguliranog_učenja_u_održivom_razvoju_obrazovanja_The_role_of_self-regulated_learning_in_the_sustainable_development_of_education_. Datum pristupa:
31.07.2017. Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja, Darko Lončarić
3. Sorić I. Samoregulacija učenja - Možemo li naučiti učiti. 1. Izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap; 2014.
4. Lončarić D. Samoregulacija učenja kao preduvjet cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Prezentacija izložena 10.02.2008. u Zagrebu. 1. stručni skup za voditelje Županijskih stručnih vijeća psihologa. Agencija za odgoj i obrazovanje. Dostupno na:
http://gimnazija-agmatos-samobor.skole.hr/upload/gimnazija-agmatos-samobor/images/static3/829/attachment/SAMOREGURILANO_UCENJE_LONCARI_C_RIJEKA.pdf. Datum pristupa: 30.7.2017.
5. Mrkonjić I, Topolovec V, Marinović M. Metakognicija i samoregulacija u učenju i nastavi matematike. Dostupno na:
https://bib.irb.hr/datoteka/396084.OSIJEK_final.doc. Datum pristupa: 30.7.2017.
6. Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Tjedan cjeloživotnog učenja. Dostupno na: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik>. Datum pristupa: 30.7.2017.
7. Lončarić D. Moj put do slobodne škole. Društvo za promicanje demokratskog obrazovanja. Dostupno na: <http://www.slobodnaskola.hr/txt/doc-dr-sc-darko-loncaric-moj-put-do-slobodne-skole>. Datum pristupa: 30.7.2017.
8. Marušić M i sur. Uvod u znanstveni rad u medicini. 4. izd. Udžbenik. Zagreb: Medicinska naklada; 2008.

9. Ivanković D i sur. Osnove statističke analize za medicinare. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 1988.
10. Nikčević-Milković A, Jerković A, Biljan E. Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu. 2014; 154 (4): 375 – 398. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/138857>. Datum pristupa: 28.07.2017.
11. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. 2013. Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf. Datum pristupa: 25.07.2017.
12. Mikulić M. Statistička analiza utjecaja obrazovanja na konkurentnost radne snage u Republici Hrvatskoj. Ekonomski fakultet u Splitu. 2015, Dostupno na: <https://repozitorij.efst.unist.hr/islandora/object/efst%3A42/datastream/PDF/view>. Datum pristupa: 20.07.2017.
13. Licul R. Sestrinstvo – ženska profesija. JAHR. 2014; 5(9). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/191188>. Datum pristupa: 25.07.2017.
14. Čeko J. Zadovoljstvo studijem i percepcija profesionalnih perspektiva studenata zdravstvenih studija. Sestrinski glasnik. 2015; 20 (3): 196 – 201. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/149419>. Datum pristupa: 20.07.2017.
15. Chen H-C, Lo H-S. Development and psychometric testing of the nursing student satisfaction scale for the associate nursing programs. Journal of Nursing Education and Practice. 2012; 2 (3): 25-37. Dostupno na: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/article/view/656/5499>. Datum pristupa: 27.07.2017.
16. Gow K, McKenzie K, Schweitzer R. Exploring first year academic achievement through structural equation modelling. Higher Education Research and Development. 2004; 23(1): 95-112. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/23666/1/23666.pdf>.
17. Pintrich P, De Groot E. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology. 1990; 82 (1): 33-44. Dostupno na: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>. Datum pristupa: 25.07.2017.

18. Kitsantas A, Winsler A, Huie F. Self - regulation and ability predictors of academic success during college. *Journal of advanced academics*. 2008; 20 (1): 42-68. Dostupno na: <http://winslerlab.gmu.edu/pubs/Kitsantas.pdf>. Datum pristupa: 27.07.2017.
19. Caprara GC, Fida R, Bandura A i sur. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100 (3): 525-534. Dostupno na: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008JEP.pdf>. Datum pristupa: 25.07.2017.
20. Schunk DH. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*. 2005; 40(2): 85-94. Dostupno na: <http://www.anitacrawley.net/Articles/SchunkLegacyofPintrich.pdf>. Datum pristupa: 25.07.2017.

10. ŽIVOTOPIS

OPĆI PODACI

Premuš Kristina

Rođena: 18. ožujka, 1977. godine u Virovitici, Republika Hrvatska

Adresa: Međgaje 10, Mačkovec, 40000 Čakovec

Kontakt telefon: 098/1745 173

e-mail: etomeopet@gmail.com

OBRAZOVANJE

01.11.2015. – danas - Medicinski fakultet Osijek, diplomski studij sestrinstva, dislocirani studij u Čakovcu

10.12.2007. - 03.11.2011. – Zdravstveno veleučilište Zagreb, Zagreb, Hrvatska. Dodiplomski stručni studij sestrinstva. Stručni naziv: Prvostupnica (baccalaurea) sestrinstva.

1991. - 1995. – Srednja medicinska škola Bjelovar

1983. - 1991. - Osnovna škola Lazo Tihomirović Grubišno polje

RADNO ISKUSTVO:

01.05.2017. - do danas Neurološka poliklinika, EMNG i EEG tehničar

1998. do 30.04.2017. - Odjel neurologije Županijska bolnica Čakovec

1997. -Instrumentarka u operacijskoj sali Županijske bolnice Čakovec

1997. -Stručni ispit

1996. - Pripravnički staž Dom zdravlja Čakovec

EDUKACIJA:

2017.: Tečaj III kategorije „Sestrinska dokumentacija“, KBC Rebro Zagreb

2017.: Tečaj za trajno osposobljavanje za rad u EMNG i EEG dijagnostici, KBC Rebro

2014.: Tečaj „Palijativna skrb u praksi“, Županijska bolnica Čakovec

ČLANSTVO I AKTIVNOSTI U UDRUGAMA

2017. - do danas: tajnica HUMS -a, podružnice Čakovec

2011. - danas: članica stručnog društva za suzbijanje boli HUMS-a

1999. - danas: Udruga medicinskih sestara i tehničara Hrvatske za neurologiju

1998. - do danas: članica udruge medicinskih sestara (HUMS)

OSTALE AKTIVNOSTI

2013.: Aktivni sudionik 4. Kongresa stručnog društva za suzbijanje boli s međunarodnim sudjelovanjem: „Neuroplastičnost mozga“

2012.: Predavač u Županijskoj bolnici Čakovec u sklopu trajne godišnje edukacije - „Parkinsonova bolest“

2012.: Aktivni sudionik 3. Kongresa stručnog društva za suzbijanje boli s međunarodnim sudjelovanjem: „Neuropatska bol“

11. PRILOZI

Upitnik za motivirajuće strategije učenja

1. Upišite vašu dob _____
2. Zaokružite spol M Ž
3. Jeste li zaposleni a) da b) ne
4. Snosite li troškove studija sami?
 - a) da
 - b) ne
 - c) djelomično
5. Imate li obitelj u kojoj imate hraniteljsku ulogu? a) da b) ne
6. Višu medicinsku školu ste završili: a) redovno b) izvanredno
7. Koliko je godina prošlo od završetka vašeg srednjoškolskog obrazovanja do upisa na višu medicinsku školu? Upišite broj godina _____
8. S kojim uspjehom ste završili srednju školu?
 - a) odličan
 - b) vrlo dobar
 - c) dobar
 - d) dovoljan
9. Jeste li višu školu završili u roku? a) da b) ne
10. S kojim uspjehom ste završili višu školu?
 - a) odličan
 - b) vrlo dobar
 - c) dobar
 - d) dovoljan
11. Koliko je godina prošlo od završetka više medicinske škole do upisa na sveučilišni studij sestринства? Upišite broj godina _____

12. Smatrate li učenje teškim?

- a) da
- b) ne
- c) ponekad

13. Smatrate li da vam učenje oduzima mnogo vremena?

- a) da
- b) ne
- c) ovisi o ostalim privatnim obavezama
- d) ovisi i težini nastavnog sadržaja

14. Smatrate li da ste dorasli zadacima pred koje vas stavlja studiranje na sveučilišnom studiju?

- a) da
- b) ne
- c) izvršavam ih, ali uz pomoć kolega, obitelji ili prijatelja

15. Smatrate li da nastavni sadržaj više škole možete povezati sa nastavnim sadržajem sveučilišnog studija?

- a) da
- b) ne
- c) samo u nekim dijelovima

16. Smatrate li da je vaše studiranje važno i zanimljivo?

- a) da
- b) ne
- c) samo neki kolegiji

Molim vas da ocijenite sljedeće tvrdnje na osnovi vašeg ponašanja u ovoj akademskoj godini.

Vaše ocjenjivanje trebalo bi biti na skali od 1 do 5, gdje je **1= uopće se ne slažem**, **2= ne slažem se**, **3= niti se slažem niti se ne slažem**, **4= slažem se**, **5= slažem se u potpunosti**

Sljedeće tvrdnje odnose se na upotrebu kognitivnih strategija:

R.br.	Tvrdnja	1	2	3	4	5
1	Kada učim za test, pokušavam objediniti informacije iz knjige i predavanja					
2	Kada pišem seminarski rad/članak pokušavam se sjetiti što je predavač rekao na nastavi da mogu točno odgovoriti na pitanja					
3	Teško mi je razlučiti što je bitno u nastavnom sadržaju koje čitam					
4	Kada učim važne činjenice naučim svojim riječima					
5	Uvijek se trudim razumjeti što predavač podučava čak iako to meni nema nikakvog smisla					
6	Kada učim za test trudim se upamtiti što više činjenica mogu					
7	Kada učim za test trudim se raditi pisane bilješke da lakše naučim materiju					
8	Kada učim za test trudim se ponavljati sam/a sebi važne činjenice dok ih ne zapamtim					
9	Koristim stare uratke, seminarske radove/članke, stare bilješke za savlađivanje nove materije					
10	Kada učim o nekoj određenoj temi pokušavam to uklopiti u ostatak nastavnog sadržaja iz tog predmeta					
11	Kada učim o nekoj određenoj temi opetovano si ponavljam riječi da lakše zapamtim					
12	Podcrtavam si riječi i retke u udžbeniku da lakše zapamtim					
13	Kada čitam pokušavam činjenice iz udžbenika povezati sa onim što već znam					

Slijedeće tvrdnje odnose se na samoregulaciju učenja:

R.br.	Tvrdnja	1	2	3	4	5
14	Postavljam sam/a sebi pitanja da budem siguran/na u naučeno					
15	Kada mi je učenje teško odustanem ili se prebacim na lakše cjeline nastavnog sadržaja					
16	Vježbam i odgovaram na dodatna pitanja koja se nalaze na kraju lekcije iako to nije obavezno					
17	Iako je nastavni sadržaj dosadan i nezanimljiv nastavljam učiti sve dok ne dođem do kraja					
18	Prije nego što počnem učiti razmišljam o svim stvarima koje moram naučiti					
19	Dok čitam materijale za nastavu često ne razumijem isto (ne znam o čemu se radi)					
20	Dok predavač govori često razmišljam o drugim stvarima i zapravo ne slušam što govori					
21	Kada čitam povremeno se vraćam na već pročitano					
22	Vrijedno učim da dobijem dobru ocjenu iako mi se predmet ne sviđa					

Klasa: 602-04/17-08/12
Broj: 2158-61-07-17-155
Osijek, 19. srpnja 2017.

PREDMET: Zamolba Kristine Premuš za mišljenje Etičkog povjerenstva u svrhu provođenja istraživanja vezanog uz izradu diplomskog rada

Mišljenje Etičkog povjerenstva Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku Medicinskog fakulteta Osijek

Temeljem zamolbe i uvida u zamolbu s priloženom dokumentacijom koju je ovom Povjerenstvu predala **Kristina Premuš**, studentica sveučilišnog diplomskog studija Sestrinstva Medicinskog fakulteta Osijek, a u svrhu provođenja istraživanja vezanog uz izradu diplomskog rada pod naslovom: **„Uloga formalnih stupnjeva obrazovanja u strategijama samoreguliranog učenja studenata sestrinstva”**, pod mentorstvom prof.dr.sc. Radivoja Radića, Etičko povjerenstvo Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku Medicinskog fakulteta Osijek, na svojoj 39. sjednici održanoj dana 14. srpnja 2017. godine zaključilo je da:

- Kristina Premuš kao istraživač i prof.dr.sc. Radivoje Radić kao mentor, posjeduju odgovarajuće stručne i znanstvene preduvjete za korektnu i uspješnu realizaciju predloženog istraživanja;
- da predloženo istraživanje glede svrhe i ciljeva istraživanja može rezultirati novim znanstvenim/stručnim spoznajama u tome području;
- da su plan rada i metode istraživanja u skladu s etičkim i znanstvenim standardima;
- da su plan rada i metode istraživanja, ukupan broj, odabir, uključivanje, obaviještenost i suglasnost ispitanika/zakonskih zastupnika, u skladu s etičkim i znanstvenim standardima;
- da su predvidivi rizici i opasnosti u odnosu prema pretpostavljenoj znanstvenoj koristi, osmišljeni uz najmanje moguće izlaganje riziku i /ili opasnosti po zdravlje istraživača, suradnika u istraživanju i opće populacije, u skladu s inauguriranim temeljnim etičkim principima i ljudskim pravima u biomedicinskim istraživanjima u području medicine i zdravstva, uključujući standarde korištenja i postupka s humanim biološkim materijalom u znanstvenim i stručnim biomedicinskim istraživanjima .



Temeljem gore navedenog, *Etičko povjerenstvo Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku Medicinskog fakulteta Osijek izražava mišljenje:*

da su tema i predloženo istraživanje pristupnice Kristine Premuš u svrhu provođenja istraživanja vezanog uz diplomski rad, multidisciplinarno etički prihvatljivi, s napomenom da za svako eventualno odstupanje od najavljenog istraživanja Kristina Premuš kao istraživač, i/ili njezin mentor prof.dr.sc. Radivoje Radić moraju promptno obavijestiti i ponovno zatražiti mišljenje i suglasnost *Etičkog povjerenstva Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku Medicinskog fakulteta Osijek.*

Predsjednik Etičkog povjerenstva
Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
Medicinskog fakulteta Osijek
prof. dr. sc. Jure Mirat, dr.med., F. E. S. C.