

Izvirni znanstveni članek/Original scientific article

Kaj študente zdravstvene nege motivira za učenje in kako ocenjujejo simulirano klinično usposabljanje

What motivates nursing students for learning and how they evaluate simulated clinical training

Manca Pajnič

Ključne besede: izobraževanje; mentorstvo; zadovoljstvo s študijem; praktične veščine; teoretično znanje; simulirano klinično okolje

Key words: education; mentorship; satisfaction with study; practical skills; theoretical knowledge; simulation lab training

Manca Pajnič, dipl. m. s., mag. posl. in ekon. ved.; Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta, Zdravstvena pot 5, 1000 Ljubljana

Kontakti e- naslov/
Correspondence e- mail:
manca.pajnic@zf.uni-lj.si

IZVLEČEK

Uvod: Način in organiziranost študija, dostopnost do gradiv, odnos do študentov in študijska klima lahko vplivajo na zunanjo motivacijo študentov. Namen raziskave je bil ugotoviti motivacijske dejavnike za študij pri študentih zdravstvene nege in kakšen pomen pripisujejo simuliranemu kliničnemu usposabljanju.

Metode: Raziskava je potekala leta 2011 na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani. Uporabljena je bila opisna kvantitativna metoda dela, podatki so bili zbrani z anketiranjem študentov drugega in tretjega letnika zdravstvene nege. Pri raziskavi je sodelovalo 159 naključno izbranih študentov, uporabili smo strukturiran vprašalnik in petstopenjsko lestvico. Vprašalnik je bil razdeljen na tri sklope: motivacija, zadovoljstvo in stroški študija. Podatki so bili analizirani z opisno in bivariatno statistiko.

Rezultati: Želja po pridobivanju dodatnega znanja ($\bar{x} = 4,3$) in želja po višji izobrazbi ($\bar{x} = 4,26$) sta se najvišje uvrstila na petstopenjski lestvici motivacijskih dejavnikov. Nekaterih negovalnih intervencij študentje na kliničnem usposabljanju še niso imeli možnosti izvesti ($\bar{x} = 3,97$), menijo pa, da je bilo v simuliranem kliničnem okolju dovolj časa za izvajanje negovalnih intervencij ($\bar{x} = 1,91$).

Diskusija in zaključek: Študentje so visoko notranje motivirani za študij zdravstvene nege. Menijo, da je simulirano klinično usposabljanje pomembno za pridobivanje teoretičnih in praktičnih znanj.

ABSTRACT

Introduction: Mode and organization of the study, availability of learning material attitude towards students and study atmosphere can all have an impact on the extrinsic motivation factors. This research aims to identify the students' motivation factors for study and how they assess obligatory simulated clinical training.

Methods: The study was conducted at the Faculty of Health Sciences, University of Ljubljana, in the year 2011. The purposive sample consisted of 159 second and third-year nursing students. The data were collected through a structured questionnaire, divided into 3 blocks: motivation, satisfaction, and tuition and living costs and Five-point scale. Descriptive and bivariate statistic methods were used for the analysis of data.

Results: The items 'the desire to attain additional knowledge' ($\bar{x} = 4.3$) and 'the desire to achieve a higher educational level' ($\bar{x} = 4.26$) were rated highest among the intrinsic motivation factors on a 5-point scale. During their clinical training, the students were not given the opportunity to perform certain nursing interventions ($\bar{x} = 3.97$), and they claim that in simulated clinical training there was not sufficient time to practice nursing interventions ($\bar{x} = 1.91$).

Discussion and conclusion: The students are highly motivated for studying nursing. They recognize the positive effects of simulated clinical training on their theoretical and practical knowledge, and academic achievement.

Članek je nastal na osnovi bolonjskega magistrskega dela Mance Pajnič: *Motiviranost študentov Zdravstvene fakultete v Ljubljani za izobraževanje na področju zdravstvene nege* (2012).

Prejeto/Received: 21. 1. 2016
Sprejeto/Accepted: 13. 6. 2016

Uvod

V slovenskem prostoru sta se že v 80. letih z raziskovanjem fenomena motivacije za učenje in izobraževanje ter zadovoljstva študentov s študijem ukvarjali Krajnc (1982) in Marentič Požarnik (1980). Motivacija za učenje, pridobivanje novega znanja in študij so pri posamezniku odvisni od načina študija, podajanja novih vsebin oziroma učnih metod, starosti učečega, truda, časa in denarja, ki ga vloži v izobraževanje, ter rezultatov študija (DePasque & Tricomi, 2015). Najpogostejši dejavniki motivacije za izobraževanje so namen oziroma smisel učenja, učni uspeh in ocene, povratne informacije o napredovanju, interesi za določeno snov, pohvala in graja ter tekmovanje (Cvetek, 2015). Z motiviranimi posamezniki lahko učitelj izvaja aktivnejšo obliko pouka, ki je že sama po sebi bolj zanimiva. Najučinkoviteje v motivacijskem smislu je prilagoditi posamezne metode in pristope številu, starosti učečih in učni snovi (Negovan, et al., 2015). Če nam je to omogočeno, lahko pričakujemo zadovoljstvo učečih in dobre rezultate pomnjenja (Marentič Požarnik & Lavrič, 2011). Pri motivaciji odraslih v procesu izobraževanja običajno motivi za učenje izhajajo iz posameznikovih potreb in teženj po doseganju zastavljenih ciljev. Ti cilji so lahko boljši materialni položaj, lažja zaposljivost, uglednejši status v družbi, napredovanje v službi, osebna rast in pri nekaterih razvedrilo, želja po novem znanju ali izobraževanje kot možnost navezovanja socialnih stikov (Cvetek, 2015). Odrasli si želijo vedeti, zakaj se morajo učiti, raje imajo naloge in načine poučevanja, ki so življenjsko naravnani ali problemsko zasnovani. Na ravni visokega šolstva se izobražujejo študentje, stari od 18 do 50 let, zato so njihove življenjske izkušnje zelo različne tako po kakovosti kot po obsegu. Iz starostnih razlik in izkušenj izhajajo različni motivi (Bengtsson & Ohlsson, 2010).

Najpogostejši zunanji dejavniki so pohvala in graja, nagrada in kazni, ocene in povratna informacija, štipendiranje in sprejem v domove, tekmovanje in sodelovanje, pri odraslih tudi želja po napredovanju in boljšem zaslužku (Cvetek, 2015). Zunanji dejavniki motivacije za študij so lahko predavatelj, odnosi in tekmovalnost med študenti ali dobra organiziranost študija. Notranja motivacija oziroma intrinzični dejavnik je, ko se učimo zaradi veselja do spoznavanja novih vsebin in iz zadovoljstva do novega znanja (Bengtsson & Ohlsson, 2010). Notranjo motivacijo spodbujajo povratne informacije, pozitivni odzivi okolja, ki poudarijo trud in napor, vložen v dejavnost, možnost izbire ter zadovoljena potreba po avtonomiji (Puklek Levpušček & Zupančič, 2009). Radovednost in osebni interes sta največja notranja motiva, ki sta posebej izrazita v otroški dobi, med nekaterimi posamezniki tudi pozneje. S starostjo notranja motivacija upada, saj naraščajo zunanji pritiski

na posameznikovo vedenje. Notranji dejavniki motivacije tudi med šolanjem postopoma upadajo, saj dobijo večji vpliv na motivacijo ocene, učni uspeh ali diploma (Cvetek, 2015). Hoyer (1986) v eni od prvih raziskav o motivaciji za študij študentov zdravstvene nege ugotavlja, da negativni motivacijski cilji ali kazni pomenijo, da se izogibamo vsemu, kar bi lahko otežilo zadovoljitev potrebe. Negativni dejavniki motivacije oziroma demotivatorji so: pomanjkanje znanja in izkušenj, kljub trudu neuspešnost, zmedenost in pozabljivost na predavanjih/vajah, težje učenje, negativen učinek prevelikih lastnih pričakovanj, strah pred napakami, pomnjenje namesto učenja ter težave s komuniciranjem (Kosgeroglu, et al., 2009; Bengtsson & Ohlsson, 2010).

Simulirano klinično usposabljanje je pomemben del izobraževanja na področju zdravstvene nege, ki se izvaja v posebej opremljenih simulacijskih laboratorijih/centrih. Z računalniškimi inovacijami, telekomunikacijami in biomedicino so ustvarjeni umetni pogoji za izobraževanje na daljavo, virtualno resničnost, simulacije ter na dokazih in problemih temelječo medicino in zdravstveno nego (Blažun, et al., 2008). Simulatorji se delijo glede na zahtevnost postopkov, vsebin in nalog, ki jih uprizarjajo (Karnjuš & Pucer, 2012). Tako poznamo simulatorje delnih nalog, simulirane paciente, zaslonsko zasnovane simulatorje, navidezno resničnost in simulatorje pacienta. Namen simulacijskih laboratorijev je seznanjanje študentov z različnimi zdravstvenimi stanji ter izvajanje negovalnih in drugih intervencij pri pacientih, brez tveganja in nevarnosti, ki so jim študentje in pacienti lahko izpostavljeni v kliničnem okolju (Žvanut, et al., 2013; Liaw, et al., 2015; Kelly, et al., 2016).

Namen in cilji

Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, kateri motivacijski dejavniki za študij so v ospredju pri študentih zdravstvene nege. Zanimalo nas je tudi, kakšen pomen študentje pripisujejo simuliranemu kliničnemu usposabljanju, v rezultatih poimenovano »kabinetne vaje«, in ali obstajajo razlike med študenti rednega in izrednega študija. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kateri motivi so v ospredju pri študentih zdravstvene nege glede izbire študija?
- V kolikšni meri študentje prepoznajo pomen praktičnega usposabljanja?
- Kateri motivi za študij so v ospredju pri študentih rednega in izrednega študija?

Metode

Uporabljena je bila kvantitativna opisna metoda dela z uporabo strukturiranega vprašalnika.

Opis instrumenta

Uporabljen vprašalnik je bil sestavljen iz treh sklopov, kjer so anketiranci na petstopenjski lestvici ocenjevali različne kriterije, in sicer: zadovoljstvo s študijem (20 vprašanj), motivacija (30 vprašanj) in stroški študija (22 vprašanj), skupno je torej zajemal 72 vprašanj. Splošni del, v katerem smo jih spraševali po demografskih podatkih, je imel 7 vprašanj. Na petstopenjski lestvici zadovoljstva je ocena 1 pomenila zelo nezadovoljen in ocena 5 zelo zadovoljen. Pri motivaciji smo preverjali strinjanje in pomembnost posamezne kategorije za anketirance. Tabela strinjanja je imela lestvico od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam, tabela pomembnosti pa lestvico od 1 – popolnoma nepomembno do 5 – zelo pomembno. Pri vseh kategorijah so imeli anketiranci možnost odgovoriti tudi z 99 – ne morem odgovoriti. Pri zadovoljstvu smo preverjali zadovoljstvo s kabinetnimi vajami in s splošno oceno izobraževanja, pri motivaciji pa motive za študij, motivacijo pri kabinetnih vajah in pomembnost praktičnega znanja. Pri stroških študija smo jih spraševali o posrednih (hrana, prevoz, nastanitev ipd.) in neposrednih (vpisnina, študijska literatura in šolnina) stroških. Vprašalnik smo izdelali na osnovi pregleda literature (Boylston & Jackson, 2008; Clodagh Cooley, 2008; Bengtsson & Ohlsson, 2010). Vključili smo tudi spremenljivke, ki smo jih povzeli iz svojih izkušenj pri pedagoškem delu s študenti. Veljavnosti in zanesljivosti instrumenta nismo preverjali, kar je omejitev naše raziskave. Od skupaj razdeljenih 250 vprašalnikov jih je bilo v celoti izpolnjenih 159. Jasnost vprašalnika smo preverili pri desetih študentih prvega letnika. Glede na dobljene odgovore smo presodili, da je vprašalnik dovolj razumljiv. Izpolnjeni vprašalniki niso bili vključeni v analizo.

Opis vzorca

Anketiranje je potekalo na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani, na Oddelku za zdravstveno nego marca 2011. Vzorec je priložnostni. Na vprašanja so odgovarjali študentje drugega in tretjega letnika, rednega in izrednega študija. V študijskem letu 2010/11 je bilo število vpisanih v drugi in tretji letnik 367 študentov. Od tega je bilo 250 aktivnih študentov, preostali so bili pavzerji, ponavljavci in občani.

Z raziskavo smo zajeli 159 študentov drugega in tretjega letnika v študijskem letu 2010/11, kar je 43,3 % vseh vpisanih v oba letnika. Vzorec je bil sestavljen iz 24 (15 %) moških in 135 (84,4 %) žensk, en anketiranec se ni opredelil. Večina anketirancev je študentov rednega študija, saj je bilo teh 107, preostalih 52 je študentov izrednega študija, en anketiranec se ni opredelil. Povprečna starost pri študentih rednega študija je 21 let, medtem ko je povprečna starost pri študentih izrednega študija 33 let. Splošne demografske podatke za vzorec anketirancev prikazuje Tabela 1.

Opis poteka raziskave in obdelave podatkov

Anketiranje je potekalo s privolitvijo dekana in vodje študijskega programa zdravstvene nege. Študentje so bili seznanjeni z namenom raziskave ter z zagotovitvijo anonimnosti in možnostjo odklonitve sodelovanja. Izpolnjevanje je potekalo pred predavanji, trajalo je približno 10 minut, predavatelj in anketar pa takrat nista bila v predavalnici. Izpolnjene vprašalnike so študentje oddajali v za to pripravljeno škatlo.

Odgovore smo najprej vnesli v tabelo Microsoft Office Excel ter nato uvozili in obdelali s programom SPSS, verzija 17.0. Pri obdelavi, urejanju in prikazovanju rezultatov smo uporabili opisno statistično analizo

Tabela 1: Prikaz demografskih podatkov vzorca anketirancev

Table 1: Demographic data of participants

Struktura vzorca/ Sample structure	Kategorija/ Category	Število/ Number	%
Starost	Manj kot 21	24	15,1
	21–24	88	55,3
	25–28	10	6,3
	Več kot 28 let	37	23,3
Spol	Ženski	135	85
	Moški	24	15
Letnik študija	Prvi	1	0,6
	Drugi	78	49
	Tretji	80	50,4
Način študija	Redni	107	67,3
	Izredni	52	32,7
Zaposlitev	Nezaposlen	122	76,7
	Zaposlen	37	23,3
Dokončana srednja šola	Srednja zdravstvena šola	120	75,9
	Gimnazija	21	13,3
	Srednja ekonomska šola	5	3,2
	Drugo	12	7,6

Legenda/Legend: % – odstotek/percentage

(najmanjšo in največjo vrednost, srednjo vrednost, modus in frekvenčno porazdelitev), odstotno porazdelitev, standardni odklon in t-test. S frekvenčno porazdelitvijo smo ugotavljali porazdelitev podanih odgovorov na petstopenjski lestvici, s standardnim odklonom pa razpršenost posameznih odgovorov v kategoriji. S t-testom smo primerjali dve skupini študentov (redne in izredne) in ugotavljali, ali se skupini razlikujeta pri odgovarjanju. Razlika vzorčnih aritmetičnih sredin je statistično značilna na stopnji tveganja $p < 0,05$.

Rezultati

Tabela 2 prikazuje odgovore anketirancev glede motivov za študij zdravstvene nege. Anketiranci so se strinjali, da sta za njih velika motiva pridobivanje dodatnega znanja s področja zdravstvene nege ($\bar{x} = 4,3$) in želja po višji izobrazbi ($\bar{x} = 4,26$). Zanimanje za poklic, želja po višjem osebnem dohodku, manj dela v izmenah in veliko možnosti za zaposlitev so motivi, s katerimi se anketiranci precej strinjajo. Dobre možnosti za zaposlitev vidi celo več kot 63 % ($n = 33$) študentov izrednega študija in več kot 55 % ($n = 59$) študentov rednega študija. Največje nestrinjanje glede motivacije so anketiranci izrazili pri trditvah: da je to zahteva delodajalca ($\bar{x} = 1,52$), da jim je bila v službi ponujena možnost izobraževanja ($\bar{x} = 1,61$) in da se še niso želeli zaposliti ($\bar{x} = 1,65$). Razlike med posameznimi odgovori študentov rednega in izrednega študija smo preverjali s t-testom, a nismo zaznali statistično značilnih razlik, razen pri treh trditvah, in sicer da so se odločili za študij, ker omogoča manj dela v izmenah ($p < 0,000$), ker se lahko izobražujejo

ob delu ($p = 0,005$) in ker želijo višji osebni dohodek ($p = 0,046$). Zanimivo, da se s tem razlogom glede manj izmenskega dela strinjajo predvsem študentje izrednega študija ($\bar{x} = 3,70$), medtem ko študentje rednega študija niso prepričani, da je to motiv za nadaljevanje izobraževanja ($\bar{x} = 2,83$). Možnost za izobraževanje ob delu so izpostavili predvsem zaposleni študentje izrednega študija ($\bar{x} = 2,73$).

Simulirano klinično usposabljanje oziroma kabinetne vaje so pomembna (pred)priprava na klinično okolje. Anketiranci so ocenili kabinetne vaje, kar prikazuje Tabela 3. Več kot 63 % ($n = 100$) anketirancev se ni strinjalo s trditvijo, da je na kabinetnih vajah podanih preveč vsebin oziroma poglavij. Pri trditvi, da je bilo na kabinetnih vajah podano premalo teorije, se je pokazala statistično pomembna razlika, izračunana s t-testom, med odgovori študentov rednega in izrednega študija ($t = -2,412$, $p = 0,017$). Študentje rednega študija so bolj prepričani, da je teorije zadosti, saj jih je skoraj 74 % ($n = 79$) odgovorilo, da se s trditvijo sploh ne strinjajo in da se ne strinjajo. Študentov izrednega študija, ki se s to trditvijo niso strinjali, je le 54 % ($n = 28$). Skoraj 20 % ($n = 31$) vprašanih je odgovorilo, da se s trditvijo, da so imeli anketiranci za kabinetne vaje dovolj predznanja, strinjajo ali popolnoma strinjajo. Ob pregledu rezultatov ugotovimo, da je 13 od 120 anketirancev, ki imajo končano srednjo zdravstveno šolo, odgovorilo, da se s trditvijo strinjajo. Pri tistih, ki imajo zaključeno drugo srednjo šolo, pa se je s to trditvijo strinjalo ali popolnoma strinjalo kar 45 % anketirancev. Ko so anketiranci odhajali v klinična okolja, so bili razporejeni na različne klinične baze, zato nas je zanimalo, kako jim z vsebinami iz simuliranega okolja uspe povezati teorijo in prakso. Anketiranci so

Tabela 2: Motivi za nadaljevanje izobraževanja v zdravstveni negi

Table 2: Motives for continuing education in nursing

Razlogi za nadaljevanje študija	Študentje rednega študija/ Full time students		Študentje izrednega študija/ Part time students		t-test	p
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon		
Zanima me poklic ZN	3,86	1,050	3,96	1,120	-0,539	0,591
Želim pridobiti dodatno znanje na področju ZN	4,34	0,658	4,25	0,868	0,661	0,510
Želim višji osebni dohodek	3,85	1,095	4,18	0,905	-2,010	0,046
Omogoča manj dela v izmenah	2,83	1,183	3,70	1,284	-4,111	0,000
Tako imam veliko možnosti za zaposlitev	3,46	1,140	3,69	1,140	-1,192	0,235
Ker so mi tako priporočili družinski člani/sorodniki/ prijatelji/ znanci	1,74	0,862	2,04	1,154	-1,663	0,098
Ker se nisem še želel/a zaposliti	1,70	0,964	1,55	0,808	1,029	0,305
Ker se lahko izobražujem ob delu	2,10	1,252	2,73	1,343	-2,836	0,005
Želim pridobi dodatno/višjo izobrazbo	4,25	0,963	4,29	1,010	-0,238	0,812
To je zahteva mojega delodajalca	1,48	0,789	1,61	0,953	-0,852	0,396
V službi so mi ponudili možnost izobraževanja	1,53	0,824	1,77	1,146	-1,349	0,179

Legenda/ Legend: t-test – vrednost t-testa za neodvisne vzorce/value of students' t-test; p – vrednost statistične značilnosti/significance value

se večinoma strinjali, da nekaterih vsebin v kliničnem okolju še sploh niso imeli možnosti videti ($\bar{x} = 3,82$). Statistično pomembna razlika se pokaže v odgovorih študentov rednega in izrednega študija ($t = 2,075$, $p = 0,040$). Hiter tempo podajanja oziroma obravnave vsebin učnega načrta za simulirano klinično okolje bi bila lahko težava z vidika učenja, pomnjenja in ponavljanja, vendar anketiranci menijo, da niso težko sledili hitremu tempu ($\bar{x} = 2,25$). Tudi tukaj se je pokazala statistično pomembna razlika med obema skupinama študentov ($t = -2,381$, $p = 0,018$). Anketirance smo povprašali o številu ur, razpisanih za kabinetne vaje. Kar 85 % ($n = 136$) vseh anketirancev se s trditvijo sploh ni ali ni strinjalo. Pri tej trditvi posebej izstopajo odgovori anketirancev z dokončano drugo srednjo šolo, saj je kar 95 % teh odgovorilo, da se s trditvijo sploh ne ali ne strinjajo. V tej kategoriji se je pokazala statistično pomembna razlika, izračunana s t-testom, med odgovori študentov rednega in izrednega študija ($t = -2,534$, $p = 0,012$).

Zanimalo nas je, kako študentje ocenjujejo pomembnost teoretičnega in praktičnega znanja med kliničnim usposabljanjem. Vse kategorije so anketiranci zelo visoko ocenili, saj so bile vse skupne povprečne ocene med 4 – pomembno in 5 – zelo pomembno (Tabela 4). Najnižja srednja vrednost izbranih odgovorov je pri obeh skupinah študentov

pri trditvi »da imam na voljo standarde negovalnih postopkov, kjer sem na kliničnem usposabljanju« ($\bar{x} = 4,26$), najvišja ($\bar{x} = 4,92$) pa pri trditvi »da sem seznanjen s praktično izvedbo negovalnih postopkov« študentov rednega študija.

Študentom izrednega študija se zdi najpomembnejše, da negovalne postopke poskušajo narediti pod vodstvom mentorja ($\bar{x} = 4,71$). Anketiranci so prepoznali pomembnost teoretičnega ($\bar{x} = 4,51$) in praktičnega znanja negovalnih postopkov ($\bar{x} = 4,80$), pomembnost nadzora mentorja pri izvedbi ($\bar{x} = 4,69$), samostojnosti izvedbe ($\bar{x} = 4,58$), zaupanja v samostojnost izvedbe na kliničnem usposabljanju ($\bar{x} = 4,58$), pomen dodatnega učenja negovalnih postopkov ($\bar{x} = 4,59$) in dostopnosti do standardov na kliničnem usposabljanju ($\bar{x} = 4,28$). Vsi pregledovani vidiki zavedanja pomembnosti praktičnega in teoretičnega znanja vplivajo na kakovost dela in delovno uspešnost, ki sta pomembna dejavnika tako pri motivaciji kot zadovoljstvu. Statistično pomembna razlika med skupinama študentov rednega in izrednega študija, izračunana s t-testom, se je pokazala pri seznanjenosti s teoretičnim znanjem ($t = 6,613$, $p = 0,000$) ter pri seznanjenosti s praktično izvedbo negovalnih postopkov ($t = 4,757$, $p = 0,000$). Pri drugih trditvah ni zaznani statistično pomembne razlike med skupinama.

Tabela 3: Mnenje anketirancev o vsebinskem delu simuliranega kliničnega usposabljanja

Table 3: Participants' opinion about the content of simulated clinical training

Mnenje o vsebinskem delu kabinetnih vaj	Študentje rednega študija/ Full time students		Študentje izrednega študija/ Part time students		t-test	p
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon		
Na kabinetnih vajah je bilo podanih preveč vsebin oz. poglavij	2,27	0,811	2,59	1,117	-1,843	0,067
Na kabinetnih vajah je bilo podane premalo teorije	2,16	0,892	2,60	1,159	-2,412	0,017
Imel/a sem premalo predznanja	2,50	1,026	2,39	1,185	0,573	0,567
Preveč časa je bilo posvečenega praktični izvedbi	1,88	0,821	1,98	0,828	-0,716	0,475
Nekaterih vsebin na kliničnem usposabljanju še nisem imel/a možnost videti	3,97	1,056	3,53	1,340	2,075	0,040
Nekaterih vsebin na kliničnem usposabljanju še nisem imel/a možnost izvesti	4,08	1,012	3,73	1,319	1,678	0,094
Težko sem sledil hitremu tempu	2,10	0,861	2,55	1,222	-2,381	0,018
Pogrešal/a sem možnost ponavljanja praktične izvedbe po koncu kabinetnih vaj	2,97	1,335	3,17	1,339	-0,884	0,378
Na kabinetnih vajah sem pogrešal timsko delo	2,65	1,134	2,55	1,137	0,521	0,603
Menim, da je bilo za kabinetne vaje preveč predpisanih ur	2,06	0,964	2,55	1,222	-2,534	0,012

Legenda/Legend: t-test – vrednost t-testa za neodvisne vzorce/value of students' t-test; p – vrednost statistične značilnosti/significance value

Tabela 4: Ocena pomembnosti teoretičnega in praktičnega znanja anketirancev med kliničnim usposabljanjem
 Table 4: Participants evaluation of importance of theoretical and practical knowledge during clinical training

Ocena pomembnosti praktičnega in teoretičnega znanja	Študentje rednega študija/ Full time students		Študentje izrednega študija/ Part time students		t-test	p
	Srednja vrednost	Standardni odklon	Srednja vrednost	Standardni odklon		
... da sem seznanjen s teoretičnim znanjem negovalnih postopkov.	4,61	0,491	4,28	0,111	6,613	0,000
... da sem seznanjen s praktično izvedbo negovalnih postopkov.	4,92	0,280	4,54	0,542	4,757	0,000
... da negovalne postopke poskušam izvesti pod vodstvom mentorja.	4,68	0,528	4,71	0,456	-0,369	0,713
... da negovalne postopke izvajam samostojno.	4,62	0,526	4,52	0,544	1,099	0,273
... da mi na kliničnem usposabljanju zaupajo samostojno izvajanje.	4,54	0,606	4,34	0,939	1,401	0,163
... da mi omogočijo dodatno učenje negovalnih postopkov.	4,64	0,557	4,49	0,649	1,428	0,155
... da imam na voljo standarde negovalnih postopkov, kjer sem na kliničnem usposabljanju.	4,26	0,740	4,26	0,853	0,000	1,000

Legenda/Legend: t-test – vrednost t-testa za neodvisne vzorce/value of students' t-test; p – vrednost statistične značilnosti/significance value

Diskusija

Večina anketirancev se odloči za nadaljevanje izobraževanja takoj po zaključku srednješolskega izobraževanja, kar se kaže v starostni strukturi vzorca. Med študenti izrednega študija, za katerega se odloča več starejših, že zaposlenih oseb, je povprečna starost v vzorcu za več kot 10 let višja kot pri študentih rednega študija. Ugotovimo, da več kot polovica anketirancev v izobraževanju vidi boljše možnosti za zaposlitev, pa vendarle anketiranci tega razloga glede nadaljevanja študija ne postavijo na prvo mesto. To stanje morebiti odseva vsesplošna kriza zaposlovanja v zdravstvu, ki se kaže v upadanju števila razpisanih delovnih mest v zdravstveni negi v zadnjih letih in povečevanju razpisanih mest za študij (Skela-Savič, 2015). Razlogi, zakaj se zaposleni študentje izrednega študija odločajo za nadaljevanje izobraževanja, so različni (zahteve v službi, napredovanje, višja plača ipd.), do študija imajo velika pričakovanja, med študijem morajo usklajevati službeno in zasebno življenje ter študijske obveznosti (Boylston & Jackson, 2008; Clodagh Cooley, 2008; Buček & Čagran, 2011), kar je za nekatere ovira pri študiju (Harris & Burman, 2016). Karabulut in sodelavci (2015) menijo, da se motivacija študentov za študij poveča ob izboljšani kakovosti usposabljanja v kliničnem okolju, Hassankhani in sodelavci (2015) pa ugotavljajo tudi statistično pomembno povezavo med motivacijo in samoučinkovitostjo. Hoyer (1986) je ugotovila, da so bili najmočnejši motivi pri študentih izrednega študija pridobitev novega znanja, veselje do poklica ter strokovno se izpopolniti za kakovostnejše opravljeno delo. Še več raziskav po svetu je pokazalo, da se študentje za študij zdravstvene nege odločajo zaradi dobre možnosti za zaposlitve (Buerhaus, et al., 2005; Dal, et al., 2009; Cho, et al., 2010).

Danes naj bi imeli študijske programe, s katerimi se pridobivajo kompetence, in ne le teoretično in praktično znanje. V dokumentu Competence-based learning je zato jasno opredeljeno, kako kompetenco notranja motivacija (self-motivation) preverjati oziroma ocenjevati na vseh treh ravneh visokega šolstva/univerzitetnega izobraževanja (Villa Sanchez & Poblete Ruiz, 2008). Ta je pomembna tudi z vidika vseživljenjskega učenja. Kompetence se sicer spreminjajo skladno s potrebami, zato naj bo v ospredju sposobnost povezovanja znanja in spretnosti (Trobac, et al., 2014).

Večina anketirancev v raziskavi prepozna pomen praktičnega usposabljanja v kabinetih in treniranja večšin v simuliranih okoljih. Vprašani menijo, da vsebin ni preveč, da za kabinetne vaje ni predpisanih preveč ur, da je teorije dovolj, da nekateri pri sebi občutijo pomanjkanje določenih specialnih predznanj ter da ni preveč časa posvečenega praktičnemu učenju in treniranju večšin. Večina jih tempu na kabinetnih vajah uspe slediti, razen nezaposlenih študentov izrednega študija. Simulacije oziroma simulirano klinično usposabljanje je pomemben vidik v izobraževanju zdravstvenega kadra, vendar če ni dobre povezave in prenosa pridobljenih znanj v prakso, izgubijo vrednost (McCallum, 2007; Moule, et al., 2008; Murray, et al., 2008). Klinično usposabljanje je za študenta lahko vir stresa, anksioznosti in psihičnih težav, ki so posledica pomanjkanja znanja in izkušenj, nesoglasij z mentorjem, težav pri komuniciranju s pacienti in člani tima, stresnega delovnega okolja, smrti pacienta in strahu pred napakami (Melo, et al., 2010). Z organizacijo študijskega programa, ki predvideva učenje s simulacijami ter na z dokazi podprto teorijo in prakso, lahko močno vplivamo na tovrstne težave pri študentih (McCallum, 2007; Meehan-Andrews, 2009; Brown,

et al., 2010; Danbjørg & Birkelund, 2011). Simulacije v zdravstvu povečujejo zavedanje o pomenu krepitve varnostne kulture in zmanjšujejo tveganja za neželene dogodke (Birk, et al., 2015).

Odgovori študentov rednega in izrednega študija se razlikujejo, kar pripisujemo njihovim poklicnim in življenjskim izkušnjam. Študente izrednega študija je motila izvedba kabinetnih vaj, kar je razumljivo za vse anketirance, ki so zaposleni. Zaposleni študentje precej težje usklajujejo študijske, službene in družinske obveznosti kot nezaposleni. Boylston in Jackson (2008) navedeta, da so za študente izrednega študija najpomembnejši učinkovitost akademskega svetovanja, odličnost storitev, študijska klima in učinkovitost poučevanja.

Izpostaviti velja, da ugotovitve raziskave veljajo le za preiskovani vzorec, torej za študente Zdravstvene fakultete Univerze v Ljubljani, ti pa ne pomenijo celotne populacije študentov, zato rezultatov ni možno posploševati. Bili smo negativno presenečeni, da študentje težko prenesejo znanja v prakso, saj jih je večina odgovorila, da nekaterih vsebin iz simuliranega okolja niso imeli možnosti videti niti izvesti v kliničnem okolju. Tukaj se je pokazala omejitev vprašalnika, saj nismo natančno preverjali, v kateri klinični okolja so študentje odhajali. Omejitev je tudi to, da nismo preverili veljavnosti in zanesljivosti instrumenta. Glede na čas anketiranja, marec 2011, je vsekakor nova priložnost, da se raziskava spet opravi, saj so se v tem času zgodile nekatere vsebinske in organizacijske spremembe pri izvajanju študijskega programa. Motivacijskih dejavnikov in zadovoljstva ni preprosto preverjati. Različnim ljudem lahko besede: premalo, veliko, dovolj, zadosti pomenijo zelo različno, zato je treba razmisliti, da se za nadaljnje raziskave vprašanja in odgovori bolj jasno oblikujejo. V prihodnje bi bilo smiselno razmisliti o raziskavi, ki bi ugotavljala pomen motivacijskih dejavnikov na učne dosežke/uspehe.

Zaključek

Motivacija in zadovoljstvo s študijem sta pomembna vidika kakovosti izobraževanja. Študentje izrednega študija imajo drugačno prioriteto motivacijskih dejavnikov, saj običajno poleg notranje motivacije usklajujejo še družinske in službene obveznosti. Študentje se zavedajo pomena simuliranega kliničnega usposabljanja, kjer pridobijo predvsem praktično znanje, ki sloni na povezovanju znanj, kritičnem mišljenju in reševanju težav. Zavedati se je treba, da simulacije vseeno ne morejo nadomeščati kliničnega okolja.

Literatura

Bengtsson, M. & Ohlsson, B., 2010. The nursing and medical students motivation to attain knowledge. *Nurse Education Today*, 30(2), pp. 150–156.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.07.005>
 PMid:19692152

Birk, K., Pađen, L. & Markič, M., 2015. Adverse event reporting in Slovenia – the influence of safety culture, supervisors and communication. *Vojnosanitetski Pregled OnLine-First*, p. 137.
<http://dx.doi.org/10.2298/VSP141231137B>

Blažun, H., Križmarič, M. & Kokol, P., 2008. Simulacijski centri – inovativni izobraževalni pristop pri zagotavljanju k pacientu usmerjene zdravstvene oskrbe. *Isis*, 17(2), pp. 77–78.

Boylston, M.T. & Jackson, C., 2008. Adult student satisfaction in an accelerated RN-to-BSN program: a follow-up study. *Journal of Professional Nursing*, 24(5), pp. 285–295.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.10.006>
 PMid:18804082

Brown, C.E., Kim, S.C., Stichler, J.F. & Fields W., 2010. Predictors of knowledge, attitudes, use and future use of evidence-based practice among baccalaureate nursing students at two universities. *Nurse Education Today*, 30(6), pp. 521–527.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.10.021>
 PMid:19948369

Buček, O. & Čagran, B., 2011. Motivacija rednih in izrednih študentov. *Šolsko polje*, 22(1–2), pp. 115–127.

Buerhaus, P.I., Donelan, K., Norman, L. & Dittus, R., 2005. Nursing students' perception of a career in nursing and impact of a national campaign designed to attract people into the nursing profession. *Journal of Professional Nursing*, 21(2), pp. 75–83.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2005.02.001>
 PMid:15806504

Cho, S-H., Jung, S.Y. & Jang, S., 2010. Who enters nursing schools and why do they choose nursing? A comparison with female non-nursing students using longitudinal data. *Nurse Education Today*, 30(2), pp. 180–186.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.07.009>
 PMid:19682773

Clodagh Cooley, M.C., 2008. Nurses' motivation for studying third level post-registration nursing programmes and the effects of studying on their personal and work lives. *Nurse Education Today*, 28(5), pp. 588–594.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2007.11.002>
 PMid:18313177

Cvetek, S., 2015. *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča, pp. 21–35.

Dal, U., Arifoglu, B.C. & Razi, G.S., 2009. What factors influence students in their choice of nursing in North Cyprus? *Procedia*, 1(1), pp. 1924–1930.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.338>

Danbjørg, D.B. & Birkelund, R., 2011. The practical skill of newly qualified nurse. *Nurse Education Today*, 31(2), pp. 168–172.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.05.013>
 PMid:20591541

- DePasque, S. & Tricomi, E., 2015. Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, 119, pp. 175–186.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.06.046>
- Harris, P.W. & Burman, M.E., 2016. Nurses returning to school: motivators, inhibitors and job satisfaction. *Journal of Professional Nursing*, 32(2), pp. 85–93.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.10.008>
PMid:27000192
- Hassankhani, H., Mohajjel Aghdam, A., Rahmani, A. & Mohammadpoorfard, Z., 2015. The relationship between learning motivation and self-efficacy among nursing students. *Research & Development in Medical Education*, 4(1), pp. 97–101.
- Hoyer, S., 1986. *Motivacija za vključitev v študij ob delu na Višji šoli za zdravstvene delavce v Ljubljani v šolskem letu 1986/87: diplomska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, p. 27, 40.
- Karabulut, N., Yaman Aktas, Y. & Küçük Alemdar, D., 2015. The relationship of clinical environment to nursing students' academic motivation. *Kontakt*, 17(1), pp. e6–e12.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2015.01.003>
- Karnjuš, I. & Pucer, P., 2012. Simulacije – sodobna metoda učenja in poučevanja v zdravstveni negi in babištvu. *Obzornik zdravstvene nege*, 46(1), pp. 57–66.
- Kelly, M.A., Berragan, E., Eikeland Husebø, S. & Orr, F., 2016. Simulation in nursing education – international perspectives and contemporary scope of practice. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(3), pp. 312–321.
<http://dx.doi.org/10.1111/jnu.12208>
- Kosgeroglu, N., Acat, M.B., Ayranci, U., Ozabaci, N. & Erkal, S., 2009. An investigation on nursing, midwifery and health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 9(5), pp. 331–339.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2008.07.003>
PMid:18768371
- Krajnc, A., 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost, pp. 116, 181.
- Liaw, S.Y., Pelham, S., Chan, S.W., Wong, L.F. & Lim, F.P., 2015. Using simulation learning through academic-practice partnership to promote transition to clinical practice: a qualitative evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 71(5), pp. 1044–1054.
<http://dx.doi.org/10.1111/jan.12585>
PMid:25482494
- Marentič Požarnik, B., 1980. *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, pp. 83–98.
- Marentič Požarnik, B. & Lavrič, A., 2011. *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, p. 13.
- McCallum, J., 2007. The debate in favour of using simulation education in pre-registration adult nursing. *Nurse Education Today*, 27(8), pp. 825–831.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2006.10.014>
PMid:17150284
- Meehan-Andrews, T.A., 2009. Teaching mode efficiency and learning preferences of first year nursing students. *Nurse Education Today*, 29(1), pp. 24–32.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2008.06.007>
PMid:18757118
- Melo, K., Williams, B. & Ross, C., 2010. The impact of nursing curricula on clinical practice anxiety. *Nurse Education Today*, 30(8), pp. 773–778.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.02.006>
PMid:20381219
- Moule, P., Wilford, A., Sales, R. & Lockyer, L., 2008. Student experiences and mentor views of the use of simulation for learning. *Nurse Education Today*, 28(7), pp. 790–797.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2008.03.007>
PMid:18479785
- Murray, C., Grant, M.J., Howarth M.L. & Leigh, J., 2008. The use of simulation as a teaching and learning approach to support practice learning. *Nurse Education in Practice*, 8(1), pp. 5–8.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2007.08.001>
PMid:17951111
- Negovan, V., Sterian, M. & Colesniuc, G-M., 2015. Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, pp. 642–646.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.119>
- Puklek Levpušček, M. & Zupančič, M., 2009. *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, pp. 25–29.
- Skela-Savič, B., 2015. Smernice za izobraževanje v zdravstveni negi na študijskem programu prve stopnje Zdravstvene nege (VS). *Obzornik zdravstvene nege*, 49(4), pp. 320–333.
<http://dx.doi.org/10.14528/snr.2015.49.4.79>
- Trobec, I., Čuk, V. & Istenič Starčič, A., 2014. Kompetence zdravstvene nege ter opredelitev strategij razvoja kompetenc na dodiplomskem študiju zdravstvene nege. *Obzornik zdravstvene nege*, 48(4), pp. 310–322.
<http://dx.doi.org/10.14528/snr.2014.48.4.38>

Villa Sanchez, A. & Poblete Ruiz, M. eds., 2008. *Competence-based learning: a proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto, pp. 203–209.

Žvanut, B., Jurgec, S. & Karnjuš, I., 2013. Analiza potreb po uporabi simulacij v procesu vseživljenjskega učenja medicinskih sester. *Obzornik Zdravstvene Nege*, 47(1), pp. 28–37.

Citirajte kot/Cite as:

Pajnič, M., 2016. Kaj študente zdravstvene nege motivira za učenje in kako ocenjujejo simulirano klinično usposabljanje. *Obzornik zdravstvene nege*, 50(2), pp. 126–134. <http://dx.doi.org/10.14528/snr.2016.50.2.86>