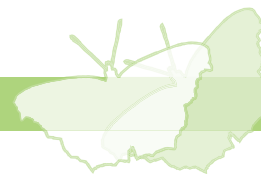


PRIPOMOČEK 6

1 *Ime pripomočka:*

VPRAŠALNIK MOTIVACIJE IN UČNIH STRATEGIJ

2 *Vir in izvor:*

Sodobna pedagoška psihologija med najpomembnejše dejavnike uspešnega samostojnega učenja prišteva znanje o motivacijskih in učnih strategijah. Uspešnost pri učenju (učni dosežki) je precej odvisna od tega, kako si posameznik porazdeli čas učenja, kako se loti reševanja nalog, kako vrednoti učno snov, ali se čuti sposobnega opraviti nalogo (Zimmerman, 1990). S takimi in podobnimi vprašanji se ukvarjajo teorije **samoregulativnega učenja** (Zimmerman, 1990, 2001), katerih temeljna podmena je razvijanje spretnosti spremljanja, nadzora in uravnavanja določenih vidikov lastnega mišljenja, motivacije, vedenja in učnega okolja.

V priročniku predstavljamo **Vprašalnik motivacije in učnih strategij** (v nadaljevanju VMUS; Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1991), ki temelji na kognitivnem pristopu k motivaciji in učenju, za katerega je značilno poudarjanje prepletenosti kognitivnih in čustvenih komponent pri učenju. Vprašalnik smo uporabili in prilagodili po dogovoru in z dovoljenjem glavnega avtorja vprašalnika, profesorja Paula R. Pintricha. V primerjavi z drugimi (podobnimi) instrumenti je v VMUS večja pozornost namenjena motivacijskim procesom, ki vplivajo na samoregulacijo učenja; poudarek je na kontekstualni naravi motivacije in učnih strategij. To pomeni, da se vprašalnik ne osredinja na neke splošne značilnosti posameznika (ali je na splošno bolj ali manj motiviran, kakšne so njegove vrednote itn.), ampak se osredinja na **motivacijo v določenem okolju** – glede na učni program, predmet, učno snov ali pa celo na konkretno učno nalogo. V namene standardizacije in prilagoditve vprašalnika razmeram v izobraževanju odraslih smo ga v letih 2004 in 2005 preizkusili na ustrezno velikem vzorcu odraslih, vključenih v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje (več o tem v: Radovan, 2006).

3 *Cilji in namen uporabe:*

Temeljni namen vprašalnika VMUS je ugotavljanje in razvijanje motivacijskih in učnih strategij kot sredstev, ki prispevajo k uspešnejšemu in kakovostnejšemu učenju posameznika.

Priporoča se uporaba vprašalnika pri začetnem svetovanju ob vključitvi v izobraževanje in pa pomoči odraslim, ki so vključeni v izobraževanje in ki se soočajo s težavami pri učenju.

4 *Strokovna usposobljenost, materialni in drugi pogoji za uporabo:*

Priporočljivo je usposabljanje s teoretičnega in praktičnega vidika. S teoretičnega vidika je pomembno, da se svetovalci temeljito seznanijo s teorijo samoregulativnega učenja in področjem proučevanja učnih strategij. V to področje sodi predvsem poznavanje kognitivnih in metakognitivnih strategij. Praktični vidik usposobljenosti zajema predvsem dobro poznavanje značilnosti in strukture vprašalnika VMUS pa tudi ustrezno interpretacijo rezultatov.

Anketa je lahko izvedena individualno, skupinsko ali prek spleta. Izpolnjevanje vprašalnika traja povprečno 20 minut. Spletna različica vprašalnika je dostopna na naslovu: <http://isio.acs.si/vprasalnik/> in omogoča vodeno ali samostojno izpolnjevanje vprašalnika. Ko oseba izpolni vprašalnik, lahko svoj rezultat primerja z rezultati drugih. Poleg tega so ponujeni tudi kratka interpretacija in priporočila glede doseženega števila točk.

5 *Vsebina in struktura:*

VMUS je sestavljen iz dveh področij: a) **področja motivacije** in b) **področja učnih strategij**.

- a) Motivacijsko področje je sestavljeno iz 31 postavk in ga opredeljujejo tri podpodročja:
1. vrednotenje učenja;
 2. pričakovanja;
 3. testna anksioznost.

Kot je bilo že omenjeno, se komponente pričakovanj nanašajo na posameznikovo prepričanje, da lahko izvede določeno nalogo; vrednotne komponente se osredinjajo na razloge, zakaj se posameznik ukvarja z določeno dejavnostjo; čustvena komponenta pa izraža čustveno odzivanje posameznika v izpitni situacijah.

- b) Področje učnih strategij je sestavljeno iz treh podpodročij, in sicer:
1. kognitivne strategije (vključujejo uporabo osnovnih in kompleksih strategij učenja);
 2. metakognitivne strategije (posamezniku pomagajo nadzorovati in usmerjati učenje);
 3. upravljanje in organizacija virov učenja (v to področje sodijo regulativne strategije za kontrolo drugih virov (poleg kognicij), npr. dobro izkoriščanje časa, ureditev prostora za učenje) ter iskanja pomoči (npr. iskanje pomoči pri sošolcih ali učiteljih, ko je potrebno).

Iz naštetih področij je lahko razvidno, da nekatere dimenzije učenja zadevajo tudi vsebino drugih pripomočkov v tem priročniku in so zato lahko dopolnitev ali še dodaten pogled na določen dejavnik motivacije in učnih strategij.

Anketiranci odgovarjajo na petstopenjski ocenjevalni lestvici Likertovega tipa (1 – zame v celoti ne velja; 2 – zame večinoma ne velja; 3 – ne morem se odločiti; 4 – zame večinoma velja; 5 – zame povsem velja).

6 *Predloga pripomočka:*

VPRAŠALNIK MOTIVACIJE IN UČNIH STRATEGIJ

Vir: Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire, 1991

A Motivacija

Pred vami so trditve, ki opisujejo vašo motivacijo in odnos do izobraževanja. Natančno preberite vsako trditev in ob posamezni trditvi obkrožite, koliko velja za vas. Če menite, da trditev za vas povsem velja obkrožite 5; če menite, da za vas nikakor ne velja, pa obkrožite 1. Če velja trditev za vas bolj ali manj, obkrožite eno od števil med 1 in 5.

Posamezne ocene pomenijo

	1	2	3	4	5			
	zame v celoti ne velja	zame večinoma ne velja	ne morem se odločiti	zame večinoma velja	zame povsem velja			
1. Na predavanjih imam najraje snov, ki mi pomeni izziv, da se lahko naučim novih stvari.				1	2	3	4	5
2. Lahko se naučim vso učno snov, če se le učim na ustrezen način.				1	2	3	4	5
3. Ko sem na izpitu, razmišljam o tem kako slabo delam v primerjavi z drugimi udeleženci.				1	2	3	4	5
4. Mislim, da bom to, kar se učim na predavanjih, lahko uporabil(a) drugje.				1	2	3	4	5
5. Mislim, da bom dobil(a) pri izpitih dobre ocene.				1	2	3	4	5
6. Prepričan(a) sem, da lahko razumem tudi najtežjo snov, ki jo moram prebrati iz učnega gradiva.				1	2	3	4	5
7. Trenutno sem najbolj zadovoljen(ljna), če dobim dobro oceno.				1	2	3	4	5
8. Ko sem na izpitu, razmišljam o vprašanjih in delih testa, na katere ne znam odgovoriti.				1	2	3	4	5
9. Če se snovi ne naučim, je to moja napaka.				1	2	3	4	5
10. Zdi se mi pomembno, da se dobro naučim stvari, ki jih obravnavamo pri predavanjih.				1	2	3	4	5
11. Trenutno je zame najpomembnejše, da izboljšam ocene, zato skušam doseči čim višje ocene.				1	2	3	4	5
12. Verjamem, da lahko razumem temeljne pojme, ki se jih učim na predavanjih.				1	2	3	4	5
13. Če je le mogoče, si želim dobiti boljše ocene od drugih.				1	2	3	4	5
14. Ko sem pri izpitu, razmišljam, kaj se bo zgodilo, če ga ne bom uspešno opravil.				1	2	3	4	5
15. Vem, da lahko razumem tudi najtežjo snov, ki jo razloži predavatelj na predavanjih.				1	2	3	4	5

	1 zame v celoti ne velja	2 zame večinoma ne velja	3 ne morem se odločiti	4 zame večinoma velja	5 zame povsem velja
16. Na predavanjih imam najraje snov, ki spodbudi mojo radovednost, čeprav je težka.				1 2 3 4 5	
17. Predmeti, ki jih imamo v programu, me zanimajo.				1 2 3 4 5	
18. Snov bom razumel(a), če se bom le dovolj potrudil(a)				1 2 3 4 5	
19. Kadar sem na izpitu, se počutim nelagodno in vznemirjeno.				1 2 3 4 5	
20. Prepričan(a) sem, da lahko naloge in preizkuse znanja odlično rešim.				1 2 3 4 5	
21. Pričakujem, da bom pri izobraževanju uspešen(na).				1 2 3 4 5	
22. Na predavanjih sem najbolj zadovoljen(na), kadar skušam razumeti snov tako dobro, kot je le mogoče.				1 2 3 4 5	
23. Mislim, da je to, kar pridobim v programu, koristno.				1 2 3 4 5	
24. Če je le mogoče, na predavanjih izbiram take naloge, iz katerih se lahko česa naučim, pa čeprav mi ne zagotavljajo dobre ocene.				1 2 3 4 5	
25. Če snovi ne razumem, je to zato, ker se ne potrudim dovolj.				1 2 3 4 5	
26. Snov, ki se jo učimo, mi je všeč.				1 2 3 4 5	
27. Pomembno mi je, da razumem snov, ki se jo učimo na predavanjih.				1 2 3 4 5	
28. Kadar sem na izpitu, mi srce močno razbija.				1 2 3 4 5	
29. Prepričan(a) sem, da se lahko v programu zelo dobro naučim različnih spretnosti.				1 2 3 4 5	
30. Pri izobraževanju si želim biti uspešen(na), ker se mi zdi pomembno, da drugim pokažem svoje sposobnosti.				1 2 3 4 5	
31. Mislim, da bom pri izobraževanju uspešen(na), če bom upošteval(a) težavnost, predavateljeve zahteve in svoje sposobnosti.				1 2 3 4 5	

B Načini učenja

Trditve, ki sledijo, opisujejo, kako se učite. Znova naj vas opomnimo, da pravih ali nepravilnih odgovorov ni, pomembno pa je, da izrazite svoje mnenje pri vseh trditvah.

Posamezne ocene pomenijo

	1	2	3	4	5
	zame v celoti ne velja	zame večinoma ne velja	ne morem se odločiti	zame večinoma velja	zame povsem velja
32. Pri učenju iz učnega gradiva si pomagam s podčrtavanjem.				1 2 3 4 5	
33. Na predavanjih pogosto preslišim pomembne stvari, ker razmišljam o drugih stvareh.				1 2 3 4 5	
34. Kadar se učim neko snov, jo pogosto skušam razložiti prijatelju(ici) ali sošolcu(ki).				1 2 3 4 5	
35. Navadno se učim tam, kjer se lahko bolj zberem.				1 2 3 4 5	
36. Ko se učim, usmerjam svojo pozornost tako, da si med branjem snovi postavljam vprašanja.				1 2 3 4 5	
37. Pogosto se neham učiti, še preden končam, kar sem načrtoval(a), ker nisem pri volji za delo ali pa se dolgočasim.				1 2 3 4 5	
38. Pogosto preverjam stvari, ki jih slišim ali preberem na predavanjih, da ugotovim, ali držijo.				1 2 3 4 5	
39. Med učenjem snov v mislih večkrat ponovim.				1 2 3 4 5	
40. Tudi kadar imam pri učenju težave, poskušam delati sam(a), brez pomoči.				1 2 3 4 5	
41. Ko se pri branju zmedem in česa ne razumem, še enkrat preberem in poskušam razčistiti nejasnosti.				1 2 3 4 5	
42. Pri učenju iz zapiskov in učnega gradiva si prizadevam odkriti najpomembnejše zamisli.				1 2 3 4 5	
43. Čas za učenje si znam dobro razporediti.				1 2 3 4 5	
44. Če je učna snov, ki jo berem, težka, začnem brati drugače.				1 2 3 4 5	
45. Pri učenju za izpit sodelujem s sošolci.				1 2 3 4 5	

	1	2	3	4	5			
	zame v celoti ne velja	zame večinoma ne velja	ne morem se odločiti	zame večinoma velja	zame povsem velja			
46.	Ko se učim, večkrat preberem svoje zapiske in učno gradivo.			1	2	3	4	5
47.	Za teorije, razlage ali za sklepe, ki jih preberem ali jih slišim na predavanjih, skušam poiskati dokaze.			1	2	3	4	5
48.	Na predavanjih se potrudim, da stvari dobro naredim, čeprav mi to, kar delamo, ni všeč.			1	2	3	4	5
49.	Pri učenju si organiziram učno snov tako, da naredim preprosto skico, preglednico ali graf.			1	2	3	4	5
50.	O predelani snovi se pogosto pogovorim s sošolci ali sošolkami.			1	2	3	4	5
51.	Učno snov, ki jo preberem ali slišim na predavanjih, vzamem za izhodišče, da lahko oblikujem svoje znanje.			1	2	3	4	5
52.	Težko se držim svojega urnika za učenje.			1	2	3	4	5
53.	Pri učenju neke snovi zbiram podatke iz različnih virov: učbenikov, knjig, zapiskov in od drugod.			1	2	3	4	5
54.	Preden se začnem učiti novo snov, jo najprej na hitro preletim, da dobim pregled.			1	2	3	4	5
55.	Postavljam si vprašanja, da se prepričam, ali obvladam snov, ki se jo učim.			1	2	3	4	5
56.	Svoj način učenja skušam prilagoditi predavateljevemu slogu poučevanja in zahtevam posameznega predmeta.			1	2	3	4	5
57.	Pogosto se zalotim, da ne razumem tega, kar berem.			1	2	3	4	5
58.	Kadar česa ne razumem, prosim predavatelja ali predavateljico za dodatno razlago.			1	2	3	4	5
59.	Ko se učim, si zapomnim ključne besede, da me spomnijo na pomembne stvari, ki smo se jih učili na predavanjih.			1	2	3	4	5
60.	Ko postane snov prezahtevna, se jo neham učiti ali pa se učim le lažje dele.			1	2	3	4	5
61.	Novo snov se učim tako, da najprej razmislim, kaj naj se iz nje naučim, kot pa da bi jo samo prebral(a).			1	2	3	4	5
62.	Kadar je mogoče, skušam snov različnih predmetov povezovati.			1	2	3	4	5
63.	Ko se učim za kak predmet, si preberem zapiske in podčrtam ključne pojme.			1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5			
	zame v celoti ne velja	zame večinoma ne velja	ne morem se odločiti	zame večinoma velja	zame povsem velja			
64.	Ob branju neke snovi skušam to, kar berem, povezati s tem, kar že znam.			1	2	3	4	5
65.	Vedno se učim na istem kraju.			1	2	3	4	5
66.	Rad(a) iz različnih zornih kotov razmišljam o stvareh, ki jih obravnavamo na predavanjih.			1	2	3	4	5
67.	Pri učenju si napišem kratek povzetek prebrane snovi.			1	2	3	4	5
68.	Če česa ne razumem, prosim sošolca ali sošolko, da mi razloži.			1	2	3	4	5
69.	Snov skušam razumeti tako, da povezujem razlago na predavanjih in to, kar preberem iz knjig.			1	2	3	4	5
70.	Redno opravljam svoje naloge in druge dolžnosti.			1	2	3	4	5
71.	Ko na predavanjih oblikujemo sklepe o stvareh, razmišljam še o drugih možnostih.			1	2	3	4	5
72.	Iz pomembnih strokovnih izrazov, ki smo jih obravnavali na predavanjih, naredim seznam in si ga zapomnim.			1	2	3	4	5
73.	Predavanja obiskujem redno.			1	2	3	4	5
74.	Vedno se učim toliko časa, kot sem načrtoval, čeprav je včasih snov dolgočasna in nezanimiva.			1	2	3	4	5
75.	V učni skupini skušam najti koga, ki mi lahko pomaga, kadar je potrebno.			1	2	3	4	5
76.	Ko se učim, skušam opredeliti stvari, ki jih ne razumem dobro.			1	2	3	4	5
77.	Zaradi drugih dejavnosti ne porabim veliko časa za učenje.			1	2	3	4	5
78.	Pri učenju si postavim cilje, ki usmerjajo moje dejavnosti med učenjem.			1	2	3	4	5
79.	Kadar se med predavanji pri pisanju zapiskov zmedem, si te uredim pozneje.			1	2	3	4	5
80.	Pred izpitom težko najdem čas za pregledovanje zapiskov.			1	2	3	4	5
81.	Znanje, ki ga pridobim iz učnega gradiva, skušam uporabiti pri razlagah in pogovorih na predavanjih.			1	2	3	4	5

7 Interpretacija

Interpretacija rezultatov VMUS poteka na podlagi seštevka (povprečne ocene) posamezne motivacijske ali učne značilnosti.

V preglednici je opisano, katere trditve v vprašalniku so povezane s katerimi motivacijskimi ali z učnimi dimenzijami.

Preglednica 1: VMUS – sumativne lestvice in podlestvice

LESTVICE		ZAPOREDNA ŠTEVILKA VPRAŠANJA (R = obrnjeno številčenje)
I MOTIVACIJSKE LESTVICE		
1.	Komponente pričakovanj	
	Kontrolna prepričanja	2, 9, 18, 25
	Prepričanja o lastni učinkovitosti	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
2.	Vrednotne komponente	
	Notranji cilji	1, 16, 22, 24
	Zunanji cilji	7, 11, 13, 30
	Vrednotenje snovi	4, 10, 17, 23, 26, 27
3.	Čustvene komponente	
	Testna anksioznost	3, 8, 14, 19, 28
II UČNE STRATEGIJE		
1.	Kognitivne in metakognitivne strategije	
	Ponavljanje	39, 46, 59, 72
	Elaboracija	53, 62, 64, 67, 69, 81
	Organizacija	32, 42, 49, 63
	Kritično mišljenje	38, 47, 51, 66, 71
	Metakognicija	33 R, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57 R, 61, 76, 78, 79
2.	Strategije upravljanja in organizacije učenja	
	Čas in prostor za učenje	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77 R, 80 R
	Regulacija truda	37 R, 48, 60 R, 74
	Vrstniško učenje	34, 45, 50
	Iskanje pomoči	40 R, 58, 68, 75

Komponente pričakovanj – kontrolna prepričanja

Kontrolna prepričanja zadevajo posameznikova prepričanja o tem, da se bosta vloženi trud in prizadevanje pozitivno obrestovala. To se nanaša na prepričanje, da so dosežki neposredno povezani s prizadevanjem, ne pa da so odvisni od naključja (npr. sreča, smola ...) ali pa od bolj ali manj naklonjenih učiteljev. Če udeleženec verjame, da bo z večjim prizadevanjem tudi več dosegel, bo v učenje vložil več truda in bo učenje bolj skrbno načrtoval. To pomeni, da bo udeleženec, ki meni, da so njegovi izobraževalni dosežki pod njegovim nadzorom, učinkoviteje načrtoval, da bo dosegel zelene spremembe.

Trditev:

2. Lahko se naučim vso učno snov, če se le učim na ustrezen način.
9. Če se snovi ne naučim, je to moja napaka.
18. Snov bom razumel(a), če se bom le dovolj potrudil(a).
25. Če snovi ne razumem, je to zato, ker se ne potrudim dovolj.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Nizko število točk je lahko za svetovalca dober pokazatelj, da se udeležencu zdi, da nima nadzora nad svojim učenjem in da njegovi učni dosežki niso odvisni od njih samih. Kontrolna prepričanja zadevajo prepričanja o tem, da se bosta vloženi trud in prizadevanje pozitivno obrestovala. To se nanaša na prepričanje, da so dosežki neposredno povezani s prizadevanjem, ne pa da so odvisni od naključja (npr. sreča, smola ...) ali pa od bolj ali manj naklonjenih učiteljev.

Svetovalec se mora zavedati, da je lahko vzrokov za negativno vrednotenje nadzora nad učenjem več. Včasih so povezani z nezmožnostjo načrtovanja svojega izobraževanja. V takem primeru lahko svetuje predvsem k učenju učinkovitega postavljanja jasnih in dosegljivih ciljev, načrtovanjem izobraževanja ipd. Po možnosti ga lahko napoti na ustrezen tečaj ali delavnico, ki je namenjena učenju postavljanja ciljev in načrtovanju izobraževanja.

Komponente pričakovanj – prepričanja o lastni učinkovitosti

Ta dimenzija je sestavljena iz trditev, ki ocenjujejo prepričanja o lastni učinkovitosti (tudi »samoučinkovitosti«), ki zadevajo posameznikovo oceno o svojih sposobnostih učenja, prav tako pa tudi samozavest, da je posameznik zmožen (ima sposobnosti, znanje in spretnosti), da lahko neko nalogo uspešno opravi.

Trditev:

5. Mislim, da bom pri izpitih dobil(a) dobre ocene.
6. Prepričan(a) sem, da lahko razumem tudi najtežjo snov, ki jo moram prebrati iz učnega gradiva.
12. Verjamem, da lahko razumem temeljne pojme, ki se jih učim na predavanjih.
15. Vem, da lahko razumem tudi najtežjo snov, ki jo razloži predavatelj na predavanjih.
20. Prepričan(a) sem, da lahko naloge in preizkuse znanja odlično rešim.
21. Pričakujem, da bom pri izobraževanju uspešen(na).
29. Prepričan(a) sem, da se lahko v programu zelo dobro naučim različnih spretnosti.
31. Mislim, da bom pri izobraževanju uspešen(na), če bom upošteval(a) težavnost, predavateljeve zahteve in svoje sposobnosti.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 8 točk in maksimalno 40 točk.

Odrasli, ki so na tej lestvici dosegli nizek rezultat, imajo običajno težave s svojo učno samopodobo. Ti odrasli imajo pogosto negativne izkušnje s prejšnjim učenjem, zato so zelo negotovi glede svojih sposobnosti in zmožnosti za uspešno dokončanje izobraževanja. Vzroki za to običajno tičijo v negativnih izkušnjah, ki jih ima posameznik s prejšnjim izobraževanjem, ali v izkušnjah s podobnimi situacijami. Neobvladljivost je lahko tudi posledica slabega poznavanja zahtev izobraževanja in pomanjkljivega načrtovanja učenja. Postavljanje čim bolj konkretnih in kratkoročnih ciljev, ki omogočajo spremljanje napredovanja v poteku izobraževanja in učenja, je za odrasle z negativno učno samopodobo zelo učinkovit način izboljšanja le-te. Tako lahko ocenijo vrednost vloženega truda pri določeni nalogi. Prav tako naj jih svetovalci opozori, da so občasni neuspehi le redko znak pomanjkljivih sposobnosti. Največkrat so znak pomanjkljivega načrtovanja ali strategij, s katerimi se lotimo določene naloge. Za posameznike z nizkim občutkom kontrole in samoučinkovitosti je običajno značilno tudi negativno pripisovanje vzrokov (negativne atribucije). Za take odrasle je značilno, da menijo, da uspeh ni odvisen od njihovega lastnega prizadevanja, ampak predvsem od naključij (večje ali manjše sreče pri izpitih, naklonjenosti učitelja ipd.). V takih primerih se mora svetovalci osrediniti predvsem na razvijanje pozitivnih atribucij – torej, da se s pozitivnimi primeri uspeh pripisuje vloženemu trudu in znanju odraslega, ne pa naključju.

Vrednotne komponente – notranji cilji

Cilji se nanašajo na razloge, zakaj se udeleženec ukvarja z neko učno ali izobraževalno dejavnostjo. V VMUS cilji zadevajo splošne usmeritve glede predmeta. Notranji cilji opisujejo stopnjo, do katere udeleženec sodeluje v učnih aktivnostih zaradi izziva, ki jih le-te predstavljajo, radovednosti ali želje obvladovanja. Za udeleženca z oblikovanimi notranjimi cilji je sodelovanje v izobraževanju in učenju pomembno zato, ker ga to veseli, ne pa zato, ker mu izobraževanje pomeni bolj sredstvo za doseg nekega drugega cilja.

Trditev:

1. Na predavanjih imam najraje snov, ki mi pomeni izziv, da se lahko naučim novih stvari.
16. Na predavanjih imam najraje snov, ki spodbudi mojo radovednost, čeprav je težka.
22. Na predavanjih sem najbolj zadovoljen(na), kadar skušam razumeti snov tako dobro, kot je le mogoče.
24. Če je le mogoče, na predavanjih izbiram take naloge, iz katerih se lahko česa naučim, pa čeprav mi ne zagotavljajo dobre ocene.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Za svetovanca, ki na tej lestvici doseže nizko število točk, je značilno, da si pri učenju in izobraževanju postavlja bolj zunanje cilje in manj notranje. Ker je lestvica notranjih ciljev nekakšen protipol lestvice zunanjih ciljev, je interpretacija povezana z rezultati na tej lestvici.

Vrednotne komponente – zunanji cilji

Zunanji cilji predstavljajo neko nasprotje notranjim ciljem in zadevajo stopnjo, do katere se udeleženec udeležuje učnih ali izobraževalnih aktivnosti samo zaradi ocen, nagrad, dosežkov, primerjave ali tekmovanja z drugimi. Udeleženci, pri katerih so zunanji cilji močno izraženi, vidijo izobraževanje samo kot sredstvo, ki jim bo omogočilo dosego nekega cilja.

Trditev:

7. Trenutno sem najbolj zadovoljen(na), če dobim dobro oceno.
11. Trenutno je zame najpomembnejše, da izboljšam ocene, zato skušam doseči čim višje ocene.
13. Če je le mogoče, si želim dobiti boljše ocene od drugih.
30. Pri izobraževanju si želim biti uspešen(na), ker se mi zdi pomembno, da drugim pokažem svoje sposobnosti.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk. (Opomba: visok rezultat pomeni poudarjeno zunanjo motivacijo, kar ni najbolj priporočljivo.)

Če udeleženec doseže visoko število točk na tej lestvici in nizko število točk na lestvici notranjih ciljev, pomeni, da je pri učenju izrazito zunanje motiviran. Čeprav je velik del izobraževanja odraslih na neki način povezan z zunanjimi spodbudami ali celo s prisilo, si prizadevamo razvijati tudi notranjo motivacijo. Ta vidik je še posebej pomemben, če izrazito visok rezultat na lestvici zunanjih ciljev spremlja zelo nizek rezultat na lestvici notranjih ciljev. Naloga svetovalca v takem primeru je, da se pozanima, kaj je vzrok za to. Svetovalec se mora vprašati, ali je mogoče udeleženec ugotovil, da ga izbrani učni program ne veseli, ali pa program, ki ga je izbral, ni tisto, kar je pričakoval ob vpisu. Mogoče je tudi, da je svetovanec trenutno v situaciji, ki ga odvrta od učenja. V procesu iskanja rešitve svetovalec ne sme pozabiti, da lahko na pomanjkanje motivacije vpliva še več drugih dejavnikov. Glede na konkretno situacijo svetovanca mu lahko svetovalec predlaga vrsto stvari, npr.:

- udeležbo v motivacijski delavnici;
- učenje postavljanja ciljev in izdelavo za doseganje ciljev;
- redno udeležbo na predavanjih/seminarjih;
- da si poišče mentorja in osebo za učno pomoč, ki mu bosta pomagala napredovati na področjih, ki ga zanimajo;
- da obiše svetovalno središče, kjer bo s pomočjo različnih testov spoznal svoje osebne in poklicne interese.

Vrednotne komponente – vrednotenje snovi

Vrednotenje snovi se od ciljne usmerjenosti razlikuje v tem, da se nanaša predvsem na vrednotenje, koliko je neka snov (dejavnost, predmet ...) zanimiva, koristna in uporabna. Medtem pa se cilji ukvarjajo predvsem z vprašanji, zakaj udeleženec sodeluje pri neki dejavnosti. Visok rezultat na dimenziji vrednotenja se običajno odraža v večji aktivni vključenosti udeleženca pri učenju. V VMUS ta dimenzija zadeva zanimivost, pomembnost in uporabnost programa.

Trditev:

4. Mislim, da bom to, kar se učim na predavanjih, lahko uporabil(a) drugje.
10. Zdi se mi pomembno, da se dobro naučim stvari, ki jih obravnavamo na predavanjih.
17. Predmeti, ki jih imamo v programu, me zanimajo.
23. Mislim, da je to, kar pridobim v programu, koristno.
26. Snov, ki se jo učimo, mi je všeč.
27. Pomembno mi je, da razumem snov, ki se jo učimo na predavanjih.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 6 točk in maksimalno 30 točk.

Lestvica vrednotenja je tesno povezana z lestvico zunanjih ciljev, s tem da se lestvica vrednotenja bolj navezuje na zaznavanje koristnosti učne snovi ali izobraževanja. Nizek rezultat na lestvici vrednotenja kaže predvsem na to, da udeleženca izobraževanje ne zanima in da ne prepozna pomembnosti in uporabnosti izobraževanja, v katerega je vključen. Za svetovanca se lahko izkaže, da je izbral učni program, ki ga ne zanima več. Lahko meni, da to znanje za delo, ki ga bo opravljal, sploh ni pomembno, ali pa meni, da določenih spretnosti ne potrebuje. To obdobje je pogosto samo prehodno. Glede na okolje (izkušnje in zaposlitveni status udeleženca itd.) pa lahko svetovalec predlaga, da udeleženec razišče značilnosti dela in možnosti zaposlitve, ki so povezane s trenutnim programom izobraževanja in z njegovimi interesi. Pri tem vam je lahko svetovalno središče v veliko pomoč, saj posameznik/svetovanec lahko tam opravi različne teste poklicnih interesov ali se seznanijo o tem, kako se različne učne vsebine vključujejo v praktično delo nekega poklica.

Čustvena komponenta – strah pred izpiti (testna anksioznost)

Strah pred izpiti (testna anksioznost) je običajno negativno povezan s pričakovanji pa tudi z izobraževalnimi dosežki. Strah pred izpiti je sestavljen iz dveh komponent, tj. zaskrbljenost ali kognitivna komponenta in čustvena komponenta. Kognitivna komponenta zadeva predvsem negativno razmišljanje udeleženca, ki ovira učinkovito pomnjenje in reprodukcijo znanja, čustvena komponenta pa je povezana predvsem s čustvenimi in fiziološkim vidiki, skozi katere se strah ali trema v izpitnih situacijah izražata. Raziskave so pokazale, da skrb in prevelika zaposlenost z izvajanjem naloge najbolj zmanjšujeta dosežke posameznika. Usposabljanje v uporabi učinkovitih učnih strategij in spretnosti opravljanja izpitov običajno zmanjša raven strahu pred izpiti.

Trditev:

3. Ko sem na izpitu, razmišljam o tem, kako slabo delam v primerjavi z drugimi udeleženci.
8. Ko sem na izpitu, razmišljam o vprašanih in delih testa, na katere ne znam odgovoriti.
14. Ko sem na izpitu, razmišljam, kaj se bo zgodilo, če ga ne bom uspešno opravil.
19. Kadar sem na izpitu, se počutim nelagodno in vznemirjeno.
28. Kadar sem na izpitu, mi srce močno razbija.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 5 točk in maksimalno 25 točk.

Pomen rezultatov na lestvici anksioznosti je obrnjen. Razlog za skrb so visoki rezultati, saj kažejo na visoko raven testne anksioznosti, medtem ko so nizki rezultati (nizka raven testne anksioznosti) zaželeni.

Svetovalec mora udeleženca opozoriti, da lahko močno izražen strah pri izpiti pomembno vpliva na ocene in druge vidike učne uspešnosti. Obvladovanje strahu pred izpiti običajno poteka pod vodenim procesom. Svetovanca lahko povabi na delavnice, ki potekajo znotraj svetovalnega središča, ali pa ga usmerja v kakšne zunanje psihološke svetovalnice, v katerih se svetovanec seznanijo s strategijami za zmanjševanje stresa v testnih situacijah. Svetovanca je treba opozoriti oziroma seznaniti z dejavniki, ki povzročajo tovrstni strah; ti so naslednji:

- STALIŠČA – Samozaupanje lahko izboljša rezultat. (»Če mislite, da ne boste uspeli, ali pa če mislite, da boste uspeli, imate najbrž prav.« – Henry Ford)
- TELESNA KONDICIJA – Redno ukvarjanje s telesnimi aktivnostmi, spočitost na izpiti; zniževanje napetosti z globokim dihanjem in s tehnikami vizualizacije.

- PRIPRAVA – Strah se zmanjša, če je snov dobro naučena. Na izpit se je treba pripraviti dovolj zgodaj; priporočamo izdelavo zapiskov in podobnih učnih tehnik ter izogibanje učenju na pamet.
- VADBA – Simulacija dejanske testne situacije in postavljanje realnih (dejanskih) izpitnih vprašanj.
- INTERPRETACIJA – Spodbujanje zavedanja, da občasni neuspehi ne pomenijo katastrofe in da je vse rezultate mogoče popraviti.

Kognitivne in metakognitivne strategije – ponavljanje

Strategije ponavljanja vključujejo ohranjanje informacij v spominu z učenjem »na pamet«, torej s ponavljanjem snovi toliko časa, dokler si je ne zapomnimo. Te strategije so najuporabnejše za preproste naloge in aktivacijo informacij v delovnem spominu, ne pa toliko za shranjevanje vsebine v dolgoročni spomin.

Predvidevajo, da te strategije vplivajo na raven pozornosti in proces pomnjenja, vendar pa udeležencem ne omogočajo ustvarjanja notranjih povezav med informacijami ali integracijo informacij z že obstoječim znanjem.

Trditev:

39. Med učenjem snov v mislih večkrat ponovim.
46. Ko se učim, večkrat preberem svoje zapiske in učno gradivo.
59. Ko se učim, si zapomnim ključne besede, da me spomnijo na pomembne stvari, ki smo se jih učili na predavanjih.
72. Iz pomembnih strokovnih izrazov, ki smo jih obravnavali na predavanjih, naredim seznam in si ga zapomnim.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Rezultat kaže, da udeleženec zelo redko uporablja učne strategije ponavljanja. Svetovalec lahko udeležencu predlaga uporabo različnih tehnik pomnjenja (mnemotehnik). Udeleženec naj si pri učenju naredi seznam pomembnih pojmov ali tem učne snovi. Naglas naj jih definira in ponovi. Kadar je seznam daljši, naj ga razdeli v manjše, vsebinsko povezane sezname. Za lažje pomnjenje si lahko pomaga z različnimi mnemotehnikami, kot so vizualizacija, rimanje, kratice ipd. Nekatere tehnike pomnjenja smo opisali tudi v poglavju Uspešno in učinkovito učenje odraslih. Kot dobra vira za poglobljanje znanja o učnih strategijah pa lahko priporočimo knjigo Sonje Pečjak in Ane Gradišar: Bralne učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2002), med tujimi viri pa Claire Weinstein in sodelavcev (Weinstein in Hume, 1998).

Kognitivne in metakognitivne strategije – elaboracija

Elaboracijske strategije pomagajo udeležencem shranjevati podatke v dolgoročni spomin z ustvarjanjem notranjih povezav med pojmi, ki se jih učijo. Elaboracijske strategije vključujejo parafraziranje, povzemanje in ustvarjanje analogij. To učencu omogoča, da združuje in povezuje nove informacije z že obstoječim znanjem.

Trditev:

53. Pri učenju neke snovi zbiram podatke iz različnih virov: učbenikov, knjig, zapiskov in od drugod.
62. Kadar je mogoče, skušam snov različnih predmetov povezovati.
64. Ob branju neke snovi skušam to, kar berem, povezati s tem, kar že znam.
67. Pri učenju si napišem kratek povzetek prebrane snovi.
69. Snov skušam razumeti tako, da povezujem razlago na predavanjih in to, kar preberem iz knjig.

81. Znanje, ki ga pridobim iz učnega gradiva, skušam uporabiti pri razlagah in pogovorih na predavanjih.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 6 točk in maksimalno 30 točk.

Svetovalec naj ob nizkem rezultatu na lestvici elaboracije poudari, da le-ta pomaga pri izboljšanju učenja, s tem da udeleženec o učni snovi razmišlja. Na željo svetovanca ga lahko povabi na ustrezno delavnico ali tečaj s področja razvijanja tehnik učenja. Predvsem pa naj ga spodbudi, da se poskuša čim bolj navaditi povzemanja in parafraziranja zapiskov in gradiv s svojimi besedami. Med učinkovite metode vsekakor sodi tudi izdelovanje izpiskov, miselnih vzorcev in podobno. Pri učenju naj svetovalec poskusi povezati snov, ki se jo uči, z vsebinami, ki jih že pozna. Kot dodatno literaturo priporočamo knjigo Sonje Pečjak in Ane Gradišar: Bralne učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2002), med tujimi viri pa Claire Weinstein in sodelavcev (Weinstein in Hume, 1998).

Kognitivne in metakognitivne strategije – organizacija

Organizacijske strategije učencu omogočajo prepoznavanje bistvenih zamisli in ustvarjanje povezav med naučenimi vsebinami (informacijami). Organizacijske strategije vključujejo nekatere globlje načine procesiranja, kot na primer risanje diagramov in oblikovanje miselnih vzorcev. Organiziranje je dejavnost, ki zahteva kar nekaj truda, posledica pa je, da je udeleženec aktivneje vključen v nalogo. Ta vključenost običajno prinese tudi boljše rezultate.

Trditev:

32. Pri učenju iz učnega gradiva si pomagam s podčrtavanjem.
42. Pri učenju iz zapiskov in učnega gradiva si prizadevam odkriti najpomembnejše zamisli.
49. Pri učenju si organiziram učno snov tako, da naredim preprosto skico, preglednico ali graf.
63. Ko se učim za kak predmet, si preberem zapiske in podčrtam ključne pojme.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Rezultat kaže na to, da svetovalec pri učenju manj uporablja organizacijske tehnike. Literatura v takem primeru priporoča, da si učenec poskuša zamisliti različna mogoča izpitna vprašanja, medtem ko bere učno gradivo, ali pa si dela zapiske. Pomembne teme iz snovi naj si izpiše in jih uredi v obliki alinej. Pomembno je, da poišče in povzame glavne ideje besedila ter izloči podobne teme v učnem gradivu. Med mogoče metode organizacije učenja prištevamo oblikovanje miselnih vzorcev, grafikonov, shem, tabel in podobno. Tudi za dodatno literaturo glede organizacijskih strategij priporočamo knjigo Sonje Pečjak in Ane Gradišar: Bralne učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2002) in Claire Weinstein in sodelavcev (Weinstein in Hume, 1998).

Kognitivne in metakognitivne strategije – kritično mišljenje

Kritično mišljenje zadeva stopnjo, do katere udeleženci uporabljajo prejšnje znanje v novih situacijah, in sicer z namenom reševanja problemov, odločanja ali kritičnega vrednotenja glede na standarde odličnosti.

Trditev:

38. Pogosto preverjam stvari, ki jih slišim ali preberem na predavanjih, da ugotovim, ali držijo.
47. Za teorije, razlage ali sklepe, ki jih preberem ali slišim na predavanjih, skušam poiskati dokaze.

51. Učno snov, ki jo preberem ali slišim na predavanjih, vzamem za izhodišče, da lahko oblikujem svoje znanje.
66. Rad(a) iz različnih zornih kotov razmišljam o stvareh, ki jih obravnavamo na predavanjih.
71. Ko na predavanjih oblikujemo sklepe o stvareh, razmišljam še o drugih možnostih.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 5 točk in maksimalno 25 točk.

Udeleženca lahko svetovalec opozori, da nizek rezultat na lestvici kritičnega mišljenja kaže na to, da pri učenju redko uporablja spretnosti kritičnega mišljenja. Spretnosti kritičnega mišljenja omogočajo ocenjevanje in vrednotenje teorij, dejstev in konceptov. Za razvoj tehnik kritičnega mišljenja priporočajo predvsem postavljanje odprtih vprašanj med pregledom učnih gradiv in zapiskov. Udeleženec naj se dobro seznanj z relevantnimi podatki, zdajšnjimi ali tistimi v preteklosti. O prebranem naj si ustvari mnenje na podlagi obstoječega znanja. Študijske situacije naj opazuje, analizira in logično presoja in ugotovi, ali so skladne z lastnimi pričakovanji ali mnenji.

Kognitivne in metakognitivne strategije – metakognicija

Metakognicija zadeva zavedanje, znanje in nadzor lastnega mišljenja. To je mera o tem, kako pogosto posameznik razmišlja, kaj bere ali se uči. Na primer, ali spremlja svojo pozornost, medtem ko bere, ali sam pri sebi ugotavlja, da včasih prebere npr. 10 strani, a se ne more ničesar spomniti ipd. Obstajajo trije glavni procesi, ki se povezujejo v metakognitivne dejavnosti: načrtovanje, spremljanje in uravnavanje lastnih miselnih dejavnosti. Strategije načrtovanja potekajo pred učenjem in zajemajo postavljanje ciljev, prelet študijskega gradiva in postavljanje problema. Te strategije aktivirajo najpomembnejše vidike že pridobljenega znanja in pomagajo uporabiti ustrezne kognitivne strategije, to pa omogoča lažje razumevanje snovi. Strategije spremljanja se nanašajo na samo reševanje problemov ali učenja in omogočajo ocenjevanje učinkovitosti uporabe različnih strategij, npr. usmerjanje pozornosti, razumevanja ipd. Strategije uravnavanja so tesno povezane s strategijami spremljanja, potekajo pa po končanem učenju in se nanašajo na ocenitev procesa in dosežkov učenja. Učenec uporablja metakognitivne strategije takrat, kadar prilagaja ritem ali način svojega učenja na podlagi samoopazovanja. Visok rezultat pomeni, da učenec načrtuje svoje učenje in da ves čas spremlja razumevanje in napredovanje v procesu učenja.

Trditev:

33. Na predavanjih pogosto preslišim pomembne stvari, ker razmišljam o drugih stvareh.
36. Ko se učim, usmerjam svojo pozornost tako, da si med branjem snovi postavljam vprašanja.
41. Ko se pri branju zmedem in česa ne razumem, še enkrat preberem in poskušam razčistiti nejasnosti.
44. Če je učna snov, ki jo berem, težka, začnem brati drugače.
54. Preden se začnem učiti novo snov, jo najprej na hitro preletim, da dobim pregled.
55. Postavljam si vprašanja, da se prepričam, ali obvladam snov, ki se jo učim.
56. Svoj način učenja skušam prilagoditi predavateljevemu slogu poučevanja in zahtevam posameznega predmeta.
57. Pogosto se zalotim, da ne razumem tega, kar berem.
61. Novo snov se učim tako, da najprej razmislim, kaj naj se iz nje naučim, kot pa da bi jo samo prebral(a).
76. Ko se učim, skušam opredeliti stvari, ki jih ne razumem dobro.

78. Pri učenju si postavim cilje, ki usmerjajo moje dejavnosti med učenjem.
79. Kadar se med predavanji pri pisanju zapiskov zmedem, si te uredim pozneje.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 12 točk in maksimalno 60 točk.

Nizek rezultat na lestvici metakognitivne samoregulacije je znak za svetovalca, da ima udeleženec težave pri načrtovanju, spremljanju in pri upravljanju svojega izobraževanja. Priporočeno je, da svetovancu v svetovalnem središču ali pa drugi ustreznimi ustanovi predstavijo nekaj strategij, s katerimi bi mu lahko pomagali zvišati samoregulacijo pri učenju.

Načelno je treba svetovancu razložiti, da je treba takrat, ko se pri učenju »zatakne«, poizkusiti še kakšen drug način, npr. da se spremeni pristop, da bi se bolj prilagodili zahtevam določene naloge. Udeleženec si lahko izdelava izobraževalni načrt in se uči vedno ob istem času in na istem mestu. Verjetneje je, da se bo držal načrta, ki si ga bo zapisal, in si razvil nek lastni učni vzorec. Če ima težave z razumevanjem študijskih gradiv, naj poskusi brati v majhnih razdelkih in si gradiva razložiti. Ob pregledu besedila naj razmisli o vsebini in njeni strukturi; poskusi naj ugotoviti glavne misli (ideje) besedila. Med učenjem naj sprašuje samega sebe; s tem bo sproti preverjal razumevanje besedila. Za vsako učno obdobje naj si postavlja konkretne cilje in spremlja svoje napredovanje.

Upravljanje in organizacija virov učenja – Upravljanje s časom in prostorom učenja

Poleg samoregulacije mišljenja mora biti oseba zmožna tudi učinkovite organizacije ter upravljanja časa, ki ga namenja učenju, in prostora (okolja), v katerem učenje poteka. Z načrtovanjem časa je povezano načrtovanje časa učenja. To vključuje konkretno načrtovanje, kdaj bo učenje sploh potekalo, tudi učinkovito izrabo študijskega časa in postavljanje realističnih ciljev, koliko snovi sploh želimo obdelati. V načrtovanje časa učenja je priporočljivo vključiti konkretni dan učenja in tudi razdelitev po tednih ali mesecih. Upravljanje s prostorom učenja zadeva predvsem prostor, kjer se oseba uči. V optimalnih razmerah bi moral biti prostor za učenje dobro urejen, miren in brez motečih vidnih ali zvočnih dejavnikov.

Trditev:

35. Navadno se učim tam, kjer se lahko bolj zberem.
43. Čas za učenje si znam dobro razporediti.
52. Težko se držim svojega urnika za učenje.
65. Vedno se učim na istem kraju.
70. Redno opravljam svoje naloge in druge dolžnosti.
73. Predavanja obiskujem redno.
77. Zaradi drugih dejavnosti ne porabim veliko časa za učenje.
80. Pred izpitom težko najdem čas za pregledovanje zapiskov.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 8 točk in maksimalno 40 točk.

Nizek rezultat nakazuje na to, da bo moral svetovanec izboljšati način upravljanja s časom, z načrtovanjem dela in okoljem, v katerem se uči. Za težave načrtovanja časa obstaja že kar nekaj literature in tečajev, kamor lahko svetovalec napoti svetovanca. Svetovalec ob tem ne sme pozabiti, da je slabo časovno upravljanje učenja pogosto tudi posledica negativnih stališč do učenja.

Nekaj priporočil za boljše upravljanje učenja:

- Udeleženec naj vodi dnevni, tedenski in semestrski koledar; tako bo lažje spremljal urnik in svoje obveznosti. Zapisovanje pomembnih datumov in rokov mu bo prihranilo miselno energijo za druge, pomembnejše naloge.

- Zapiske s predavanj je priporočljivo obnoviti v 24 urah po predavanju. Raziskave namreč kažejo, da je proces pozabljanja najintenzivnejši prav v tem časovnem obdobju.
- Priporočena je tudi uporaba »čeklíst«. Na začetku dneva naj si vedno zapiše 3 najpomembnejše stvari, ki jih mora v določenem dnevu opraviti.
- Za vsako opravljeno delo naj se nagradi.
- Zelo pomembno je oblikovanje učinkovitih učnih navad ter učenje vedno ob istem času in na istem prostoru. To naj bo prostor, kjer se lahko udeleženec ob učenju zbere.

Upravljanje in organizacija virov učenja – Prizadevanje

Samoregulacija učenja vključuje tudi posameznikovo zmožnost, da uravnava in nadzira raven svojega prizadevanja in pozornosti takrat, ko je soočen z različnimi motečimi dejavniki ali nezanimivimi nalogami. Upravljanje truda odraža prizadevanje za doseganje postavljenih ciljev učenja tudi takrat, ko je le-to postavljeno pred različne ovire. Upravljanje truda je pomembno za uspešnost za izobraževanje, saj izraža pomembnost posameznih ciljev, prav tako pa narekuje nadaljnjo uporabo učnih strategij.

Trditev:

37. Pogosto se neham učiti, še preden končam, kar sem načrtoval(a), ker nisem pri volji za delo ali pa se dolgočasim.
48. Na predavanjih se potrudim, da stvari dobro naredim, čeprav mi to, kar delamo, ni všeč.
60. Ko postane snov prezahtevna, se jo neham učiti ali pa se učim le lažje dele.
74. Vedno se učim toliko časa, kot sem načrtoval, čeprav je včasih snov dolgočasna in nezanimiva.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Nizek rezultat kaže, da ima udeleženec težave pri ohranjanju predanosti učenju in izobraževalnim ciljem, še posebej takrat, kadar je soočen z ovirami ali nečim, kar zmoti njegovo zbranost.

Nekaj koristnih strategij, ki so v pomoč pri uravnavanju truda:

Kadar je učna snov dolgočasna, se je treba zavedati, da zaradi odlaganja na poznejši čas ta obveznost ne bo kar izginila. Snov, ki se jo udeleženec uči, naj poskusi povezati z delom, ki ga bo pozneje opravljal, oziroma z delom, ki ga opravlja zdaj. V učni snovi naj poišče teme, ki zadevajo njegove osebne interese. Čim bolj naj se osredini na dolgoročne cilje in pomembnost, da opravi zdajšnjo nalogo; tako bo lahko dosegel postavljeni cilj.

Upravljanje in organizacija virov učenja – Vrstniško učenje

Sodelovanje z drugimi sošolci v izobraževalnem programu se je v raziskavah in praksi izkazalo za pozitiven vpliv na učne dosežke. Komunikacija s sošolci je lahko udeležencu izobraževanja v veliko pomoč pri razumevanju učne snovi, izpitnih zahtev, zahtev (navodil) učitelja ipd.

Trditev:

34. Kadar se učim neko snov, jo pogosto skušam razložiti prijatelju(ici) ali sošolcu(ki).
45. Pri učenju za izpit sodelujem s sošolci.
50. O predelani snovi se pogosto pogovorim s sošolci ali sošolkami.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 3 točke in maksimalno 15 točk.

Ob nizkem rezultatu naj svetovalec predlaga, naj se udeleženec čim bolj poveže s sošolci in sošolkami v izobraževalnem programu, ki ga obiskuje. V izobraževanju odraslih prisotnost na predavanjih ni ve-

dno obvezna, zato bi bilo koristno priporočilo, da se odrasli, ki se predavanj ne udeležuje, kljub vsemu le-teh občasno udeleži in naveže stike z drugimi udeleženci v programu. Prek neformalnih stikov lahko pridobi koristne informacije o pomembnih dogodkih v programu, izpitih ipd.

Upravljanje in organizacija virov učenja – Iskanje pomoči

Naslednji vidik socialnega učnega okolja, za katerega je priporočljivo, da ga udeleženec obvladuje in uporablja, je pridobivanje pomoči od drugih. Le-ta vključuje pomoč sošolcev in tudi učiteljev ali drugega strokovnega osebja znotraj ali zunaj izobraževalne institucije. Izkušeni udeleženci vedo, kdaj nečesa ne razumejo; znajo poiskati ustrezno pomoč za svojo težavo.

Trditev:

- 40. Tudi kadar imam pri učenju težave, poskušam delati sam(a), brez pomoči.
- 58. Kadar česa ne razumem, prosim predavatelja ali predavateljico za dodatno razlago.
- 68. Če česa ne razumem, prosim sošolca ali sošolko, da mi razloži.
- 75. V učni skupini skušam najti koga, ki mi lahko pomaga, kadar je potrebno.

Udeleženec lahko na tej lestvici doseže minimalno 4 točke in maksimalno 20 točk.

Nizek rezultat na lestvici iskanja pomoči kaže, da svetovanec le redko išče pomoč ali nasvete pri učitelju ali katerem drugem strokovnem delavcu v izobraževalni organizaciji, ki jo obiskuje. Svetovalec naj udeležencu, ki redko išče pomoč v izobraževalni instituciji, razloži, katere možnosti obstajajo. Pogosto so odrasli (še posebej tisti manj izobraženi) neinformirani o možnostih, ki jih institucija ponuja glede njihovega izobraževanja. Prav tako jih je treba opozoriti, da so jim učitelji in drugi strokovni sodelavci v izobraževalni instituciji na voljo in da lahko pomagajo v marsikateri težavi, ki se odraslemu zdi nepremagljiva.