

**Mag. Tina Štemberger, dr. Milena Ivanuš  
Grmek, dr. Branka Čagran**

## Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli

**Povzetek:** V prvem delu prispevka pišemo o zunanji učni diferenciaciji v slovenskem šolskem sistemu in o povezanosti diferenciacije z motivacijo učencev. V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate empirične raziskave, s katero smo ugotavljali povezanost zunanje učne diferenciacije (setting modela) z motivacijo učencev, ki so bili vključeni v različne ravni zahtevnosti pouka pri slovenščini, matematiki in angleščini. Izsledki raziskave nas opozarjajo, da so za šolsko delo najvišje motivirani učenci, ki obiskujejo pouk na najvišji, tretji ravni zahtevnosti, in da so najnižje motivirani učenci najnižje, prve ravni zahtevnosti. Te razlike med učenci nedvomno narekujejo potrebo po ustvarjanju ugodnih pogojev za motivacijo učencev.

**Ključne besede:** osnovna šola, zunanja diferenciacija, setting model, motivacija, učenci, učitelji.

UDK: 371.21

Strokovni prispevek

*Mag. Tina Štemberger, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija*  
*Dr. Milena Ivanuš Grmek, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija*  
*e-naslov: milena.grmek@uni-mb.si*  
*Dr. Branka Čagran, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija*  
*e-naslov: branka.cagran@uni-mb.si*

## Uvod

Od šolskega leta 1999/2000 v slovenskih šolah izvajamo program devetletne osnovne šole, ki med drugim dopušča tudi različne oblike diferenciacije pouka, zakonsko osnovo za omenjeno organizacijo pouka pa predstavljata *Zakon o osnovni šoli* (URL 12/96, 33/97) ter *Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli* (URL 27/99, 38/99). V prvem triletju osnovne šole poteka notranja diferenciacija, v drugem triletju in sedmem razredu se notranji pridruži še fleksibilna diferenciacija, v osmem in devetem razredu pa šole lahko izvajajo *setting* sistem oz. eno od oblik zunanje diferenciacije. Za *setting* sistem je značilno, da so učenci pri večini učnih predmetov pod enotnim vsebinskim in didaktično-organizacijskim režimom, ločeni so le pri nekaterih predmetih, največkrat pri materinščini, matematiki in tujem jeziku. Delitev učencev na nivoje je izpeljana predvsem po predmetni učnostorilnostni uspešnosti, o delitvi pa naj bi odločali tudi učitelji in učenci na podlagi medsebojnih posvetovanj. Šola naj bi pri tem upoštevala tudi učne motive učencev, njihovo zanimanje, odnos do predmeta in učno okolje. Večja prožnost te diferenciacijske oblike se skuša doseči tudi z možnostjo prehajanja med nivoji (Strmčnik 1987, str. 166–169).

Zunanja učna diferenciacija je bila in je deležna številnih kritik. Kritiki poudarjajo, da je diferenciacija učencev po zmožnostih nepoštena in nedemokratična. Učenci, ki so vključeni v nižjo raven zahtevnosti, so zaznamovani, hkrati pa se od njih manj pričakuje in zahteva. Prav tako poudarjajo boljšo kakovost pouka v mešanih razredih in navzočnost boljših učencev kot zgled in motivacijo slabšim učencem (Plut Pregelj 1999, str. 35).

Pri odločitvi za diferenciacijo pa je treba upoštevati tudi mnenja (npr. Medveš 1999, str. 92), da daje sistem šoli in učiteljem pravico, da pouk posameznih predmetov organizirajo po homogeniziranih skupinah.

Leta 2006 pa so številne kritike zunanje diferenciacije dobile tudi zakonski epilog. Sprejeta sta bila *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni*

šoli (URL 60/2006) ter *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (URL 63/2006), ki je nadomestil *Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli*. Tako danes velja, da se v osmem in devetem razredu pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku pouk lahko organizira:

- z razporeditvijo učencev v učne skupine,
- s hkratnim poučevanjem dveh učiteljev,
- kot nivojski pouk ali
- kot kombinacija oblik diferenciacije iz prejšnjih alinej odstavka. (URL 63/2006)

Učna diferenciacija ni aktualna le v slovenskem šolskem prostoru, temveč se z vprašanjem diferenciacije ukvarjajo tudi v drugih evropskih državah (European Commission 2006). S potrebo po upoštevanju individualnih razlik med učenci se nekatere države srečajo že zelo zgodaj, druge nekoliko pozneje. Glede na to, kako evropske države upoštevajo razlike med učenci in kako se lotevajo diferenciacije pouka, jih lahko v grobem delimo v dve večji skupini. V prvo skupino uvrščamo Nemčijo in Avstrijo, ki poznata t. i. večtirno obvezno izobraževanje. Učenci po štirih letih enotnega osnovnega šolanja, ko so stari deset let, nadaljujejo šolanje v eni izmed šol tričlenastega sistema: gimnaziji, realki ali glavni šoli (European Commission 2006). Nižji sekundarni del šolanja (ki je hkrati obvezen) je torej institucionalno diferenciran. Na drugi strani so šolski sistemi, kjer diferenciacija poteka v okviru skupne osnovne šole. V to skupino sodijo skandinavske države, Nizozemska, Islandija, Velika Britanija. Prednost teh držav, še zlasti Švedske (European Commission 2006), je, da so učenci razdeljeni v manjše skupine. Te omogočajo bolj individualizirane načine poučevanja, ki lahko pomembno prispevajo k motiviranosti za učno delo.

## Motivacija in zunanja učna diferenciacija

Motivacija kot skupni pojem za vse vrste motivacij v učnem položaju po mnenju Barice Marentič Požarnik (2000, str. 184) obsega vse, kar daje pobude za učenje, usmerja, določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Pojavi se kot izid ujemanja trajnejših osebnostnih potez in značilnosti učnega položaja. Woolkfolk (2002, str. 318) opredeljuje motivacijo kot notranje stanje, ki zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Učne in delovne tehnike niso koristne, če ni motivacije, vzgiba za učenje.

Učno motivacijo delimo na *notranjo* ali *intrinzično* učno motivacijo in *zunanjo* ali *ekstrinzično* učno motivacijo. Notranja motivacija je prirojeno in naravno nagnjenje za razvoj naših notranjih sposobnosti z učenjem, za katero ni potrebna zunanja spodbuda. Za notranje motiviranega človeka so značilne notranje motivacijske spodbude, ki neposredno spodbudijo motivacijski proces (Stipek 2002, str. 201).

O zunanji motivaciji govorimo, ko se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del učenja – ko cilj ni v dejavnosti, pač pa zunaj nje, v določeni posledici. V tem primeru govorimo o učenju kot sredstvu za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam. Ta vrsta motivacije po navadi ni trajna. Ko vir zunanje podkrepitve izgine, dejavnost preneha. Ekstrinzično motivacijo povezujemo s pritiski, napetostjo, z nizkim samospoštovanjem in zaskrbljenostjo (Marentič Požarnik 2000, str. 188, 189).

V šoli sta pomembni obe, zunanja in notranja motivacija. Veliko dejavnosti je za učence zanimivih. Učitelj lahko ustvari notranjo motivacijo s spodbujanjem radovednosti učencev in dajanjem občutka, da postajajo ob učenju kompetentni. Vendar pa notranja motivacija v šoli ne deluje vedno. V nekaterih položajih so zunanje spodbude in zunanja podpora nujne. Učitelj mora spodbujati in vzgajati notranjo motivacijo, hkrati pa zagotoviti, da učenje podpira tudi zunanja motivacija (Woolflok 2002, str. 321). Storilnostna motivacija je pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen, torej vsebujejo tudi prvino tveganja. Če ni pomembno, na katerem področju smo visoko storilni, je storilnostna motivacija bolj zunanja. Če pa si prizadevamo doseči visoke dosežke na področju, ki nas zanima, gre za notranjo motivacijo (Marentič Požarnik 2000, str. 194).

Različne raziskave (npr. Adamič 1991; Krapše 1991; Žagar 2003) nas opozarjajo, da ima motivacija pomembno vlogo tudi pri diferenciaciji pouka. Izkaže se, da so posebno motivirani učenci, ki so vključeni v višje skupine. Učenci kot pozitivno zaznavajo tudi dejstvo, da se spremenita položaj in odnos na relaciji učitelj – učenec in učenec – učenec. Na žalost pa lahko ugotovimo tudi, da pregrupiranje nekateri učenci doživljajo kot pritisk in neustrezno psihično obremenitev (Adamič 1991, str. 50, 51).

Krapše (1991, str. 86, 87) ugotavlja, da sta prva in tretja skupina tisti, ki izkazujejo višjo motiviranost. Prav tako so ti učenci tisti, ki se v nivojskih skupinah zelo dobro počutijo. Najboljši zato, ker nimajo občutka, da se »prilizujejo«, najslabši pa se zaradi pripadnosti sebi enakim počutijo varnejše, laže povedo, kar mislijo, ter laže komunicirajo z učiteljem.

Med učenci na posameznih ravneh zahtevnosti obstajajo po ugotovitvah Žagarja (2003, str. 106) pomembne razlike samo v notranji motivaciji. Notranje so najbolj motivirani učenci na višji ravni zahtevnosti, nižja in srednja nivojska skupina pa se v tej vrsti motivacije ne razlikujeta bistveno. To pomeni, da bi bilo treba posvetiti posebno pozornost notranji motivaciji učencev na nižji in srednji ravni zahtevnosti. Učence razvrstitev v najnižjo skupino pogosto navdaja z jezo in razočaranjem, poleg tega pa se lahko tudi zgodi, da pouk v teh skupinah za učence poteka prepočasi ali prehitro. Učenci na nižji ravni zahtevnosti morda pri pouku oziroma v nalogah ne vidijo več izziva, zato bi bilo treba razmisliti, kako lahko učitelji na tej ravni zahtevnosti učencem pokažejo, da je šolsko delo zanje relevantno in uporabno, ter s tem poskušajo zvišati njihovo notranjo učno motivacijo. V zunanji motivaciji Žagar (prav tam) ne zaznava pomembnih razlik med učenci, ki so uvrščeni na različne ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku.

## Cilji neeksperimentalne empirične raziskave

Ker osnovne šole še vedno izvajajo setting sistem in ker nas različne prej opravljene opravljene raziskave (npr. Plut Pregelj 1999; Žagar 2003) opozarjajo na povezanost zunanje učne diferenciacije in motivacije, smo z empirično raziskavo ugotavljali povezanost zunanje učne diferenciacije (setting modela) z motivacijo pri učencih, ki obiskujejo različne ravni zahtevnosti pouka pri slovenščini, matematiki in angleščini. Zanimala nas je povezanost zunanje diferenciacije s *petimi dimenzijami motivacije*, in sicer:

### 1. *raven aspiracij*

Aspiracije se nanašajo na raven prihodnjih izobraževalnih in poklicnih ciljev učencev. Učenci z visokimi aspiracijami izražajo željo po visoki akademski izobrazbi in uspehu v poklicu, hkrati so tudi prepričani o svojem uspehu. Aspiracije se pogosto ne ujemajo z učenčevimi dejanskimi zmogljivostmi in možnostmi. Govorimo tudi o privlačnosti srednje- in dolgoročnih ciljev (Thiel, Keller, Binder in Boben 1999, str. 12).

### 2. *sposobnost odložitve potreb*

Sposobnost odložitve potreb pomeni, da so učenci sposobni svoj prosti čas podrediti šolskim obveznostim. Gre za vprašanje, ali je učenec sposoben rešiti konflikt med šolskimi obveznostmi in dejavnostmi v prostem času, ali se je pripravjen za uspeh v šoli odreči drugim dejavnostim, ki ga veselijo (prav tam, str. 13).

### 3. *storilnostna motivacija*

Storilnostno motiviran učenec si prizadeva za čim uspešnejše dokončanje šolanja (poudarek je torej na ocenah, in ne na znanju). Tak učenec je prepričan, da je kos zahtevam po uspehu in tekmovalnosti. Sorazmerno z veliko željo po uspehu pa je učenec pripravljen tudi veliko tvegati. Pri ocenjevanju znanja je tak učenec prepričan, da bo uspešen, prav tako je o svojem uspehu prepričan, ko se loti reševanja nekega problema (prav tam).

### 4. *učna motivacija*

Ko govorimo o učni motivaciji, imamo v mislih zunanjo in notranjo motivacijo. Notranje motivirani učenci so pri delu in učenju razmeroma neodvisni od zunanjih spodbud (ocena). Učijo se brez neposrednega pritiska staršev, učiteljev, pridig in ocen (prav tam, str. 13, 14).

### 5. *pričakovanje neuspeha*

Pričakovanje neuspeha je lahko nizko ali visoko. Učenci, ki so motivirani za neuspeh, imajo malo zaupanja v lastne sposobnosti, sprijaznili so se s povprečnimi dosežki, ob neuspehih pa si mislijo »Saj sem vedel.«. Izogibajo se tekmovalnim položajem in niso pripravljeni veliko tvegati, zadovoljni so z nizkimi ocenami, da so le pozitivne. Vnaprej si dopovedujejo, da bo rezultat slab, zato da pozneje niso preveč razočarani (prav tam).

Spoznanja, vezana na odkrivanje povezanosti zunanje diferenciacije s petimi prej opisanimi dimenzijami motivacije, smo dopolnili s preverjanjem njene povezanosti z *motivacijo kot področjem v celoti*, ki smo jo izrazili kot skupni rezultat, pri čemer pomeni višji rezultat, če povzamemo, višjo raven poklicnih aspiracij, večjo pripravljenost podrejanja prostočasnih dejavnosti šolskim obveznostim, višjo učno motivacijo ter pripravljenost tveganja.

## Metodologija raziskave

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno *metodo* pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo vključili 395 učencev osmega in devetega razreda devetletke. Zajeti namenski vzorec (glede na izvajanje zunanje diferenciacije v šolskem letu 2006/07) je predstavljal na nivoju interferenčne statistike enostavni slučajnosti vzorec iz hipotetične populacije.

*Zbiranje podatkov* je potekalo od oktobra 2006 do februarja 2007, in sicer na petih osnovnih šolah v Sloveniji. Učenci so bili pri pouku slovenščine, matematike in angleščine razvrščeni v različne ravni zahtevnosti, to nam prikazuje preglednica 1.

Predmet Raven	Slovenščina		Matematika		Tuji jezik	
	F	f %	f	f %	F	f %
1. raven zahtevnosti	38	9,6	48	12,2	53	13,4
2. raven zahtevnosti	200	50,6	192	48,6	183	46,3
3. raven zahtevnosti	157	39,7	155	39,2	159	40,3
Skupaj	395	100	395	100	395	100

Preglednica 1: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učencev glede na vključenost v raven zahtevnosti pri pouku slovenščine, matematike in angleščine<sup>1</sup>

Kot lahko razberemo iz preglednice 1, največ učencev obiskuje drugo raven zahtevnosti tako pri slovenščini, matematiki kot tudi pri angleščini. Delež učencev, ki obiskujejo pouk na tretji ravni zahtevnosti, je pri vseh treh predmetih podoben. Opazimo pa tudi, da sta si porazdelitvi po ravneh zahtevnosti pri matematiki in angleščini podobni, nekoliko pa izstopa porazdelitev pri slovenščini, kjer je v primerjavi z matematiko in angleščino več učencev vključenih v drugo raven zahtevnosti, nekoliko manj učencev pa je vključenih v pouk na prvo raven zahtevnosti.

<sup>1</sup> V 3. raven zahtevnosti so vključeni zmožnejši učenci, v 2. raven povprečni učenci, pouk na 1. ravni zahtevnosti pa obiskujejo šibkejši učenci.

Podatke smo zbrali z *vprašalnikom*, ki so ga sestavili tuji avtorji (Thiel, Keller, Binder 1997), za slovenske potrebe pa so ga prilagodili Boben, Kranjc in Markl (1999, str. 10–20). Pri raziskovalnem delu smo torej uporabili standardizirani, v tujini priznani instrument merjenja motivacije.

Vprašalnik sestavlja sklop (155) tristopenjskih ocenjevalnih lestvic, od katerih se jih 39 nanaša na motivacijo. Vprašalnik ustreza kriteriju veljavnosti (visoka prediktivna veljavnost,  $r = 0,67$ ), zanesljivosti ( $\alpha = 0,93$ ) pa tudi objektivnosti.

Podatke smo *obdelali* s statističnim programskim paketom SPSS, pri čemer smo prej v skladu s pogoji uporabe parametričnih preizkusov deskriptivno izraženim stopnjam priredili numerične vrednosti (popolnoma velja = 3, delno velja = 2, sploh ne velja = 1) in nato določili skupne rezultate na podlestvicah ter lestvici motivacije v celoti. Razlike med učenci (glede na vključenost v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini) smo preverjali z analizo variance (splošni F-preizkus) po poprejšnjem preizkusu homogenosti varianc (Levenov preizkus). Kjer predpostavka o homogenosti varianc ni bila upravičena, smo uporabili Welchovo aproksimativno metodo analize variance. Razlike med po dvema in dvema skupinama smo nato preverili še s s Tukeyevim preizkusom.

## Rezultati in interpretacija

Najprej predstavljamo povezanost zunanje diferenciacije s posameznimi dimenzijami področja motivacije, ki vključujejo raven aspiracij, odložitev potreb, storilnostno motivacijo, učno motivacijo ter pričakovanje neuspeha (5.1), zatem pa še povezanost zunanje diferenciacije z motivacijo kot področjem v celoti (5.2).

*Analiza povezanosti zunanje diferenciacije in posameznih dimenzij področja motivacije*

Raven aspiracij	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	15,8684	3,04179	5,420	0,000	5,435	0,006
	2. raven	200	16,5100	2,58327				
	3. raven	157	17,3949	3,28118				
Matematika	1. raven	48	15,6000	2,80670	0,787	0,456	8,762	0,000
	2. raven	192	16,5625	2,81474				
	3. raven	155	17,4487	3,05497				
Angleščina	1. raven	53	15,4444	2,79937	2,008	0,136	13,149	0,000
	2. raven	183	16,4649	2,66216				
	3. raven	159	17,5875	3,15110				

*Preglednica 2: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja ravni aspiracij kot dimenzije glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini*

Opomba:

$n$  – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

$s$  – standardni odklon

$F$  – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena v primeru matematike in angleščine, zato uporabimo splošni F-preizkus analize variance. Ta preizkus v obeh primerih pokaže, da imajo učenci, ki obiskujejo pouk na najvišji ravni zahtevnosti, statistično značilno tudi najvišje aspiracije.

Predpostavka o homogenosti varianc pa ni bila upravičena za slovenščino, zato se sklicujemo na izid aproksimativne metode analize variance. Ugotovimo, da tudi pri slovenščini obstaja statistično značilna razlika med učenci, ko gre za aspiracije. Učenci, ki so vključeni v najvišjo raven zahtevnosti, imajo tudi najvišje aspiracije.

Ugotavljamo torej, da v višjo raven zahtevnosti, kot so učenci vključeni, višje so njihove aspiracije. Želijo si biti uspešni v šoli in pozneje v poklicu. Hkrati so aspiracije podstat doseganja višjih rezultatov. Učenci z višjimi aspiracijami se bolj trudijo za visoke učne dosežke. Potrjuje se torej interakcija med aspiracijami in učnimi dosežki. Predstavljeni rezultati nedvomno zahtevajo pozornost, saj nas nekatere raziskave (npr. Plut Pregelj 1999) opozarjajo, da učenci z različnimi sposobnostmi, z različnimi aspiracijami uspešneje delajo v bogatem, raznolikem in spodbudnem okolju.

Sposobnost odložitve potreb	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	15,1282	2,22639	1,237	0,281	1,208	0,300
	2. raven	200	15,4851	2,64336				
	3. raven	157	15,7962	2,77521				
Matematika	1. raven	48	14,9800	2,38610	1,203	0,301	1,494	0,226
	2. raven	192	15,6094	2,80025				
	3. raven	155	15,7179	2,55720				
Angleščina	1. raven	53	15,2963	2,73778	0,294	0,746	1,819	0,164
	2. raven	183	15,3892	2,57916				
	3. raven	159	15,8813	2,70655				

*Preglednica 3: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja sposobnosti odložitve potreb kot dimenzije glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini*

Opomba:

$n$  – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

$s$  – standardni odklon

$F$  – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena v vseh treh primerih, zato se sklicujemo na običajni F-preizkus, ki pokaže, da med učenci, ki obiskujejo pouk na različnih ravneh zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini, ni statistično značilne razlike v sposobnosti odložitve potreb. Iz preglednice lahko razberemo, da so potrebe najmanj sposobni odložiti učenci prve ravni, najbolj pa učenci tretje ravni. Domnevno je v ozadju njihova večja psihofizična pripravljenost za prevzemanje različnih učnih obveznosti. Ob tem je treba opozoriti, da sposobnost odložitve potreb ujema z regulacijo časa kot pomembnim vidikom učenja in s sposobnostjo prilagajanja danemu položaju. Učence različnih učnih skupin je treba usmerjati k učinkovitemu upravljanju časa in informacij. V njih je treba tudi zbudjati zaupanje vase in v svoje sposobnosti, saj sta motivacija in zaupanje vase za uspešno delo bistvenega pomena (Directorate General 2004).

Storilnostna motivacija	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	13,4359	2,22184	0,318	0,728	0,456	0,634
	2. raven	200	13,8020	2,27913				
	3. raven	157	13,8280	2,48889				
Matematika	1. raven	48	13,2400	2,21829	0,183	0,833	1,993	0,138
	2. raven	192	13,7396	2,41828				
	3. raven	155	13,9936	2,30426				
Angleščina	1. raven	53	13,2037	2,04090	0,773	0,463	2,027	0,133
	2. raven	183	13,8054	2,26144				
	3. raven	159	13,9438	2,53342				

Preglednica 4: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja storilnostne motivacije kot dimenzije glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini

Opomba:

n – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

s – standardni odklon

F – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Tudi ko gre za storilnostno motivacijo, je predpostavka o homogenosti varianc upravičena in s tem tudi raba splošnega F-preizkusa. Izkaže se, da med učenci, ki so pri pouku razvrščeni v različne ravni zahtevnosti, ni statistično značilnih razlik v storilnostni motivaciji. To nas sicer nekoliko preseneča, saj nas raziskave (npr. Plut Pregelj 1999) opozarjajo, da se lahko nekoliko manjše zahteve učiteljev do učencev izražajo v znanju in tudi v zmanjšani storilnostni motivaciji. Če pa natančneje pogledamo izide aritmetičnih sredin v preglednici 4, ugotovimo, da velja, da so storilnostno najbolj motivirani učenci tretje ravni, sledijo jim učenci druge ravni, najnižje pa so storilnostno motivirani učenci, ki so vključeni v prvo raven zahtevnosti.

Učna motivacija	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	17,1795	2,55334	1,628	0,198	5,794	0,003
	2. raven	200	17,8119	2,48463				
	3. raven	157	18,5287	2,69273				
Matematika	1. raven	48	17,2400	2,74464	0,170	0,844	5,636	0,004
	2. raven	192	17,8438	2,61421				
	3. raven	155	18,5192	2,47170				
Angleščina	1. raven	53	17,1296	2,62819	1,556	0,212	9,249	0,000
	2. raven	183	17,7568	2,41604				
	3. raven	159	18,6563	2,67306				

Preglednica 5: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja učne motivacije kot dimenzije glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini

Opomba:

$n$  – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

s – standardni odklon

F – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena v vseh treh primerih, izid analize variance pa nam pokaže, da obstaja statistično značilna razlika med učenci različnih nivojskih skupin pri vseh treh predmetih. Če povzamemo, učno motivirani so bolj učenci tretje ravni kot prve in druge. Ker na učno motivacijo lahko vplivajo različni dejavniki, ki vzbudijo interes tudi pri tistih učencih, ki ga sprva niso imeli, je treba opozoriti, da so tudi učitelji tisti, ki pomembno prispevajo k ustvarjanju pogojev za kakovostno učenje in poučevanje. Zato je potrebno, da jih učitelji motivirajo v vseh fazah učnega procesa in da motivacijo, ki vpliva na različne vrste in oblike aktivnosti, tudi vzdržujejo (Blažič et al. 2003; Ivanuš Grmek et al. 2007).

Pričakovanje neuspeha	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	15,4359	2,75103	0,002	0,998	13,320	0,000
	2. raven	200	17,3020	2,77209				
	3. raven	157	17,9682	2,74661				
Matematika	1. raven	48	15,6800	2,86741	0,505	0,604	15,338	0,000
	2. raven	192	17,2344	2,84729				
	3. raven	155	18,1090	2,57675				

Angleščina	1. raven	53	15,6111	2,57284	0,096	0,909	15,139	0,000
	2. raven	183	17,3730	2,76946				
	3. raven	159	17,9875	2,77225				

Preglednica 6: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja pričakovanja neuspeha kot dimenzije glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini

Opomba:

$n$  – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

$s$  – standardni odklon

$F$  – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena za vse tri predmete. Preizkus analize variance pokaže, da obstaja statistično značilna razlika med učenci, ki obiskujejo pouk na različnih ravneh zahtevnosti. Učenci prve ravni so najnižje motivirani za uspeh ter imajo malo zaupanja v svoje sposobnosti. Izogibajo se situacijam, kjer je treba biti tekmovalen, in niso pripravljeni veliko tvegati. Učenci tretje ravni pa so pripravljeni tvegati, so tekmovalni in zaupajo v svoje sposobnosti. Pričakovanje uspeha oz. neuspeha je nedvomno povezano z ravni aspiracij, to je s težnjo, kar posameznik želi ali pričakuje v nekem položaju. Nekateri učenci si želijo vseskozi dobivati najvišje ocene, so pa tudi taki, ki jih lahko zadovolji že ocena zadostno (prim. Marentič Požarnik 2000). Učenčevi prejšnji uspehi, njegove osebnostne lastnosti, kakor tudi sistem vrednot, ki prevladuje v neki skupini, lahko pomembno prispevajo k doživljanju uspeha oz. neuspeha. Čeprav je učenje individualni proces, poteka v socialni skupini (družini, skupini prijateljev, razredu). Zato je toliko bolj treba biti pozoren na učence na prvi nivojski skupini, jih spodbujati k delu, k zaupanju v lastne sposobnosti in doživljanju uspeha.

#### *Analiza povezanosti zunanje diferenciacije in motivacije kot področja v celoti*

Na tem mestu predstavljamo povezanost zunanje diferenciacije z motivacijo kot področjem v celoti. Področje sestavljajo zgoraj obravnavane dimenzije: raven aspiracij, sposobnost odložitve potreb, storilnostna motivacija, učna motivacija ter pričakovanje neuspeha.

Motivacija	Raven	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	$\alpha$	F	$\alpha$
Slovenščina	1. raven	38	77,0789	7,71934	4,425	0,013	10,198	0,000
	2. raven	200	80,9300	7,25592				
	3. raven	157	83,5159	9,43983				

Matematika	1. raven	48	76,7400	7,39501	1,260	0,285	15,130	0,000
	2. raven	192	80,9896	8,19014				
	3. raven	155	83,7885	8,26966				
Angleščina	1. raven	53	76,6852	7,90706	2,910	0,056	18,404	0,000
	2. raven	183	80,7892	7,14629				
	3. raven	159	84,0563	9,04305				

*Preglednica 7: Izid analize variance za skupni rezultat merjenja motivacije kot področja v celoti glede na vključenost učencev v raven zahtevnosti pri slovenščini, matematiki in angleščini*

Opomba:

$n$  – število učencev

$\bar{x}$  – aritmetična sredina

$s$  – standardni odklon

$F$  – vrednost

$\alpha$  – nivo statistične značilnosti

Predpostavka o homogenosti varianc je bila upravičena pri matematiki in angleščini, za slovenščino pa smo uporabili izid aproksimativne metode analize variance. Rezultat pokaže, da je med učenci, ki obiskujejo različne ravni zahtevnosti pouka pri slovenščini, matematiki in angleščini, statistično značilna razlika v motivaciji.

Ugotovimo, da so za šolsko delo najvišje motivirani učenci, ki obiskujejo pouk na najvišji ravni zahtevnosti, in da so najnižje motivirani učenci prve ravni. Hkrati lahko rečemo, da so se visoko motivirani učenci pripravljani zelo truditi v svojem šolskem delu, zato tudi dosegajo visoke rezultate in so razvrščeni v tretjo raven zahtevnosti. Ob predstavljenih rezultatih si nedvomno lahko zastavimo hipotetično vprašanje, ali je motivacija učencev, ki so sodelovali v naši raziskavi in bili vključeni v različne nivojske skupine, posledica njihovih prejšnjih uspehov, njihovih trajnejših osebnostnih značilnosti ali morda sistema vrednot, ki prevladujejo ne le v tej nivojski skupini, temveč tudi v družini in med vrstniki, s katerimi se družijo. Pozorni torej moramo biti, da učenci, ki so vključeni v prvo raven, truda, potrebnega za učni uspeh, ne bi doživljali kot odvečnega in bi se jim zaradi tega poslabšale delovne navade, samopodoba in samozaupanje (prim. Plut Pregelj 1999; Žagar 2003).

## Sklep

Na vzorcu učencev osmega in devetega razreda osnovne šole smo ugotovili, da je zunanja diferenciacija statistično značilno povezana:

- z ravnijo aspiracij,
- z učno motivacijo,
- s pričakovanjem neuspeha kot dimenzijo motivacije,
- z motivacijo kot področjem v celoti.

Učenci, ki obiskujejo pouk na različnih ravneh zahtevnosti, se statistično značilno razlikujejo po navedenih dimenzijah ter tudi v motivaciji kot področju v celoti. Učenci, vključeni v tretjo raven zahtevnosti, imajo v primerjavi z učenci na drugi ravni, še bolj pa na prvi ravni višje aspiracije (poklicne in izobraževalne cilje), so tudi više učno motivirani, pri učencih tretje ravni gre predvsem za notranjo ali intrinzično motivacijo, zaupajo v svoje sposobnosti in so pripravljeni tvegati.

Ni pa med učenci statistično značilnih razlik, ko gre za sposobnost odložitve potreb in storilnostno motivacijo. Izkaže se, da nižja kot je raven, nižja je sposobnost odložitve potreb in nižja je storilnostna motivacija.

Sklenimo z ugotovitvijo, da so na prvi ravni zahtevnosti učenci, ki so za učno delo manj motivirani, njihova motiviranost pa je odvisna predvsem od zunanjih spodbud.

Gre za dejstvo, ki razkriva, da so učitelji, glede na raven, na kateri poučujejo, z vidika motiviranosti učencev v precej različnih delovnih položajih. Razlike med učenci morajo upoštevati pri pripravi na pouk in tudi pri izvajanju pouka. Pri učencih prve ravni morajo tako predvsem razvijati interes za šolo in šolsko delo, pri učencih tretje ravni pa morajo razvijati, spodbujati in ohranjati že obstoječo motiviranost. Skrbeti morajo, da je delo učencem izziv, in krepiti njihovo notranjo motivacijo.

Prav zaradi prejšnjih ugotovitev ne smemo spregledati možnosti in priložnosti, ki nam jih ponuja notranja diferenciacija kot imanentna sestavina pouka ne glede na druge oblike diferenciacije.

## Literatura

- Adamič, M. (1991). Povzetki naših izkušenj pri uvajanju učne diferenciacije. V: Medveš, Z. (ur.). Učna diferenciacija v osnovni šoli. Maribor, Poljče: Slovensko društvo pedagogov, str. 45–53.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Directorate General for Education and Culture (2004). Key competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Pridobljeno 25. 2. 2008 s <http://www.eurydice.org>.
- Ivanuš Grmek, M. et al. (2007). Gimnazija na razpotju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krapše, T. (1991). Nivojski pouk na Osnovni šoli Kanal pri Novi Gorici. V: Medveš, Z. (ur.). Učna diferenciacija v osnovni šoli. Maribor, Poljče: Slovensko društvo pedagogov, str. 45–53.
- Krek, J. (1999). Diferenciacija skozi sistem – primer švedske osnovne šole. Zunanja diferenciacija v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), str. 106–120.

- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Medveš, Z. (1991). Odpraviti ali redefinirati načelo enotnosti v osnovni šoli. V: Medveš, Z. (ur.). Učna diferenciacija v osnovni šoli. Maribor, Poljče: Slovensko društvo pedagogov, str. 33–45.
- Medveš, Z. (1999). Zunanja diferenciacija v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), str. 88–104.
- Plut Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), str. 28–51.
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, Uradni list RS št. 63/2006.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka v 9-letni osnovni šoli, Uradni list RS št. 27/99 in 38/99.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1989). Socializacijske, personifikacijske in kvalifikacijske dileme naše enotne osnovne šole. V: Adamič, M., Tomič, A. (ur.), *Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole (1958–1988)*. Zbornik strokovnega posvetovanja v Ljubljani 27. in 28. septembra 1988. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 3–43.
- Strmčnik, F. (1991). Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. V: Medveš, Z. (ur.), *Učna diferenciacija v osnovni šoli*. Maribor, Poljče: Slovensko društvo pedagogov, str. 9–33.
- Thiel, R. D., Keller, G., Binder, A., Boben, D. (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS št. 12/96 in 33/97.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Uradni list RS št. 60/2006.
- Žagar, D. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence*. Pridobljeno 15. 9. 2007 s [http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj\\_solstva/doc/zagar\\_drago.doc](http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/doc/zagar_drago.doc).

Tina ŠTEMBERGER, M.A., Milena IVANUŠ GRMEK, Ph.D., Branka ČAGRAN, Ph.D.  
(University of Maribor, Slovenia)

### **EXTERNAL LEARNING DIFFERENTIATION AND MOTIVATION OF PUPILS IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract:** In the first part of the article external learning differentiation in Slovenian school system and the connection of a differentiation with a motivation of pupils are presented.

In the second part results of empirical research, which was used to estimate connection of external learning differentiation (setting model) with a motivation of pupils, who belonged to different groups with different difficulty levels during Slovenian language, Mathematics and the English language lessons are presented. The results of the research show that pupils, who attend the highest level of difficulty (3<sup>rd</sup> level) are also the most motivated for school work and pupils, who attend the 1<sup>st</sup> level of difficulty are the least motivated. Therefore these differences between pupils call for creation of different - better conditions for pupils' motivation.

**Key words:** elementary school, external learning differentiation, setting model motivation, pupils, teachers.

#### IV. Duh je, ki vlada!

Poznam tovarišico, ki skrbno in vestno prebira samo naš »Popotnik« in vendar se je povzpela do pravilnega umevanja »delovne šole«. Njeni uspchi imajo svoj izvor v veseli samodelavnosti učencev. To pa, ker skuša zadostovati pogojem, ki sem jih gori omenila.

Tej nasproti postavljam drugo učiteljico, ki istotako skrbno in vestno sega po nemških in slovenskih pedagoških revijah in knjigah, a njena šola je vse prej kot torišče samodelavnosti in samopridobitnosti. Vzrok: strahovanje in kazen, ali bolje rečeno: maščevanje za vsak prestopok brez pedagoškega preudarka, nezaupanje do otrok, osorno zavračanje nepravilnih odgovorov ter ošabno opuščanje vsakega zasebnega prijaznega razgovora z otroki izven pouka. V taki šoli ni zaupanja, ni veselja do dela; otroka mori duh, ki ga seje učitelj!