

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA ZGODOVINO

DIPLOMSKO DELO

**PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA
PRI PREDMETU ZGODOVINA NA MATURI**

LJUBLJANA, 2012

DARJA LAVRIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA ZGODOVINO

DIPLOMSKO DELO

**PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA
PRI PREDMETU ZGODOVINA NA MATURI**

Študijski program:
pedagogika – D, zgodovina – D

Mentorja: doc. dr. Damijan Štefanc
izr. prof. dr. Danijela Trškan

DARJA LAVRIČ

LJUBLJANA, 2012

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem mentorjema izr. prof. dr. Danijeli Trškan in doc. dr. Damijanu Štefancu za pomoč in strokovne nasvete pri pisanju diplomske naloge.

Še posebej pa se zahvaljujem mami, očetu in Mateju za podporo in razumevanje v času študija in izdelave diplomske naloge.

Hvala tudi prijateljici Nataši za lektoriranje in vsem ostalim, ki so mi pomagali pri nastanku tega diplomskega dela.

Darja

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu zgodovina na maturi

Diplomsko delo obravnava problematiko preverjanja in ocenjevanja znanja, pri tem se posebej osredotoča na maturitetni predmet zgodovina. Splošna matura v Sloveniji predstavlja zaključek gimnazijskega izobraževanja in je pogoj za vpis na univerzitetne študijske programe. Na Slovenskem obstaja že več kot 160 let. Z usmerjenim izobraževanjem je bila ukinjena, vendar nato leta 1995 ponovno uvedena. Splošna matura v Sloveniji je sestavljena iz treh obveznih (slovenščine oz. madžarščine/italijanščine, matematike in tujega jezika) in dveh izbirnih predmetov. Zgodovina je na maturi izbirni predmet. Sestavljena je iz eksternega in internega dela. Ocenjevanje na maturi ima zaradi eksterne svoje specifičnosti in je zato v primerjavi z notranjim posebno. Pri eksternem oz. zunanjem ocenjevanju znanja vsi učenci rešujejo enake naloge, saj so kriteriji za vse enotni. Transparentnost meril je večja, s čimer učitelji dobijo neodvisne kriterije, ki jim pomagajo uravnati lasten kriterij, s čimer lahko pripomorejo k boljšim merskim karakteristikam notranjih preizkusov znanja. Negativne posledice zunanjega ocenjevanja znanja pa so lahko nepotrebno obremenjevanje učencev in učiteljev, negativen vpliv na pouk in slabše strategije učenja. Tudi matura sama v stroki povzroča številne odzive. Pripisujejo ji vpliv na kakovost ocenjevanja znanja, pouk, učitelje in dijake. Nekateri razmišljajo celo o njeni ukinitvi.

V empiričnem delu diplomske naloge smo ugotovili, da je največji delež anketiranih študentov zgodovine na splošni maturi pri izbirnem predmetu zgodovina dosegel vsaj oceno dobro, da obstajajo statistično pomembne razlike med eksternimi ocenami na maturi in internimi ocenami, pridobljenimi v zadnjem letniku srednješolskega izobraževanja. Razlika med povprečno oceno pri predmetu zgodovina na maturi in povprečnim splošnim učnim uspehom v 4. letniku je bila le 0,04. Na podlagi odgovorov študentov smo ugotovili, da jih skoraj dve tretjini meni, da je interni del maturitetnega preizkusa manj zahteven. Menijo, da priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi nista bistveno vplivala na njihov sedanji študij zgodovine, kljub temu pa se

večina strinja, da je smiselno ohraniti maturo kot obliko zaključitve gimnazijskega izobraževanja. Dobljeni rezultati empiričnega dela diplomske naloge so pokazali tudi povezanost med oceno pri predmetu zgodovina na maturi in mnenjem o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina. S pomočjo anketnega vprašalnika smo prišli do ugotovitve, da je mnenje študentov o kakovosti pouka zgodovine odvisno od ocene pri predmetu zgodovina v 4. letniku. Naša raziskava pa ni pokazala povezanosti med spolom anketirancev in oceno pri predmetu zgodovina. Dijaki splošne in klasične gimnazije so dosegli boljše ocene pri predmetu matematika kot dijaki drugih izobraževalnih programov, za predmet zgodovina pa tega ne moremo trditi.

Ocenjevanje znanja na maturi je treba razumeti kot dopolnitev učiteljevemu ocenjevanju znanja. Učiteljeve ocene in ocene na maturi bi morali razumeti kot dve nujno potrebni obliki pridobivanja podatkov o znanju dijakov.

Ključni pojmi: matura, preverjanje in ocenjevanje znanja, zunanje ocenjevanje znanja, zgodovina mature, zgodovina na maturi

SUMMARY

The Thesis Title: Examination of History Knowledge at the Matura Exam

This thesis deals with questions concerning the assessing of secondary school student's knowledge, and focuses mainly upon the Matura exam in history. The general Matura represents the final step of secondary school level education and is one of the conditions needed to be met in order to obtain the criteria for enrolling in college/university studies. The Matura has been in existence in Slovenia for more than 160 years. It was abolished with the introduction of the so-called "directed education" in 1981, but reintroduced once again in 1995. Matura exams consist of three compulsory (mother-tongue, i.e. Slovene or Hungarian/Italian language, mathematics and a modern foreign language) and two optional subjects. History is an optional subject within the Matura and consists of an external and internal part. Due to its external nature, the assessment during the Matura has its own specifics and idiosyncrasies in comparison with the internal part. For the external assessment, all students have to solve the same problems or answer the same questions, since the criteria are uniform for one and all. The transparency of standards is greater and allows teachers to obtain independent criteria, which assists them to regulate their own criterions. As a consequence, this helps to improve the measured characteristics of the internal section of the exams. The negative consequences of external exams can be an unnecessary burden to both students and teachers; negative influence on classes and can promote poorer teaching strategies. The perception of the Matura themselves varies even amongst professionals. It is seen as an influence on the quality of the assessment regarding knowledge, classes, teachers and also the students. Some even propose abolishing it completely.

The results from the empirical section of this thesis show that the majority of history students and respondents in our enquiry, achieved at least a grade C in history as an elected Matura exam; and that there are statistically significant differences between external leaving exams grades and internal grades, achieved in the final year of secondary school. The difference between the average grade in history as an elected leaving exam and the average general grade in the last year was just 0.04. Students' answers led us to the conclusion that almost two thirds of students think that the internal

part of leaving examination is less demanding and taxing on them. They think that the preparations and studying necessary for history as an elected leaving exam, didn't significantly contribute to their current history studies. Nevertheless, the majority agree that the leaving examination should be preserved as the final step toward completion of the secondary school educational system. Furthermore, the results from the empirical section of this graduation thesis have shown a distinct connection between the grade in history, as an elected leaving exam and the opinion regarding the complexity of history as a leaving exam. The results of the questionnaire have shown that the students' opinion regarding the quality of history classes depends largely upon the grade they had achieved while attending the history classes in their final year of secondary school. Our research didn't find a connection between the sex of the respondents and their grade in history. Students attending general and classical secondary schools achieved better grades in mathematics than those students from other educational programmes, but we can't say the same for the grades in history.

The Matura exam evaluation has to be understood as a completion of the assessment process performed by teachers. Teachers' grades and Matura grades should be perceived as two necessary forms of obtaining data with respect to students' scope of knowledge.

Keywords: Matura, knowledge examination and assessment, external examination, history of the Matura and history in the Matura exam.

KAZALO VSEBINE

| | | |
|------------|--|-----------|
| I | UVOD..... | 1 |
| II | TEORETIČNI DEL..... | 3 |
| 1 | ZGODOVINA MATURE..... | 3 |
| 1.1 | <i>ZAČETKI MATURE V PRUSIJI.....</i> | 3 |
| 1.2 | <i>MATURA IN GIMNAZIJE NA SLOVENSKEM.....</i> | 4 |
| 1.2.1 | Matura in gimnazije v Avstro-Ogrski..... | 4 |
| 1.2.2 | Matura od leta 1918 do druge svetovne vojne..... | 7 |
| 1.2.3 | Matura v prvih povojnih letih..... | 8 |
| 1.2.4 | Namesto mature zaključni izpit v 60. in 70. letih..... | 10 |
| 1.2.5 | Usmerjeno izobraževanje in ukinitvev zaključnega izpita..... | 12 |
| 1.2.6 | Matura v Sloveniji po letu 1995..... | 13 |
| 2 | OPREDELITEV SPLOŠNE MATURE..... | 16 |
| 2.1 | <i>POMEN IN CILJI SPLOŠNE MATURE.....</i> | 16 |
| 2.2 | <i>MATURITETNI ORGANI.....</i> | 20 |
| 2.2.1 | Državna komisija za splošno matura, Državne predmetne komisije za splošno matura, Šolske maturitetne komisije..... | 20 |
| 2.2.2 | Šolska izpitna komisija za splošno matura..... | 21 |
| 2.3 | <i>SESTAVA IN ZAHTEVNOSTNE RAVNI SPLOŠNE MATURE.....</i> | 22 |
| 2.4 | <i>POTEK IZPITA PRI SPLOŠNI MATURI.....</i> | 23 |
| 2.5 | <i>MEDNARODNA MATURA.....</i> | 23 |
| 3 | PREDMET ZGODOVINA NA MATURI..... | 25 |
| 3.1 | <i>ZUNANJI DEL SPLOŠNE MATURE PRI PREDMETU ZGODOVINA ...</i> | 25 |
| 3.2 | <i>NOTRANJI DEL SPLOŠNE MATURE PRI PREDMETU ZGODOVINA ..</i> | 26 |
| 3.3 | <i>REZULTATI IZ PREDMETA ZGODOVINA NA MATURI.....</i> | 29 |
| 4 | ZNAČILNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA PRI SPLOŠNI MATURI..... | 30 |
| 4.1 | <i>PREVERJANJA ZNANJA IN NJEGOVE FUNKCIJE.....</i> | 30 |
| 4.2 | <i>OCENJEVANJE ZNANJA.....</i> | 34 |
| 4.2.1 | Nameni ocenjevanja znanja..... | 35 |
| 4.2.2 | Subjektivne napake pri ocenjevanju znanja..... | 38 |
| 4.3 | <i>EKSTERNO (ZUNANJE) IN INTERNO (NOTRANJE) OCENJEVANJE ZNANJA.....</i> | 41 |
| 4.3.1 | Interno ocenjevanje znanja pri splošni maturi..... | 41 |
| 4.3.2 | Eksterno (zunanje) ocenjevanje znanja..... | 44 |
| 4.3.3 | Merske karakteristike..... | 47 |
| 5 | RAZLIČNI POGLEDI NA MATURO..... | 52 |
| 5.1 | <i>VPLIV MATURE NA KAKOVST OCENJEVANJA ZNANJA IN POUK... 52</i> | 52 |
| 5.1.1 | Vpliv mature na taksonomske ravni znanja pri pouku in trajnost znanja... 52 | 52 |
| 5.1.2 | Kakovost izpitnih nalog na maturi in objektivnost ter natančnost v postopkih ocenjevanja znanja..... | 54 |
| 5.2 | <i>VPLIV MATURE NA UČITELJE IN DIJAKE.....</i> | 58 |
| 5.3 | <i>PREDLOGI O UKINITVI MATURE.....</i> | 60 |
| 5.4 | <i>SMERNICE ZA SPLOŠNO MATURO.....</i> | 62 |
| III | EMPIRIČNI DEL..... | 64 |
| 1 | OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA..... | 64 |
| 1.1 | <i>OPREDELITEV PROBLEMA.....</i> | 64 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1.2 | RAZISKOVALNA VPRAŠANJA | 64 |
| 1.3 | RAZISKOVALNE HIPOTEZE | 65 |
| 2 | METODOLOGIJA | 66 |
| 2.1 | OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA | 66 |
| 2.2 | SEZNAM SPREMENLJIVK | 66 |
| 2.3 | OPIS VZORCA IN OSNOVNE MNOŽICE | 67 |
| 2.4 | OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV | 70 |
| 2.5 | OPIS INSTRUMENTA | 70 |
| 2.6 | STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV..... | 70 |
| 3 | REZULTATI IN INTERPRETACIJA..... | 71 |
| 3.1 | Povprečna ocena pri predmetu zgodovina na maturi..... | 71 |
| 3.2 | Primerjava zaključne ocene pri predmetu zgodovina v 4. letniku z oceno pri zgodovini kot izbirnem predmetu na splošni maturi..... | 73 |
| 3.3 | Primerjava ocene iz izbirnega predmeta zgodovina na maturi s splošnim uspehom v 4. letniku..... | 75 |
| 3.4 | Primerjava ocen iz predmeta zgodovina in matematika na splošni maturi | 77 |
| 3.5 | Mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti internega in eksternega dela maturitetnega preizkusa..... | 79 |
| 3.6 | Mnenje anketiranih študentov zgodovine o koristnosti učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi pri študiju..... | 81 |
| 3.7 | Mnenje študentov o odpravi mature | 83 |
| 3.8 | Vpliv ocene iz predmeta zgodovina na maturi na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina..... | 87 |
| 3.9 | Mnenje študentov o kakovosti pouka zgodovine v srednji šoli | 89 |
| 3.10 | Vpliv spola na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi..... | 90 |
| 3.11 | Vpliv izobraževalnega programa na ocene dijakov pri predmetu zgodovina na maturi..... | 91 |
| 3.12 | Vpliv izobraževalnega programa na ocene dijakov pri predmetu matematika na maturi | 93 |
| 4 | SKLEPNE UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA..... | 94 |
| IV | SKLEP | 97 |
| V | VIRI IN LITERATURA | 101 |
| VI | PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK | 108 |

KAZALO TABEL

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Razporeditev anketiranih študentov po spolu | 67 |
| Tabela 2: Razporeditev anketiranih glede na letnik študija | 68 |
| Tabela 3: Razporeditev študentov glede na starost..... | 68 |
| Tabela 4: Porazdelitev študentov glede na leto opravljanja mature | 69 |
| Tabela 5: Ocena iz predmeta zgodovina na splošni maturi | 71 |
| Tabela 6: Ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku in ocena pri predmetu zgodovina na maturi | 73 |
| Tabela 7: Število in delež študentov glede na oceno na maturi pri predmetu zgodovina in glede na oceno pri splošnem učnem uspehu v 4. letniku..... | 75 |
| Tabela 8: Število in delež študentov glede na maturitetno oceno pri predmetu matematika in zgodovina | 77 |
| Tabela 9: Mnenje študentov o zahtevnosti eksternega in internega dela preizkusa | 79 |
| Tabela 10: Mnenje študentov o vplivu mature na sedANJI študij | 81 |
| Tabela 11: Mnenje študentov o ohranitvi mature | 83 |
| Tabela 12: Vpliv ocene iz predmeta zgodovina na maturi na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina..... | 87 |
| Tabela 13: Ocena pouka v srednji šoli glede na oceno pri predmetu zgodovina v 4. letniku | 89 |
| Tabela 14: Vpliv spola študentov na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi .. | 90 |
| Tabela 15: Vpliv izobraževalnega programa na oceno pri predmetu zgodovina na splošni maturi..... | 92 |
| Tabela 16: Vpliv izobraževalnega programa na oceno pri predmetu matematika na splošni maturi..... | 93 |

I UVOD

Matura in zunanje ocenjevanje znanja sta v slovenskem šolskem sistemu že dobro uveljavljena. Zdi se, kot da matura obstaja že od nekdaj, saj je postala samoumeven del šolske prakse, vendar temu ni tako. Matura – in z njo maturitetno spričevalo – je imela sprva le svetovalno vlogo. Danes pa matura v Sloveniji predstavlja končni izpit za pridobitev srednje izobrazbe in je praviloma zadosten pogoj za vpis na univerzitetne študijske programe.

V času svojega izobraževanja sem opravljala dve maturi, poklicno in splošno. Pri obeh mi je največji izziv predstavljalo eksterno preverjanje znanja, saj sem do takrat menila, da gre pri zunanjem ocenjevanju znanja za popolno objektivnost. Kasneje se je moje mnenje spremenilo. Kljub temu pa maturo in zunanje ocenjevanje znanja še vedno vidim kot nujni mehanizem v sistemu izobraževanja, zato sem se odločila, da bom v diplomski nalogi maturo bolj podrobno preučila in raziskala.

Namen diplomskega dela je ugotoviti pomen, vlogo, značilnosti mature in njen vpliv na pouk s poudarkom na predmetu zgodovina.

Želeli smo preučiti začetke mature v Evropi in kakšen je bil njen razvoj na Slovenskem; analizirati in ovrednotiti pomen, cilje in organizacijo mature s poudarkom na predmetu zgodovina; primerjati pomen in posebnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, tako notranjega kot zunanjega; raziskati vplive mature in zunanjega ocenjevanja na pouk, dijake in učitelje.

Diplomsko delo je sestavljeno iz teoretičnega in empiričnega dela.

V teoretičnem delu je predstavljena teoretična podlaga preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu zgodovina na maturi. Vsebina je razdeljena na pet poglavij. Prvo poglavje opisuje, kje v Evropi so bili začetki ter kako se je matura razvijala na Slovenskem. Drugo poglavje opisuje pomen mature in njene splošne cilje, predstavi, kdo so pripravljavci in izvajalci mature, kakšna sta sestava in potek mature ter vzporednico splošne mature – mednarodno maturo. Sledi tretje poglavje, ki natančneje

opisuje izvedbo mature iz predmeta zgodovine ter rezultate, ki jih je dosegla celotna populacija kandidatov iz predmeta zgodovina na maturi. Nato so v četrtem poglavju predstavljeni pojma preverjanje in ocenjevanje znanja ter posebnosti zunanjega in notranjega preverjanja znanja. Na koncu poglavja so predstavljene tudi merske karakteristike, ki naj bi jih imelo ocenjevanje znanja. V zadnjem poglavju teoretičnega dela so analizirani različni pogledi na slovensko maturo in vplivi, ki jih ta povzroča, ter predlogi za izboljšavo.

V empiričnem delu so predstavljeni rezultati ankete med študenti zgodovine prvega in drugega letnika na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ki so si za izbirni predmet na splošni maturi izbrali zgodovino. Z anketo smo poskušali ugotoviti, kakšne ocene so na maturi dosegli študentje zgodovine v primerjavi z ocenami iz srednješolskega izobraževanja. Zanimalo nas je tudi mnenje študentov o zahtevnosti mature in njeni odpravi ter tudi njihovo mnenje o izvajanju pouka zgodovine v srednjih šolah in koristnosti učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi pri nadaljnjem študiju na fakulteti.

V zaključnem delu diplomske naloge je povzetek glavnih ugotovitev celotne diplome, poleg tega pa je podanih nekaj predlogov za nadaljnje raziskovanje in prakso.

Z diplomskim delom želimo pokazati, da je matura z zunanjim ocenjevanjem znanja pomembna tako za dijake, učitelje in ravnatelje kot za šolske oblasti in širšo javnost. Dijake in učitelje spodbuja pri njihovem delu. Ravnateljem, šolski politiki in javnosti pa prinaša dokaze o napredku in rezultatih dosedanjega dela.

II TEORETIČNI DEL

1 ZGODOVINA MATURE

V tem poglavju bomo predstavili začetke in razvoj mature skozi zgodovino, pa tudi razvoj gimnazij, saj bi brez njih tudi o maturi težko govorili. Pojasnimo najprej, kaj pomeni beseda *matura*: izraz izhaja iz latinske besede *maturus*, kar pomeni zrel, goden, dorasel (Bogataj 1997, str. 84). Od tod izvira tudi poimenovanje mature kot zrelostnega izpita.

1.1 ZAČETKI MATURE V PRUSIJI

Kot navaja Ciperle (1988), je Prusija maturo uzakonila že leta 1788. Oblasti so izdale navodilo, da »morajo biti mladi, ki zapuščajo javne šole, prej izprašani in morajo prejeti podrobno spričevalo o pri tem ugotovljeni zrelosti oziroma nezrelosti« (prav tam, str. 20). To spričevalo je bilo samo svetovalne narave, brez formalnih sankcij. Avtor nadalje ugotavlja, da je bila tendenca po splošni obveznosti zrelostnega izpita, ki se je pojavila v Prusiji v 18. stoletju, okrepljena z novimi pogledi na izbor kandidatov za univerzitetni študij ter z interesom šole na sekundarni stopnji, da pridobi ugled in obnovi propadlo šolsko disciplino. Spričevalo je svojo svetovalno vlogo ohranilo tudi po uveljavitvi Humboldtove ureditve zrelostnega izpita leta 1812 (prav tam, str. 21). Vpis na univerzo je bil onemogočen le tistim dijakom, ki niso imeli spričevala. Tudi če je spričevalo pokazalo neznanje, vpisa formalno ni bilo mogoče ubraniti. Počasi je zrelostno spričevalo postajalo neizogiben pogoj za prehod na univerzo. Končno je leta 1848 maturitetno spričevalo v avstrijskih deželah le postalo dokazilo zrelosti, se pravi obvezni predpogoj vsakega znanstvenega študija. Uvedba zrelostnih spričeval je pomenila grožnjo, da bo prišlo do ukinitve sprejemnih izpitov na univerzah, še posebej zato, ker so jih zaradi velikega navala študentov izvajali površno (prav tam).

1.2 MATURA IN GIMNAZIJE NA SLOVENSKEM

1.2.1 Matura in gimnazije v Avstro-Ogrski

V nadaljevanju bomo opisali, kako je bilo z maturo in razvojem šolstva v slovenskem prostoru. Na področju vzgoje in izobraževanja je bila reformacija pomemben mejnik, saj so protestanti na Slovenskem ustanovili *gimnazijo*. V 16. stoletju se je gimnazija imenovala tista šola, »ki je usposabljala svoje dijake za neposreden prehod na univerzo« (Schmidt 1988, str. 65). Ena izmed gimnazij je bila protestantska stanovska šola, ustanovljena v Ljubljani leta 1563. Stanovska šola v Ljubljani je bila do leta 1566 organizirana kot enorazrednica, kot pripravljalnica na univerzitetni študij in kot šola, enakovredna nemškim protestantskim gimnazijam, se je uveljavila leta 1584. Na Koroškem je bila pripravljalnica na univerzo le celovška stanovska šola (Vidmar 2007, str. 102–103). Celovška gimnazija je bila prva šola na Slovenskem, ki ni bila elementarna in je za vstop v prvi razred od dijakov zahtevala nekaj znanja (Schmidt 1988, str. 70). Imenovala se je plemiška šola ali kolegij modrosti in pobožnosti ter tudi deželna šola. Podoben tip šole so po zaprtju stanovskih šol na našem ozemlju ustanavljali tudi jezuiti, imenovali so jih kolegiji. Naloga jezuitskih kolegijev je bila posredovanje splošne izobrazbe, kakor je bila tedaj razumljena, in priprava na univerzo. Prvi kolegij so ustanovili v Ljubljani leta 1597, drugega v Celovcu leta 1604, kasneje pa še v Gorici, Trstu in Mariboru (Vidmar 2007, str. 103–104). Gimnazije so ustanavljali tudi piaristi, in sicer v Kopru leta 1699. V Novem mestu pa so jo ustanovili frančiškani leta 1746 (Ribarič 1998, str. 13).

Šolska reforma je z Osnutkom organizacije gimnazij in realnih šol v Avstriji leta 1849 na slovensko ozemlje prinesla moderno gimnazijo (Schmidt 1966, str. 123). Gimnazija se je iz 6-razredne spremenila v 8-razredno splošnoizobraževalno šolo. Osnutek organizacije je ostal v veljavi do leta 1918. Te gimnazije niso bile več latinske šole, je pa latinščina kljub temu ostala pomemben predmet. Med novostmi, ki jih je prinesel Osnutek organizacije gimnazij in realnih šol v Avstriji, je bila tudi uvedba mature kot končnega gimnazijskega izpita. Prvotni namen te mature ni bil poznavanje celotne gimnazijske snovi, temveč dokaz duhovne zrelosti za vstop na univerzo (prav tam). Ciperle (1998, str. 20) pravi, da se je ob prehodu na univerzo že od konca srednjega veka vse bolj kazala potreba po izboru kandidatov, saj je bil ta izbor več stoletij pogojen

le s socialnim vidikom. Napredek pa še vedno ni bil tolikšen, da bi smela gimnazijo obiskovati tudi dekleta (Schmidt 1966, str. 143). Samo ubogi, tisti, ki so prejeli stipendije in brezplačno hrano, so bili ob sprejemu na univerzo podvrženi strogemu nadzoru, za ostale pa je veljal svoboden dostop (Ciperle 1998, str. 20). Slovenščina na tej maturi pred več kot 160 leti ni bila priznana kot materinščina, ampak le kot izbirni jezik. Materinščina slovenskih dijakov je bila nemščina ali italijanščina. Z nazadovanjem latinščine je tako pridobila nemščina, ne slovenščina (Schmidt 1966, str. 128). Šolsko leto 1850 se je tako za gimnazije v Ljubljani, Celovcu in Gorici prvič končalo z maturo. Mariborska gimnazija je maturo uvedla leto kasneje, celjska leta 1852, prav tako tudi gimnazija v Trstu, gimnazija v Novem mestu je prve maturante dobila leta 1855, nazadnje je bila matura uvedena tudi v Kopru, in sicer leta 1858 (Ribarič 1998, str. 14). Za opravljanje maturitetnega izpita je bila potrebna predhodna prijava pri razredniku. Profesorski zbor je lahko posamezniku odsvetoval opravljanje maturitetnega izpita v določenem terminu, ni pa ga mogel preprečiti. Absolventi osmega razreda so maturitetni izpit načeloma opravljali v letnem terminu, obstajala pa sta še jesenski in februarški termin. Člani izpitne komisije so bili poleg gimnazijskega direktorja tudi vsi profesorji obveznih učnih predmetov, predsedoval pa je tem izpitom deželni šolski inšpektor za srednje šole (Ciperle 1998, str. 24). Matura je obsegala pisni in ustni deli. Pisni del je bil sestavljen iz nemščine – učnega jezika, prevoda iz latinščine in grščine, prevoda v latinščino in grščino, matematike in spisa v deželnem jeziku – slovenščini. Ustni izpit pa je obsegal učni jezik – nemščino, latinščino, grščino, zgodovino, geografijo ter fiziko (Ribarič 1998, str. 14). Izpraševalci so bili profesorji teh predmetov, vmesna vprašanja pa je lahko postavljali tudi predsedujoči. Avstrijsko zrelostno spričevalo je vsebovalo podrobne osebne podatke, oznako učne ustanove, ki jo je kandidat obiskoval, ter izjavo izpitne komisije, na kakšen način se kandidatu priznava zrelost za obisk univerze: »zrel z večino glasov«, »zrel soglasno« ali »zrel z odliko«. Podpisali so ga predsednik izpitne komisije, direktor učne ustanove in razrednik, opremljeno pa je bilo tudi s pečatnim kolekom (Ciperle 1998, str. 26).

V šestdesetih letih 19. stoletja so bile ustanovljene nekatere nove gimnazije. Prva gimnazija s slovenskim učnim jezikom je bila ustanovljena v Kranju leta 1870 (nižja realna gimnazija), vendar jo je vlada kmalu ukinila. Mature v začetku 20. stoletja ni bilo treba več opravljanje iz vseh predmetov. Pisni del je preverjal znanje iz petih predmetov: matematike, nemščine, latinščine, grščine in slovenščine. Slovenščina je postopoma

dobivala večjo veljavo. Za slovenščino je bila ugodna šolska reforma leta 1908, ki je zahtevala, da so maturanti na gimnazijah pisali maturitetno nalogo iz nemškega in slovenskega jezika. S tem odlokom se je tudi precej zmanjšal obseg učne snovi za maturo. Iz pisnega dela sta odpadla prevod iz latinščine v materinščino (nemščino) ter matematična naloga, iz ustnega dela pa fizika (Ciperle 1998, str. 25). Prišlo je tudi do prizadevanj, da bi odpravili zrelostni izpit, ki so delno uspela. V Gorici se je leta 1913 nemška državna gimnazija preuredila v tri samostojne zavode, eden izmed njih je bila tudi slovenska državna klasična gimnazija, ki je bila prva in edina slovenska državna gimnazija v Avstro-Ogrski (Ribarič 1998, str. 17).

V 19. stoletju je bila ustanovljena še ena vrsta splošnoizobraževalne šole, ki je z maturo omogočala vstop na univerzo. Osnutek je priznaval popolnim *realkam* splošnoizobraževalni značaj, čeprav so namesto latinščine poučevale »meščanske« predmete (Schmidt 1966, str. 146). Realka je bila tehnična šola, poudarek je dajala na predmete naravoslovja, matematiko ter predmete, pomembne za vsakdanje življenje. Sredi 19. stoletja se je razdelila na dva tipa, 6- in 8-razredno realko, za slednjo se je začelo uporabljati tudi ime realna gimnazija. Šestrazredna višja realna šola se je razvijala v strokovno-tehniško smer. Prva realka je bila na Slovenskem ustanovljena v Ljubljani leta 1851. Pouk je bil v nemščini, prvo maturo pa so izvedli šele leta 1869. Prva realka s slovenskim učnim jezikom je bila idrijska, ustanovljena leta 1901, maturo pa je začela izvajati leta 1908 (Ribarič 1998, str. 17–18). Leta 1913 je zrelostno spričevalo še vedno predstavljalo zgolj preprosto potrdilo o obstoju ustreznega izpita, ki je omogočal vpis na univerzo (Ciperle 1998, str. 23).

Mature niso poznali le na gimnaziji in realki, temveč tudi na *učiteljiščih*. Po zakonodaji iz leta 1869 so jo morali opravljati dijaki po koncu štiriletnega šolanja. Maturanti šolanja niso nadaljevali na univerzi, temveč so bili usposobljeni za poklic učitelja. Matura je bila na učiteljišču zahteven komisijski izpit, ki je poleg pisnega in ustnega dela obsegal tudi praktični del – samostojen učni nastop. Prve maturantke iz učiteljišča v Ljubljani so maturirale že leta 1875, prvi maturanti popolnega učiteljišča pa leta 1878 (Ribarič 1998, str. 18).

1.2.2 Matura od leta 1918 do druge svetovne vojne

Leto 1918 je bilo za Slovence prelomno in polno sprememb, tako na političnem in gospodarskem kot tudi na kulturnem področju.

V času prosvetnega ministra Verstovška sta se v gimnazijah na slovenskem ozemlju zgodili dve veliki spremembi. Prva je bila ta, da je slovenščina v gimnazijah postala učni jezik. Tudi na maturi je namesto nemščine postala glavni predmet slovenščina. Spremembe so nastale tudi pri zgodovini in zemljepisu. Dijaki so se v pripravah na maturo učili geografijo Kraljevine SHS namesto geografije avstro-ogrske monarhije. Druga sprememba je bila sprememba programa gimnazij iz klasičnega v realnega. Pomen in način izvajanja mature pa se nista posebej spreminjala. Zrelostno spričevalo je ostalo še naprej vstopnica za univerzitetni študij. Pomembna sprememba je bila le zamenjava učnega jezika (Gabrič 1998, str. 28).

Namesto izraza matura so se uporabljali tudi izrazi tečajni, zrelostni in zaključni izpit. Dijaki so se s tečajnim izpitom srečali dvakrat: po štirih letih so opravljali nižji tečajni izpit – malo maturo, ki je bila pomembna za vpis na višjo gimnazijo, na koncu 8. razreda gimnazije pa jih je čakal še resnejši izpit – višji tečajni izpit kot dokaz zrelosti za univerzo. K opravljanju mature so se lahko prijavili dijaki, ki so imeli vsaj oceno zadostno pri vseh predmetih. S poukom so zaradi priprav na maturo končali že maja. Člani izpitnega odbora so bili zavezani k izpitni tajnosti. Matura je bila še vedno sestavljena iz ustnega in pisnega izpita. Pri pisnem izpitu so pisali sestavek v slovenskem jeziku, prevajali so iz nemščine, francoščine ali italijanščine, latinščine in srbohrvaščine. V oddelkih z nemškim učnim jezikom je bil sestavek v nemščini, prevajali pa so le iz slovenščine in latinščine (ali grščine) v nemščino. Poleg tega so imeli še izpit iz matematike. Pisni del mature je trajal en teden. Naloge so bile skrbno varovane do začetka pisanja. Člani izpitnih odborov so strogo nadzorovali potek mature. Dijaki, ki so imeli v zadnjem letniku gimnazije vse ocene zaključene z najvišjima ocenama in so tudi pri pisnem delu dobili pri vseh predmetih najvišji oceni, so bili oproščeni ustnega izpita. Dijaki so lahko pristopili k opravljanju ustnega dela izpita, tudi če so imeli na pisnem delu eno ali dve negativni oceni, če med njima ni bilo slovenščine. V nasprotnem primeru so morali na ustni izpit čakati eno leto. Ustni izpit so nadaljevali največ tri dni po opravljenem zadnjem pisnem delu. Odgovarjali so na

vprašanja iz šestih predmetov, in sicer iz slovenskega jezika s književnostjo, živega jezika, latinščine ali grščine, srbohrvaškega jezika z novo književnostjo, narodne in obče zgodovine, zemljepisa Jugoslavije in matematike. Kandidat je smel izpitni listek v primeru neznanja po petih minutah zamenjati, vendar se je zamenjava upoštevala pri oceni. Cilj mature je bila nadgradnja že doseženega znanja, zato se kandidatom niso postavljala preveč podrobna vprašanja; ocenjevalci so posebej pazili na to, da je imel kandidat osnovno znanje, da ga je znal uporabljati ter da je kazal zanesljivost in pravilnost v izražanju svojih zaključkov (Gabrič 1998, str. 29–34).

Korenita sprememba v šolskem sistemu je nastopila po letu 1929, v času Aleksandrove diktature. Kralj Aleksander je skušal poenotiti sistem šolstva v Kraljevini Jugoslaviji. Slovenski dijaki so bili izenačeni z drugimi v Jugoslaviji po številu predmetov in tem, da so morali po novem pisni in ustni izpit delati iz srbo-hrvaško-slovenskega jezika. Državni unitarizem je bil viden tudi pri predmetu zgodovina, saj je bil govor o narodu vedno v ednini (prav tam, str. 35).

Na spremembe v šolskih ustanovah je vplivala tudi 2. svetovna vojna. Leta 1941 je matura prvič od vpeljave odpadla, ker je sredi vojaških operacij ni bilo mogoče izvesti. V naslednjih treh letih je zaradi 2. svetovne vojne število maturantov upadlo. Matura je nato leta 1945 zopet odpadla, saj je sredi vojaških operacij ni bilo mogoče izvesti. Okupatorji so se borili proti slovenski besedi, ta se je obdržala samo v italijanski okupacijski coni – v Ljubljanski pokrajini (Gabrič 1998, str. 39).

1.2.3 Matura v prvih povojnih letih

Po 2. svetovni vojni je komunistična oblast uveljavila novo federalno ureditev. Drugačno gledanje na državo je vplivalo tudi na zrelostne izpite. Težnja po enotnem državnem jeziku je odpadla. Po letu 1945 niso več formalno sprejemali novih pravil o maturi zunaj Slovenije, temveč je slovenska prosvetna prestolnica postala Ljubljana. Prva povsem nova pravila o maturi so bila izdana leta 1947 na slovenskem ministrstvu za prosveto. Spremenil se je obseg predpisane snovi za matura, pri kandidatovih obveznostih je odpadla srbohrvaščina, pri tujih jezikih pa je bila na vseh šolah obvezna ruščina. Pisni del mature je bil tako po vojni sestavljen iz slovenščine, ruščine in matematike, na klasičnih gimnazijah pa je matematiko zamenjala latinščina. Ustni del

so opravljali iz omenjenih treh predmetov in še iz zgodovine in zemljepisa. Pri predmetu zgodovina je bil viden vpliv takratne politične klime v državi, saj je moralo biti eno izmed treh vprašanj obvezno iz obdobja narodnoosvobodilne borbe. Pri zemljepisu so bila vprašanja omejena na Jugoslavijo. S šolskim letom 1948/49 je zopet prišlo do spremembe, na pisnem delu je odpadel maturitetni predmet ruščina, saj je Jugoslavija prišla v spor z informbirojem. Kot peti predmet na ustnem delu mature so uvedli fiziko. Do sprememb na področju mature je prišlo tudi leta 1950. Po letu 1950 je pisni del mature obsegal slovenščino, matematiko in tuji jezik. Pri ustnem delu je bila dvema jezikoma, matematiki, zgodovini (brez zemljepisa) in fiziki dodana še kemija. Dijaki klasične gimnazije so imeli namesto fizike in kemije latinščino ali grščino ter pri predmetu zgodovina tudi vsebine iz zgodovine umetnosti. Dijaki so maturo opravljali junija, tisti, ki niso opravili izpita, so imeli popravni izpit v prvih dneh septembra (Gabrič 1998, str. 40–44).

Sredi petdesetih let 20. stoletja so v Jugoslaviji potekale priprave na veliko šolsko reformo. Predlogi so predvidevali izničenje pomena gimnazij kot osrednje splošnoizobraževalne šole na srednji stopnji šolanja, na veljavi naj bi pridobile strokovne šole. Predlogi za ukinitvev gimnazij se tedaj še niso uveljavili, zato se je matura še obdržala (Gabrič 1998, str. 44–45). Namen mature je bil pokazati »solidno splošno izobrazbo, ali so si [dijaki] pridobili dovolj temeljnega znanja, da bodo mogli uspešno opravljati poklice, koristne za skupnost, ali pa nadaljevati šolanje na visokih šolah, ali se poznajo pridobitve narodnoosvobodilnega boja, pravice in dolžnosti državljana FRLJ, skratka, pokazati morajo splošno zrelost« (Učni načrt ... 1955, str. 143). Pisni del mature je obsegal naloge iz slovenskega jezika, matematike in tujega jezika in na klasičnih gimnazijah še latinskega in grškega. Gabrič (1998, str. 46) navaja, da je pri slovenščini lahko kandidat izbiral med dvema temama. Ena tema je bila s področja slovstva, umetnosti ali zgodovine, druga pa iz splošnih vprašanj gospodarstva, tehnike in družbenega razvoja. Pri tujih besedilih so morali kandidati prevesti eno tipkano stran besedila v slovenščino. Na ustnem delu je bilo pri slovenščini eno vprašanje povezano s književnostjo drugih jugoslovanskih narodov, pri zgodovini pa je moralo biti prav tako eno vprašanje povezano z zgodovino narodnoosvobodilnega boja in razvojem Jugoslavije po osvoboditvi. Rezultati so bili razglašeni en dan po maturi (prav tam). Kot vidimo, je bila matura v petdesetih letih močno pod vplivom takrat prevladujoče družbeno-politične ideologije. V tistih letih je število maturantov naglo

naraščalo, vzrok za to pa je bilo tudi večje število gimnazij. Letno je maturiralo poldrugi tisoč maturantov in tudi maturantk je bilo čedalje več (prav tam, str. 47). Maturu so opravili tisti, ki so bili pri vseh predmetih ocenjeni pozitivno (Učni načrt ... 1955, str. 141). M. Ribarič (1998, str. 19) kot najpomembnejši mejnik v povojnem razvoju gimnazij in s tem mature navaja leto 1958, ko je bila ukinjena osemletna klasična gimnazija in uvedena štiriletna gimnazija (prav tam).

1.2.4 Namesto mature zaključni izpit v 60. in 70. letih

Prosvetni svet Jugoslavije je leta 1959 predlagal zamenjavo mature z zaključnim izpitom na gimnazijah in strokovnih šolah. Tako so dijaki leta 1960 prvič namesto mature opravljali zaključni izpit, ki je ostal v veljavi do leta 1984. Zaključni izpit je obsegal domačo nalogo, pisno nalogo pred izpitnim odborom (iz družbenega življenja, gospodarstva, kulture in znanosti) in ustni izpit (Pretnar 1993, str. 4). Na tem mestu velja opozoriti, da se je pogovorno za zaključni izpit še vedno uporabljal izraz matura, za dijake pa še vedno izraz maturanti in maturantke.

Zaključni izpit (oz. pogovorno »nova matura«) je že v naslednjih letih naletel na kar nekaj kritik. Najprej si bomo pogledali njegove prednosti, nato pa še slabosti, na katere je že v takratnem času opozoril Kompore (1962). Zaključni izpit je imel po njegovem mnenju to prednost, da je tudi dijakom, ki so zaključili katerega od programov srednjih strokovnih šol, omogočal vpis na univerzo. Prednost je bila tudi opravljanje domače naloge, na podlagi katere so učitelji lahko preverili, ali dijaki razumejo bistvo problema, ki ga obravnavajo. Prej uveljavljena matura naj bi namreč preverjala v glavnem znanje dejstev in spomin kandidatov ter deloma pisno in ustno izražanje. Preveč naj bi tudi obremenjevala dijake, ki so morali v zelo kratkem času opraviti izpit iz zelo obsežne snovi. A uvedba domače naloge kot dela zaključnega izpita je imela tudi slabosti, saj ni bilo možno preveriti, če je naloga dejansko rezultat dijakovega dela. Nekatere naloge so bile tudi vsebinsko preozke, specialne, druge pa presplošne. Komisiji, učiteljem in celo dijakom se je zdel zaključni izpit prelahek. Slabost zaključnega izpita naj bi bila tudi nižanje zahtevnostne ravni dela na gimnazijah, zato so lahko strokovne šole konkurirale gimnazijam (Kompore 1962, str. 250–251). Tudi Pediček (1962 v Gabrič 1998, str. 55) je novo obliko zaključka srednješolskega izobraževanja označil za nesprejemljivo. Po njegovem mnenju naj bi bil zaključni izpit vsebinsko preozek. Kandidat ga je lahko

uspešno opravil, čeprav je na pisnem delu pokazal popolno neznanje (prav tam). Da je bil zaključni izpit res precej lažji od pretekle mature, so dokazovali tudi statistični podatki, iz katerih je bilo razbrati, da je število negativno ocenjenih dijakov padlo na najnižjo raven (Gabrič 1998, str. 55).

Decembra 1963 so očitki tako zasnovanemu zaključnemu izpitu, ki je največji poudarek dajal domači nalogi, pripeljali tako daleč, da so bila izdana nova navodila za zaključne izpite (prav tam, str. 57). Lipužičeva nova navodila so upoštevala pripombe pedagogov praktikov in so veljala za vse šole, razmejevala so jih le po tematskih sklopih. Gimnazijci so morali opraviti pisni in ustni izpit iz slovenskega jezika, pisni in ustni izpit iz matematike ali tujega jezika in že pred tem izdelati seminarsko nalogo. Seminarsko nalogo, pri kateri je šlo dejansko le za drugače poimenovano domačo nalogo, so morali obrazložiti in ustno zagovarjati iz predmeta, pri katerem so si izbrali temo. Pozitivna ocena iz obeh pisnih izpitov in seminarske naloge je bila pogoj za opravljanje ustnega izpita pri posameznih predmetih. Dijak je moral izbrati predmete zaključnega izpita tako, da je zajel obe predmetni skupini (družboslovno-jezikovno in naravoslovno-matematične skupine predmetov). Na ustnem delu so dijaki vlekli vprašanja na lističih. Kandidat je uspešno opravil zaključni izpit, če je bil ocenjen iz vseh izpitnih predmetov najmanj z oceno zadostno. Vendar tudi nova navodila niso odpravila vseh pomanjkljivosti, največ težav je bilo pri seminarski nalogi. Kot piše Gabrič (prav tam, str. 58), so se isti naslovi seminarskih nalog pojavljali na različnih šolah. Kritik pa je bila deležna tudi zahteva po kombiniranju družboslovnih in naravoslovnih predmetov. Večina dijakov se je namreč pri zaključnem izpitu izognila pisnemu delu iz matematike. Družboslovni predmeti so bili zapostavljeni, zato je bila vprašljiva smiselnost zaključnega izpita predvsem za prihodnje humaniste in družboslovce. Vodstva gimnazij so predlagala svobodnejšo izbiro predmetov za zaključni izpit, hkrati pa enakopravnejšo zastopanost naravoslovja in družboslovja. Med kritikami oz. predlogi za izboljšanje zaključnega izpita je zanimiv ta, da bi zavod za šolstvo določil enotno temo za vse gimnazijce. Kot ugotavlja avtor, je tak predlog že nekoliko spominjal na eksternost (prav tam, str. 57–61).

Leta 1969 so ponovno stopili v veljavo novi predpisi o zaključnem izpitu (prav tam, str. 62), ki so upoštevali pripombe in predloge. Največja novost je bila, da seminarska naloga ni bila več del zaključnega izpita, povečal se je tudi pomen družboslovja. Na

področju družboslovja je bil uveden tudi nov predmet, in sicer novejša zgodovina narodov Jugoslavije z družbenopolitično ureditvijo SFRJ. Tudi za srednješolske odličnjake je nov predpis prinašal spremembe, saj jim ni bilo treba več opravljati zaključnega izpita, če so dosegli odličen učni uspeh v zaključnem razredu. V zaključno spričevalo se jim je zapisal odličen uspeh. Zaključni izpit je bil sicer, tako kot že pred tem, sestavljen iz pisnega in ustnega dela. Na pisnem delu so kandidati pisali nalogo iz slovenščine in matematike ali tujega jezika. Na ustnem izpitu so odgovarjali na vprašanja iz zgodovine in sociologije, tretji ustni izpit pa je bil običajno iz predmeta, pri katerem je dijak že opravljal pisni del – slovenščine. Pri izboru preostalega izpita ali dveh je imel dijak prosto izbiro (prav tam, str. 62). Zahtevana snov je bila pri predmetu novejša zgodovina Jugoslavije zamejena po ideoloških kriterijih. Omejevali so se na zgodovinska delavska gibanja in narodnoosvobodilne vojne s povojnim socialističnim razvojem, vse skupaj pa naj bi slonelo na marksistični interpretaciji dogodkov (Weber 1970, str. 21). Tudi strokovne srednje šole so želeli izenačiti z gimnazijami, kar pa je tako profesorjem kot dijakom povzročalo preglavice. Obrtniki dijakov niso hoteli spustiti s prakse na izpit prej kot jeseni, dijaki so morali na izpitu odgovarjati tudi na vprašanja, katerih tem ni bilo v njihovih šolskih programih (Gabrič 1998, str. 63).

1.2.5 Usmerjeno izobraževanje in ukinitev zaključnega izpita

Za zgodovino mature je posebej prelomno leto 1984, ko je bila z uvedbo usmerjenega izobraževanja ukinjena gimnazija in z njo seveda tudi zaključni izpit (Ribarič 1998, str. 19). Dijaki srednjih šol so se lahko vpisali na univerzo brez srednješolskega zaključnega izpita, le z izkazi o končani srednji šoli, ali če so pred komisijo dokazali, da obvladajo srednješolsko znanje. Fakultete, visoke in višje šole ter akademije so predpisale, kako obsežno mora biti znanje pri posameznih predmetih. Kdor tega znanja ni imel, je moral opravljati diferencialne izpite. Če je bilo kandidatov več kot razpisanih mest, so šole predpisovale tudi sprejemne izpite (Svetina 1989, str. 3).

Šetinc in Lapajne (1988, str. 170) opisujeta, da so bili v osemdesetih letih za ureditev prehoda iz srednje šole na univerzo na voljo trije načini, in sicer izbirni začetek študija, sprejemni izpit za vse kandidate in nadaljevalni izpit. *Izbirni začetek študija* je Sloveniji prinesel večje število diplomantov v primerjavi z drugimi republikami, vendar je ta sistem imel tudi veliko pomanjkljivost – nevzdržen pedagoški standard v nižjih

letnikih. Skoraj polovica študentov je bila namreč v prvem letniku, druga polovica pa v vseh ostalih letnikih, zato sposobni visokošolski učitelji niso bili motivirani za poučevanje v nižjih letnikih. Zamisel o enakih *sprejemnih izpitih za vse* se je izjalovila, če je bilo ustreznih kandidatov premalo, saj takrat med njimi ni bilo mogoče izbirati. *Nadaljevalni izpit* pa je bil namenjen dijakom, ki so nameravali nadaljevati študij na univerzi. Kdor ni opravljal nadaljevalnega izpita, je imel priznано končano srednjo šolo in se je lahko zaposlil. To je bila bistvena razlika v primerjavi z maturo, pri kateri je imel četrtošolec gimnazije brez mature po zakonu priznано le osnovno šolo. Nadaljevalni izpit naj bi predstavljal splošni pogoj za vpis na univerzo (Šetinc in Lapajne 1988, str. 170).

Z odpravo mature in gimnazije se je Slovenija oddaljila od prevladujočega evropskega modela šolstva. Nižala se je kakovost znanja diplomantov srednjih, višjih in visokih šol (Kamušič 1989, str. 256). Konec 80. let so se ob osnutku sprememb zakona o usmerjenem izobraževanju prvič pojavili konkretni predlogi za ponovno uvedbo mature (Svetina 1989, str. 3).

1.2.6 Matura v Sloveniji po letu 1995

Kmalu po tem, ko so bili ukinjeni zaključni izpiti, se je pojavil predlog za ponovno uvedbo mature (Gabršček 1998, str. 132). Delovna skupina, ki je bila sestavljena iz univerzitetnih in srednješolskih strokovnjakov, je imela nalogo oblikovati predlog systemske rešitve, s katero bi bilo mogoče urediti prehajanje med srednjim in visokim šolstvom (Budina 2005, str. 264). Pripravila je končno poročilo »Zaključni izpit in matura« (prav tam), ki je postalo podlaga za ponovno uzakonitev mature v Zakonu o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjenem izobraževanju leta 1989. Po besedah Budina (prav tam, str. 265) to poročilo velja za najvplivnejše maturitetno gradivo iz omenjenega pripravljalnega obdobja. Delovna skupina je predlagala maturo in zaključni izpit kot dve različici za zaključek štiriletne srednje šole. Prizadevanja delovne skupine za uvedbo mature so padla na plodna tla, saj so v tem času dozorevala spoznanja, da je slovensko srednje šolstvo brez mature neprimerljivo s tujimi šolskimi sistemi, hkrati pa, da za prihodnje potrebe ne zadostuje več preprosta oživitve stare mature, temveč da slovensko šolstvo potrebuje vpeljavo prenovljene mature, obogatene s sodobnimi evropskimi izkušnjami (prav tam). Matura naj bi tako odpravila raznovrstne in

neusklajene sprejemne izpite, ki so bili na nekaterih fakultetah premalo objektivni in zanesljivi. Fakultete so bile namreč brez natančnejših navodil za izvedbo sprejemnih izpitov prepuščene same sebi. Različna iznajdljivost in različno znanje o selekcijskih načelih ter postopkih in sestavi ustreznih preizkusov znanja sta vodila v kaotične razmere, ki so jim bili vsako leto izpostavljeni kandidati za študij (Bucik 2009, str. 118–119).

Matura je bila leta 1989 ponovno uzakonjena kot izpit, ki je pomenil zaključek gimnazijskega in 4-letnega srednješolskega izobraževanja in hkrati pogoj za vpis na univerzo. Koncept mature in načrt njenega udejanjanja sta sprožila tudi kritične odzive, saj so nekateri menili, da se matura uvaja prenačljeno in brez navezovanja na njeno tradicijo, da krni univerzitetno avtonomijo, da uvaja nadzor visokega šolstva nad srednjim, da zunanje ocenjevanje znanja odraža nezaupanje do učiteljev in srednjih šol, da zunanje ocenjevanje znanja, ki odkriva šibke točke v sistemu, lahko postane sredstvo za nadzor šolskih oblasti nad šolami in učitelji, da uvaja gospostvo pri maturi ter možnost za represivno vlogo šole (Budin 2005, str. 266).

Prve priprave na ponovno uvedbo mature so stekle na Republiškem komiteju za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo (kasneje Ministrstvu za šolstvo in šport). Leta 1991 je bil izdan prvi Pravilnik o maturi (Maturitetno letno poročilo 1995). Priprave za maturo so potekale sredi osamosvojitvenega obdobja, zato so bile znatno upočasnjene. Republiške predmetne komisije so leta 1993 pripravljale prve predmetne izpitne kataloge za prvo maturo v letu 1995 (Budin 2005, str. 267–268). Vlada Republike Slovenije je junija 1993 ustanovila Republiški izpitni center (sedaj Državni izpitni center) za opravljanje nalog na področju zunanjega ocenjevanja znanja učencev in dijakov ter za razvojno-raziskovalno delo. S tem je matura dobila potrebno organizacijsko in strokovno podporo. Načrt uvajanja mature je predvideval v šolskem letu 1993/1994 eksperimentalno preverjanje priprav na maturo pred njeno prvo izvedbo. Na vzorcu srednjih šol je bila v omenjenem šolskem letu izvedena poskusna matura. Cilji poskusne mature so bili uresničeni, zato so v naslednjem šolskem letu lahko izvedli prvo maturo (prav tam, str. 270).

Matura je bila torej prvič po letu 1958 ponovno izvedena v spomladanskem in jesenskem izpitnem roku leta 1995. Kot je ugotovila Republiška maturitetna komisija, je

matura potekala po pravilih, ki sta jih določala Pravilnik o maturi (1995) in Izpitni red (Vodnik po maturi 1995; Maturitetno letno poročilo 1995). Matura se je izpopolnjevala in dopolnjevala na podlagi preteklih izkušenj. Od leta 2002 se je opravljala le na splošnih in strokovnih gimnazijah (Budin 2005, str. 272). Zakon o maturi (2003) je za leto 2003 predvidel poleg splošne tudi poklicno maturo, ki jo lahko opravljajo kandidati po končanem 4. letniku srednje tehniške ali druge strokovne šole, po končanem drugem letniku izobraževanja v poklicno-tehniški šoli ter po končanem letniku izobraževanja na poklicnem tečaju.

Splošna matura, kakršno trenutno izvajamo v Sloveniji, je torej stara že 17 let. Kako je sestavljena, kdo jo lahko opravlja ter kaj in kdo vse uravnava njeno izvajanje, bomo predstavili v naslednjem poglavju.

2 OPREDELITEV SPLOŠNE MATURE

2.1 POMEN IN CILJI SPLOŠNE MATURE

Zakon o maturi (2007) splošno maturo opredeli kot državni izpit, s katerim kandidati dokazujejo doseganje standardov znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskih programov in programom maturitetnega tečaja, ter usposobljenost za univerzitetni študij (prav tam, 2. člen). »Z opravljeno maturo kandidat pridobi srednjo izobrazbo. Splošna matura se opravlja iz petih predmetov, od tega iz treh predmetov skupnega dela in dveh predmetov izbirnega dela. Kandidat lahko izbere tudi šesti maturitetni predmet, ki ga izbere iz izbirnega dela.« (Prav tam).

Izvedbo splošne mature določajo številni zakoni, pravilniki in drugi akti, na podlagi katerih je izvedena splošna matura.

Najpomembnejši zakon, ki ureja področje mature, je **Zakon o maturi** (ZMat 2007). Zakon o maturi določa vsebino splošne in tudi poklicne mature, splošne in izbirne predmete in ravni zahtevnosti; vrste maturitetnih organov in njihove pristojnosti; način določitve in sestavine maturitetnega izpitnega kataloga in predmetnega izpitnega kataloga. V Zakonu o maturi sta določena tudi postopek in način opravljanja mature, ki v posameznih členih zajemata pripravo na maturo, pravico do opravljanja mature, opravljanje posameznega izpita splošne mature, prijavo k maturi oziroma posameznemu predmetu splošne mature, ocenjevanje znanja, ocenjevalce pri maturi, ocenjevalno lestvico, pogoje za opravljeno splošno maturo, izboljšanje ocen, popravljanje negativnih ocen poklicne mature. Varstvo pravic kandidatov pri splošni in poklicni maturi daje kandidatom zakonsko možnost za pritožbo, vpogled v izpitno dokumentacijo in ugovor na oceno. Zakon o maturi določa tudi tajnost, zbiranje in varstvo osebnih podatkov, nadzor in kazensko določbo (notranji, inšpekcijski).

Zakon o maturi ni edini zakon, ki ureja področje mature. Omembo mature zasledimo tudi v drugih šolskih zakonih, med drugim v **Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja** (ZOFVI 2007). ZOFVI v 12. členu določa sestavine splošnega

in posebnega dela izobraževalnega programa oz. pogoje za pridobitev srednje izobrazbe (z opravljeno splošno matura). Poleg ZOFVI matura omenja tudi **Zakon o visokem šolstvu** (ZVis 2006), ki v 38. členu določa, da je uspešno opravljena splošna matura pogoj za vpis v visokošolski študijski program. V **Zakonu o gimnazijah** (ZGim 2007) je v 3. členu zapisano, da se gimnazijsko izobraževanje konča s splošno matura in s tem se pridobi srednja izobrazba.

Poleg naštetih in opisanih zakonov področje mature urejajo tudi nekateri podzakonski akti. **Pravilnik o splošni maturi** (2008) določa pogoje in postopke opravljanja splošne mature in druga maturitetna pravila ter posebne naloge maturitetnih organov. Predpisana so tudi **Pravila o varovanju izpitne tajnosti pri maturi** (2008); ta določajo vrste maturitetnih gradiv, ki jih je treba zbirati in hraniti kot izpitno tajnost, ter obveznosti maturitetnih organov, da ravnajo v skladu s temi pravili. Za dijake s posebnimi potrebami obstaja poseben pravilnik – **Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami** (2010) – ki jim omogoča opravljanje splošne mature pod pogoji, določenimi v zakonih, podzakonskih predpisih in odločbi o usmeritvi v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo oziroma v prilagojene izobraževalne programe z enakovrednim izobraževalnim standardom. Okvir za pripravo koledarja opravljanja splošne mature v spomladanskem in jesenskem izpitnem roku določajo **Pravilnik o šolskem koledarju v srednjih šolah** (2007) in Navodila ministra o šolskem koledarju v posameznem šolskem letu.

Obseg znanja, ki ga mora po programu dijak usvojiti v času izobraževanja, določa javno veljavni izobraževalni program gimnazije. Pomembnejše informacije o splošni maturi so zbrane v **Maturitetnem izpitnem katalogu za splošno matura** (2007). Z Maturitetnim izpitnim katalogom, ki ga je na predlog Državne komisije za splošno matura sprejel Strokovni svet za splošno izobraževanje, so določeni povezava izbirnih predmetov, ki jih kandidati lahko opravijo pri splošni maturi, ravni zahtevnosti, na katerih se ocenjuje znanje pri posameznem maturitetnem predmetu, način in oblika ocenjevanja znanja ter prilagoditve za kandidate s posebnimi potrebami. Vsako leti izidejo tudi **Predmetni izpitni katalogi za splošno matura**, ki vsebujejo podatke o vsebini in obsegu izpitnega znanja, ki so ju v skladu z učnim načrtom za gimnazije določile državne predmetne komisije za splošno matura. Predmetne izpitne kataloge za

splošno maturo potrdi Strokovni svet za splošno izobraževanje. Pri splošni maturi 2011 so veljala še naslednja pravila in navodila: Pravila o prilagoditvah pri opravljanju izpitov splošne mature kandidatu, ki je hodil v šolo s slovenskim učnim jezikom največ tri šolska leta (2011); Pravila o upoštevanju točk pri izpitu splošne mature (2011); Pravila o določitvi kandidatov, ki lahko opravljajo splošno maturo v dveh delih v dveh zaporednih rokih (2011); Navodila za izvedbo maturitetnega izpita iz glasbe (1999); Pravila za izdelavo seminarske naloge pri splošni maturi (2007); Pravila za izvajanje vaj pri geografiji (2000); Pravila za izvedbo internega dela splošne mature pri predmetu zgodovina (2007); Maturitetni hišni red v času opravljanja splošne mature in Navodila za ravnanje šole ob izrednih razmerah in v nepredvidljivih okoliščinah, ki jih za čas opravljanja mature določi šolska maturitetna komisija za splošno maturo in objavi na spletni strani šole.

Pravico do opravljanja splošne mature ima po Pravilniku o splošni maturi (2008, 3. člen) tisti, ki je uspešno končal izobraževalni program gimnazije ali maturitetni tečaj, ali tisti, ki je oziroma bo v letu, v katerem bo opravljal splošno maturo, dopolnil najmanj 21 let. Splošno maturo je leta 2010 uspešno opravilo 8426 od 9685 kandidatov, torej 87,0 %. Delež pozitivno ocenjenih kandidatov v letu 2010 je v primerjavi z letom 2009 višji za 1,4 % (LPSM 2010, str. 14). Nadpovprečen uspeh so leta 2010 dosegli kandidati klasične in splošne gimnazije. Kandidati umetniške, tehniške in ekonomske gimnazije skupaj z drugimi izobraževalnimi programi ter 21-letniki pa v primerjavi z dijaki klasične in splošne gimnazije dosegajo nižje rezultate (prav tam, str. 13).

Splošna matura ima v šolskem sistemu več funkcij, in sicer gre za državni izpit, končni izpit za pridobitev srednje izobrazbe, preizkus usposobljenosti kandidatov za univerzitetni študij in izpit s poudarkom na temeljnem znanju (LPSM 2009, str. 9).

Splošna matura je torej **državni izpit**, ki ga kandidati opravljajo pod enakimi pogoji. »Maturitetne izpite opravljajo hkrati, po enakih postopkih in pravilih in v skladu z enakimi ocenjevalnimi merili. Pri splošni maturi se ocenjuje ciljno določeno znanje, ki se poučuje v gimnaziji in je pomembno za vključitev v univerzitetni študij na več znanstvenih, umetniških ali strokovnih študijskih področjih. Splošna matura omogoča domače in mednarodne primerjave, pa tudi preglednost rezultatov, prepoznavnost stanja

in ugotavljanje razvojnih potreb. Splošna matura ureja prehod med gimnazijo in univerzo tako, kakor je značilno tudi za evropsko šolstvo.« (Prav tam, str. 10).

Hkrati je splošna matura **končni izpit za pridobitev srednje izobrazbe**, kar pomeni, da kandidati z opravljeno splošno maturo dokazujejo doseganje standardov znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa ali programa maturitetnega tečaja. Z uspešno opravljeno splošno maturo si kandidati po končani gimnaziji ali maturitetnem tečaju pridobijo srednjo izobrazbo (prav tam, str. 10).

Splošna matura je tudi **preizkus usposobljenosti kandidatov za univerzitetni študij**. Uspešno opravljena splošna matura je praviloma zadosten pogoj za vpis v univerzitetne študijske programe, kjer je prijavljenih kandidatov manj, kot je razpisanih vpisnih mest. Če pa je prijavljenih kandidatov več kot razpisanih vpisnih mest, se pri izbiri kandidatov upoštevata uspeh pri maturi in uspeh v zadnjih dveh letih izobraževanja. V posebnih primerih se preizkus posebne nadarjenosti in psihofizičnih sposobnosti opravlja na univerzi (prav tam, str. 10).

Kot poudarja Bucik (2009, str. 120), je splošna matura **izpit s poudarkom na temeljnem znanju** in je po številu izpitov primerljiva z maturami drugih evropskih držav. Obvezni izbirni predmeti zagotavljajo temeljno splošnoizobraževalno znanje maturantov, izbirna predmeta pa omogočata vsem, da se izkažejo na področjih, ki najbolj ustrezajo njihovim sposobnostim in interesom. Interno ocenjevanje predmetov omogoča, da pridejo pri končni oceni izpita pri splošni maturi do izraza različne spretnosti in sposobnosti kandidatov. Splošno maturo lahko opravljajo na dveh ravneh, kar učno zmožnejšim in bolj motiviranim daje možnost, da izkažejo poglobljeno znanje (prav tam).

Ciljev in učinkov, ki jih želimo doseči z maturo, je veliko. O njih je v svojih člankih razmišljal Bucik (2001, 2009). Po njegovem mnenju je cilj mature nadomestiti vse druge oblike vstopnega (sprejemnega) preverjanja znanja in preseči njihove hibe. Z maturo želimo vsem kandidatom zagotoviti enake, vnaprej povsem jasno določene pogoje (primerljivi standardi znanja in enaki pogoji za vse), ne glede na njihovo nadaljnje izobraževanje. Matura na nek način tudi zagotavlja obvezno osnovno znanje, ki ga kandidati potrebujejo na vseh področjih univerzitetnega študija, kar spodbuja

sodelovanje med srednjim šolstvom in visokim šolstvom nasploh (Bucik 2001, str. 24). Bucik (2009, str. 120) meni, da se je okrepil skupen interes srednjega šolstva in univerze za boljšo usposobljenost kandidatov za študij, utrdilo pa se je tudi sodelovanje visokošolskih in srednješolskih učiteljev v maturitetnih strokovnih organih pri razvoju vsebine splošne mature (prav tam). Poudarja še, da je cilj mature delovati na kandidate motivacijsko, med drugim z bogato paleto izbirnih predmetov. Z maturo želimo vplivati na zvišanje kakovosti znanja v srednji šoli pri dijakih in učiteljih v smislu pozitivnega povratnega vpliva na učenje in poučevanje, o čemer bomo v nadaljevanju še pisali. Eden od ciljev mature je tudi sodelovanje pri oblikovanju osebnosti in študijskih delovnih navad, ob tem pa tudi spodbujanje zvišanja izpitne kulture in kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja v srednji šoli. Matura tako predstavlja izpit, ki je ob prehodu iz sekundarnega v terciarno izobraževanje primerljiv z zaključnimi srednješolskimi izpiti v drugih, predvsem evropskih državah (Bucik 2001, str. 48).

2.2 MATURITETNI ORGANI

2.2.1 Državna komisija za splošno maturo, državne predmetne komisije za splošno maturo, šolske maturitetne komisije

Kot določa Zakon o maturi (2007), ima **Državna komisija za splošno maturo** predsednika in dvanajst članov. Sestavljajo jo uveljavljeni strokovnjaki z različnih predmetnih področij splošne mature oziroma s področja šolskega sistema in zunanjega ocenjevanja. Predsednika in devet članov imenuje minister, po funkciji pa so člani direktor Državnega izpitnega centra, direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in predsednik Državne predmetne komisije za slovenščino za splošno maturo (prav tam, 11. člen). »Državna komisija za splošno maturo obravnava strokovna vprašanja v zvezi s splošno maturo ter v okviru svojih pooblastil vodi strokovno pripravo splošne mature in spremlja njeno izvedbo.« (Prav tam, 12. člen).

»Za posamezne predmete splošne mature Državna komisija za splošno maturo imenuje **državne predmetne komisije za splošno maturo**.« (Prav tam, 15. člen). Sestavljajo jih predsednik, glavni ocenjevalec in najmanj en član (prav tam).

Šolske maturitetne komisije (Pravilnik o splošni maturi 2008, 11. člen) sestavljajo: predsednik, namestnik, tajnik in še najmanj en član. »Predsednik šolske maturitetne komisije je ravnatelj, v organizacijah za izobraževanje odraslih pa je lahko predsednik vodja izobraževanja odraslih.« (Prav tam). Naloge šolske maturitetne komisije so vodenje priprave in izvedbe splošne mature in predmaturitetnega preizkusa, sodelovanje z Državnim izpitnim centrom in Državno komisijo, imenovanje šolske izpitne komisije, dajanje navodil šolskim izpitnim komisijam in usklajevanje njihovega dela (prav tam, 12. člen). Šolska komisija ugotavlja, ali kandidati izpolnjujejo pogoje za opravljanje splošne mature; obvešča Državni izpitni center o spremembi prijave, upravičenosti razlogov za kasnejšo prijavo in nepravočasno odjavo; v skladu s koledarjem lahko dovoli kandidatu, ki se iz upravičenih razlogov ni udeležil ustnih izpitov, opravljanje izpita še v istem izpitnem roku. Poleg naštetega komisija predlaga in organizira izpite za kandidate s posebnimi potrebami; izmed strokovnih delavcev določi nadzorne učitelje pri pisnem izpitu; za pisni izpit določi razporeditev kandidatov v skupine in sedežni red v izpitnih prostorih; določi in objavi dan in uro opravljanja ustnih izpitov. »Za ustne izpite določi razpored kandidatov in šolskih izpitnih komisij po izpitnih prostorih, po navodilih Državnega izpitnega centra izvede izmenjavo nadzornih učiteljev, določi podrobnejši koledar izvedbe praktičnega dela izpita na šoli, kandidate seznanji z doseženimi točkami pri praktičnem delu izpita, odloča o ukrepih zaradi storjenih kršitev pri izpitu, odloča o pritožbah in ugovorih kandidatov v skladu s pristojnostmi, slovesno razglasi rezultate splošne mature, za čas opravljanja splošne mature določi maturitetni hišni red in po navodilih Državnega izpitnega centra sprejme poročilo o izvedbi splošne mature na šoli.« (Prav tam).

2.2.2 Šolska izpitna komisija za splošno maturo

Šolsko izpitno komisijo za ustni izpit pri posameznem predmetu sestavljajo učitelji: predsednik, izpraševalec in član. V njej sta najmanj dva učitelja, ki lahko poučujeta ta predmet (prav tam, 15. člen). »Šolsko izpitno komisijo imenuje šolska maturitetna komisija za obdobje spomladanskega in jesenskega izpitnega roka splošne mature najkasneje do 1. aprila. V šolsko izpitno komisijo ne sme biti imenovana oseba, ki je s kandidatom, ki opravlja izpit pred to komisijo, v krvnem sorodstvu, v svaštvu do vključno drugega kolena, ali je njegov posvojitelj ali posvojenec ali če je s kandidatom

v zakonski zvezi ali z njim živi v zunajzakonski skupnosti ali registrirani istospolni partnerski skupnosti.« (Prav tam).

V Pravilniku o splošni maturi (16. člen) so zapisane naloge, ki jih opravlja Šolska izpitna komisija, in sicer »dopolni izpitni listek v skladu s predmetnim izpitnim katalogom in navodili državne predmetne komisije; izvede ustni izpit in oceni uspeh kandidata v točkah; skrbi za pravilno izvedbo ustnega izpita in pravilen izračun točk; obravnava strokovna vprašanja ter posreduje ugotovitve in predloge šolski maturitetni komisiji itd.« (Prav tam, 16. člen).

2.3 SESTAVA IN ZAHTEVNOSTNE RAVNI SPLOŠNE MATURE

Splošna matura se izvaja v skladu z Zakonom o maturi (2007). Sestavljena je iz petih predmetov; od tega so trije predmeti obvezni, tj. slovenščina (oz. madžarščina ali italijanščina na narodnostno mešanemu območju), tuji jezik in matematika, dva predmeta pa sta izbirna – kandidat ju izbere sam med ponujenimi maturitetnimi predmeti (upoštevajoč izključevalna pravila, ki so določena z maturitetnim izpitnim katalogom za splošno maturo). Kandidat se lahko odloči tudi za opravljanje šestega predmeta (tretjega izbirnega), in če pri tem predmetu doseže boljšo oceno kot pri ostalih dveh izbirnih predmetih, to v skladu s pravili tudi uveljavi (prav tam, 2. člen).

Zakon o maturi (prav tam, 9. člen) določa, da lahko kandidati izpite iz posameznih maturitetnih predmetov opravljajo na osnovni ali višji ravni zahtevnosti. S tem se ugotavljata širina in poglobljenost maturitetnega znanja. Z maturitetnim izpitnim katalogom se lahko omeji število maturitetnih izpitov, ki jih kandidat opravlja na višji ravni zahtevnosti. Maturitetni izpit iz slovenščine (oz. madžarščine ali italijanščine na narodnostno mešanem območju) se opravlja le na eni ravni zahtevnosti in kandidat lahko doseže največ 8 točk. Maturitetna izpita iz matematike in iz tujega jezika se lahko opravljata tudi na višji zahtevnostni ravni. Kandidat lahko po svoji presoji izbere do dva predmeta, ki ju bo opravljal na višji ravni zahtevnosti, in v tem primeru pri posameznem predmetu lahko doseže največ 8 točk. Maturitetni izpit iz zgodovine, ki ga bomo v nadaljevanju podrobneje obravnavali, kandidati in kandidatke opravljajo na eni zahtevnostni ravni.

2.4 POTEK IZPITA PRI SPLOŠNI MATURI

V Pravilniku o splošni maturi (2008, 45. člen) je o poteku pisnega izpita zapisano, da ga opravljajo vsi kandidati v spomladanskem izpitnem roku istega dne ob istem času, v jesenskem izpitnem roku pa lahko v skladu s šolskim koledarjem Državni izpitni center določi za kandidate različne dneve. Zakon o maturi (2007, 54. člen) določa, da je gradivo, ki vsebujejo izpitna vprašanja, naloge, šifre kandidatov in ocene pisnih izdelkov, uradna tajnost. Označeno mora biti kot izpitna tajnost s stopnjo tajnosti »tajno«. Uradna tajnost je tudi vsebina maturitetnega sklopa za posamezen predmet, dokler ni objavljen v sredstvih javnega obveščanja (prav tam). Pisni izpit se začne ob 9. uri. Kandidati morajo upoštevati navodila nadzornega učitelja, naloge morajo reševati samostojno, z dovoljenimi pripomočki, ne smejo se pogovarjati in motiti poteka izpita. Pisni izpit traja največ 210 minut. Trajanje izpita je določeno s predmetnim izpitnim katalogom in označeno na izpitni poli (Pravilnik o splošni maturi 2008, 40. člen).

Ustni izpit se začne, ko predsednik šolske izpitne komisije pozove kandidata, da si izbere izpitni listek. Ustni izpit traja največ 20 minut. Kandidat ima pred začetkom odgovarjanja na vprašanja pravico do 15-minutne priprave. Odgovarja na vprašanja z izpitnega listka. Kandidat ima pravico enkrat zamenjati izpitni listek. Izpraševalec lahko kandidatu postavlja dodatna vprašanja, s katerimi se razčlenjujejo vprašanja z izpitnega listka. Število točk za kandidata predlaga v potrditev šolski izpitni komisiji izpraševalec (Pravilnik o splošni maturi 2008, 51. člen).

2.5 MEDNARODNA MATURA

Poleg splošne mature je na izbranih slovenskih gimnazijah mogoče opravljati tudi mednarodno maturo. V Sloveniji program mednarodne mature izvajajo le tri gimnazije, in sicer Gimnazija Bežigrad, II. gimnazija Maribor in Gimnazija Kranj (Odslej tudi mednarodna matura 2009). Program mednarodne mature obsega dveletno izobraževanje pred vpisom na univerzo in dijakom omogoča opravljanje mednarodne mature IBO (International Baccalaureate Office). Z opravljenjo mednarodno maturo imajo nato možnost vpisa v številne univerzitetne študijske programe po svetu in doma. Mednarodno maturo lahko izvajajo šole, ki so si pridobile pravice IBO. Kot določa

Pravilnik o izvajanju izobraževalnega programa mednarodne mature (2004), je mednarodna matura IBO »po Zakonu o gimnazijah [...] enakovredna splošni maturi po Zakonu o maturi« (prav tam, 2. člen). Program mednarodne mature se izvaja enakovredno v slovenskem in angleškem jeziku. Učni načrt mednarodne mature je sestavljen iz šestih predmetnih skupin (Gimnazija Bežigrad 2012). Dijak mora izbrati najmanj tri in največ štiri predmete na višji ravni (VR) in tri oziroma dva na osnovni ravni (OR). 1. skupino predstavlja slovenski jezik z izbranimi poglavji iz slovenske in svetovne književnosti; v 2. skupini lahko dijaki izbirajo med angleškim, nemškim in francoskim jezikom; 3. predmetno skupino predstavlja družboslovje, dijaki izbirajo med filozofijo, geografijo, psihologijo in zgodovino; 4. skupina so eksperimentalne vede, sem spadajo biologija, fizika, kemija; v 5. skupini je matematika; v 6. skupini pa dijaki izberejo enega od predmetov iz skupin 2, 3, 4 ali umetnost (prav tam).

Po predstavitvi temeljnih značilnosti splošne mature, ki smo jih obravnavali do sedaj, se bomo v nadaljevanju osredotočili na predmet zgodovina na maturi.

3 PREDMET ZGODOVINA NA MATURI

Zgodovina je na splošni maturi eden izmed izbirnih predmetov. Matura je pri tem predmetu sestavljena iz zunanjega (eksternega) dela in praktičnega oziroma notranjega (internega) dela. Izpit se opravlja samo na eni zahtevnostni ravni. Notranji del mature je bil prvič izveden leta 2007. Izvajal se je po Pravilih za izvedbo internega dela splošne mature pri predmetu zgodovina (2007). S koledarskim letom 2011 so ta prenehala veljati, pri splošni maturi 2012 pa bodo stopila v veljavo Pravila za izvedbo praktičnega dela izpita splošne mature pri predmetu zgodovina (2011). V tem poglavju bomo poleg trenutno aktualnih pravil, katalogov in zakonov, ki določajo izvedbo splošne mature pri predmetu zgodovina, na kratko predstavili tudi pretekla pravila izvajanja internega dela mature, ki so prenehala veljati, saj so po teh pravilih interni del splošne mature pri zgodovini opravljali kandidati, ki smo jih anketirali v empiričnem delu.

3.1 ZUNANJI DEL SPLOŠNE MATURE PRI PREDMETU ZGODOVINA

Ocena zunanjega dela maturitetnega izpita predstavlja 80 % končne ocene in je pridobljena s pisnim izpitom. Pisni izpit sestavljata dve izpitni poli. Prva vsebuje 25 nalog iz obče zgodovine na različnih taksonomskih stopnjah. Naloge imajo skupaj 60 možnih točk (40 % končne ocene). Druga izpitna pola vsebuje podobno sestavljene naloge s področja narodne zgodovine in ima prav tako 60 možnih točk, kar je 40 % končne ocene. Ocenjevanje pisnega izpita je zunanje, pri čemer ocenjevalci upoštevajo navodila za ocenjevanje, ki jih pripravi Državna predmetna komisija za splošno maturo za zgodovino (Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2010, str. 9).

Pisni izpit lahko vsebuje naloge iz 11 obveznih širših¹ tem, ki so vzete iz veljavnega učnega načrta in zajemajo občo in narodno zgodovino. Teme segajo od prvih visokih

¹ Obvezne širše teme, kot jih opredeljuje Predmetni izpitni katalog (2010, str. 11–19): Od mestnih držav do prvih imperijev; Antična kulturna dediščina na tleh današnje Slovenije; Različni modeli vladanja; Etnične, družbene in gospodarske spremembe; Razvoj zgodovinskih dežel in Slovenci; Vzpon

kultur do sodobnega časa. Kot smo že zapisali, je pisni del izpita sestavljen iz dveh izpitnih pol. Vsaka izpitna pola obsega snov iz ene ali več obveznih širših tem. »Naloge so vsebinsko zaokrožene celote, ki spodbujajo k bolj problemskemu, bolj poglobljenemu in samostojnejšemu seznanjanju z zgodovino. Kandidat naj bi pri pisnem izpitu dokazal ne le poznavanje najpomembnejših dejstev in podatkov, ampak tudi zmožnost uporabe in razumevanja zgodovinskih virov, medsebojnega povezovanja dogodkov in procesov, prepoznavanja vzrokov in posledic posameznega dogodka, pojava ali procesa ter razumevanja njihovega dejanskega zgodovinskega pomena ob nastanku ali pred tem in posledic, ki so dogodku, procesu ali pojavu sledile.« (Prav tam, str. 9).

Izpitne pole vsebujejo naloge zaprtega in polodprtega tipa. K nalogam zaprtega tipa sodijo naloge alternativnega tipa, naloge izbirnega tipa, naloge povezovanja, naloge urejanja in razvrščanja ter naloge s kratkimi odgovori. Naloge polodprtega tipa so naloge s kratkimi odgovori, pri katerih kandidat po navodilih oblikuje kratek odgovor (npr. definicijo, našteje vzroke ali posledice, predloži razlago, primerjavo ali interpretacijo), in strukturirane naloge. Strukturirane naloge so sestavljene iz medsebojno odvisnih vprašanj. Nanašajo se na zgodovinske vire (besedilo, preglednica, zemljevid itd.), kandidat odgovarja na zaporedna vprašanja, ki se navezujejo eno na drugo in opisujejo nek dogodek, proces ali pojav v njegovi širši razsežnosti, njegove vzroke, potek in posledice (prav tam, str. 7–8).

3.2 NOTRANJI DEL SPLOŠNE MATURE PRI PREDMETU ZGODOVINA

Notranji del izpita predstavlja 20 % končne ocene, kar je primerljivo z ostalimi učnimi predmeti, ki so predmet ocenjevanja na splošni maturi, saj se delež notranjega ocenjevanja pri vseh učnih predmetih praviloma giblje med 20 in 30 %. Učitelj ocenjuje notranji del izpita po enotnih splošnih merilih, ki jih pripravi Državna predmetna

meščanstva in uveljavitev parlamentarizma; Od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne; Slovensko nacionalno preoblikovanje; Razvoj demokracije; Sodelovanje in konflikti v 20. stoletju; Razvoj slovenskega naroda v 20. stoletju.

komisija za splošno maturo za zgodovino. Končna ocena izpita iz predmeta zgodovina na maturi se določi na podlagi seštevka odstotnih točk vseh delov izpita, to je pisnega izpita ter pisne naloge in strokovne ekskurzije. Državna komisija za splošno maturo določi merila za pretvorbo odstotnih točk v ocene (prav tam, str. 10).

Kandidati opravljajo notranji del splošne mature pri predmetu zgodovina v okviru pouka, tako kot to določajo Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – Zgodovina (2010) in Pravila za izvedbo praktičnega dela splošne mature pri predmetu zgodovina (2011). Notranji del izpita pripravi učitelj. Pri notranjem delu izpita se preverja znanje iz izbirnih širših tem učnega načrta. Pri dodatnih urah, namenjenih pripravi na splošno maturo pri predmetu zgodovina, učitelj kandidate seznanja z ustrezno strokovno literaturo in izbranimi zgodovinskimi viri ter jih navaja na njihovo uporabo. Notranji del mature pri predmetu zgodovina je sestavljen iz dveh delov, in sicer iz *pisne naloge* in *strokovne ekskurzije*. Obsega izbirne širše teme učnega načrta za zgodovino, ki jih je kandidat obravnaval pri pouku zgodovine (Pravila za izvedbo praktičnega dela ... 2011, str. 23).

Pisna naloga zahteva kandidatovo poznavanje in razumevanje pisnih zgodovinskih virov, slikovnega, kartografskega in drugega gradiva iz obče zgodovine. »Učitelj pripravi gradivo za ta del izpita iz izbirnih širših tem veljavnega učnega načrta iz obče zgodovine, ki jih določi na začetku šolskega leta. Na podlagi pisnega vira, ki ga bodo pri reševanju uporabljali kandidati, sestavi strokovno ustrezne naloge, povezane z virom. Drugi del pisne naloge zadeva slikovno ali kartografsko gradivo, grafikone, statistične podatke ali avdiovizualna sredstva (npr. odlomek filma, govorne posnetke ...). Tudi za ta del učitelj sestavi strokovno primerne naloge.« (Prav tam, str. 23). Kandidat pisno nalogo opravlja do 30 minut. Pri pisni nalogi se ocenjuje razumevanje zgodovinskih virov, njihova razčlemba in oblikovanje ter interpretiranje zaključkov, ki so narejeni na podlagi zgodovinskega vira in predznanja.

Strokovna ekskurzija obsega sodelovanje pri pripravi, izvedbi in analizi strokovne ekskurzije. Izvaja se na slovenskem etničnem ozemlju in je enodnevna. Za kandidate, ki opravljajo praktični del izpita na šolah z italijanskim učnim jezikom, se ekskurzija lahko izvede tudi v Istri ali Italiji, za tiste na dvojezičnih šolah v Prekmurju pa tudi na Madžarskem (prav tam). Pri strokovni ekskurziji prevladuje raziskovalni

zgodovinopisni način dela. Kandidat je prisoten pri vseh stopnjah nastajanja novih zgodovinopisnih spoznanj. Seznanja se z iskanjem ustreznih virov, njihovim analiziranjem in sintetiziranjem v obliki referata, javno predstavitvijo spoznanj ter vzporejanjem različnih stališč in analiz novosti, s katerimi se je seznanil na strokovni ekskurziji. Konkretno to zgleda tako, da kandidat zbere ustrezne podatke in gradivo za predstavitev izbrane teme ter o tem napiše referat. Na strokovni ekskurziji predstavi nova spoznanja in odgovarja na učiteljeva vprašanja. S sošolci in učiteljem se pogovarja o vsebini celotne strokovne ekskurzije. Pri strokovni ekskurziji se ocenjuje dejavnost kandidatov pri pripravah na strokovno ekskurzijo, kot sta zbiranje podatkov in gradiv ter priprava referata, in dejavnosti na strokovni ekskurziji, sem spadajo poročilo, referat, terensko delo (Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2010, str. 9).

Referat je sestavljen iz uvoda, jedra in zaključka. V uvodu kandidat prikaže temo, v jedrnem delu podrobno opiše njeno vsebino, za zaključek pa napiše razlago izsledkov in novih spoznanj o temi. Na koncu mora imeti seznam uporabljene literature, ki mora biti v besedilu ustrezno navedena. Referat obsega od 3 do 5 strani. Vanj je lahko vključeno tudi slikovno gradivo, toda največ tri slike. Po strokovni ekskurziji kandidat napiše o njej ustrezno poročilo ali reši delovni list, ki ga pripravi učitelj. V poročilu o strokovni ekskurziji mora biti v uvodu predstavljena tema, v jedrnem delu potek strokovne ekskurzije, v zaključku pa kandidatova nova spoznanja in vtisi s strokovne ekskurzije. Poročilo je dolgo od 1 do 2 strani (prav tam, str. 24).

Na tem mestu bomo predstavili še, kako je bil sestavljen interni del mature pred sprejetjem novih pravil za izvedbo praktičnega dela izpita splošne mature pri predmetu zgodovina. Na ta način so interni del pri splošni maturi opravljali kandidati, ki smo jih anketirali v empiričnem delu diplomske naloge. Interni del izpita je bil prav tako kot danes sestavljen iz dveh delov, in sicer iz prvega – skupnega dela: pisni del A (poznavanje, razumevanje in interpretacija zgodovinskih virov iz obče zgodovine) in drugega – izbirnega dela. Pri izbirnem delu so se kandidati odločali med pisnim delom B (poznavanje, razumevanje in interpretacija zgodovinskih virov iz narodne zgodovine) ali delom C (strokovna ekskurzija iz narodne zgodovine). Kandidati so torej lahko opravljali interni del izpita na dva načina: kot pisni del A in pisni del B ali pisni del A in del C (Pravila za izvedbo internega dela splošne mature pri predmetu zgodovina 2007, 1. člen).

3.3 REZULTATI IZ PREDMETA ZGODOVINA NA MATURI

V zadnjih dveh letih se pri predmetu zgodovina na maturi beleži nadpovprečen rezultat v primerjavi s preteklimi leti. Število kandidatov, ki so dobili na notranjem delu izpita manj kot polovico možnih točk ali pa tega izpita sploh niso opravili in so ostali brez točk, je majhno. V spomladanskem izpitnem roku splošne mature 2011 je bila povprečna ocena 3,22, kar je za 0,22 manj kot leta 2010, vendar še vedno višje od povprečja pred leti (LPSM 2011, str. 42–43).

Če pogledamo nekaj let nazaj, se je majhen dvig povprečne ocene zgodil tudi leta 2007, ko je bil prvič uveden interni del mature. Povprečna ocena je bila leta 2007 v primerjavi z letom 2006 malo višja. Povprečna ocena pri predmetu zgodovina se ni drastično dvignila zato, ker se je komisija odločila za dvig meje za pozitivno oceno (LPSM 2007). Tudi leta 2008 se je povprečna ocena v primerjavi z letom 2007 zvišala, čeprav se je komisija spet odločila za dvig meje za pozitivno oceno. Kot ugotavlja Letni načrt – splošna matura 2008, je k boljšim rezultatom splošne mature nedvomno pripomogla uvedba praktičnega dela splošne mature, saj so tu kandidati dosegli v povprečju 17,06 odstotne točke (LPSM 2008). Tudi pri predmetu zgodovina se torej kaže podoben trend kot pri ostalih predmetih – da interni del viša skupno splošno oceno. Za delanje zaključkov pa bi bilo treba pojav verjetno opazovati skozi daljše časovno obdobje.

4 ZNAČILNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA PRI SPLOŠNI MATURI

Tudi pri splošni maturi se odražajo temeljne značilnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, zato bomo najprej predstavili, kaj je v splošnem značilno za ta dva procesa. Nekateri avtorji preverjanje in ocenjevanje znanja razumejo kot enovit proces, didaktična literatura pa opozarja, da ni tako preprosto in da se oba procesa konceptualno razlikujeta (po značilnostih, funkciji, umeščenosti v pouk ipd.). Zato bomo prikazali tudi razlike med njima. Nato bomo v nadaljevanju obravnavali značilnosti ocenjevanja na maturi, in sicer posebnosti eksternega ocenjevanja znanja v primerjavi z internim ocenjevanjem znanja.

4.1 PREVERJANJE ZNANJA IN NJEGOVE FUNKCIJE

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2010, 4. člen) o preverjanju znanja pravi, da:

»Učitelj s preverjanjem znanja ugotavlja doseganje učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja. Preverjanje znanja se izvaja praviloma po obravnavi učne snovi, vendar najpozneje pred pisnim ocenjevanjem znanja ...«

Didaktiki preverjanje znanja večinoma pojmujejo kot ugotavljanje znanja pred obravnavo učnih vsebin, med njo in na koncu obravnave. A. Tomić (1997, str. 114) meni, da je preverjanje znanja dejavnost, ki mora prepletati vse etape učnega procesa. Z njim zaključimo relativno zaokrožen učni proces ter ga povežemo z ocenjevanjem. Preverjanje znanja da učitelju in učencem povratno informacijo o uspešnosti poučevanja in učenja ter služi za odločanje o nadaljnjem delu. Takšno funkcijo ima tudi ocenjevanje znanja, bistvena razlika pa je v tem, da »ocenjevanje v primerjavi s preverjanjem pomeni vrednotenje, ki posameznike na temelju postavljenih meril razporedi v različne kategorije« (Bečaj 2000, str. 10). Podobno meni tudi Šilih (1970), ki pravi, da je preverjanje znanja namenjeno temu, da učitelj ugotovi, katere napake, pomanjkljivosti in vrzeli se pojavljajo pri usvajanju učne snovi, predvsem pa, da pravočasno poseže po najprimernejših ukrepih. Šele nato lahko »izmeri« usvojeno snov. Strmčnik meni, da je

ocenjevanje znanja samostojna stopnja učnega procesa z lastno specifično didaktično funkcijo, ki nikakor ne sovпада niti s preverjanjem niti z utrjevanjem, čeprav je po svoje tudi preverjanje in utrjevanje. Ocenjevanje znanja je didaktično dopustno šele, ko sta izpolnjena predhodna pogoja: preverjanje in utrjevanje. Po preverjanju zato, ker mora učitelj prej odpraviti svoje metodične učne slabosti v pomanjkljivostih znanja učencev. Ni pošteno teh pomanjkljivosti naprtiti ocenam učencev (Strmčnik 2001, str. 176). Podobno razlago ima tudi Štefanc (2004), in sicer pravi, da si učitelji v procesu preverjanja lahko ustvarijo zapise o znanju, spretnostih oz. učnem napredku posameznega učenca. Te zapise lahko učitelji uporabijo za identifikacijo vrzeli v znanju kot pomoč pri svetovanju učencem pri njihovih nadaljnjih učnih korakih in odpravljanju vzrokov morebitnih neuspehov, kar je pravzaprav funkcija preverjanja znanja, ne smejo pa biti ti zapisi podlaga za ocenjevanje (prav tam, str. 123). Poleg zgoraj omenjenega Strmčnik (2001, str. 170) našteva še druge funkcije preverjanja znanja, in sicer skrb za individualne učne razlike in preprečevanje kampanjskega učenja, za kritično metaspoznavno učenje in razvijanje samodiscipline, samopreverjanja in samokontrole, za vzdrževanje učne motiviranosti in aktivnosti.

Prav tako kot si avtorji niso enotni glede definicije pojmov preverjanja in ocenjevanja znanja, se razlike pojavljajo tudi pri opredeljevanju vrst preverjanja znanja. Strmčnik (2001, str. 171) loči le procesno in finalno preverjanje znanja. B. Marentič Požarnik (2003, str. 262) razlikuje med naslednjimi funkcijami oziroma, kot pravi sama – vrstami preverjanja znanja: diagnostično ali začetno, formativno ali sprotno, sumativno ali končno.

Strmčnik (2001, str. 170), ki trdi, da je osnovni namen preverjanja znanja pridobivanje novega vedenja in znanja ter razvijanje spretnosti, sposobnosti in ugotavljanje, če so učenci dosegli učne cilje z namenom odpravljanja vrzeli, torej loči le **procesno** in **finalno preverjanje**. Procesno, v obliki neprestanih povratnih informacij, poteka skozi celotno obravnavo nove učne vsebine. Osredotočeno je na potek učenja in na delne učinke. Pri preventivni funkciji naj bi učenci prostovoljno razkrivali svoje učne vrzeli. Finalno preverjanje znanja pa je osredotočeno na sklepne rezultate, lahko ene učne enote, lahko celotne učne teme ali pa celo več tem, če tvorijo organsko celoto. Ob nujnosti obeh je elementarnejše izvorno procesno preverjanje znanja, ki ima izrazito preventivno funkcijo, kajti od razumevanja delnega je predvsem odvisno razumevanje

celostnega. Obe vrsti preverjanja sta potrebni, saj razumevanje delnega še ne zagotavlja tudi razumevanja celote, ki je kot sinteza delnega svojevrstna odlika. Še manj bo celota razumljena, če niso razumljeni njeni bistveni deli. Šola mora, po mnenju Strmčnika, procesnemu preverjanju, čeprav je novejše, namenjati enako pozornost kot finalnemu (prav tam, str. 171).

B. Marentič Požarnik (2003, str. 262) razlikuje tri vrste preverjanja znanja: diagnostično ali začetno, formativno ali sprotno, sumativno ali končno.

Diagnostično ali začetno preverjanje se po besedah B. Marentič Požarnik (2003, str. 262) izvaja na začetku poučevanja neke učne enote ali predmeta in je usmerjeno v ugotavljanje predznanja, obsega in strukture obstoječega znanja. Učitelju da tovrstno preverjanje znanja informacije o tem, kako in kje naj zastavi pouk. Pri začetnem preverjanju znanja »ne gre le za ugotavljanje količine predhodnega znanja, ampak tudi za njegovo strukturo – odnose med pojmi – in za ugotavljanje obstoječih nepopolnih oziroma napačnih pojmovanj o določeni snovi (misconceptions)« (prav tam, str. 262). Diagnostično preverjanje znanja je torej neke vrste izhodišče za načrtovanje poučevanja in nadaljnega preverjanja znanja. Dobljeni rezultati začetnega preverjanja so zlasti pomembni, ko učitelj dobi novo skupino učencev ali ko začenja z obravnavo nove učne teme.

Formativno ali sprotno preverjanje znanja B. Marentič Požarnik (2003, str. 262) razume tako, kot v didaktiki avtorji razumejo preverjanje, in sicer pravi, da učitelju daje informacije, ali določena vsebina učencem povzroča težave. Vedeti mora, ali imajo težave le posamezni učenci ali večina učencev. V primeru, da ima težave le posamezen učenec, mu lahko ponudi dodatno pomoč, predlaga dodatne vire in pripomočke za učenje ipd. Če ima težave večina, pa mora vzroke za neuspešnost iskati v metodah in oblikah obravnave učne snovi. Tudi učencem daje sprotno preverjanje povratno informacijo o tem, kaj že znajo in česa še ne, kar je še posebej pomembno za učno manj zmožne učence. Učitelji se morajo pri sprotne preverjanju osredotočiti zlasti na napredek posameznega učenca in se izogibati primerjavam z drugimi učenci. Sprotno preverjanje znanja tako po eni strani kaže na kakovost znanja in napredek učencev, hkrati pa na težave in pomanjkljivosti, ko gre za obvladovanje učnih vsebin.

William (v Marentič Požarnik 2003, str. 263) navaja pogoje, ki bi morali biti po njegovem prepričanju izpolnjeni, da bi sprotno preverjanje znanja doseglo svoj namen:

- preverjanje znanja mora biti opravljeno na primeren način, z ustreznimi preizkusi;
- natančno morajo biti opredeljeni operativni cilji in standardi znanja;
- primerjava izkazanega znanja s postavljenimi standardi znanja in ugotavljanje morebitnih vrzeli;
- svetovanje učencu, kako lahko vrzel odpravi;
- učiteljev nasvet mora biti takšen, da ga lahko učenec uporabi pri svojem učenju.

Šilih (1961, str. 289) za sprotno, oziroma če uporabimo termin, ki ga uporablja v svoji literaturi, *stalno preverjanje znanja* meni, da je to namerno, ni pa načrtno. Stalno preverjanje znanja lahko poteka v vseh fazah pouka, pa tudi domače naloge učitelj deloma daje z namenom, ki ga izpolni v naslednji učni uri. S stalnim preverjanjem znanja naj bi učitelj ugotovil, kaj učenci resnično vedo; kaj razumejo in česa ne; ali snov zavestno obvladujejo; ali in kako jo znajo praktično uporabiti; ali jo znajo razložiti in prikazati; v čem grešijo; katere so njihove najobčutljivejše vrzeli, pomanjkljivosti in napake. Učence naj bi sprotno preverjanje znanja spodbudilo k razmišljanju, okrepilo v njih težnjo po popolnem obvladovanju snovi, sprožilo intenzivne miselne dejavnosti in jih navajalo k zgoščenemu in sistematičnemu obnavljanju (prav tam, str. 289).

Sumativno ali končno preverjanje znanja pa poteka ob koncu šolskega leta in je usmerjeno v ugotavljanje rezultatov zaključenega obdobja učenja. Rezultati so izraženi v obliki ocene in so običajno vključeni v uradno listino (spričevalo). Predstavljajo končno bilanco uspeha, sintezo sprotnega preverjanja različnih vrst ali končnega izpita. Glavni namen je sporočanje dosežkov vsem zainteresiranim (učiteljem, šoli, šolskim oblastem), manj pa koristijo samemu učencu, saj rezultata največkrat ne more popraviti (Marentič Požarnik 2000, str. 263).

Na tem mestu je treba opozoriti, da avtorica sumativno ali končno preverjanje znanja opisuje v smislu ocenjevanja. B. Marentič Požarnik torej sumativnega preverjanja znanja ne razume kot preverjanje v ozkem didaktičnem pomenu tega termina, temveč kot ocenjevanje znanja.

4.2 OCENJEVANJE ZNANJA

Strmčnik (2001, str. 176) ocenjevanje znanja definira kot samostojno stopnjo učnega procesa z lastno didaktično funkcijo, ki pa nikakor ne sovпада niti s preverjanjem niti z utrjevanjem. Ocenjevanje znanja je dopustno šele po preverjanju in utrjevanju. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2010) v 4. členu navaja načela, ki jih mora učitelj upoštevati pri ocenjevanju znanja, in sicer je po določbah pravilnika dolžan upoštevati izobraževalni program, uporabljati različne oblike in načine ocenjevanja znanja ter spoštovati pravice dijakov, njihovo osebno integriteto in različnost.

Analiza literature o preverjanju in ocenjevanju znanja pokaže, da avtorji oba pojma razumejo in opredeljujejo različno (prim. Šilih 1961, Strmčnik 2001, Razdevšek Pučko 1996, Štefanc 2004, Kodelja 2006, Krek 2000). Šilih (1961, str. 295) je že pred petdesetimi leti trdil, da je ocenjevanje znanja tesno povezano s preverjanjem znanja in je meja med njima težko določiti. Nista pa procesa popolnoma istovetna, saj pri preverjanju učitelj ugotavlja predvsem dosežke svojega dela, medtem ko gre pri ocenjevanju za presojanje in vrednotenje storitev učencev. Krek (2000, str. 25) prav tako trdi, da med preverjanjem in ocenjevanjem znanja obstaja razlika, zaradi katere lahko preverjanje po definiciji ločimo od ocenjevanja. »Ta razlika je, da se ugotavljanje znanja pri ocenjevanju zaključi z oceno. S tem vrednotenje postane na specifičen način eksplicitno, za razliko od preverjanja znanja, pri katerem ocene ni.« (Prav tam, str. 25–26). Preverjanje in ocenjevanje znanja torej nimata istega cilja. Tudi Strmčnik (2001, str. 171) zagovarja stališče, da sta preverjanje in ocenjevanje znanja dva ločena procesa, ki se sicer v praksi prepletata, vendar ju je treba razumeti in obravnavati ločeno. Poudari, da preverjanja ni logično rabiti kot sopomenko za ocenjevanje ali pa povezano z njim, npr. preverjanje in ocenjevanje. Prav tako ni smiselno preverjanja opremljati s prilastkom »neocenjevalno«, saj lahko potem sklepamo, da obstaja tudi »ocenjevalno« preverjanje, saj imamo za obe dejavnosti svoja izraza (prav tam). Kodelja (2006, str. 219) preverjanje in ocenjevanje znanja razume kot dve različni dejavnosti, ki pa sta med seboj tako tesno povezani, da je oba izraza, ki ti dve dejavnosti označujeta, smiselno pisati skupaj. Kodelja pravi, da ocenjevanje znanja nujno predpostavlja preverjanje znanja, kajti brez njega ocenjevanje sploh ni mogoče. Če torej ocenjevanje znanja nujno predpostavlja njegovo preverjanje, mora biti preverjanje znanja nekaj drugega kot njegovo ocenjevanje. In le zato, ker je nekaj drugega, je sploh lahko ločeno od

ocenjevanja. Obratno pa ne velja. Kodelja torej trdi, da ocenjevanje znanja ne obstaja ločeno in neodvisno od preverjanja znanja, četudi se od njega razlikuje. Zato je trditev, da ocenjevanja ni mogoče ločiti od preverjanja, pravilna, saj ocenjevanja ni brez preverjanja. Drži pa tudi trditev, da je preverjanje znanja mogoče ločiti od ocenjevanja znanja, ker se preverjanje lahko konča brez ocene. Tudi Štefanc (2004, str. 123) razume preverjanje in ocenjevanje znanja kot dva ločena procesa. Preverjanje in ocenjevanje znanja sta različna po funkciji in namenu. Ocenjevanje je v primerjavi s preverjanjem formalni akt, ki ima lahko za učenca objektivne posledice. Znanja ni mogoče ocenjevati, če učenci učne snovi niso prej razumeli in je usvojili. Nekateri avtorji, sodeč po njihovih trditvah, pa preverjanje in ocenjevanje znanja vidijo kot enovit proces. C. Razdevšek Pučko (1996, str. 411) o preverjanju pravi, da je to v »najsplošnejšem pomenu proces zbiranja informacij, ki so namenjene učitelju, učencem, staršem ter šolskim oblastem za odločanje o nadaljnjem delu« (prav tam, str. 411). Tudi Zorman (1968, str. 6) je že pred pol stoletja razmišljal, da sta preverjanje in ocenjevanje znanja zelo tesno povezana in ju v učni praksi ne bi smeli nikoli ostro ločevati.

V praksi torej nekateri preverjanje znanja enačijo z ocenjevanjem znanja, izraz preverjanje znanja pogosto pomeni celoten proces ugotavljanja znanja in določanja ocene po postavljenih kriterijih. Štefanc (2004) opozarja na problem izenačevanja obeh procesov, ki je pogost v sodobni pedagoški literaturi. Izenačevanje obeh procesov zanemari dejstvo, da imata preverjanje in ocenjevanje znanja vsak svojo funkcijo, ki zagotavlja smiselnost učnega procesa.

4.2.1 Nameni ocenjevanja znanja

V literaturi (Strmčnik 2001, Šimenc 2001, Jakara 2000, B. Marentič Požarnik 2000, Bečaj 2000) najdemo kar nekaj opredelitev namenov ocenjevanja znanja, in sicer ocenjevanje služi selekciji in usmerjanju, motivaciji, povratni informaciji učencem in učiteljem, informiranju šolske politike, discipliniranju in ustrahovanju ter zagotavljanju kakovosti učenja in poučevanja. V nadaljevanju bomo te namene ocenjevanja znanja podrobneje predstavili.

4.2.1.1 Selekcija in usmerjanje

Ocene imajo med drugim usmerjevalno in selekcijsko vlogo, lahko so v pomoč pri šolskem in nadaljnjem študijskem usmerjanju učenca, saj mu povedo, katere učne cilje

je že dosegel in katerih še ni. Podatki o šolski uspešnosti, ki se izraža tudi ali predvsem z ocenami, so pomembni za šolsko svetovalno službo pri individualnem svetovanju (Marentič Požarnik 2000, str. 261). Ocene povedo, katere so krepke in katere šibke točke učenca. Z ocenjevanjem znanja ugotovimo, česa posameznik še ne obvlada in do kod sega njegovo znanje. Lahko bi rekli, da v primeru selekcije in usmerjanja ocenjevanje bolj služi njenim organizatorjem kot kandidatom (Jakara 2000, str. 97). Po mnenju Strmčnika (2001, str. 178) bi se morala iz obveznega izobraževanja selekcija celo povsem umakniti, prisotna naj bi bila le ob zaključku šolanja, kajti brez višjih sprejemnih kriterijev za vpis v najzahtevnejše srednješolske programe, piše avtor, v današnjih šolskih pogojih ni mogoče dvigniti kakovosti teh šol. V sistemih, ki predvidevajo različne oblike zunanje diferenciacije (v osnovni šoli delitev v nivojske skupine), so ocene eden od pomembnih kriterijev za odločitev, v katero nivojsko skupino bo učenec razvrščen. Ocene so pomembne za napredovanje v višji razred, pri vpisu v novo šolo, odločajo o dodelitvi štipendije (Šimenc 2001, str. 46).

Opravljen izpit oziroma končno spričevalo ali diploma je lahko tudi pogoj za pridobitev licence oziroma dovoljenja za opravljanje določenega poklica ali dejavnosti, ki zahteva specifično znanje in usposobljenost. Delodajalcu predstavlja tudi informacijo o usposobljenosti kandidata za določeno delovno mesto. Posamezne ocene so v tem primeru manj pomembne kot samo spričevalo. V tem primeru bi lahko rekli, da ima ocenjevanje znanja bolj upravno-administrativno oziroma družbeno funkcijo (prav tam).

4.2.1.2 Motivacijsko sredstvo

Ocenjevanje znanja je v izobraževanju uporabljeno tudi kot motivacijsko sredstvo, spodbuda za učenje. Kot piše Jakara (2000, str. 97), z ocenjevanjem znanja ocenjevani ugotovijo, kaj so dosegli, ocena jim služi kot informacija o dosežkih in tudi o lastnih zmožnostih. Tudi Strmčnik (2001, str. 180) pravi, da si učenci za dobro delo želijo priznanje. Priznanja za izkazano znanje, tudi v obliki ocene, zlasti učno manj zmožnim učencem vlivajo zaupanje vase in pripomorejo k izboljšanju njihove samopodobe.

4.2.1.3 Povratna informacija učencem

Informativna funkcija ocenjevanja po besedah Strmčnika (2001, str. 177) sodi med najstarejše. Povratna informacija učencu o njegovem delu je zelo pomembna za njegovo nadaljnje učenje in uspeh pri delu. Ocena učencu med drugim sporoča, kako naj dela v

prihodnosti, naj se uči več, drugače ali tako kot doslej. Le v tem primeru je povratna informacija smiselna in le v tem primeru lahko govorimo, da učitelj učencu z dajanjem povratne informacije pomaga pri učenju (Jakara 2000, str. 97). Povratna informacija je torej eden od zelo pomembnih ciljev ocenjevanja.

4.2.1.4 Povratna informacija učiteljem

Tako kot za učence je povratna informacija pomembna tudi za učitelje. Podobno kot pri preverjanju tudi pri ocenjevanju učitelju povratna informacija pomaga pri ugotavljanju, kako kakovostno je določeno učno vsebino obravnaval oz. kako kakovostno je poučeval in vodil učence (prav tam). Kako se učitelj na to odzove, je zelo odvisno od njegovega vzorca pripisovanja, ali pripisuje uspeh oz. neuspeh svojim metodam, tempu obravnave ali sposobnostim in motiviranosti učencev (Marentič Požarnik 2000, str. 261). Ocene so lahko učitelju v oporo pri samoevalvaciji. Rezultate lahko uporabi za spremembe pri obravnavi naslednjega didaktičnega sklopa ali učne teme.

4.2.1.5 Informiranje šolske politike – nadzorna funkcija

Kot poudarja B. Marentič Požarnik (2000), lahko ocene ravnatelju, šolskim oblastem in širši javnosti predstavljajo dokaz o uspešnosti neke šole. Nevarnost je, da bodisi interne bodisi eksterne ocene vodijo v primerjanje šol, saj so te namreč odvisne tudi od razmer, v katerih šola deluje (Marentič Požarnik 2000, str. 261).

4.2.1.6 Funkcija discipliniranja, ustrahovalna funkcija in dokazovanje moči

Funkcija neposrednega discipliniranja z ocenjevanjem oz. ustrahovalna funkcija in dokazovanje moči – trije sorodni nameni ocenjevanja, ki naj se jih učitelji ne bi posluževali – so nelegitimni. A kot trdi B. Marentič Požarnik (2000, str. 261), nekateri učitelji še vedno menijo, da sta ustno ocenjevanje znanja in grožnja z negativno oceno edino učinkovito sredstvo, da učence podredijo, disciplinirajo in pripravijo k učenju. V tem primeru učitelj uporablja ocenjevanje tako, da praviloma pri učencih namenoma išče neznanje, saj je tako mogoče oceno uporabiti kot kazen, ki naj bi učenca prisilila k spremembi vedenja. Ocenjevanje znanja v takem primeru svoje prave funkcije sploh ne more doseči (Bečaj 2000, str. 13).

4.2.1.7 Zagotavljanje kakovosti učenja in poučevanja

Eden pomembnejših namenov ocenjevanja znanja je tudi povratno vplivati na izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja. Temu namenu naj bi bili prilagojeni tudi

načini ocenjevanja, čeprav nekateri avtorji opozarjajo, da je pogosto nasprotno: učenje in poučevanje se prilagaja predvidenemu načinu ocenjevanja, s čimer naj bi se izkrivljala pouk in tudi samo učenje, saj se učenci učijo le za ocenjevanje znanja (Marentič Požarnik 2000, str. 262). Avtorica ob tem poudarja, da je logično pričakovati, da se bodo učenci učili tisto, kar učitelj ocenjuje. Če učitelj ocenjuje le reproduktivno znanje na nižjih taksonomskih stopnjah, potem bo tudi znanje učencev pogosteje zgolj na ravni pomnjenja dejstev; če pa bo v ocenjevanje vključil tudi cilje oz. standarde znanja na višjih taksonomskih ravneh (uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), bo tudi znanje učencev temu primerno mnogo širše in bolj poglobljeno (prav tam).

4.2.2 Subjektivne napake pri ocenjevanju znanja

Pri ocenjevanju znanja lahko prihaja tudi do napak. Pomembno je, da se jih učitelj zaveda in jih ugotavlja ter jih poskuša čim bolj zmanjšati. C. Peklaj in B. Marentič Požarnik (2002) menita, da je ocenjevalna situacija vedno tudi socialna situacija. Še posebej, če gre za ustno ocenjevanje znanja; zanj veljajo vse zakonitosti socialnega zaznavanja, vključno z zmotnimi zaznavami. Ocenjevalci v vsako ocenjevanje vstopajo z izoblikovanim pojmovanjem, kaj je značilno za dobro izkazano znanje. Prav subjektivnost učiteljevih ocen je eden od razlogov za uvajanje zunanjih preizkusov znanja, ki naj bi predstavljali objektivnejše, za vse učence in šole enako merilo za ocenjevanje znanja. V nadaljevanju bomo naštetili in opisali najpogostejše subjektivne napake, ki jih pri ocenjevanju lahko naredi učitelj.

Največkrat omenjena in ena od najpogostejših subjektivnih napak je t. i. **halo učinek**. Izraz izhaja iz angleške besede »halo«, kar pomeni sij okoli lune ali svetniški sij (Marentič Požarnik 2000, str. 267). Zanj je značilno, da učitelj glede na ocene pri drugih predmetih sklepa o znanju pri svojem predmetu; iz ene učenčeve lastnosti sklepa na druge, tudi tiste, ki med seboj niso povezane; pri ocenjevanju upošteva prejšnje dobro ali slabo mnenje o učencu (Bucik 2001, str. 44). Halo učinek je subjektivna napaka pri ocenjevanju, ki ji podležejo bolj ali manj vsi učitelji, vendar običajno prizadene le določene učence, tiste na skrajnih robovih lestvice simpatičnosti učitelja. Pri pisnem ocenjevanju se halo učinku izognemo tako, da naloge točkujemo horizontalno (Hederih 1993, str. 4). Pri pisnem delu mature je za to, da bi se izognili tej subjektivni napaki, ustrezno poskrbljeno, saj so izdelki učencev nepodpisani (šifrirani).

Ena od oblik halo učinka je **napaka prvega vtisa**. Pri tej napaki prvi vtis, ki ga dobimo o ocenjevani osebi, povzroči, da jo tako vrednotimo tudi v prihodnosti (Marentič Požarnik 2002 in Peklaj, str. 35).

Logična napaka se pojavi, ko učitelj odmeri karakteristikam, za katere se mu zdi logično, da so si podobne ali funkcionalno povezane oz. sorodne, tudi podobne ocene. Gre torej za predvidevanje, da nekdo, ki obvlada zgodovino, obvlada tudi geografijo, da nekomu, ki ima dobro oceno pri matematiki, leži tudi fizika ipd. (Marentič Požarnik 2000, str. 268).

Napaka ali učinek kontrasta je do neke mere nasproten halo učinku. Napaka kontrasta se pri ustnem ocenjevanju zelo nazorno pokaže, če učitelj zaporedoma ocenjuje dva učenca. Prvi učenec dobi zelo dobro oceno, za njim pa pride nekdo, ki zna precej manj in dobi slabšo oceno, kot bi jo sicer. Nasproten pojav je **učinek asimilacije ali bližine** (Hederih 1993, str. 7–8).

Osebna enačba ocenjevalca je napaka, ki ima po mnenju B. Marentič Požarnik in C. Peklaj (2002, str. 36) lahko dve skrajnosti, tj. blagost ali milina in strogost ocenjevanja. Obe sta rezultat kriterija, ki si ga posameznik postavlja za to, da je nek rezultat ustrezen. Hederih (1993, str. 6) meni, da je učitelj, ki dela te vrste napako, pri ocenjevanju popolnoma pravičen, če vzamemo kot kriterij pravičnosti zgolj njegovo ocenjevalno skupino, njegova pravičnost pa izgubi na veljavi, če posameznike iz njegove skupine primerjamo s posamezniki, ki jih je ocenjeval nek drug ocenjevalec. Menimo, da lahko tej napaki razmeroma hitro podležejo učitelji pri internem delu maturitetnega ocenjevanja.

Napaka sredine in skrajnih vrednosti ali z besedami Sagadina (1993, str. 200) napaka centralne tendence in napaka tendence k ekstremom se pojavi takrat, ko ocenjevalec ne uporablja celotne ocenjevalne lestvice in se njegove ocene zbirajo le okrog sredine oz., ko ocenjevalec daje večinoma zelo visoke ali zelo nizke ocene, izogiba pa se srednjim (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 37).

Vir subjektivnih napak so tudi naša **stališča, stereotipi in predsodki**; ti se pokažejo, če na ocenjevanje znanja pretirano vplivajo dejavniki, kot so spol učenca, zunanost, socialno-ekonomski status, raso, verska, nacionalna pripadnost ocenjevanega (Marentič Požarnik 2000, str. 268). Hederih (1993, str. 4) poleg predsodkov navaja še eno vrsto napake, in sicer implicitne teorije osebnosti. Pravi, da so vsi ljudje podvrženi svojim implicitnim teorijam, ki so pogosto stereotipne.

Napaka stereotipije se pojavi takrat, ko morajo ocenjevalci naenkrat oceniti veliko izdelkov in zaradi utrujenosti izdelkov ne ločijo več, vsi izdelki se jim zdijo zelo podobni. Ta napaka se lahko pogosteje pojavlja pri zunanjem ocenjevanju maturitetnih izdelkov, kjer so roki za ocenjevanje zelo kratki, število izdelkov pa veliko (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 36).

Na oceno lahko vpliva in zmanjša njeno objektivnost tudi **dolžina odgovora**, včasih tudi pisava, oblika, jezikovna pravilnost. Pri ustnem ocenjevanju pa lahko oceno zvišujejo oz. znižujejo govorne sposobnosti ocenjevanega (prav tam, str. 37).

Ena od subjektivnih napak pri ocenjevanju znanja, ki jo omenja B. Marentič Požarnik (2000, str. 268), je tudi **prilagajanje vzorcu**, kar pomeni, da učitelj kriterij ocenjevanja prilagodi razredu, skupini, letniku.

Pri notranjem ocenjevanju znanja obstaja nevarnost, da učitelj **preverja le tiste standarde, ki so po njegovi presoji pomembni**. Ta napaka ne vpliva samo na ocenjevanje, temveč tudi na poučevanje (Bucik 2001, str. 44).

Predstavljene značilnosti ocenjevanja, vključno s subjektivnimi napakami, so lahko prisotne tudi pri ocenjevanju na maturi, ki ima sicer kot zunanje ocenjevanje znanja svoje značilnosti. O posebnostih eksternega in internega ocenjevanja znanja na maturi bomo pisali v nadaljevanju.

4.3 EKSTERNO (ZUNANJE) IN INTERNO (NOTRANJE)

OCENJEVANJE ZNANJA

Pri splošni maturi se zunanje ocenjevanje pisnih izdelkov dopolnjuje z nekaterimi oblikami notranjega ocenjevanja. Danes ima večina predmetov na splošni maturi tudi interni del ocenjevanja, ki k skupni oceni praviloma prispeva 20 % točk (Zupanc 2001, str. 99). Oba načina imata tako prednosti kot pomanjkljivosti. V nadaljevanju bomo oba pojma – tj. eksterno in interno ocenjevanje znanja – opredelili.

4.3.1 Interno ocenjevanje znanja pri splošni maturi

Ko je govor o internem oz. notranjem ocenjevanju znanja, je s tem največkrat mišljeno predvsem ocenjevanje znanja, ki ga opravlja vsak učitelj v svojem razredu z nalogami, ki jih sam oblikuje. Notranje ocenjevanje znanja največkrat poteka brez primerjanja z drugimi učitelji in drugimi šolami (Bucik 2001, str. 43). Notranje ocenjevanje znanja na maturi je lahko opravljeno ustno, lahko pa učitelji ocenijo tudi rezultate laboratorijskega ali projektnega dela, seminarsko ali projektno nalogo. Pri splošni maturi se lahko laboratorijske vaje, eksperimentalno delo, terensko delo, ekskurzije, seminarske naloge ter projektne naloge ocenijo že med šolskim letom v zadnjem letniku; ocenijo jih mentorji dijakov, ki so ponavadi tudi njihovi učitelji (Zupanc 2001, str. 102).

Glavni namen internega ocenjevanja znanja na maturi je, da se lahko preverja doseganje tistih standardov znanja v učnih načrtih in katalogih znanj, ki jih lažje preverjamo z internim ocenjevanjem kot s pisnimi izpiti oz. jih je eksterno praktično nemogoče preverjati (prav tam). Vendar, kot ugotavlja Zupanc in Bren (2010, str. 215), v praksi ni vedno tako. Pri slovenščini se npr. doseganje številnih standardov znanja s področja književnosti ocenjuje samo pri ustnem delu, čeprav bi bilo možno doseganje istih standardov znanja ocenjevati tudi pisno.

Prednosti notranjega ocenjevanja znanja

Pri notranjem ocenjevanju znanja gre za osebni stik med kandidatom in ocenjevalcem, ki omogoča poglobljen pogovor, ohranjena je pristojnost in avtoriteta učitelja. Poleg

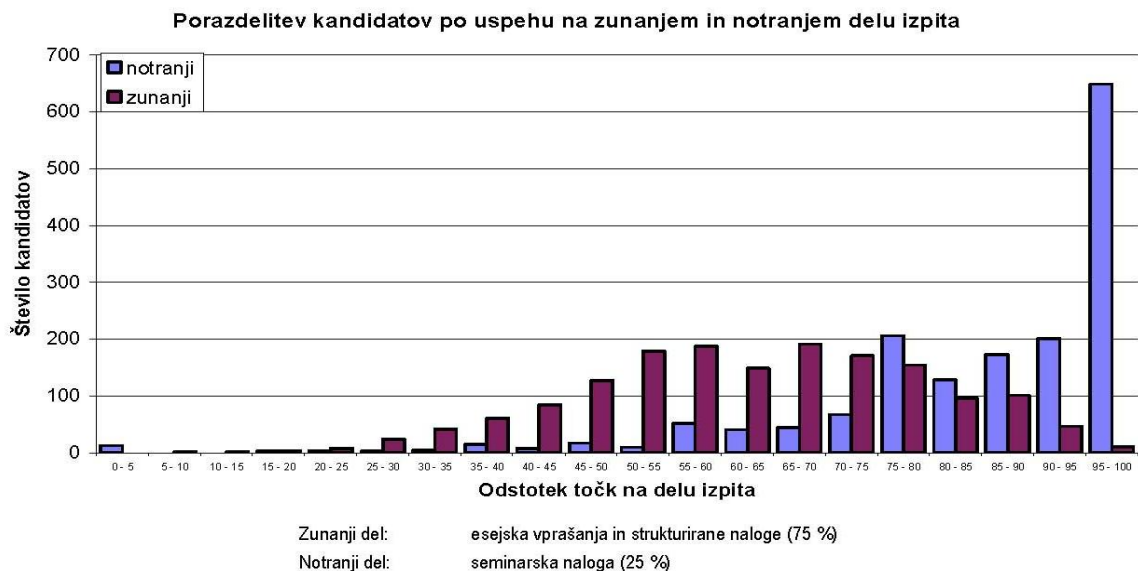
tega lahko notranje ocenjevanje znanja preverja doseganje izobraževalnih ciljev, ki jih ni mogoče preveriti z enkratnim zunanjim ocenjevanjem, omogoča prikaz netradicionalnega znanja, kot so različne spretnosti ter sposobnosti za kooperativno delo, ter uporabo znanja v novih, nepričakovanih situacijah. Notranje ocenjevanje znanja je manj stresno za dijake, ker jih ocenjuje njihov profesor. V nalogah, ki imajo številčno omejen obseg, se upošteva kontekst (Zupanc 2001, str. 103).

Problemi, povezani z notranjim delom ocenjevanja znanja pri splošni maturi

S. Starc (v Zupanc 2001, str. 103) meni, da notranja ocena na maturitetnem preizkusu ni povsem notranja, ker je izpraševalci ne pridobijo na samosvoj način, temveč so vsebine in merila ocenjevanja predpisani v izpitnem katalogu.

Kodelja (2006, str. 224) opozarja na nepravilnosti, ki se lahko dogajajo pri internem delu ocenjevanja. Učitelji lahko samovoljno in namenoma zvišujejo interne ocene in s tem vnaprej kompenzirajo učenčev predvideni slabši uspeh na pisnem eksterno ocenjenem delu mature. Ta sicer dobronameren poskus učiteljev, da bi svojim učencem zvišali maturitetne ocene, povzroča krivice na ravni celotnega šolskega sistema, saj so učenci na drugi šoli lahko za enako izkazano znanje slabše ocenjeni.

S tem povezana pomanjkljivost internega dela mature je tudi nesorazmerno visoko število točk v primerjavi z deležem točk, ki jih dijaki v povprečju dosežejo na eksternem delu mature. Zupanc in Bren (2010, str. 216) pravita, da so na problematiko visokih internih ocen znanja že pred več kot desetimi leti opozarjali glavni ocenjevalci pri maturi. Kot pišeta avtorja (prav tam), dijaki in dijakinje na maturi pri notranjem ocenjevanju dosežejo bistveno boljše rezultate kot pri pisnem delu izpita. Pri ocenjevanju internih delov maturitetnih izpitov se kažejo neke skupne posebnosti. Pri eksternem delu maturitetne ocene je porazdelitev točk normalizirana, pri internem delu ocene pa so učiteljeve ocene iz leta v leto višje. V povprečju se že približujejo 90 % možnih točk, pri nekaterih predmetih pa ta odstotek celo presegajo. Da bi ponazorili zgornje trditve, smo za primer iz Letnega poročila – Splošna matura (2009) vzeli naključno izbran, a značilen grafikon predmeta psihologije, kjer se lepo vidi, da so točke (v grafu spremenjene v odstotke), ki jih učitelji dodeljujejo dijakom pri internem delu, precej višje kakor na eksternem delu.



Graf 1: Porazdelitev kandidatov po uspehu pri predmetu psihologija na zunanjem in notranjem delu izpita splošne mature leta 2009 (LPSM 2009, str. 126)

Podobno kot v zgornjem primeru, kjer vidimo, da se porazdelitvi internih in eksternih ocen bistveno razlikujeta, je pri vseh predmetih. Tak trend lahko, kakor trdita Zupanc in Bren (2010, str. 213), pri predmetih, ki imajo interni del mature, spremljamo že 10 let. Zakaj število točk na internem delu tako narašča? Naraščajoče število točk lahko pomeni dejansko dosežene višje standarde znanja, lahko pa začne vzbujati dvom v ustreznost ocenjevanja in kaže na inflacijo ocen. O inflaciji ocenjevanja govorimo, če so ocene iz leta v leto višje in niso povezane z boljšim znanjem. Najmanjši letni prirast, po raziskavi Zupanca in Brena (prav tam, str. 208), ima skupina predmetov z najnižjim, 20-odstotnim internim deležem, vendar je tudi tu trend naraščanja med leti statistično pomemben. Ob takih rezultatih bi se morali vprašati, če je še smiselno razmišljati o predlogih, ki so se pojavljali v preteklih letih, ko je denimo B. Marentič Požarnik (v prav tam, str. 213) predlagala, da bi morale imeti ocene, pridobljene na internem delu, večjo težo. Z. Rutar Ilc (v prav tam) pa je razmišljala, da bi se moral delež interno ocenjenih delov z 20 oz. 25 % povečati na 50 % celotne maturitetne ocene pri posameznem predmetu. Zupanc (2001, str. 107) na tovrstne predloge odgovarja, da pri maturi ni smiselno povečevati deleža internega ocenjevanja. Dobro bi bilo, da bi delež interne ocene poenotili na 20 % skupne ocene. Število točk, ki jih kandidat dobi na

internem delu ocenjevanju, po njegovem mnenju ne bi smelo biti več tajno. Javnost interne ocene na šoli bi tako lahko vplivala na večjo objektivnost ocenjevanja.

Kodelja (2006, str. 218) meni, da bi bilo mogoče do določene mere zmanjšati razlike pri ocenjevanju s posebnim programom usposabljanja učiteljev, preciziranjem in poenotenjem kriterijev ter z izločitvijo nekonsistentnih in neprilagodljivih ocenjevalcev, o čemer bomo pisali še v naslednjem poglavju.

4.3.2 Eksterno (zunanje) ocenjevanje znanja

Zunanje ocenjevanje znanja je razumljeno kot preverjanje s preizkusi, ki so jih sestavili pedagoški strokovnjaki in strokovnjaki za merjenje (Bucik 2001, str. 43). Omogoča enake pogoje preverjanja in ocenjevanja znanja ter primerljivost rezultatov. Učenčev dosežek pri takšnem preverjanju ne sme biti pod vplivom različnih subjektivnih dejavnikov. Zunanje ocenjevanje znanja mora omogočiti veljavno, zanesljivo, objektivno ter občutljivo merjenje. O naštetih merskih karakteristikah bomo podrobneje pisali tudi na koncu poglavja. Zunanje ocenjevanje znanja, kakršno je trenutno v veljavi, je specifičen način reguliranja razmerij v šolstvu in zato tudi specifična artikulacija gospostvenih razmerij (prav tam, str. 41).

Namen zunanjega ocenjevanja znanja je omogočiti enake pogoje ocenjevanja znanja in primerljivost ocen oziroma rezultatov. Bucik (2001, str. 44) zato trdi, da je smotrno razumeti zunanje ocenjevanje znanja kot dopolnitev učiteljevemu ocenjevanju oziroma bi morali notranje in zunanje ocenjevanje znanja razumeti kot dve dopolnjujoči obliki snemanja dosežkov.

Kot poudarja Medveš (2001, str. 239), so cilji zunanjega ocenjevanja znanja:

- »verifikacija doseganja nacionalnih izobrazbenih standardov,
- evalvacija učinkovitosti izobraževalnega sistema,
- samoevalvacija šole in učitelja,
- dopolnilo k selekciji,
- transparentnost izobrazbenih ciljev in meril ocenjevanja,
- spodbujanje kakovosti poučevanja in učenja,
- certificiranje«.

Prednosti zunanjega ocenjevanja znanja

Bucik (2000, str. 43–44) kot prednosti zunanjega ocenjevanja znanja izpostavi, da vsi učenci rešujejo iste ali primerljive naloge, da so za vse enotni kriteriji administracije preizkusa ter da so preizkusi do določene stopnje metrično preverjeni. Prednost zunanjega ocenjevanja znanja je tudi, da naloge sestavlja več sestavljavcev, manjša se pristranskost pri ocenjevanju odgovorov, ocenjuje se znanje, ki je po mnenju večje skupine strokovnjakov spoznano za pomembno in bistveno. S tovrstnimi preizkusi se učenci navajajo na izpitno kulturo, to je položaj, v katerem se bodo večinoma znašli tudi kasneje med šolanjem in v življenju (Bucik 1997, str. 182).

Medveš (2001a, str. 12) izpostavi, da se pozitivne posledice zunanjega ocenjevanja znanja kažejo pri pouku, zlasti v večji transparentnosti meril, posebno meril za pozitivno oceno, zavesti o različnih ravneh taksonomskih ciljev, izboljševanju postopkov oz. tehnik ocenjevanja znanja ter uvajanju bolj kakovostnega povratnega informiranja. Zunanje ocenjevanje je oblika vrednotenja znanja in napredka, je tudi način samopotrjevanja učencev, hkrati pa podlaga za svetovanje in zagotavljanje ustrezne pomoči (Medveš 2001, str. 238).

B. Marentič Požarnik (2000, str. 277) se pri prednostih zunanjega ocenjevanja znanja osredotoči na učitelje in učence. Pravi, da je bilo zunanje ocenjevanje znanja pri nas uvedeno z namenom, da preveri in tudi zagotovi doseganje enotnih standardov znanja. Ti preizkusi pomagajo izenačevati standarde v celi državi in dajejo učiteljem neodvisno merilo, ki jim pomaga uravnati lasten kriterij ocenjevanja. Spodbujajo tudi učence, da se usmerijo na učenje celotne učne snovi in ne le na snov zadnjega ocenjevalnega obdobja. Pomenijo zunanjo spodbudo za učence, ki nimajo dovolj notranjih spodbud.

Tudi Kodelja (2006, str. 219) našteje nekaj pozitivnih strani eksternega ocenjevanja znanja. Meni, da je protiutež subjektivnosti, arbitrarnosti in zlorabi ocen za doseganje drugih ciljev, kot so discipliniranje, nagrajevanje vloženega truda ali dosežen individualni napredek, oblikovanje pozitivne samopodobe ... Kritiki eksternega ocenjevanja znanja teh dejstev ne upoštevajo ali pa jih zavestno prikrivajo in poudarjajo zgolj njegove negativne posledice, za katere še pravi, da so sicer zelo pomembne,

vendar predvsem v primerih, ko eksterno ocenjevanje znanja ni kombinirano z notranjim ocenjevanjem znanja.

Kritike eksternega ocenjevanja znanja

Bucik (1997, 2001), Medveš (2001), B. Marentič Požarnik (2000) in ostali pa ne razmišljajo le o pozitivnih straneh, ki jih prinaša zunanje ocenjevanje znanja. Medveš (2001, str. 238) pravi, da je zunanje ocenjevanje znanja, tako kot vsako drugo ocenjevanje, ambivalenten pojav. Povezano je z mnogimi obremenitvami učencev, strahom in stresom.

Bucik (1997, str. 177) kot negativne vidike zunanjega ocenjevanja znanja izpostavi predvsem sledeče:

- zunanje ocenjevane znanja pomeni neke vrste nezaupnico posameznemu učitelju in njegovim metodam poučevanja in s tem zmanjšuje njegovo avtonomijo,
- negativno vpliva na ustvarjalnost in svojskost pristopa učitelja,
- hladi socialni odnos v razredu med učiteljem in učenci,
- preusmerja cilje učnega procesa od »učenja za znanje« k »učenju za ocene« oz. od »učenja po učnih načrtih« k »učenju po izpitnih katalogih«,
- pripomore k zoževanju učnih interesov in k premočno izraženi storilnostni naravnosti,
- zunanje ocenjevanje znanja po nepotrebnem obremenjuje učence in učitelje, saj so raziskave pokazale, da niso ocene zunanjega ocenjevanja znanja nič boljši napovedovalec kasnejše šolske uspešnosti kot notranje ocene.

Avtor (Bucik 2001, str. 44) zunanjemu ocenjevanju znanja tudi očita, da ima lahko ocenjevanje zgolj nekaterih standardov znanja in samo določenih vrst znanja negativen povratni vpliv na poučevanje – pouk se začne prilagajati zunanjemu ocenjevanju znanja. Pri zunanjem ocenjevanju znanja gre za enkratno preverjanje, torej rezultati ne morejo biti edini podatek o učenčevem znanju.

Pred nevarnostjo prilagajanja pouka testom znanja zunanjega ocenjevanja znanja prav tako kot Bucik svari tudi B. Marentič Požarnik (2000, str. 277). Učenec se uči tisto snov in na način, kot to zahteva nacionalno ocenjevanje znanja. Tudi učitelji prilagodijo

poučevanje vsebini in načinu ocenjevanja. Prav tako testi vplivajo na strategije učenja – silijo lahko k površinskemu pristopu k učenju. Zunanje ocenjevanje znanja torej poudarja didaktično manj zahtevno in omejeno razumevanje pouka kot kognitivnega procesa. Z B. Marentič Požarnik se strinja tudi Adamič (2001, str. 224), ki pravi, da je negativna posledica zunanjega ocenjevanja znanja premik težišča pouka na sprejemanje, shranjevanje in reprodukcijo znanja. V tej smeri svari tudi C. Razdevšek Pučko (2003, str. 11), ki meni, da zunanje ocenjevanje vpliva na nereprezentativnost ciljev, nizko kognitivno raven vprašanj ter uporabo vprašanj zaprtega tipa zaradi lažje (tudi računalniške) obdelave.

Kot smo že omenili, Bucik (1997, str. 177) meni, da zunanje preverjanje znanja pomeni neke vrste nezaupnico posameznemu učitelju in njegovim metodam poučevanja in s tem zmanjšuje njegovo avtonomijo. Adamič (2001, str. 221) podobno mišljenje izraža z naslednjimi besedami: »Učni načrti z natančno določenimi cilji in vsebinami, tudi didaktičnimi priporočili v povezavi z eksternimi testi znanja, katalogi znanj in predpisanimi učbeniki učiteljevo strokovno avtonomijo zmanjšujejo na minimum.«

Standardizirani testi znanja torej vplivajo na učenčevo znanje, kakovost učiteljevega dela in njegovo avtonomijo, poleg tega pa vrednotijo tudi kakovost šol. To pa lahko pripelje do ločevanja šol na tiste, ki bodo dajale več poudarka standardiziranim testom in s tem svojim učencem več možnosti za nadaljnje izobraževanje, in na tiste, ki te ravni ne bodo dosegale (Butina in Kastelic 2002, str. 44).

V strokovni in laični javnosti se torej na eni strani poudarjajo prednosti zunanjega ocenjevanja znanja v primerjavi z notranjim, na drugi strani pa se izpostavljajo številni negativni vidiki.

4.3.3 Merske karakteristike

Pri zunanjem (in tudi pri notranjem) ocenjevanju znanja imamo opraviti z neke vrste merjenjem. Ocenjevanje lahko pojmuje kot merjenje znanja, pri katerem izražamo sodbo o stopnji učenčevega znanja. Vsako ocenjevanje znanja mora biti tudi metodološko ustrezno, kar med drugim pomeni, da mora imeti čim boljše merske karakteristike. Mersko kakovost izpitov je mogoče ovrednotiti na podlagi rezultatov analize izpitnih vprašanj. V Sloveniji za področje splošne mature takšne analize

opravljata Državni izpitni center in Državna komisija za splošno maturo. Merske karakteristike so: veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost (Sagadin 1993). B. Marentič Požarnik (2003) pa kot dodatni omenja še ekonomičnost in usmerjenost (standardiziranost).

Veljavnost

Najpomembnejša značilnost dobrega ocenjevanja je veljavnost. Test je veljaven, če dejansko meri prav tisto, kar nameravamo z njim meriti. Veljaven je toliko, kolikor meri prav to. V praksi se raziskuje različne vidike in v zvezi z njimi različne vrste ali tipe veljavnosti (vsebinska, kriterijska in konstruktna veljavnost) (Sagadin 1993, str. 73). Vsebinsko veljavnost preverjamo tako, da vprašanja primerjamo s cilji in vsebinami predmeta v učnem načrtu. Vprašanja morajo reprezentirati celotno učno snov, zajeta morajo biti vsa poglavja. Doseči je treba primerno ravnotežje med »nižjimi« in »višjimi« spoznavnimi cilji. Za izboljšanje veljavnosti si lahko pomagamo s katero od uveljavljenih taksonomij, npr. Bloomovo taksonomijo (Marentič Požarnik 2003, str. 256). Pri splošni maturi se upošteva enotna lestvica s tremi taksonomskimi stopnjami. Pri ocenjevanju poznavanja zgodovine bi veljavnost zmanjšali, če bi popravljali in ocenjevali tudi slovnične in druge napake, ki ne kažejo znanja zgodovine (Hederih 1996, str. 192).

B. Marentič Požarnik (2003, str. 266) v okviru veljavnosti omenja tudi prognostično ali napovedno veljavnost. Ta je tem večja, čim bolje lahko na osnovi rezultatov oz. ocen napovemo uspeh v nadaljnjem šolanju. Maturitetni preizkusi bi morali imeti visoko napovedno veljavnost, kajti prav ti v kombinaciji z drugimi merili odločajo o tem, ali bo dijak sprejet na določeno visoko šolo oz. univerzo.

Poleg prognostične veljavnosti pa B. Marentič Požarnik (2003, str. 266) poudarja tudi pomen t. i. posledične veljavnosti. Pri tej vrsti veljavnosti gre za posledice, učinke, ki jih ima določena vrsta ocenjevanja na učenje in pouk. Posledična veljavnost torej pove, ali način ocenjevanja in njegova uporaba vodita do pozitivnih posledic za poučevanje in učenje. Posledično veljavnost ugotavljamo s kvalitativnim preučevanjem posledic, z raziskavami o tem, kaj učitelji in učenci v resnici počnejo, katere aktivnosti izberejo in katere opuščajo pod vplivom ocenjevanja. Ocenjevanje znanja ima posledice tako za

učence kot za učitelje. Na učence lahko ocenjevanje vpliva pozitivno ali negativno. Kot pozitivne posledice oz. visoko posledično veljavnost bi lahko izpostavili bolj smiselno učenje, učenje z globljim razumevanjem, kritično presojanje, zaupanje v lastne zmožnosti, zdravo samozavest ob uspešno opravljeni nalogi itd. Negativne posledice pa so: strah pred neuspehom, odklonilen odnos do znanja, učenje le za ocene, iskanje nedovoljenih bližnjic do dobre ocene ... Na posledično veljavnost lahko gledamo tudi z vidika učiteljev. Pozitiven sistem ocenjevanja je tisti, ki jim pomaga bolje razumeti, kako se učenci uče, kako razmišljajo, usmeri jih, da spodbujajo učence k doseganju višjih ciljev, da podpirajo kakovostne učne strategije ter krepijo učenčevo odgovornost in samostojnost. Slabo pa je, če učitelji silijo učence, da usmerjajo pozornost le v natančno opredeljene končne rezultate, in pri tem ožijo obseg uporabljenih metod in doseženih ciljev. Posledice so tem močnejše, čim večjo težo imajo ocene. Maturitetno ocenjevanje znanja močno vpliva na posledično veljavnost (Marentič Požarnik 2004, str. 9–11).

Zanesljivost

Zanesljivost je merska značilnost, ki jo nekateri imenujejo tudi točnost, natančnost ali stabilnost. O zanesljivem merjenju govorimo takrat, kadar pri ponovitvah merjenja pri isti osebi v podobnih pogojih pridemo do podobnega rezultata. Bolj zanesljivo merjenje privede do manjših napak v merjenju (Bucik 1997, str. 180). Velja, da je zanesljivost višja pri nalogah objektivnega tipa in pri predmetih, kot sta matematika in fizika. Pri zanesljivosti gre za skladanje istega učitelja s samim seboj (Hederih 1996, str. 192). Zanesljivost testa izboljšamo ne več načinov. Najprej moramo poskrbeti, da bo test objektivni, kajti neobjektiven test ne more biti dovolj zanesljiv. Nato pregledamo težavnost nalog. Srednje težke naloge ponavadi višajo zanesljivost. Ustrezno visoko zanesljivost testa dosežemo z njegovo dolžino; če imamo premalo vprašanj, je večja verjetnost, da bo učenec naletel samo na področja znanja ali neznanja (Sagadin 1993, str. 89). V Letnem poročilu splošne mature (2009) je poudarjeno, da imajo predmeti z več odprtimi vprašanji v izpitu težji položaj glede indeksa zanesljivosti. Indeks zanesljivosti naj bi bil po priporočilih literature s področja merjenja v družboslovju vsaj 0,9, dopustili bi lahko še 0,8. Tega standarda na splošni maturi ne dosega veliko predmetov: slovenščina, geografija, sociologija, psihologija, ekonomija, zgodovina idr.

Vendarle je bilo leta 2009 na splošni maturi mogoče zaznati višje vrednosti indeksov kakor pred leti (LPSM 2009, str. 26).

Airasian (v Cencič 2000, str. 105) ugotavlja, da za noben posamezen postopek ali inštrument ocenjevanja ne moremo pričakovati, da nam bo dal informacije brez napake. Vse ocene vključujejo tudi nekaj napak, ki se nanašajo tudi na dejavnike, kot so dvoumne naloge, motnje med pisanjem, razlike v pozornosti učencev, jasnost navodil, uspeh učencev pri ugibanju, napake pri točkovanju, izbiranje premajhnega vzorca vedenja.

Občutljivost

Test znanja mora biti tudi ustrezno občutljiv. Ta značilnost pove, da zaznamo že manjše razlike v znanju učencev. Najpogosteje učitelji uporabljajo petstopenjsko lestvico, nekateri dajejo tudi vmesne ocene, drugi pa niti ne izkoristijo vseh stopenj (Marentič Požarnik 2003, str. 268). Sagadin (1993, str. 91) enostavno opiše mersko karakteristiko občutljivosti, in sicer pravi, da je najmanj občutljiv test, na katerem vsi učenci dosežejo enak rezultat, prav tako pa je premalo občutljiv tudi test, sestavljen iz nalog, ki bi jih uspeli rešiti le redki posamezniki. Test mora torej vsebovati različno težke naloge. Pretirana občutljivost po mnenju Hederiha (1996) ni priporočljiva, ker učitelj sicer poveča občutljivost, vendar verjetno zmanjša zanesljivost. Premalo občutljiv je ekstremno lahek ali težek preizkus. Občutljivost je odvisna tudi od dolžine preizkusa.

Objektivnost

Ocenjevanje je objektivno, če je ocena odvisna samo od merjene značilnosti – znanja učenca in ne od učitelja ali testa. Objektivnost po Sagadinu (1993, str. 90–91) lahko obravnavamo z vidika:

- Objektivnosti izvedbe testiranja. To zagotovimo tako, da oseba, ki izvaja testiranje, dobi podrobna navodila, kako testiranje poteka.
- Interpretacije testnih rezultatov.
- Objektivnosti testa z vidika vrednotenja odgovorov. Naloge objektivnega tipa so praviloma bolj objektivne kot ustno spraševanje ali esej. Objektivnost je tako višja pri testih iz matematike, kemije in fizike kot pri jezikih, zgodovini,

geografiji (Hederih 1996, str. 192). Objektivnost ugotavljamo tako, da damo isti izdelek v ocenjevanje različnim ocenjevalcem in primerjamo njihove ocene. V letnem poročilu (2009) ugotavljajo, da bi bilo z natančnejšo določitvijo kriterijev za pravilne odgovore mogoče znatno zmanjšati delež vprašanj z neustreznim indeksom objektivnosti.

Pilliner (v Cencič 2000, str. 107) navaja tri glavne razloge za neujemanja med ocenjevalci. Pravi, da se ocene lahko razlikujejo po povprečnih standardih ali stopnjah. Nek ocenjevalec je lahko na splošno bolj strog kot drugi. Ocene se lahko razlikujejo po razpršenosti. Do tega pride, ker ocenjevalec lahko uporablja le nekatere ocene, npr. le sredinske ocene. Kot zadnji razlog pa navaja dejstvo, da se ocene lahko različno razvrščajo. Cooper (1977 v Cencič 2000, str. 108) poda rešitvi, kako izboljšati ujemanje med ocenjevalci: biti morajo iz podobnega okolja in dobro pripravljene na ocenjevanje, ki je pravilno naravnano.

Med vsemi opisanimi karakteristikami vlada določena napetost oziroma neskladje. Dejstvo je, da si je treba prizadevati za višje, kompleksnejše cilje, kot so zmožnost povezovanja, globlje razumevanje, razlaganje pojavov, kritično in ustvarjalno razmišljanje, uporaba znanja v praksi itd., ki pa jih je težje zanesljivo, objektivno ter ekonomično meriti. Učitelje, ki v težnji po objektivnosti raje ocenjujejo lažje merljive cilje, bi morali ozavestiti, da je včasih bolje žrtvovati nekaj objektivnosti v prid kompleksnejšemu ocenjevanju, ki spodbuja kakovostno učenje z razumevanjem (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 43).

Ekonomičnost

Ena od prednosti pisnega ocenjevanja znanja je ekonomičnost. Ekonomično je tisto ocenjevanje, ki ob smotrni uporabi časa in energije daje čim več kakovostnih rezultatov (Marentič Požarnik 2003, str. 268). Če pogledamo, kako ekonomična je matura pri njenem pisnem delu, lahko ugotovimo, da je verjetno najbolj ekonomična z vidika časa za izvedbo, manj z vidika ocenjevanja, najmanj ekonomična pa je z vidika priprave.

5 RAZLIČNI POGLEDI NA MATURO

Po ponovni vpeljavi mature leta 1995 je prišlo do številnih odzivov strokovnjakov in javnosti. Tako kot nobena rešitev nima samo pozitivnih učinkov, tudi matura ni rešitev brez slabosti in pomanjkljivosti. V tem poglavju bomo predstavili predvsem kritike splošne mature, ne bomo pa prezrli niti pozitivnih strani, ki jih ta prinaša. Kritike mature sta v svojih člankih pregledno zbrala že C. Razdevšek Pučko (2003, str. 11) in Budin (2005, str. 267–268), na tem mestu jih bomo le povzeli in jim skušali dati protiargumente.

5.1 VPLIV MATURE NA KAKOVST OCENJEVANJA ZNANJA IN POUK

5.1.1 Vpliv mature na taksonomske ravni znanja pri pouku in trajnost znanja

V literaturi zasledimo očitek maturi, da povratno vpliva na doseganje ciljev na nižjih taksonomskih ravneh pri pouku, vodi k manj poglobljenemu učenju in posledično pozabljanju in slabi pripravljenosti za študij. Pouk se tako prilagaja maturi oz. zunanjim preizkusom znanja, kar pomeni, da matura vpliva na pouk (Marentič Požarnik 2000, 2004). Budin (2005, str. 276) je med kritikami, ki jih je povzemal po različnih avtorjih, izpostavil, da matura sicer spodbuja sistematično utrjevanje snovi, razlag in interpretacij, utrjevanje definicij in formul, pomnjenje, reproduktivno znanje in rutinsko uporabo znanja, ob tem pa zanemarja globlje razumevanje, iskanje uporabne vrednosti, miselno zahtevnejše povezovanje, razvijanje idej, samostojno reševanje nalog, ustvarjalni in raziskovalni pristop, projektno delo in drugo (prav tam). Tudi C. Razdevšek Pučko (2003, str. 11) je med kritiki našla očitke glede nereprezentativnosti ciljev, nizke kognitivne ravni vprašanj ter uporabe vprašanj zaprtega tipa zaradi lažje obdelave. Obseg ciljev in vsebin, ki jih je mogoče ocenjevati z nacionalnimi preizkusi, je resda omejen, pravi C. Razdevšek Pučko (2003, str. 12), vendar pa to ne pomeni nujno tudi, da je nereprezentativen.

Na očitek, da je matura rep, ki maha s psom, Bucik (2005, str. 301) odgovarja, da ni nič narobe, če ima matura povraten vpliv na kakovost dela v vsem štiriletnem šolanju pred tem. Matura je končni izpit za pridobitev srednje izobrazbe, pri katerem dijaki dokažejo, da dosegajo standarde, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa. Matura spodbuja vse sodelujoče k doseganju večje učinkovitosti pouka, učenja ter višje kakovosti znanja in kot pravi avtor (prav tam, str. 302), s tem povratno vpliva na kakovost poučevanja in učenja v gimnaziji. S postopki, načini in pravili ocenjevanja, ki zagotavljajo nepristranskost in objektivnost, se obenem spodbuja tudi splošen dvig kakovosti ocenjevanja gimnaziji in dvig izpitne kulture v šolstvu nasploh. Matura torej navaja dijaka na resno delo in sistematičen študij. Buciku pa se zdi samoumevno, da je treba vse čas preprečevati, da bi se srednješolski učni program, vsebine in način dela prilagajali zgolj maturi, v smislu izločanja vsebin, ki niso preverjane na maturi.

Bucik (prav tam) si zastavlja tudi vprašanje, kaj je univerza, glede na trditev, da je matura rep, ki maha s štiriletnim izobraževanjem. Sprašuje se, ali naj gimnazijsko izobraževanje določa vsebine, zahtevnost in načine dela na univerzi. Zdi se mu logično, da bi moral predvsem rep – torej univerza – mahati s psom – gimnazijskim izobraževanjem. Vloga gimnazije in z njo splošna matura naj bi bila po njegovem mnenju predvsem »pripravljalnica na prihodnji študij na univerzi«. Pripravljalnica v smislu opremljanja dijakov s ključnimi temeljnimi znanji in omogočanja izbire bolj poglobljenega študija tistih vsebin, ki so se izkazale za najbolj koristne za nadaljevanje študija na izbrani študijski smeri. S splošno maturo dijaki izkazujejo usposobljenost za univerzitetni študij.

Dotaknimo se še enkrat trajnosti znanja, ki je po mnenju B. Marentič Požarnik (2001, str. 58) eden od najpomembnejših kazalnikov njegove kakovosti. Pravi, da vsebinska natrpanost in časovna stiska pospešujeta površinsko učenje, ki daje manj trajne rezultate kot globinsko. Znanje nižjih taksonomskih stopenj je po njenem prepričanju manj trajno kot znanje višjih taksonomskih stopenj, aktivno, smiselno, globinsko učenje, povezano s primeri in problemi iz prakse in življenja, pa je trajnejše in uporabnejše. Pouk, ki upošteva obstoječa pojmovanja, izkušnje in kognitivno strukturo dijakov, daje trajnejše znanje (prav tam). V Maturitetnem izpitnem katalogu 2010 je o trajnosti zapisano, da je izpitno znanje določeno s predmetnim izpitnim katalogom za splošno maturo in obsega

praviloma znanje trajnejše vrednosti, pomembno za študij. Po vsebini in obsegu ter zahtevnosti pa ne sme presegati znanja po ustreznem učnem načrtu.

L. Marjanovič Umek (2001, str. 33) pravi, da v kritikah zunanjšega ocenjevanja znanja pogosto naletimo na argument, da gre pri tovrstnem ocenjevanju za t. i. »zoževanje kurikula« ali »učenje za teste«. Veliko kritikov navaja, da se z zunanjimi preizkusi praviloma prevladujoče ocenjuje zgolj faktografsko, podatkovno znanje in ozek spekter znanj in taksonomskih ravni znanja, ki ga preizkusi zaobjamejo, vpliva na zoževanje zapisanih standardov znanja oz. navaja učence in dijake le na učenje za zunanje ocenjevanje. Avtorica (prav tam) meni, da kritiki zunanjšega ocenjevanja nemalokrat podatkovno znanje bolj povezujejo z zunanjim ocenjevanjem, češ da je preprosteje pripraviti naloge za zunanje preizkuse znanja, ki preverjajo poznavanje podatkov in definicij, in da so takšne naloge praviloma bolj objektivne z vidika vrednotenja. Vendar je tukaj potreben razmislek, kajti psihometrična stroka zna ob sodelovanju z drugimi predmetnimi strokami pripraviti kakovostne preizkuse znanja, v katere so vključene različne vrste nalog in naloge, v katere so zajete različne vrste znanja in različne taksonomske ravni znanja.

5.1.2 Kakovost izpitnih nalog na maturi in objektivnost ter natančnost v postopkih ocenjevanja znanja

Maturi so omejitve vpisa vsilile ogromen pomen za kandidatovo študijsko pot, zato ni mogoče sprejemati nobenih kompromisov glede kakovosti izpitnih nalog in ocenjevanja. Lorenčič (1996, str. 8) meni, da spada ugotavljanje kakovosti oziroma nadzor kakovosti posameznih dejavnosti v današnjem času med zmeraj bolj prisotne trende. Na področju preduniverzitetnega izobraževanja je treba po njegovem mnenju postopoma definirati merila kakovosti, ki bodo zagotavljala objektivnost in realno primerljivost šol. Zato je treba pri določanju meril kakovosti, načina ugotavljanja in vloge posameznih inštitucij opredeliti vzroke za ugotavljanje, namen ugotavljanja kakovosti, pojem kakovosti in vlogo inštitucij, ki spremljajo to kakovost. Z ugotavljanjem kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa oz. dela vzgojno-izobraževalnega procesa – eksterne preverjanja se doseže tudi zaščita pred številnimi pritiski s strani staršev, lokalne skupnosti in strokovne javnosti. Eden osnovnih

namenov ugotavljanja kakovosti je dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam, str. 9).

Tudi Zakon o maturi (2007, 18.a člen) govori o spremljanju kakovosti mature. Kakovost mature zagotavljajo in ugotavljajo šole in za to pristojni organi. Letno analizo kakovosti mature po posameznih šolah pripravi Državni izpitni center. Podatki iz letne analize o kakovosti mature se ne smejo uporabiti za razvrščanje šol. V Letnem poročilu splošne mature (2010, str. 10) je zapisano, da se s postopki, načini in pravili notranjega in zunanjega ocenjevanja pri splošni maturi, ki naj zagotovijo nepristranskost in objektivnost ocenjevanja, spodbujata splošen dvig kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja v gimnaziji in dvig izpitne kulture v šolstvu nasploh (prav tam). Jakara (2000, str. 102) meni, da mora imeti ocenjevanje znanja, če želi prispevati h kakovosti izobraževalnega procesa, vnaprej opredeljena merila in metode ocenjevanja ter standarde znanja.

Standarde znanja morajo dobro razumeti vsi, ki v procesu sodelujejo, torej kandidati, svetovalci, ocenjevalci in mentorji (prav tam, str. 102). Pri splošni maturi se ocenjuje znanje iz predmetov, ki jih za posamezno leto določi Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo. Izpitne cilje in izpitne vsebine za predmete določajo predmetni izpitni katalogi za splošno maturo v skladu z ustreznimi učnimi načrti. V strokovni literaturi je moč zaslediti različne klasifikacije znanja, bodisi glede na vrste znanja, vrste znanja in spretnosti, taksonomske ravni znanja. Ne glede na to pa je vsem klasifikacijam znanja skupno, da je znanje v namene ocenjevanja opredeljeno s standardi znanja (Marjanovič Umek 2001, str. 32).

Pri oblikovanju izpitnih ciljev ter izpitnih nalog in vprašanj se pri splošni maturi upošteva enotna lestvica taksonomskih stopenj (LPSM 2010, str. 10): prva stopnja: znanje (poznavanje dejstev, podatkov, pojmov, opredelitev, teorij, obrazcev ...); druga stopnja: razumevanje in uporaba (ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov, iskanje primerov, navajanje lastnih primerov, reševanje problemov, prevajanje enega simboličnega zapisa v drugega ...); tretja stopnja: samostojno reševanje novih problemov, interpretacija in vrednotenje (izvirne rešitve novih danosti, analiza, primerjanje, posploševanje, sklepanje in sinteza, samostojno utemeljevanje, samostojno,

kritično in utemeljeno vrednotenje pojavov, teorij, rešitev besedil, umetniških del ...) (LPSM 2010, str. 10).

Kriteriji ocenjevanja oz. merila za doseganje postavljenih ciljev, ki naj bi pripomogla k objektivnemu in kakovostnemu ocenjevanju, morajo biti trdna, jasno zastavljena, enoznačna in veljavna. To pomeni, da resnično zajamejo bistvo predmeta, preverjanja in ocenjevanja. Ta merila posameznika usmerjajo pri učenju. Natančno izdelana merila vplivajo tudi na motivacijo izobraževanega (Jakara 2000, str. 102). Z vidika objektivnosti vrednotenja je enako pomembna priprava kriterijev za ocenjevanje znanja kot priprava nalog. Izdelava podrobno oblikovanih kriterijev je pozneje dobra podlaga za bolj celostno povratno informacijo in interpretacijo, ki jo dobijo učenci, starši in učitelji. Izdelava kriterijev pa je najmanj enako pomembna tudi pri drugih oblikah ocenjevanja (Marjanovič Umek 2001, str. 34), ki se pri splošni maturi največkrat pojavljajo v internem delu ocenjevanja. Relativno hitro se lahko pri celostnem vrednotenju zgodi zdrs k ocenjevanju tistega, česar pri ocenjevanju znanja v resnici ne moremo ocenjevati, še posebej, če niso kriteriji vnaprej strokovno opredeljeni ali če so ti slabo izdelani (prav tam, str. 35). Začne se ocenjevati, ali dijak rad dela, ali se trudi, kakšen je njegov odnos do dela. Tako je lahko učitelj prav pri teh dejavnostih, ki naj bi pokrivalo višje taksonomske ravni znanja, do dijakov nepravilčen in te dejavnosti postanejo za dijake obremenjujoče.

Pri ocenjevanju maturitetnih dosežkov oz. pretvarjanju doseženih točk v ocene se lahko uporabita dve vrsti modelov, in sicer model relativnega ocenjevanja in model absolutnega ocenjevanja. Pri slovenski maturi se uporablja model relativnega ocenjevanja, ki temelji na medsebojnem primerjanju učencev. Ocena učenca se določi glede na njegov položaj v skupini, ki je reševala izpitne pole. Ocene pri tovrstnem ocenjevanju niso odvisne od težavnosti testa, ampak od rezultatov drugih učencev v skupini (Trškan 2004, str. 146). Modeli absolutnega ocenjevanja pa ne določajo vnaprej deleža učencev za posamezne ocene, ampak izhajajo iz izpitnih ciljev. Odstotki točk za posamezne ocene so določeni vnaprej. V tem modelu ocenjevanja odstotki kažejo, do kolikšne mere je učenec dosegel izpitni učni cilj. Takšen model uporablja mednarodna matura (prav tam, str. 147).

Strmčnik (2001, str. 159) za *načine ocenjevanja* znanja, prav tako kot Jakara, ki ga povzemamo v nadaljevanju, meni, da so to poti, kako spremljati in razkrivati predmet ocenjevanja. Danes so najbolj v ospredju ustni, pisni in praktični načini ocenjevanja. Objektivnost in kakovost ocenjevanja sta odvisni od načinov, s katerimi ocenjujemo znanje in sposobnosti posameznika. Med pisano paleto načinov, ki jih lahko uporabimo za ocenjevanje znanja in sposobnosti, je treba izbrati tistega, ki bo glede na okoliščine najbolj prikazal posameznikovo znanje (Jakara 2000, str. 103). Pri uporabi načinov ocenjevanja znanja je potrebna tudi določena stopnja previdnosti, saj se pri iskanju podatkov pogosto pretirava (prav tam, str. 98).

Pisne izdelke in izpitni nastop ocenjujejo *zunanji ocenjevalci*, ki morajo izpolnjevati določene pogoje. Pisni izdelek se točkovno ocenjuje enkrat. Državna komisija lahko določi, da se pisni izdelek, ki vsebuje vprašanja odprtega (esejskega) tipa, neodvisno ocenjuje dvakrat. Če je pisni izdelek (izpitna pola ali njen del) ocenjen dvakrat in se število točk razlikuje do največ petine možnih točk izpitne pole oziroma tega dela izpita, se izračuna povprečje točk. Ustni izpit ocenjuje s točkami šolska izpitna komisija na predlog izpraševalca. Če člani šolske izpitne komisije s predlogom izpraševalca ne soglašajo, izvede predsednik usklajevanje. Če usklajevanje ni uspešno, člani o predlogu glasujejo (Pravilnik o splošni maturi 2008, 56. člen). Točkovanje med deli izpita je popolnoma neodvisno. Določena so le razmerja med posameznimi deli izpita. Končni rezultat se izračuna tako, da se točke seštejejo v posameznih delih izpita, skladno z obtežitvijo istega dela preračunajo in seštejejo. Po preračunu ima lahko vsak izpit največ 100 možnih točk. Predmetne komisije nato določijo meje med ocenami od 1 do 5 oziroma od 1 do 8 pri predmetih, ki imajo tudi višjo raven zahtevnosti (Cankar 2008, str. 216).

Državni izpitni center vpliva na odpravljanje slučajne napake ocenjevalnega procesa in je za to uvedel kar nekaj pristopov (Cankar 2004, str. 65). Da ne bi prišlo do vpliva ostalih ocenjevalcev, je poskrbljeno s tem, da mora biti vsak ocenjevalec pri ocenjevanju neodvisen od presoje drugih ocenjevalcev. Zato ocenjevalec ne sme imeti vpogleda v delo ocenjevalca pred njim, kajti vsi ocenjevalci morajo imeti enake pogoje za ocenjevanje istega izdelka. Pri izpitih splošne mature tako ocenjevalci ocenjujejo na posebne obrazce, kar jim zagotavlja enake pogoje. Tudi za zmanjševanje vpliva zaporedja ocenjevanja je poskrbljeno, saj se lahko zgodi, da ocenjevalec postopoma

spreminja svoje kriterije in enak izdelek na koncu ocenjevanja oceni drugače kot na začetku. Vzrok za to spremembo je lahko utrujenost ali povratni vpliv ocenjevalnega procesa, ko ocenjevalec zaradi določenih vzorcev v odgovorih spremeni kriterije ocenjevanja. Pri maturi je za ta povratni vpliv testnih rezultatov na ocenjevalne kriterije poskrbljeno z moderacijo navodil, s čimer vključi ta vpliv v same kriterije še pred začetkom ocenjevalnega procesa in tako zagotovi enakost kriterijev ocenjevanja pri vseh ocenjevalcih. Vpliv ocenjevalcev uravnavajo s tem, da so ocenjevalci, ki bodo ocenjevali posameznega kandidata, izbrani povsem naključno. Znano je, da si ocenjevalci pri svojem delu glede strogosti in popustljivosti niso povsem enotni. Najbolj idealno bi bilo, da bi vsi ocenjevalci ocenili vse kandidate, vendar je to neizvedljivo (prav tam, str. 65).

5.2 VPLIV MATURE NA UČITELJE IN DIJAKE

Danes strokovne razprave o obremenjenosti učencev, stresnosti preverjanja znanja in njegovega vpliva na samopodobo in motivacijo učencev niso več tako aktualne kot pred npr. desetimi leti, vendar pa se še vedno pojavljajo, predvsem v medijih. Tako je tudi Budin (2005, str. 276), ko je povzemal kritike, kot končni posledici mature navedel stresnost in preobremenjenost dijakov s pripravami na maturo.

Tudi stresnosti in preobremenjenosti lahko najdemo protiargument, in sicer so M. Kovač Šebart idr. (2004) na podlagi mednarodnih raziskav, ki primerjajo učence drugih držav z našimi učenci, spregovorili o problematiki preobremenjenosti. Po primerjavah so prišli do zaključkov, da se slovenski otroci »čutijo preobremenjene, čeprav za šolo delajo manj kot njihovi vrstniki in čeprav ne navajajo simptomov, ki jih sicer pripisujemo stresu« (prav tam, str. 82). Ob teh zaključkih se strokovnjakom poraja vprašanje, ali ni vsaj del občutka obremenjenosti otrok odsev desetletja vzpostavljenega ozračja obremenjenosti. Bucikovo mnenje o preobremenjenosti pa je povsem racionalno, saj pravi, da bi z vidika razvoja znanosti na vseh področjih morali biti pripravljeni na to, da bosta gimnazija in matura od dijakov, ki se odločijo za tovrstno izobraževanje, zahtevali vsako leto več in ne manj, vsaj deloma tudi po navodilu oz. priporočilu univerz oz. znanstvenih disciplin in strok (Bucik 2005, str. 302).

Matura pa po mnenju Medveša (1990 v Šimenc 2001, str. 63) ne vpliva le na dijake same, temveč tudi na njihove odnose z učitelji. Pravi, da je vpeljava zunanega ocenjevanja na maturi v šolo vnesla nova razmerja. Meni, da končno zunanje ocenjevanje znanja korenito spremeni odnos med učiteljem in učencem. V notranjem ocenjevanju je odnos med učencem in učiteljem naddoločen s pravno platjo, saj učitelj daje veljavno oceno učenčevega znanja. Učitelj v tem odnosu ni nikoli le učitelj in razsojevalec, temveč tudi tožilec, zasledovalec, spraševalec. V zunanjem ocenjevanju znanja učitelj dobi drugo funkcijo, postane pomočnik, sodelavec in inštruktor. Tudi učenci so v tem primeru postavljeni v drugačen odnos do njega – lahko pokažejo neznanje, sprašujejo, se ne strinjajo z njim, saj sedaj ocena ni odvisna od predstave, ki si jo o njih ustvari učitelj. Učitelj in učenec postajata vse bolj sodelavca, obe težita k temu, da se učenec z učiteljevo pomočjo lahko bolje in hitreje pripravi na eksterno ocenjevanje znanja (prav tam).

Nekateri izpostavljajo tudi dejstvo, da je matura nezaupnica učitelju in njegovemu delu (Razdevšek Pučko 2003, str. 11). Matura je mehanizem nadzora nad učitelji. Pod pretvezo, da bo učitelj zaradi mature bolje poučeval in bolje ocenjeval, je ta potisnjen v hlapčevsko vlogo in podvržen tako pritiskom od zgoraj kot tudi pritiskom učencev.

Kritika je do neke mere, tako kot vse, na mestu, vendar kot smo že pisali pri eksternem ocenjevanju znanja, matura preprečuje subjektivnost, arbitrarnost in zlorabo ocen za doseganje drugih ciljev, kot so discipliniranje, nagrajevanje za vložen trud ali dosežen individualni napredek (Kodelja 2006, str. 219). Matura daje dodatne informacije o znanju dijakom in njihovim staršem, pa tudi učiteljem, šolam in šolskemu sistemu na splošno. Spodbuja sodelovanje med učitelji. Učitelji je ne bi smeli razumeti kot nezaupnico, temveč kot priložnost, da analizirajo rezultate, saj so ti odlično strokovno gradivo za izpopolnjevanje. Učitelji se lahko s pomočjo mature usmerjajo k boljšemu načrtovanju pouka, tako da bi učenci dosegli potrebne standarde znanja (Razdevšek Pučko 2003, str. 11). Povratna informacija o znanju učencev učiteljem daje veliko informacij o napakah in pomanjkljivem razumevanju (prav tam).

Slovenski maturi tudi očitajo, da je v evropskem merilu ekstremna glede na velik delež eksternosti in veliko število obveznih maturitetnih predmetov; maturo bi bilo mogoče »humanizirati« in jo spremeniti v skladu z domnevno prevladujočimi rešitvami v

Evropi. Število predmetov naj bi zmanjšali na 4, obvezni del na 3 predmete, uvede naj se možnost izbire med matematiko in tujim jezikom (Budin 2005, str. 276).

Republiška maturitetna komisija pri tem opozarja na škodljive posledice, ki bi jih lahko imela možnost izbire med tujim jezikom in matematiko, in morebitni izvedbi takšne mature ostro nasprotuje. Matematika je tradicionalno obvezna sestavina mature, obvezna je za stroke in življenje povečuje. Tuji jezik pa bi bilo v času mednarodnega sodelovanja prav tako nedopustno ukinjati (Budin 2005, str. 277).

Maturi nadalje očitajo, da daje pretiran poudarek zunanjemu ocenjevanju znanja in pretežno pisnim nalogam ocenjevanja, kar ima veliko negativnih posledic. Obseg notranjega ocenjevanja znanja naj se poveča, obseg zunanjega pa zmanjša (prav tam, str. 276).

Slovenska splošna matura je sedaj skoraj pri vseh predmetih uvedla tudi interni del, ki je v večini primerov ustni. O tem, kako je z obsegom zunanjega in notranjega ocenjevanja, smo pisali v prejšnjem poglavju. Zato naj na tem mestu le še enkrat povzamemo najbolj ključne ugotovitve. Interni del ocene je glede na razporeditev točk po Gaussovi krivulji precej zaskrbljujoč, saj je delež najboljših ocen pri vseh predmetih ogromen, kar mogoče nakazuje na nepravilnosti, zato Zupanc (2001, str. 107) meni, da bi bilo delež internega dela ocene nesmiselno povečevati.

5.3 PREDLOGI O UKINITVI MATURE

Že leta 1964/65 so se, prav tako kot danes, pojavljale pritožbe nad pretežko in prezahtevno maturo, ki povzroča živčnost dijakov in pritiska nanje. Razmišljali so o ukinitvi, do katere je nekaj let kasneje zares prišlo, vendar obdobje brez mature ni trajalo dolgo. Tudi danes se porajajo predlogi o ukinitvi mature, toda če želimo našim dijakom omogočiti študij tudi na drugih, tujih univerzah, o ukinitvi mature ne bi smeli niti razmišljati, saj bi jim s tem onemogočili prehodnost. Razmišljanja morajo iti po našem mnenju v smeri, kako narediti maturo čim bolj primerljivo ter kaj bi lahko še spremenili, da bi bila bolj kakovostna.

Kot nadomestek mature nekateri navajajo sprejemne izpite, ki jih je zunanja matura na večini fakultet na univerzah odpravila. Sprejemne izpite so morali dijaki poleti pred vpisom opraviti na vsaki izbrani fakulteti posebej, z izjemo nekaterih fakultet, kjer še vedno zahtevajo dokaz posebne umetniške in psihofizične nadarjenosti. Analize so pokazale, da so sprejemni postopki na različnih fakultetah izjemno raznovrstni ter neusklajeni in kot ugotavlja Bucik (2005, str. 298), tudi premalo objektivni in zanesljivi. »Posledično je bila s stališča kandidatov vprašljiva njihova veljavnosti in primerljivost ter pravičnost. Fakultete so bile brez natančnejših navodil prepuščene same sebi in različna iznajdljivost ter znanje o selekcijskih načelih ter postopkih in sestavi ustreznih preizkusov znanja sta vodila v razmeroma kaotične razmere, ki so jim bili vsako leto izpostavljeni maturanti – kandidati za univerzitetni študij. Poleg tega množica sprejemnih izpitov po različnih fakultetah ni bila prav nič poceni.« (Prav tam, str. 298). Bucik (prav tam) zato trdi, da je državni, eksterno voden izpit splošnih gimnazijskih znanj neprimerljivo bolj pravična rešitev. Dijaki takoj ko dobijo rezultate, vedo, kje se nahajajo in kako bo s prijavo na univerzitetni študij.

Posamezne fakultete, ki zaradi velikega števila kandidatov omejujejo vpis na študij, se pritožujejo, da jim drugi določajo in vsako leto izbirajo generacijo študentov, med katerimi mogoče ni tistih, ki bi se njim samim zdeli najbolj primerni, in tudi ne tistih, ki so bolj motivirani za posamezen študij, pa se nanj ne morejo vpisati, ker niso bili dovolj uspešni v šoli. Fakultete se pritožujejo tudi nad tem, da je zaradi mature med njihovimi študenti več deklet, kar je tudi posledica mature, saj so analize pokazale, da so dekleta na maturi uspešnejša. Dijaki naj ne bi imeli ustreznega znanja o prav določenih predmetnih vsebinah, ki bi jih na določeni fakulteti potrebovali, ker jih niso izbrali med izbirnimi predmeti mature (Bucik 2005, str. 299). To zagato so nekatere fakultete že rešile, saj Zakon o visokem šolstvu (2006, 41. člen) določa, da lahko pri izbiri za vpis upoštevajo tudi uspeh pri posameznih, s študijskim programom določenih predmetih mature, poklicni maturi oziroma zaključnem izpitu ter pri posameznih predmetih iz tretjega in četrtega letnika srednje šole.

Napovedna veljavnost mature je pozitivna, a kot pravi Bucik (2005, str. 300), nikakor ne moremo z gotovostjo trditi, da bodo le tisti maturantje, ki so bili sprejeti na določeno študijsko smer, tudi zagotovo najboljši študentje na tej izbrani smeri. Nerealno je pričakovati, da bi lahko na podlagi maturitetnega rezultata natančno odčitali uspešnost

študenta na fakulteti. Razloge, zakaj napovedna veljavnost ne more dati natančne slike za prihodnost, bomo v nadaljevanju povzeli po Buciku (2005, str. 301). Teh razlogov je kar precej, in sicer Bucik (prav tam) pravi, da je matura le eden od selekcijskih kriterijev za študij, ki odloča o tem, kdo je izbran za študij. Ker je selekcija opravljena v procesu študija, lahko sledimo le izbranim kandidatom, ostalim pa ne; pravo oceno napovedne veljavnosti mature bi dobili, če bi spremljali vse kandidate, tudi tiste, ki niso bili izbrani, vendar je to nemogoče. Na napovedno veljavnost vpliva tudi zanesljivost prediktorja, torej mature, in zanesljivost kriterija. Na stopnjo povezanosti vplivajo tudi učitelji na univerzi s svojimi osebnimi enačbami (prav tam).

5.4 SMERNICE ZA SPLOŠNO MATURO

Glede na to, da smo podali kar nekaj kritik splošne mature, moramo poudariti, da državna komisija sledi vsem in dela analize maturitetnih rezultatov. Državna komisija ugotavlja, da se bo treba v prihodnje posvečati posodabljanju splošne mature v smislu sodobnih načinov preverjanja, mednarodne primerljivosti in pozitivnega vzratnega vpliva splošne mature na pouk. Raziskati bi bilo treba tako povezavo med odločitvijo za izbirne predmete in izbiro nadaljnega študija maturantov kot njihovo študijsko pot. Državna komisija za splošno maturo spodbuja poučevanje in ocenjevanje dijakov na različnih taksonomskih stopnjah, predvsem najvišjih. Razvijati in posodabljati bi bilo treba kakovost zunanega in notranjega ocenjevanja, komisija pa razmišlja tudi o uvajanju elektronskega ocenjevanja. Postopno želi dvigniti prag za zadostno oceno na 50 %, pri tem pa poudarja, da dvig meje ne sme biti razlog za zniževanje težavnosti izpitov. Po mnenju komisije je treba preučiti možnosti, da bi se splošna matura razvijala v smeri večje splošnosti, kar pomeni zmanjšanje števila predmetov, ki v gimnazijskem predmetniku niso pojmovani kot splošni. Razmišlja tudi o poenostavitvi izpitnih postopkov in posledično o posodabljanju predmetnih izpitnih katalogov za splošno maturo. Eden od predlogov je tudi ta, da naj se preuči možnost opravljanja splošne mature po delih. To pomeni, da bi kandidat opravil maturo, ko bi opravil vseh pet oz. šest predmetov splošne mature (LPSM 2011, str. 56–57). Te smernice, ki bodo nadaljnje vodilo splošni maturi, dokazujejo, da projekt matura še zdaleč ni zaključen, ampak bo deležen novih sprememb, ki bodo težile k temu, da bi bila matura bolj kakovostna, humana, smiselna itd.

Naj zaključimo to poglavje kritik in novih pogledov na maturo s citatom Budina (2005, str. 278): »Mature, ki ne bi imela nobenega učinka (in se zato nanjo ne bi nihče odzival), slovenska šola ne potrebuje.«

III EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

1.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Osnovni namen empiričnega dela je raziskati, ali obstajajo razlike med internimi in eksternimi ocenami pri predmetu zgodovina, zato bomo primerjali ocene dijakov pri pouku z ocenami dijakov na splošni maturi.

V raziskavi se bomo osredotočili zlasti na oceno iz izbirnega predmeta zgodovina na maturi. Ugotavljali bomo mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti internega in eksternega dela maturitetnega preizkusa pri predmetu zgodovina in kako kakovosten se jim je zdel pouk zgodovine v srednji šoli. Zanimalo nas bo mnenje študentov o zahtevnosti mature iz tega predmeta. Z raziskavo želimo ugotoviti tudi mnenje študentov o tem, kako jim znanje, ki so ga pridobili pri učenju za maturo iz predmeta zgodovina, koristi pri sedanjem študiju, in ali je izobraževalni program, ki so ga obiskovali, vplival na razlike v znanju, ki so ga pokazali na maturi.

1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V1: Kakšna je bila povprečna ocena študentov zgodovine na splošni maturi pri predmetu zgodovina?

V2: Ali je zaključna ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku enaka oceni pri zgodovini kot izbirnem predmetu na splošni maturi?

V3: Ali ima večina dijakov boljšo oceno iz izbirnega predmeta zgodovina na maturi kot je njihov splošni učni uspeh v 4. letniku?

V4: Ali so imeli dijaki na splošni maturi boljšo oceno iz zgodovine kot iz matematike?

V5: Kakšno je mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti internega in eksternega dela maturitetnega preizkusa?

V6: Kakšno je mnenje anketiranih študentov zgodovine o koristnosti učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi pri študiju?

V7: Ali anketirani študentje menijo, da bi bilo treba maturo odpraviti?

V8: Ali je ocena iz predmeta zgodovina na maturi vplivala na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina?

V9: Kako kakovosten se je zdel anketiranim študentom pouk zgodovine v srednji šoli?

V10: Ali spol študentov vpliva na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi?

V11: Ali obstajajo razlike v izkazanem znanju dijakov pri predmetu zgodovina na maturi glede na to, kateri izobraževalni program so obiskovali?

V12: Ali obstajajo razlike v izkazanem znanju dijakov pri predmetu matematika na maturi glede na to, kateri izobraževalni program so obiskovali?

1.3 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

H1: Večina študentov zgodovine je na splošni maturi pri izbirnem predmetu zgodovina dosegla vsaj oceno dobro (3).

H2: Večina študentov je imela pri predmetu zgodovina v 4. letniku enako zaključno oceno kot pri predmetu zgodovina na splošni maturi.

H3: Večina študentov zgodovine je imela boljšo oceno pri predmetu zgodovina na maturi, kot je bil njihov splošni učni uspeh.

H4: Večina anketiranih študentov zgodovine je imela na splošni maturi višjo oceno iz izbirnega predmeta (zgodovine) kakor iz obveznega predmeta (matematike).

H5: Študentje zgodovine menijo, da je interni del maturitetnega preizkusa pri predmetu zgodovina enako zahteven kot eksterni.

H6: Večina študentov zgodovine meni, da je učenje zgodovine za maturo koristno vplivalo oz. vpliva na njihov sedanji študij zgodovine, tako da sedaj lažje in bolj kakovostno opravljajo študijske obveznosti.

H7: Večina anketiranih študentov bi maturo ohranila.

H8: Ocena iz predmeta zgodovina na maturi je vplivala na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina na splošni maturi. Učenci z višjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi so maturo ocenili kot zelo preprosto, učenci z nižjo oceno pa kot zelo zahtevno.

H9: Predvidevamo, da so pouk zgodovine v srednji šoli bolje ocenili študenti, ki so imeli v 4. letniku višjo oceno iz predmeta zgodovine.

H10: Spol študentov vpliva na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi. Dekleta so dosegla pri predmetu zgodovina na maturi višje ocene.

H11: Izobraževalni program, ki so ga obiskovali dijaki, je vplival na ocene dijakov pri predmetu zgodovina na maturi. Študenti, ki so obiskovali splošno in klasično gimnazijo, so dosegli višje ocene pri predmetu zgodovina na maturi kakor študenti, ki so obiskovali druge izobraževalne programe.

H12: Izobraževalni program, ki so ga obiskovali dijaki, je vplival na ocene dijakov pri predmetu matematika na maturi. Študenti, ki so obiskovali splošno in klasično gimnazijo, so dosegli višje ocene pri predmetu matematika na maturi kakor študenti, ki so obiskovali druge izobraževalne programe.

2 METODOLOGIJA

2.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

Pri raziskavi bomo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Pri deskriptivni metodi ugotavljamo stanje, vendar ga vzročno ne pojasnujemo. Pri kavzalno-neeksperimentalni metodi pa pojave tudi vzročno pojasnujemo (Sagadin 1993, str. 12).

2.2 SEZNAM SPREMENLJIVK

Neodvisne spremenljivke:

- spol študentov,
- starost študentov,

- leto opravljanja mature,
- izobraževalni program,
- letnik študija,
- ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku,
- splošni učni uspeh v 4. letniku,
- ocena na maturi pri predmetu zgodovina,
- ocena na maturi pri predmetu matematika.

Odvisne spremenljivke:

- ocena na maturi pri predmetu zgodovina,
- ocena na maturi pri predmetu matematika,
- mnenje o zahtevnosti eksternega in internega dela preizkusa,
- mnenje o vplivu priprave in učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi na študij zgodovine,
- mnenje o ohranitvi mature,
- ocena kakovosti pouka zgodovine v srednji šoli,
- ocena zahtevnosti mature iz predmeta zgodovine.

2.3 OPIS VZORCA IN OSNOVNE MNOŽICE

Vzorec je priložnosten, vanj smo zajeli študente zgodovine na Filozofski fakulteti, ki so opravljali maturo iz izbirnega predmeta zgodovina in so bili v študijskem letu 2010/11 vpisani v 1. ali 2. letnik.

| Spol | f | f (%) |
|--------|----|-------|
| moški | 32 | 47,8 |
| ženski | 35 | 52,2 |
| skupaj | 67 | 100,0 |

Tabela 1: Razporeditev anketiranih študentov po spolu

Vzorec sestavlja 67 študentov, od tega je 32 moških, kar predstavlja 47,8 % anketirancev, in 35 žensk (52,2 %). Število moških in število žensk, ki so reševali anketo, je skoraj uravnoteženo.

| Letnik študija | f | f (%) |
|----------------|----|-------|
| 1. letnik | 40 | 60,6 |
| 2. letnik | 26 | 39,4 |
| skupaj | 66 | 100,0 |

Tabela 2: Razporeditev anketiranih glede na letnik študija

V anketi so sodelovali le študentje 1. in 2. letnika eno- in dvopredmetnega študijskega programa Zgodovina na Filozofski fakulteti. Precej več je bilo študentov 1. letnika, in sicer 40, študentov 2. letnika je bilo 26. Eden izmed anketirancev na vprašanje ni odgovoril, zato nam podatek manjka. Da bomo anketirali le študente 1. in 2. letnika, smo se odločili, ker smo predvidevali, da je od opravljanja mature preteklo eno ali dve leti in je zato pri njih spomin na maturo še svež, pridobljeni podatki pa so tako bolj zanesljivi. V nadaljevanju bomo videli, da naše predvidevanje ni bilo popolnoma pravilno.

| Starost | f | f (%) |
|------------|----|-------|
| 19 | 21 | 31,3 |
| 20 | 21 | 31,3 |
| 21 | 16 | 23,9 |
| 22 | 5 | 7,5 |
| nad 22 let | 4 | 6,0 |
| skupaj | 67 | 100,0 |

Tabela 3: Razporeditev študentov glede na starost

Povprečna starost anketirancev je bila 20,4 leta. Razlika med najmlajšim in najstarejšim anketirancem je znašala kar 10 let, najmlajši je bil star 19 let, najstarejši pa 29. Število anketirancev, starih 19 in 20 let, je bilo enako, in sicer 21 (31,3 %). 21 let starih anketirancev je bilo 16, 22 let je bilo starih 5 anketirancev. Več kot 22 let je imelo 6

anketiranih študentov, od tega sta imela 24 let 2 anketiranca. 29 in 23 let pa je imel le po 1 anketiranec. Iz starosti študentov lahko sklepamo, da niso vsi anketiranci vseh šolskih in študijskih obveznosti opravljali redno, še posebej izstopa 29-letnik, ki je vpisan v 2. letnik rednega študija. Zanimivo bi bilo raziskati, kaj je povzročilo odstopanja, vendar to že presega našo raziskavo.

| Leto opravljanja mature | f | f (%) |
|--------------------------------|----------|--------------|
| pred letom 2007 | 2 | 3,0 |
| 2007 | 2 | 3,0 |
| 2008 | 8 | 11,9 |
| 2009 | 27 | 40,3 |
| 2010 | 28 | 41,8 |
| skupaj | 67 | 100,0 |

Tabela 4: Porazdelitev študentov glede na leto opravljanja mature

Največ (41,8 %) anketiranih študentov je maturo opravljal leta 2010. Leta 2009 jo je opravljal 40,3 %, leta 2008 11,9 % in leta 2007 samo 3,0 % študentov. Dva anketiranca sta maturo opravljal pred letom 2001, eden leta 2006, drugi pa leta 2001. Pri Tabeli 2 smo omenili, da je bil naš cilj zajeti v anketo študente, pri katerih je spomin na maturo še svež. Podatki kažejo, da je večina študentov (82,1 %) maturo res opravljal v zadnjih letih. Ob tem smo predvidevali, da noben anketiranec ne bo opravljal mature pred letom 2007, ko se je šele začelo izvajanje internega dela mature pri zgodovini, vendar temu ni bilo tako. Dva anketiranca sta maturo opravljal pred tem letom. Oba sta na vprašanje o internem delu pri maturi v anketi odgovarjala, čeprav ni mogoče, da bi interni del tudi dejansko opravljal. Njune odgovore smo zato pri statistični obdelavi izločili.

Hipotetično osnovno množico sestavljajo študenti zgodovine, ki so opravljali splošno maturo iz predmeta zgodovina.

2.4 OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV

Za zbiranje podatkov smo se na Oddelku za zgodovino na Filozofski fakulteti v Ljubljani vnaprej dogovorili z dvema profesorjema, da lahko med njunima predavanjema izvedemo anketiranje. Anketni vprašalnik smo 18. 5. 2011 osebno razdelili med dvema predavanjema. Vsem anketiranim smo pred reševanjem posredovali navodila, ki so bila zapisana tudi v anketnem vprašalniku. Rešene anketne vprašalnike smo takoj dobili nazaj. Nekaj anketnih vprašalnikov smo študentom razdelili med odmorom. Skupaj je bilo v reševanje danih 71 vprašalnikov, 3 smo dobili vrnjene nerešene. Dva izmed študentov ankete nista rešila, ker na maturi nista imela izbirnega predmeta zgodovina, eden pa je ni rešil, zato ker ni želel.

2.5 OPIS INSTRUMENTA

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je vseboval 14 vprašanj. Večina vprašanj (11) je bila zaprtega, eno kombiniranega, dve pa odprtega tipa. Pri enem vprašanju so imeli študentje možnost svoj odgovor tudi opisno pojasniti. Pri vseh vprašanjih je bil možen samo en odgovor. Vprašalnik je vseboval nekaj splošnih vprašanj, ki se nanašajo na spol, starost, leto opravljanja mature, letnik študija, izobraževalni program, ki so ga zaključili. Nato smo anketirance spraševali po uspehu in ocenah. Na koncu pa so se vprašanja nanašala konkretno na mnenje študentov o internem delu mature, vplivu mature na sedanji študij, smiselnosti ohranitve mature kot zaključka gimnazijskega izobraževanja, zahtevnosti mature in kakovosti pouka v srednji šoli pri pouku zgodovine.

2.6 STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in predvidevanji raziskave. Najprej smo jih pregledali in šifrirali odgovore, glavna obdelava podatkov pa je potekala v programu SPSS Statistics 17.0 for Windows. Izračunali smo absolutne frekvence, aritmetične sredine in strukturne odstotke. Za preverjanje hipotez smo uporabili χ^2 -preizkus enake verjetnosti, χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti in t-test za

odvisne vzorce. Za preverjanje hipoteze neodvisnosti smo uporabili tudi Kullbackov 2I-preizkus, če je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 in zato ni bil izpolnjen pogoj za χ^2 -preizkus. Podatki so prikazani tabelarično (frekvenčne in strukturne tabele).

3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.1 Povprečna ocena pri predmetu zgodovina na maturi

Raziskovalno vprašanje: Kakšna je bila povprečna ocena študentov zgodovine na splošni maturi pri predmetu zgodovina?

Hipoteza: Večina študentov zgodovine je na splošni maturi pri izbirnem predmetu zgodovina dosegla vsaj oceno dobro (3).

| | f | f (%) |
|------------|----|-------|
| zadostno | 1 | 1,5 |
| dobro | 15 | 22,7 |
| prav dobro | 34 | 51,5 |
| odlično | 16 | 24,2 |
| skupaj | 66 | 100,0 |

Tabela 5: Ocena iz predmeta zgodovina na splošni maturi

Vrednost χ^2 -preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 33,273$; $g = 3$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, ki pravi, da odgovori v osnovni množici niso enako porazdeljeni. Glede na frekvenčno porazdelitev v vzorcu lahko sklepamo, da je večina (98,5 %) študentov zgodovine na splošni maturi pri izbirnem predmetu zgodovina dosegla vsaj oceno dobro (3). S tem se je potrdila naša raziskovalna hipoteza.

Tabela 5 prikazuje, kakšne ocene so na splošni maturi dosegli študentje zgodovine pri predmetu zgodovina na maturi. Ocene nezadostno (1) ni dosegel nihče, saj dijaki za uspešno opravljeno maturo pri vseh predmetih potrebujejo pozitivno oceno. Najnižja dosežena ocena pri predmetu zgodovina na maturi je bila torej zadostno, najvišja odlično. Študentje so imeli povprečno oceno 3,98. Največ študentov zgodovine je imelo na splošni maturi pri predmetu zgodovina prav dobro oceno, in sicer 34 študentov (51,5 %). Študentov, ki so imeli odlično oceno, je bilo 16 (24,2 %), oceno dobro pa je imelo 15 (22,7 %) študentov. Le en študent zgodovine je dosegel pri izbirnem predmetu zgodovina oceno zadostno. En študent na vprašanje ni odgovoril, zato nam odgovor manjka.

Pravilno smo sklepali, da so študentje zgodovine dosegli na maturi pri predmetu zgodovina vsaj oceno dobro. Še več, dobljeni rezultati kažejo, da je dobrih 75 % študentov zgodovine doseglo oceno prav dobro ali odlično. Predpostavka se nam je zdela logična, glede na to, da je predmet zgodovina na maturi izbirni, posebej pa še glede na njihovo odločitev za študij zgodovine. Ocene na maturi so vstopnica za študij, še posebej za tiste študijske programe, ki imajo omejitve vpisa, ker je kandidatov več kot razpisanih mest. Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da so anketirani študentje izmed izbirnih predmetov izbirali tistega, ki jim je bil v posebnem interesu. Zanimiv je tudi podatek, da izmed vseh študentov, ki smo jim razdelili anketo, le dva študenta med izbirnimi predmeti na splošni maturi nista imela predmeta zgodovine in zato nista mogla reševati ankete, čeprav se za vpis na študij zgodovine ne zahteva posebej opravljanje mature iz tega predmeta.

Povprečna ocena anketiranih študentov zgodovine, ki so maturo iz predmeta zgodovina opravljali leta 2009, je bila 4,04, kar je v primerjavi s celotno populacijo dijakov, ki so maturo iz predmeta zgodovina na maturi opravljali leta 2009, za 0,94 ocene več (LPSM 2009, str. 124). Primerjava z letom 2010 nam da podobne rezultate. Povprečna ocena študentov zgodovine pri predmetu zgodovina na maturi v letu 2010 je prav tako 4,04. Povprečna ocena celotne populacije pa je znašala le 3,4, torej 0,64 ocene manj od povprečja študentov v vzorcu. Primerjavo ocen študentov zgodovine z ocenami celotne

populacije dijakov v letih 2009 in 2010 smo naredili zato, ker je večina anketiranih študentov zgodovine (82,1 %) maturo opravljala v teh dveh letih.

3.2 Primerjava zaključne ocene pri predmetu zgodovina v 4. letniku z oceno pri zgodovini kot izbirnem predmetu na splošni maturi

Raziskovalno vprašanje: Ali je zaključna ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku enaka oceni pri zgodovini kot izbirnem predmetu na splošni maturi?

Hipoteza: Večina študentov je imela pri predmetu zgodovina v 4. letniku enako zaključno oceno kot pri predmetu zgodovina na splošni maturi.

| | Ocena pri zgod. v 4. letniku | | Ocena pri zgod. na maturi | |
|------------|------------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | f | f (%) | f | f (%) |
| zadostno | 0 | 0,0 | 1 | 1,5 |
| dobro | 7 | 10,6 | 15 | 22,7 |
| prav dobro | 33 | 50,0 | 34 | 51,5 |
| odlično | 26 | 39,4 | 16 | 24,2 |
| skupaj | 66 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Tabela 6: Ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku in ocena pri predmetu zgodovina na maturi

Vrednost t-preizkusa ($t = 3,362$; $g = 64$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Ničelno hipotezo zavrnemo in sprejmemo nasprotno hipotezo. V hipotetični osnovni množici obstajajo razlike v povprečni oceni pri predmetu zgodovina v 4. letniku in pri predmetu zgodovina kot izbirnem predmetu na maturi. S programom SPSS ne moremo izvesti enostranskega t-testa za odvisna vzorca. Dobili smo verjetnost 0,001, ki pa se nanaša na dvostranski test. Pripadajoča verjetnost za enostranski test je torej 0,000. Ker je dobljena verjetnost manjša od stopnje značilnosti (0,05), ničelno hipotezo zavrnemo.

Povprečna ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku je bila 4,29, pri zgodovini na maturi pa 3,98. V 4. letniku noben anketiran študent ni imel ocene nezadostno ali

zadostno, le 10,6 % študentov je imelo oceno dobro, točno polovica oceno prav dobro in 39,4 % študentov oceno odlično. Pri predmetu zgodovina na maturi je imel en študent oceno zadostno, 22,7 % študentov oceno dobro, kar znaša 10,1 odstotne točke več kakor v 4. letniku. Prav dobro oceno je doseglo 51,5 % študentov, oceno odlično pa 24,2 % študentov.

Namen hipoteze je bil preveriti, ali obstajajo statistično pomembne razlike med eksternimi ocenami na maturi in internimi ocenami, pridobljenimi v zadnjem letniku srednješolskega izobraževanja. Dobljeni rezultati kažejo, da razlike obstajajo. Kateri so vzroki za razlike, bi z gotovostjo težko trdili. Iz tabele se vidi, da je v 4. letniku nekoliko več dobrih ocen na račun odličnih dijakov, iz česar lahko sklepamo, da so najbrž ocene pri večini dijakov na maturi enake ali le nekoliko nižje kot pri zgodovini v 4. letniku. Razlog, da so ocene večine dijakov rahlo nižje, je lahko že nabor standardov, saj je obseg standardov znanja, ki so predmet preverjanja na maturitetnem izpitu, širši kot pri zgodovini v 4. letniku. Matura namreč obsega znanje vseh štirih let pouka zgodovine, ne samo 4. letnika. Če še naprej ugibamo o vzrokih za razlike med interno oceno v razredu in eksterno oceno na maturi, lahko kot morebitne razloge navedemo tudi, da gre pri zunanjem ocenjevanju znanja za enkratno preverjanje, da naloge na maturi preverjajo zgolj nekatere standarde znanja in le določene vrste znanja in da je pri tovrstnem preverjanju prisoten velik stres, ki lahko negativno vpliva na izkazano znanje dijakov.

Ob vsem tem je treba poudariti, da obstajajo precejšnje razlike med eksternim in internim delom na maturi tudi v številu doseženih točk, kot smo že ugotavljali v teoretičnem delu diplomske naloge. Če predpostavljamo, da pri notranjem ocenjevanju v razredu prihaja do razlik v ocenah zaradi različnih standardov znanja, stresa, subjektivnih napak učiteljev, je zanimivo, da prihaja do takšnih razlik tudi na maturi, kjer pa notranja ocena ni povsem notranja, saj je izpraševalci ne pridobijo na samosvoj način, temveč so vsebina in metode ocenjevanja določene z izpitnim katalogom (Zupanc 2001, str. 103).

Glede na to, da obstajajo razlike med internim in eksternim ocenjevanjem, Bucik (2001) pravi, da rezultati eksternega ocenjevanja znanja ne morejo biti edini podatek o

učenčevem znanju. Zunanje ocenjevanje znanja je smotrno razumeti kot dopolnitev učiteljevemu ocenjevanju oziroma bi morali notranje in zunanje ocenjevanje vzeti kot dve komplementarni obliki snemanja dosežkov (prav tam, str. 44).

3.3 Primerjava ocene iz izbirnega predmeta zgodovina na maturi s splošnim uspehom v 4. letniku

Raziskovalno vprašanje: Ali ima večina dijakov boljšo oceno iz izbirnega predmeta zgodovina na maturi, kot je njihov splošni učni uspeh v 4. letniku?

Hipoteza: Večina študentov je imela boljšo oceno pri predmetu zgodovina na maturi, kot je bil njihov splošni uspeh.

| | Ocena pri zgod. na maturi | | Splošni učni uspeh v 4. letniku | |
|------------|---------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| | f | f (%) | f | f (%) |
| zadostno | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 |
| dobro | 15 | 22,7 | 15 | 22,4 |
| prav dobro | 34 | 51,5 | 38 | 56,7 |
| odlično | 16 | 24,2 | 13 | 19,4 |
| skupaj | 66 | 100,0 | 67 | 100,0 |

Tabela 7: Število in delež študentov glede na oceno na maturi pri predmetu zgodovina in glede na oceno pri splošnem učnem uspehu v 4. letniku

Vrednost t-preizkusa ($t = 0,504$; $g = 65$; $\alpha = 0,308$) ni statistično pomembna. Ničelno hipotezo obdržimo. O hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

V našem vzorcu je bila povprečna ocena, ki so jo dosegli študentje pri predmetu zgodovina na maturi, 3,98, povprečni splošni učni uspeh v 4. letniku pa je znašal 3,94. Razlika med povprečno oceno pri predmetu zgodovina na maturi in povprečnim splošnim učnim uspehom v 4. letniku v vzorcu torej znaša le 0,04. En študent je imel zadosten učni uspeh v 4. letniku, 15 jih je imelo dobrega, popolnoma enake rezultate smo dobili tudi pri predmetu zgodovina na maturi. Do razlik je prišlo le pri ocenah prav

dobro in odlično, in sicer je oceno prav dobro doseglo 34 študentov pri predmetu zgodovina na maturi, oceno odlično pa 16. Prav dober učni uspeh je v 4. letniku doseglo 38 študentov, odličnega pa 13.

Predvidevali smo, da bo imela večina študentov boljšo oceno pri predmetu zgodovina na maturi, kot je bil njihov splošni uspeh, vendar temu ni bilo tako. Razlike smo pričakovali zato, ker smo predvidevali, da so bili študentje za učenje pri predmetu zgodovina bolj motivirani, ker so si ga izbrali sami, saj je zgodovina na maturi izbirni predmet. Najbrž so obiskovali tudi posebne priprave na maturo iz tega predmeta. Razloge, zakaj se naša predvidevanja niso uresničila, je mogoče zopet iskati v dejstvu, da se na maturi preverja znanje vseh štirih let pouka zgodovine. To pomeni, da je učna snov precej bolj obširna kot pri običajnem ocenjevanju znanja in se zato dijaki težje zelo dobro pripravijo, saj se niso navajeni učiti takšnega obsega učne snovi. Za preizkuse znanja v razredu ter za ustno ocenjevanje se torej načina priprave razlikujeta. Predvidevali smo tudi, da so bili pri tem predmetu bolj uspešni kot pri drugih, glede na to, da so si izbrali takšno študijsko smer. Toda, mogoče se prav v tej domnevi o študijski smeri skriva vzrok za slabši uspeh pri predmetu zgodovina na maturi. Za dvopredmetni študij zgodovine omejitev vpisa ni zelo visoka, za enopredmetni študij pa leta 2009 in 2010 omejitve vpisa sploh ni bilo (Vpis UL 2012, str. 88), kar mogoče dijakom jemlje motivacijo za dosego še boljših rezultatov.

Glede na rezultate, ki smo jih dobili z anketiranjem, se zdi, da je splošni učni uspeh v 4. letniku boljši pokazatelj znanja oz. prediktor ocene pri predmetu zgodovina na maturi kot sama ocena iz predmeta zgodovina v 4. letniku.

3.4 Primerjava ocen iz predmetov zgodovina in matematika na splošni maturi

Raziskovalni vprašanje: Ali so imeli dijaki na splošni maturi boljšo oceno iz zgodovine kot iz matematike?

Hipoteza: Večina anketiranih študentov zgodovine je imela na splošni maturi višjo oceno iz izbirnega predmeta (zgodovine) kakor iz obveznega predmeta (matematike).

| | Matematika na maturi | | Zgodovina na maturi | |
|------------|----------------------|-------|---------------------|-------|
| | f | f (%) | f | f (%) |
| zadostno | 6 | 9,2 | 1 | 1,5 |
| dobro | 25 | 38,5 | 15 | 22,7 |
| prav dobro | 25 | 38,5 | 34 | 51,5 |
| odlično | 9 | 13,8 | 16 | 24,2 |
| skupaj | 65 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Tabela 8: Število in delež študentov glede na maturitetno oceno pri predmetih matematika in zgodovina

Vrednost t-preizkusa ($t = 3,729$; $g = 63$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Ničelno hipotezo zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, in sprejmemo nasprotno hipotezo. V hipotetični osnovni množici obstajajo razlike med povprečnima maturitetnima ocenama pri predmetih matematika in zgodovina.

Zgornja tabela prikazuje, kakšne ocene so dosegli študentje na maturi pri predmetih matematika in zgodovina na maturi. Ocene oz. točke, ki so jih dijaki pri predmetu matematika dosegli na različnih zahtevnostnih ravneh, niso popolnoma primerljive z ocenami pri predmetu zgodovina, ki poteke le na eni ravni. Pri matematiki je bilo torej možno na višji ravni doseči 8 točk, na osnovni 5, pri zgodovini pa 5. Iz tabele ni razvidno, da sta dva izmed anketiranih študentov reševala polo pri predmetu matematika na višji zahtevnostni ravni in pri tem oba dosegla 8 točk, saj gre v tem

primeru prav tako za oceno odlično, čeprav je točkovana z 8 točkami. Iz analize smo izločili odgovor študenta, ki je v anketi navedel, da je pri matematiki dosegel oceno nezadostno, saj so za uspešno opravljeno maturo potrebne pozitivne ocene pri vseh predmetih.

Povprečna ocena anketirancev pri predmetu zgodovina na maturi je bila 3,98, pri predmetu matematika pa 3,56. Razlika med povprečnima ocenama torej znaša 0,41. Pri matematiki je šest študentov (9,2 %) doseglo oceno zadostno, pri zgodovini pa le eden (1,5 %). Oceno dobro (3) je pri matematiki dobilo 25 študentov, pri zgodovini 15. Oceno prav dobro je pri matematiki prav tako doseglo 25 študentov, pri zgodovini pa 34 študentov, kar znaša 51,5 %. Odlično oceno je pri predmetu matematika dobilo 9 študentov (13,8 %), pri zgodovini 16 študentov (24,2 %). Kot smo že omenili, sta pri matematiki izmed odlično ocenjenih dva študenta opravljala maturo na višji ravni in oba dosegla vsak po 8 točk.

Predpostavko, da je imela večina anketiranih študentov zgodovine na splošni maturi višjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi kakor iz predmeta matematika na maturi, smo postavili zato, ker smo predvidevali, da so bili študentje za predmet zgodovina na maturi bolj motivirani kot za predmet matematika na maturi, saj so si zgodovino izbrali po lastni želji in presoji, matematika pa je na maturi obvezna. Vsak dijak ima verjetno svoje razloge, zakaj si izbere določen izbirni predmet. Predvidevamo, da so med razlogi za izbiro dobre ocene, interes za predmet, želja po nadaljnjem študiju na tem področju, splošna razgledanost, ki jo pridobijo z znanjem tega predmeta, itd. O teh razlogih lahko le ugibamo, saj anketirancem tega vprašanja nismo zastavili. Iz vzorca vidimo, da je bilo pri predmetu matematika na maturi največ študentov z dobro in prav dobro oceno, pri zgodovini pa je bilo več tistih z najboljšimi ocenami, tj. prav dobrimi in odličnimi, kar kaže na to, da so bili anketirani študentje pri tem predmetu učno bolj uspešni, nakazuje pa tudi specifičen interes bodočih zgodovinarjev. Zanimivo bi bilo isto vprašanje zastaviti študentom matematike in preveriti, ali bi prišli do podobnih rezultatov. Z rezultati tega raziskovalnega vprašanja naše ankete bi lahko potrdili tudi izhodiščno zamisel, ki so jo organizatorji mature izrazili ob ponovni uvedbi splošne

mature in pravi, da dijaki izbirajo predmete, ki jim omogočajo poglobljen študij vsebin, ki jih bodo potrebovali na univerzi (Bucik 2009, str. 126).

3.5 Mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti internega in eksterne del maturretne preizkusa

Raziskovalno vprašanje: Kakšno je mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti internega in eksterne del maturretne preizkusa?

Hipoteza: Študentje zgodovine menijo, da je interni del maturretne preizkusa pri predmetu zgodovina enako zahteven kot eksterni.

| | f | f (%) |
|----------------------------------|----|-------|
| interni del precej bolj zahteven | 2 | 3,0 |
| interni del malo bolj zahteven | 4 | 6,1 |
| oba dela enako zahtevna | 18 | 27,3 |
| interni del malo manj zahteven | 30 | 45,5 |
| interni del precej manj zahteven | 12 | 18,2 |
| skupaj | 66 | 100,0 |

Tabela 9: Mnenje študentov o zahtevnosti eksterne in interne del preizkusa

Vrednost χ^2 -preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 33,152$; $g = 4$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,00 %. Sprejmemo nasprotno hipotezo. Dokazali smo, da vsi odgovori v hipotetični osnovni množici niso enako pogosti.

Na vprašanje, ali menijo, da je interni del maturitetnega preizkusa pri predmetu zgodovina enako zahteven kot eksterni, je večina študentov (63,7 %) odgovorila, da je interni del mature manj zahteven. Od tega jih 30 (45,5 %) meni, da je interni del malo manj zahteven, 12 (18,2 %) pa, da je precej manj zahteven. 18 študentov (27,3 %) je izbralo odgovor, da sta oba dela enako zahtevna. Samo 6 (9,1 %) jih meni, da je interni del bolj zahteven, in sicer sta 2 (3 %) odgovorila, da je precej bolj zahteven, 4 (6,1 %) pa, da je malo bolj zahteven. En študent na vprašanje ni odgovoril.

Kot smo prikazali v teoretičnem delu naloge, je glavni namen internega ocenjevanja na maturi, da se lahko preverja doseganje tistih standardov znanja v učnih načrtih in katalogih znanj, ki jih lažje preverjamo z internim ocenjevanjem kot s pisnimi preizkusi (Zupanc 2001, str. 102). Pričakovali smo, da se bo večina študentov odločila za odgovor, da je interni del maturitetnega izpita pri predmetu zgodovina enako zahteven kot eksterni, vendar temu ni bilo tako. Skoraj dve tretjini jih namreč meni, da je interni del manj zahteven. Eden od možnih razlogov za takšno prepričanje je, da imajo dijaki občutek, da se na internem delu lažje pridobi boljšo oceno. Da dijaki na internem delu ocenjevanja dejansko dosegajo boljše rezultate, je razvidno iz statističnih podatkov (LPSM 2009, str. 114–127). Zanimivo bi bilo raziskati tudi, kolikšen odstotek točk so anketiranci dosegli na internem delu, in preveriti, ali je ta vplival na njihovo mnenje o tem, ali je interni del maturitetnega preizkusa pri predmetu zgodovina enako, bolj ali manj zahteven kot eksterni del. Če torej pogledamo statistične raziskave (LPSM 2009) ter mnenja anketiranih študentov, ugotovimo, da je interni del pri predmetu zgodovina na maturi manj zahteven kot eksterni in da dijaki v tem delu dosegajo bistveno boljše rezultate. Zato ne bo odveč, če si na tem mestu zastavimo vprašanje, zakaj je na internem delu lažje priti do višje ocene. Mogoče je vzrok v tem, da tudi učitelji sami razumejo interni del ocenjevanja kot korektiv eksternemu, saj z dobro oceno na internem delu omogočajo svojim dijakom boljši maturitetni rezultat. Dijaki poznajo način učiteljevega ustnega ocenjevanja, učitelji pa približno vedo, kakšno je znanje njihovih dijakov ter na kakšen način morajo zastaviti vprašanje, da bodo dobili želeni odgovor. Vprašanja lahko torej zastavljajo skladno s poudarki, ki so jih imeli sami pri svojih urah v razredu, ko so obravnavali učne vsebine. S takšnim načinom dijakom odprejo možnost, da na vprašanja bolje odgovarjajo. Eden od vzrokov je mogoče tudi to, da se pri splošni maturi lahko laboratorijske vaje, eksperimentalno delo, terensko

delo, ekskurzije, seminarske naloge ter projektne naloge ocenijo že med šolskim letom v zadnjem letniku. To pomeni, da si lahko za interno ocenjevanje vzamejo več časa, da jim mogoče lahko pri izdelavi naloge tudi kdo priskoči na pomoč, da lahko pred samim ocenjevanjem večkrat opravijo konzultacije pri svojem učitelju ter tako bolje opravijo svojo nalogo.

3.6 Mnenje anketiranih študentov zgodovine o koristnosti učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi pri študiju

Raziskovalno vprašanje: Kakšno je mnenje anketiranih študentov zgodovine o koristnosti učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi pri študiju?

Hipoteza: Večina študentov zgodovine meni, da je učenje zgodovine za maturo koristno vplivalo oz. vpliva na njihov sedanji študij zgodovine, tako da sedaj lažje in bolj kakovostno opravljajo študijske obveznosti.

| | f | f (%) |
|---------------------------------|----|-------|
| lažje in bolj kakovostno učenje | 15 | 22,4 |
| obnovitev znanja, boljše ocene | 14 | 20,9 |
| ni vpliva | 33 | 49,3 |
| ne vem | 5 | 7,5 |
| skupaj | 67 | 100,0 |

Tabela 10: Mnenje študentov o vplivu mature na sedanji študij

Vrednost χ^2 -preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 24,642$; $g = 3$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,00 %. Sprejememo nasprotno hipotezo, ki pravi, da vsi odgovori v hipotetični osnovni množici niso enako pogosti.

Kljub temu da vsi odgovori v hipotetični osnovi množici niso enako pogosti, se naša raziskovalna hipoteza ni potrdila, saj le 15 (22,4 %) študentov meni, da zaradi priprav in učenja za izbirni predmet zgodovina na maturi lažje in bolj kakovostno opravljajo svoje študijske obveznosti. Približno enako število študentov zgodovine (14 ali 20,9 %) meni, da so s pripravami in učenjem za maturo svoje znanje zgodovine dobro obnovili in imajo zaradi tega boljše ocene pri izpitih. Največ anketirancev 33 (49,3 %) je izbralo odgovor, ki je v popolnem nasprotju z našo raziskovalno hipotezo, in pravi, da priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi nista bistveno vplivala na njihov sedanji študij zgodovine.

Domnevo o koristnosti priprav in učenja za lažje in bolj kakovostno opravljanje študijskih obveznosti smo postavili glede na to, da naj bi študentom izbirni predmet zgodovina omogočil poglobljen študij vsebin, ki naj bi jih potrebovali na univerzi, ter glede na tezo, da je splošna matura namenjena preverjanju zrelosti in pripravljenosti intelektualcev na obvladovanje strokovnih in znanstvenih vprašanj. Anketiranim študentom obnovljeno in z izbirnim predmetom zgodovina na maturi pridobljeno znanje ne koristi prav dosti. Razlogov, zakaj se je največ študentov odločilo za odgovor, da priprave in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi niso bistveno vplivali na njihov sedanji študij zgodovine, ne poznamo. Eden od razlogov bi lahko bil ta, da je študij zgodovine v primerjavi z vsebino na maturi precej bolj poglobljen in specifičen, kar pomeni, da le z maturitetnim znanjem ne morejo opraviti izpita.

3.7 Mnenje študentov o odpravi mature

Raziskovalno vprašanje: Ali anketirani študentje menijo, da bi bilo treba maturo odpraviti?

Hipoteza: Večina anketiranih študentov bi maturo ohranila.

| | f | f (%) |
|--------|----|-------|
| da | 40 | 59,7 |
| ne | 11 | 16,4 |
| ne vem | 16 | 23,9 |
| skupaj | 67 | 100,0 |

Tabela 11: Mnenje študentov o ohranitvi mature

Vrednost χ^2 -preizkusa enake verjetnosti ($\chi^2 = 21,522$; $g = 2$; $\alpha = 0,000$) je statistično pomembna. Hipotezo enake verjetnosti zavrnilo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, ki pravi, da bi večina anketiranih študentov maturo ohranila. S tem se je potrdila naša raziskovalna hipoteza.

Večina anketiranih študentov (59,7 %) je na vprašanje, ali je smiselno ohraniti maturo kot obliko zaključitve gimnazijskega izobraževanja, odgovorila pritrdilno. 11 študentov meni, da mature ni smiselno ohraniti, kar predstavlja 16,4 % anketiranih študentov. Za odgovor ne vem se je odločilo 23,9 % študentov.

Študentom smo pri vprašanju o smiselnosti ohranitve splošne mature dali tudi možnost, da argumentirajo svoj odgovor. Od 67 študentov je odgovor argumentirala le dobra polovica študentov.

Argumenti pri odgovoru **da**:

- Odg. 1: »Da se po koncu gimnazije naredi nekakšen pregled za nazaj.«

- Odg. 2: »Ker je treba preverit znanje vseh štirih let.«
- Odg. 3: »Da se preveri končno znanje.«
- Odg. 4: »Da, zato ker se mi zdi, da povzame vse, kar si se v času svojega šolanja naučil.«
- Odg. 5: »Zahtevnost je podobna 1. semestru; deluje kot prvi objektivni preizkus.«
- Odg. 6: »Da se vidi znanje, ker drugače bi lahko bile prevelike razlike med šolami.«
- Odg. 7: »Dodaten zunanji vpogled, evalvacija je potrebna.«
- Odg. 8: »Da vidimo, kje smo na koncu študija.«
- Odg. 9: »Ker je to nek splošen prikaz znanja, ki si ga pridobil v gimnaziji.«
- Odg. 10: »Da se lahko profesorji po Sloveniji seznanijo z uspešnostjo svojega programa.«
- Odg. 11: »Ker predstavlja nek zaključek in povzetek znanja, ki ga pridobiš.«
- Odg. 12: »Ker se tako oceni znanje dijaka, pridobljeno v srednji šoli.«
- Odg. 13: »Vidiš znanje po srednji šoli.«
- Odg. 14: »Da se človek v življenju vsaj enkrat pred fakulteto uči.«
- Odg. 15: »Ker univerzalen preizkus omogoča objektivni vpogled v znanje.«
- Odg. 16: »Da, vendar se srednješolski izobraževalni sistem preveč osredotoča na maturo. Matura naj bo zgolj formalnost in ne cilj.«
- Odg. 17: »Zaradi ponovitve znanja.«
- Odg. 18: »Zato ker je dobro, da se srednješolsko znanje obnovi.«
- Odg. 19: »Zato ker je od njenega uspeha odvisen tudi vpis na fakulteto.«
- Odg. 20: »Ker na nek način preveri, koliko je dijak pridobil v 4 letih, in ker je bolj objektivno od ocenjevanja posameznih profesorjev med šolskim letom.«
- Odg. 21: »Matura ti da celoten pregled čez snov.«
- Odg. 22: »Da se lahko preveri, ali si se sposoben vpisati na željeno fakulteto, zaradi točk.«
- Odg. 23: »Da, ker se mi zdi, da je matura povezava vsega, kar si se v času šolanja naučil.«
- Odg. 24: »Da, to je dober način selekcije dijakov pri vpisu na fakulteto.«
- Odg. 25: »Ker je treba preveriti vse znanje.«
- Odg. 26: »Zato ker je potrebno narediti pregled za nazaj.«
- Odg. 27: »Ker pokaže realno sliko znanja.«

Dobljeni pozitivni odgovori nam v večini posredujejo mnenje, da gre pri maturi za nekakšen pregled, ponovitev oziroma obnovitev znanja, ki naj bi ga pridobili po štirih letih izobraževanja. Le pet študentov je navedlo odgovor, ki nakazuje, da se zavedajo, da gre pri splošni maturi za eksterni izpit, ki vsem kandidatom zagotavlja enake, vnaprej jasne pogoje pri izpitu, ne glede na to, kam se vpisujejo (primerljivi standardi znanja in enaki pogoji za vse), kar se nam zdi pri maturi ena pomembnejših stvari. Spomnili so se tudi povratne informacije za dijake. En študent je omenil selekcijo dijakov pri vpisu na fakulteto ter eden povratno informacijo učiteljem. Anketirani študentje so navedli smiselne argumente, trditve, čeprav z njimi niso zajeli vseh ciljev mature. Zdi se, da se razmeroma malo študentov zaveda, da daje zunanje ocenjevanje znanja učiteljem povratno informacijo o njihovem delu. Šole dobijo iz Državnega izpitnega centra podatke o povprečjih, ki jih dijaki dosegajo na šolah. Učiteljem z nadpovprečnimi maturitetnimi rezultati je takšna informacija lahko velika spodbuda za nadaljnje delo, pri tistih s slabšimi rezultati pa lahko informacija izzove vprašanja o možnih izboljšavah. Nihče ni omenil, da je cilj mature sodelovati pri oblikovanju osebnosti in študijskih delovnih navad, da spodbuja zvišanje izpitne kulture in kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja v srednji šoli, da spodbuja sodelovanje med srednjim šolstvom in univerzo, da daje pozitiven povratni vpliv na učenje in poučevanje, da nadomešča vse druge oblike vstopnega preverjanja znanja in preseže njihove hibe (Bucik 2001, str. 48). Po našem mnenju študentje preveč poudarjajo, da je matura le ponovitev znanja, in premalo poznajo ostale pozitivne strani mature.

Argumenti pri odgovoru **ne**:

- Odg. 28: »Prevelika obremenitev in nepotrebno napihovanje pomembnosti izobraževalnega sistema.«
- Odg. 29: »Zaključni izpit kot dokaz, da je človek opravil gimnazijo, nato sprejemni izpit na fakulteto za vsako smer; kot določitev nadarjenosti in priprava na določeno smer bi bila boljša opcija.«
- Odg. 30: »Ker bi lahko gimnazijo zaključili tudi brez tega.«
- Odg. 31: »Zato ker lahko prideš na vse fakultete s petim predmetom.«
- Odg. 32: »Zaradi obveznih predmetov.«
- Odg. 33: »Bolje bi bilo imeti sprejemne izpite na fakulteti.«

- Odg. 34: »Bolj smiselno se mi zdi uvesti zaključne izpite oz. sprejemne izpite glede na fakulteto, na katero si vpisan.«
- Odg. 35: »Nesmiselno podvajanje obveznosti in tratenje časa, obenem še stroški.«
- Odg. 36: »Zdi se mi nepotrebna.«
- Odg. 37: »Matura pomeni preveliko obremenitev.«

Pri študentih, ki menijo, da je treba maturo odpraviti, prevladujeta mnenji, da je ta preveč obremenjujoča za dijake ter da bi bilo namesto mature bolj smiselno uvesti sprejemne izpite na fakultetah. O sprejemnih izpitih je bilo tudi na strokovni ravni izrečenih že mnogo besed. Kot smo pisali že v teoretičnem delu diplomske naloge, je bilo pri izvedbi sprejemnih izpitov na fakultetah nemalo težav, in sicer so jih morali dijaki poleti pred vpisom opraviti na vsaki izbrani fakulteti posebej. Bucik (2005, str. 298) na podlagi analiz meni, da so bili sprejemni postopki na različnih fakultetah izjemno raznovrstni ter neusklajeni in tudi premalo objektivni in zanesljivi. S stališča kandidatov so bile tako vprašljive njihova veljavnost in primerljivost ter pravičnost. Fakultete so bile brez natančnejših navodil prepuščene same sebi. Poleg tega množica sprejemnih izpitov po različnih fakultetah državo tudi precej stane, kar v času recesije ni zanemarljiv kriterij. Bucik zato trdi, da je državni, eksterno voden izpit splošnih gimnazijskih znanj neprimerljivo bolj pravična rešitev. Dijaki takoj ko dobijo rezultate, vedo, kje se nahajajo in kako bo s prijavo na univerzitetni študij (prav tam, str. 298). Tudi sami menimo, da bi bilo nesmiselno, da bi vsaka fakulteta posebej ocenjevala kandidate, lahko pa bi vpeljale sprejemne izpite iz vsebin, ki se ne preverjajo na maturi, pri katerih bi se pokazala nadarjenost. Nekatere fakultete to že izvajajo, saj Zakon o visokem šolstvu (38. člen) omogoča, lahko visokošolske inštitucije kot pogoj za vpis določijo tudi posebne vrste nadarjenosti oziroma psihofizične sposobnosti. Menimo, da so dijaki v srednji šoli premalo seznanjeni z bistvom mature in bi jim bilo zato smiselno predstaviti, za kaj vse je pravzaprav potrebna matura in kaj vse pozitivnega jim prinaša ter kakšnim nevšečnostim se izognejo z njo.

3.8 Vpliv ocene iz predmeta zgodovina na maturi na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina

Raziskovalno vprašanje: Ali je ocena iz predmeta zgodovina na maturi vplivala na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina?

Hipoteza: Ocena iz predmeta zgodovina na maturi je vplivala na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina na splošni maturi. Učenci z višjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi so maturo ocenili kot zelo preprosto, učenci z nižjo oceno pa kot zelo zahtevno.

| | | | Zahtevnost mature iz zgod. | | | | skupaj |
|------------------------------|---------------------|-------|----------------------------|------------------|-----------|----------------|--------|
| | | | zelo zahtevna | srednje zahtevna | preprosta | zelo preprosta | |
| Ocena zgod. na maturi | zadostno, dobro | f | 0 | 15 | 1 | 0 | 16 |
| | | f (%) | 0,0 | 93,8 | 6,3 | 0,0 | 100,0 |
| | prav dobro, odlično | f | 2 | 33 | 13 | 2 | 50 |
| | | f (%) | 4,0 | 66,0 | 26,0 | 4,0 | 100,0 |
| skupaj | | f | 2 | 48 | 14 | 2 | 66 |
| | | f (%) | 3,0 | 72,7 | 21,2 | 3,0 | 100,0 |

Tabela 12: Vpliv ocene iz predmeta zgodovina na maturi na mnenje o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ($2I = 6,280$; $g = 3$; $\alpha = 0,099$) ni statistično pomembna (62,5 % pričakovanih frekvenc je manjših od 5). Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med oceno pri predmetu zgodovina na maturi in mnenjem o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Iz podatkov v zgornji tabeli vidimo, kakšno je mnenje anketiranih študentov o zahtevnosti mature v povezavi z oceno, ki so jo dobili na splošni maturi pri predmetu zgodovina. Tako lahko razberemo, da je zelo malo študentov ocenilo maturo kot zelo

zahtevno ali kot zelo preprosto, in sicer sta v obeh primerih izbrala tak odgovor le 2 študenta z višjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi, od študentov z nižjo oceno iz predmeta zgodovina se za skrajna odgovora ni odločil nihče. Večina anketirancev (93,8 %) z nižjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi in večina anketirancev z višjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi (66,0 %) meni, da je bila matura srednje zahtevna. Kot preprosto je maturo med študenti z višjo oceno iz predmeta zgodovina označilo 26,0 % študentov. Le en študent (6,3 %) z nižjo oceno iz predmeta zgodovina na maturi se je odločil za drugačen odgovor od večine v svoji skupini, in sicer meni, da je bila matura preprosta.

Pričakovali smo, da se bodo študentje z višjo oceno pri predmetu zgodovina na maturi v večji meri odločali za odgovor, da je bila matura iz predmeta zgodovina preprosta, učenci z nižjo oceno iz predmeta zgodovina pa, da je bila matura pri tem predmetu zahtevna. Menili smo namreč, da bo nižja ocena iz predmeta zgodovina na maturi povzročila bolj negativen odnos do tega predmeta na maturi, vendar tega nismo mogli dokazati.

Pri tem vprašanju nas je prav tako zelo presenetilo, da sta se izmed vseh anketirancev le dva odločila za odgovor, da je matura iz predmeta zgodovina zelo zahtevna. Pričakovali smo veliko bolj negativna stališča, glede na to, da v javnosti velja prepričanje, da je matura prezahtevna, da preveč obremenjuje dijake. Da je dojemanje javnosti zares takšno, je še posebej razvidno iz prispevkov na TV, v revijah in časopisih v obdobju maturitetnih izpitov (Matura čez tri leta brez točk 2006, Matura: kako dolgo še glavna vstopnica na fakulteto, 2010). Mogoče te trditve ne držijo le za predmet zgodovina ali pa študentje sedaj, ko je matura že za njimi, nanjo ne gledajo več tako kritično. Zanimiv se nam je zdel Bucikov argument proti prezahtevnosti oz. preobremenjenosti z maturo, ki pravi, da bi z vidika razvoja znanosti na vseh področjih morali biti pripravljeni na to, da bosta gimnazija in matura od dijakov, ki se odločijo za tovrstno izobraževanje, zahtevali vsako leto več in ne manj, vsaj deloma tudi po navodilu oz. priporočilu univerz oz. znanstvenih disciplin in strok (Bucik 2005, str. 302).

3.9 Mnenje študentov o kakovosti pouka zgodovine v srednji šoli

Raziskovalno vprašanje: Kako kakovosten se je zdel anketiranim študentom pouk zgodovine v srednji šoli?

Hipoteza: Predvidevamo, da so pouk zgodovine v srednji šoli boljše ocenili študenti, ki so imeli v 4. letniku višjo oceno iz predmeta zgodovina.

| | | | Kakovost pouka zgodovine | | | skupaj |
|-------------------------------------|-------------|-------|--------------------------|-------|------------------------|--------|
| | | | zelo slab, slab | dober | zelo dober, odličen | |
| Ocena pri zgod. v 4. letniku | zadostno, | f | 3 | 3 | 1 | 7 |
| | dobro | f (%) | 42,9 | 42,9 | 14,2 | 100,0 |
| | prav dobro, | f | 8 | 16 | 35 | 59 |
| | odlično | f (%) | 13,6 | 27,1 | 59,3 | 100,0 |
| skupaj | | f | 11 | 19 | 36 | 66 |
| | | f (%) | 16,7 | 28,8 | 54,5 | 100,0 |

Tabela 13: Ocena pouka v srednji šoli glede na oceno pri predmetu zgodovina v 4. letniku

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ($2I = 6,038$; $g = 2$; $\alpha = 0,049$) je statistično pomembna (50 % pričakovanih frekvenc je manjših od 5). Hipotezo neodvisnosti zavrnemo. Sprejmemo alternativno hipotezo, ki pravi, da je mnenje o kakovosti pouka zgodovine odvisno od ocene pri predmetu zgodovina v 4. letniku. S tem se je potrdila naša raziskovalna hipoteza.

Zaradi prenizkih frekvenc (premajhnih kategorij) smo oceno kakovosti pouka statistično združili v tri kategorije. V prvo skupino smo vključili odgovora zelo slab in slab, v drugi smo pustili odgovor dober, v tretji pa smo združili odgovora zelo dober in odličen. V dve kategoriji smo združili ocene pri zgodovini v 4. letniku, in sicer zadostno in dobro ter prav dobro in odlično.

Menili smo, da bodo manj uspešni študentje pri predmetu zgodovina v 4. letniku zaradi nižje ocene, ki so jo dobili v 4. letniku, pouk zgodovine okrivili za slabši uspeh in ga posledično ocenili bolj kritično – slabše. Naša hipoteza se je potrdila, saj so študentje z zadostno in dobro oceno pouk zgodovine v srednji šoli v večini (88,8 %) ocenili kot zelo slab oz. slab ter dober. Le en študent s slabšo oceno je pouk ocenil kot zelo dober oz. odličen. Podatki iz raziskave kažejo na to, da je večina (59,3 %) študentov z višjo oceno pouk zgodovine v srednji šoli ocenila kot zelo dober oz. odličen. Za odgovor dober se jih je odločilo malo (27,1 %), za odgovor zelo slab oz. slab pa najmanj, in sicer 13,6 % študentov z višjo oceno. Iz tabele je prav tako razvidno, da v celotnem vzorcu študentov prevladuje odgovor zelo dober oz. odličen, kar je pravzaprav pohvala učiteljem zgodovine. Našo predpostavko smo potrdili, ocena, ki so jo pridobili pri pouku, je vplivala na njihovo mnenje o kakovosti pouka.

3.10 Vpliv spola na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi

Raziskovalno vprašanje: Ali spol študentov vpliva na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi?

Hipoteza: Spol študentov vpliva na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi. Dekleta so dosegla pri predmetu zgodovina na maturi višje ocene.

| | | | Ocena zgod. na maturi | | | | skupaj |
|-------------|--------|-------|-----------------------|-------|------------|---------|--------|
| | | | zadostno | dobro | prav dobro | odlično | |
| Spol | moški | f | 0 | 8 | 15 | 9 | 32 |
| | | f (%) | 0,0 | 25,0 | 46,9 | 28,1 | 100,0 |
| | ženski | f | 1 | 7 | 19 | 7 | 34 |
| | | f (%) | 2,9 | 20,6 | 55,9 | 20,6 | 100,0 |
| skupaj | | f | 1 | 15 | 34 | 16 | 66 |
| | | f (%) | 1,5 | 22,7 | 51,5 | 24,2 | 100,0 |

Tabela 14: Vpliv spola študentov na oceno iz predmeta zgodovina na splošni maturi

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ($2I = 2,115$; $g = 3$; $\alpha = 0,549$) ni statistično pomembna (25 % pričakovanih frekvenc je manjših od 5). Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med spolom in oceno pri predmetu zgodovina na splošni maturi v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

V zadnjih nekaj letih smo v strokovni literaturi večkrat zasledili razprave in primerjave maturitetnih ocen in dosežkov mednarodnih raziskav med dekleti in fanti. Avtorji, kot so M. Štraus (2009) ter Cankar in B. J. Pavešić (2010), so med dekleti in fanti zaznali statistično pomembne razlike glede na spol. Dekleta po raziskavah dosegajo v primerjavi s fanti višje ocene pri predmetu matematika v srednji šoli (prav tam, str. 139), zato smo se tudi mi odločili preveriti, ali podobne razlike obstajajo tudi pri predmetu zgodovina na maturi. Iz tabele pa lahko razberemo, da je število anketiranih fantov in deklet pri posameznih ocenah precej podobno. Najmanj fantov in deklet je dobilo oceno zadostno, največ pa oceno prav dobro, in sicer 46,9 % fantov in 55,9 % deklet. Oceno dobro je doseglo 25,0 % fantov in 20,6 % deklet. Tudi pri oceni odlično so vrednosti pri obeh spolih podobne – 28,1 % fantov in 20,6 % deklet. Kot smo zapisali že v prejšnjem odstavku, o povezanosti med spolom in oceno v naši hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

3.11 Vpliv izobraževalnega programa na ocene dijakov pri predmetu zgodovina na maturi

Raziskovalno vprašanje: Ali obstajajo razlike v izkazanem znanju dijakov pri predmetu zgodovina na maturi glede na to, kateri izobraževalni program so obiskovali?

Hipoteza: Izobraževalni program, ki so ga obiskovali dijaki, je vplival na ocene dijakov pri predmetu zgodovina na maturi. Študenti, ki so obiskovali splošno in klasično gimnazijo, so dosegli višje ocene pri predmetu zgodovina na maturi kakor študenti, ki so obiskovali druge izobraževalne programe.

| | | | Ocena zgod. na maturi | | skupaj |
|------------------------------|-----------------------------|-------|-----------------------|------------------------|--------|
| | | | zadostno, dobro | prav dobro, odlično | |
| Izobraževalni program | splošna in klasična gim. | f | 10 | 36 | 46 |
| | | f (%) | 21,7 | 78,3 | 100,0 |
| | drugi programi ² | f | 6 | 14 | 20 |
| | | f (%) | 30,0 | 70,0 | 100,0 |
| skupaj | | f | 16 | 50 | 66 |
| | | f (%) | 24,2 | 75,8 | 100,0 |

Tabela 15: Vpliv izobraževalnega programa na oceno pri predmetu zgodovina na splošni maturi

Pri tem postopku obdelave podatkov za hipotezo ni bil izpolnjen pogoj za uporabo χ^2 -preizkusa (pričakovane frekvence so bile prenizke). Prenizke pričakovane frekvence smo združili s sosednjimi kategorijami v dve novi vrednosti. Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ($2I = 0,505$; $g = 1$; $\alpha = 0,477$) ni statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti obdržimo. O vplivu izobraževalnega programa, ki so ga obiskovali dijaki, na razlike v znanju dijakov pri predmetu zgodovina na maturi v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Raziskovalno vprašanje o razlikah v izkazanem znanju dijakov pri predmetu zgodovina na maturi glede na to, kateri izobraževalni program so obiskovali, smo si zastavili predvsem zato, ker smo želeli preveriti, ali je različno število ur zgodovine v štirih letih šolanja vplivalo na znanje študentov pri predmetu zgodovina na maturi. Za splošno gimnazijo je v učnih načrtih predvidenih 280 ur zgodovine, za klasično pa 350, kar je v primerjavi z drugimi programi precej več. Strokovna gimnazija ima 210 ur zgodovine letno, maturitetni tečaj 116, srednje strokovne šole pa le 103 ure zgodovine letno (Učni načrti 2012). Iz tabele lahko razberemo, da je največ študentov (46) obiskovalo splošno

² Pod kategorijo »drugi programi« smo združili sledeče izobraževalne programe: strokovna gimnazija, maturitetni tečaj, predšolska vzgoja, računalništvo, elektrotehnik, tehnik računalništva.

ali klasično gimnazijo, 20 študentov strokovne gimnazije, maturitetni tečaj in drugo. Kljub temu da je v različnih programih predmetu zgodovina namenjeno različno število ur, Kullbackov χ^2 -preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik.

3.12 Vpliv izobraževalnega programa na ocene dijakov pri predmetu matematika na maturi

Raziskovalno vprašanje: Ali obstajajo razlike v izkazanem znanju dijakov pri predmetu matematika na maturi glede na to, kateri izobraževalni program so obiskovali?

Hipoteza: Izobraževalni program, ki so ga obiskovali dijaki, je vplival na ocene dijakov pri predmetu matematika na maturi. Študenti, ki so obiskovali splošno in klasično gimnazijo, so dosegli višje ocene pri predmetu matematika na maturi kakor študenti, ki so obiskovali druge izobraževalne programe.

| | | | Ocena mat. na maturi ³ | | skupaj |
|------------------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------------|------------------------|--------|
| | | | zadostno, dobro | prav dobro, odlično | |
| Izobraževalni program | splošna in klasična gim. | f | 18 | 28 | 46 |
| | | f (%) | 39,1 | 60,9 | 100,0 |
| | drugi programi ⁴ | f | 13 | 6 | 16 |
| | | f (%) | 68,4 | 31,6 | 100,0 |
| skupaj | | f | 31 | 34 | 65 |
| | | f (%) | 47,7 | 52,3 | 100,0 |

Tabela 16: Vpliv izobraževalnega programa na oceno pri predmetu matematika na splošni maturi

³ Dijaki izberejo, ali bodo matematiko opravljali na osnovni ali višji ravni zahtevnosti. Kot smo omenili že pri interpretaciji 4. raziskovalnega vprašanja, sta od vseh anektiranih študentov matematiko na višji ravni opravljala le 2.

⁴ Kategorijo »drugi programi« smo pojasnili že pri Tabeli 15.

Vrednost χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 4,624$; $g = 1$; $\alpha = 0,032$) je statistično pomembna. Hipotezo neodvisnosti zavrnilo in sprejmemo nasprotno hipotezo, ki pravi, da izobraževalni program, ki so ga obiskovali dijaki, vpliva na razlike v znanju dijakov pri predmetu matematika na maturi. S tem se je potrdila naša raziskovalna hipoteza. Zaradi prenizkih frekvenc (premajhnih kategorij) smo statistično združili spremenljivko izobraževalni program v dve kategoriji ter spremenljivko ocena pri predmetu matematika na maturi prav tako v dve kategoriji.

Hipotezo o razlikah v izkazanem znanju pri predmetu matematika smo postavili z namenom, da bi dobljene rezultate primerjali s predhodno hipotezo, ker so tudi pri matematiki precejšnje razlike v št. ur, saj imajo vsi gimnazijski izobraževalni programi po 560 ur matematike, srednje strokovno izobraževanje 383–408 ur, maturitetni tečaj pa le 174 ur. Iz tabele vidimo, da je imela večina (60,9 %) študentov, ki so obiskovali splošno gimnazijo, iz predmeta matematika na maturi prav dobro ali odlično oceno, manj študentov (39,1 %) pa oceni zadostno in dobro. Študentje, ki so obiskovali druge izobraževalne programe, tj. programe z manj urami matematike, kot jih ima splošna gimnazija, so v večini (68,4 %) dosegli oceno zadostno oz. dobro, 31,6 % pa jih je doseglo oceno prav dobro ali odlično. Postavljena hipoteza, da med spremenljivkama obstaja povezanost, je potrjena.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE EMPIRIČNEGA DELA

Anketni odgovori so pokazali, da je največji delež anketiranih študentov zgodovine na splošni maturi pri izbirnem predmetu zgodovina dosegel vsaj oceno dobro (3). Ocene na maturi so vstopnica za študij, še posebej za tiste študijske programe, ki imajo omejitve vpisa, ker je kandidatov več kot razpisanih mest. Zelo visok odstotek študentov z visokimi ocenami kaže na to, da študentje izmed izbirnih predmetov res izberejo tistega, ki jim je v posebnem interesu.

Raziskava je pokazala, da je bila povprečna ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku 4,29, pri zgodovini na maturi pa 3,98. Razlog, da so ocene večine dijakov rahlo nižje, je lahko že nabor standardov, saj je obseg standardov znanja, ki so predmet preverjanja na

maturitetnem izpitu, širši kot pri zgodovini v 4. letniku. Matura namreč obsega znanje vseh štirih let pouka zgodovine, ne samo 4. letnika. Pri zunanjem ocenjevanju znanja gre za enkratno ocenjevanje znanja. Naloge na maturi preverjajo zgolj nekatere standarde znanja in le določene vrste znanja. Zunanje ocenjevanje znanja je zato smotrno razumeti kot dopolnitev učiteljevemu ocenjevanju.

Razlika med povprečno oceno pri predmetu zgodovina na maturi in povprečnim splošnim učnim uspehom v 4. letniku je bila le 0,04, kar pomeni, da je imela večina študentov enako oceno pri predmetu zgodovina na maturi, kot je bil njihov splošni uspeh.

Izračun povprečne ocene pri predmetu zgodovina na maturi in pri predmetu matematika je pokazal, da obstaja razlika med povprečnima maturitetnima ocenama pri predmetih matematika in zgodovina. Študentje so za predmet zgodovina na maturi bolj motivirani kot za predmet matematika na maturi, saj so si zgodovino izbrali po lastni želji in presoji, matematika pa je na maturi obvezna. Vsak dijak ima verjetno svoje razloge, zakaj izbere določen izbirni predmet. Predvidevamo, da so med razlogi za izbiro dobre ocene, interes za predmet, želja po nadaljnjem študiju na tem področju, splošna razgledanost, ki jo pridobijo z znanjem tega predmeta, itd. O teh razlogih lahko le ugibamo, saj anketirancem tega vprašanja nismo zastavili.

Rezultati raziskave so pokazali, da skoraj dve tretjini študentov zgodovine menita, da je interni del maturitetnega preizkusa manj zahteven. Kot je razvidno iz statističnih podatkov, dijaki na internem delu mature dejansko dosegajo boljše rezultate.

Največji delež študentov zgodovine meni, da priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi nista bistveno vplivala na njihov sedanji študij zgodovine. Očitno je študij zgodovine v primerjavi z vsebino na maturi precej bolj poglobljen in specifičen, kar pomeni, da le z maturitetnim znanjem ne morejo opraviti izpita.

Večina študentov zgodovine je na vprašanje, ali je smiselno ohraniti maturo kot obliko zaključitve gimnazijskega izobraževanja, odgovorila pritrdilno. Kot razlog za ohranitev navajajo, da je ponovitev oziroma obnovitev znanja po štirih letih izobraževanja potrebna. Nekateri se zavedajo tudi, da gre pri splošni maturi za eksterni izpit, ki vsem kandidatom zagotavlja enake, vnaprej jasne pogoje pri izpitu, ne glede na to, kam se vpisujejo (primerljivi standardi znanja in enaki pogoji za vse), kar se nam zdi pri maturi ena pomembnejših stvari. Spomnili so se tudi povratne informacije za dijake in učitelje ter selekcije dijakov pri vpisu na fakulteto.

Z empiričnim delom nismo mogli dokazati povezanosti med oceno pri predmetu zgodovina na maturi in mnenjem o zahtevnosti mature iz predmeta zgodovina v hipotetični osnovni množici.

Študentje z zadostno in dobro oceno so pouk zgodovine v srednji šoli večinoma ocenili kot zelo slab oz. slab ali dober, kar dokazuje, da je mnenje o kakovosti pouka zgodovine odvisno od ocene pri predmetu zgodovina v 4. letniku.

V zadnjih nekaj letih smo v strokovni literaturi večkrat zasledili razprave in primerjave maturitetnih ocen in dosežkov z mednarodnih raziskav med dekleti in fanti. Avtorji, kot so M. Štraus (2009) ter Cankar in B. J. Pavešić (2010), so med dekleti in fanti zaznali statistično pomembne razlike pri ocenah glede na spol. Naša raziskava pa je pokazala, da o povezanosti med spolom in oceno pri predmetu zgodovina na splošni maturi v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar. Ugotovili smo tudi, da je različno število ur zgodovine oz. matematike v štirih letih šolanja vplivalo na znanje študentov pri predmetu matematika na maturi, pri predmetu zgodovina pa ne.

Z analizo odgovorov, ki smo jih dobili od študentov zgodovine, smo prišli do ugotovitve, da obstajajo razlike med internimi in eksternimi ocenami pri predmetu zgodovina. Mnenja študentov kažejo na to, da je eksterno ocenjevanje znanja potrebno izvajati tudi v prihodnje.

IV SKLEP

V sklepnem poglavju povzemamo glavne ugotovitve glede vloge, pomena in značilnosti splošne mature in mature iz predmeta zgodovina v Sloveniji.

Kot ugotavljamo v teoretičnem delu diplomske naloge, je v preteklosti v Evropi na področju izobraževanja prednjačila Prusija, ki je maturo uvedla že leta 1788. Na Slovenskem je bila uvedena leta 1849 z moderno gimnazijo, vendar v precej drugačni obliki, kot jo poznamo danes. Leta 1960 so maturo nadomestili z zaključnim izpitom, z uvedbo usmerjenega izobraževanja leta 1984 pa so prenehali izvajati tudi tega. V Sloveniji je bila matura ponovno uvedena leta 1995. Od tistega časa do danes je bila deležna nekaterih sprememb, dopolnitev in popravkov, kar je razvidno iz zakonodaje, ki ureja potek in izvedbo mature, ter drugih podzakonskih aktov. Od leta 2003 poleg splošne mature, na katero se nanaša tema diplomske naloge, obstaja tudi poklicna matura. Matura je tako s svojo uveljavitvijo nadomestila večino drugih oblik preverjanja znanja ob vstopu v programe terciarnega izobraževanja, zagotavljala naj bi temeljno splošnoizobraževalno znanje za potrebe univerzitetnega študija in dijakom omogočala študij tudi v drugih evropskih državah.

Splošna matura v Sloveniji je državni izpit, s katerim kandidati dokazujejo doseganje standardov znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskih programov in programom maturitetnega tečaja, ter usposobljenost za univerzitetni študij (Zakona o maturi 2007, 2. člen). Sestavljena je iz treh obveznih (slovenščine oz. madžarščine/italijanščine, matematike in tujega jezika) in dveh izbirnih predmetov. Nekateri predmeti se lahko opravljajo na osnovni ali višji zahtevnostni ravni. Poleg splošne mature v Sloveniji nekatere gimnazije izvajajo tudi program mednarodne mature, ki dijakom daje možnost vpisa v številne univerzitetne študijske programe po svetu in doma.

Matura je pri predmetu zgodovina sestavljena iz zunanega (eksternega) dela in praktičnega oziroma notranjega (internega) dela. Izpit se opravlja samo na eni zahtevnostni ravni. Notranji del mature je bil pri zgodovini prvič izveden leta 2007. Kandidati opravljajo notranji del splošne mature pri predmetu zgodovina v okviru pouka, kot to določajo Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – Zgodovina (2010)

in Pravila za izvedbo praktičnega dela splošne mature pri predmetu zgodovina (2011). Notranji del izpita pripravi in izvede učitelj. Sestavljen je iz dveh delov, in sicer iz pisne naloge in strokovne ekskurzije. Zunanji del izpita pa je pisni in predstavlja 80 % končne maturitetne ocene iz zgodovine.

Analiza strokovne literature je pokazala, da nekateri avtorji preverjanje in ocenjevanje znanja razumejo kot enovit proces, didaktiki pa opozarjajo, da se oba procesa konceptualno razlikujeta. Pri ocenjevanju se ugotavljanje znanja zaključí z oceno, pri preverjanju pa ne. Ocenjevanje znanja se izvaja z več nameni, in sicer služi selekciji in usmerjanju, motivaciji, povratni informaciji učencem in učiteljem, informiranju šolske politike, zagotavljanju kakovosti učenja in poučevanja, nelegitimno pa tudi discipliniranju in ustrahovanju. Ker imajo ocene pomembno vlogo za posameznika, je potrebno subjektivne napake, ki se pojavljajo pri ocenjevanju, zmanjševati. Eksterno oz. zunanje ocenjevanje znanja je razumljeno kot preverjanje znanja s preizkusi, ki so jih sestavili pedagoški strokovnjaki in strokovnjaki za merjenje (Bucik 2001). Kot prednost zunanjega ocenjevanja znanja avtorji (Budín 2000, Medveš 2001a, Marentič Požarnik 2000) izpostavljajo to, da vsi učenci rešujejo enake naloge, kriteriji so za vse enotni, pozitivna posledica je tudi večja transparentnost meril, učitelji dobijo neodvisen kriterij, ki jim pomaga uravnati lasten kriterij, je protiutež subjektivnosti. Prav ti avtorji pa navajajo tudi nekatere slabosti zunanjega ocenjevanja znanja. Negativno naj bi vplivalo na odnos med učiteljem in učenci, pouk in strategije učenja.

Maturitetna ocena je za dijaka zelo pomembna, saj je eden ključnih selekcijskih kriterijev pri napredovanju po izobraževalni vertikali in kot taka ne vpliva le na dijake, temveč tudi na učitelje, starše in šolski sistem. Številnih odzivov strokovnjakov pa ne povzroča le ocenjevanje znanja na maturi, temveč tudi matura sama. B. Marentič Požarnik (2000) ji očita, da vpliva na doseganje ciljev na nižjih taksonomskih ravneh pri pouku, vodi k manj poglobljenemu učenju in posledično pozabljanju in slabi pripravljenosti za študij. Bucik (2005, str. 301) ji odgovarja, da je vloga gimnazije in z njo splošne mature predvsem priprava na prihodnji študij na univerzi. Razprave in kritike se dotikajo tudi obremenjenosti učencev, stresnosti preverjanja znanja in njegovega vpliva na samopodobo in motivacijo učencev. Porajajo se tudi predlogi o ukinitvi mature, toda če želimo našim dijakom omogočiti študij tudi na drugih, tujih univerzah, o ukinitvi mature ne bi smeli niti razmišljati, saj bi jim s tem onemogočili

prehodnost. Kot nadomestek strokovnjaki predlagajo sprejemne izpite, ki pa so se že v preteklosti izkazali za premalo objektivne in zanesljive, če so edini kriterij za prijavo na univerzitetni študij.

Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da je med študenti zgodovine zelo velik delež tistih z visokimi ocenami, kar kaže na to, da študentje izmed izbirnih predmetov res izberejo tistega, ki jim je v posebnem interesu. Raziskava je pokazala tudi razlike med eksternimi ocenami na maturi in ocenami, pridobljenimi v zadnjem letniku srednješolskega izobraževanja; povprečna ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku je bila višja kot pri zgodovini na maturi, medtem ko je bila razlika med povprečno oceno pri predmetu zgodovina na maturi in povprečnim splošnim učnim uspehom v 4. letniku komaj opazna. Razlike so bile tudi med povprečnima maturitetnima ocenama pri predmetih matematika in zgodovina, in sicer je izračun pokazal, da je povprečna ocena pri predmetu zgodovina na maturi višja od povprečne ocene pri predmetu matematika. Iz statističnih podatkov, ki smo jih navedli v teoretičnem delu, je razvidno, da dijaki na internem delu dosegajo boljše rezultate, zato nas ugotovitev, da skoraj dve tretjini študentov zgodovine menita, da je interni del maturitetnega preizkusa manj zahteven, ne sme presenetiti. Največji delež študentov zgodovine meni, da priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi nista bistveno vplivala na njihov sedanji študij zgodovine, toda na vprašanje, ali je smiselno ohraniti maturo kot obliko zaključitve gimnazijskega izobraževanja, je bila večina odgovorov pritrdilnih. Kot razlog za ohranitev najpogosteje navajajo, da je ponovitev oziroma obnovitev znanja po štirih letih izobraževanja potrebna. Mnenje o kakovosti pouka je odvisno od ocene, saj so študentje z zadostno in dobro oceno pouk zgodovine v srednji šoli večinoma ocenili kot zelo slab oz. slab ali dober. Naša raziskava je pokazala, da o povezanosti med spolom in oceno pri predmetu zgodovina na splošni maturi v hipotetični osnovni množici ne moremo trditi ničesar, medtem ko so avtorji, kot so M. Štraus (2009) ter Cankar in B. J. Pavešić (2010), v svojih raziskavah med dekleti in fanti zaznali statistično pomembne razlike glede na spol. Dijaki splošne gimnazije so dosegli boljše ocene pri predmetu matematika kot dijaki drugih izobraževalnih programov, za predmet zgodovina pa preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik.

V prihodnosti bi bilo zanimivo izvesti podobno anketo med dijaki, ki se na maturo šele pripravljajo. Glede na to, da smo v empiričnem delu dokazali, da je ocena izbirnega

predmeta zgodovina višja od obveznega predmeta matematika, bi lahko še na vzorcu bodočih maturantov raziskali povezavo med odločitvijo za izbirne predmete in izbiro nadaljnjega študija. Zastavili bi jim tudi vprašanje o razlogih za izbiro določenega izbirnega predmeta.

O ocenjevanju na splošni maturi pa menimo, da bi bilo treba posebno pozornost nameniti zelo velikemu deležu zelo dobrih rezultatov. Najprej je treba natančno raziskati in ugotoviti vzroke, ki povzročajo takšna odstopanja med eksterno in interno oceno. Ena od možnosti za odpravo nesorazmerij je neprestano usposabljanje in usklajevanje učiteljev, ki ocenjujejo notranji del mature. V Sloveniji bi lahko več storili tudi glede možnosti vpisa na številne univerzitetne študijske programe po svetu in doma, saj je število gimnazij, ki ponujajo program mednarodne mature, prenizko.

Diplomsko delo zaključujemo s prepričanjem, da sta pomen in vloga mature z eksternim in internim ocenjevanjem znanja pomembna. Vpliva tako na posameznika kot na celoten sistem izobraževanja in jo je vsekakor treba ohraniti. Vsi kritiki in zagovorniki mature bi se morali zavedati, da matura nikoli ne bo rešitev brez slabosti. Stroka pa kljub temu potrebuje oboje, še posebej kritike, saj te pripomorejo, da se neprestano išče nove in boljše rešitve.

V VIRI IN LITERATURA

1. Adamič, M. (2001). Predpostavke o neugodnih didaktičnih razsežnostih zunanjega preverjanja znanja v 9. razredu osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 216–227.
2. Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Socialnopsihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 2–3, str. 10–19.
3. Bogataj, J. (1997). *Gaudeamus igitur. Šege in navade maturantov na Slovenskem*. Ljubljana: Državni izpitni center.
4. Bucik, V. (1997). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 3–4, str. 177–184.
5. Bucik, V. (2000). Zunanji preizkusi znanja, sestavljeni in uporabljeni po standardnih postopkih. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 2–3, str. 23–26.
6. Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 40–51.
7. Bucik, V. (2005). Matura – prava pot na univerzo? *Šolska kronika*, 38, št. 2, str. 296–303.
8. Bucik, V. (2009). Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 116–133.
9. Budin, J. (2005). Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe. *Šolska kronika*, 38, št. 2, str. 261–280.
10. Butina, M., Kastelic, B. (2002). Zunanje preverjanje znanja iz matematike v osemletni osnovni šoli. *Diplomsko delo*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko FF.
11. Cankar, G. (2004). Standardna napaka rezultatov ocenjevalnega procesa preizkusov znanja. *Psihološka obzorja*, 13, št. 3, str. 63–76.
12. Cankar, G. (2008). Standardiziranje ocen pri splošni maturi. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 214–221.
13. Cankar, G., Japelj Pavešić, B. (2010). Dosežki dijakov v raziskavi TIMSS za maturante in ocene pri matematiki na splošni maturi v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 118–140.
14. Cencič, M. (2000). Nekatere ključne značilnosti dobrega notranjega ocenjevanja. V: J. Krek, M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna*

- osnovna šola*. Ljubljana: PF in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 99–111.
15. Ciperle, J. (1998). Maturitetni (zrelostni) izpiti in spričevala v zgodovinskem razvoju. V: M. Ribarič (ur.). *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem 1849/50–1994/1995*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 20–28.
 16. Gaberšček, S. (1998). Nova slovenska matura: zaključek srednje šole in vstopnica na univerzo. V: M. Ribarič (ur.). *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem 1849/50–1994/1995*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 132–145.
 17. Gabrič, A. (1998). Slovenska matura v jugoslovanski državi. V: M. Ribarič (ur.). *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem 1849/50–1994/1995*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 28–67.
 18. *Gimnazija Bežigrad. Mednarodna matura – program*. (2012). Dostopno na: <http://www.gimb.org/index.php?id=133> (Pridobljeno 5. 4. 2012).
 19. Hederih, D. (1993). Moj mali leksikon subjektivnosti. *Didakta*, 3, št. 11/12, str. 64–69.
 20. Hederih, D. (1996). Pisno preverjanje znanja v praksi – uporaba in zloraba. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 3–4, str. 190–196.
 21. Jakara, V. (2000). Kakovost v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja. *Andragoška spoznanja*, 6, št. 4, str. 96–104
 22. Kamušič, M. (1989). Matura – vstopnica za vpis na univerzo. *Naši razgledi*, 38, št. 9, str. 256–257.
 23. Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
 24. Kompare, D. (1962). Prednosti in pomanjkljivosti sedanjega izpita na gimnazijah. *Sodobna pedagogika*, 13, 9–10, str. 250–254.
 25. Kovač Šebart, M. idr. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok – ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 5, str. 70–98.
 26. Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja – ali ocena za hrbtom zavesti. V: J. Krek, M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 25–42.
 27. *Letno poročilo – splošna matura 2007*. (2007). Dostopno na: [http://www.ric.si/mma_bin.php/\\$fileI/2008011614204518/\\$fileN/LPSM%202007.pdf](http://www.ric.si/mma_bin.php/$fileI/2008011614204518/$fileN/LPSM%202007.pdf) (Pridobljeno 24. 11. 2010).

28. *Letno poročilo – splošna matura 2008.* (2008). Dostopno na:
http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki (Pridobljeno 6. 1. 2012).
29. *Letno poročilo – splošna matura 2009.* (2009). Dostopno na:
[http://www.ric.si/mma_bin.php/\\$fileI/2009120407490143/\\$fileN/LPSM%202009.pdf](http://www.ric.si/mma_bin.php/$fileI/2009120407490143/$fileN/LPSM%202009.pdf) (Pridobljeno 1. 10. 2010).
30. *Letno poročilo – splošna matura 2010.* (2010). Dostopno na :
http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki (Pridobljeno 9. 1. 2012).
31. *Letno poročilo – splošna matura 2011.* (2011). Dostopno na :
http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki (Pridobljeno 6. 1. 2012).
32. Lorenčič, I. (1996). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. V: B. Marentič Požarnik (ur.). *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 8–10.
33. Marjanovič Umek, L. (2001). Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 30–40.
34. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
35. Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 52–74.
36. Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
37. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
38. Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 8–22.
39. *Matura čez tri leta brez točk.* (2006). Dostopno na:
<http://www.delo.si/clanek/31345> (Pridobljeno 7. 3. 2012).
40. *Matura: kako dolgo še glavna vstopnica na fakulteto.* (2010). Dostopno na:
<http://www.rtvsl.si/slovenija/matura-kako-dolgo-se-glavna-vstopnica-na-fakulteto/230172> (Pridobljeno 3. 2. 2012).
41. *Maturitetno letno poročilo – matura 1995.* (1995). Dostopno na:
http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki (Pridobljeno 7. 3. 2012).
42. *Maturitetni izpitni katalog.* (2010). Dostopno na:
http://www.ric.si/poklicna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 3.8. 2011).
43. Medveš, Z. (2001). Zunanje preverjanje in ocenjevanje v osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 238–241.

44. Medveš, Z. (2001a). Zunanje preverjanje in ocenjevanje kot element šolskega sistema: teze. V: B. Kožuh. (ur.). *Zunanje preverjanje in ocenjevanje v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 9–15.
45. *Navodila za izvedbo maturitetnega izpita iz glasbe*. (1999). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 5. 4. 2012).
46. *Odslej tudi mednarodna matura*. (2009). Dostopno na: <http://www.gorenjskiglas.si/novice/gorenjska/index.php?action=clanek&id=37654> (Pridobljeno 5. 5. 2012).
47. *Pravila o prilagoditvah pri opravljanju izpitov splošne mature kandidatu, ki je hodil v šolo s slovenskim učnim jezikom največ tri šolska leta*. (2011). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 5. 4. 2012).
48. *Pravila o upoštevanju točk pri izpitu splošne mature*. (2011). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 5. 4. 2012).
49. *Pravila o varovanju izpitne tajnosti pri maturi*. (2008). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_DRUG172.html (Pridobljeno 5. 4. 2012).
50. *Pravila za izdelavo seminarske naloge pri splošni maturi*. (2011). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 5. 4. 2012).
51. *Pravila za izvajanje vaj pri geografiji*. (2000). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije (Pridobljeno 5. 4. 2012).
52. *Pravila za izvedbo internega dela splošne mature pri predmetu zgodovina*. (2007). Dostopno na: [http://www.ric.si/mma_bin.php/\\$fileI/2006113010205501/\\$fileN/Pravila%20za%20izvedbo%20internega%20dela%20splo%C5%A1ne%20mature%20iz%20ZGO_2007.pdf](http://www.ric.si/mma_bin.php/$fileI/2006113010205501/$fileN/Pravila%20za%20izvedbo%20internega%20dela%20splo%C5%A1ne%20mature%20iz%20ZGO_2007.pdf) (Pridobljeno 24. 11. 2010).
53. *Pravila za izvedbo praktičnega dela splošne mature pri predmetu zgodovina*. (2011). Dostopno na: <http://www.google.si/search?q=Pravila+za+izvedbo+prakti%C4%8Dnega+dela+splo%C5%A1ne+mature+pri+predmetu+zgodovina.&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:sl:official&client=firefox-a> (Pridobljeno 8. 1. 2012).
54. *Pravilnik o izvajanju izobraževalnega programa mednarodne mature*. (2004). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_PRAV5984.html (Pridobljeno 6. 1. 2012).
55. *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*. (2010). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=99228> (Pridobljeno 5. 5. 2010).

56. *Pravilnik o splošni maturi*. (2008). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV6711.html (Pridobljeno 8. 1. 2012).
57. *Pravilnik o šolskem koledarju v srednjih šolah*. (2007). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_PRAV7955.html (Pridobljeno 5. 4. 2012).
58. *Predmetni izpitni katalog za splošno matura*. (2010). Dostopno na: http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/ (Pridobljeno 7. 1. 2012).
59. Pretnar, B. (1993). Vstopnica na univerzo od 18. stoletja: zgodovina mature. *Delo*, 35, št. 283, str. 4.
60. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 9–10, str. 411–419.
61. Razdevšek Pučko, C. (2003). Nacionalni preizkusi znanja – nevarnost ali spodbuda? *Didakta*, 12, št. 70/71, str. 11–14.
62. Ribarič, M. (1998). Od mature do mature. V: M. Ribarič (ur.). *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem 1849/50–1994/1995*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 13–19.
63. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
64. Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 1: Od naselitve do 1805*. Ljubljana: Delavska enotnost.
65. Schmidt, V. (1966). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 3: 1848–1870*. Ljubljana: Delavska enotnost.
66. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika, osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
67. Svetina, J. (1989). Matura bi lahko bila sito pred vpisom na univerzo: priprave na vrnitev splošne mature na Slovenskem. *Delo*, 31, št. 85, str. 3.
68. Šetinc, M., Lapajne, Z. (1991). Še o reformi mature. *Naši razgledi*, 40, št. 6, str. 170.
69. Šilih, G. (1970). *Didaktika*. Ljubljana: DZS.
70. Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
71. Šimenc, M. (2001). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: J. Krek, M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: PF in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 43–70.
72. Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 112–125.

73. Štraus, M. (2010). So dijakinje uspešnejše od dijakov? Razlike med spoloma v bralni, matematični in naravoslovni pismenosti iz raziskave PISA 2006 na začetku srednjestopenjskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 60–85.
74. Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
75. Trškan, D. (2004). Značilnosti in primerjava zunanjih srednješolskih izpitov iz predmeta zgodovine V Republiki Sloveniji, Franciji, Veliki Britaniji in mednarodnih šolah. *Zgodovinski časopis*, 58, št. 1 – 2, str. 169–186.
76. *Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi*. (1955). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
77. *Učni načrti*. (2012). Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm (Pridobljeno 13. 2. 2012).
78. Vidmar, T. (2007). Gimnazija kot splošnoizobraževalna sekundarna šola v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji – analiza izbranih obdobj. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 109–113.
79. *Vpis UL*. (2012). Dostopno na: <http://www.vpis.uni-lj.si> (Pridobljeno 9. 1. 2012).
80. Weber, T. (1970). Novejša zgodovina narodov Jugoslavije pri zaključnem izpitu. *Vzgoja in izobraževanje*, II, št. 1, str. 20–24.
81. *Zakon o gimnazijah – ZGim*. (2007). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=2> (Pridobljeno 5. 9. 2011).
82. *Zakon o maturi – ZMat*. (2007). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=3> (Pridobljeno 5. 9. 2011).
83. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2007). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_ZAKO5124.html (Pridobljeno 5. 9. 2011).
84. *Zakon o visokem šolstvu – Zvis*. (2006). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html (Pridobljeno 9. 9. 2011).
85. Zupanc, D. (2001). Interno ocenjevanje pri maturi. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 98–109.
86. Zupanc, D., Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 208–228.

87. Zupanc, D. (2010a). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 142–163.
88. Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

VI PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETNI VPRAŠALNIK

Dragi/-a študent/-ka zgodovine!

Moje ime je Darja Lavrič in sem absolventka dvopredmetnega študija zgodovine in pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Pišem diplomsko nalogo o preverjanju in ocenjevanju znanja na splošni maturi pri predmetu zgodovina, zato te prosim, da mi pomagaš in si vzameš nekaj trenutkov ter odgovoriš na spodaj zastavljena vprašanja. Anketni vprašalnik izpolni le v primeru, da si opravljal/-a splošno maturo iz izbirnega predmeta zgodovina. Anketni vprašalnik je anonimen!

Prosim te, da pri vsakem vprašanju obkrožiš le en odgovor, razen če je v navodilu zapisano drugače.

1. Spol:
 - a) Moški
 - b) Ženski

2. Starost: _____ let

3. Leto, v katerem si opravil/-a maturo: _____

4. Kateri izobraževalni program si zaključil/-a?
 - a) Klasična gimnazija
 - b) Umetniška gimnazija
 - c) Tehniška gimnazija
 - d) Ekonomska gimnazija
 - e) Maturitetni tečaj
 - f) Drugo: _____

5. V kateri letnik študija si formalno vpisan/-a?

- a) 1. letnik
b) 2. letnik
6. Kakšna je bila tvoja ocena pri predmetu zgodovina v 4. letniku srednje šole?
1 2 3 4 5
7. Kakšen je bil tvoj splošni učni uspeh v 4. letniku srednje šole?
1 2 3 4 5
8. Kakšna je bila tvoja ocena na splošni maturi pri predmetu zgodovina?
1 2 3 4 5
9. Kakšna je bila tvoja ocena na splošni maturi pri predmetu matematika?
1 2 3 4 5 + 1 + 2 + 3
10. Ali meniš, da je bil interni del maturitetnega preizkusa pri predmetu zgodovina enako zahteven kot eksterni?
a) Ne, interni del preizkusa je bil precej bolj zahteven.
b) Ne, interni del preizkusa je bil malo bolj zahteven.
c) Da, mislim, da sta bila oba dela enako zahtevna.
d) Ne, interni del preizkusa je bil malo manj zahteven.
e) Ne, interni del preizkusa je bil precej manj zahteven.
11. Ali meniš, da sta priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi pozitivno vplivala na tvoj dosedanji študij zgodovine?
a) Da, menim, da zaradi priprave in učenja za IP ZGO na maturi sedaj lažje in bolj kakovostno opravljam svoje študijske obveznosti.
b) Da, menim, da sem s pripravami in učenjem za maturo svoje znanje zgodovine dobro obnovil/-a in imam zaradi tega boljše ocene pri izpitih.
c) Da, z učenjem in pripravami na maturo sem pridobila/-a toliko znanja, da se mi sedaj ni treba skoraj nič učiti za izpite.
d) Ne, menim, da priprava in učenje za izbirni predmet zgodovina na maturi nista bistveno vplivala na moj sedanj študij zgodovine.
e) Ne vem, ne morem presoditi.

12. Ali meniš, da je smiselno ohraniti maturo kot zaključek gimnazijskega izobraževanja?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne vem

Zakaj da/ne?

13. Na kakšen način si se pripravljaj/-a na maturo iz predmeta zgodovina? (Obkrožiš lahko več odgovorov.)

- a) Z učenjem s pomočjo lastnih zapiskov in učbenikov zgodovine.
- b) S študijem dodatne literature s področja zgodovine.
- c) Z iskanjem in študijem spletnih (internetnih) virov in drugih e-gradiv.
- d) Obiskoval/-a sem priprave na maturo, ki so potekale v šoli.
- e) Imel/-a sem inštrukcije.
- f) Nisem se posebej pripravljaj/-a.
- g) Drugo: _____

14. Kako kakovosten je bil po tvojem mnenju pouk zgodovine v srednji šoli?

- 1 – zelo slab
- 2 – slab
- 3 – dober
- 4 – zelo dober
- 5 – odličen

15. Kako zahtevna je bila po tvojem mnenju matura iz predmeta zgodovina?

- 1 – zelo zahtevna
- 2 – srednje zahtevna
- 3 – preprosta
- 4 – zelo preprosta

Za odgovore se ti najlepše zahvaljujem!

Darja Lavrič

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Darja Lavrič izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu zgodovina na maturi* avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Filozofske fakultete v Ljubljani, Oddelka za pedagogiko in andragogiko in Oddelka za zgodovino.

(podpis študentke)

Ljubljana, junij 2012