

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za pedagogiko

MAGISTRSKO DELO

Sara Babi

Maribor, 2018

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za pedagogiko

Magistrsko delo

**MATURA KOT ZAKLJU EK SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA
V SLOVENIJI**

Master's Thesis

**MATURA EXAM AS THE COMPLETION OF SECONDARY
EDUCATION IN SLOVENIA**

Mentor: red. prof. dr. Edvard Protner

Kandidatka: Sara Babi

Maribor, februar 2018

Lektorica:

Eva Visinski, diplomirana slovenistka (UN) in diplomirana sociologinja (UN)

Prevajalec:

Jaka Hmelak, diplomant medjezikovnih študij-angleš ina (UN) in diplomant medjezikovnih študij-nemš ina (UN)

ZAHVALA

Najlepše se zahvaljujem gospodu mentorju, red. prof. dr. Edvardu Protnerju, za ves njegov trud, hitro odzivnost in koristne nasvete, ki sem jih bila deležna tekom pisanja magistrskega dela.

Zahvala pa velja tudi mojim najbližjim, ki so verjeli vame in me s svojimi besedami spodbujali ob nastajanju magistrskega dela.

POVZETEK

Magistrska naloga teoretično obravnava maturo kot eksterno obliko zaključka srednješolskega izobraževanja v Sloveniji. Njeni zametki segajo vse do leta 1848, ko je nastopil čas avstrijskih reform, splošna matura v obliki, kakršno poznamo še danes, pa se je prvič izvedla v šolskem letu 1994/1995. V letu 2002 se je opravljanju splošne mature pridružilo tudi opravljanje poklicne mature. Osnovni razliki med omenjenima maturama se kažejo v pridobljeni izobrazbi in v možnosti nadaljnjega izobraževanja na terciarni ravni. Z uporabo deskriptivne metode smo se želeli seznaniti s pravno ureditvijo mature pri nas in tako ugotovili, da najpomembnejši pravni akt predstavlja Zakon o maturi (2007); osrednja institucija, ki skrbi za izvedbo mature pa je Državni izpitni center s sedežem v Ljubljani. Prav tako smo želeli prepoznati in izpostaviti stopnjo uspešnosti opravljanja splošne ter poklicne mature, stopnjo uspešnosti slovenskih dijakov v mednarodni raziskavi TIMSS za maturante, pa tudi ambicije, ki jih imajo maturantje po nadaljnjem izobraževanju. Z uporabo komparativne metode smo iskali vzporednice med primerljivimi evropskimi srednješolskimi sistemi in tako ugotovili, da slovenska splošna gimnazija praktično nima ekvivalenta, zaradi svoje izrazito naravoslovno-matematične usmerjenosti. Prepoznavamo nekatere slovenske strokovnjake, ki v različnih aspektih mature izpostavljajo utemeljene dvome o ustreznosti le-teh. Tako se denimo vprašajo o pravičnosti prehoda na univerzitetne študijske programe med kandidati splošne mature in kandidati poklicne mature, ki si z opravljanjem dodatnega maturitetnega predmeta omogočijo vpis v le-te; izpostavljajo problem izvajanja samo nekaterih maturitetnih predmetov (matematika in tuji jeziki na primer) na dveh ravneh zahtevnosti, prav tako prepoznavajo učinke, ki bi jih javna objava o uspešnosti srednjih šol na maturi lahko imela, nenazadnje se pa obregnejo ob samo smiselnost mature z vprašanjem, ali je možno s katero drugo, morda primernejšo obliko, zadostiti ciljem in namenom, ki so trenutno v pristojnosti mature.

Ključne besede: matura, splošna, poklicna, Zakon o maturi, Državni izpitni center

ABSTRACT

The thesis focuses on the matura exam as an external form of conclusion of the secondary education in Slovenia. Its origins can be traced back as far as 1848, to the time of the Austrian reforms, whereas the matura we now today was first conducted in the school year 1994/1995. In 2002, the vocational matura was introduced as well. The basic difference between them can be seen in the acquired education and in the possibilities for tertiary study. Using the descriptive method, we wanted to get acquainted with the legal arrangements of matura in Slovenia and by doing so, discovered that the most important legal act is represented by The Law of Matura (2007) and that the central institution tasked with the matura exam is the National Examination Centre in Ljubljana. We have also wanted to recognize and emphasize the degree of successful completion of both matura exams, the degree of success of the Slovene high school students in the international TIMSS research for the high school students in their final year, and the graduates' ambitions concerning further education. Using the comparative method, we tried to find the parallels between comparable European secondary education systems and have concluded that the Slovene general high school (which is in Slovenia called gimnazija) does not have an equivalent due to its distinct emphasis on natural sciences and mathematics. We recognize certain Slovene experts who have legitimate reservations concerning certain aspects of the matura exam. For example, they question the legitimacy of the transition to university study programs between the general matura and vocational matura candidates, since the latter are able to enter those programs by completing an additional subject. They also emphasize the problems of only certain subjects (for example, mathematics and foreign languages) having two levels of difficulty. Furthermore, they recognize the effects that publishing the success of individual high schools might have. Last but not least, they touch upon the issue of the sensibility of the exam, wondering whether another, perhaps a more appropriate form could satisfy its goals and intentions.

Keywords: Matura examination, Vocational matura examination, Law on Matura, National Examination Center

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	1
1.1	Namen	2
1.2	Raziskovalne hipoteze.....	3
1.3	Metodologija	3
1.3.1	Raziskovalne metode	3
1.4	Uporabljeni viri	3
2	OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV	4
2.1	Izobraževanje, izobraževalni sistem.....	4
2.2	Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja	4
2.2.1	Stopnje šolstva v Sloveniji	5
2.2.1.1	Predšolska vzgoja	5
2.2.1.2	Osnovnošolsko izobraževanje.....	6
2.2.1.3	Srednješolsko izobraževanje.....	6
2.2.1.4	Višješolsko in visokošolsko izobraževanje.....	7
3	MATURA NA SLOVENSKEM SKOZI AS.....	7
3.1	Matura v Prusiji.....	7
3.2	Matura v asu Avstro-Ogrske	8
3.3	Slovenska matura v asu od razpada Avsto-Ogrske do 2. svetovne vojne 11	
3.4	Matura po letu 1945	13
3.5	Zaključni izpiti v šestdesetih in sedemdesetih	15
3.6	Usmerjeno izobraževanje – najpomembnejši šolskoreformni projekt v SFRJ 19	
3.7	Matura v samostojni Republiki Sloveniji.....	20
3.7.1	Pravna ureditev mature v Sloveniji	22
3.7.1.1	Maturitetni organi in Državni izpitni center	23
3.7.1.2	Maturitetni izpitni katalog in predmetni izpitni katalogi.....	24
3.7.2	Splošna matura kot izhod iz gimnazije in pogoj za vstop v terciarno izobraževanje	24
3.7.2.1	Mednarodna matura	26
3.7.3	Poklicna matura.....	27
3.7.3.1	Bistveni razliki med splošno in poklicno maturo	29

4	OBSTOJE E RAZISKAVE S PODRO JA MATURE NA SLOVENSKEM	30
4.1	Polemike v povezavi z maturo	36
4.1.1	Javna objava maturitetnih rezultatov	36
4.1.2	Opravljen dodatni predmet splošne mature kot možnost in pogoj za vpis na univerzitetne študijske programe.....	39
4.1.3	Smiselnost mature?	41
4.1.4	Interni del maturitetnih predmetov	43
4.1.5	Dve ravni zahtevnosti pri vseh maturitetnih predmetih?	44
5	MEDNARODNA PRIMERJAVA Z DRUGIMI DRŽAVAMI	45
5.1	Slovenska splošna gimnazija v primerjavi z nekaterimi evropskimi	45
5.2	Slovensko poklicno in srednje strokovno izobraževanje v primerjavi z evropskim	48
5.3	Eksterno preverjanje znanja v Sloveniji in po svetu	51
5.4	Uspešnost slovenskih dijakov na maturi	53
5.4.1	Splošni maturanti	53
5.4.2	Poklicni maturanti	54
5.4.3	Zlati maturanti	56
5.5	Uspešnost slovenskih maturantov v mednarodnih raziskavah.....	57
5.5.1	TIMSS za maturante	57
5.6	Nadaljnje izobraževanje po opravljeni maturi	62
5.6.1	Spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov v Sloveniji .	64
6	SKLEP	67
	LITERATURA	71

KAZALO TABEL

Tabela 1: Stopnje izobraževanja po ISCED 2011	5
Tabela 2: Statistični podatki o splošnih maturantih v spomladanskem in jesenskem izpitnem roku skupaj za obdobje 2017-1995.	53
Tabela 3: Statistični podatki o poklicnih maturantih po programu za vse izpitne roke skupaj za obdobje 2016-2002.	54
Tabela 4: Statistika sprejetih na Univerzo v Mariboru v preteklih treh študijskih letih.....	63

1 UVOD

Primarni cilj vsake države na svetu bi moral biti vlaganje v loveški kapital svojih državljanov. Eden izmed načinov za omogočanje tega bi lahko bil skozi ponudbo dostopnega, predvsem pa kakovostnega izobraževanja. Šolstvo bi se moralo uspešno prilagajati zahtevam postmodernega sveta in svoje uporabnike (učence) usposobiti oziroma opremiti s kvalitetno zalogo uporabnega znanja. Vzgoja in izobraževanje se v Sloveniji pričenja z vrtcem, nadaljuje se z obvezno devetletno osnovno šolo, naslednjo raven predstavlja srednješolsko izobraževanje, ki sicer ni zakonsko obvezno, formalno gledano pa konec predstavlja študij na univerzi. Naštete stopnje se medsebojno razlikujejo po obvezi, po organizaciji, po pravni ureditvi in še po mnogih drugih lastnostih, dejstvo pa je, da si vsaka izmed njih zagotovo prizadeva čim boljše »opremiti« uporabnika in ga kakovostno pripraviti na vstop v višjo stopnjo v sistemu vzgoje in izobraževanja.

Magistrska naloga se osredotoča na zaključek srednješolskega izobraževanja v Sloveniji, ki ga predstavlja opravljanje zaključnega eksternega izpita oziroma mature. Slovenska splošna matura šteje 22 let. Najpomembnejšo pravno podlago maturi predstavlja Zakon o maturi (2007). Beseda matura, ali kot pogosto slišani sinonim zanjo - zrelostni izpit, izvira iz latinščine in pomeni zrelost oziroma doraslost. Predpostavlja se torej, da kandidat, ki opravi maturo - postane maturant, posebej zrelega in odraslega loveka.

Ko so se nekaj let nazaj (natančneje v letu 1992) v samostojni Sloveniji rodile ideje o ponovni vzpostavitvi sistema opravljanja mature, so bila določila o tem sprva zelo ohlapna, a so bila v naslednjih treh letih dopolnjena in razvita v tolikšni meri, kot poročala Gabršček (1998), da je v letu 1995 prišlo do prve prave izvedbe mature z zunanjim preverjanjem znanja. V ta namen je bila ustanovljena tudi institucija, ki se ukvarja izključno z izvajanjem mature. Danes to institucijo imenujemo Državni izpitni center.

Trenutno pri nas poznamo dve obliki mature, in sicer splošno maturo ter poklicno maturo, dijaki nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja pa ob koncu šolanja na tej stopnji opravljajo t.i. zaključni izpit.

Zametki mature segajo v davno revolucionarno leto 1848, ko so postali nelo ljiv del reformnih prizadevanj avstrijskega šolskega sistema (Vovko, 1998). Od tega leta pa vse do danes, je matura doživela marsikatero spremembo, kar pa bo predstavljeno v jedrnem delu magistrske naloge.

Matura ima po svoji naravi dvojno vlogo, in sicer na eni strani služi kot certifikat za zadostno znanje, ki bi ga dijak naj imel ob koncu srednješolskega programa, ki ga je obiskoval, po drugi strani pa služi kot selekcijski instrument pri vpisu na univerzo. Nekateri slovenski strokovnjaki, ki bodo v nadaljevanju omenjeni, so v povezavi s slovensko maturo raziskovali različne vidike. Odločitev o izbrani temi magistrske naloge pa je bila sprejeta po tem, ko smo v medijih zasledili omembe strokovnega posveta o splošni maturi, ki je potekal v januarju leta 2017 na SAZU Ljubljana.

1.1 Namen

Namen magistrske naloge je:

- seznaniti se s pravno ureditvijo mature pri nas;
- ugotoviti s kakšnimi spremembami se je matura soočala vse od leta 1848 naprej;
- prepoznati značilnosti mature v samostojni Republiki Sloveniji;
- razlikovati med splošno in poklicno maturo;
- seznaniti se z uspešnostjo opravljanja splošne in poklicne mature pri nas;
- seznaniti se z dosedanjimi znanstvenimi spoznanji o maturi na Slovenskem;
- ugotoviti kolikšen del maturantov po opravljeni maturi nadaljuje svoje izobraževanje na terciarni ravni;
- prepoznati podobnosti in razlike v zaključku srednješolskega izobraževanja med nekaterimi izbranimi državami;
- seznaniti se z uspešnostjo slovenskih maturantov v mednarodnih raziskavah;
- na osnovi ugotovljenega podati morebitne predloge za spremembe obstoječega stanja.

1.2 Raziskovalne hipoteze

Raziskovalne hipoteze so izražene implicitno v obliki raziskovalnih vprašanj.

Raziskovalna vprašanja pa so naslednja:

- Kakšna je pravna ureditev mature na Slovenskem?
- Kako je bila matura razumljena oziroma definirana skozi različna časovna obdobja?
- Kakšne spremembe so se dogodile na področju mature, odkar je Slovenija samostojna republika?
- Katere so razlike med splošno in poklicno maturo pri nas?
- Kakšna je stopnja uspešnosti opravljanja splošne in poklicne mature slovenskih maturantov?
- Kolikšen delež maturantov nadaljuje svoje izobraževanje na terciarni ravni?
- Kakšne so podobnosti in razlike med zaključki srednješolskega izobraževanja v nekaterih izbranih državah?
- Kako uspešni so slovenski maturantje v mednarodnih raziskavah?

1.3 Metodologija

1.3.1 Raziskovalne metode

Magistrska naloga je teoretična, uporabili pa smo naslednje raziskovalne metode:

- **deskriptivno metodo** za opisovanje dejstev in procesov;
- **komparativno metodo** za namene primerjanja dejstev in odkrivanja podobnosti ter razlik;
- **metodo klasifikacije** za določanje položaja pojmov v sistemu pojmov.

1.4 Uporabljeni viri

V magistrski nalogi so uporabljeni predvsem primarni viri, le pri navajanju ugotovitev s strokovnega posveta o splošni maturi, ki se je izvajal v Ljubljani v letu 2012 in 2017, smo delno uporabili in ustrezno navedli sekundarne vire.

2 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

2.1 Izobraževanje, izobraževalni sistem

Izobraževanje je pojem, ki ima več pomenov. Najprej je izobraževanje t.i. šolanje oziroma poučevanje oseb, ki poteka v izobraževalnih institucijah, kot so šole, univerze in preostali izobraževalni centri. Nadalje je izobraževanje proces, ki ljudem omogoča pridobivanje znanja, razvoj spretnosti, pridobivanje navad ter usposabljanje za delovanje, ki je potrebno, da v določeni družbi razvijemo in uporabimo svoje potenciale. Prav tako pa je izobraževanje tudi stopenjski proces, v katerem posameznik s pomočjo učenja pridobiva znanje in spretnosti ter širi svoje razumevanje, pa tudi kompetence. Pojavlja se angleški izraz »education«, ki označuje tudi izobrazbo, ki jo je mogoče pridobiti v sistemu formalnega in sistematičnega izobraževanja (Muršak, 2012).

Izobraževanje kot delovno-družbeni sistem prispeva k uresničitvi vizije in ciljev. Bistvo izobraževalnega sistema je povezava izvajalcev izobraževanja, njihovih vsebin ter učnih sredstev z uporabniki, pri čemer se jih usposablja za opravljanje določenega dela in to vodi v doseganje želenega cilja. Naloga izobraževalnega sistema je zagotoviti ugodne socializacijske pogoje, ki omogočajo osebnostni razvoj uporabnikov, ti morajo biti skladni z njihovimi razvojnimi možnostmi ter interesi, uporabniki pa morajo ustrezati razvojnim potrebam in interesom socialne družbe (Jereb, 1998).

Kot navaja Jereb (1998) sta vzgoja in izobraževanje, gledano v širšem smislu, družbeni dejavnosti, ki sta usmerjeni v doseganje vzgojno-izobraževalnega cilja. Vzgoja je dolg proces oblikovanja ter razvoja človekove osebnosti, medtem ko izobraževanje omogoča razvoj in pridobivanje posameznikovih znanj ter sposobnosti, ki omogočajo uspešno vključitev v družbeno življenje (Prav tam, 1998)

2.2 Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja

Pravilno ujemo med tremi osnovnimi stopnjami izobraževanja, t.j. osnovno, srednje in visoko, so šolski sistemi dandanes vendarle tako kompleksni, da je delitev na zgolj tri stopnje premalo natančna (Skubic Ermenc, 2014). Zato se je z

namenom uporabe in primerjave sistemov razvila klasifikacija, ki jo je v sedemdesetih prejšnjega stoletja razvil Unesco. S kratico se klasifikacija imenuje ISCED, ki v slovenščini pomeni Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja. Gre za relativno mlado orodje, ki je bilo razvito z namenom zbiranja in predstavljanja statistik izobraževanja na ravni držav in tudi na mednarodni ravni. V letu 1997 je klasifikacija bila prenovljena prvič, v letu 2011 pa še drugi (Skubic Ermenc, 2014). V spodnji tabeli je predstavljenih osem stopenj izobraževanja po ISCED 2011.

Tabela 1: Stopnje izobraževanja po ISCED 2011

Stopnja 0	Predprimarna vzgoja in izobraževanje
Stopnja 1	Primarno izobraževanje
Stopnja 2	Nižje sekundarno izobraževanje
Stopnja 3	Višje sekundarno izobraževanje
Stopnja 4	Postsekundarno neterciarno izobraževanje
Stopnja 5, 6, 7, 8	Terciarno izobraževanje <i>Stopnja 5: kratki cikel izobraževanja</i> <i>Stopnja 6: prvi cikel izobraževanja – diplomski študij</i> <i>Stopnja 7: drugi cikel izobraževanja – magistrski študij</i> <i>Stopnja 8: tretji cikel izobraževanja – doktorski študij</i>

Vir: Skubic Ermenc, 2014.

2.2.1 Stopnje šolstva v Sloveniji

Prav poudarek magistrske naloge predstavlja srednješolsko izobraževanje, še posebej zaključek tega izobraževanja, opravljanje mature, pa bomo zaradi boljšega razumevanja vseeno na kratko predstavili urejenost vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

2.2.1.1 Predšolska vzgoja

Vzgoja in izobraževanje se v Republiki Sloveniji pričenja s predšolsko vzgojo. V vrtce se vključujejo otroci od enega leta starosti pa vse do vstopa v osnovno šolo, vendar to ni obvezno (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007). Obenine so tiste, ki imajo temeljno nalogo pri ustanavljanju in financiranju vrtcev. V zadnjem času vse

bolj popularni postajajo tudi zasebni vrtci, ki se od javnih razlikujejo po ustanovitelju ter po programu (MIZS, b.l.).

2.2.1.2 Osnovnošolsko izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji izvajajo osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, glasbene šole ter zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Do šolskega leta 2007/2008 je bila uzakonjena osemletna osnovna šola, od šolskega leta 2008/2009 naprej pa osnovnošolsko izobraževanje poteka po programu devetletne osnovne šole, v katero otrok vstopi s šestim letom starosti, vendar to ni takšna novost za naš prostor, saj je že Marija Terezija z zakonom iz leta 1774 to uzakonila. U enec zaklju i osnovnošolsko izobraževanje, ko uspešno kon a 9. razred, osnovnošolsko obvezo pa u enec izpolni po devetih letih izobraževanja (MIZS, b.l.).

2.2.1.3 Srednješolsko izobraževanje

Srednješolsko izobraževanje se v Sloveniji deli na splošno, poklicno in srednje strokovno in tehniško izobraževanje (MIZS, b.l.). Kot ugotavlja Skubic Ermenc (2014) je splošna zna ilnost evropskih šolskih sistemov ta, da je vanje vklju ena velika množica mladih, zato so tudi srednje šole množi no obiskane. Kot primer: leta 2012 je v ve ini evropskih držav delež mladostnikov starih 16 let, vklju enih v višje sekundarno izobraževanje, presegalo 90 odstotkov (Prav tam, 2014). Druga zna ilnost na podro ju srednjega izobraževanja v zadnjem desetletju pa je tudi vedno ve ji pritisk mladih v pogramne splošne srednje šole (gimnazije). Daje se vtis, da izobraževanje na višji sekundarni stopnji postaja vse bolj podaljšek obveznega izobraževanja, kot nekakšna prehodna stopnja izobraževanja, ki udeležence pripravlja na nadaljnje izobraževanje (Prav tam, 2014). Podro je srednješolskega izobraževanja je pri nas urejeno s šestimi zakoni, najbolj relevanten za našo magistrsko nalogo je Zakon o maturi (UL RS, št. 1/07), ki dolo a vsebino poklicne in splošne mature, pravice in obveznosti kandidatov, sestavo in pristojnosti organov, pa tudi postopek in na in opravljanja poklicne oziroma splošne mature (MIZS, b.l.). O tem pa ve v nadaljevanju.

2.2.1.4 Višješolsko in visokošolsko izobraževanje

Med višješolskim in visokošolskim izobraževanjem obstajajo temeljne razlike. Ko je govora o višješolskem izobraževanju, se to nanaša na strokovno izobraževanje, ki se navezuje na srednje izobraževanje, kar ni v sklopu univerze in takšna oblika izobraževanja praviloma traja od enega do treh let (Re nik, 1991).

Ko je govora o visokošolskem izobraževanju, so še zmeraj najbolj cenjene oblike visokošolskega izobraževanja univerze. Te so bolj selektivne, samo izobraževanje na njih pa se povezuje z znanstvenim in raziskovalnim delom, ki je na visoki stopnji (Re nik, 1991). Se pa visokošolsko izobraževanje odvija tudi na javnih in koncesioniranih samostojnih visokošolskih zavodih in na nekoncesioniranih zasebnih samostojnih visokošolskih zavodih (USZS, b.l.). Pri nas lo imo tri stopnje, in sicer dodiplomski študij, podiplomski študij oziroma magisterij in doktorski študij (Re nik, 1991), obstajajo pa pri nas 4 univerze, in sicer v Ljubljani, Mariboru, na Primorskem in v Novi Gorici (USZS, b.l.).

Pomembno je vedeti, da vstopnico na terciarno oziroma visokošolsko stopnjo izobraževanja v Sloveniji predstavlja opravljena matura. Z uspešno opravljeno splošno maturo se dijak lahko vpiše na vse univerzitetne in na vse visokošolske programe na katerikoli fakulteti, z uspešno opravljeno poklicno maturo pa se dijak lahko vpiše na katerikoli visokošolski program. Vendar obstaja v Sloveniji še ena možnost: v kolikor dijak, ki v osnovi opravlja poklicno maturo, naredi tudi dodatni maturitetni predmet, se lahko prav tako vpiše na nekatere univerzitetne programe (MIZS, b.l.). Temu se bomo podrobneje posvetili v nadaljevanju.

3 MATURA NA SLOVENSKEM SKOZI AS

Bogataj (1997) navaja, da beseda matura izvira iz latinske besede »*maturus*«, kar v prevodu pomeni goden, zrel, dorasel in iz tega izvira imenovanje mature kot zrelostnega izpita. V podpoglavjih, ki sledijo, se bomo vrnil v zgodovino in ugotovili, kaj se je na podro ju mature dogajalo na našem obmo ju skozi as.

3.1 Matura v Prusiji

Naj na za etku omenimo državo, ki je maturo uzakonila že proti koncu 18. stoletja (leta 1788 natan neje), to je Prusija (Ciperle, 1998). Navodilo v državi je bilo, da

morajo biti mladi, preden zapustijo javno šolo, izprašani in morajo prejeti listino, ki ugotavlja njihovo zrelost oziroma nezrelost, eprav je ta listina (spri evalo) bila po svoji naravi zgolj svetovalna. Težnja v Prusiji po splošni obveznosti zrelostnega izpita v tem času je bila spremljana z željo, da šola na sekundarni stopnji pridobi renome in prenovi propadlo šolsko disciplino, kazati so se pa za eli tudi novi pogledi, kako se naj izbira kandidate za univerzitetni šudij. Listina je svojo svetovalno naravo obdržala tudi v letu 1812, ko se je uveljavila Humboldtova preureditev zrelostnega izpita. Novost je bila le razvrstitev kvalitete zrelostnega spri evala, in sicer od rimske številke I. do rimske številke III. (Prav tam, 1998). Na univerzo se niso mogli vpisati le tisti dijaki, ki so bili brez spri evala. etudi je listina (spri evalo) pokazala dijakovo neznanje (torej, da je dijaku na spri evalu pisala rimsko število III.), se mu vpisa na univerzo formalno ni dalo prepre iti. Postopoma je zrelostna listina postajala neizogiben del vstopa na univerzo in tako je leta 1848 maturitetno spri evalo v avstrijskih deželah postalo dokaz zrelosti, oziroma predpogoj kateregakoli znanstvenega študija. Je pa uvedba maturitetnih spri eval predstavljala grožnjo za univerzitetne sprejemne izpite, to pa zato, ker jih zaradi množi nega navala bodo ih študentov ni bilo mogo e izvajati dosledno (Prav tam, 1998).

3.2 Matura v času Avstro-Ogrske

Za slovenski prostor je že obdobje reformacije (16. stoletje) predstavljalo prelomnico, kajti na podro ju vzgoje in izobraževanja so protestanti pri eli ustanavljati gimnazijo. Ta beseda izvira iz grš ine in je pri starih Grkih pomenila telovadnico oziroma prostor, namenjen gimnastiki, danes pa pomeni srednjo šolo, ki pripravlja dijake za pouk na univerzi (Ribari , 1998). Že v 16. stoletju je bila gimnazija zamišljena kot šola, ki izobražuje in pripravlja dijake za vstop na univerzo (Schmidt, 1988), vendar se ta šola v drugi polovici 16. stoletja še ni imenovala gimnazija, kajti tega imena še v tem času niso poznali, pa pa so poznali ime protestantska stanovka šola (Ribari , 1998). So pa gimnazije na naše ozemlje vpeljali jezuiti ob koncu 16. stoletja in v za etku 17. stoletja, ti so ustanovili tudi gimnazijo v Ljubljani (1587), v Celovcu (1604), v Gorici in Trstu (1620) in nenazadnje v Mariboru (1758) (Schmidt, 1988; Gabri , 2009). Jezuitski šolski

sistem je bil prvi šolski sistem, eprav za današnja merila še zelo nepopoln (Schmidt, 1988).

V letu 1849 sta bili reformirani srednješolska in visokošolska stopnja (Gabri , 2009) - šolska reforma je v Avstriji z Osnutkom organizacije gimnazij in realk tudi na slovensko ozemlje prinesla moderno gimnazijo (Schmidt, 1988). Omenjeni osnutek je ostal v veljavi vse do razpada Avstro-Ogrske (Ribari , 1998). Najvidnejša sprememba je bila uvedba gimnazije, ki ji je bil podeljen status elitne in splošne izobraževalne srednje šole, ki je namesto šestih razredov zdaj obsegala osem razredov (Schmidt, 1988). Poleg omenjenega je osnutek predvidel še nov predmetnik in nov u ni na rt, srednješolski profesor pa je postal akademski poklic, od profesorskega kadra se je tako zahtevala diploma filozofske fakultete (Gabri , 2009; Schmidt, 1988). Gimnazije niso bile ve latinske šole, a je u enje latinš ine vseeno ostalo u ni predmet (Schmidt, 1988; Gabri , 2009). Na pomenu so pri eli pridobivati živi jeziki in naravoslovni predmeti (Schmidt, 1988; Gabri , 2009). Novost je predstavljala tudi uvedba maturitetnega izpita kot kon nega gimnazijskega izpita, ta pa je bil pogoj za vstop na univerzo (Schmidt, 1988). Namen tega izpita ni bilo dijakovo izkazovanje poznavanja gimnazijske snovi, pa pa dokaz njegove duhovne zrelosti za nadaljnji študij na univerzi (Ribari , 1998). Sprva slovenš ina na maturi ni bila priznana kot materni jezik slovenskih dijakov, pa pa je to bila bodisi nemš ina bodisi italijanš ina. Šele skozi leta je slovenskemu jeziku uspelo utreti si pot v gimnazije. Šolsko leto 1849/1850 je za gimnazije v Ljubljani, Celovcu in Gorici predstavljajo spremembo v osemrazredno, konec tega šolskega leta pa je postreglo s prvimi maturami na Slovenskem (Schmidt, 1988; Gabri , 2009). Matura se je na mariborski gimnaziji uvedla leto kasneje, na celjski gimnaziji ter v Trstu dve leti kasneje, v novomeški gimnaziji leta 1855, kopraska gimnazija pa je prve maturante dobila leta 1858 (Ribari , 1998). Kandidati so se morali predhodno prijaviti pri razredniku, zbor profesorjev pa je lahko sicer kandidatom odsvetoval pristop k opravljanju maturitetnega izpita v dolo enem terminu, vendar tega ni mogel prepre iti (Ciperle, 1998). Poleg letnega termina, ki je bil namenjen absolventom osmega razreda teko ega šolskega leta, sta obstajala tudi jesenski in februarški termin. Sestava izpitne komisije je obsegala pofesorje obveznih u nih predmetov, gimnazijskega direktorja in predsednika komisije, ki pa

je bil deželni šolski inšpektor za srednje šole (Prav tam, 1998). Maturitetni izpit je bil sestavljen iz pisnega in ustnega dela. Na zaključnem zrelostnem spriču so bili razvidni kandidatovi osebni podatki, oznaka učne ustanove in izjava izpitne komisije, kako se kandidatu prizna zrelost za vstop na univerzo. Ta izjava je bila bodisi »zrel z več glasov«, »zrel soglasno« ali »zrel z odliko« (Ciperle, 1998). Kandidati, ki so bili spoznani za nezrele, so dobili možnost, da k zrelostnemu izpitu ponovno pristopijo čez pol leta ali še čez eno leto (Prav tam, 1998).

Ribari (1998) ugotavlja, da je bilo v šestdesetih letih 19. stoletja na novo ustanovljenih nekaj gimnazij, med njimi na primer v Beljaku, v Kranju in na Ptujju. Kranjska gimnazija je leta 1870 postala prva gimnazija s slovenskim učnim jezikom, sprememba se pa je v začetku 20. stoletja dogodila tudi pri maturi, kajti ni je bilo več potrebno opravljati iz vseh predmetov, pač pa je bil pisni del izpita sestavljen le iz matematike, nemščine, latinščine, grščine in slovenščine (Prav tam, 1998). Že prej smo omenili, da si je slovenski jezik z leti bolj ali manj uspešno utiral pot v gimnazije. Leto 1908 tako predstavlja pomembno prelomnico za naš jezik, kajti tega leta je bil izdan odlok, po katerem so morali maturanti slovenskih gimnazij pisati maturitetno nalogo iz nemškega in iz slovenskega jezika; slovenščina je tako postala bolj enakopravna nemščini na maturi (Prav tam, 1998).

Gimnazije niso bile edine šole, ki so v tem času poznale maturo. Tudi na **učiteljskih** so jo po zakonodaji iz leta 1869 dijaki morali opravljati ob koncu štiriletnega izobraževanja. Tukajšnji maturanti sicer izobraževanja niso nadaljevali na univerzah, pač pa so se izobrazili in usposobili za opravljanje poklica učitelja (Ribari, 1998). Naj omenimo, da so bila učiteljska edine srednje šole, v katere so se enakopravno lahko vpisala tudi dekleta (Schmidt, 1988; Gabri, 2009). Še dodaten znak za neenako vrednotenje spolov je bil viden v dohodkih, da so učiteljice prejemale le 80 % plače učiteljev (Gabri, 2009). Na učiteljski je matura predstavljala zahteven izpit pred komisijo, ki je obsegal tri dele, in sicer pisnega, ustnega in praktični del, ki je predstavljal samostojni učni nastop (Ribari, 1998).

Novost 19. stoletja je bila še ena vrsta splošnoizobraževalnih ustanov, ki so z opravljenom maturo dijakom omogočale vstop na univerze. Gre za **realke** in z njimi se je identificiral višji srednji sloj, še posebej tehnično izobraženstvo (Gabri, 2009;

Ribari , 1998). Poudarek je bil na pouku predmetov iz naravoslovja, matematike; skratka iz predmetov, pomembnih za vsakdanje življenje. Pomembno reformo za realke je predstavljala razdelitev na dva tipa, in sicer na šestrazredno in osemrazredno realko. Razlike med njima je bila ta, da se je šestrazredna razvijala v smeri strokovne ali tehniške šole in se je pogosto imenovala tudi višja realna šola, medtem ko pa se je osemrazredna zaključila z maturo in zanje se je pogosto uporabljalo ime realne gimnazije. V letu 1929, po razpadu Avstro-Ogrske, so bile realke odpravljene (Prav tam, 1998).

3.3 Slovenska matura v času od razpada Avstro-Ogrske do 2. svetovne vojne

Leta 1918 je Avstro-Ogrska razpadla in za Slovence je to leto predstavljalo spremembe v političnem, gospodarskem in kulturnem smislu, kajti Avstro-Ogrsko je zamenjala Jugoslavija. Poverjenik za ukrajino in bogoslovje je tega leta postal Karel Verstovšek in on je bil tisti, ki se je zavzel za slovenizacijo šolstva, tako da so se v nekaj mesecih nemške in utrakvistične gimnazije spremenile v slovenske (Gabrič , 1998; Okoliš, 2002). Tako je slovenski jezik po pomenu zamenjal nemškega, prišlo pa je tudi do spremembe pri predmetu domoznansvo, prejšnje avstrijsko domoznanstvo je namreč nadomestilo domoznansvo nove SHS (Gabrič , 1998).

Še ena temeljna sprememba v šolstvu poleg slovenizacije, ki jo je opravil Verstovšek, je bila ta, da je na vse gimnazije uveljavil nov učni načrt, ki je predpostavljala spremembo gimnazij iz klasične v realne (Prav tam, 1998). Ta sprememba se je najbolj odražala v predmetu poučevanja živih jezikov (francoščina na primer), stara klasična jezika, latinščina in grščina, pa sta izgubila veljavo (Prav tam, 1998).

Do sprememb je prišlo tudi na področju mature. Januarja leta 1919 je višji šolski svet gimnazijam sporočil, kateri predmeti so bili zamenjani za zaključni izpit na gimnazijah. Namesto nemščine je glavni maturitetni predmet tako postala slovenščina, pri predmetu zgodovine in zemljepisa pa so dijake po novem pripravljati na opravljanje mature iz znanja zgodovine ter geografije Kraljevine SHS, s posebnim ozirom na Slovenijo in Balkan (Prav tam, 1998). Prav se je matura v Jugoslaviji večkrat preimenovala (včasih so ji rekli tretji izpit, spet drugi zrelostni oziroma zaključni izpit, tretja matura, ...), pa je maturi še vedno

ostala pripisana ista vloga, kot jo je imela že pred Verstovškovimi reformami, torej prejetje zrelostnega spri evala, ki je še vedno predstavljalo vstopnico na univerzitetni študij (Prav tam, 1998). Maturu je lahko opravljal tisti dijak, ki je imel vsaj oceno zadostno iz vseh predmetov, pouk pa se je zaradi priprav na maturo zaključil že meseca maja. Še vedno je matura obsegala pisni in ustni del, pri čemer je pisni del vseboval sestavek iz slovenskega jezika, pa tudi prevajanje iz nemške, italijanske ali francoške, srbohrvaške in latinške; na koncu jih je čakal še izpit iz matematike. Člani komisijskega odbora so vestno nadzorovali potek mature, same naloge so pa bile skrbno varovane že od začetka pisanja. Za dijake, ki so zadnji letnik gimnazije zaključili z najvišjima ocenama pri vseh predmetih, in ki so tudi pri pisnem delu mature pri vseh predmetih prejeli najvišji oceni, je veljal bonus, oproščeni so bili opravljanja ustnega dela mature (Prav tam, 1998). Pravilo je bilo tako, da samo slovenščina ni smela biti ocenjena negativno na pisnem delu. Če je bil kateri izmed drugih delov pisnega izpita ocenjen negativno, je dijak negativno ocenjene predmete lahko ponovno opravljal že v septembrskem, ali kasneje, v januarskem roku (nasprotno je dijak lahko k opravljanju zrelostnega izpita pristopil šele čez eno leto). Ustni del izpita, ki se je izvedel kmalu po končanem pisnem delu, je bil sestavljen iz šestih predmetov. Kandidati so vlekli izpitne lističe in so v primeru neznanja imeli pravico zamenjati izpitni listič po petih minutah, a je zamenjava vplivala na oceno. Ocenjevalci kandidatom niso postavljali prezahtevnih vprašanj, to pa zato, ker cilj mature ni bil nič drugega, kot nadgraditi že doseženo znanje (Prav tam, 1998).

Primerjava položaja slovenskih in drugih dijakov v Jugoslaviji nakazuje na obsežnejšo maturo na Slovenskem kot v drugih delih države. Namesto slovenščine in srbo-hrvaškega jezika, so drugod namreč imeli le drugega, ki je veljal za materni jezik. Slovenski dijaki so se torej na obeh delih mature (pisnem in ustnem) morali ubadati z enim predmetom več kot vrstniki v preostalih delih države, na koncu so pa vsi prejeli enakovredno spri evalo (Prav tam, 1998).

V letu 1929 se je dogodila bistvena sprememba, za časa diktature kralja Aleksandra. Slednji je namreč skušal poenotiti šolski sistem v Kraljevini Jugoslaviji – slovenski dijaki so se tako iznebili z drugimi vrstniki v državi, glede na število predmetov in

glede na to, da se je tako pisni kot ustni del izpita moral opraviti iz srbohrvaš ine (Prav tam, 1998).

Posledice, ki jih je na naše območje prinesla 2. svetovna vojna, so se dotaknile tudi takratnega šolstva. V letu 1941 je tako bila prvič odpovedana matura, to pa zato, ker je zaradi motenj in vojaških operacij ni bilo mogoče izvesti. Nemški okupatorji so prepovedali slovenščino na območju Štajerske in Gorenjske, v Prekmurju so pa, po zgledu Nemcev, tudi Madžari napravili enako (Gabrič, 1998). Slovenščina se je obdržala le v italijanski okupacijski coni, v Ljubljanski pokrajini. Ker v letu 1941, zaradi različnih distrakcij, mature ni bilo mogoče izvesti, je sledilo vprašanje, kaj se je torej zgodilo z maturitetnimi sprievali tistih dijakov, ki zaradi motenj, na katere oni sami niso imeli vpliva, niso utegnili opravljati mature po klasi nemškem postopku? V tem primeru je za dokončanje šolanja zadostovalo letno zaključno sprievalo z ocenami osmega razreda. Vojna v nobenem primeru ni prinesla pozitivnih posledic za naše območje, število maturantov je skokovito upadlo, pa tudi veliko število maturantov ni uspelo uveljavljati pravic, ki bi jim naj z javno izdanim sprievalom pripadale (Prav tam, 1998).

3.4 Matura po letu 1945

V letu 1945 je prišlo do spremembe političnega režima, komunisti na oblast v Jugoslaviji je uveljavila novo federativno ureditev. Druga pogleda na reševanje nacionalnega vprašanja so pustili sledove tudi pri zrelostnih izpiti. Težnja po opravljanju izpitov iz srbohrvašine za vse dijake po državi (poenotenje le-teh) je zamrla, pa tudi Ljubljana je po novem postala slovenska prosvetna prestolnica (Gabrič, 1998).

Kot že rečeno, je naše območje v tem času doživljalo marsikatero spremembo, ki se pri izvajanju same mature niso kaj preveč poznale. Slednja je še vedno potekala po precej ustaljenih smernicah. Prvo slovensko prosvetno ministrstvo je februarja 1947 izdalo prva povsem slovenska pravila o maturi. Sprememba v primerjavi s predvojnimi časi je bila v: predsednik izpitne komisije je po novem postal ravnatelj šole, obveznost srbohrvašine je odpadla, pri tujih jezikih je na vseh šolah postala obvezna ruščina (Prav tam, 1998). Kot že znano, je bila matura sestavljena iz pisnega in ustnega dela, in tako je pisni del bil sestavljen iz slovenščine,

matematike, rušine, na klasičnih gimnazijah pa je matematiko nadomestila latinščina. Pri ustnem delu so omenjenim predmetom dodali še zgodovino in zemljepis. Sama izvedba ustnega dela mature je ostala nespremenjena (Prav tam, 1998).

Naslednja sprememba, ki jo je leta 1948 povzročil spor med Jugoslavijo in Sovjetsko zvezo, je povzročila izpad maturitetnega predmeta rušine. Pravi bil predpisan izpad rušine iz obeh delov (torej ustnega in pisnega), je na koncu ruščina vseeno ostala del ustnega izpita. Se pa je v tem času prišlo do velike spremembe pomena realnih predmetov na maturi, npr. fizike, kajti na ustnem delu so kot peti predmet uvedli fiziko. Ni še bilo konca spremembam na področju mature. Že leta 1950 je prišlo do novih sprememb, in sicer je pisni del mature po novem zajemal slovenščino, matematiko in tuj jezik, pri ustnem delu so poleg že znanih dodali še kemijo, »klasiki« so pa zraven opravljanja izpitov iz latinščine, grščine in zgodovine pri slednji dobili dodano še zgodovino umetnosti (Gabrič, 1998). Vloga ravnatelja je ponovno postala bolj organizacijske narave, »glavna osebnost« mature je spet postal ministrski odposlanec. Matura se je izvajala v mesecu juniju, tisti neuspešni pa so prvo priložnost dobili ponovno v prvih dneh septembra (Gabrič, 1998).

Sredino petdesetih let je Jugoslavijo zaznamovalo pripravljane na veliko reformo v šolstvu. Predlogi so šli v smeri izničenja pomena gimnazij kot osrednje splošne izobraževalne ustanove na srednji stopnji šolstva, poudarjen je bil pomen strokovnih šol (Prav tam, 1998). Gimnazijam so namreč očiteli elitizem in malomešansko anksnost, edina kvalitetna prednost gimnazij je bil zrelostni izpit, ki je v tistem času omogočal vpis na fakulteto. Namen mature je bilo izkazovanje dijakove »splošne izobrazbe in splošne zrelosti.« K maturi so se lahko prijavili dijaki, ki so uspešno dokončali osmi razred, prav tako pa je bilo njihovo vedenje ocenjeno z »zadovoljivo«. Matura je bila ponovno sestavljena iz pisnega (slovenščina, matematika, tuj jezik, pri »klasikih« še latinščina in grščina) in ustnega dela (pri slovenščini se je eno vprašanje navezovalo na književnost drugih jugoslovanskih narodov, pri zgodovini pa je eno vprašanje bilo povezano z narodnoosvobodilnim bojem). (Ne)uspešnost mature je bila razglašena že naslednji dan. Takratno maturo je zaznamovalo dogajanje na političnem področju. Ker se je z letom 1945 pričelo povečevati število gimnazij na Slovenskem, je naraslo tudi število maturantov, še

posebej število maturantk, ki so se v marsikaterem pogledu približale monejšemu spolu (Prav tam, 1998).

Verjetno najpomembnejšo prelomnico, nanašajo se na gimnazije in maturo v povojnem času, predstavlja leto 1958, kajti tega leta se je ukinila klasična osemletna gimnazija in se uvedla štiriletna gimnazija (Ribari, 1998). Vanjo so se lahko vpisali učenci po končanem osemletki. Klasična gimnazija je bila ukinjena (ostali so zgolj posamezni klasični razredi na nekaterih gimnazijah), prav tako je bila ukinjena matura in namesto nje uveden zaključni izpit (Ribari, 2002).

3.5 Zaključni izpiti v šestdesetih in sedemdesetih

Leta 1958 so bile, kot že omenjeno, uvedene štiriletne gimnazije, leto kasneje pa je na področju šolske reforme prišlo še do ene spremembe. Govora je o nadomestitvi mature z zaključnim izpitom. Kot ugotavlja Gabrič (1998), je bil jugoslovanski cilj tega časa ustvariti prožen šolski sistem, ki ne bi dijakom določil ene vrste šole že vnaprej odvzel možnosti za vpis na poljubno šolo na višji stopnji, temveč bi z uravnoveženostjo programov dijakom omogočil ali prepisal na širši spekter šol. Gimnazijska matura je s svojo zahtevnostjo ta cilj onemogočila, zato jo je bilo potrebno nadomestiti z nekim manj zahtevnim – z zaključnim izpitom, ki po svojem obsegu ne bi smel zajemati veliko predmetov, niti veliko gradiva. Prizadeti pomen in raven kakovosti gimnazij je bil eden poglavitnih ciljev komunističnih šolskih reformatorjev. Z odpravo staroslavne mature so tako razvrednotili vrednost gimnazije in se trudili strokovno šolstvo poenotiti z ravno gimnazij (Prav tam, 1998).

Marca leta 1960 so bila s strani Vladka Majhna izdana navodila za novo obliko zaključnega izpita, ki so jih srednje šole morale upoštevati po šolskem letu 59/60. O tem kako so bile gimnazije razvrednotene pri dejstvu, da so tako gimnazije kot ostale strokovne šole izdajale enakovredna zaključna spričevala (Gabrič, 1998).

Sam zaključni izpit je izgledal nekako takole: obsegal je domačo nalogo, pisno nalogo in ustni izpit pred komisijo. Domačo nalogo je dijak moral izdelati v zadnjem letniku srednje šole, temo naloge si je lahko sicer izbral sam, vendar je učiteljski zbor presodil o njeni ustreznosti. Zelo je bilo zaželeno, da je dijak tekom nastajanja domače naloge imel sodeloval z mentorjem, ki pa je bil učitelj tistega

predmeta, s področja katerega si je dijak izbral temo naloge. Pisna naloga je bila po novem samo ena, olajšanje za dijake pa je predstavljal tudi na novo zastavljen ustni izpit, ki ni več potekal v klasi nem smislu, pa pa je predstavljal zgolj zagovor doma e naloge (Prav tam, 1998).

Mnenja o novo zastavljeni obliki mature (govorimo seveda o zaključnem izpitu, vendar se je v pogovornem jeziku izraz matura še vedno pojavljal) so bila različna. Prednost zaključnega izpita je bila vsekakor prožnost šolskega sistema, ki je tudi absolventom strokovnih srednjih šol omogočila vstop na univerzo. A slabost je šla na račun nižanja kakovosti dela na gimnazijah, kajti namesto da bi organi vlagali v dvigovanje zahtevnosti dela v strokovnih šolah, da bi se te bolj približale kvaliteti gimnazij, se je dogajalo ravno nasprotno – nižanje kvalitete gimnazij, z namenom poenotenja s strokovnimi šolami (Prav tam, 1998).

»Kakšna sta sploh bila značaj in namen zaključnega izpita?«, to vprašanje je predstavljal polje diskusij v takratnem času. Svet za šolstvo LRS je po analizi rezultatov te »nove mature« ugotovil, da so profesorji pogosto napačno presojali in ocenjevali dijakovo znanje še vedno na starim marturitetnim inštrumentom, ki bi ocenjeval zgolj »kako zna dijak pridobljeno znanje uporabljati pri obravnavi posameznih problemov« (Gabrič, 1998). Ker je šolska reforma predvidela ukinitvev šolskih inšpektoratov, ki so svoje delo opravljali dokaj ostro in dosledno in jih nadomestila s prosvetnimi, pedagoškimi službami, ki se pa niso v tolikšni meri zanimale za strokovno delo v šolah, so se slednje do odzivov o novi obliki mature dokopale s pomočjo anket, ki so jih izpolnile šole (Prav tam, 1998).

Po treh letih izvajanja zaključnih izpitov (v letih 1960, 1961 in 1962) je Zavod za napredek šolstva Slovenije izdelal obsežnejšo analizo in iz dobljenih anket izluščil prednosti in pomanjkljivosti zaključnih izpitov na gimnaziji. Ena izmed navedenih pozitivnih lastnosti nove oblike mature je bila v načinu izdelave doma e naloge, skozi katero so učitelji dobili vpogled ali učenci sploh razumejo bistvo problema, ki ga obravnavajo. Dve izmed izpostavljenih slabosti doma ih nalog pa sta bili v nezmožnosti preveriti, v kolikšni meri je bila naloga dejansko rezultat dijakovega samostojnega dela, in v pogostih neustreznih izbranih temah doma ih nalog, ki so bile bodisi preozko bodisi presplošno zastavljene (Gabrič, 1998). Kompare (1962)

ugotavlja, da je med staro maturo in zaključnim izpitom obstajala pomembna razlika, in sicer: toliko kolikor je stara matura bila označena za zelo obremenjujočo, saj so se bili dijaki primorani v kratkem času naučiti obsežne snovi, pa je kritika na račun zaključnih izpitov šla v smeri njihove prevelike enostavnosti in nezahtevnosti (Prav tam, 1962). Podobno je zaključil tudi Pedišek, (1962; povz. po Gabrič, 1998, str. 55) in sicer, da je bila omenjena oblika zaključnega srednjega šolanja nesmiselna, nesprejemljiva, vsebinsko neustrezna, pa tudi nepravilna, kajti čeprav je morda kandidat na pisnem delu izkazal popolno nepismenost, je zaključni izpit kljub temu opravil na račun dobro izdelane domače naloge. Pedišek je takšnemu ocenjevanju zelo nasprotoval (Prav tam, 1998, str. 55).

Po treh izvedenih poskusih nove oblike mature, so bile kritike s strani pedagogov o njej tako glasne, da je leta 1962 prišlo do predloga vnovne spremembe mature. Poleg že znane domače naloge, je sprememba predvidela še dodatek pisnega in ustnega izpita iz slovenskega jezika in književnosti in iz matematike ali tujega jezika. Čeprav bi bila tako zamišljena matura vsebinsko še vedno ožja od stare mature, pa bi od stare mature »pobrali« zahtevo, naj nezadostna ocena iz enega dela zaključnega izpita pomeni tudi skupno negativno oceno, s čimer je mogoče soglašal Kompare (1962). Decembra 1963 so predlogi zadeli pristojne organe in tako so bila izdana nova navodila za zaključne izpite (Gabrič, 1998).

Nova izdana navodila so bila skupna za vse srednje šole, le da so se ločevala po njim lastnih tematskih sklopih in jih zato niso vse vrgla v isti kalup. Novosti so bile, da so morali gimnazijski dijaki opraviti pisni in ustni izpit iz slovenskega jezika, pisni in ustni izpit iz matematike ali tujega jezika in že pred tem izdelati seminarsko nalogo, ta je bila preimenovana iz domače naloge, zahtevala pa je tudi zagovor pred komisijo (Gabrič, 1998). Korak naprej v zahtevnosti zaključnega izpita predstavlja dejstvo, da je kandidat lahko pristopil na ustni del le v primeru, da je bil pozitivno ocenjen iz dveh pisnih predmetov in iz seminarske naloge. Zahteva na zaključnem izpitu je bila tudi, da je dijak moral obvezno izkazati znanje tako iz družbeno jezikovnega področja, kot tudi iz naravoslovno-matematičnega področja. Uspešno opravljen zaključni izpit je bil pogojevan z minimalno oceno zadostno iz vseh izpitnih predmetov (Prav tam, 1998).

Kljub novim navodilom zaključnega izpita je bil ta še zmeraj poln nezadostnosti. Problem so predstavljale seminarske naloge, ki so se z istim naslovom pojavljale na različnih šolah, problematiko pa je bilo tudi kombiniranje družboslovnih in naravoslovnih predmetov. Kot ugotavlja Gabri (1998), se je veliko dijakov odločilo napisati seminarsko nalogo s področja biologije, torej s področja naravoslovja, saj so se s tem izognili matematičnemu pisnemu delu. Zapostavljenost družboslovnih predmetov se kaže tudi v tem, da bodo tudi družboslovci na maturi pogosto niso imeli možnosti izbire predmeta, ki so si ga izbrali za nadaljnji študij, zato se je postavljalo vprašanje smiselnosti zaključnega izpita za take primere. Gimnazijski profesorji so zagovarjali pravičnejšo in bolj enakopravno zastopnost naravoslovnih in družboslovnih predmetov, predlogi v povezavi s seminarsko nalogo pa so se nanašali na odpravo ali vsaj reduciranje pomena le-te (Prav tam, 1998).

Šest let kasneje, torej leta 1969, so bila ponovno izdana nova navodila o zaključnem izpitu, ki so za cela veljati v šolskem letu 1969/1970, ta so upoštevala predloge, ki so jih tekom let podajali profesorji. Tako se je pomen seminarske naloge zmanjšal, kajti ta je odpadla kot del mature, je se pa povečal pomen družboslovja (Gabri, 1998). Matura se je vrnila v ustaljeno prakso z opravljanjem pisnega in ustnega dela izpita, veljati pa je za cela tudi nov predpis, namenjen za tiste dijake, ki so v zaključnem razredu dosegli odličen uspeh: oproščeni so bili opravljanja zaključnega izpita. Pisni izpit je obsegal nalogo iz slovenskega jezika, matematike ali tujega jezika; sicer so predpisi dovoljevali tudi izbor katerega drugega predmeta namesto matematike ali tujega jezika, vendar se v praksi to ravno ni dogajalo (Prav tam, 1998). Napredek v pomenu družboslovja na maturi je razviden iz uvedbe predmeta, ki je od dijakov zahteval znanje s področja novejših zgodovine Jugoslavije, kombinirano s sociologijo (Prav tam, 1998).

Na gimnazijah se je tako uveljavil zaključni izpit iz opravljanja štirih predmetov, od katerih sta slovenščina in novejša zgodovina s sociologijo bila obvezna za vse dijake katerekoli srednje šole. Dva preostala predmeta sta bila po svoji naravi izbirna, dijaki so pragmatično izbirali med lažjimi. Potek zaključnih izpitov je na gimnaziji potekal popolnoma drugače kot na strokovnih šolah, slednje so skušali na vsak način in stlačiti v isti predal z gimnazijami. Na strokovnih šolah je problem

predstavljal predvsem predmet novejše zgodovine narodov Jugoslavije s sociologijo, kajti tukajšnji dijaki velikega obsega snovi tega predmeta sploh niso imeli predpisanega v šolskih programih. Na splošno je potek zaključnega izpita na strokovnih šolah potekal veliko bolj problematično, v primerjavi s potekom na gimnazijah, kjer je slednji bil že zelo ustrezen (Prav tam, 1998).

3.6 Usmerjeno izobraževanje – najpomembnejši šolskoreformni projekt v SFRJ

Balkovec Debevec (2002) navaja, da je usmerjeno izobraževanje, to je reformirano izobraževanje v SFRJ, najpomembnejši projekt obravnavanega obdobja. Za etki usmerjenega izobraževanja segajo že v leto 1974 (Prav tam, 2002), ampak posebej prelomno pa je leto 1984, ko so bile dokončno ukinjene gimnazije in z njo povezan zaključni izpit (Ribari, 1998). Prva generacija se je že v šolskem letu 1981/1982 vključila v usmerjeno izobraževanje, zadnja pa v začetku devetdesetih let (Bela knjiga, 2011). Gimnazijam so očitali, da niso ustrezale duhu obdobja, bile naj bi preveč elitne in malomešanske. Namesto njih so poleg različnih strokovno usmerjenih programov vpeljali usmerjeno izobraževanje pedagoške, naravoslovno-matematične, družboslovno-jezikovne, kulturološke usmeritve (Balkovec Debevec, 2002).

Bistvo programov usmerjenega izobraževanja ni bilo nič drugega kot ponuditi izobraževanje po osnovni šoli, ki bo pripravljalo in usposabljal učence za vključevanje v delovni proces. Gimnazije so med drugim bile ukinjene tudi zaradi mišljenja, da nobena šola ne more pripravljati učencev samo za nadaljevanje šolanja (Medveš, 2015).

Reforma usmerjenega izobraževanja je odpravila zaključne (maturitetne) izpite in tako prehod med srednjo šolo in univerzo le še dodatno zapletla. Zakon o usmerjenem izobraževanju je visokošolske organizacije zavezal, da so pri vpisu upoštevale vnaprej objavljeno število vpisnih mest. Na začetku reforme je bila razvidna še ena težnja in sicer napredovanje po t.i. »vertikali«. Na primer: dijaki iz kovinarskih šol bi se lahko vpisali na strojno fakulteto, dijaki srednjih zdravstvenih šol pa na medicinsko fakulteto. Ta predlog na koncu ni prevladal (Lapajne, b.l.).

Usmerjeno izobraževane je bilo deležno mnogih kritik. Med drugim so mu o itali, da ni bilo izvedenih nikakršnih poskusov o uspešnosti njegovega uvajanja, naravoslovci so ga kritizirali zaradi izguba pomena matematike, ki ga je imela v šolah, družboslovci pa so zagovarjali vrnitev gimnazij in reduciranje pomena poklicnega šolanja (Borak idr., 2005). Gabrš ek (1998) nadalje opozarja, da so se posledice odlo itve, da dijaki zaklju ijo srednjo šolo brez tradicionalnega zaklju nega izpita (pogovorno mature), izkazale za negativne, v smislu nižanja standardov znanja in sposobnosti, ki so jih imeli za nadaljni univerzitetni študij.

3.7 Matura v samostojni Republiki Sloveniji

Kmalu po opustitvi zaklju nih izpitov so z univerze pri ele prihajati pobude, naj se matura ponovno uvede (Gabrš ek, 1998), vendar naj se uvede preišljena in ponovno zasnovana matura, obogatena in primerljiva z izkušnjami drugih evropskih sistemov (Budin, 2005). Leta, ko se matura ni izvajala, so namre povzro ala kaos na fakultetah, kajti slednje so vsaka po svoje razumele, kako se naj izvajajo sprejemni izpiti in kaj je tisto, kar naj dela selekcijo med kandidati (Bucik, 2009). Leta 1989 je sprememba zakona tako uzakonila maturo, ki je bila po svoji naravi izpit, ki predstavlja konec srednje šole in hkrati pogoj za vpis na univerzo. Pomembna lastnost tokratne mature pa je bilo zunanje oziroma eksterno ocenjevanje (Gabrš ek, 1998). V ta namen je bila leta 1992 imenovana Republiška maturitetna komisija. Za organizacijsko izvedbo mature pa je bil ustanovljen in posledi no imenovan Republiški izpitni center, kateri se je kasneje preimenoval v Državni izpitni center. Tako zasnovana matura je bila prvi izvedena v šolskem letu 1994/1995 (Maturitetni izpitni katalog, 2015). Junija 1995 je v Sloveniji potekala prva prava eksterna matura, katere namen je bil preko izpitnih vprašanj in postopkov ocenjevanja, ki niso bili v pristojnosti šol samih, zagotoviti ve jo objektivnost ocen kandidatov (Gabrš ek, 1998). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) navaja, da takšna ponovna uvedba eksterne mature ni vplivala le na spremembo formalnega zaklju ka gimnazije, pa pa je imela vpliv tudi na spreminjanje strukture gimnazijskega predmetnika, v katerega so se umestili obvezni in izbirni predmeti s pove animi deleži ur. Kot je veleval Pravilnik o maturi (1995; povz. po Gabrš ek, 1998, str. 133) je bila leta 1995 »prava« matura izvedena v dveh rokih (spomladanskem in jesenskem) in potekala po zastavljenih pravilih. V

svojem prvem mandatu je še pred prvo resno izvedbo mature, Republiška maturitetna komisija definirala vlogo in cilje, ki bi jih naj matura predstavljala za slovenski šolski prostor. V Maturitetnem letnem poročilu iz leta 1995, ki je bilo sprejeto na podlagi Pravilnika o maturi (UL RS, št. 50/93; UL RS, št. 20/95), zasledimo štiri glavne in splošne cilje, ki bi jih matura naj imela:

- *matura kot pospeševalka notranje prenove;*
- *matura kot ureditev prehoda med srednjo šolo in univerzo;*
- *matura kot zunanji državni izpit;*
- *matura kot informacija in kot povratni vpliv na šolski sistem.*

Na podlagi Zakona o usmerjenem izobraževanju, je Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje v letu 1991 sprejel naslednja določila, vezana na maturo (Maturitetno letno poročilo, 1995): kandidati opravljajo maturo iz petih predmetov, pri čemer trije predmeti sodijo v t.i. skupni del, dva predmeta pa sta izbirna. Predmeti skupnega dela so: materni jezik, tuj jezik in matematika (Gabršek, 1998). Gabršek (1998) nadalje navaja tudi nekatere predmete, ki predstavljajo nabor izbirnega dela: sociologija, zgodovina, geografija, fizika, kemija, biologija in tako naprej. Potrebno je poudariti, da predmeti skupnega dela predstavljajo nacionalni interes, predmeti izbirnega dela pa predstavljajo osebni interes kandidatov. Matematiko in tuje jezike je možno opravljati na dveh ravneh zahtevnosti, medtem ko pa se materni jezik in izbirni predmeti opravljajo na eni ravni zahtevnosti (Maturitetno letno poročilo, 1995).

Pomembno je omeniti tudi postopek preverjanja znanja na maturi, ki se preverja pisno in ustno ali samo pisno, vključene so pa tudi druge možne metode: s seminarskimi nalogami, s projektnim delom, z laboratorijskimi vajami (Gabršek, 1998). Značilnosti pisnega dela izpita so: pisne naloge pripravljajo visokošolski in srednješolski učitelji in so za vse kandidate istega roka mature enake. Kandidati jih pišejo istočasno. Naslednji korak je ocenjevanje teh pisnih izdelkov. Za to so usposobljeni zunanji ocenjevalci (gre za srednješolske in visokošolske učitelje, ki imajo za sabo že vsaj dve leti učne prakse), ki kandidatov ne poznajo, z njimi ne pridejo v stik in na tak način se še poveča objektivnost končne ocene kandidatovega izdelka. Ustni del izpita poteka interno, pred šolsko predmetno komisijo, ki se ji

lahko na predlog univerz in Zavoda RS za šolstvo pridruži tudi zunanji član, sama objektivnost ustnega dela mature pa se zagotovi na način, da so potencialna izpitna vprašanja, ki jih kandidat lahko prejme, določena oziroma pripravljena »od zunaj« in so enotna za vse kandidate (Gabršček, 1998). V letu 2003 se je dotedanja enotna matura preimenovala v splošno maturo, ki ji je bila dodana še poklicna matura (Maturitetni izpitni katalog, 2015). Leta 2002 se je v Sloveniji prvič opravljala poklicna matura, ta pa je za slovenski šolski sistem predstavljala prelomnico (Zupanc, 2010). Pred tem so namreč lahko dijaki srednjih strokovnih šol opravljali zaključni izpit ali splošno maturo, od leta 2002 pa zanje splošna matura ni bila več možen neposreden zaključek srednješolskega izobraževanja (Prav tam, 2010). Tako so splošno maturo opravljali dijaki splošnih in strokovnih gimnazij, poklicno maturo pa so opravljali dijaki srednjih tehniških ali drugih strokovnih šol, dijaki po končanem drugem letniku poklicno-tehniških šol in dijaki po končanem poklicnem tečaju (Budini, 2005).

Matura, ki se prakticira danes in pri kateri gre za zunanje preverjanje znanja, šteje torej 22 let. Za potrebe kvalitetnega izvajanja mature je pomembno uspešno partnerstvo med Državnim izpitnim centrom in šolami, ki jo navsezadnje izvajajo (Gabršček, 1998). Uspešno opravljena predstavlja vstopnico na univerzo, hkrati pa deluje kot selekcijski instrument pri tistih smereh študija, ki beležijo večji vpis od možnega (Bucik, 2001). Kakšna pa je splošna pravna podlaga mature, iz česa sestoji, kdo lahko pristopi k opravljanju mature in kakšno vlogo igra Državni izpitni center? O tem bomo razpravljali v nadaljevanju.

3.7.1 Pravna ureditev mature v Sloveniji

Najpomembnejšo pravno podlago za področje mature predstavlja Zakon o maturi iz leta 2007 (UL RS, št. 1/07). Določa oziroma definira (Prav tam):

- vsebino splošne in poklicne mature;
- obvezne in izbirne predmete in ravni zahtevnosti;
- vrste maturitetnih organov in njihove pristojnosti;
- sestavine maturitetnega izpitnega kataloga in sestavine predmetnega izpitnega kataloga;
- način opravljanja mature;

- varstvo pravic kandidatov;
- zbiranje in varstvo osebnih podatkov vseh vpletenih;
- nadzor in kazenske določbe.

Zakon o maturi (2007) pa vendarle ni edini pravni akt, ki ureja področje mature in ki ga je potrebno upoštevati. Pomembni so tudi: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007); slednji v 12. členu definira, da je pogoj za pridobitev srednje izobrazbe opravljena splošna matura. Prav tako bomo omenili Zakon o gimnazijah (2007); ta v povezavi z maturo določa, da se gimnazijsko izobraževanje uspešno konča z opravljeno splošno maturo. Pomemben je tudi Zakon o visokem šolstvu (2006); ta v 38. členu navaja, da opravljena splošna matura predstavlja pogoj za vpis na terciarno izobraževanje.

Področje mature pa je urejeno še z nekaterimi pravnimi podakti. Večinoma gre za pravilnike: Pravilnik o splošni maturi (2008) vsebuje pogoje, postopke in druga pripadajoča pravila o opravljanju splošne mature in naloge, ki jih imajo maturitetni organi; poseben Pravilnik se nanaša na načrtovanje in izvajanje mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010): ti imajo pravico maturo opravljati pod posebnimi pogoji, ki so določeni zakonsko in so hkrati določeni tudi v odločbi o usmerjanju; pomembna so tudi Pravila o varovanju izpitne tajnosti pri maturi (2008), ki se nanašajo na vrste maturitetnih gradiv, ki jih je treba hraniti kot izpitno tajnost.

3.7.1.1 Maturitetni organi in Državni izpitni center

Kot je zapisano v Zakonu o maturi (2007), maturitetni organi in Državni izpitni center v skladu s svojimi pooblastili skrbijo za pripravo in izvedbo mature. Ker v Sloveniji poznamo splošno in poklicno maturo, obstajajo temu primerno maturitetni organi za splošno maturo (Državna komisija za splošno maturo, državne predmetne komisije za splošno maturo, šolske maturitetne komisije za splošno maturo, šolske izpitne komisije za splošno maturo) in maturitetni organi za poklicno maturo (Državna komisija za poklicno maturo, državne predmetne komisije za poklicno maturo, šolske maturitetne komisije za poklicno maturo in šolske izpitne komisije za poklicno maturo (Prav tam).

Dejavnosti Državnega izpitnega centra (kratica RIC) so povezane z vlogo, ki jo zavzema – je namreč osrednja ustanova za zunanje preverjanje znanja v Sloveniji

(Državni izpitni center, 2006). Kot je zapisano v 18. lenu Zakona o maturi (2007), Državni izpitni center opravlja razvojna, raziskovalna, strokovna, tehnična in vsa druga dela nanašajoča se na maturo. Prav tako pa je naloga Državnega izpitnega centra (18.a len, UL RS, št. 1/07), da pripravi letno analizo kakovosti mature po različnih šolah, skladno z metodologijo, ki jo na predlog Državne komisije za splošno maturo in Državne komisije za poklicno maturo, določi minister.

3.7.1.2 Maturitetni izpitni katalog in predmetni izpitni katalogi

Pomembno je omeniti maturitetne izpitne kataloge, to pa zato, ker se pri splošni in poklicni maturi ocenjuje znanje v takšnem obsegu in po načinih, kot jih določajo oziroma opredeljujejo Maturitetni izpitni katalogi (Zakon o maturi, 2007). Za namene splošne mature poznamo Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo in predmetne izpitne kataloge za splošno maturo, katere določa Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje na predlog Državne komisije za splošno maturo, časovno gledano pa jih je potrebno določiti dve leti pred izvedbo mature, oziroma do začetka pouka v tretjem letniku (Prav tam, 2007). Podobno je s katalogi za poklicno maturo. Maturitetne izpitne kataloge za poklicno maturo, skupaj s predmetnimi izpitnimi katalogi za poklicno maturo, ki določajo obseg in načine ocenjevanja znanja pri poklicni maturi, določa Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje, na predlog Državne komisije za poklicno maturo. Časovno je omenjene kataloge potrebno določiti najpozneje do začetka šolskega leta v predzadnjem letniku izobraževalnega programa (Prav tam, 2007).

3.7.2 Splošna matura kot izhod iz gimnazije in pogoj za vstop v terciarno izobraževanje

Zakon o maturi (UL RS, št.1/07) splošno maturo definira kot državni izpit, s katerim kandidati dokazujejo doseganje standardov znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskih programov, programom maturitetnega tečaja in usposobljenost za univerzitetni študij. Matura je sestavljena iz petih predmetov, od tega so trije iz skupnega dela, dva predmeta pa sta izbirna. Lahko pa kandidat izbere še šesti predmet, ki ga prav tako izbere iz izbirnega dela. Z opravljenimi splošno maturo se kandidatu prizna srednja izobrazba (Prav tam; Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011).

Vsi kandidati jo opravljajo hkrati, pod enakimi in vnaprej objavljenimi pogoji in postopki (Bucik, 2000). Po svoji naravi je splošna matura zunanji izpit (na tak način se zagotovi objektivnost in pravičnost), pri katerem se zunanje ocenjevanje pisnih izdelkov (anonimne izdelke kandidatov ocenjujejo posebej usposobljeni zunanji ocenjevalci za določen predmet po jasnih in enotnih kriterijih) dopolnjuje z nekaterimi oblikami notranjega ocenjevanja (npr. ustni izpit, laboratorijske ali terenske vaje, seminarske naloge; pomembno je vedeti, da je notranje ocenjevanje v pristojnosti šole, vendar so sama merila in postopki ocenjevanja določeni »od zunaj«) (Prav tam, 2000).

Državni izpitni center (2006) navaja, da k splošni maturi lahko pristopijo kandidati, ki:

- so uspešno zaključili 4. letnik gimnazije ali maturitetni tečaj;
- ne izpolnjujejo zgoraj navedenih pogojev, vendar so ali bodo v letu opravljanja mature dopolnili najmanj 21 let (ti »21-letniki« lahko splošno maturo opravljajo pod enakimi pogoji kakor preostali kandidati, vendar zanje ni predvidena nobena organizirana oblika priprav na maturo, kar pomeni, da si tak kandidat priprave na maturo organizira sam).

Splošna matura vsako šolsko leto poteka v dveh rokih, in sicer v spomladanskem in jesenskem roku. Kandidati opravljajo celotno maturo v enem roku, izjema velja le za kandidate s posebnimi potrebami, za »21 letnike« in udeležence izobraževanja odraslih – tem je dovoljena izdelava mature v dveh delih, v dveh zaporednih rokih (Prav tam, 2006).

Opravljena splošna matura predstavlja vstopnico za študij na univerzi, saj formalno omogoča nadaljevanje izobraževanja, s katerim si kandidat pridobi pravico do vpisa na univerzitetni študij (Bucik, 2000). Igra pomembno vlogo pri selekcioniranju dijakov pri tistih študijskih smereh, na katerih je vpis omejen, kajti upoštevajo se rezultati mature, prav tako pa se upošteva tudi zaključni uspeh v tretjem in četrtem letniku gimnazije (Prav tam, 2000). Matura ima funkcijo konnega, pa tudi nadaljevalnega izpita, ki ureja prehod med srednjo šolo in univerzo, tak način pa je prav tako uveljavljen v marsikateri drugi evropski državi. S pomočjo mature pa bi

se naj, kot navaja Bucik (2000), razvijale delovne navade in izboljševalo vstopno znanje in usposobljenost kandidatov za univerzitetni študij.

Splošna matura je najpogosteje zastopana oblika vstopnega preverjanja znanja za univerzitetni študij. Za ve ino fakultet je namre to zadostno, kljub temu pa obstajajo izjeme, ki preverjajo posebne nadarjenosti oziroma psihofizi ne sposobnosti kandidatov (na primer Fakulteta za šport) (Bucik, 2000).

Uspešno opravljena splošna matura pomeni, da kandidat pri vseh petih predmetih doseže pozitivno kon no oceno. Poudariti je potrebno tudi, da je pri izpitih, ki se izvajajo na osnovni ravni zahtevnosti, ocenjevalna lestvica petsopenjska (od 1 do 5), pri izpitih na višji ravni in pri materniš ini, pa je lestvica osemstopenjska. Kot ugotavlja Bucik (2000), je namen dveh ravni zahtevnosti ta, da se spodbuja poglobljanje in doseganje višje ravni znanja, s petimi predmeti pa se zagotavlja splošnost in pa širina znanja. Skupni uspeh na maturi predstavlja seštevek ocen iz vseh opravljenih predmetov. Najnižji možen uspeh, ki ga kandidat lahko osvoji je 10 to k (torej 5×2). Najvišji možni uspeh na splošni maturi (govorimo o 34 to kah) pa kandidat lahko doseže na na in, da je izbral dva predmeta na višji ravni zahtevnosti, ki jih je opravil z odli nim uspehom, prav tako pa je z odli nim uspehom izdelal tudi ostale tri predmete ($2 \times 5 + 3 \times 8$) (Bucik, 2000).

3.7.2.1 Mednarodna matura

Posebna oblika mature, ki se poleg splošne mature izvaja v Sloveniji, je tudi t.i. mednarodna matura. Slednja se izvaja na treh slovenskih gimnazijah: II. gimnazija Maribor, Gimnazija Kranj in Gimnazija Bežigrad. Priprava na mednarodno maturo poteka po programu mednarodne mature, ki ga je sprejel IBO (International Baccalaureate Office) in ga dijaki obiskujejo v zadnjih dveh letnikih srednje šole (Gimnazija Bežigrad, 2017). Kot je zapisano v Pravilniku o izvajanju izobraževalnega programa mednarodne mature (UL RS, št. 67/2004), je mednarodna matura po Zakonu o gimnazijah enakovredna splošni maturi. Kandidat, ki opravi mednarodno maturo pa ima številne možnosti vpisa na univerzitetni študij tako v tujini in doma (Gimnazija Bežigrad, 2017). Zna ilnost tovrstnega programa je, da se enakovredno izvaja v slovenskem in angleškem jeziku, kandidat pa opravlja izpit iz šestih predmetnih skupin. Na spletni strani

Gimnazije Bežigrad (2017) zasledimo, da mora dijak (kandidat) izbrati najmanj tri in najve štiri predmete na višji ravni zahtevnosti, dva ali tri pa na osnovni ravni. Slovenščina, angleščina in matematika so obvezni predmeti, dijak pa izbere po en predmet iz »družboslovne« skupine in iz »naravoslovne« skupine. Šesti predmet si dijak izbere iz druge, tretje, četrte ali šeste skupine predmetov (Prav tam).

3.7.3 Poklicna matura

Zakon o maturi (UL RS, št.1/07) poklicno maturo definira kot državni izpit, katerega namen je dokazovanje doseganja standardov znanja, ki so določeni s cilji izobraževalnih programov srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja, poklicnega tečajev ter usposobljenosti za visokošolski študij.

Poklicna matura je hkrati tudi oblika zaključnega izpita in ko ga kandidat opravi, pridobi s tem srednjo strokovno izobrazbo (Prav tam).

Poklicna matura obsega štiri predmete, od tega sta dva predmeta iz nabora skupnega dela, dva predmeta sta pa po svoji naravi izbirna. Predmeta skupnega dela sta slovenščina (z ozirom na dve narodnostni manjšini; na območju italijanske kandidat opravlja izpit iz italijanščine, na območju madžarske manjšine pa lahko kandidat izbere ali slovenščino ali madžarščino) in pa izpit iz temeljnega strokovno-tehničnega predmeta, obvezna sta za vse kandidate. Predmeti izbirnega dela poklicne mature pa so: matematika ali tuj jezik in pa izdelek, seminarska naloga z zagovorom ali izpit iz predmeta oziroma vsebine (Prav tam).

Državni izpitni center (2006) navaja, da mora kandidat, ki želi pristopiti k poklicni maturi:

- uspešno končati četrty letnik izobraževalnega programa srednjega strokovnega izobraževanja;
- uspešno končati drugi letnik izobraževalnega programa poklicno-tehniškega izobraževanja;
- zaključiti četrty letnik gimnazije in opraviti poklicni tečaj;
- opraviti mojstrski izpit.

Za razliko od splošne mature, ki se opravlja v dveh letnih rokih, se poklicna matura izvaja v treh rokih in sicer v spomladanskem, jesenskem in zimskem, dijak pa se ima pravico prijaviti na kateregakoli izmed naštetih (Prav tam).

Tudi poklicna matura se opravlja v celoti v enem roku, izjema pa velja (torej, da se maturo lahko opravi v dveh delih, v dveh zaporednih rokih) za (Državni izpitni center, 2006):

- kandidate, ki nimajo statusa dijaka;
- kandidate s posebnimi potrebami, ki imajo izdano odlobo o usmeritvi;
- druge kandidate, katerim na podlagi predloženih dokazil in vlog to odobri Državna komisija za poklicno maturo.

Medveš (2005; 2007) izpostavlja dejstvo, da je populacija, ki opravlja poklicno maturo veliko bolj heterogena (glede na poklic, stroko in na in izobraževanja), v primerjavi s populacijo, ki opravlja splošno maturo. Zato se temu primerno priprave na poklicno maturo po različnih poteh razlikujejo, to pa se nujno pokaže v samem znanju kandidatov. Nadaljnje Medveš razpravlja (Prav tam), da se poklicna matura ocenjuje samo z vidika priprav, ki so jih kandidati deležni, se utemeljeno postavlja vprašanje, ali je dejansko vsem kandidatom, ne zgolj formalno, zagotovljeno opravljanje poklicne mature pod enakimi pogoji. Pa tudi, priprava enotnih kompletov maturitetnih nalog je zelo zahtevno opravilo, saj predstavlja nekakšen kompromis v iskanju skupnega imenovalca med različnimi standardi znanja – s primerjavo katalogov znanja bi bilo potrebno ugotoviti, kot poudarja Medveš (Prav tam), ali določanje maturitetnih standardov z iskanjem skupnega imenovalca predstavlja zniževanje zahtevnosti in kakovosti znanja v različnih strokah in poklicih.

Ker se je prva poklicna matura izvedla šele v letu 2002, Medveš (2005) opazuje, da je razvoj poklicne mature nekoliko zaostal za razvojem splošne mature, vendar je namen poklicne mature vse prej kot pa zgolj posnemati izvedbo splošne mature. Eden izmed glavnih prispevkov poklicne mature je, kot ugotavlja Medveš¹ (2002),

¹ Dr. Zdenko Medveš, slovenski pedagog, se je tekom svoje profesionalne kariere ukvarjal z vprašanji razmerja med poklicno in splošno izobrazbo in si hkrati (uspešno) prizadeval, da bi tudi opravljena poklicna matura maturantom omogoila vstop v univerzitetno izobraževanje. Bil je tudi večletni predsednik Državne komisije za poklicno maturo (Skubic Ermenc in Krofli, 2010).

da uvaja v strokovno izobraževanje koncept merljivosti in primerljivosti u njih rezultatov. Že res, da to samo po sebi ne daje zagotovila za višjo kakovost dela šol, vsekakor pa lahko deluje kot pomemben spodbujevalni dejavnik ob vseh drugih oblikah evalvacije. Značilnost poklicne mature je tudi, da velja za izpit z dvojno kvalifikacijo (Medveš, 2005) – je hkrati dokaz strokovne usposobljenosti za delo na določenem področju in daje »strokovno visokošolsko zrelost.«

3.7.3.1 Bistveni razliki med splošno in poklicno maturo

Med splošno in poklicno maturo v Sloveniji obstajata dve bistveni razliki (Medveš, 2005; 2007). Prva se nanaša na pridobljeno izobrazbo, ki jo na eni strani prinese opravljena poklicna matura, na drugi strani pa opravljena splošna matura, druga razlika pa se nanaša na možnosti nadaljnjega študija. Splošna matura namreč omogoča vpis v vse študijske programe (višješolske, visokošolske in univerzitetne), medtem ko pa opravljena poklicna matura omogoča vpis v višješolske in visokošolske programe, onemogoča pa vpis v univerzitetne programe (Medveš 2005; Državni izpitni center, 2006). Kljub temu pa obstaja eno pravilo, po katerem je zakonsko omogočeno (to je zapisano v Zakonu o visokem šolstvu), da se tudi poklicni maturanti vpišejo na univerzitetni program. Govora je o dodatnem predmetu splošne mature, ki ga mora dijak ob poklicni maturi opraviti, v kolikor si želi omogočiti možnost vpisa na univerzitetni študijski program. Kljub temu je potrebno opozoriti, da takšnega prehoda ne omogočajo vsi univerzitetni programi, velika večina pa jih vendarle. Kateri je tisti dodatni predmet, ki ga fakulteta za določen študijski program zahteva, je razvidno iz vsakoletnega razpisa za vpis (Državni izpitni center, 2006) – pomembno se nam zdi izpostaviti, da je odločitev o sprejetju tudi tistih poklicnih maturantov z »opravljenim petim predmetom« na univerzitetnih programih povsem v rokah fakultet in je neodvisna od mature same po sebi. Za opravljanje tega dodatnega predmeta splošne mature, se kandidat prijavi na šoli z gimnazijskim programom v enakih rokih, kot veljajo za kandidate, ki opravljajo splošno maturo (Prav tam). Naj na tem mestu omenimo polemiko, o kateri je v spletnem linku Mladine (Korošec, 2016) ugotavljal že dr. Marjan Šimenc iz Pedagoškega inštituta in kateri se bomo podrobneje posvetili v nadaljevanju – kritizira namreč obstoječi sistem, v katerem je poklicnim

maturantom z opravljanjem petega predmeta omogo eno, da izdelajo splošno maturo, kajti slednja po zahtevnosti nikakor ni primerljiva s poklicno.

4 OBSTOJE E RAZISKAVE S PODRO JA MATURE NA SLOVENSKEM

Matura na Slovenskem se je z letom 1995 ponovno uvedla in je od takrat naprej predmet številnih razprav in raziskovanj. Razli ni slovenski avtorji, ki bodo citirani v nadaljevanju, so preu evali razli ne aspekte v povezavi z maturo.

Bucik (2001) razmišlja, ali lahko matura dejansko velja kot zanesljiv, veljaven in objektivni selekcijski instrument, ki razporeja kandidate na študijske programe. V svojem prispevku o napovedi veljavnosti slovenske mature se namre sprašuje, ali lahko uspeh na maturi napove tudi kasnejšo uspešnost pri študiju (Prav tam, 2001). Ugotovi, da študijske uspešnosti ni mogo e napovedati zgolj iz rezultatov, ki jih kandidat doseže na maturi, kajti obstaja preve dejavnikov, ki vplivajo na uspeh na univerzi. Nadaljnje Bucik (Prav tam) trdi, da je analiza ve ine študijskih programov pokazala pozitivno zvezo med uspehom na maturi in študijsko uspešnostjo, vendar ta ni visoka, zato se ne more z zagotovostjo trditi, da bodo sprejeti maturantje tudi dejansko najuspešnejši študentje. Se pa omenjeni avtor strinja, da je matura v primerjavi s preteklimi sprejemnimi izpiti objektivnejši, zanesljivejši in z vidika kandidatov, predvsem pravi nejši postopek, ki je prav tako uveljavljen na marsikateri drugi državni univerzi v evropskih državah (Prav tam, 2001).

Na ljubljanski Filozofski fakulteti je za študij psihologije vrsto let (od leta 1979 do 1995) potekal strukturiran sprejemni izpit, ki je poleg srednješolskega uspeha vplival na razvrš anje kandidatov (Bucik, 2001). Ko se je leta 1995 ponovno uvedla matura, je takšen sprejemni izpit za študij psihologije zamrl. Cankar (2000; povz. po Bucik, 2001, str. 80) je nato opravil primerjalno analizo, s katero je želel preveriti odnos med maturo kot selekcijskim postopkom za vpis na študij psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani in sprejemnim izpitom, ki je temu namenu služil leta poprej. Izmed treh kriterijev uspešnosti (rednost študija, povpre je ocen v prvem in povpre je ocen v drugem letniku) se je pri enem, in sicer pri povpre ju ocen v prvem letniku, sprejemni izpit izkazal za boljši prediktor, v primerjavi z maturo. Po pri akovanjih se pa je napovedna veljavnost mature izboljšala, e je bil dodatno

upoštevan uspeh pri izbirnem predmetu psihologije, v kolikor ga je kandidat seveda na maturi izbral (Prav tam).

Zupanc (2010) je v svoji raziskavi zavzel prav posebno izhodišče. Zanimalo ga je, kakšne so razlike med dijaki pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. Avtor ugotovi, da med učenci, ki so leta 2006 sodelovali pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) obstajajo pomembne razlike glede na izkazano znanje, slednje pa je pomembno povezano z izbiro srednješolskega programa, na katerega so se vpisali. Povedano drugače: na strokovne gimnazije (ekonomske, umetniške) in na srednje strokovne šole, ki se zaključijo s poklicno matura, so se vpisali učenci, ki so na NPZ leta 2006 dosegli pomembno slabše rezultate v primerjavi z učenci, ki so se vpisali na program splošne gimnazije (Prav tam, 2010); naj na tem mestu dodamo še eno novejšo in statistično pomembno ugotovitev Zupanca s sodelavci (2017), do katere so prišli s pomočjo analize statističnih podatkov (SURSA), pri čem so prepoznali obstoj korelacije med višjim socio-ekonomskim statusom družine in dijakovo izbiro gimnazijskega programa, ki se zaključijo z opravljanjem splošne mature na eni strani in obstoj korelacije med dijaki, ki izhajajo iz družin z nižjim socio-ekonomskim statusom in odločitvijo po vpisu na srednješolske programe, ki se zaključijo s poklicno matura na drugi strani (Prav tam, 2017). Če se vrnemo nazaj k raziskavi iz leta 2010 (Zupanc, 2010), se zdi pomembno izpostaviti, kakšne rezultate so nato ti učenci, ki so se vpisali na različne programe srednješolskega izobraževanja, dosegli na maturi, ki so jo opravljali le štiri leta. Ugotovitve gredo v smeri (Prav tam), da so dijaki strokovnih gimnazij, ki so opravljali popolnoma enake maturitetne izpite iz različnih predmetov (slovenščina, matematika, zgodovina, biologija) kot so jih opravljali tudi dijaki splošnih gimnazij, dosegli bistveno slabše rezultate na maturi. Maturanti strokovnih gimnazij so izkazali pomembno nižji standard znanja, med njimi je bilo tudi več takšnih, ki so bili ocenjeni negativno, v primerjavi z maturanti splošnih gimnazij. V povezavi s primerljivostjo dosežkov poklicnih maturantov in splošnih maturantov pa Zupanc (Prav tam) zaključuje tako: zdi se mu nepravilno in nekorektno primerjati rezultate med poklicnimi in splošnimi maturanti, to pa zato, ker je že sama vsebina in izvedba poklicne mature bistveno drugačna in posledično neprimerljiva s splošno matura. Kar pa Zupanc

(Prav tam) pri tem doda je, da je popolnoma mogoče sklepati, da so razlike v znanju iz matematike in slovenščine pri dijakih, ki srednjo šolo zaključijo s poklicno matura in pri tistih dijakih, ki jo zaključijo s splošno matura, pomembne in izrazite.

Dogajanje, o katerem so opozarjali že pred leti v ZDA in je opazno tudi pri nas v Sloveniji, se imenuje inflacija ocenjevanja (Zupanc in Bren, 2010). O inflaciji ocenjevanja govorimo, če iz leta v leto višje ocene, niso povezane z boljšim znanjem. Zupanc in Bren (2010) sta v svojem prispevku želela prikazati razlike, ki so se tekom izvajanja internih delov splošne mature pri ele pojavljati v razponu med letoma 1995 in 2008. Napovedala sta, da so (bodo) ocene pri internih delih maturitetnih izpitov (torej ustni izpiti, laboratorijske vaje, seminarske naloge itd.) z vsakim letom višje – povprečno so se že približale 90% vseh možnih točk, ki jih kandidat lahko prejme. Različni maturitetni predmeti so imeli v obravnavanem obdobju odmerjene različne deleže, ki so jih kandidati pri internem ocenjevanju lahko prejeli (20 %, 25 %, 30 % in 40 %) (Prav tam, 2010), pomembno pa je poudariti, da je z letom 2012 prišlo do poenotenja teh deležev pri vseh maturitetnih predmetih (20 % skupne ocene) (Letno poročilo – splošna matura, 2012). Zupanc in Bren (2010) sta analizirala ocene pri internih delih maturitetnih izpitov po skupinah predmetov, ki so v obravnavanem obdobju imele enak delež. Ugotovila sta obstoj višjih ocen pri skupinah predmetov, ki so imeli večji interni delež maturitetne ocene, najbolj hitro pa so naraščale ocene pri internem delu v skupini s 30 % deležem. Najmanjšo letno rast ocen je imela skupina predmetov, katerih interni del mature je predstavljal 20 %. Trendi naraščanja so statistično pomembni (Prav tam).

Japelj Pavešič in Cankar (2010) v svoji raziskavi prikazujeta povezavo med dosežki mednarodne raziskave TIMSS za maturante iz leta 2008 (slednji se bomo podrobneje posvetili v nadaljevanju) in dosežki pri matematiki na splošni maturi. Avtorja je zanimalo, ali prihaja do pomembnih razlik v matematičnih dosežkih slovenskih dijakov, ki so jih izkazali najprej aprila 2008 v mednarodni raziskavi TIMSS za maturante in nato na splošni maturi iz matematike istega leta. Ugotovitve (Prav tam, 2010) poudarjajo, da na ravni šol višji dosežki na TIMSS za večino šol pomenijo tudi višje rezultate na matematični maturi, na ravni dosežkov posameznikov pa je ugotovljeno, da je dosežek v raziskavi TIMSS pomembneje

povezan z oceno na splošni maturi kot pa z oceno pri matematiki, ki jo ima dijak v zadnjem letniku srednje šole. Nadaljnje se ugotavlja, da dijaki, ki so v raziskavi TIMSS dosegli najuspešnejše rezultate, nato na maturi niso dosegli oziroma prejeli najvišjih ocen, to pa zato, ker so matematiko opravljali na osnovni ravni zahtevnosti. Razlike so razvidne tudi po spolu. Fantje so v TIMSS 2008 dosegli pomembno višje rezultate v primerjavi z dekleti. A nadaljnje ugotovitve so pokazale, da imajo dekleta v povprečju višjo oceno pri matematiki v zadnjem letniku srednje šole, na maturi pa ni bistvenih razlik med matematičnimi dosežki med spoloma. Avtorja (2010) sta se prav tako poglobila v vsebinsko analizo nalog na TIMSS 2008 in na maturi iz matematike istega leta. Ugotavljata (Prav tam, 2010), da so bile naloge na TIMSS v večjem obsegu problemsko zastavljene, prav tako pa so preverjale zahtevnejše teoretične koncepte, v primerjavi z nalogami na matematični maturi.

Slovenski strokovnjaki se pri vprašanju, v kolikšni meri matura predstavlja (pre)obremenjenost za dijake in učitelje, razlikujejo v mnenju. Budin (2005) tako ugotavlja, da je končna posledica mature stres in pretirana obremenjenost dijakov z matura, a argument proti ponudi Kovačiča s sodelavci (2004), ki so na podlagi mednarodnih raziskav ugotovili, da se slovenski učenci definirajo kot preobremenjeni, a v primerjavi z učenci drugih držav za šolo delajo bistveno manj in tudi ne omenjajo simptomov, ki bi jih sicer lahko pripisovali posledici stresa. Bucik (2005) pa ponudi svoje stališče vidika preobremenjenosti. Trdi, da bi s perspektive razvoja znanosti dijaki morali sprejeti in priključiti, da bo gimnazijsko izobraževanje od njih z vsakim letom zahtevalo več, delno tudi zaradi vpliva priporočil, ki jih podajajo univerze.

Matura ima nedvomno vpliv na učitelje, predvsem na njihovo delo in tudi na odnose, ki jih vzpostavljajo s svojimi učenci. Razdevšek Pučko (2003) izpostavlja, da je matura za učitelje po svoji naravi nekakšna nezaupnica njim in njihovem delu. Deluje kot oblika nadzora nad učitelji, saj so pod krinko, da bo matura pripomogla k boljšemu poučevanju in boljšemu ocenjevanju, podvrženi konstantnim pritiskom nadrejenih in učencev. Šimenc (2001) pa dodaja, da je matura oblikovala nov odnos med učitelji in dijaki. Ko je govora o notranjem ocenjevanju, je odnos med učenci in učitelji zmeraj pravno določen, kajti učitelji so

tisti, ki imajo pristojnosti u en evemu znanju dajati ocene in v tem odnosu u itelji niso samo razsojevalci, pa pa so tudi tožilci, spraševalci in tako naprej. Pri maturitetnih izpitih, ko pa je znanje u encev ocenjeno »od zunaj«, u itelji dobijo spet povsem nove vloge: sodelavci, pomo niki in inštruktorji u encem. Težnja obeh polov je, da se u enci (dijaki) ob u iteljevi pomo i karseda najbolje pripravijo na zunanje ocenjevanje (Prav tam).

V novembru leta 2012 je bil v Ljubljani izveden eden zadnjih strokovnih posvetov o splošni maturi na Slovenskem. Osrednja oseba je bil profesor dr. Valentin Bucik iz Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, ki je tudi avtor poro ıla s tega posveta. Rde a nit posveta je bil vpogled v današnjo splošno maturo, njeno evalviranje (kakšna je njena vloga, smisel, cilji, namen itd.) in pa izpostavljanje pozitivnih lastnosti mature na eni strani, na drugi pa tistih »kriti nih«. Bucik (2012) je najprej je definiral maturo in **naštel njene zna ilnosti**: državni izpit, kon ni izpit za pridobitev srednje izobrazbe, preizkus usposobljenosti za študij na univerzi, nadaljnje pa je opredelil tudi **u inke, ki jih splošna matura skuša uveljaviti**, in sicer vpliva na kakovost in u inkovitost gimnazijskega izobraževanja, vpliva na kakovost ocenjevanja, vzpodbuja sodelovanje med srednjimi šolami in univerzami, prav tako pa skrbi, da so ustrezno zastopana razli na predmetna podro ja. Razvidne so nekatere **kritike**, nanašajo se na splošno maturo, kakor je ta dandanes zastavljena (Prav tam, 2012): **o ita se ji**, da je »rep, ki maha s psom«, da je dogodek in ne proces, da preverja samo nekatere komponente znanja, zaradi esar je trajnost znanja omejena, nadalje se ji o eta pretirano eksternost in posledi no zmanjšanje u iteljeve avtonomije in nenazadnje, da gre za drag in obremenjujo proces (tako za dijake, kot tudi za u itelje oziroma zunanje ocenjevalce). Splošna matura ima **dvojno vlogo** in vprašanje je, katera od vlog naj ima ve jo veljavo, kajti na eni strani služi kot certifikat za vsaj zadostno gimnazijsko znanje, na drugi strani pa služi kot selekcija ob vpisu na univerzo (Prav tam, 2012). Ni neznan niti dejstvo, da se fakultete z omejitvijo pritožujejo, da njihove bodo e študente izbira »nekdo drug«, da števil no prevladujejo dekleta in tudi, da dijaki nimajo zadostnega znanja o dolo enih vsebinah, ki bi jih na fakulteti nujno potrebovali, a jih med izbirnimi predmeti mature niso izbrali (Prav tam, 2012).

Na posvetu (Bucik, 2012) je bilo govora tudi o tem, ali se naj splošna matura spremeni oziroma prilagodi novim asom in novim razmeram. Profesor (Prav tam) ugotavlja, da bi se Državna komisija za splošno maturo morala boriti in si prizadevati za splošno maturo izvedeno na nivoju, teze, ki jih je Bucik na strokovnem posvetu izpostavil in ki jih bomo mi v nadaljevanju omenili, pa podpirajo izhodiš no misel o ustreznosti splošne mature kot mehanizma za preverjanje znanja slovenskih dijakov po koncu gimnazijskega izobraževanja – maturo je zato potrebno ohraniti in jo sproti izboljševati. V dodatno podporo takšnemu razmišljanju Bucik (2012) izpostavi nekatere evropske šolske sisteme (britanski, francoski), ki maturo že vrsto let izvajajo in za katere ugotavlja, da nikomur ne pride na misel, da bi maturo ukinil, se pa jo trudijo izboljševati, kolikor je le možno. Teze so slede e (Prav tam, 2012):

- **mednarodna, še posebej EU primerljivost splošne mature, se naj ohrani in okrepi;** *matura mora ostati zahteven in verodostojen sistem za dokazovanje znanja ob kandidiranju za študij v svetu (dosedanja struktura splošne mature se je izkazala za ustrezen rešitev tako po vsebini, kot tudi po številu predmetov, ki jih kandidat mora opraviti in je povsem primerljiva z zaklju ki drugih evropskih držav);*
- **splošna matura naj bo potreben in zadosten pogoj za vpis v visokošolski študij;** *dijaki bi zato morali po kon anem gimnazijskem izobraževanju le enkrat izkazati pridobljeno znanje, fakultete bi le izjemoma preverjale posebna znanja oziroma več ine, ki se jih v srednji šoli ne preverja, prav tako je potrebno zavedanje fakultet, da smejo pri kandidatih preverjati srednješolsko znanje in ne univerzitetno;*
- **splošna matura naj bo običajen zaključek gimnazije;** *in ne izpit, za katerega so potrebne organizirane priprave dijakov na šoli z dodajanjem nerazporejenih ur preko maturitetnega standarda. Predlog je, da se za predmete, ki ne dosega jo maturitetnega standarda (gre za t.i. enoletne predmete) lahko uvede rešitev preko izbirnih predmetov (primer psihologije: predmet »Osnove psihologije« s 70 urami in izbirni predmet »Izbrane teme iz psihologije« s 140 urami za tiste dijake, ki se odlo jo psihologijo opravljati na maturi);*

- **ohranjanje resnosti splošne mature kot zrelostnega izpita; nikakor se ne bi smelo nižati standardov znanja v gimnaziji in na splošni maturi in kljub »težavam« z dvojno vlogo mature (certifikat proti selekciji), bi bilo nesmiselno zmanjšati vlogo splošne mature pri prehodu na univerzo, zaradi mednarodne primerljivosti;**
- **splošna matura naj bo eksterni državni izpit; trenutno razmerje med eksternostjo/internostjo na maturi se naj povsem ohrani, podan predlog, da se lahko problem ocenjevanja v internem delu reši s kategori nim ocenjevanjem: »ni opravil«, »opravil«, »opravil z odliko«;**
- **omogoiti razli ne izhode iz gimnazijskega izobraževanja; odpraviti problemati no situacijo, v kateri ima gimnazijec, ki je sicer opravil vse štiri letnike, a ni opravil splošne mature, priznana zgolj osnovnošolsko izobrazbo;**
- **poziv k resnemu premisleku o ideji o eni maturi; saj je osnovna vloga splošne mature usposabljanje za nadaljnji univerzitetni študij, osnovna vloga poklicne mature pa je usposabljanje za poklic in nadaljevanje izobraževanja na visoki strokovni ravni.**

4.1 Polemike v povezavi z maturo

Že prej je bilo omenjenih nekaj kritik, nanašajo se na samo naravo mature, o ita se ji na primer prevelika eksternost, stresnost za dijake, da gre za proces, ki zahteva preve denarja in tako naprej. V tem poglavju bomo pa omenili spornosti v povezavi z maturo, ki so že vrsto let predmet ostrih debat. Prva je javna objava rezultatov mature in posledi no razvrš anje srednjih šol po uspešnosti, druga pa je, kot bi Šimenc (v Korošec, 2016) to imenoval, nepravil nost med opravljeno splošno maturo in opravljeno poklicno maturo (»peti predmet«) pri prehodu na univerzitetne študijske programe. Vprašali se bomo tudi o smiselnosti mature, o internem delu maturitetnih predmetov in o problematiki ravni zahtevnosti pri maturitetnih predmetih.

4.1.1 Javna objava maturitetnih rezultatov

Že Cankar (2006) je v svojem prispevku poudaril dilemo, ki jo predstavlja uporaba rezultatov zunanjih preizkusov na razvrš anje šol. Izpostavi predvsem implicitni u inek, ki ga takšna javna objava rezultatov prinese in se vpraša o veljavnosti teh

rezultatov. V večini zahodnoevropskih državah je tovrsten sistem javnega objavljanja rezultatov že običajen in Cankar (2006) poudarja, da takšne premike sreamo tudi v Sloveniji, predvsem na področju objavljanja rezultatov splošne mature. Tuji avtorji ponujajo raziskave, ki omogočajo prepoznavanje pozitivnih in negativnih učinkov javne objave omenjenih rezultatov (Cankar, 2006). Cankar (Prav tam) zato poudarja, kako pomembno je pridobiti zanesljive in veljavne podatke, ki se jih nato uporabljajo za primerjalne namene – primerjave namreč pogosto vzbujajo implicitne sodbe.

Smiselnost javne objave rezultatov, ki jih šole dosegajo na zunanjih preizkusih, se lahko ocenjuje s pomočjo odgovorov na dve vprašanji, in sicer kakšnim namenom javna objava služi in ali lahko od javne objave dosežkov posameznih šol pričakujemo doseganje želenega namena. Cankar (2006) ugotavlja, da živimo v družbi, kjer vlada prepričanje, da je javna objava rezultatov vedno dobra in pozitivna, na šole bi naj namreč delovala kot nek pritisk javnosti, ki bi jih spodbudil k spremembam na bolje (motivirala bi tiste, ki delajo dobro in spodbudila k premisleku o spremembah tiste, ki delajo slabo) (Prav tam).

Cankar (2006) nadalje izpostavlja nekatere kriterije, ki absolutno vplivajo na kandidatove dosežke, iz katerih se potem izračuna skupen dosežek šole, a noben od njih ni nujno kazalec kakovosti pedagoškega procesa: kakšen nabor predmetov si bo izbral kandidat, kako se odločajo sošolci, kakšni so predlogi učiteljev, kakšno učno samopodobo ima dijak, kakšne navedbe ima za prihodnost in tako naprej.

Običajno so državne institucije tiste, ki omogočajo, da se na podlagi objavljenih podatkov dogodi razvrščanje šol. Medijem se tako odpre pot za primerjave med šolami in ustvarjanje t.i. »top lestvic«. V ZDA se pogosto dogaja, da mediji sami izberejo, na osnovi katerih podatkov bodo razvrščali šole (na primer na osnovi anket ravnateljev, na osnovi subjektivnih mnenj vprašanih študentov itd.) (Cankar, 2006), takšen pristop pa ustvari nerealno sliko. Mangan (2005; povz. po Cankar, 2006, str. 71) doda, da je v ameriški praksi objavljanja lestvic rezultatov močnejši zelo negativne prakse, kadar lestvice šol sestavljajo mediji; lestvice temeljijo na priložnostnih kriterijih, ki pogosto sploh nimajo realne informativne vrednosti, a kljub temu močno vplivajo na šole. Neželenih posledic medijskega razvrščanja šol

se najbolj zavedajo visoke poslovne šole, ki po svetu podeljujejo MBA diplome – raziskave namreč kažejo, da medijske hiše z objavo svojih lestvic o »(ne)uspešnosti šol« povzročajo, da na šoli, ki se je izrazito slabo odrezala na omenjenih lestvicah, pogosto sledi odstop dekana te šole (Prav tam).

Javna objava rezultatov, ki jih šole dosegajo na zunanjih preverjanjih ima nedvomno pomanjkljivosti. Ena izmed teh je zagotovo, kot ugotavlja Eccles (2002; povz. po Cankar, 2006, str. 70), dejstvo, da šola, ki si je uspela ustvariti dober sloves, lažje ohranja položaj. Zaradi svojega slovesa »dobre in uspešne šole« se bodo vanjo vpisovali sposobnejši učenci, ki bodo dosežek šole stalno vzdrževali nad državnim povprečjem.

Drugod po svetu je trend javnega objavljanja rezultatov takšen (Cankar, 2006): v Angliji rezultati šol niso objavljeni v javnih medijih, temveč so na voljo šolam, učiteljem in ostalim šolskim strokovnjakom. Angleži so razvili t.i. sistem dodane vrednosti, ki šolam omogoči, da podrobno primerjajo dosežke njihovih učencev na različnih predmetnih področjih – takšen pristop je med šolami vzpodbudil veliko mero pripravljenosti za sodelovanje. V Walesu so v letu 2001 po hudih kritikah opustili javno objavljanje rezultatov srednješolcev na zunanjih preverjanjih. Severna Irska je z javnim objavljanjem rezultatov prišla v letu 1993, a je to ukinila z letom 2001, podobno se je zgodilo na Škotskem, z letom 2003 so tudi tukaj ukinili javno objavljanje rezultatov, ki je do tega leta medijem omogočilo ustvarjanje lestvic po različnih kriterijih. V avstralski zvezni državi New South Wales je združenje učiteljev strokovno utemeljilo svoje stališče proti in posledično doseglo prepoved objave rezultatov. V letu 2005 se je takšnemu razmišljanju pridružila tudi Slovenija – razvrščanje šol na osnovi dosežkov zunanjih preverjanj znanj ni dovoljeno (Prav tam, 2006). Tudi po več kot desetletju ta trend velja še danes. Kot poroča Hanžič v asopisnem prispevku Dela (2016), se na Državnem izpitnem centru (RIC) še vedno vztrajno upirajo javni objavi uspešnosti srednjih šol na maturi. Za dodatno razburjenje Državnega izpitnega centra, ministrstva za izobraževanje in Sindikata vzgoje in izobraževanja, je v letu 2014 poskrbela zasebna fakulteta Alma Mater Europaea – slednja je namreč objavila podatke o uspehu posameznih slovenskih srednjih šol in jih tako tudi rangirala (Hanžič, 2016). Alma Mater Europaea (2014) je do podatkov prišla preko Državnega izpitnega

centra, od katerega so na podlagi Zakona o dostopu do informacij javnega zna aja zahtevali posredovanje rezultatov, ki so jih srednje šole dosegle na maturi v zadnjih treh letih. Iz lestvice je razvidno, da je prvo mesto kot najuspešnejša šola na maturi zasedla Gimnazija Bežigrad (Prav tam, 2014). Strokovnjaki z razli nih podro ij imajo svoja stališ a do javne objave maturitetnih rezultatov. Kot sta za prispevek asopisa Delo (Hanži , 2016) povedali informacijska pooblaš enka Mojca Prelesnik in pa svetovalna delavka na Gimnaziji Kranj, Alenka Bizjak, bi po njunem mnenju tovrstni podatki morali biti javno dostopni. Državni izpitni center pa se, kot poro a Hanži za asopis Delo (2016), v svoj zagovor zakaj nasprotuje javni objavi rezultatov, sklicuje na ugotovitve tujih šolskih strokovnjakov, ki opozarjajo na slabosti, ki jih takšno razvrš anje povzro a.

Naj omenimo, da se je že nekaj let pred 2014 (govorimo o šolskem letu 2010/2011) zasebna fakulteta Alma Mater Europaea (2014) trudila pridobiti podatke o sicer uspešnosti osnovnih šol na podlagi rezultatov Nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) ob koncu šestega in devetega razreda. Rezultate je Alma Mater Europaea ponovno dobila od Državnega izpitnega centra. eprav so po mnenju omenjene fakultete tovrstni podatki javni, oziroma bi morali biti javni, Državni izpitni center dostop javnosti do teh podatkov onemogo a in zainteresirani starši so do podatkov o uspešnosti osnovnih šol prišli šele po sodbi sodiš a (Prav tam, 2014).

4.1.2 Opravljen dodatni predmet splošne mature kot možnost in pogoj za vpis na univerzitetne študijske programe

Že v poglavju o poklicni maturi smo nakazali, da Zakon o visokem šolstvu (2004) pod dolo enimi pogoji dovoljuje, da se tudi poklicni maturanti vpisujejo na dolo ene univerzitetne študijske programe – pogoje za vpis dolo ajo fakultete. Ta možnost je omogo ena od leta 2002 naprej, ko se je prvi izvajala poklicna matura, ki je nadomestila dotedanje zaključne izpite in je posledično spremenila vpisne pogoje za terciarno stopnjo – z opravljanjem dodatnega predmeta splošne mature se je tako tudi poklicnim maturantom ponudila možnost vpisa na vrsto univerzitetnih študijskih programov (Kontler Salomon, 2002). Vendar ne na vse. Poklicnim maturantom je kljub opravljanju petega predmeta onemogo en vpis denimo na Medicinsko ali Pravno fakulteto. Marjan Šimenc s Pedagoškega inštituta v spletnem prispevku Mladine (Korošec, 2016) kritizira obstoje i sistem in pravi,

da »sistem, ki maturantom poklicne mature omogoča z opravljanjem petega predmeta pridobiti status splošnega maturanta, ni ustrezen. Poklicna matura po zahtevnosti ni primerljiva s splošno, zato je z njo ne gre primerjati« (v Korošec, 14.7.2016). Žal pa je tako, da se pri štetju točk za vpis na fakultete dogodi, da so rezultati štirih predmetov na poklicni maturi z opravljenim petim predmetom na ravni splošne mature enakovredni petim predmetom opravljene splošne mature.

Prav tako je bil januarja 2016 izdan Sklep o pravilih za pretvorbo ocen srednješolske izobrazbe pri izražanju točk ob omejitvi vpisa, po katerem bi se naj, kot poročila Korošec (2016), pri oceni upoštevati različne nominirane vrednosti za splošno in poklicno maturo, pa še zmeraj 23 točk na poklicni maturi in 34 točk na splošni maturi dosega enako nominirano vrednost.

Sergej Flere, slovenski sociolog, ki je v letu 2009 sodeloval pri raziskavi *Kdo je uspešen v slovenski šoli?*, dodaja, da »verjetno fakultete, ki sprejemajo tudi kandidate z opravljenimi poklicnimi maturami, na ta način in skrbijo, da imajo dovolj študentov. Hkrati pa večinoma študentov kot diplomirane, za bolj uspešne obveljajo profesorji.« (v Korošec, 14.7.2016). Podoben razlog za takšno odločitev fakultet izpostavlja tudi Kontler Salomon (2002). V omenjeni raziskavi je Flere s sodelavci (2009) ugotovil, da med dijaki različnih srednjih šol po Sloveniji obstajajo razlike: dijaki štiriletnih srednjih strokovnih šol in dijaki triletnih poklicnih šol se po inteligenci, kvocientu, kulturnem kapitalu, notranjem lokusu kontrole in družbenem položaju statistično razlikujejo od gimnazijcev. Študentje z opravljenimi poklicnimi maturami izkazujejo nižjo intelektualno raven in ti so relativno manj uspešni v terciarnem izobraževanju, ugotavlja Flere (v Korošec, 2016). Prav tako statistika, ki se nanaša na uspešnost poklicnih maturantov pri opravljanju dodatnega maturitetnega predmeta (Bela knjiga, 2011), nakazuje, da se je od leta 2002 pa do leta 2009 število pozitivno ocenjenih pri opravljanju dodatnega maturitetnega predmeta pomembno zmanjšalo (za primerjavo: leta 2002 jih je bilo pozitivno ocenjenih nekaj več kot 72 %, v letu 2009 pa (le še) nekaj več kot 52 %). Morebiten razlog za neuspeh bi lahko bil v neustreznih pripravah na opravljanje dodatnega maturitetnega predmeta (Prav tam, 2011).

4.1.3 Smiselnost mature?

Šimenc v spletnem prispevku avtorice Strniša (2010) na vprašanje o sami smiselnosti mature odgovarja, da je matura bila vpeljana kot zagotovilo nadzora nad kakovostjo znanja, ki ga da gimnazija, hkrati pa se s takšnim konnim preverjanjem znanja omogoča pregled nad celoto znanja in slednjemu tudi daje trajnost – e pa je mogoče na drug način uresničiti te cilje, pa pravi, da je matura zares odve. Prav tako se pojavi vprašanje, ali lahko rezultat na maturi dejansko odraža usposobljenost za študij. Šimenc ponovno (Strniša, 2010) dodaja, da je matura dobra v smislu, da bolje odraža znanje uencev v primerjavi z internimi ocenami, ki jih prejmejo na šoli. Na maturi so namreč dijaki podvrženi istim nalogam in istemu načinu ocenjevanja – ocenjujejo jih ocenjevalci, ki kandidatov ne poznajo. Prav tako pa po Šimenem evem mnenju (Prav tam, 2010) opravljena splošna matura predstavlja zagotovilo kandidatovega splošnega znanja za študij na univerzi.

Bucik (2005) ugotavlja, da nekateri kot nadomestek maturi še vedno zagovarjajo ponovno vpeljavo sprejemnih izpitov (na nekaterih fakultetah so ti še vedno prisotni, saj želijo medse sprejeti umetniško najbolj nadarjene oziroma najbolj psihofizično nadarjene). Po analizah sode pa so bili sprejemni procesi na raznih fakultetah zelo svojstveni, neuskklajeni in zato tudi premalo objektivni in nezanesljivi, povrh vsega pa takšna izvedba sprejemnih izpitov ni bila nič kaj poceni (Prav tam, 2005). Buciku (Prav tam) se zdi, da je takšna izvedba mature, ki je po svoji naravi »od zunaj« voden državni izpit, veliko bolj pravi na rešitev za uvid, kakšno znanje posedujejo dijaki, prav tako pa slednji takoj ko dobijo rezultate vedo, kaj bo dosežen maturitetni rezultat pomenil za njihov univerzitetni študij. Omembe vredno pa je tudi pritoževanje s strani nekaterih fakultet, ki imajo zaradi vejeja števila prijavljenih kandidatov omejen vpis – te trdijo, da selekcijo študentov delajo drugi in da ni nujno, da se med izbranimi študenti nato najdejo tisti, ki so najbolj motivirani za študij, ali pa tisti, ki se fakultetam zdijo najprimernejši (Bucik, 2005). Ker so dekleta na maturi uspešnejša, je na fakultetah viden tudi trend, da med študenti prevladujejo dekleta (Prav tam). Bourdieu (2010) izpostavlja pogojenost spola z izbiro vrste izobraževanja. Veje deklet, ki jih maturira in se jih posledično veje vpiše v nadaljnje izobraževanje, vendar so

številno še vedno manj zastopana na naravoslovnih področjih (prav tam, 2010). Podatki za Slovenijo kažejo večjo zastopanost diplomantk na področju prava, humanistike, umetnosti, zdravstva, poučevanja in socialne (Mencin, 2009).

V letu 2006 se je pojavila pobuda, da bi bilo potrebno reformirati gimnazijo, posledično pa tudi gimnazijsko maturo – namesto nje bi bilo smiselno ponovno vpeljati sprejemne izpite na fakultetah. Poročila o tem smo zasledili v spletnem mediju Sobotainfo (Maušec, 2006). Vodja komisije za prenovu gimnazije je postal dr. Bojan Borstner, glavni namen pa je bil reformirati dotedanji gimnazijski koncept (predvsem skrajšati število ur naravoslovnih predmetov, drugega tujega jezika in športne vzgoje, vpeljati pa tudi t.i. izbirni del) in maturo, ki naj bi po takratnih ocenah prevzela preveč selekcijsko vlogo, ki je bila sama sebi namen oziroma ovira, kot jo je označil Borstner v intervjuju za časnik Večer in nadalje dejal: »*Del generacije je (mature) ne more preskočiti in tako postanejo na nek način poraženci, izgubljeni, kar ni dobro niti z vidika posameznika niti z vidika družbe.*« (Snežič, 2006). Gimnaziji je bilo očitno, da je preveč unificirana, preveč normativna, s preveč togim disciplinskim pristopom in z zastarelim opisom učiteljevega dela (Maušec, 2006). Komisija se je zavedala, da bi za tovrstne spremembe bile potrebne številne dejavnosti – od zagotavljanja ustreznega izobraževanja učiteljev, do sprememb sistema financiranja (Maušec, 2006). O obravnavani temi smo tudi v časniku Večer zasledili prispevek novinarko Snežič (2006), ki je izpostavila, da o predlaganih gimnazijskih spremembah v letu 2006 širša javnost ni vedela praktično nič, pa tudi ravnatelji slovenskih gimnazij sprva niso kaj prida poznali podrobnosti zasnute. Z omenjenimi podrobnostmi, ki so zaradi svojih nejasnosti dvigovale veliko prahu, so se ravnatelji nato seznanili nekaj tednov kasneje na skupščini Skupnosti gimnazij, ki je potekala 23. marca 2006 v Novi Gorici, na kateri je prisostvoval tudi takratni minister za šolstvo Milan Zver. O tem je poročala novinarka Koren (2006) v časniku Večer.

Naj omenimo, da so bili predvideni predlogi imenovane komisije vseskozi kritizirani in že v prvem tednu aprila 2006 je Komisija, kot je povedal eden izmed članov, Samo Repolusk, umaknila najbolj sporni jedrni del prenove gimnazije, ki je predvideval krajnje ur naravoslovnih predmetov in tujih jezikov, pa tudi športne

vzgoje. Prav tako se je ohranila matura, ki še naprej ostaja obvezna (MMC RTV SLO, 2006).

4.1.4 Interni del maturitetnih predmetov

Bucik (2000) definira, da je matura zunanje ocenjevanje znanja, ki se dopolnjuje z nekaterimi notranjimi (internimi) deli ocenjevanja, vendar so slednji podvrženi določilom od zunaj. Loren i (2017), ki je prispeval svoj del na strokovnem posvetu o splošni maturi v Ljubljani januarja leta 2017, je definiral naslednje oblike internega dela mature, ki so pri nas v veljavi že vse od ponovne vpeljave mature v letu 1995: eksperimentalne vaje, ustni izpiti, seminarske naloge, nastopi, projekti, ekskurzije, laboratorijske vaje in terensko delo. Loren i u osebno (prav tam), se zdijo spremembe internega dela mature nujne in neizogibne; vztrajanje pri dosedanjem načinu izvajanja internega dela pa označuje za izgubo časa in potratno denarja. Razloge za predlagane spremembe išče v zastarelosti oblik internega dela, ki niso bile spremenjene že vse od začetka, v nizki korelaciji med rezultati internega in zunanjega dela mature, problematično pa se mu tudi zdi motenje pouka v preostalih treh letnikih v času izvajanja ustnega dela mature. Loren i eve predlagane spremembe o internem delu mature (2017) gredo v smeri moderacije internih delov mature, da bi se interni deli mature moral zaključiti pred pričetkom pisnega dela, predlaga pa tudi ukinitve komisij pri ustnem delu mature. Uvedbo sprememb napoveduje (predvideva) za maturo, ki se bo izvajala v letu 2020. Na koncu Loren i (prav tam) zaključuje, da v primeru, da do sprememb internega dela mature nima namena priti, ga je bolje ukiniti, a se tudi on zaveda, da bi takšna ukinitve najverjetneje pomenila korak nazaj, kajti uvedba internega dela ima vsaj v začetku pozitiven vpliv na pouk. Govora o ustnem izpitu kot eni izmed možnih oblik internega dela mature je tudi v Beli knjigi (2011). Raziskava, ki je predstavljena v Beli knjigi (2011) ugotavlja, da več kot polovica vključenih učiteljev sicer meni, da izvedba mature v maju in juniju ne vpliva negativno na pouk v prvih treh letnikih, medtem ko se pa ravnatelji s to trditvijo na strinjajo; slednji menijo, da ima negativen vpliv na pouk. Vsakoletna maturitetna poročila nakazujejo, da ocene pri ustnih izpiti ne zagotavljajo velike mere diskriminativnosti med po dosežkih v znanju bolj ali manj uspešnimi dijaki. Ocenjevanje internih delov mature bi zato bilo bolje prepustiti učitelju posameznega

predmeta. Premik izvedbe ocenjevanja ustnega dela mature na posamezne predmete bi razbremenil šole in učitelje, saj imajo ti v času zaključevanja šolskega leta največ obveznosti (Bela knjiga, 2011).

4.1.5 Dve ravni zahtevnosti pri vseh maturitetnih predmetih?

Gabršek (1998) navaja, kako so bile zasnovane ravni zahtevnosti na prvi maturi leta 1995. Kandidati so lahko opravljali določene predmete na osnovni ali na višji ravni zahtevnosti – praviloma so višjo raven zahtevnosti izbrali tisti, ki so boljši ali pa so določeno specifično znanje potrebovali za nadaljnji študij (Prav tam, 1998). Na dveh ravneh zahtevnosti so kandidati lahko opravljali naslednje maturitetne predmete (prav tam, 1998), trend pa se ni spremenil vse do danes:

- tuje jezike iz skupnega in izbirnega dela;
- matematiko;
- italijanski jezik na narodno mešanem območju;
- latinski jezik.

Materni jezik (slovenščina) na maturi se je in se še zmeraj izvaja samo na eni ravni zahtevnosti, a ker je ocenjevalna lestvica pri tem predmetu povišana, je kandidat ocenjen po točkovni lestvici od 1 do 8, pri čem 1 predstavlja oceno nezadostno, 8 pa oceno odlično (Državni izpitni center, 2006). Ugotovimo, da se situacija po 22 letih izvajanja mature ni spremenila. Še zmeraj se zgoraj omenjeni predmeti izvajajo na dveh ravneh zahtevnosti, vsi ostali izbirni predmeti pa na eni ravni zahtevnosti. Takšna zasnova je že vrsto let področje debat.

Iz Bele knjige (2011) in iz zapisov predlogov strokovnega posveta, ki je potekal januarja 2017 v Ljubljani, izluščimo prizadevanja, da bi se dve ravni zahtevnosti morali vpeljati tudi pri vseh ostalih izbirnih maturitetnih predmetih. Razloge za prizadevanja o uvedbi višje ravni zahtevnosti pri vseh maturitetnih predmetih avtorji iščejo v dejstvu, da bi višja raven pri popolnoma vseh maturitetnih predmetih omogočala izkazovanje kandidatove odličnosti na izbranem področju. V Beli knjigi (2011) zasledimo tudi cilj, da bi naj vsi kandidati, ki opravljajo splošno maturo, dva predmeta obvezno opravljali na višji ravni zahtevnosti, med katerima je najmanj eden iz nabora obveznih maturitetnih predmetov (ali materniščina ali matematika ali tuj jezik).

Z vidika pravi nosti in odli nosti bi se dve ravni zahtevnosti morali vpeljati pri popolnoma vseh maturitetnih predmetih. Ni pravi no do dijakov, ki izberejo predmete, ki se izvajajo samo na eni ravni zahtevnosti (možno je zbrati do 5 to k), kajti na tak na in nikakor ne morejo dose i enakega števila to k kot dijaki, ki so izbrali predmete, ki se izvajajo tudi na višji zahtevnosti (možno je zbrati do 8 to k) (Bela knjiga, 2011). O pere em problemu je razpravljal že Šušterši (2005), ki smo ga omenili v poglavju o zlatih maturantih – meni, da je tako zasnovan sistem diskriminatoren do tistih dijakov, ki izbirne maturitetne predmete izbirajo iz podro ja naravoslovja in družboslovja, ne pa iz tujih jezikov. Tudi nanašajo se na poklicno maturo, zaznamo prizadevanja Medveša (2007), ki je podpiral idejo, naj se omogo i uvajanje razli nih ravni zahtevnosti pri posameznih predmetih poklicne mature.

Iz omenjenih polemik lahko z zagotovostjo sklepamo o ne em - matura že vrsto let predstavlja podro je strokovnih debat in kresanja razli nih mnenj. Strokovnjaki pripisujejo razli no težo razli nim vidikom mature, za katere oni sami menijo, da bi morali biti deležni ve pozornosti in iskanja ustrežnejših rešitev oziroma nadomestkov. Kakorkoli že, mi osebno kot najpomembneje, nanašajo se na maturitetna prizadevanja, izpostavljamo, da slednja nikakor ne smejo delovati na na in zmanjšanja zaloge in kvalitete znanja, ki ga maturantje naj posedujejo, prav tako pa se morajo ohraniti vse možnosti za doseg odli nosti in uspešnosti pri nadaljevanju šolanja.

5 MEDNARODNA PRIMERJAVA Z DRUGIMI DRŽAVAMI

V letu 2013 je bilo vklju enih v izobraževanje v Sloveniji kar 92,2 % mladih med 15. in 19. letom starosti. To nas uvrš a na tretje mesto, takoj za Irsko in Latvijo, kjer beležijo še za en procent višjo vklju enost (Latvija) in kar za tri procente višjo vklju enost (Irska). Mehika je v omenjenem letu beležila najmanjšo vklju enost mladih v izobraževanje – 54 % vklju enost (Zupanc, 2017; povz. po EAG, 2015).

5.1 Slovenska splošna gimnazija v primerjavi z nekaterimi evropskimi

V Beli knjigi (2011) zasledimo statistiko, in sicer: še v šolskem letu 1999/2000 je delež dijaške populacije vpisane v gimnazijske programe znašal 29 %, v šolskem letu 2010/2011 pa se je ta delež pove al na 42,72 %. Pri tem je v program splošne

gimnazije vpisanih 80 % vseh gimnazijcev. Najnovejši dostopni statistični podatki (Vzgoja in izobraževanje v RS, 2017) kažejo, da se je v šolskem letu 2016/2017 35 % celotne vpisane generacije v srednješolske programe odločilo za gimnazijski program. V pogled v statistiko glede na spol za isto šolsko leto pa kaže, da se je za program splošnega izobraževanja odločilo več deklet (60 %) kot fantov (40 %) (Prav tam, 2017).

Zasledimo tudi (Bela knjiga, 2011), kako so se slovenske splošne gimnazije po ponovni uvedbi leta 1990 usmerile v naravoslovno-matematični smeri in da nikoli prej ni bilo v gimnazijah toliko ur pouka matematike obveznega za vse dijake, kot je to uvedeno danes. Glede na povedano ugotovimo, da se pojavi velika raznolikost, če želimo naš gimnazijski sistem mednarodno primerjati. Nimajo namreč vse evropske države srednješolskega izobraževanja, ki bi imelo obliko gimnazije, ki jo poznamo pri nas. Nekatere imajo splošno srednjo šolo, ki pokriva gimnazijo in tudi strokovno in poklicno izobraževanje (Prav tam). V Italiji ne poznajo splošne gimnazije, pa tudi poznajo že v gimnaziji poudarjene usmeritve – klasično in znanstveno gimnazijo in literarno, družboslovno in znanstveno gimnazijo v Franciji. Za nekatere izmed njih je značilen tudi velik obseg izbirnosti, na primer na Finskem, kjer si dijak v okviru nekaterih splošnih pravil gimnazijski program oblikuje sam. Na Nizozemskem obstajajo gimnazije, ki trajajo 6 let, vanje pa je vključenih okrog 40 % dijakov. Tukajšnje gimnazije se od drugih šol razlikujejo po tem, da se v gimnazijah poučuje latinščina in grščina (Logaj, 2011). Le malo je evropskih držav, ki, tako kot Slovenija, na ravni gimnazijskega programa poudarjajo splošnost. Tradicionalno gledano je avstrijska gimnazija sicer najbolj primerljiva s slovensko gimnazijo, a tudi ta nima uzakonjenega tako obsežnega pouka matematike (Bela knjiga, 2011).

Zaključek gimnazijskega izobraževanja predstavlja opravljanje eksterne splošne mature in empirija raziskava, ki smo jo zasledili v Beli knjigi (2011) nakazuje podporo izvajanju mature kot oblike zaključka gimnazije pri nas. Velika večina učiteljev in ravnateljev (90 % vključenih) se strinja, da mora dijak, v kolikor želi uspešno zaključiti gimnazijo, imeti pozitivne zaključne ocene pri vseh predmetih in hkrati tudi uspešno opraviti maturo, zgolj preostalih 10 % vključenih pa meni, da za uspešen zaključek gimnazije zadostujejo že pozitivno zaključne ocene pri vseh

predmetih. Dve tretjini izprašanih učiteljev in ravnateljev pa tudi ocenjuje, da bi se morala matura v prihodnje še zmeraj opravljati iz petih predmetov. Omembe vredna so tudi stališča v povezavi z opravljanjem maturitetnih predmetov na različnih ravneh zahtevnosti. Matematiko in tuje jezike lahko slovenski kandidati opravljajo bodisi na osnovni bodisi na višji maturitetni ravni zahtevnosti. Raziskava v Beli knjigi (2011) ugotavlja, da večina učiteljev meni, da naj na maturi na različnih ravneh zahtevnosti potekajo vsi obvezni predmeti, ravnatelji pa večinsko še dodajajo, da bi se na dveh ravneh zahtevnosti morali, poleg obveznih, izvajati tudi izbirni predmeti. Empirijska raziskava (Bela knjiga, 2011) sicer kaže, da po mnenju učiteljev in ravnateljev dijak, če tega ne želi, ni potrebno izbrati maturitetnega predmeta na višji zahtevnostni ravni, a se kljub temu strinjajo, da bi potencialna rešitev za ohranjanje zahtevnosti gimnazijskega programa lahko bila ravno obveznost opravljanja vsaj enega predmeta na višji zahtevnostni ravni. Kar se pa tiče sistema maturitetnega to kovanja, ki ga izvajamo pri nas, gredo ugotovitve vključno s stališči učiteljev in ravnateljev (Prav tam, 2011) v smeri strinjanja z obstoječim sistemom to kovanja – torej največ 5 možnih točk na osnovni ravni in največ 8 možnih točk na višji ravni.

Za primerjavo naj omenimo, kako izgleda matura na Finskem (Prav tam, 2011). Vključno uje štiri preizkuse, preizkus iz materinega jezika je obvezen za vse, preostale 3 predmete pa kandidat izbere med: drugim nacionalnim jezikom, tujim jezikom, matematiko in preizkusom iz nabora splošnih študijev (etika, filozofija, psihologija, zgodovina, sociologija, fizika, kemija, biologija, geografija in zdravstvena vzgoja). Ti preizkusi se izvajajo na dveh ravneh, vsaj en preizkus pa mora kandidat izbrati na višji ravni. Lahko pa kandidati na Finskem poleg teh obveznih minimalnih štirih predmetov izberejo še enega ali več – ti se izvajajo samo na eni ravni zahtevnosti. Najvišja možna ocena finske mature je 7 (Prav tam, 2011). Še ena država, katere maturitetni sistem bomo omenili, je Francija (prav tam, 2011). Slednja recimo ne pozna neposredno ravni zahtevnosti, pa tudi pozna njihov ekvivalent - koeficient. Matura se pri istem predmetu razlikuje glede na to, koliko ur tega predmeta je bil dijak deležen. Koeficient, s katerim se pomnoži uspeh pri predmetu, ustreza stopnji predmeta. Na primer: matematika ima v naravoslovnem liceju na maturi koeficient 7, filozofija pa 3, v literarnem liceju pa ima matematika na maturi koeficient 2,

filozofija pa 7. Francoska zna ilnost je tudi doseganje odli nosti z na inom ocenjevanja. Predmeti se pri njih ocenjujejo na lestvici od 1 do 20, pri emer ocena 10 predstavlja pozitivno oceno, ocena 20 pomeni popolnost, 16 in 17 predstavljata odli en dosežek, 15 pa je odli na ocena. Tudi na Nizozemskem poznajo t.i. zaklju ne izpite ob koncu vseh srednješolskih programov (Logaj, 2011). Ti izpiti so sestavljeni iz decentraliziranega dela (šolski izpit) in dela, ki je dolo en enotno na državni ravni (centraliziran izpit). Ni nenavadno, da so ocene pri šolskem izpitu po navadi višje, kon no oceno pa predstavlja povpre je obeh omenjenih izpitov (Logaj, 2011). Zanimive so tudi izkušnje iz eške (Prav tam, 2011). Še v letu 2010 je za eški srednješolski sistem veljala zna ilnost, da so srednje šole vsaka zase pripravljale in izvajale zaklju ne izpite (gre torej za primer popolnoma internih izpitov), to pa je nato povzro alo težave pri primerjanju rezultatov. Zato so se pri ele pojavljati pobude za reformo zaklju nega izpita oziroma, kot jo ehi imenujejo »maturita«, da bi slednja postala vsaj delno eksterna (Prav tam, 2011). Kot smo zaznali v poro ilu Key Data on Education in Europe (2012), so na eškem za šolsko leto 2010/2011 napovedali prvo takšno izvedbo eksternih in nacionalno standardiziranih izpitov ob zaklju ku srednješolskih programov.

5.2 Slovensko poklicno in srednje strokovno izobraževanje v primerjavi z evropskim

Uvodoma smo že definirali sistem sekundarnega izobraževanja pri nas, za katerega smo ugotovili, da poznamo na eni strani splošni program (gimnazija), na drugi strani pa programe srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Statistika za šolsko leto 2016/2017 kaže (Vzgoja in izobraževanje v RS, 2017), da je bilo v omenjenem letu v programe srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja vklju enih 46 % dijakov, v programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja pa 18 %. Najpomembnejša zna ilnost srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je, da si dijak, ko tak program uspešno zaklju i, pridobi poklic. Izpostaviti velja raziskavo, ki je bila izvedena v okviru Bele knjige (2011) in v kateri je ugotovljeno, da se ve u iteljev in ravnateljev srednjih poklicnih in strokovnih šol v primerjavi z delodajalci strinja s trditivjo, da tak izobraževalni program kakovostno usposobi dijake za poklic, ki ga bodo neko opravljali.

Pomembno je razložiti, kako se poklicno izobraževanje pri nas še nadalje deli. Tako poznamo programe nižjega poklicnega izobraževanja in programe srednjega poklicnega izobraževanja. Skupno obojim pa je, da se zaključijo z opravljanjem zaključnega izpita (Bela knjiga, 2011). Zanimiv je podatek, ki smo ga zasledili v Beli knjigi (2011), in sicer, da so v šolskem letu 2010/2011 tretjino dijakov, vpisanih v programe nižjega poklicnega izobraževanja (takšno izobraževanje praviloma traja dve leti) predstavljali dijaki s posebnimi potrebami (najpogostejša diagnoza je bila lažja motnja v duševnem razvoju). Srednje poklicno izobraževanje pa pri nas traja tri leta. Primerjalne analize z drugimi državami kažejo, da primerljivi programi v Nemčiji, Avstriji, na Nizozemskem in na Danskem trajajo tri leta in pol, na Finskem pa tri leta, nato pa se morajo dijaki še leto dni usposabljanje pri delodajalcu. Ugotovitve gredo prav tako v smeri, da se kurikuli v naštetih tujih državah veliko bolj osredotočajo na praktično izobraževanje v primerjavi s Slovenijo (v Nemčiji na primer praktično usposabljanje pri delodajalcu obsega 60-80 % celotnega izobraževanja, v Avstriji okrog 80 %, na Finskem pa 70-80 % (Bela knjiga, 2011)). Kot smo že omenili, zaključek nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja predstavlja opravljanje zaključnega izpita – po navadi dijak izdelava izdelka oziroma storitev in nato to zagovarja. Ugotovitve raziskave v Beli knjigi (2011) nakazujejo na skeptičnost pedagoškega kolektiva, ali se lahko na koncu, ko dijak izdelava nek izdelak, ustrezno preverja njegove poklicne kompetence. Tudi v Italiji prakticirajo izvajanje zaključnih izpitov ob koncu poklicnega izobraževanja. Kandidat, ki jih uspešno opravi prejme potrdilo, ki ga izdajajo Dežele, na podlagi tega pa centri za zaposlovanje izpostavijo ustrezne kvalifikacije, potrebne za uvajanje v delo in opredelitev plačnega razreda (Vidali, 2012). Naj omenimo še primere zaključnih izpitov ob koncu srednjega poklicnega izobraževanja v treh državah: Avstriji, Švici in Nemčiji, ki smo jih zasledili v publikaciji Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (Zupanc, Bahovec, idr., 2007). V omenjeni publikaciji (2007) zasledimo, kako izgledajo zaključni izpiti v izbranih treh državah glede na vrsto poklica. Za primer z Avstrijo za poklic mehanik-orodjar (Prav tam, 2007): ugotovitve gredo, da je za določen poklic zaključni izpit sestavljen iz teoretičnega in praktičnega dela, ta pa sta medsebojno vsebinsko povezana. Teoretični del poteka pisno, kandidati pokažejo znanje iz strokovnega razumevanja,

strokovnega znanja in strokovnega risanja. Praktičen del pa obsega delovno nalogo in strokovni pogovor, ki mu sledi. V Švici zaključni izpit za pridobitev poklica avtomobilnega mehanika sestoji iz treh delov: praktičnega dela, teoretičnega poklicnega dela in teoretičnega splošnega dela. Zanimivost je, da izpit poteka v resnem delovnem okolju, tako da kandidat izpit opravlja na primerno opremljenem delovnem mestu. Nenazadnje pa se v Nemčiji kandidat na zaključnem izpitu za pridobitev naziva tiskarja dokazuje v pridobljenem praktičnem in teoretičnem znanju. Pri praktičnem delu opravi dve praktični nalogi, teoretični del se izvaja pisno, kandidati pa izkažejo znanje s področja priprave izdelka za tisk, priprave delovnega procesa in s področja poznavanja gospodarstva in družbe (Prav tam, 2007).

V Sloveniji poleg srednjega strokovnega izobraževanja, ki ga bomo omenili v nadaljevanju, poznamo še t.i. poklicno tehniško izobraževanje, ki je po svoji naravi opredeljeno kot nadgradnja triletnih ali štiriletnih poklicnih šol, ki dijaka pripravljajo na zunanji zaključni izpit oziroma na poklicno matura (Bela knjiga, 2011). Vzporednice poklicnemu tehniškemu izobraževanju, ki ga poznamo pri nas, najdemo v primerjanih sistemih štirih evropskih držav: Finske, Francije, Avstrije in Nemčije. Finski sistem je zelo fleksibilen in z individualno naravnostjo omogoča posamezniku s poklicno izobrazbo, da nadaljuje izobraževanje na terciarni stopnji. V Franciji je izpostavljen možnost, ki jo imajo tisti, ki posedujejo potrdilo o poklicni izobrazbi, ki so si jo pridobili po šolskem ali vajeniškem sistemu – tako kot je slovenskim imetnikom zaključnega izpita po treh letih poklicnega šolanja omogočeno nadaljevanje šolanja na višji stopnji, lahko tudi Francozi po dveletnem šolanju nadaljujejo šolanje na višji ravni. Ekvivalent našim triletnim poklicnim šolam pri severnih sosedih predstavljajo *Berufsschule* ali *Berufsbildende mittlere Schule*. Dijaki obeh tipov šol pridobijo poklicno izobrazbo in s tem možnosti takojšnjega vstopa na trg dela, lahko pa še dodatno opravijo t.i. *Berufsreifeprüfung*, ki pa omogoča vstop v terciarno izobraževanje. Nenazadnje pa neposredno primerjavo z našim poklicnim tehniškim izobraževanjem predstavlja *Berufsoberschule* v Nemčiji. V obeh primerih gre za dvoletno izobraževanje, pri čemer je pogoj vsaj 12 let šolanja – razlika med Slovenijo in Nemčijo je le, da je v Nemčiji uzakonjena desetletna šolska obveznost in nato vsaj dve leti poklicnega izobraževanja, pri nas pa je pogoj devetletna šolska obveza in nato tri leta uspešno

opravljenega poklicnega izobraževanja. V obeh državah pa zaključek takšnega izobraževanja omogoča prehod na terciarno stopnjo izobraževanja (Bela knjiga, 2011).

Omeniti je potrebno še zadnjo izmed vrst sekundarnega izobraževanja pri nas – gre za srednje strokovno izobraževanje, ki traja štiri leta in se uspešno zaključuje z opravljenimi poklicnimi maturami (Bela knjiga, 2011). Posebnost te vrste programa je, da hkrati usposablja za trg dela in za nadaljevanje šolanja na terciarni stopnji. Primerljivi programi v Avstriji trajajo pet let, vsebujejo pa splošni in strokovni del in prakso v podjetjih. Primerljiv s srednjim strokovnim izobraževanjem, kot ga poznamo pri nas, je tudi francoski tehniški *bakalureat*, ki traja sicer tri leta, a vsebuje več splošnih vsebin in manj prakse v podjetjih. Kakor pri nas, je tudi v Franciji omogočen prehod na terciarno stopnjo izobraževanja, ki je po statistiki sode, 78-odstoten (Prav tam, 2011). Naj na tem mestu zgolj omenimo slovensko statistiko, ki se ji bomo podrobneje sicer posvetili v zadnjem poglavju magistrske naloge in ki prikaže, da je pri nas prehodnost dijakov, ki uspešno zaključijo srednje strokovno izobraževanje na terciarno stopnjo izobraževanja, še bolj izrazita in množična – v šolskem letu 2009/2010 se je kar 93 % poklicnih maturantov vpisalo v visokošolske študijske programe (Prav tam, 2011).

5.3 Eksterno preverjanje znanja v Sloveniji in po svetu

Za slovensko maturico smo torej ugotovili, kar je poudaril že Bucik (2000), da je po svoji naravi državni in eksterni oziroma »od zunaj« voden izpit, s katerim kandidat, ko jo opravi, kot opredeljuje Zakon o maturi (2007), pridobi srednjo strokovno oziroma srednjo splošno izobrazbo. Sloveniji se v kategoriji držav, ki imajo uzakonjen sistem zunanjih izpitov na osnovi kurikula, pridružujejo nekatere države. V prejšnjem poglavju smo že omenili strokovni posvet, ki je na temo mature potekal leta 2012 v Ljubljani. Na slednjem je sodeloval tudi dr. Darko Zupanc iz Državnega izpitnega centra. Analiziral je sistem zunanjega preverjanja znanja tako pri nas, kot v drugih tridesetih OECD državah članicah (skupno torej 31 držav). Ugotovil je, da sekundarne raziskave rezultatov PISE kažejo, da v državah z zunanjimi izpiti na osnovi standardov ob koncu šolanja učenci dosegajo boljše znanje v primerjavi z državami, za katere so značilni zgolj interni zaključki (OECD, 2010; povz. po Zupanc, 2012). Nadalje Zupanc (2012) omenja, da šolski sistemi, ki množično

uporabljajo zunanje izpite na osnovi dolo enih standardov, kažejo manjši vpliv socio-ekonomskega ozadja na u ne rezultate med šolami. Za države, ki stalno analizirajo podatke o dosežkih u encev in to uporabljajo za odlo anje o u nem na rtu in za izboljšave pri pou evanju in u enju, v šolskem sistemu izkazujejo višjo raven socio-ekonomske pravi nosti (OECD, 2010; povz. po Zupanc, 2012).

Po pregledu zna ilnosti 31 OECD držav, Zupanc (2012) ugotavlja, da zunanjega preverjanja znanja ob zaklju ku srednjega šolanja ne poznajo in ne prakticirajo v treh državah: Belgiji, Islandiji in Tur iji. V teh treh naštetih državah do zaklju nih ocen ob koncu srednje šole dijaki pridejo samo z notranjo u iteljevo oceno (Zupanc, 2012). Nadalje Zupanc (2012) ugotavlja, da ima 11 držav (Bolgarija, Estonija, Madžarska, Norveška, Portugalska, Lihtenštajn, Finska, Danska, Nem ija, Ciper, Avstrija) v celoti ali vsaj del zaklju nega izpita ocenjenega s strani u iteljev, vendar so ocene utežene z od zunaj pridobljeno oceno. Devet držav ima v celoti ali vsaj del zaklju nega izpita ocenjenega s strani u iteljev, vendar po kriterijih, ki jih postavi zunanja organizacija. Nenazadnje pa je za 20 od 31 držav zna ilno, da imajo v celoti ali vsaj del zaklju nega izpita ocenjenega povsem zunanje (Prav tam, 2012). Mednarodne podatke o zna ilnostih zaklju kov splošnih srednjih šol v obravnavanih OECD državah, je Zupanc (2012) pridobil iz Key Data on Education in Europe iz leta 1999 in iz 2012. Zanimalo ga je namre , ali so obravnavane države med letoma 1999 in 2012 uvedle kakšne spremembe pri zaklju kih splošnih srednjih šol v svojih državah. Ugotovitve gredo v smeri, da je za štirinajst držav v omenjenem obdobju zna ilen sistemski premik k ve ji eksternosti pri zaklju kih splošne srednje šole: eška, Španija, Finska, Danska, Estonija, Slovaška, Madžarska, Lihtenštajn, Litva, Norveška, Hrvaška, Nem ija, Švedska, Gr ija. Omenjene države, mednje spada tudi Slovenija, rezultate zbrane iz nacionalnih testov (izpitov) nato uporabljajo za vrednotenje in dolo anje nacionalnega šolskega sistema, predvsem standardov znanja – ve držav je v ta namen ustanovilo prav posebno telo (organ), ki se ukvarja izklju no z opravljanjem te naloge (pri nas je to telo Državni izpitni center) (Key Data on Education in Europe, 2012). Za Italijo pa je v omenjenem obdobju opazen premik k manjši eksternosti pri zaklju kih splošne srednje šole (Zupanc, 2012). Nem ija je ena izmed omembe vrednih držav, ki je, kot omenja Zupanc (2012) v raziskavi TIMSS 1995 in PISA 2000, dosegla izjemno

porazne rezultate. Ti so bili za Nemijo pravi šok, saj so nemški učenci v omenjenem obdobju izkazali podpoprežno bralno, matematično in naravoslovno pismenost. Nemiji so ti rezultati odprli oči in zavedli so se, da bodo potrebne izboljšave – v roku devetih let jim je to zelo dobro uspelo. Na PISI 2009 so namreč izredno napredovali in zmanjšali delež tistih učencev s slabšim znanjem, prav tako jim je uspelo zmanjšati vpliv socio-ekonomskega statusa in zmanjšati vpliv emigracijskega ozadja (Prav tam, 2012).

5.4 Uspešnost slovenskih dijakov na maturi

5.4.1 Splošni maturanti

V spodnji tabeli so prikazani statistični podatki o uspešnosti na splošni maturi od »najmlajše pa do najstarejše« mature, oziroma od mature izvedene v letu 2017, pa vse do prve izvedene mature v letu 1995. Podatke smo proučili iz Letnih poročil o splošni maturi od leta 2017 do 1995.

Tabela 2: Statistični podatki o splošnih maturantih v spomladanskem in jesenskem izpitnem roku skupaj za obdobje 2017-1995.

Splošna matura po letih	Prijave	Opravljali	Negativni	Opravili	Odstotek pozitivnih	Izjemen maturitetni dosežek (30-34 točk)
2017	7.342	6.849	773	6.076	88,7 %	298
2016	7.896	7.413	750	6.663	89,9 %	302
2015	8.169	7.613	872	6.741	88,5 %	368
2014	8.679	8.048	854	7.194	89,4 %	335
2013	9.272	8.595	1.166	7.429	86,4 %	365
2012	9.419	8.617	1.213	7.404	85,9 %	447
2011	9.934	9.134	1.295	7.839	85,8 %	382
2010	10.573	9.685	1.259	8.426	87,0 %	332
2009	10.849	10.034	1.448	8.586	85,6 %	444
2008	11.067	10.199	1.397	8.802	86,3 %	446
2007	11.557	10.644	1.428	9.216	86,6 %	503
2006	11.625	10.742	1.494	9.248	86,1 %	479
2005	10.996	10.136	1.366	8.770	86,5 %	308
2004	10.960	10.218	1.178	9.040	88,5 %	287
2003	10.236	9.615	1.173	8.442	87,8 %	216

2002	9.397	8.851	652	8.199	92,6 %	277
2001	10.960	10.251	1.093	9.158	89,3 %	222
2000	10.723	9.965	1.124	8.841	88,7 %	210
1999	10.325	9.652	1.151	8.501	88,1 %	244
1998	9.820	9.235	928	8.307	89,9 %	194
1997	9.148	8.666	1.004	7.662	88,4 %	145
1996	8.601	8.199	811	7.388	90 %	150
1995	7.956	7.892	696	7.196	91,1 %	128

Viri: Letna poročila o splošni maturi od 2017 do 1995.

Komentar: iz zgornje tabele ugotovimo, kako različno število so bile generacije, ki so opravljale maturo v preteklih 22 letih - med generacijo, ki je bila najštevilnejša (2006) in generacijo, ki je bila najmanj številna (2017), je razlika kar 3.893 kandidatov. Največ maturantov, ki je doseglo izjemen dosežek na maturi (torej 30-34 točk), je bilo v letu 2007 (503 kandidati). Gledano z vidika odstotka pozitivnih (kandidati, ki so na maturi dosegli vsaj zadostno oceno (2) pri vseh maturitetnih predmetih) ugotovimo, da so bili najuspešnejši v letu 2002, najmanj uspešni pa v letu 2009. Iz Letnih poročil vseh obravnavanih let pa ugotovimo še nekaj, in sicer, da so dijaki v vseh do sedaj izvedenih splošnih maturah, na spomladanskem roku prejeli višje ocene, v primerjavi s tistimi, ki so maturo opravljali v jesenskem roku.

5.4.2 Poklicni maturanti

Ker se je prva poklicna matura izvedla leta 2002, so podatki o poklicnih maturantih po programu za vse maturitetne izpitne roke skupaj prikazani od leta 2016 do leta 2002. Za poklicno maturo 2017 še ni izdelano dokonno letno poročilo, zato najnovejših podatkov nismo vključili. V osmem stolpcu (poševni tisk) je predstavljena statistika o uspešnosti kandidatov po obravnavanih letih na spomladanskem maturitetnem roku, ki so poleg poklicne mature opravljali še peti predmet splošne mature.

Tabela 3: Statistični podatki o poklicnih maturantih po programu za vse izpitne roke skupaj za obdobje 2016-2002.

Poklicna matura po letih	Program	Prijave	Opravljali	Negativni	Opravili	Odstotek pozitivnih (%)	5. predmet splošne mature-spomlad.

							<i>rok (opravili)</i>
2016	PT	747	622	13	609	97,9	<i>1.133 (63 % uspešnost)</i>
	PTI	2.004	1.498	184	1.313	87,7	
	SSI	8.695	7.621	334	7.287	95,6	
2015	PT	832	685	24	661	96,5	<i>976 (74,1 % uspešnost)</i>
	PTI	2.145	1.586	213	1.373	86,6	
	SSI	8.914	7.720	322	7.398	95,8	
2014	PT	883	758	10	748	98,7	<i>908 (70,2 % uspešnost)</i>
	PTI	2.302	1.713	208	1.505	87,9	
	SSI	8.785	7.646	312	7.334	95,9	
2013	PT	1.060	912	18	894	98,0	<i>935 (69,5 % uspešnost)</i>
	PTI	2.679	2.015	246	1.769	87,8	
	SSI	9.502	8.261	414	7.847	95,0	
2012	PT	1.326	1.184	17	1.167	98,6	<i>945 (66,2 % uspešnost)</i>
	PTI	3.196	2.437	321	2.116	86,6	
	SSI	9.799	8.420	409	8.011	95,1	
2011	PT	1.080	935	11	924	98,8	<i>994 (62,8 % uspešnost)</i>
	PTI	3.931	2.894	419	2.475	85,5	
	SSI	9.665	7.957	512	7.445	93,6	
2010	PT	1.075	949	8	941	99,2	<i>845 (58,6 % uspešnost)</i>
	PTI	4.353	3.316	396	2.920	88,1	
	SSI	9.844	8.280	436	7.844	94,7	
2009	PT	617	536	2	534	99,6	<i>775 (58,2 % uspešnost)</i>
	PTI	4.630	3.509	386	3.123	89,0	
	SSI	9.949	8.470	391	8.079	95,4	
2008	PT	472	386	1	385	99,7	<i>695 (62,2 % uspešnost)</i>
	PTI	5.114	3.931	343	3.588	91,3	
	SSI	9.682	8.336	357	7.979	95,7	
2007	PT	371	319	2	317	99,4	<i>667 (59,7 % uspešnost)</i>
	PTI	4.882	3.769	414	3.355	89,0	
	SSI	10.564	9.074	415	8.659	95,4	
2006	PT	345	305	1	304	99,7	<i>840 (64,5 % uspešnost)</i>
	PTI	5.700	4.504	451	4.053	90,0	
	SSI	11.047	9.629	414	9.215	95,7	
2005	PT	322	275	3	272	98,9	<i>757 (69,2 % uspešnost)</i>
	PTI	6.125	4.943	478	4.465	90,3	
	SSI	10.933	9.557	420	9.137	95,6	
2004	PT	176	146	6	140	95,9	<i>679 (69,3 % uspešnost)</i>
	PTI	6.048	4.750	442	4.308	90,7	
	SSI	11.211	9.727	437	9.290	95,5	

2003	PT	94	83	1	82	98,8	564 (68,5 % uspešnost)
	PTI	6.189	4.948	458	4.490	90,7	
	SSI	11.315	9.867	433	9.434	95,6	
2002	PT	skupaj prijav: 15.306	skupaj opravljali: 12.489	0	72	100	509 (76 % uspešnost)
	PTI			527	3.410	86,6	
	SSI			645	78323	92,4	

*PT=poklicni te aju, PTI=poklicno tehniško izobraževanje, SSI=srednje strokovno izobraževanje.

Viri: Letna poročila o poklicni maturi od 2016 do 2002.

Komentar: V zgornji tabeli so za vsako leto posebej (torej od 2016 do 2002) predstavljeni statistični podatki o poklicni maturi na treh programih: poklicnem tečaju, poklicno-tehniškem izobraževanju in srednje-strokovnem izobraževanju. Ugotovimo, da so vsako leto do zdaj bili na poklicni maturi v vseh treh izpitnih letih skupaj najbolj uspešni tisti kandidati, ki so poklicno maturo opravljali po programu poklicnega tečaja. Letna poročila iz vseh obravnavanih let izpostavljajo, da so višje ocene na poklicni maturi prejeli tisti kandidati, ki so jo opravljali v spomladanskem roku, v primerjavi s tistimi iz jesenskega in zimskega roka. Iz priporočil Letnih poročil ugotovimo še nekaj - med kandidati, ki so opravljali dodatni peti predmet poleg poklicne mature (v tabeli je sicer prikazana le statistika uspešnosti kandidatov na spomladanskih letih) v letih od 2002 do 2016, opazimo dve značilnosti: bistveno več jih je peti predmet opravljalo v spomladanskem roku in tudi bistveno več jih je bilo uspešnih (pozitivnih) v spomladanskem roku mature, v primerjavi z jesenskimi.

5.4.3 Zlati maturanti

Posebno omembo si zaslužijo zlati maturanti. To so kandidati, ki v skladu z Zakonom o maturi (44. člen, 2007) dosežejo izjemen splošni uspeh na maturi. Zakon (37. člen, 2007) opredeli splošni uspeh na maturi kot vsoto točkovnih ocen, ki jih maturant doseže pri vseh predmetih mature na maturi in, ki ga določi minister na predlog Državne komisije za poklicno maturo in Državne komisije za splošno maturo - običajno je to 30 točk na splošni maturi in 22 ali 23 točk na poklicni maturi. Glede na do sedaj določeno višino točk, ki jo mora kandidat splošne mature doseči, v kolikor želi postati zlati maturant, lahko sklepamo, da mora kandidat izbrati vsaj

en maturitetni predmet na višji ravni zahtevnosti, če si pa želi še povečati možnosti, da postane zlati maturant, pa izbere dva predmeta na višji ravni zahtevnosti. Glede na do sedaj opisano situacijo pridemo do zaključka, da imajo kandidati, ki na maturi izberejo jezikovne predmete, več možnosti, da postanejo zlati maturanti. Šušteršič (2005) izpostavlja, da je takšno vrednotenje nepravilno in diskriminatorno do tistih kandidatov, ki izberejo izbirne predmete iz naravoslovja in družboslovja, ne pa iz tujih jezikov. Naravoslovni in družboslovni izbirni maturitetni predmeti se namreč opravljajo zgolj na eni ravni zahtevnosti, zaradi česar kandidat ne more doseči skupno 8 točk, medtem ko pa se tuji jeziki lahko opravljajo tako na osnovni, kot tudi na višji ravni zahtevnosti (Prav tam).

5.5 Uspešnost slovenskih maturantov v mednarodnih raziskavah

Če se ozremo nekaj poglavij nazaj, smo že omenjali v letu 2012 izveden strokovni posvet o splošni maturi v Ljubljani in ena izmed tez, ki jo je navedel Bucik (2012) je, da se mora ohranjati in krepiti mednarodna primerljivost slovenske splošne mature; druga pa je povedano, matura mora pri nas ostati zahteven in verodostojen izpit, ki dokazuje zalogo znanja, ki jo kandidat ima in ki je povsem primerljiv z zaključki, kakršne poznajo tudi druge evropske države.

5.5.1 TIMSS za maturante

Slovenija ima status enakopravne sodelujoče države v Mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja – s tujko Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). V letu 1995 je Slovenija prvič sodelovala v tej mednarodni raziskavi. Pomembno je vedeti, da populacijo, zajeto v raziskavo TIMSS, sestavljajo tri skupine učencev: učenci četrtega razreda OŠ, učenci osmega razreda OŠ in maturanti (Projektna skupina raziskave TIMSS, 2007). Za potrebe naše magistrske naloge nas ne zanimajo toliko četrtošolci in osmošolci, pa tudi sodelujejo tudi maturantje. V TIMSS se izmeri znanje matematike in naravoslovja s pomočjo enotnih preizkusov znanja, rezultati pa se nato mednarodno primerjajo – znanje sodelujočih učencev se izmeri na primerljivih stopnjah šolanja v sodelujočih državah (Prav tam, 2007). Slovenski maturantje so v omenjeni mednarodni raziskavi sodelovali v naslednjih letih: 1995, 2008 in nazadnje leta 2015. Izpostaviti velja, da je bila v letu 1995 v raziskavo vključena takratna celotna populacija vseh maturantov kateregakoli srednješolskega programa, ki se je zaključil z zaključnim

izpitom (TIMSSAdvanced, 2008). Ti dijaki so bili namreč deležni enakega števila ur matematike v svojem urniku in so se jo tudi učili po enakem programu, etudi je bil zanje zaključni izpit različen – nekateri so opravljali maturo, drugi pa zaključni izpit. V letih 2008 in potem tudi v 2015 je prišlo do sprememb. Sodelujoča populacija v TIMSS 2008 in 2015 je zajemala le dijake gimnazijskega programa, ki so opravljali splošno maturo. Dijaki, ki so opravljali poklicno maturo, so tako bili izključeni iz raziskave, to pa zato, ker so se matematiko učili po drugem kurikulumu z bistveno manj urami kot gimnazijci (TIMSSAdvanced, 2008). Izmerjeno je bilo znanje iz matematike in fizike v zadnjem letu srednješolskega izobraževanja, pred vstopom v univerzitetni študij. Znanje matematike se izmeri pri dijaku, ki so deležni pouka preduniverzitetne matematike – to so torej vsi maturanti splošne mature, ki maturo iz matematike opravljajo bodisi na osnovni stopnji zahtevnosti bodisi na višji stopnji zahtevnosti. Znanje iz fizike pa se izmeri pri tistem dijaku, ki so si fiziko izbrali za izbirni predmet na maturi in so tako v tretjem letniku gimnazije deležni dodatnega pouka preduniverzitetne fizike (TIMSSAdvanced, 2008).

Po opisu temeljnih značilnosti mednarodne raziskave TIMSS pa pogledajmo še tisto najpomembnejše – rezultate, ki so jih slovenski dijaki v zadnjem letniku gimnazije dosegli pri matematiki in fiziki, v primerjavi z dijaki drugih vključenih držav.

Najprej preglejmo področje matematike. Trend matematičnih slovenskih dosežkov se je med letoma 1995 in 2008 statistično pomembno znižal – razlika je doseženih 20 točk manj leta 2008 (457 točk), v primerjavi z letom 1995 (477 točk) (TIMSSAdvanced, 2008). Pomembno se rezultat ni znižal samo v Sloveniji, pa tudi v Italiji in na Švedskem, kjer so v obravnavanem časovnem intervalu zabeležili kar 17 % padec matematičnega znanja. Le v Ruski federaciji razlika v dosežkih med letoma ni statistično pomembna (Prav tam). Te štiri države so omenjene zato, ker so sodelovale v TIMSS tako v letu 1995, kot v letu 2008, pa tudi v zadnji raziskavi, torej v letu 2015. A pomembno je poudariti še nekaj. Vemo, da si kandidati splošne mature pri nas lahko izberejo, ali bodo maturo iz matematike opravljali na osnovni ravni zahtevnosti ali na višji ravni zahtevnosti. V TIMSS 2008 je bil vključen 25-odstotni delež tistih slovenskih dijakov, ki so si izbrali maturitetno matematiko na višji ravni zahtevnosti. Ugotovitve gredo v smeri, da so ti dijaki dosegli

nadpovpre no visok matemati ni rezultat (TIMSSAdvanced, 2008). V TIMSS 2008 je sodelovalo skupno deset držav (Prav tam): Armenija, Italija, Iran, Libanon, Nizozemska, Norveška, Filipini, Rusija, Slovenija, Švedska), v TIMSS 2015 pa devet držav (Pedagoški inštitut, 2015): Ruska federacija, Slovenija, Norveška, Portugalska, Švedska, ZDA, Libanon, Italija in Francija. Matemati ne dosežke iz leta 1995 in 2008 smo omenili, manjkajo še rezultati iz leta 2015 - ugotovimo, da je povpre je izkazanega matemati nega znanja slovenskih kandidatov nekoliko pod TIMSS povpre jem (to znaša 500 to k, Slovenija pa je dosegla 460 to k v letu 2015) (Japelj Paveši in Cankar, 2017). Slovenski rezultat je podoben rezultatu Francije in Norveške, slabši rezultat sta pa dosegli Italija (422 to k) in Švedska (431 to k) (Japelj Paveši in Cankar, 2017). Omenili smo že, da si kandidati splošne mature pri nas lahko izberejo, ali bodo maturo iz matematike opravljali na osnovni ravni zahtevnosti ali na višji ravni zahtevnosti. V TIMSS 2015 je bil ponovno, tako kot v letu 2008, vklju en 25-odstotni delež tistih slovenskih dijakov, ki so si izbrali maturitetno matematiko na višji ravni zahtevnosti. Ugotovitve gredo v smeri, da so ti dijaki dosegli najvišji matemati ni rezultat na TIMSS 2015 (povpre je je 500 to k, ti dijaki so pa dosegli 549 to k, kar je najboljši rezultat med vsemi vklju enimi državami) (Prav tam, 2017).

V sklopu matemati nih rezultatov TIMSS 2008 in 2015 je mogo e ugotoviti še nekaj. Naloge v preizkusih znanja TIMSS so zasnovane tako, da omogo ijo preverjanje treh vsebinskih matemati nih podro ij (algebra, analiza in geometrija) in treh kognitivnih podro ij (poznavanje dejstev, uporaba znanja, sklepanje) (TIMSSAdvanced, 2008). Tako ugotovimo, da so se slovenski dijaki v letu 2008 najbolje odrezali v geometriji, najslabši so pa bili v analizi. Na kognitivnem podro ju so slovenski dijaki izkazali dobro poznavanje dejstev – po tem rezultatu so slovenski dijaki primerljivi z Armenijo, Italijo, Libanom, Iranom in tudi s Filipini. Slabše pa so se slovenski dijaki odrezali pri sklepanju (Prav tam). Nanašajo se na spol, gredo ugotovitve v letu 2008 v smeri uspešnejših fantov v vseh državah, razen v Libanonu, kjer so dekleta izkazala boljše znanje. Fantje so v vseh preostalih devetih državah izkazali boljše dosežke tako pri poznavanju dejstev, kot tudi v uporabi matemati nega znanja (Prav tam, 2008). V Sloveniji so bili fantje uspešnejši na vseh vsebinskih in na vseh kognitivnih podro jih v primerjavi z

dekleti, razlika med spoloma pa je bila statistično pomembna (Prav tam). Naj omenimo, da je v TIMSS 2015 razvidnih nekaj razlik med slovenskimi dijaki, v primerjavi z dijaki, vključno enimi v TIMSS 2008. V letu 2015 so slovenski dijaki bistveno izboljšali znanje algebre (slovenski maturanti, ki so tega leta bili prijavljeni na višjo raven mature, so po dosežku bili celo prvi v algebri), a izkazali šibko znanje v geometriji in analizi (Pedagoški inštitut, 2015). Tako kot v letu 2008, so tudi v letu 2015 bili slabši v sklepanju, v obeh letih pa so slovenski dijaki izkazali relativno moč v poznavanju dejstev. Tudi v tem letu so fantje izkazali boljše matematične dosežke, v primerjavi z dekleti (Prav tam).

Analizirali smo mednarodne rezultate pri matematiki, ostane pa še nam analiza dosežkov, ki so jih slovenski dijaki, v primerjavi z dijaki drugih držav, dosegli pri fiziki v letih 1995-2008-2015. Tako kot smo že prej pri trendih matematike omenili, da je v letu 2008 prišlo do spremenjene ciljne populacije zajete v raziskavo, primerjajo z letom 1995, se je ista zgodba odvila tudi na področju fizike - v letu 2008 so tako bili v TIMSS raziskavo trendov znanja pri fiziki vključeni le dijaki splošne mature, ki so predmet fizike izbrali na maturi. Enako je bilo tudi s ciljno populacijo v TIMSS 2015.

Ugotovimo, da je mednarodna primerjava fizikalnih dosežkov maturantov bila opravljena trikrat, prvič v letu 1995, drugič v letu 2008 in nazadnje leta 2015. Izpostaviti velja, da so v vseh treh opravljenih raziskavah sodelovale naslednje države: Slovenija, Ruska federacija, Norveška in Švedska (TIMSS Advanced, 2008). Polovica nalog v TIMSS 1995 je bilo identično ponovljenih v TIMSS 2008. V obravnavanem času so se v vseh štirih državah šolski sistemi marsikako spremenili, kar pa je vidno tudi v rezultatih fizikalnih dosežkov, ki so jih dijaki obravnavanih štirih držav dosegli. Največji padec v fizikalnem dosežku sta v letu 2008, primerjajo z letom 1995, zabeležili Norveška (padec za 81 točk) in Švedska (padec za 47 točk). Pri njima je rezultat statistično pomemben. Ruska federacija je zabeležila majhen padec, pri Sloveniji pa v dosežku ni bilo razlik med letoma 1995 in 2008 (Prav tam, 2008).

Že prej smo v sklopu mednarodnih matematičnih dosežkov omenili, da so naloge bile zastavljene tako, da so preverjale različna vsebinska in kognitivna področja.

Enako je bilo tudi pri fiziki. Vsebinska področja pri fiziki (mehanika, elektrika in magnetizem, topolota in temperatura ter atomska in jedrska fizika) in kognitivna področja (poznavanje dejstev, uporaba znanja, sklepanje) kažejo, da v TIMSS 2008 razlike na vsebinskih področjih med državami niso velike. Armenija in Iran sta dosegli relativno višji rezultat na področju mehanike, sta pa dosegli nižji rezultat na področju toplote in temperature (Armenija) in na področju atomske in jedrske fizike (Iran). Slovenski dijaki so dosegli višji rezultat na področju atomske in jedrske fizike in nižjega na področju topolote in temperature. Naloge s področja toplote in temperature so se izkazale za težje od drugih nalog, ki so preverjale druga vsebinska področja. Še najboljše so se na področju toplote in temperature izkazali nizozemski dijaki (Prav tam, 2008). Še preden dodamo rezultate, ki so jih dijaki izkazali v TIMSS 2015, pa naj izpostavimo še razlike med spoloma v TIMSS 2008. Skupna ugotovitev gre v smeri izkazovanja boljšega fizikalnega znanja s strani fantov, v primerjavi z dekleti v vseh državah in na vseh področjih, izjema je le Libanon, kjer so dekleta dosegla višje rezultate na dveh vsebinskih področjih, in sicer pri mehaniki in elektriki in magnetizmu, pa tudi na dveh kognitivnih področjih: poznavanju dejstev in uporabi znanja. Še posebej višji rezultat so fantje dosegli v dveh državah, in sicer v Iranu in Ruski federaciji – razlika z dekleti je kar 42 točk plusa v prid fantom (Prav tam, 2008). Rezultati, ki pa pri obojih dosežkih, ki so jih maturantje iz fizike dosegli v TIMSS 2015, kažejo zelo spodbuden rezultat za slovenske dijake – slednji so namreč zasedli prvo mesto, oziroma dosegli nadpovprečno visoko število točk izmed vseh sodelujočih devetih držav (dosegli so kar 531 točk, TIMSS povprečje pa znaša 500 točk) (Pedagoški inštitut, 2015). Nadalje je ugotovljeno, da se v Sloveniji dosežki niso statistično pomembno spremenili že vse od leta 1995, medtem, ko pa v vseh drugih državah beležijo padec v fizikalnem znanju. Slovenski dijaki so v TIMSS 2015 izkazali relativno moč na vsebinskem področju mehanike in termodinamike, šibkost pa jim predstavlja področje atomske in jedrske fizike. V povezavi z kognitivnimi področji je ugotovljeno, da slovenski dijaki prednjačijo v uporabi znanja in v sklepanju, šibkejši so pa v poznavanju dejstev. Če tem rezultatom dodamo še rezultate po spolu, ugotovimo, da so ponovno v vseh sodelujočih državah fantje dosegli relativno višji rezultat, v primerjavi z dekleti. Slovenski fantje so tako v letu 2015

dosegli za 29 to k višji fizikalni rezultat od deklet, ki pa so v letu 2015 izkazala nižji dosežek kot v raziskavi poprej, torej v letu 2008 (Pedagoški inštitut, 2015).

5.6 Nadaljnje izobraževanje po opravljeni maturi

Opravljenata matura najpogosteje predstavlja zadostno vstopnico za nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni. Delež prebivalstva, ki študij nadaljuje na omenjeni ravni, se je z vsakim naslednjim letom izkazal za višjega. V šolskem letu 2006/2007 je 48,2 % vsega slovenskega prebivalstva med 19. in 23. letom starosti bilo vključeno v višje strokovno ali visokošolsko izobraževanje. To je za 7,3 % več kot v letu 2001 in za kar 17,5 % več kot v letu 1997/98 (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007). Še bolj zgovorna je statistika iz leta 2009/10, ki kaže, da se je kar 93,5 % poklicnih maturantov, ki so v celoti prvič uspešno opravili poklicno matura, vpisalo v visokošolske programe in tako nadaljevalo izobraževanje (Bela knjiga, 2011).

V zadnjih petih letih sicer upada število vpisanih na slovenske univerze. V tekočem študijskem letu (torej 2017/2018) je bilo razpisanih 18.147 prostih študijskih mest, prijavilo pa se je le 14.864 kandidatov. Omenjene podatke smo zasledili na spletnem portalu Dijaskisvet.si (2017). Še vedno največjo zasedenost pri nas beleži Univerza v Ljubljani (103 % zasedenost), še posebej Akademija za radio, film in televizijo (AGRFT). Dijaki se (pre)množijo tudi na Fakulteto za šport, Medicinsko fakulteto, na nekatere programe na Fakulteti za družbene vede, na Pedagoški fakulteti in na Zdravstveni fakulteti. Omenjene fakultete vsako leto beležijo več vpisov, kot pa so jih sposobne sprejeti (zato sledi omejitev vpisa). Na Univerzi v Mariboru so najštevilnejše vpise zabeležili na: Medicinski fakulteti, programu psihologije, ki se izvaja na Filozofski fakulteti, programu predšolske vzgoje, ki se izvaja na Pedagoški fakulteti, programu mehatronike, ki ga izvajata Fakulteta za strojništvo in Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, in na Fakulteti za zdravstvene vede (Prav tam, 2017).

Ker sem tudi sama študentka na Univerzi v Mariboru (UM), v tabeli 4 predstavljamo statistiko sprejetih na omenjeno univerzo v preteklih treh študijskih letih.

Tabela 4: Statistika sprejetih na Univerzo v Mariboru v preteklih treh študijskih letih

	2014/2015			2015/2016			2016/2017		
	Razpis	Sprejeti	Zasedenost (%)	Razpis	Sprejeti	Zasedenost (%)	Razpis	Sprejeti	Zasedenost (%)
1.rok	5496	2903	52,8	5142	2874	55,9	5034	2631	52,3
2.rok	2578	1142	73,6	2425	928	73,9	2637	971	71,6
3.rok	-	-	-	-	-	-	1378	286	77,2

Vir: Visokošolska prijavno-informacijska služba UM - analiza prijave in vpisa, 2017.

Iz tabele je razvidno, da se število sprejetih kandidatov v opazovanem obdobju iz leta v leto, prav tako pa tudi po posameznih prijavnih rokih, zmanjšuje. Zasedenost razpisanih vpisnih mest po posameznih prijavnih rokih sicer ostaja na relativno isti ravni (na približno 50 % po prvem prijavnem roku in na približno 70 % po drugem prijavnem roku). Dostopen podatek za študijsko leto 2016/2017 kaže, da se zasedenost po tretjem prijavnem roku kaj bistveno ne spremeni, glede na podatek o zasedenosti po drugem prijavnem roku.

Na tem mestu je zanimivo vključiti statistiko o zlatih maturantih in njihovih študijskih željah, ki so jih v letu 2016/2017 imeli po študijskih programih Univerze v Mariboru. Ugotovimo (VPIS UM, 2017), da je v prvem in drugem prijavnem roku bilo v prvi letnik dodiplomskih študijskih programov v omenjenem študijskem letu vpisanih 42 zlatih maturantov, od tega se jih je 27 vpisalo na Medicinsko fakulteto. Podrobnejši pogled v statistiko vseh 162 zlatih maturantov, ki so bili v študijskem letu 2016/2017 vpisani na visokošolske zavode UM kaže, da jih je kar 124 obiskovalo Medicinsko fakulteto (Prav tam).

V že ve krat omenjeni mednarodni raziskavi TIMSS 2008 in 2015 je bilo sodelujo im dijakom (maturantom) zastavljeno vprašanje, vezano na nadaljnje izobraževalne ambicije, ki jih (e jih) imajo (Japelj Paveši in Cankar, 2010). Ugotovitve iz TIMSS 2008 (Japelj Paveši in Cankar, 2010) so, da dijaki zavestno izbirajo zahtevnostno raven maturitetnega matemati nega izpita tudi glede na svojo željeno študijsko izbiro. Študij družboslovja je zelo mikaven in tisti najbolj zaželeni programi zabeležujejo omejitve vpisa – dijaki, ki se želijo vpisat v tak program, pri

katerem je vpis omejen, si možnosti vpisa lahko pove ajo, e matemati ni maturitetni izpit opravljajo na višji zahtevnostni ravni in na njem izkažejo zelo dobro znanje (Japelj Paveši in Cankar, 2010). Iz odgovorov slovenskih dijakov v TIMSS 2008 je mo zoznati, da so fantje v ve ji meri tisti, ki se na rtno odlo ajo za opravljanje mature na višji ravni s ciljem dose i vstop v zelen študij, zato so tem rezultatom primerno ponovno fantje tisti, ki pomembneje povezujejo svojo študijsko željo z izbiro zahtevnostne ravni na maturi (Prav tam, 2010). Analiza dosežkov TIMSS 2008 kaže tudi, da se dijaki, ki so na preizkusu dosegli najvišje rezultate, odlo ajo predvsem za študij medicine in matematike. Tisti dijaki, ki so pa na TIMSS 2008 dosegli pomembno slabše rezultate, so se ve inoma odlo ili za študij iz družboslovja (Japelj Paveši in Cankar, 2010) – za študij družboslovja so se prav tako v ve ji meri odlo ala dekleta, v primerjavi s fanti. Med dijaki višje ravni mature, se jih je 20 % opredelilo za študij naravoslovja. Sicer pa se je Slovenija po deležu bodo ih študentov naravoslovja v TIMSS 2008 znašla v samem vrhu, skupaj z Nizozemsko in Švedsko (TIMSS Advanced, 2008).

Poglejmo, ali se je v sedmih letih kaj spremenilo. V TIMSS 2015 so sodelujo i splošni maturanti bili vprašani ne samo o željenih podro jih študija, pa pa tudi o ambicijah, ki jih imajo v povezavi s hoteno stopnjo izobrazbe (Pedagoški inštitut, 2015). Slovenski dijaki so tako blizu mednarodnega povpre ja, 18 % jih namerava dose i doktorat, 48 % pa jih namerava dose i 2. stopnjo univerzitetnega študija. Razlike so razvidne tudi med slovenskimi kandidati za višjo raven mature in med kandidati za osnovno raven mature - kandidati višje ravni mature nameravajo v bistveno ve ji meri dose i izobrazbo doktorja. Vpogled v željena podro ja študija, ki so jih sodelujo i dijaki izrazili v TIMSS 2015 kaže, da kandidati višje zahtevnostne ravni v 77 % stremijo za študijem biomedicine in medicine. Med kandidati za maturo iz fizike, ki so sodelovali v TIMSS 2015, pa je razvidno, da si najve dijakov želi študirati tehniko in tehnologijo (73 %), na drugem mestu sta pa biologija in biomedicina (66 %) (Prav tam, 2015).

5.6.1 Spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov v Sloveniji

e se navežemo na prejšnje poglavje, ko smo razpravljali o nadaljnjem izobraževanju po opravljeni maturi, ugotovimo, da so ambicije maturantov nadaljevati izobraževanje na terciarni ravni. Želijo si vstopiti na univerzo in tukaj

nadaljevati svoje izobraževanje. V prihodnosti sami sebe vidijo na razlikih študijskih programih – od družboslovnih, pa vse do naravoslovnih. Ko (e) svoje željene študije dokončajo, pa pride do ključnega vprašanja – zaposlitve! Na strokovnem posvetu o splošni maturi v januarju 2017, je bila izpostavljena slovenska statistika, ki prikaže, da smo imeli v letu 2014 46,3 % diplomantov, ki so bili mlajši od 30 let in so imeli prvostopenjsko diplomato (Zupanc, 2017; povz. po EAG, 2016). Nadaljnja statistika, ki zajema število slovenskih diplomantov terciarnega izobraževanja v obdobju med 1980 in 2015 izpostavi, da je bilo v letu 2015 za kar trikrat več diplomantov, kot jih je bilo v letu 1980 ali v letu 1994 (Zupanc, 2017; povz. po SURS, 2016). Ob tem podatku pa je potrebno poudariti, da se število prebivalcev med 30. in 34. letom starosti v omenjenem obdobju ni kaj bistveno spremenilo – cca. 30.000 prebivalcev na generacijo (Prav tam). V slovenskem prostoru ni tuje, da se v zadnjih letih javnost nagiba k mišljenju, kakor ugotavlja Melink s sodelavci (2016), da do zaposlitve lažje pridejo diplomanti naravoslovno-tehniških študijskih programov, v primerjavi z diplomanti družboslovnih smeri, ki na trgu delovne sile predstavljajo absolutni presežek.

Na kratko bomo omenili iniciativo, ki jo je za leto 2017 napovedala Evropska komisija (Melink, idr., 2016). Govorimo o iniciativi spremljanja diplomantov terciarnega izobraževanja, s katero bi naj državam članicam zagotovila podporo pri izboljšanju informacij o tem, kako diplomanti po zaključku izobraževanja napredujejo na trgu dela (Evropska komisija, 2016; povz. po Melink, idr., 2016). Na ravni Slovenije ugotovimo, da se zaposljivost pri nas (že) spremlja tako na ravni univerz, kot tudi na ravni članic – le-to izvaja približno tretina visokošolskih zavodov. Na UL se od leta 2013 naprej, eno leto po zaključku študija, anketira tiste diplomante, ki so predhodno soglašali s tovrstno anketo (Melink, idr., 2016). Leta 2013 je UL predstavila rezultate izvedene raziskave o zaposlenosti diplomantov, ki so diplomirali na Univerzi v Ljubljani med letoma 2006 in 2011. Goran Turk izpostavi (2013), da so v to raziskavo vključeni diplomanti relativno hitro našli zaposlitev, velika večina v že manj kot šestih mesecih po zaključku študija, čeprav so opazne razlike med »družboslovci« in »naravoslovci«, ki prihajajo v prid slednjim (naravoslovci vendarle hitreje najdejo zaposlitev). Vendar Turk (Prav tam) dodaja, da so podatki tako optimistični zato, ker uinkov gospodarske krize, ki je izbruhnila

leta 2008, še ni bilo za utiti v takšni meri v obravnavanem obdobju, kot pa se to uti v obdobju zadnjih dveh let. Tudi na Univezi v Mariboru pozdravljajo, celo izpostavljajo kot dolžnost univerze, da slednja z izvajanjem internih anket ugotovi, kaj se z njihovimi diplomanti dogaja – predvsem z namenom prilagajanja študijskih programov potrebam na trgu dela (Merlink, idr., 2016). Primere uspešne prakse spremljanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov beležijo v mnogih EU državah: Avstriji, Danski, Franciji, Italiji, Nem iji, Madžarski (Prav tam, 2016).

6 SKLEP

Slovenska splošna matura kot jo poznamo danes šteje 22 let. A ob pomisleku, da maturitetni zametki na našem območju segajo približno 170 let nazaj, je upravičeno sklepati, da je v tem preteklem času prišlo do marsikaterih sprememb. Če na kratko izpostavimo najpomembnejše lastnosti mature v omenjenih zgodovinskih obdobjih, ugotovimo, da je v času Avstro-Ogrske gimnazija postala osemrazredna, katere konec je predstavljal opravljanje maturitetnega (zrelostnega) izpita, ki je hkrati bil pogoj za vstop na univerzo. Ker so pa v času Avstro-Ogrske poleg gimnazije poznali še dve vrsti šole, in sicer učiteljska in realke, se je matura ob koncu izobraževanja opravljala tudi na teh dveh omenjenih izobraževalnih ustanovah. Po razpadu Avstro-Ogrske leta 1918 in ustanovitvi Kraljevine SHS, se je za pomen slovenskega jezika dogodila pomembna sprememba – gimnazije so se poslovenile in tudi glavni maturitetni izpit je postala slovenščina, še vedno pa je prejetje maturitetnega sprievčevala predstavljal vstopnico za univerzitetni študij. Izbruh druge svetovne vojne se je pomembno dotaknil takratnega šolstva, predvsem izvajanja mature, ki je v letu 1941 bila prvič odpovedana zaradi motenj, ki so onemogočile njeno izvedbo. Po koncu druge svetovne vojne je matura zašla na stara pota in potekala po ustaljenih smernicah, ki so jih poznali pred vojno. Naslednjo pomembno prelomnico za gimnazijo predstavlja leto 1958, ko so bile ukinjene osemrazredne in uvedene štirirazredne gimnazije, maturo pa je nadomestil zaključni izpit. Namen uvedbe zaključnega izpita je bil izključno ustvariti prožen šolski sistem, ki bi dijaku vseh vrst šol omogočil prehod na višjo stopnjo izobraževanja – matura je namreč s svojo zahtevnostjo ta cilj onemogočila. Pomen gimnazij se je tako zmanjšal, zaključni izpit pa se po svojem obsegu ni nikakor približal maturi. Zaradi nejasnosti o tem, katero znanje naj zaključni izpit sploh preverja, je na njegov račun letelo mnogo kritik. Verjetno najpomembnejši jugoslovanski šolski projekt predstavlja ukinitve gimnazij in z njo povezane mature, ter uvedba usmerjenega izobraževanja v osemdesetih prejšnjega stoletja, katerega namen ni bil nič drugega, kot usposobiti učence za vključevanje v delovni proces. Srednješolsko izobraževanje se je tako zaključilo brez tradicionalnega zaključnega izpita, kar pa se je izkazalo za negativno v smislu nižanja standardov znanja tistih, ki so imeli ambicije po nadaljnjem študiju na univerzi. Leta, ko se matura ni

izvajala, so povzročala zmedo na fakultetah, kajti te niso vedele po kakšnem ključu naj selekcionirajo kandidate. Zato so se s strani univerz pričele pojavljati pobude o ponovni uvedbi mature in v letu 1989 je sprememba zakona ponovno vpeljala maturo, katere najpomembnejša lastnost je bila njena eksternost. V ta namen je bil v času samostojne Slovenije ustanovljen Republiški izpitni center (1992), ki je prevzel organizacijsko izvedbo. Junija 1995 se je tako prvič uspešno izvedla eksterna matura iz opravljanja petih predmetov in v dveh izpitnih rokih.

Slovenija ima več kot 90 % delež mladih, ki so med svojim 15. in 19. letom starosti vključeni v izobraževanje. Delež dijaške populacije, vpisane na gimnazijski program, je pred šestimi leti znašal več kot 40 %. Izpostavljena značilnost slovenske splošne gimnazije je njena izrazita naravoslovno-matematična usmerjenost, ki v bistvu ni primerljiva z nobeno drugo evropsko gimnazijo. Tudi opravljanje mature kot oblike zaključka gimnazijskega programa se tako kot pri nas sicer prakticira tudi drugod (na primer na Finskem, v Franciji), a obstajajo nekatere razlike med slovensko maturo in maturo drugih evropskih držav (po številu predmetov, načinu ocenjevanja, možnosti izbire, ravni zahtevnosti itd.). Ekvivalente slovenskemu srednjemu strokovnemu in poklicnemu izobraževanju najdemo v nekaterih evropskih državah (Avstriji, Nemčiji, Franciji, Finski), a so med temi sistemi ponovno vidne nekatere razlike (po številu let izobraževanja, možnosti nadaljnjega šolanja, praktičnem usposabljanju). Pregled značilnosti 31-ih OECD držav (med katerimi je tudi Slovenija) nakazuje na različne izkušnje, ki jih imajo, nanašajo se na zunanje preverjanje znanja ob koncu srednjega šolanja: tri države ga sploh ne prakticirajo, za preostale pa je značilno, da se vsaj določeni delež kriterijev in ocen pridobi »od zunaj«.

Od leta 2002 naprej se je opravljanju splošne mature pri nas pridružilo še opravljanje poklicne mature. Najpomembnejšo zakonsko podlago omenjenima maturama predstavlja Zakon o maturi iz leta 2007. Obstajata dve glavni razliki med njima, in sicer prva se nanaša na pridobljeno izobrazbo, ki jo da bodisi opravljena splošna matura (srednja splošna izobrazba) bodisi opravljena poklicna matura (srednja strokovna izobrazba), druga razlika pa se nanaša na omogočene možnosti nadaljnjega izobraževanja. Splošni maturant se tako lahko vpiše na vse univerzitetne in visokošolske študijske programe, medtem ko pa se poklicni

maturant lahko vpiše na katerikoli visokošolski program. A v Zakonu o visokem šolstvu (2004) je zapisano tudi sledeče, in sicer: v kolikor poklicni maturant opravi dodatni maturitetni predmet splošne mature, se mu prizna splošna matura in s tem omogoči vpis na tudi nekatere univerzitetne študijske programe. To situacijo vidimo kot problematiko z vidika (ne)pravilnosti do tistih maturantov, ki v celoti opravljajo splošno maturo, to pa zato, ker je splošna matura v mnogih pogledih, primerljiva s poklicno, zahtevnejša (razlika v standardih znanja, možnost izbire opravljajo jih predmetov, interni značaj itd.). S takšnim mišljenjem se prav tako strinja že omenjen Šimenc s Pedagoškega inštituta (v Korošec, 2016).

Dostopna statistika (Letna poročila o splošni in poklicni maturi) o uspešnosti opravljanja tako splošne, kot poklicne mature po vseh do sedaj izvedenih rokih v posameznih letih na vseh srednješolskih programih v Sloveniji prikaže, da nobeno leto ni bil odstotek pozitivnih maturantov nižji od 85 %. Pri poklicni maturi pa nadalje še ugotovimo, da so jo v vseh izvedenih letih do sedaj najuspešneje opravili tisti kandidati, ki so jo opravljali po programu poklicnega tečaja.

Slovenski maturanti so trikrat do sedaj (1995, 2008 in 2015) sodelovali v mednarodni raziskavi TIMSS za maturante, katere namen je preveriti znanje na področju matematike in naravoslovja (fizike). Rezultati z zadnjega merjenja nakazujejo na izjemno uspešnost tistih slovenskih maturantov, ki so maturo iz matematike opravljali na višji ravni zahtevnosti – ti so v letu 2015 izkazali nadpovprečno visok rezultat in tako zasedli prvo mesto med vsemi vključenimi državami. Podobno je s fizikalnimi rezultati. Slovenski maturantje iz fizike so v TIMSS 2015 namreč dosegli nadpovprečno visok fizikalni rezultat. Izpostavljena pa je razlika med dosežki slovenskih fantov in deklet tako pri matematiki, kot pri fiziki. V vseh izvedbah so fantje po rezultatih prekosili dekleta.

Nenazadnje naj omenimo, da opravljena matura najpogosteje predstavlja zadosten pogoj (zanemarimo na primer Fakulteto za šport ali AGRFT) za nadaljevanje izobraževanja na terciarni stopnji. Podatki kažejo, da imajo tako splošni, kot poklicni maturanti ambicije po nadaljnjem izobraževanju. V letu 2009/2010 se je več kot 93 % poklicnih maturantov odločilo za nadaljevanje študija na terciarni stopnji, ambicije splošnih maturantov po nadaljnjem izobraževanju pa so, kot smo

razbrali iz TIMSS 2008 in TIMSS 2015, premo sorazmerne oziroma logi no povezane z uspešnostjo, ki jo dijaki izkažejo v znanju matematike in fizike. Tistim, ki jim omenjeni področji bolj ležita, se odločajo za študij medicine, biomedicine in preostale naravoslovne študije, medtem ko pa se tisti, ki so v TIMSS dosegli pomembno slabši rezultat, odločajo za družboslovne študije.

Ideja o nadaljnjem raziskovanju se nam je porodila po tem, ko smo se informirali o statistiki, ki se nanaša na delež tistih maturantov poklicne mature, ki obenem opravljajo dodatni predmet splošne mature – iz Bele knjige (2011) je namreč razvidno, da je med letoma 2002 in 2009 prišlo do pomembnega upada deleža tistih maturantov, ki so prejeli pozitivno oceno iz petega dodatnega predmeta. Razloge za tak upad bi morda lahko (po)iskali v očitno neustreznih pripravah na opravljanje dodatnega predmeta. Smiselno se nam zato zdi, da bi se z metodo anketnega vprašalnika lahko kandidati, ki ta dodaten predmet opravljajo, spraševalo o njihovi oceni ustreznosti pripravljanja na dodaten maturitetni predmet in o predlogih za izboljšavo obstoječega stanja. Druga ideja se pa nanaša na konkreten premislek o morebitnih spremembah internih delov mature, za katere smo ugotovili, da vse od prve izvedbe mature niso bili spremenjeni. Menimo, da bi se po pretečenih dvaindvajsetih letih in mnogih spremembah v šolstvu lahko tudi interni deli mature moderniziral v smeri vključitve sodobnejših načinov in pristopov, s katerimi bi kandidati izkazovali zalogo znanja na posameznem področju.

LITERATURA

- Alma Mater Europaea. (2014). *Srednje šole*. Pridobljeno 14. november 2017 iz <http://almamater.si/srednjeshole-s181>.
- Balkovec Debevec, M. (2002). Šolstvo na Slovenskem od 1963 do 1991. V B. Šuštar (Ured.), *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III. (od 1918 do 1991)* (str. 115-120). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Bogataj, J. (1997). *Gaudamus igitur. Šege in navade maturantov na Slovenskem*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Borak, N., Čepi, Z., Fischer, J., Deželak Bari, V., Dolenc, E., Gabrič, A., . . . Zemljič, I. (2005). *Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848-1992*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Bucik, V. (2000). Maturitetni izpit iz predmeta psihologija: nekatere merske lastnosti. *Psihološka obzorja*, 9 (1), 39-58.
- Bucik, V. (2001). Napovedna veljavnost slovenske mature. *Psihološka obzorja*, 10 (3), 75-87.
- Bucik, V. (2005). Matura - prava pot na univerzo? *Šolska kronika*, 38 (2), 296-303.
- Bucik, V. (2009). Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 116-133.
- Bucik, V. (23. november 2012). Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. 4. strokovni posvet o maturi. Ljubljana. Pridobljeno iz https://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/.
- Budin, J. (2005). Nova slovenska matura - od snovanja do desete izvedbe. *Šolska kronika*, 38, 261-280.
- Cankar, G. (2006). Razvrščanje šol s pomočjo rezultatov zunanjih preizkusov znanja. *Psihološka obzorja*, 15 (3), 65-77.
- Ciperle, J. (1998). Maturitetni (zrelostni) izpiti in sprejema v zgodovinskem razvoju (do leta 1918). V M. Ribarič (Ured.), *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju* (str. 20-26). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Dijaškisvet.si. (2017). *Stanje prijav na fakultetah*. Pridobljeno iz <https://www.dijaskisvet.si/dijaski-os/clanki/stanje-prijav-na-fakultetah/>.

- Direktorat za predšolsko vzgojo. (brez datuma). *Predšolska vzgoja*. Pridobljeno 10. oktober 2017 iz Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/predsolska_vzgoja/.
- Državna komisija za splošno maturo. (2015). Maturitetni izpitni katalog. (S. ernoša, Ured.) Ljubljana.
- Državni izpitni center. (2006). *Poklicna matura*. Pridobljeno 28. oktober 2017 iz http://www.ric.si/poklicna_matura/splosne_informacije/.
- Državni izpitni center. (2006). *Splošna matura*. Pridobljeno 27. oktober 2017 iz http://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/.
- Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tav ar Krajnc, M., & Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?: Poro ilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gabri , A. (1998). Slovenska matura v jugoslovanski državi. V M. Ribari (Ured.), *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju* (str. 28-66). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Gabri , A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gabrš ek, S. (1998). Nova slovenska matura: zaključ ek srednje šole in vstopnica za univerzo. V M. Ribari (Ured.), *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju* (str. 132-144). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Gimnazija Bežigrad. (2017). *Mednarodna matura - program*. Pridobljeno 27. oktober 2017 iz http://www.gimb.org/?page_id=390.
- Hanži , S. (13. 2 2016). *Kako uspešne so srednje šole na maturi in zaključ nem izpitu?* Pridobljeno iz Delo: <http://www.delo.si/znanje/izobrazevanje/kako-uspesne-so-srednje-sole-na-maturi.html>
- Japelj Paveši , B., & Cankar, G. (2017). *Znanje matematike v TIMSS Advanced 2015 in na maturi: Kje so uspešnejši fantje in kje dekleta*. Ljubljana.
- Japelj Paveši , B., & Cankar, G. (2010). Dosežki dijakov v raziskavi TIMSS za maturante in ocene pri matematiki na splošni maturi v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 2, 118-140.
- Jereb, J. (1998). *Teoreti ne osnove izobraževanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija v okviru FOV.

- Kompare, D. (1962). Prednosti in pomanjkljivosti sedanjega izpita na gimnazijah. *Sodobna pedagogika*, 13, 9/10, 250-254.
- Kontler Salomon, J. (2002). Odločitev do 8. marca. *Šolski razgledi*, 52 (2), 1.
- Koren, K. (24. marec 2006). Večkrat. *Minister razmišlja, da bi izbiro dijakov prepustil kar samim šolam*.
- Korošec, N. (14. julij 2016). *Fakultetam je vseeno, kdo študira*. Pridobljeno 30. oktober 2017 iz Mladina: <http://www.mladina.si/175329/fakultetam-je-vseeno-kdo-studira/>.
- Kovačič Šebart, M., Krek, J., & Kovačič, M. (2004). Podatki iz mednarodnih raziskav v povezavi s problematiko obremenjenosti otrok - ali preobremenjenost kot posledica diskurza. *Sodobna pedagogika*, 55 (5), 70-98.
- Krofli, R., & Skubic Ermenc, K. (2010). Ob sedemdeseti obletnici prof. dr. Zdenka Medveša. *Sodobna pedagogika*, 5, 132-141.
- Lapajne, Z. (b.l.). *Primer uporabe tehnike razvrščanja pri skupinskem odločanju*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Letna poročila o splošni maturi 1995-2017*. (brez datuma). Pridobljeno 15. november 2017 iz https://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/.
- Letna poročila za poklicno maturo 2002-2016*. (brez datuma). Pridobljeno 20. november 2017 iz https://www.ric.si/poklicna_matura/statisticni_podatki/.
- Logaj, V. (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju. V Ž. Kos Kecojevi, & S. Gaber (Ured.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lorenčič, I. (20. januar 2017). Razvoj splošne mature v smeri še večje odločnosti in pravičnosti. *Posvetovanje o splošni maturi*. Ljubljana. Pridobljeno iz https://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/.
- Maušec, U. (19. december 2006). *Čez dve leti spremenjena matura*. Pridobljeno 18. januar 2018 iz Sobotainfo.com: <https://sobotainfo.com/novica/globalno/cez-dve-leti-spremenjena-matura/1218>.
- Medveš, Z. (2002). Poklicna matura kot dejavnik kakovosti izobraževanja. *Poročilo o poklicni maturi 2002 - spomladanski in jesenski izpitni rok*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Medveš, Z. (2005). Poklicna matura - državni izpit od leta 2002 Poklicna matura - izpit z dvojno kvalifikacijo. *Šolska kronika*, 2 (14), 304-312.
- Medveš, Z. (2007). Opredelitev poklicne mature. *Poročilo o poklicni maturi 2006*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Medveš, Z. (2015). Socialisti na pedagogika, ujeta v mit o pravi nosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika* (2), 14-37.
- Melink, M., Cimprj, P., Tomaž, D., & Pavlin, S. (2016). Razumevanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov. V S. Pavlin (Ured.), *Vzpostavitev nacionalnega sistema spremljanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Mencin, M., & Tašner, V. (2009). Spolne neenakosti v izobraževanju. V V. Tašner (Ured.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (str. 153-164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (brez datuma). *Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih*. Pridobljeno 11. oktober 2017 iz Srednješolsko izobraževanje: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/#c17883.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2007). *Slovenski šolski sistem v številkah*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. (brez datuma). Kam po maturi? Ljubljana, Republika Slovenija.
- MMC RTV SLO. (4. april 2006). *Zver: Matura bo še naprej obvezna*. Pridobljeno 22. januar 2018 iz <http://www.rtv slo.si/slovenija/zver-matura-bo-se-naprej-obvezna/52429>.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (J. Krek, & M. Metljak, Ured.) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Okoliš, S. (2002). Šolstvo na Slovenskem: od 1918 do 1945. V B. Šuštar (Ured.), *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III. (od 1918 do 1991)* (str. 93-95). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pedagoški inštitut. (2015). Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS 2015 in TIMSS Advanced 2015.
- Pravilnik o izvajanju izobraževalnega programa mednarodne mature. (2004). Uradni list RS, št. 67/2004.
- Pravilnik o maturi. (1993). Uradni list RS, št. 50/1993.
- Pravilnik o maturi. (1995). Uradni list RS, št. 20/1995.

- Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami. (2010). Uradni list RS, št. 48/2010.
- Pravilnik o splošni maturi. (2008). Uradni list RS, št. 29/08.
- Pravilnik o varovanju izpitne tajnosti pri maturi. (2008). Uradni list RS, št. 7/08.
- Pravilnik o zaključnem izpitu. (2008). Uradni list RS, št. 56/2008.
- Projektna skupina raziskave TIMSS za maturante. (2007). *Izhodišča raziskave TIMSS za maturante*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Razdevšek Pučko, C. (2003). Nacionalni preizkusi znanja - nevarnost ali spodbuda? *Didakta*, 12, (70/71), 11-14.
- Reinik, F. (1991). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Republiška maturitetna komisija. (1995). *Maturitetno poročilo - matura 1995*. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Ribari, M. (1998). Od mature do mature. V M. Ribari (Ured.), *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju* (str. 13-19). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Ribari, M. (2002). Šolstvo na Slovenskem od 1945 do 1963. V B. Šuštar (Ured.), *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja III. (od 1918 do 1991)* (str. 102-114). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Skubic Ermenc, K. (2014). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Snežič, J. (1. marec 2006). Več. *Z gimnazijo je treba nekaj narediti*.
- Strniša, E. (16. maj 2010). *Matura: kako dolgo še glavna vstopnica na fakulteto?* Pridobljeno iz MMC RTV SLO: <https://www.rtv slo.si/slovenija/matura-kako-dolgo-se-glavna-vstopnica-na-fakulteto/230172>.
- Šimenc, M. (2001). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V M. Cenci (Ured.), *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola* (str. 43-70). Ljubljana: PF in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šušteršič, J. (2005). Gimnazijski program za jutri. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI, 4-5.
- Taštanoska, T. (Ured.). (2017). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji, 2016/2017*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

- TIMSSAdvanced 2008. (2008). *Mednarodni dosežki pri fiziki*. Pridobljeno iz <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=14>.
- TIMSSAdvanced 2008. (2008). *Mednarodni matemati ni dosežki dijakov*. Pridobljeno iz <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=14>.
- Turk, Goran. (16. december 2013). *Univerza v Ljubljani v izzivih zaposljivosti diplomantov*. Pridobljeno 5. december 2017 iz <http://www.uni-lj.si/aktualno/novice/2013121613302047/>.
- Univerza v Mariboru: Visokošolska prijavno-informacijska služba. (januar 2017). *Analiza prijave in vpisa v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe na Univerzi v Mariboru v študijskem letu 2016/2017*. Maribor.
- Urad vlade za Slovence v zamejstvu in po svetu. (brez datuma). *Šolanje v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 11. oktober 2017 iz http://www.uszs.gov.si/si/znanost_mladi_gospodarstvo/mladi/solanje_v_republiki_sloveniji/.
- Vidali, Z. (2012). *Poklicno izobraževanje v Euradiji*. (T. Lipovec, & T. Sternad, Prev.) Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Vovko, A. (1998). Naj živi matura! V M. Ribari (Ured.), *Od mature do mature: zgodovinski razvoj mature na Slovenskem: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju* (str. 11-12). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Zakon o gimnazijah. (2007). Uradni list RS, št. 1/07.
- Zakon o maturi. (2007). Uradni list RS, št. 1/07.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). Uradni list RS, št. 16/07.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2006). Uradni list RS, št. 79/2006.
- Zakon o visokem šolstvu. (2006). Uradni list RS, št. 119/06.
- Zupanc, B., Bahovec, I., Jerman, O., Kranjc, A., Špacapan, A., Klančnik, B., . . . Šibanc, M. (2007). *Zaključni izpiti v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, D. (2010). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 2, 142-163.
- Zupanc, D. (23. november 2012). Zunanje preverjanje znanja v Sloveniji in v svetu. *4. strokovni posvet o maturi*. Ljubljana. Pridobljeno iz https://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/.

- Zupanc, D. (20. januar 2017). Množi nost pove uje razlike v kakovosti. Kaj pa pravi nost? *Posvetovanje o splošni maturi*. SAZU: Ljubljana. Pridobljeno iz https://www.ric.si/splosna_matura/splosne_informacije/.
- Zupanc, D., & Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 3, 208-228.
- Zupanc, D., Bren, M., & Cankar, G. (2017). *Za ve jo pravi nost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov u enk in u encev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi zna ilnostmi u enk in u encev, pridobljenimi prek podatkov Statisti nega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center.