

Valentin Bucik*

Perspektive splošne mature na temeljih 30-letne tradicije in izkušenj

*The Outlook for the General Matura Is Based on 30 Years of
Tradition and Experience*

Izvleček

Slovenska splošna matura je zgodba o uspehu. 30 let je doživela (in preživela) po zaslugi temeljitega, poglobljenega in strokovnega razmisleka ter zelo natančnega načrtovanja odgovornih strokovnjakov, ki so razumeli šolsko dinamiko in se zavedali vpetosti zaključnih izpitov v domači in mednarodni prostor. Večina uvodnih zamisli in ciljev se je ohranila v današnji čas: vnaprej predvidljiv in standardiziran zunanji državni izpit, ki z obveznim in izbirnim delom ter izbiro ravni omogoča pregled širine ter poglobljenosti splošnega in specifičnega znanja, s čimer zagotavlja dvig izpitne kulture in kakovost znanja za terciarno izobraževanje. Hkrati ves čas skrbi za neprestano izboljševanje in posodabljanje v podrobnostih in s kakovostnimi evalvacijskimi analizami poteka (ne le skozi Ric-eva redna obsežna letna maturitetna poročila, temveč tudi z evalvacijskimi orodji, kot je program OrKa za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti dela na šoli, ki učiteljem in vodstvom šol pa tudi odločevalcem ponuja preprost samoevalvacijski vpogled v maturitetne dosežke dijakov na šoli in v državi). Zlasti v zadnjih letih strokovnjaki na Ric-u izkoriščajo številne možnosti analiz velike količine maturitetnih podatkov in drugih informacij o šolskem uspehu, spetih s splošnimi demografskimi podatki SURS, skozi katere je mogoče

Abstract

The Slovenian General Matura is a success story. It has lived through (and survived) 30 years thanks to thorough, in-depth and professional reflection and very careful planning by responsible experts who understood school dynamics and were aware of the integration of final exams in the national and international context. Most of the initial ideas and objectives have been preserved to this day: a predictable and standardized external national examination, with compulsory and optional components and a choice of levels. This provides an overview of the breadth and depth of general and specific knowledge, thus ensuring an improvement in the examination culture and quality of knowledge for tertiary education. At the same time, it ensures continuous improvement and detailed updates based on high-quality evaluation analyses – not only through the regular comprehensive annual exam reports of the National Examinations Centre, but also through evaluation tools such as the OrKa school quality assurance programme, which provides teachers and school management, as well as decision-makers, with a simple self-evaluation view of students' Matura achievements at their school and nationwide. In recent years, in particular, experts at the Centre have seized many opportunities to analyse large amounts of Matura data and other information on

* Dr. Valentin Bucik, red. prof., Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
e-pošta: valentin.bucik@ff.uni-lj.si

spremljati pravičnost šolskega sistema (povezave dosežkov s socialno-ekonomskim statusom učencev, učencev s posebnimi potrebami ali priseljencev), o pomenu znanja in dosežkov na zunanjem preverjanju pri nadaljnji uspešnosti v odraslem življenju ali pa o čim bolj verodostojnem določanju dodane vrednosti šole skozi zunanje preverjanje znanja ter o vlogi znanja pri akademskih dosežkih, izbiri študija ter kariernem uspehu in posledično socialno-ekonomskem statusu zlatih (in drugih) maturantov. Maturo (še prej pa kurikularno strukturo) v prihodnje čaka predvsem razmislek o vsebini in tehniki učenja in poučevanja za doseg ključnih kompetenc za 21. stoletje, ustvarjalnosti ter inovativnosti, kritičnega mišljenja, reševanja problemov in učenja učenja (metakognicije oz. védenja o kognitivnih procesih).

school performance, combined with general demographic data from the Statistical Office, through which it is possible to monitor the equity of the school system (i.e. with correlations of achievement with the socio-economic status of students, students with disabilities or students who are immigrants); the importance of knowledge and performance in external examinations for further success in adult life, or the most credible determination of the added value of school through external examinations; and the role of knowledge in academic achievement, the choice of studies and career success, and consequently the socio-economic status of the highest-achieving (and other) Matura graduates. In the future, the main challenge for the Matura exam (and even before that, for the curriculum structure) will be to consider the content and techniques of learning and teaching in order to develop the key competences for the 21st century: creativity and innovation, critical thinking, problem solving and learning to learn (i.e. metacognition, or knowledge of cognitive processes).

Ključne besede: splošna matura, kritika, eksternost, napovedna veljavnost, kompetence 21. stoletja

Keywords: General Matura, criticism, externality, predictive validity, 21st century competences

Uvod

Leta 1996 me je profesor Kališnik, zdravnik, specialist histolog, z velikim zanimanjem za raziskovalno metodologijo ter problematiko merjenja, zlasti zanesljivosti, član takratne Državne komisije za splošno maturo (DKSM), povabil na delovno izobraževalno srečanje za gimnazijske učitelje, povezane s splošno maturo,¹ in strokovnjake, zaposlene na Državnem izpitnem centru (RIC). Kot strokovnjak za psihološko metodologijo in psihometrična vprašanja naj bi govoril o tem, na kaj vse bi morali biti pozorni pri temeljitem, nepristranskem in pravičnem, z eno besedo verodostojnem ocenjevanju znanja dijakov pri *slovenski*

¹ V besedilu bomo uporabljali izraz matura, iz naslova kot tudi iz konteksta besedila je namreč razvidno, da je predmet razprave moderna splošna matura (SM), vpeljana leta 1995. V primeru soočanja splošne s poklicno maturo bo to v besedilu posebej naznačeno.

moderni maturi, ki je bila uvedena leto pred tem. Na srečanju sem na podlagi izjemnega zanimanja za tematiko in velike angažiranosti sodelujočih, tako slušateljev kot tudi članov DKSM, ugotovil, da imajo strokovnjaki, ki so vstopili v načrtovanje in izvedbo ideje moderne mature v srednjem šolstvu v Sloveniji izjemen interes za strokovnost izbranih rešitev in močno željo po kakovostni pripravi in izvedbi projekta.

Ko sem v kasnejših letih vstopil v proces izvedbe in sprotnega posodabljanja splošne mature (najprej kot »član izmed strokovnjakov za zunanje preverjanje znanja na predlog ministrstva, pristojnega za šolstvo« v skladu z 11. čl. Zakona o maturi² in nato kot predsednik DKSM), sem razumel in privzel ključne determinante strukture projekta, ki smo se jih s kolegi v komisiji dosledno držali in za katere se zdi, da so omogočile ne le 30-letno preživetje modela splošne mature v slovenskih gimnazijah, ampak predvsem dolgoletno ohranjanje in izboljševanje kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja ob koncu srednje šole.³ Te determinante so določale, da naj

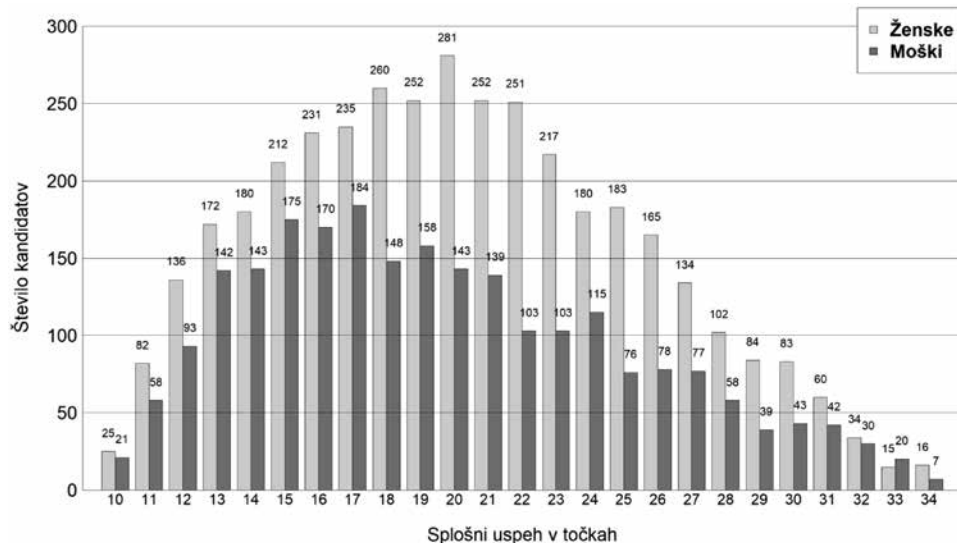
- a) bo matura javen (a hkrati zaupen) državni izpit, izveden pod enakimi, jasnimi pogoji, ki so dve leti vnaprej določeni z vsakoletnimi maturitetnimi izpitnimi katalogi; naj bo odprt in pregleden sistem opravljanja izpitov, naj ga kandidati spoznavajo skozi predmaturitetne preizkuse, pri čemer naj bodo izpitne pole, vprašanja in načini dela vseh preteklih let dijakom naslednjih generacij prosto na voljo,
- b) bo končni izpit za pridobitev srednje izobrazbe,
- c) bo preizkus usposobljenosti za univerzitetni študij,
- d) preverja ključno temeljno znanje iz treh obveznih predmetov, ne le dveh (materinščina, tuj jezik in matematika),
- e) omogoči pregled širine, raven poglobljenosti znanja pa se preverja skozi široko izbiro izbirnih predmetov iz različnih strokovnih skupin in z izbiro ravni zahtevnosti pri tistih predmetih, ki so obvezni,
- f) ima povraten pozitiven vpliv na kakovost in učinkovitost v smislu primerjave gimnazijskega izobraževanja v različnih ustanovah,
- g) vpliva na kakovost preverjanja znanja in ocenjevanja:
 - 1. z ustanovitvijo predmetnih komisij kot vrhunskih strokovnih enot, sestavljenih iz izbranih najbolj kompetentnih gimnazijskih in univerzitetnih učiteljev določene stroke,
 - 2. s skrbjo za ustrezno strukturo taksonomskih ravni (poznavanje, razumevanje in uporaba, razlaga, vrednotenje, analiza, sinteza, reševanje novih problemov), ki se zrcalijo tako skozi učni proces v gimnazijskih predmetih kot skozi izpitna vprašanja na maturi,

2 ZMat, *Zakon o maturi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2003 <https://pisrs.si/pregled-Predpisa?id=ZAKO2o64> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

3 Jožko Budin, *Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe*. *Šolska kronika* 14/38, 2005, št. 2, str. 261.

3. z objektivnostjo ocenjevanja, ki se izrazi skozi
 - a) zunanje ocenjevanje s pisnim izpitom,
 - b) notranje ocenjevanje, ki je komisijsko (ustni izpit, izpitni nastop), oziroma
 - c) notranje ocenjevanje laboratorijskih, terenskih vaj, seminarskih, projektnih in raziskovalnih nalog;
4. z uvedbo zunanjih nadzornih učiteljev, ki zagotovijo objektivnost izvedbe maturitetnih izpitov,
5. z anonimnostjo ocenjevanja, ki jo zagotavlja šifriranje izpitnih pol in z njimi odgovorov konkretnih dijakov, in
6. z uvedbo instituta pogojno pozitivne ocene, ki zagotovi dijakom, ki izkažejo dovolj visoko uspešnost na večini drugih predmetov, določeno strpnost pri enem predmetu z domala pozitivnim uspehom;
- h) skrbi za sodelovanje med srednjim šolstvom in univerzami (kjer se torej vsebina in načini izobraževanje ter posledično preverjanje in ocenjevanje znanja dogaja v dialogu med sekundarnim in terciarnim izobraževanjem),
- i) posebej skrbi za kandidate s posebnimi potrebami,
- j) predstavi javnosti pregledno vse podatke in rezultate na letni ravni (vključno s starimi izpitnimi polami in vsakoletnimi poročili),
- k) bo dosledno primerljiva s podobnimi načini zaključka izobraževanja v drugih razvitih državah v Evropi in v svetu.

Matura zaradi svojega dvojnega namena od samega začetka *služi dvema gospodarjema*, kar jo pogosto omejuje. Prvi namen mature bi moral biti, preveriti ustreznost in zadostnost znanja ob zaključku gimnazije, ki naj a) da splošno izobrazbo, b) reprezentira osnovo splošne izobrazbe intelektualca in c) ga ustrezno pripravi na začetek zahtevnega univerzitetnega študija. Kot taka pomeni vstopnico na univerzo, kar pomeni, da so kandidati, ki so uspešno zaključili štiri-letno gimnazijsko izobraževanje in opravili splošno maturo, usposobljeni in obvladujejo splošno znanje, ki jim bo omogočilo slediti tempu in zahtevnosti univerzitetnega študija, ne glede na vrsto študija. Vendar hkrati maturitetni rezultat služi tudi kot selekcijski inštrument na tistih študijskih programih, kjer je število kandidatov za študij znatno večje kot število razpoložljivih mest. Vsaka od teh nalog bi morala maturi narekovati drugačno strukturo, saj evalvacijski inštrument po eni strani zahteva ustrezno natančnost ločitve na spodnjem delu porazdelitve rezultatov, to je razlikovati med že zadostnim in še ne zadostnim, selekcijski inštrument pa zahteva dovolj veliko razlikovalnost na mestu selekcije manjšega števila izbranih med večjim številom kandidatov, ponavadi na zgornjem robu porazdelitve. K sreči oblika porazdelitve rezultatov v splošnem uspehu pri maturi, ki je vrsto let presenetljivo podobna, kaže, da matura vendarle razmeroma dobro opravlja obe omenjeni vlogi (kot je razvidno iz Slike 1).



Slika 1: Rezultati splošnega uspeha v točkah na splošni maturi leta 2024.⁴

Ne smemo pozabiti prvotne vloge mature kot državnega izpita, enakega za vse kandidate, ki zaključijo gimnazijsko izobraževanje: najprej bi morala biti razumljena kot državni inštrument evalvacije ustreznosti in učinkovitosti izobraževalnega sistema (podobno kot nacionalna preverjanja znanja na koncu 3., 6. in 9. razreda osnovne šole – NPZ3, NPZ6 in NPZ9). Iz tovrstnih preverjanj je mogoče videti, v kolikšni meri je javnemu šolskemu sistemu uspelo zadostiti temeljnemu (in drugim) standardom znanja na posamezni stopnji izobraževanja. V naslednjem koraku lahko na maturo gledamo kot na sredstvo (samo)refleksije tako za dijake (in njihove starše) kot za šole, njihova vodstva, učitelje, ki poučujejo posamezne predmete, ali univerze. Šele v tretjem koraku pa je mogoče razumeti vlogo mature kot selekcijskega orodja za vpis na univerzo ob znatnejši omejitvi vpisa, ko je velika razlika med številom razpisanih mest in številom kandidatov, zainteresiranih za določen študijski program. V praksi preteklih let se je prepogosto izkazalo, da o pomembnosti mature in celo o njenem ohranjanju (pre)pogosto razmišljamo najprej s selekcijskega zornega kota, kar je žal neredko učinkovalo tudi na kritičen in celo negativen odnos do smiselnosti mature.

Dileme o maturi, kritike mature in spoprijemanje z njimi

V obdobju tridesetih let je bila matura često predmet strokovnih, še pogostejše pa laičnih javnih razprav, dilem, polemik in tudi ostrih kritik. Bil smo

4 Igor Saksida (ur.), *Letno poročilo – splošna matura 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2024, str. 20.

priče osupljivo posplošenim in pavšalnim kritikam, ki navadno niso temeljile na poglobljenih analizah ter evalvacijskih študijah stanja in izkušnjah zdaj že tridesetletnega procesa poteka mature in primerjalnega pogleda na stanje pred moderno maturo, torej pred letom 1995. Kritike so neredko temeljile na intuitivnih, laičnih in hevrističnih razmišljanjih in zaključkih. Prvi predsednik DKSM Jožko Budin je ob deseti obletnici mature nanizal glavne kritike, ki so letele na maturo v prvih letih:⁵ matura ignorira stoletno tradicijo klasične mature, je ekstremna z vidika deleža eksternosti in števila predmetov, je vzrok odtujenosti in preobremenjenosti dijakov in učiteljev; matura naj ima le štiri predmete, kjer bi bilo v obveznem delu mogoče izbirati med matematiko in tujim jezikom, pretiran poudarek na zunanjem in pretežno pisnem preverjanju, zanemarjanje globljega razumevanja, iskanja uporabne vrednosti, miselno zahtevnejših povezav, ustvarjalnosti, raziskovalnega pristopa, je preveč storilnostna in pretirano obremenjuje dijake in učitelje ter šolski sistem v pripravi na maturo. V kritičnem prispevku ob 10-letnici mature je psihologinja in pedagoginja B. Marentič Požarnik razmišljala takole: »Ponovno uvedbo mature po intermezzu usmerjenega izobraževanja sem pričakala z zanimanjem in odobravanjem. Ko pa je zrasla okoli nje mogočna zgradba komisij, uradništva, testov, predpisov, pravil, seštevavanja, normiranja in tehtanja točk ter računalniškega razporejanja kandidatov za vpis na fakultete, ko se je toliko pozornosti in energije usmerilo le v čimbolj objektivno merjenje in razvrščanje, se nisem mogla znebiti vprašanja, ali je tako velik vložek v to 'podjetje' sorazmeren z iztržkom. Ali in koliko taka matura prispeva k poglavitnim ciljem gimnazije – oblikovati prihodnje intelektualce, jim dati temeljito splošno izobrazbo, razgledanost, zavzetost za lepo in dobro, odprtost za vseživljenjsko učenje, široke kulturne in druge interese.«⁶

Matura se je ves čas odzivala na kritike z ustrezno hitrim odzivnim časom ter na edini možen strokoven in konstruktiven način: z naslonitvijo na dejstva in podatke ter s temeljitimi, nepristranskimi in docela preglednimi empiričnimi analizami. Pri tem je skušala slediti priporočilom znamenitega statistika in zagovornika empirične razlage realnosti, švedskega zdravnika Hansa Roslinga, avtorja dela Factfulness (dejanskost, dejstvenost), ki ves čas opozarja, da se v svojih odločitvah in ustvarjanju stališč in mnenj prepogosto zatekamo v ugibanja, namesto da bi si ogledali podatke, ki so nam na voljo: »Naša težava je v tem, da ne vemo, česa ne vemo, in zato prepogosto ugibamo na podlagi nezavednih in predvidljivih predsodkov, namesto da bi se naslonili na podatke.«⁷ Če smo pred leti pogosto ugotavljali, da manjka resnih evalvacijskih študij, v katerih bi avtorji ugotavljali vpliv mature na trajnost srednješolskega znanja, študijsko uspešnost in kasnejšo

5 Jožko Budin, Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe. *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2, str. 261.

6 Barica Marentič Požarnik, Kako matura krmari šolsko ladjo? *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2, str. 314.

7 Hans Rosling, *Faktografija*, Tržič: Učila, 2019, str. 3.

uspešnost v poklicu, po 30 letih ni več tako. Strokovnjaki na RIC-u ter v strukturah DKSM in njenih predmetnih komisijah na kritike že 30 let odgovarjajo:

- s stalnim samoizpraševanjem o kakovosti izpitnega gradiva ter o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja;
- z nenehnim izobraževanjem vseh udeležениh v procesu poteka maturitetnega projekta (članov predmetnih komisij, ocenjevalcev pri maturi, učiteljev maturitetnih predmetov in drugih);
- z neprestanim preverjanjem mednarodne vpetosti (z obiski mednarodno priznanih ustanov, informiranjem tujih šolskih sistemov o slovenskem modelu mature in predajanjem znanja o slovenski maturi strokovnjakom v drugih državah);
- z zbiranjem povratnih informacij RIC-u: vsako leto se po opravljeni maturi izvajajo redne letne anketne študije z vprašalniki za ravnatelje, učitelje maturitetnih predmetov in dijak⁸;
- z vsakoletnimi analizami rezultatov in posredovanjem povratnih informacij RIC-a tako državnim predmetnim maturitetnim komisijam kot učiteljem, ki so sestavljali izpitne naloge, o izpitnih vprašanjih in njihovi ustreznosti na podlagi izpolnjenih izpitnih pol;
- z vsakoletnimi sprotnimi povratnimi analizami, ki so v obliki rednih Maturitetnih letnih poročil (na voljo je 30 obsežnih zvezkov podatkov o merskih lastnostih izpitov v letih, kar se izvaja moderna matura);⁹
- s pripravo izjemno kakovostnega in dragocenega orodja OrKa (Orodja za ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja),¹⁰ ki je zelo podrobna, kakovostna informacija za samoevalvacijo, kar je najučinkovitejša oblika evalvacije¹¹ in uporabnikom ponuja preprost vpogled v maturitetne dosežke dijakov na posamezni šoli in v Sloveniji nasploh, omogoča različne primerjave dosežkov na šoli s celotno populacijo v Sloveniji, tako po splošnem uspehu kot po posameznih predmetih, med izobraževalnimi programi in oddelki znotraj šole, med spoloma, po letih, po nalogah, po učiteljih, mogoče je pogledati posamezne naloge z rešitvami in digitalizirane odgovore dijakov; spremljanje rezultatov je omogočeno vse od leta 2002 dalje;

8 Erika Semen, *Analiza anketnega vprašalnika za dijake 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, Sektor za raziskave in razvoj, 2024a, str. 12; Erika Semen, *Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje: analiza končnega poročila o izvedbi splošne mature 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, Sektor za raziskave in razvoj, 2024b, str. 10.

9 Gl. npr. Saksida, 2024; <https://www.ric.si/splosna-matura/porocila--analize--raziskave/> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

10 Erika Semen, Gašper Cankar, Ivana Komljen in Matjaž Urank, *Priročnik za uporabo orodja za ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja (OrKa Ric)*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2022, str. 3.

11 Valentin Bucik, Kriteriji za presojanje kakovosti evalvacijske študije, *Sodobna pedagogika*, 50, 1999, št. 4, str. 8.

- z vrsto podrobnih in poglobljenih rednih raziskav o uravnoteženosti in pravičnosti javnega izobraževanja, v katere so vtkane množice podatkov, zbranih tudi pri državnih evalvacijskih preverjanjih in ocenjevanjih znanja, kot so NPZ3, NPZ6 in NPZ9 ter poklicna in splošna matura;¹²
- z odpiranjem vedno novih raziskovalnih vprašanj, povezanih z učinkovitostjo poučevanja in učenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja v obliki doktorskih raziskav, evalvacijskih študij in podobno.

Vsemu navedenemu navkljub so nekatere kritike trdovratne in vztrajne. V nadaljevanju skušamo odgovoriti na nekatere med njimi.

Matura je prezahtevna ter stresna

Neredko se v javnosti pojavi prepričanje, da je matura prezahtevna ter stresna, da so priprave na maturo preobremenjujoče za dijake, da se preveč časa v razredu, zlasti v 3. in 4. letniku gimnazije, posveča maturitetnim predmetom ter da maturitetni izpiti krojijo dinamiko učenja in poučevanja v pomembnem deležu šolskega dela, da imamo skratka posledično opraviti s sklepom, da je matura »rep, ki maha s psom«. Vendar se vsako leto znova ponovi izsledek anket, ki jih dijaki o maturitetnih izpiti izpolnjujejo po končani maturi. Rezultati kažejo, da se jim matura sicer zdi resen izpit, vendar ne posebej stresna, saj so nanjo dobro pripravljeni in vedo, kaj naj pričakujejo.¹³ Mnenja o izvedbi splošne mature so v glavnem pozitivna. Prav bi bilo, da bi bila matura kot evalvacijski inštrument preprosto naraven zaključek srednješolskega izobraževanja, pri čemer dijaki ne bi bili pod pritiskom, da naj se na določene dele snovi pri predmetu bolje pripravijo in jih vzamejo resneje, saj se utegnejo pojaviti v maturitetnem izpitu. Rezultati anket med dijaki sicer kažejo, da ima matura (kot marsikateri drugi zaključni izpit) povratni učinek na izobraževanje (angl. *backwash effect*). Do tega učinka običajno prihaja tudi, če zunanje preverjanje nima velikih posledic za dijake in šole, seveda pa je učinek veliko večji, če ima preverjanje odločilno vlogo tako za dijake ali celo za šole. O tem pričajo tudi rezultati že omenjenih RIC-evih

12 Gašper Cankar, Matevž Bren in Darko Zupanc, *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017, str. 3; Gašper Cankar, David Janet in Darko Zupanc, *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnjega uspeha v življenju*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2025, str. 3; Gašper Cankar in Darko Zupanc, *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji. Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2020, str. 3.

13 Glej npr. Saksida 2024 in <https://www.ric.si/splosna-matura/porocila--analize--raziskave/>

preglednih raziskav,¹⁴ kjer je poudarjeno, da se povratnemu učinku, četudi samo v psihološkem smislu, ne moremo povsem izogniti, zato je pomembno, da so preverjanja dobro usklajena s cilji poučevanja, saj na tak način okrepijo in spodbujajo zaželenne cilje.¹⁵ Z leti se je izkazalo, da se povratni učinek spreminja v pozitivno lastnost mature, saj s svojimi pravili in načini preverjanja in ocenjevanja znanja spodbuja poenotenje standardov poučevanja in omogoča večjo primerljivost znanja prek srednjih šol v državi in vzpostavlja kulturo kakovostnega in pravičnega preverjanja in ocenjevanja znanja.

Redni letni anketni vprašalniki za ravnatelje, učitelje in dijake, ki se izvajajo po opravljeni maturi, kažejo, da je matura resen projekt in da se dijaki zavedajo, kot je v enem od uvodnikov k maturitetnemu letnemu poročilu zapisal urednik, da »matura ni piknik«,¹⁶ ampak običajen in dobro sprejet sklepni del izobraževalnega procesa. Mnenju dijakov se lahko pridružimo z odgovorom na že zgoraj omenjeno vprašanje,¹⁷ ali taka matura res prispeva k poglavitnim ciljem gimnazije – oblikovati prihodnje intelektualce, jim dati temeljito splošno izobrazbo, razgledanost, zavzetost za lepo in dobro, odprtost za vseživljenjsko učenje, široke kulturne in druge interese. Odgovor je: da.

Matura zanemara globlje razumevanje

Od same vpeljave se mature kot klop drži tudi očitek, morda predvsem zato, ker je pretežni del maturitetnega preverjanja znanja v obliki pisnega izpita z izpitnimi polami, da zanemara globlje razumevanje in uporabno vrednost znanja ter miselno zahtevnejše procese in da preverja predvsem faktografijo. Pogosta kritika zunanjih preverjanj znanja se nanaša na njihovo strukturo, saj pogosto uporabljajo vprašanja izbirnega tipa. Ta pogosto težko zajamejo vse ravni znanja enako dobro (čeprav je ob tem treba omeniti znano krilatico, da »je lahko sestaviti vprašanje izbirnega tipa, težko pa je sestaviti dobro vprašanje izbirnega tipa«). Maturi bi težko pripisali kritike glede velike količine vprašanj izbirnega tipa, saj so v izpitnih polah pri različnih predmetih naloge sestavljene iz širokega nabora različnih tipov vprašanj, ki dodobra zajamejo različne ravni znanja, taksonomske stopnje, zahtevnost in avtentičnost.

Na očitke o faktografiji se je DKSM s pomočjo RIC-a začela odzivati že zelo kmalu po uvedbi, resneje pa s sistematičnim raziskovanjem vsebine različnih vrst izpitnih vprašanj in nalog. Za analiziranje različnih miselnih procesov,

14 Cankar idr., 2017; Cankar idr., 2025; Cankar in Zupanc, 2020.

15 Gašper Cankar, David Janet in Darko Zupanc, *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnje uspeha v življenju*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2025, str. 3.

16 Igor Saksida, Predgovor: Matura ni piknik! V Igor Saksida (ur.), *Letno poročilo – splošna matura v letu 2017*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017, str. 10.

17 Barica Marentič Požarnik, Kako matura krmari šolsko ladjo? *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2, str. 313.

ki so pomembni pri opredeljevanju znanja pri vseh vključenih predmetih, je pripravila taksonomijo znanja, temelječo na Bloomovi stopenjski razvrstitvi miselnih procesov,¹⁸ skupaj z nekaterimi drugimi razlagami kognitivnih procesov, pomembnih pri usvajanju in reprodukciji znanja.¹⁹ V tej poenostavljeni tristo-stopenjski taksonomiji so na prvi stopnji procesi poznavanja (poznavanje dejstev, podatkov, pojmov, terminov, definicij, teorij, formul), na drugi stopnji so razumevanje, ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov in uporaba znanja, v tretji, najzahtevnejši, pa samostojno reševanje novih problemov (novost situacije, originalne rešitve), samostojna interpretacija (analiza, primerjanje, abstrahiranje, posploševanje, sklepanje, sinteza, samostojno utemeljevanje) ter vrednotenje (samostojno, kritično in utemeljeno vrednotenje raznih pojavov, teorij, rešitev, besedil, umetniških del ...). Strokovnjaki so po posameznih predmetnih področjih analizirali izpitna vprašanja, ki so se pojavljala tako v izpitnih polah kot na ustnem izpitu, izpitnem nastopu, v seminarski oziroma laboratorijski ali terenski analogi ali raziskovalnem projektu za vsa pretekla leta.

Očitek, da se na pisnih izpitih pri maturitetnih predmetih preverja pretežno faktografija, se je skozi te analize izkazal za povsem neutemeljenega. Resda različni predmeti zahtevajo različne taksonomske strukture, saj različne stroke zahtevajo različne razvrstitve deležev miselnih procesov poznavanja, razumevanja, uporabe, samostojnega reševanja novih problemov, interpretacije in vrednotenja po posameznih taksonomskih stopnjah (npr. tuji jezik drugače kot matematika), ampak so v celotnem izpitu (torej ne le v pisnih izpitnih polah, ampak v skupnem izpitu, sestavljenem iz internega in zunanjega dela) v ustreznih deležih vključene prav vse potrebne taksonomske ravni. To velja za vsa zaporedna leta in za vse pripravljene izpite (izpitne pole in druge dele izpita), ne glede na to v katerem izpitnem terminu so (in ali sploh so) uporabljene kot maturitetni izpit.

Maturitetne predmetne komisije nadaljujejo prakso analiziranja maturitetnih izpitov glede taksonomske strukture vse od prve sistematične analize leta 1999, kar pomeni, da se ves čas redno izvajajo analize taksonomskih ravni posameznih izpitnih vprašanj in taksonomske strukture celotnih izpitnih pol po posameznih predmetih. Hkrati se učitelji, člani maturitetnih predmetnih komisij in strokovnjaki, ki sestavljajo izpitna vprašanja, nenehno izpopolnjujejo v razumevanju pomembnosti različnih taksonomskih ravni oziroma miselnih procesov pri poučevanju in učenju in posledično pri preverjanju in ocenjevanju znanja na maturi. Izpopolnjujejo se v veščinah gradnje nalog, ki bi zadostile različnim in različno poglobljenim miselnim procesom pri preverjanju znanja pri maturi.

18 Benjamin S. Bloom, Max D. Englehart, Edward J. Furst, Walker H. Hill in David R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, Ann Arbor: McKay Publishing, 1956, str. 3.

19 Robert M. Gagné, Leslie J. Briggs in Walter W. Wager, *Principles of instructional design* (4. izd.), Forth Worth: Harcourt Brace & Co., 1992, str. 3; Edys S. Quellmalz, *Developing reasoning skills*. V Joan Boykoff Baron in Robert J. Sternberg (ur.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman, 1985, str. 86.

Matura odraža le dogodek v preverjanju, ne procesa učenja

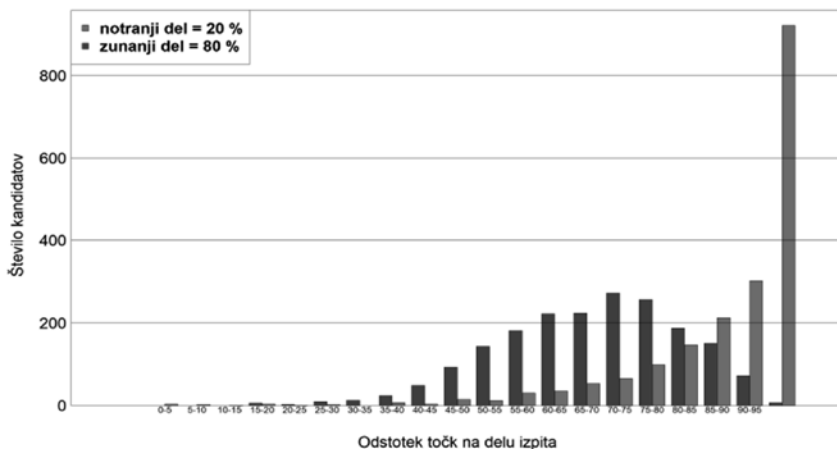
Pogost je bil tudi očitek, da se pri preverjanju znanja na maturi posveča preveč pozornosti eksternemu in pisnemu preverjanju znanja na dan opravljanja izpita, kar je zgolj določen dogodek na določen dan, v katerem dijak ne pokaže nujno optimalnega znanja, premalo interesa pa je namenjenega procesnemu učenju in drugim oblikam izkazovanja znanja, ki ga je mogoče zaznati skozi procesno delo dijaka v daljšem času. Na eni strani je bilo zaznati borbo med skrbjo ob zanemarjanju notranjega dela ocenjevanja in učiteljeve vloge pri tem, ter bolj jasnijo pred preveliko subjektivnostjo in morebitno nepravičnostjo pri internem ocenjevanju znanja dijaka. Model mature je od samega začetka upošteval to dilemo. Maturitetni izpiti so strukturirani tako, da sta eksterni (dogodkovni) in interni (procesni) del uravnotežena in je obema posvečena ustrezna skrb.

Resen je tudi očitek o premajhni povezanosti ocene v točkah, ki jih maturant doseže na eksterinem delu mature, s tisto na internem delu (primer si lahko ogledamo na Sliki 2).

Psihologija 2024

Ocena	Število kandidatov		Skupaj
	Spomladanski izpitni rok	Jesenski izpitni rok	
1	15	37	49
2	211	37	256
3	581	15	597
4	691	3	697
5	353	-	356
Skupaj	1.851	92	1.955

	Spomladanski izpitni rok	Jesenski izpitni rok
Povpr. št. odstotnih točk	74,13	48,98
Standardni odklon	11,64	12,48
Povprečna ocena	3,6	1,8
Korelacija notr. in zun. dela	0,37	0,22
Pogojno pozitivni	15	10



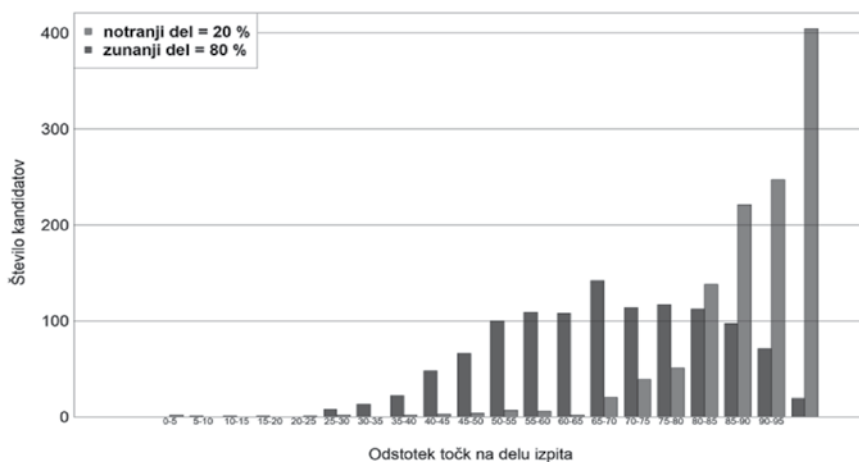
Slika 2: Maturitetno letno poročilo 2024 – uspeh kandidatov pri predmetu psihologija.²⁰

²⁰ Igor Saksida (ur.), *Letno poročilo – splošna matura 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2024, str. 155.

Fizika 2024

Ocena	Število kandidatov		Skupaj
	Spomladanski izpitni rok	Jesenski izpitni rok	
1	11	13	21
2	200	11	215
3	304	7	311
4	342	-	343
5	275	-	276
Skupaj	1.132	31	1.166

	Spomladanski izpitni rok	Jesenski izpitni rok
Povpr. št. odstotnih točk	73,43	48,03
Standardni odklon	13,35	13,23
Povprečna ocena	3,6	1,8
Korelacija notr. in zun. dela	0,387	0,094
Pogojno pozitivni	18	4



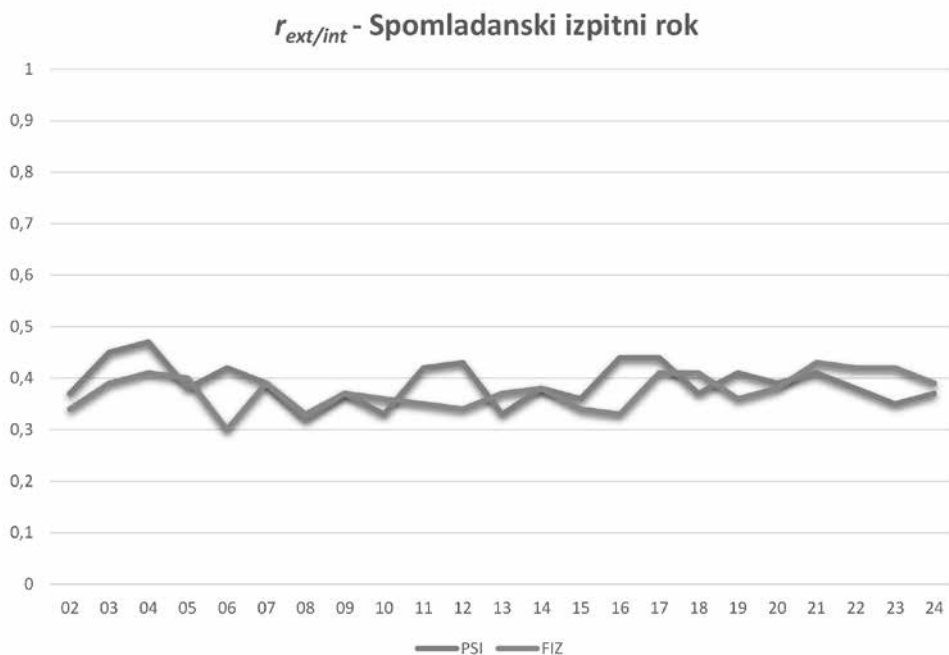
Slika 3: Maturitetno letno poročilo 2024 – uspeh kandidatov pri predmetu fizika.²¹

Ali razkorak med doseženimi točkami na eksternem in internem delu mature pomeni, da z vsakim delom ocenjujemo drugačno znanje? Odgovor je: da in ne. Povezava je pozitivna in statistično značilna (npr. pri predmetu psihologija je $r = 0,37$), kar pomeni, da zagotovo ocenjujemo isti konstrukt. Da zveza ni popolna, pa pomeni, da hkrati ocenjujemo tudi različne stvari, kar je pri predmetu, kakršen je psihologija, logično, saj maturant točke pri internem delu izpita doseže s seminarским delom, ki ga opravlja skozi daljše časovno obdobje in pod mentorstvom svojega učitelja. Če bi bila korelacija med interno in eksterno oceno blizu popolni, bi se lahko vprašali o smislu internega preverjanja znanja na maturi, saj bi se ocena, pridobljena na internem delu, v celoti že odražala v oceni na eksternem delu izpita. Če bi se nam zazdelo, da je prikazan odnos specifična teže določljivega in merljivega znanja pri določenem predmetu s področja družboslovja, je na Sliki 3 prikaz odnosa pri predmetu s področja naravoslovja, kjer je opaziti domala enak fenomen. Tudi pri fiziki z internim delom (laboratorijske vaje) ocenjujemo hkrati isto in različno.

Pri prikazanem odnosu torej nimamo opraviti s specifično določenega predmeta, ampak je podoben trend opazen prek domala vseh maturitetnih predmetov.

²¹ Igor Saksida (ur.), *Letno poročilo – splošna matura 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2024, str. 141.

Še več, ta odnos je podoben tudi skozi leta mature (Slika 4), kar govori v prid dejstvu, da gre za stabilen trend (več o tem v vrsti letnih maturitetnih poročil).²²



Slika 4: Trend povezav (r) med ocenami internega in zunanjega dela mature pri predmetih psihologija in fizika (vir: letna poročila o splošni maturi).²³

Trajnost gimnazijskega znanja je kratkega diha in napovedna veljavnost mature je šibka

Iz rezultatov nekaterih raziskav²⁴ izhaja, da je trajnost znanja, ki so ga dolžni izkazati maturanti na izpitu, zelo kratka. Delež znanja, ki so ga maturanti izkazali po daljšem časovnem obdobju kot študentje (recimo po enem ali dveh letih), naj bi bil majhen, kar je bilo tolmačeno kot posledica slabega načrtovanja maturitetnega izpita in šibke kakovosti načina preverjanja znanja pri maturi. Znano je,²⁵ da tovrstno preverjanje običajno pokaže slabo dolgoročno retenco naučenega

²² <https://www.ric.si/splosna-matura/porocila--analize--raziskave/> (pridobljeno: 12. 03. 2025).

²³ Prav tam.

²⁴ Barica Marentič-Požarnik, Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja, *Sodobna pedagogika*, 52, 2001, št. 3, str. 54.

²⁵ David P., Ausubel, *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*, New York: Springer, 2000.

znanja, ki je odvisna tudi od načinov preverjanja znanja. Če bomo maturantu čez dve leti znova predložili izpitno polo, ki jo je reševal na maturi, bo veliko težje dosegel rezultat, ki mu je omogočil opraviti s predmetom na maturi. Vendar, ali je naloga učenja (in izkazovanja naučenega znanja na izpitu) res le v tem, da se znanje, ki je bilo naučeno, ustrezno reproducira ob ponovljenih meritvah? Hkrati je treba opozoriti, da se maturi pogosto pripisujejo težave, ki ne izvirajo iz mature kot inštrumenta (metode) preverjanja in ocenjevanja znanja, pač pa so morda pomanjkljivosti kurikula in se nanašajo na ustreznost podajanja snovi in njenega procesiranja, ne le njenega preverjanja. Matura bi morala biti logična posledica dela v šoli in njegova verna odslikava. To vprašanje je torej morda treba najprej postaviti odločevalcem in načrtovalcem šolske politike in ustvarjalcem kurikulumov, ne pa pripravljavcem maturitetnih ocenjevalnih inštrumentov. Če šolski kurikulum ni ustrezen, je težko pričakovati, da bo kljub temu matura učinkovita. Temu, kar bi v resnici moralo največ škodeti pri pridobivanju (in preverjanju) znanja v šoli, se bomo kratko posvetili v nadaljevanju.

Poudarimo naj, da se po drugi strani študije napovedne vrednosti mature za uspeh na univerzi²⁶ jasno pokazale kriterijsko veljavnost rezultatov na maturi, ki je povsem primerljiva napovedni veljavnosti sprejemnih izpitov pred uvedbo mature. Zlasti pa najnoveše študije RIC-a kažejo, da znanje, pridobljeno v srednješolskem izobraževanju in izkazano z uspehom na maturi, še kako šteje.²⁷ Zunanja preverjanja znanja z vsebinsko in taksonomsko pestrimi in zahtevnimi nalogami, ki spodbujajo znanje na različnih nivojih zahtevnosti in so usklajena z učnimi cilji, postajajo stalnica v različnih državah, saj s tem odgovorni v državi dobijo boljši uvid v delovanje šolskega sistema in lahko bolj utemeljeno sprejemajo prave odločitve o morebitnih potrebnih spremembah. Vse več je zagovornikov in meta študij, ki poudarjajo pozitiven vpliv zunanjih preverjanj znanja na dosežke učencev in učinkovitost šolstva. Mednarodne primerjalne študije, na primer študije PISA ali OECD,²⁸ o učinkih centraliziranih zunanjih preverjanj znanja ugotavljajo, da imajo dijaki na koncu srednje šole višje dosežke v državah, kjer so ti sistemi vpeljeni, v primerjavi z državami, kjer ni tako. Hkrati je omenjena študija RIC-a ponudila vpogled v naravo povezanosti maturitetnih dosežkov in uspeha na posameznikovi poklicni poti in potrdila napovedno veljavnost mature za kasnejši uspeh v življenju, kar utiša kritiko o neživljenjskosti mature. Znanje, izkazano na maturi, ima veljavo. Regresijske analize podatkov vseh generacij slo-

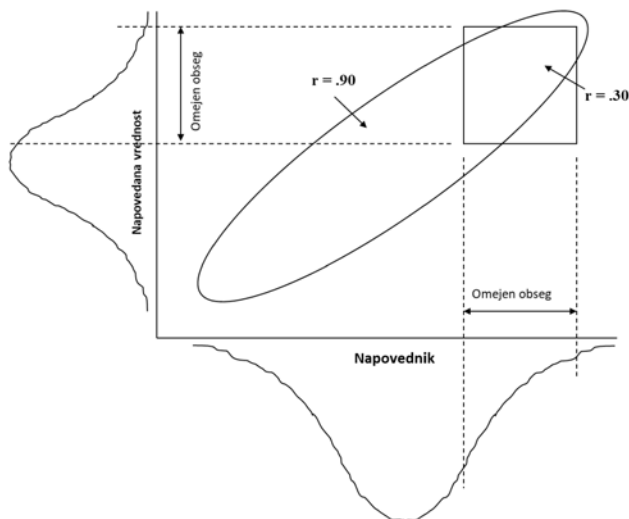
26 Valentin Bucik, Napovedna veljavnost slovenske mature, *Psihološka obzorja*, 10, 2001, št. 3, str. 75; Gašper Cankar, Napovedna veljavnost mature za študij psihologije, *Psihološka obzorja*, 9, 2000, št. 1, str. 59.

27 Gašper Cankar, David Janet in Darko Zupanc, *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnje uspeha v življenju*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2025, str. 3.

28 OECD, *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025); OECD, *Education at a glance 2023: OECD indicators*, OECD Publishing, 2023: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

venskih maturantov so pokazale, da vsaka dosežena točka več pri maturi pomeni višji obdavčljiv letni dohodek ob pogledu na karierno pot maturanta.²⁹

Ob pregledu povezav med maturitetnim uspehom in uspehom v študiju pa je treba opozoriti še na eno statistično dejstvo. V prikazu podatkov o teh načinih povezanosti moramo upoštevati, da so povezave običajno izračunane iz podatkov, ki so (včasih močno) selekcionirani. Če bi imeli možnost v izračun ujeti prav vse uspešne maturante in če bi prav vsem omogočili študij na katerikoli študijski smeri, četudi je vpis močno omejen, bi prišli do pravih informacij o povezanosti. V realnosti pa vedno upravljamo s podatki, ki so bolj homogeni, manj variabilni. Na primer, na študijski program psihologije se vrsto let vpisuje majhno število študentov, kandidatov za ta študij pa je vsako leto veliko, razmerje je v preteklih letih nihalo od 1 : 2 do 1 : 3, glede na tiste, ki so kandidirali za vpis (to seveda ne pomeni, da so to vsi, ki bi jih študij psihologije zanimal, temveč le tisti, ki so se ob zanimanju tudi odločili za izbiro študija na prvem mestu). Pri zelo majhni variabilnosti na prediktorski spremenljivki srednješolskega uspeha se pokaže šibkejši odnos med to spremenljivko in spremenljivko študijskega uspeha, kot bi bilo to vidno v osnovni populaciji (če bi torej vsem, ki jih zanima študij psihologije, ta študij tudi omogočili). To se zgodi zaradi t. i. učinka omejenosti obsega variabilnosti (Slika 5), ki včasih prav drastično zniža povezanost, ki je v resnici zelo visoka.



Slika 5: Znižanje korelacije (r) ob močni omejitvi obsega variabilnosti na eni ali obeh koreliranih spremenljivkah.³⁰

²⁹ Gašper Cankar, David Janet in Darko Zupanc, *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnega uspeha v življenju*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2025, str. 3.

³⁰ Valentin Bucik, *Osnove psihološkega testiranja*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1997, str. 122.

Odnosu, ki je v naravi (torej v skupini, ki zavzema celotno polje variabilnosti, značilne za to skupino) močan, se pri omejenem uspehu obseg variabilnosti močno zniža. Prav to se zgodi, ko npr. odnos med ocenami srednješolske učne uspešnosti (recimo maturitetni rezultat) in ocenami študijske uspešnosti računamo na močno omejenih skupinah na eni ali na obeh spremenljivkah. Pri kandidatih za študij, kjer je selekcijsko razmerje neugodno, bodo imeli različni kandidati zelo podobno oceno srednješolskega uspeha. Zaradi tega se zdi, kot da je napovedna vrednost napovednika (srednješolskega uspeha) za uspeh na določeni študijski smeri videti slaba (in to kritiki mature pogosto izkoristijo kot argument, da pravzaprav maturitetni rezultat ni dober napovedovalec študijskega uspeha), čeprav je v resnici dobra.³¹

Matura ne izbira »pravih študentov za prave študije«

Če na študijskem programu ni omejitve vpisa in če je število razpisanih mest večje kot število prijavljenih kandidatov, je razprava o tem, kakšne študente si študijski program želi, v resnici brezpredmetna. Če je na vpisu zaradi pomembno višjega števila kandidatov, kot je na voljo študijskih mest, vpis omejen in je treba na programu narediti selekcijo med kandidati, se pojavi vprašanje, po katerih kriterijih izbirati tiste, ki bi imeli pravico zasesti razpisana študijska mesta. Matura je bila kot standardiziran državni izpit vpeljana tudi zato, da bi prekinila s prakso povečini slabo umerjenih in strokovnih ter manj objektivnih, zanesljivih in veljavnih ter posledično manj pravičnih sprejemnih izpitov na posameznih študijskih programih, ki so prinašali še to težavo, da je moral kandidat, ki je v vpišnem postopku zaporedno kandidiral za več programov, kjer je bil vpis omejen, opravljati hkrati več sprejemnih izpitov. Nekatere fakultete in študijski programi so bili z odločitvijo o ukinitvi sprejemnih postopkov na univerzah precej nezadovoljni, saj se jim je zdelo, da »nekdo drug zanje izbira kandidate za študij«, a je nekdo iz akademskega prostora ob razpravi, ali ne bi bilo bolje, če bi maturo kot vstopni mehanizem na univerzi znova nadomestili sprejemni izpiti, kmalu utemeljeno izjavil: *»Če ne bi bilo preveč argumentiranih razlogov za ukinitve sprejemnih izpitov, bi zagotovo obstajali še danes.«* V resnici je ob razmišljanju o različnih strategijah pri izbiranju kandidatov ob omejenem vpisu treba biti pozoren na več dejstev.

1. Pravzaprav so bile univerze pobudnice za uvedbo mature konec 80. let, resda ne toliko zaradi šibkih sprejemnih izpitov, pač pa zaradi ugotovitve, da usmerjeno izobraževanje z zaključkom prek zaključnih izpitov (ali celo brez njih) ne daje ustrezne osnove za učinkovit študij na univerzi.³² Univerze so

³¹ Valentin Bucik, Matura – prava pot na univerzo? *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2, str. 296.

³² Jožko Budin, Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe, *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2, str. 261.

glasno opozarjale, da dijaki na študij prihajajo s pomanjkljivim znanjem; enotna sodobna matura naj bi pripomogla k prekinitvi takšne prakse. Hkrati so na univerzah ugotovili, da je vpeljava enotne mature zanje precej cenejši selekcijski postopek na vходу v študij kot sprejemni izpit, saj za časovno potratno in strokovno zahtevno delo vsako poletje pred tem univerze niso dobivale dodatnih sredstev.

2. S strani univerz je bilo premalo jasnih sporočil fakultet o tem, katere lastnosti pri morebitnih študentih so res pomembne in kako jih ocenjevati (kakšno znanje, veščine, sposobnosti, interesi ipd.), oziroma o tem, kakšne študente si želijo na posameznih študijskih programih.
3. Če fakultete zanima gimnazijsko znanje kandidata, se je treba vprašati, ali je mogoče sestaviti bolj kakovostno napravo za ocenjevanje gimnazijskega znanja, kot je maturitetni izpit pri določenem predmetu. Ne smemo pozabiti, da pri pripravi izpita v dolgotrajnem in strokovno izjemno zahtevnem procesu sodelujejo najbolj kompetentni področni strokovnjaki tako iz vrst gimnazijskih učiteljev predmeta kot akademikov, predstavnikov univerz. S tega vidika je uporaba maturitetnih rezultatov iz standardiziranih in dobro umerjenih izpitov za univerze cenejša, preprostejša in zagotovo bolj pravična rešitev.
4. Če nas ne zanima le gimnazijsko znanje, pač pa tudi drugačno, se moramo vprašati, katero in zakaj. Ali je pravično s strani študijskega programa zahtevati od kandidatov primerjalne prednosti v znanju in veščinah, ki jim jih ni omogočil predhoden javni šolski sistem? Ali sme fakulteta za študij jezika in književnosti zahtevati višjo raven znanja jezika, kot ga kot standard znanja predpisuje gimnazijski kurikulum? Ali mora kandidat za študij arhitekture res obvladati znanje o perspektivi, ki ga na študiju zagotovo potrebuje, srednješolski sistem pa mu tega znanja na splošni ravni ne ponuja? Ali ni naloga študijskega programa, da takšno znanje sam vgradi v razvoj poklicne kompetentnosti bodočih diplomantov?
5. Če bi si študijski program želel ne le določeno znanje, pač pa tudi druge lastnosti, se moramo spet vprašati, katere (in kako jih pravično ocenjevati). So to sposobnosti, ustrezna osebnostna struktura? Ustrezni interesi, visoka motivacija ali čustvena zrelost? Ali ima univerza pravico zavrniti kandidata za študij psihologije, ki izkazuje izrazitejšje lastnosti introvertirane osebnosti, če pa vemo, da bo moral delati z ljudmi in z njimi navezovati ustrezne stike? Odgovoriti je treba na nekatera zelo resna, tudi pravno in družbeno, pa tudi etično oziroma moralno občutljiva vprašanja o pravičnosti in enakih možnostih v slogu: *»Kdo ima pravico in kdo ne študirati na javni univerzi?«*
6. Zdi se, da je vedno manj razlogov za razmislek o selekciji kandidatov za študij oziroma vedno manj je študijskih programov, kjer bi bila razprava o izboru ustreznih kandidatov še relevantna. Ob razpisu za vpis je namreč na voljo vedno več univerz, fakultet, študijskih programov in posledično študijskih mest, večanje števila kandidatov za študij pa temu trendu ne sledi.

Za ilustracijo: v prvem prijavnem roku v študijskem letu 2025/2026 je bilo na okrog 18.800 mest 16.254 prijav. Na Univerzi v Ljubljani se je na 9560 mest prijavilo 9915 kandidatov, na Univerzi v Mariboru na 4744 mest 3823 kandidatov, na Univerzi na Primorskem na 1613 mest 1222 kandidatov in na preostalih visokošolskih zavodih na 2443 mest 1209 kandidatov.³³

7. Zdi se, da fakultete v iskanju čim primernejših kandidatov za študij za svoje študijske programe vse premalo izkoriščajo 41. člen Zakona o visokem šolstvu,³⁴ po katerem lahko visokošolski zavod ob potrebi po omejitvi vpisa pri izbiri kandidatov upošteva ne le splošni uspeh, dosežen pri maturi, poklicni maturi oziroma zaključnem izpitu, in splošni učni uspeh, dosežen v tretjem in četrtem letniku srednje šole, pač pa tudi uspeh pri posameznih, s študijskim programom določenih predmetih mature ter pri posameznih predmetih iz tretjega in četrtega letnika srednje šole. Z ustreznim sestavljanjem obrazca za izračun odstotnih točk, ki kandidatu pomenijo uvrstitev na lestvico za vstop na študij, bi lahko naredili več za iskanje kandidatov, ki po svojem srednješolskem in maturitetnem uspehu bolj ustrezajo profilu, zaželenem za določen študijski program. To s pridom izkorišča na primer študijski program anglistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer v formuli za izračun točk splošni uspeh na maturi velja 20 %, splošni uspeh v 3. in 4. letniku 20 %, ocena iz angleškega jezika v 3. in 4. letniku po 15 % in uspeh pri angleščini pri maturi 30 %. Na ta način fakulteta v izbirnem postopku obteži tisto znanje, ki je zanjo (na ravni gimnazijskega znanja) pomembnejše. Tudi pri študiju medicine se potrudijo poiskati kandidate z večjo afiniteto do naravoslovja, saj poleg splošnega uspeha na maturi (35 %) in v 3. in 4. letniku (po 20 %) ustrezno upoštevajo tudi uspeh pri čisto določenih skupinah maturitetnih predmetov (matematika, tuji jezik in eden od naravoslovnih predmetov – vsak po 15 %), kar v ničemer ne krši določila, da fakulteta ne sme predpisati dijaku vnaprejšnje izbire kateregakoli izbirnega predmeta pri maturi. Nekateri med študijskimi programi pa se za to ne odločijo, npr. študij psihologije, ki v obrazcu za izračun odstotnih točk upošteva zgolj splošni uspeh pri maturi v 60 % ter splošni uspeh v 3. in 4. letniku srednje šole (vsak po 20 %) in nič več.³⁵

33 MVŠZI, *Razpis za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2025/2026*, Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije, Direktorat za visoko šolstvo, 2025: <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/razpis-za-vpis-v-dodiplomske-in-enovite-magistrske-studijske-programe-v-studijskem-letu-2025-2026/> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

34 ZviŠ, *Zakon o visokem šolstvu*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2023: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

35 MVŠZI, *Razpis za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2025/2026*, Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije, Direktorat za visoko šolstvo, 2025: <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/razpis-za-vpis-v-dodiplomske-in-enovite-magistrske-studijske-programe-v-studijskem-letu-2025-2026/> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

Namesto razmisleka o ponovni izvedbi sprejemnih izpitov ob potrebi za omejitve vpisa bi bilo morda bolj modro, ko bi univerze vložile več energije v privabljanje kandidatov na svoje študijske programe z ustreznim informiranjem o naravi dela v določenem poklicu in opozarjanjem na določene lastnosti, ki so za uspešnost v poklicu pomembne in potrebne. Ta t. i. model privabljanja kandidatov *follow-up* je v resnici sistem poklicne orientacije, v katerem poklici v svoje vrste skušajo vabiti najboljše. Za zgled bi lahko služila vrsta evropskih univerz, ki veliko energije, časa in denarja vlagajo v neprestano informiranje dijakov v srednjem šolstvu (ne le na informativnih dnevih pred vpisom, temveč v več let trajajočem kontinuiranem procesu privabljanja ter odkritega in objektivnega informiranja o zahtevah določenih študijskih programov ter iz njih izhajajočih poklicev) in prek spletnih strani z različnimi informacijami, nasveti, vprašalniki, testi znanja, situacijskimi nalogami, primeri dobre prakse v poklicih itd., morebitne zainteresirane vnaprej poučujejo ter opremljajo z znanjem, da se kandidati lažje odločijo za študij (ali pa ugotovijo, da morda ni najbolj primeren zanje) na določenem strokovnem področju.

Trideset let je mimo – kako naprej?

Razrešiti odnos med splošno in poklicno maturo

Pri vpisu na univerzo bi bilo treba nujno razrešiti anomalije odnosa med splošno in poklicno maturo, predvsem glede primerjave dosežkov v točkah, če je vpis na študijski program odprt za vse, kandidate s splošno in tiste s poklicno maturo. Maturi sta različni, tako po namenu kot po ciljih in poslanstvu. Nepotrebno je konceptualno in zahtevnostno izenačevanje za vsako ceno in posledično preriivanje kandidatov na isti letvici na univerzitetnih študijskih programih ob omejitvi vpisa. Srednješolcev ni vsako leto več, vedno več je kandidatov, ki zaključijo srednješolsko izobraževanje s poklicno maturo in manj s splošno, kar je ustrezen trend. Hkrati je vsako leto več univerz in znotraj (ter mimo) njih več članic (fakultet, akademij in drugih visokošolskih zavodov), kar pomeni več mest za študente v terciarnem izobraževanju. Večja je potreba po študentih, a to ne sme voditi v nižanje standardov za vstop v terciarno izobraževanje ter inflacijo visokošolske izobrazbe in poklicev. Vsak študijski program bi si moral biti sposoben razjasniti, v kolikšni meri mu ustreza profil študenta s srednješolskim znanjem na osnovi poklicne mature in v kolikšni meri tisti z gimnazijskim izobraževanjem in splošno maturo. Namesto da se za vsako ceno skuša izenačiti izobrazbena raven na splošni in na poklicni maturi (bodisi z dodajanjem petega maturitetnega predmeta kandidatom s poklicno maturo ali z izenačevanjem standardov znanja pri t. i. obveznih predmetih ali na kakšen tretji način), bi bilo morda bolje, da študijski program določi, koliko dijakov s poklicno in koliko s splošno maturo bi mu bilo smiselno in strokovno utemeljeno sprejeti (če sploh), in temu prilagoditi začetno dinamiko in strukturo študija. Seveda vse to spet velja le v primeru, ko imamo na študijskem programu potrebo po omejitvi vpisa.

Vprašanja strukture obstoječega modela mature

Opazovalcu s strani se morda zdi, da je matura že ves čas enaka, od vpeljave, vendar je matura v resnici ves čas razvojni projekt. Nekatera vprašanja morebitnih sprememb modela mature se vlečejo že skozi celotno obdobje od njenega nastanka. Nekatera so se v obdobju njenega delovanja razrešila, druga (še) ne. RIC in DKSM pa tudi drugi strokovnjaki se s temi vprašanji ukvarjajo periodično, bolj ali manj intenzivno. Ali naj na maturi med obveznimi predmeti materinščino podobno kot tuji jezik in matematiko ponudimo na dveh ravneh zahtevnosti? Ali bi vse predmete v izbirnem delu ponudili na dveh ravneh zahtevnosti, ne le tujih jezikov, kar jim v trenutno neuravnoteženem modelu mature vendarle daje nekakšno prednost pri možnosti doseganja višjega števila točk? Ali pa bi vse predmete v izbirnem delu mature ponudili le na eni ravni zahtevnosti, in to višji, saj gre konec koncev za izbirne predmete, ki jih maturanti izbirajo zato, ker so zanje bolj zanimivi, se v njih počutijo bolj suvereni ter so jih izbrali, ker bi radi pri teh predmetih pokazali svojo odličnost, ne pa zato, da bi se z izbiro določenega predmeta izognili izbiri nekega drugega, morebiti zanje težjega predmeta? Ali je »pogojno pozitivna ocena« res pravičen ukrep pri reševanju dijakov, ki jim je ob dovolj odličnih rezultatih pri vseh drugih maturitetnih predmetih spodrsnilo pri enem? Ali bi bilo vendarle možno, da bi dijak maturitetne predmete izbral in opravljal po *kreditnem sistemu*, z nabiranjem izpitov v različnih izpitnih rokih, kar bi imelo enako veljavo kot opravljanje izpita v enem kosu? Kako omogočiti dijaku, ki poleg predmetov na poklicni maturi izberejo peti maturitetni predmet iz splošne mature, da bi imeli vsaj približno enake možnosti priprave na ta predmet na ustrezno bližnji šoli, kot jo imajo dijaki, ki se sproti redno pripravljajo na predmet v okviru dodatnih ur v gimnazijskem izobraževanju? Kako doseči izenačenost zahtevnosti maturitetnih izpitov v različnih izpitnih rokih, zlasti v primerjavi med spomladanskim in jesenskim izpitnim rokom? Ali je ocenjevanje eseja pri materinščini res najboljši način ocenjevanja zahtevnega izdelka pri maturi?³⁶ Kako razumeti odnos med notranjo in zunanjo motivacijo dijakov pri opravljanju maturitetnega izpita – ali se dijak trudi pri maturi predvsem doseči določeno število točk (ker ga to lahko vodi k vpisu na zaželeni študijski program z močno omejitvijo vpisa) ali pa zato, da opravi maturo, četudi ne z optimalnim uspehom (ker se vpisuje na študijsko smer, kjer število doseženih točk pri pozitivno opravljeni maturi ni tako zelo pomembno); ali mu je torej matura predvsem selekcijski mehanizem za vpis na univerzo ali pa sredstvo za poglobljeno znanje in osebni razvoj? Ali je matura preveč eksterno usmerjena in bi bilo treba dati večji poudarek projektnemu delu med letom – na kar opozarjajo tisti, ki v preverjanju in ocenjevanju znanja vidijo premajhno vlogo sprotnega šolskega dela in konkretnih učiteljev, ki z dijaki pri predmetu delajo? Ali pa je matura v inter-

36 Sonja Čokl in Valentin Bucik, Razvijanje novih meril za ocenjevanje maturitetnih esejev pri splošni maturi iz slovenščine, *Jezik in slovstvo*, 61, 2016, št. 1, str. 15.

nem delu preveč subjektivna in premalo nadzorovana ter odvisna od trenutnih vzgibov in dejavnosti mikroučnega okolja na šoli in bi bilo treba t. i. notranji del maturitetnega izpita jemati z večjo pazljivostjo in več prostora nameniti objektivnejšemu, eksternemu preverjanju znanja, kar bi zagovarjali tisti, ki jih moti prevelik vpliv šole in konkretnih učiteljev na oceno na standardiziranem državnem izpitu? Ali naj matura poteka na klasičen način, v učilnicah, na papirnih polah ob nadzorstvu nadzornih učiteljev ali pa bi bilo bolj racionalno (in ceneje?) maturitetne izpite prilagoditi digitalizaciji učnega prostora? Ali je torej model, zasnovan pred več kot 30 leti, ki se vedno znova prilagaja z majhnimi spremembami, še primeren za današnje generacije dijakov ali pa morda spremembe v družbi, digitalizacija, novi načini učenja in razmišljanja niso dovolj upoštevani in klasični model mature z vidika sodobnosti deluje zastarelo?

Nadaljevati raziskave na bogatih kontinuirano zbiranih podatkih

Empirične analize sekundarnih podatkov, ki so na voljo in ki jih v zadnjih letih izvaja RIC,³⁷ poleg rednega vsakoletnega spremljanja kakovosti vseh oblik državnega preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli (ki je razvidno iz letnih poročil) so izjemno dragocene. Če kdaj, je zdaj čas, da uporabimo vrednost mature in si na osnovi množice zbranih preglednih in vzdolžno zbiranih podatkov privoščimo pregled vloge mature v izobraževanju dijakov in študentov ter v življenju oziroma poklicu nasploh.

Prvič v zgodovini slovenskega šolstva je v novi študiji³⁸ strokovnjakom na RIC-u s pomočjo kolegov na SURS-u ob spoštovanju vseh zakonitih načel zapupnosti ter anonimnosti uspelo speti longitudinalne podatke RIC-a o uspehu dijakov v osnovni šoli in srednji šoli, vključno s podatki na NPZ in pri splošni ter poklicni maturi, s podatki SURS-a o uspešnosti na univerzi, o družinskem okolju (izobrazbi in zaposlitvi staršev, njihovih prihodkih in premoženju) in tudi z lastnimi podatki teh dijakov (izobrazbo in zaposlitvijo, prihodki in premoženjem) čez desetletje ali dve, ko so vpeti v različne poklicne kariere (dijaki,

37 Gašper Cankar, Matevž Bren in Darko Zupanc, *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017, str. 3; Gašper Cankar in Darko Zupanc, *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji. Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2020, str. 3; Gašper Cankar, David Janet in Darko Zupanc, *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnega uspeha v življenju*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2025, str. 3.

38 Prav tam.

ki so v prvih letih opravili z maturo, so danes že 20–25 let na trgu delovne sile). Iz podatkov so izračunali dve zelo pomembni spremenljivki: socialno-ekonomski indeks dijakove družine (SEId) ter socialno-ekonomski indeks posameznika (SEIp), dva neprecenljiva mednarodno dogovorjena in metodološko dodelana ter v vrsti mednarodno priznanih študij utemeljena in preverjena indeksa socialno-ekonomskega statusa posameznika.³⁹ Posebna dragocenost analiz tiči v dejstvu, da gre za populacijske rezultate celotnih generacij na zunanjih preverjanjih znanja, skupaj podatkov na domala milijon posameznikov (natančneje 820.143). S tem raziskava RIC-a ponuja pogled naprej, v odraslost maturantov: kam so se vpisali na univerzo, kakšna je njihova karierna pot, kakšen je SEId in zlasti SEIp, kakšno izobrazbo so si pridobili maturanti z različnim uspehom pri maturi (in na NPZ) in podobno. Študija jasno kaže na dobro napovedno veljavnost mature za kasnejši uspeh v življenju. Govori o tem, da znanje, izkazano (tudi) na maturi, še kako šteje in omogoča zaupanje družbe v spričevalo o zaključeni gimnaziji. Gre torej za 30-letno sestavljanko – sliko o vrednosti mature za akademsko in kariero pot posameznika. Tako splošna kot poklicna matura ter NPZ3, NPZ6 in NPZ9 so predvsem sistemski prijemi za evalvacijo procesa učinkovitosti in koristnosti javnega izobraževanja in to poročilo je zagotovo pravi korak v tej smeri, saj bi tovrstne študije morale pravzaprav postati reden del stalne evalvacije izobraževalnega sistema; tudi zato, ker ne potekajo na bolj ali manj posrečenih manjših vzorčenih skupinah, temveč na osnovni populaciji dijakov. Šele na tak način namreč tudi državni izpiti kot *nadzornik* učinkovitosti procesov v sistemu vzgoje in izobraževanja dobijo pravi pomen in smisel.

Hkrati trenutno potekata dve doktorski raziskavi na sekundarnih podatkih RIC-a (in SURS-a), o dodani vrednosti šole k znanju dijakov in o karieri poti maturantov. V prvem projektu *Modeli dodane vrednosti in zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli in gimnaziji* se ugotavlja prispevek šole k napredku učenca oziroma se vrednoti, kako različno je izkazano znanje učencev od predhodno zadanih (učnih) ciljev. Izmerjena razlika med predvidenim in dejanskim izkazanim učnim dosežkom učenca je t. i. dodana vrednost. Predvidene oziroma napovedane dosežke napovedujemo na osnovi preteklih dosežkov učenca ali skupine, ki ji pripada, na ta način pa bo mogoče videti, kako se kapacitete posameznika in kakovost šole v deležih združujeta v končni cilj: ustrezno izobraženega kandidata za študij.

V drugem projektu *Vloga socialno-ekonomskega statusa, akademskih dosežkov in izbire študija pri kariernem uspehu maturantov* se na povezanih populacijskih podatkih RIC-a in SURS-a skuša raziskati npr., kam gredo zlati

39 Več o tem glej v Gašper Cankar, Matevž Bren in Darko Zupanc, *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017, str. 3.

maturanti, kakšna je povezanost (in preplet) spremenljivk socialno-ekonomskega statusa družinskega okolja, akademskih dosežkov, izbire študija in kasnejšega kariernega uspeha posameznikov, in ugotoviti, kako socialno-ekonomski vidiki okolja zaznamujejo posameznika skozi njegove akademske dosežke (npr. šolske ocene, dosežke na zunanjih preverjanjih znanja) in izbiro študija. Na ta način bi prispevali k razumevanju, kako socialno-ekonomski vidiki, akademski uspeh in karierne odločitve oblikujejo posameznike na dolgi rok in kako proučevane spremenljivke prispevajo k morebitni reprodukciji neenakosti v družbi. Le na način sistematičnega, objektivnega, urejenega in metodološko korektnega raziskovanja je mogoče sprejemati ustrezne ugotovitve, po katerih se je mogoče prebiti do jasne, poglobljene in nepristranske slike, kakšni sta kakovost in učinkovitost poteka vertikale splošnega izobraževanja v državi.

Razmišljati o kakovosti poučevanja in o kompetencah za 21. stoletje

Snovalce mature v kratkem čaka zelo resen razmislek (čeprav je to razmislek najprej za snovalce šolske politike in kurikularno prenovo, šele posledično pa tudi za maturo) o spremembi oziroma nadgradnji strategije učenja in poučevanja, predvsem v skladu z razmislekom razvitih držav o tem, katere so v resnici kompetence, ki jih učenec/dijak/študent najbolj potrebuje za 21. stoletje. Ob tem se prikradeta v misli dve ključni izjavi. Prva je Einsteinova teza o tem, da je domišljija pomembnejša od znanja, saj je znanje omejeno, domišljija pa obkroža svet.⁴⁰ To nikakor ne pomeni, da znanje ne velja nič, domišljija pa vse, povedati je želel le to, da je naučeno znanje brez inovativnih poti za vključitev tega znanja v življenje slabo uporabno. Druga je provokativna teza znamenitega britanskega pedagoga in zagovornika vloge ustvarjalnega mišljenja v šoli Kena Robinsona, da bi morala ustvarjalnost biti vsaj tako pomembna v šoli kot pismenost.⁴¹ Ni namreč nujno, da bi morali večino pozornosti pri učenju posvečati predvsem operativnemu znanju, rutinam in veščinam. Tudi ni nujno, da bi glavna teža v šoli morala sloneti predvsem na t. i. akademskem znanju. Snovalci šolske politike pri načrtovanju načinov dela v šoli prepogosto izhajajo iz svojega zornega kota (torej iz zornega kota odraslih), predvsem pa se lotevajo učnih vsebin in strategije za učenje za naslednjih nekaj desetletij, kar se izkaže za premalo konstruktivno v času in prostoru, ker pogosto ne znamo dobro napovedati niti tega, kaj bo potrebno in

40 <https://bigthink.com/starts-with-a-bang/einstein-famous-quote-misunderstood/> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

41 Ken Robinson, *Out of our minds: Learning to be creative*, Chichester: Capstone, 2011, str. 5.

relevantno čez pet let.⁴² Katere kompetence so se v vrsti mednarodnih raziskav postavile na prva mesta kot kompetence za 21. stoletje?⁴³

- a) Med načini razmišljanja so se izkazale za najpomembnejše ustvarjalnost ter inovativnost, kritično mišljenje, reševanje problemov ter učenje učenja oziroma metakognicija (védenje o kognitivnih procesih),
- b) med načini dela sta se pokazali kot relevantni kompetenci komunikacija in sodelovanje (oziroma timsko delo),
- c) med delovnimi orodji sta ključni informacijska pismenost in IKT-pismenost v digitalni dobi ter
- d) pri vpetosti v družbo je pomembna predvsem državljanska drža, tako lokalno kot globalno, odnos do življenja in kariera ter osebna in družbena odgovornost (vključno s kulturno ozaveščenostjo).

Poleg znanja so se torej kot relevantne kompetence izkristalizirale predvsem strategije razmišljanja, med njimi na prvem mestu ustvarjalno razmišljanje ter inovativnost in kritično mišljenje, ne pa rutine, recepti in definicije. Ken Robinson nas je opozarjal, da imamo ljudje izjemen dar, dar domišljije in ustvarjalnosti. Vsako področje človeške kulture, vsak dosežek, je posledica te edinstvene sposobnosti. Pa vendar se zdi, da to sposobnost ves čas sistematično uničujemo, tako pri sebi kot pri svojih otrocih.⁴⁴ Zdi se, da je razvijanje in negovanje ustvarjalnega mišljenja in kritične misli v šoli ključno za prihodnje generacije. Seveda je o tem lažje govoriti oziroma pisati kot storiti v razredu. Ne le, da se morajo učenci ustvarjalnega in kritičnega mišljenja učiti skozi celoten proces izobraževanja, ampak se morajo o učenju ustvarjalnosti učiti tudi učitelji, ki s temi učenci delajo, kar pa pomeni, da morajo tudi učitelji razumeti, kaj je ustvarjalnost in kako jo gojiti.⁴⁵ ⁴⁶ Za ustvarjalni način mišljenja ne velja le, da je vedoželjen (se čudi in sprašuje, raziskuje in preiskuje, postavlja izzivalne predpostavke) in domisel (preigrava različne možnosti, povezuje na videz slabo povezane stvari, uporablja intuicijo),

42 Ken Robinson, *The element: How finding your passion changes everything*, New York: Penguin, 2009, str. 187.

43 Marilyn Binkley, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley in Mike Rumble, *Defining 21st century skills and assessments (Draft White Paper 1)*, Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2000, str. 6: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf (pridobljeno: 23. 3. 2020); OECD, *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025); OECD, *Education at a glance 2023: OECD indicators*, OECD Publishing, 2023: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

44 Ken Robinson, *Out of our minds: Learning to be creative*, Chichester: Capstone, 2011, str. 89.

45 OECD, *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*, OECD Publishing, 2019: https://read.oecd-ilibrary.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en#page1 (pridobljeno: 23. 9. 2024).

46 UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education. International Commission on the Futures of Education*, Pariz: UNESCO, 2021: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

temveč je hkrati tudi vztrajen (upravlja z negotovostmi, vztraja pri reševanju težav, si upa biti drugačen), discipliniran (izdeluje in izboljšuje, razvija tehnike, kritično razmišlja) in sodelovalen (primerno sodeluje, daje in sprejema povratne informacije, pripravljen je deliti 'izdelek'). To je kompleksna zlitina zahtevnih miselnih procesov, ki potrebuje sistematično delo in jasno kurikularno vizijo. To je še posebej pomembno po rezultatih najnovejše mednarodne raziskave PISA, ki je v letu 2022 prvič na mednarodni ravni preverjala ustvarjalno mišljenje 15-letnikov iz 64 držav. Podatki iz preizkusa ustvarjalnega mišljenja pri mladih iz slovenskih šol kažejo na podpovprečne dosežke na področju ustvarjalnega mišljenja, kljub temu da so poročali o pogostejši udeležbi v aktivnostih s področja ustvarjalnosti na tedenski ravni kot njihovi vrstniki iz držav OECD. Slovenski mladi tudi izražajo bolj negativna stališča do različnih vidikov ustvarjalnosti. Tako v primerjavi s povprečjem OECD poročajo o nižji lastni samoučinkovitosti na področju ustvarjalnosti in domišljije, odprtosti za pridobivanje novega znanja ter odprtosti za umetnost in pridobivanje novih izkušenj.⁴⁷ Učence bi bilo treba učiti ustvarjalnih miselnih procesov in strategij, jih ustrezno motivirati za takšne načine razmišljanja in jih s sistematičnim treningom tudi ves čas medpredmetno utrjevati. Kot je ob priložnosti izjavil ventrilokvist ter učitelj v programih specialne pedagogike Ignazio Estrada: *»Če se otroci ne morejo učiti tako, kot jih poučujemo mi, bi jih morda morali poučevati tako, kot se oni lahko učijo.«*⁴⁸ A kot rečeno, vse to so vprašanja, ki so ključna najprej za preizpraševanje ustreznosti kurikulov, šele nato posledično za maturo.

Zaključek

Na koncu naj omenimo, da matura najbrž ne bi bila tako zasnovana, morda se v obliki, v kateri je nastala, ne bi ohranila 30 let, če ne bi bili z njenim nastankom povezani strokovnjaki, ki so razumeli šolo in ki so s poglobljenim razmislekom ter natančnim načrtovanjem gradili model mature. Poleg množice strokovnjakov v krovni DKSM, v predmetnih maturitetnih komisijah, koordinacijah, sodelujočih pri ocenjevalnih procesih, RIC-evih koordinatorjev, raziskovalcev in drugih strokovnjakov ne moremo mimo prvega in dolgoletnega predsednika DKSM profesorja Jožka Budina in njegove jasne vizije o namenu, ciljih in strukturi moderne mature, profesorja Miroslava Kališnika, ki je v DKSM oral ledino na področju zanesljivega in veljavnega ter verodostojnega ocenjevanja znanja, pa takratnega ministra za šolstvo dr. Slavka Gabra (ki je bil eden tistih odgovornih za šolski sistem v času začetkov mature, ki je razumel pomen, cilj in namen mature ter razvoj šolskega sistema in je spodbudil najbolj strokovne in zavzete eksperte, da

47 OECD, *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, PISA – OECD Publishing, 2024: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>; (pridobljeno: 12. 3. 2025).

48 (<https://www.goodreads.com/quotes/tag/educational>).

so pripravili temeljna izhodišča za strukturo moderne mature) in mag. Ivana Lorenčiča, dolgoletnega gimnazijskega ravnatelja, takratnega direktorja Zavoda RS za šolstvo, odprtega, inovativnega in vedno pripravljenega na nove izzive, tudi tiste, povezane z maturo. K temu lahko dodamo, da se matura (in drugi projekti na RIC-u) lahko za svoje kleno zdravje in dolgoživost zahvali tudi dolgoletnemu direktorju RIC-a dr. Darku Zupancu, ki je na čelu te ustanove vztrajal 25 let in s svojo predanostjo, vztrajnostjo, strokovnostjo in pretanjenim občutkom za podrobnosti, pa tudi trmo, krmaril dinamiko sodobne mature.

Slovenska splošna matura je zgodba o uspehu. Razumljena je najprej kot dobro sistemsko orodje za evalvacijo učinkovitosti procesa javnega izobraževanja. Pred tremi desetletji je bila v sodelovanju med srednjim šolstvom in univerzo uvedena kot državni izpit pod enakimi, vnaprej znanimi pogoji. Preverja tako temeljno znanje (skozi obvezne predmete) kot širino znanja (skozi izbirne predmete) ter poglobljenost znanja (skozi izbiro osnovne ali višje ravni) za vse kandidate enako in z razvidno mednarodno primerljivostjo z uveljavljenimi načini zaključevanja srednješolskega izobraževanja v drugih evropskih državah. V slovenski gimnazijski prostor je prinesla vrsto pridobitev. Vidni so povraten pozitiven vpliv na kakovost in učinkovitost izobraževanja, poenotenje standardov poučevanja ter večja primerljivost znanja med šolami, vpliv na kakovost preverjanja in ocenjevanja znanja z jasnim in dogovorjenim nadzorom ob pomoči predmetnih komisij kot vrhunskih strokovnih enot gimnazijskih in univerzitetnih učiteljev stroke, ki skrbijo za kakovost nalog z ustrezno taksonomijo znanja in jasnimi pravili tako zunanega anonimnega ocenjevanja pri pisnem izpitu kot komisijskega ocenjevanja pri ustnem izpitu in nastopu ter nadzoru notranje vodenega ocenjevanja pri laboratorijskih in terenskih vajah ter seminarskih, projektnih in raziskovalnih nalogah. Ni videti potrebe po večjih spremembah modela splošne mature v bližnji prihodnosti, predvsem ne z vidika zniževanja standardov odličnosti, še zlasti, ker je po vseh letih videti, da je slovenska matura ne le povsem primerljiva s sistemi v drugih razvitih državah, temveč se že vrsto let znanje in izkušnje s slovenskim modelom mature predajajo drugim v mednarodnem prostoru. V 30 letih je postalo jasno, da se je za maturo in njen status v družbi ves čas treba boriti, a če imamo v razpravi na drugi strani sogovornika, ki zaupa strokovnjakom, ki sliši, razume in hoče, se za maturo v prihodnje ni bati.

Viri in literatura

- Ausubel, David P.: *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*, New York: Springer, 2000.
- Binkley, Marilyn, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley in Mike Rumble: *Defining 21st century skills and assessments (Draft White Paper 1)*, Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2000: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf (pridobljeno: 23. 3. 2020).

- Bloom, Benyamin S., Max D. Englehart, Edward J. Furst, Walker H. Hill in David R. Krathwohl: *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, Cognitive Domain*, Ann Arbor: McKay Publishing, 1956.
- Bucik, Valentin: *Osnove psihološkega testiranja*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 1997.
- Bucik, Valentin: Kriteriji za presojanje kakovosti evalvacijske študije, *Sodobna pedagogika*, 50, 1999, št. 4.
- Bucik, Valentin: Napovedna veljavnost slovenske mature, *Psihološka obzorja*, 10, 2001, št. 3.
- Bucik, Valentin: Matura – prava pot na univerzo? *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2.
- Budin, Jožko: Nova slovenska matura – od snovanja do desete izvedbe, *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2.
- Cankar, Gašper: Napovedna veljavnost mature za študij psihologije, *Psihološka obzorja*, 9, 2000, št. 1.
- Cankar, Gašper, in Darko Zupanc: *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji. Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2020.
- Cankar, Gašper, Matevž Bren in Darko Zupanc: *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2017.
- Cankar, Gašper, David Janet in Darko Zupanc: *Ali znanje šteje? Populacijski pregled socialno-ekonomskega statusa posameznikov, njihovih učnih dosežkov, dosežkov na zunanjih preverjanjih znanja in nadaljnjega uspeha v življenju*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2025.
- Čokl, Sonja in Valentin Bucik: Razvijanje novih meril za ocenjevanje maturitetnih esejev pri splošni maturi iz slovenščine, *Jezik in slovstvo*, 61, 2016, št. 1.
- Gagné, Robert M., Leslie J. Briggs in Walter W. Wager: *Principles of instructional design* (4. izd.), Forth Worth: Harcourt Brace & Co.
- Marentič-Požarnik, Barica: Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja, *Sodobna pedagogika*, 52, 2001, št. 3.
- Marentič-Požarnik, Barica: Če rep maha s psom, *Vzgoja in izobraževanje*, 33, 2002, št. 2.
- Marentič Požarnik, Barica: Kako matura krmari šolsko ladjo? *Šolska kronika*, 14/38, 2005, št. 2.
- MVŠZI: *Razpis za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2025/2026*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije, Direktorat za visoko šolstvo, 2025: <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/razpis-za-vpis-v-dodiplomske-in-enovite-magistrske-studijske-programe-v-studijskem-letu-2025-2026/> (pridobljeno: 12. 3. 2025).

- OECD: *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025).
- OECD: *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*, OECD Publishing, 2019: https://read.oecd-ilibrary.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en#page1 (pridobljeno: 23. 9. 2024).
- OECD: *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing, 2023: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> (pridobljeno: 12. 3. 2025).
- OECD: *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. PISA – OECD Publishing, 2024: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>; (pridobljeno: 12. 3. 2025).
- Quellmalz, Edys S.: Developing reasoning skills. V Joan Boykoff Baron in Robert J. Sternberg (ur.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: Freeman, 1985.
- Robinson, Ken: *The element: How finding your passion changes everything*, New York: Penguin, 2009.
- Robinson, Ken: *Out of our minds: Learning to be creative*, Chichester: Capstone, 2011.
- Rosling, Hans: *Faktografija*, Tržič: Učila, 2019.
- Saksida, Igor: Predgovor: Matura ni piknik! V Igor Saksida (Ur.), *Letno poročilo – splošna matura v letu 2017*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2017.
- Saksida, Igor (ur.): *Letno poročilo – splošna matura 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2024.
- Semen, Erika: *Analiza anketnega vprašalnika za dijake 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, Sektor za raziskave in razvoj, 2024a.
- Semen, Erika: *Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje: analiza končnega poročila o izvedbi splošne mature 2024*, Ljubljana: Državni izpitni center, Sektor za raziskave in razvoj, 2024b.
- Semen, Erika, Gašper Cankar, Ivana Komljen in Matjaž Urank: *Priročnik za uporabo orodja za ugotavljanje kakovosti izkazanega znanja (OrKa Ric)*, Ljubljana: Državni izpitni center, 2022.
- UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education. International Commission on the Futures of Education*, Pariz: UNESCO, 2021: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381> (pridobljeno: 12. 3. 2025).
- ZMat, *Zakon o maturi*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2003: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2064> (pridobljeno: 12. 3. 2025).
- ZviS, *Zakon o visokem šolstvu*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2023: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (pridobljeno: 12. 3. 2025).