

**Mag. Nataša Harl**

## Povezanost mature z didaktično izvedbo učnega procesa v gimnazijah

**Povzetek:** Prispevek govori o povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev. Odgovarja na vprašanje, ali je didaktična izvedba učnega procesa zaradi mature drugačna, kot bi bila brez nje, ali je zaradi nje bolj kakovostna in ali sta s tem bolj kakovostna tudi znanje dijakov ter gimnazijski program. V raziskavi so sodelovali dijaki in učitelji maturitetnih predmetov. Dijaki so primerjali didaktično izvedbo učnega procesa svojih učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov, učitelji pa so ocenjevali povezanost didaktične izvedbe svojih ur z maturo.

**Ključne besede:** matura, gimnazija, didaktična izvedba učnega procesa, kakovost šole.

UDK: 373.54:371.279

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Nataša Harl, profesorica na Srednji gradbeni šoli in gimnaziji Maribor, Slovenija  
e-naslov: natasa.harl@guest.arnes.si*

## Uvod

Osrednji cilj mature je zboljšati kakovost gimnazijskega programa. Eno od področij, kjer pričakujemo večjo kakovost, je tudi didaktična izvedba učnega procesa. Vendar pa so mnenja in dosedanja izsledki raziskav o tej temi tako različni, da na njihovi podlagi ni mogoče ugotoviti, ali se ta cilj mature uresničuje. Poglavitni problem je, da posnetka stanja pred vpeljavo sedanjega koncepta mature ni. Zaradi tega večina dosedanjih raziskav ugotavlja, kakšno je stanje danes, ni pa znano, ali je slabše ali boljše od prejšnjega.

Da bi z našo raziskavo dobili čim objektivnejši vpogled v spremembe, ki jih v didaktično izvedbo učnega procesa prinaša matura, je bilo izpeljano anketiranje med dijaki in učitelji. Med seboj smo primerjali odgovore obojih ter samih dijakov in samih učiteljev glede na nekatere razlike med njimi. Slabost dosedanjih raziskav, ki ugotavljajo le, kakšno je stanje danes in iz katerih ni mogoče ugotoviti, ali ga je matura poslabšala ali izboljšala, pa smo poskušali preseči tako, da smo na podlagi odgovorov dijakov dobili njihovo primerjavo didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnih in nematuritetnih predmetih, učitelji pa so tudi ocenjevali povezanost mature s svojo didaktično izvedbo učnega procesa.

Najprej so v prispevku prikazane značilnosti kakovostne šole in spreminjanje meril kakovosti v času ter do sedaj objavljena mnenja in izsledke raziskav o povezanosti mature s kakovostjo gimnazijskega programa. Nato sta opredeljena raziskovalni problem in metodologija dela, sledijo pa prikazani in interpretirani rezultati raziskave. Povezanost celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa v gimnazijah z maturo, ne le didaktične izvedbe, pa je predstavljena v magistrski nalogi z naslovom Povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa v gimnazijah z maturo.

## Pojmovanje kakovostne šole

Pojmovanje kakovostne šole in v njej kakovostnega znanja se je vso zgo-

dovino šolstva spreminjalo zaradi družbenih, znanstvenih, tehničnih in drugih sprememb. Včasih so pouk večinoma razumeli kot prenašanje dokončnega znanja, posledice pa so bile premajhna trajnost in uporabnost znanja, nizka motivacija, slabi rezultati in odpor do šolanja. Tradicionalni pouk si navadno predstavljamo kot pouk s težiščem na frontalni obliki dela, kjer učitelj večino korakov naredi namesto učencev, dejavnost učencev pa je zožena na poslušanje. Komunikacija med učiteljem in učenci je le enosmerna. Danes se kot kakovostno znanje pojmuje tisto, ki je povezano z »višjimi« cilji, torej znanje, ki ga je posameznik sposoben uporabiti in je trajno. Vloge subjektov v vzgojno-izobraževalnem procesu se tako bistveno spreminjajo. Kramar (2000, str. 4) govori o premiku od paradigme produktivne šole k paradigmi ustvarjalne šole. Postavlja pa se vprašanje, ali se je že zgodil prehod od produktivne šole k ustvarjalni.

### **Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja za doseganje kakovosti**

Preverjanju in ocenjevanju znanja pripisujemo pomembno povezanost z učenjem in poukom in torej tudi s kakovostjo šole. Povezanost naj bi bila še posebno močna, če so rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja velikega pomena za nadaljnje šolanje. Tako učitelji v želji po čim boljšem uspehu pri tako pomembnih ocenjevanjih znanja, kot je matura, svoje preverjanje in ocenjevanje znanja in celotni učni proces izvajajo tako, da bi bil, vsaj po njihovem mnenju, uspeh dijakov, ki je posledično tudi njihov uspeh, čim boljši. Torej je še posebno pomembno, da so cilji tega pomembnega ocenjevanja znanja takšni, da dosego kakovosti v šoli omogočajo ali pa jo po možnosti celo spodbujajo. Pri tem je seveda pomembno, kako učitelji razumejo pomen preverjanja in ocenjevanja znanja in kako ju izvajajo. Iz do sedaj objavljenih del lahko sklepamo, da avtorji pripisujejo preverjanju in ocenjevanju znanja močno povezanost z učenjem in poukom. Razdevšek Pučko (1996, str. 54) piše, da načini in vsebine preverjanja (ocenjevanja) znanja določajo in usmerjajo obseg, intenzivnost in raven poučevanja, šolskega utrjevanja in internega preverjanja znanja ter da je preverjanje znanja najučinkovitejši usmerjevalec učenja, saj odločilno vpliva na učenčevo motivacijo v procesu pridobivanja znanja, usmerja proces utrjevanja, ponavljanja, s tem pa neposredno vpliva na zapomnitev. Marentič Požarnik (2000, str. 7) primerja preverjanje z lokomotivo ali pogonsko silo učenja in pouka, saj s tem, kaj ocenjujemo, kako ocenjujemo in vrednotimo in kako izrazimo rezultate, pošiljamo učencem jasno sporočilo o tem, česa se je vredno učiti, kako naj se učijo, kateri vidiki kakovosti so najpomembnejši in kako dobre dosežke od njih pričakujemo. Opozarja, da se nam lahko zgodi, če na to pozabljamo, da s sistemom ocenjevanja spodkopavamo kakovost učenja.

Poudariti je treba, da v objavljeni literaturi naletimo na veliko zmedo pri uporabi pojmov preverjanje in ocenjevanje znanja. Tako večina avtorjev maturo označuje kot preverjanje znanja, čeprav ima vse značilnosti ocenjevanja. Tudi v Zakonu o maturi imenujejo maturo enkrat zunanje preverjanje, drugič pa zunanje ocenjevanje, čeprav je v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja

v gimnazijah jasno opredeljeno, da se s preverjanjem ugotavlja, kako učenec razume učne vsebine in kako se ga opravlja pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in ob koncu ter ni namenjeno ocenjevanju, ocenjevanje pa je vrednote-nje doseženega znanja, ki se opravi po preverjanju in utrjevanju.

Zelo se poudarja predvsem pomembnost zunanjega ocenjevanja znanja, ki ima selektivno vlogo, tako kot je to pri maturi. Ker sta od uspešno opravljene mature odvisna uspešen zaključek gimnazijskega izobraževanja in možnost začetka študija, lahko sklepamo, da je njena povezanost z učenjem in poukom še posebno pomembna. Ali lahko matura v sedanji zasnovi izboljša kakovost gimnazijskega programa in zmanjša probleme, ki se v njem pojavljajo in so jih opredelili na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo? Menijo, da je bila prav zaradi teh problemov nujna prenova gimnazij. Težavo vidijo v šibkem in nesistematičnem načrtovanju znotraj predmetov in med njimi, majhnem deležu vključevanja problemske obravnave snovi in premajhni dejavnosti dijakov pri pouku, prevladovanju klasičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja in preobsežnih učnih načrtih pri nekaterih predmetih. Zato so se lotili projekta didaktične prenove gimnazij, pri katerem so si zadali naloge, zapisane v Izhodiščih kurikularne prenove (1996), in še specifične naloge, ki so jih posebej opredelili za gimnazije in so: spodbuditi uporabo učinkovitega in procesnega pristopa k pouku, razviti in uporabiti čim širšo paleto postopkov poučevanja in načinov preverjanja in ocenjevanja, načrtovati in izvajati medpredmetne povezave, razširiti in poglobiti izbirnost znotraj predmetov in med njimi, poglobiti znanje pri dijakih in povečati njihovo dejavno vlogo, povečati študijske kompetence dijakov in prispevati k vseživljenjskemu učenju itn.

Z maturo smo si zastavili cilje, ki so usklajeni s cilji gimnazijskega programa in naj bi tudi pripomogli k doseganju večje kakovosti naših gimnazij. Vprašamo pa se lahko, ali je povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa v gimnaziji z maturo res tako pomembna (o pomenu so prepričani Kramar (1995), Razdevšek Pučko (1996), Marentič Požarnik (1999)) in poleg tega tudi pozitivna, da lahko postavljene cilje z njo uresničimo.

Rutar Ilc (2001 b, str. 24) je prepričana, da se na račun mature oži izbor metod, v višjih letnikih je vedno več utrjevanja rutinskih razlag in interpretacij ter rutinske uporabe, hkrati pa upada iskanje uporabne vrednosti, samostojnega reševanja problemov in razvijanja idej, kar negativno vpliva na trajnost znanja. Tudi Kompare (2000, str. 27) izraža razočaranje nad maturo in njenim vplivom. Prepričana je, da šolski sistem sam pripomore k neuspehu tega, za kar si prizadeva. Drugače si ne more razlagati paradoksa, ko na eni strani vpeljujemo nova pojmovanja znanja, poučevanja in preverjanja, na drugi pa imamo maturo, ki zahteva natančno določeno in predpisano znanje. Zaradi pomembnosti mature naj bi bilo jasno, da bodo učitelji in dijaki ves svoj trud usmerili v doseganje zelenih rezultatov in ne bodo preveč usmerjeni v iskanje novih poti do znanja, saj to pomeni preveliko tveganje. Tudi Adamič (2001) meni, da je matura korak nazaj k produktivni šoli.

Javornik Krečič (2003) je pri primerjavi pouka matematike v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah ugotovila, da je v srednjih strokovnih šolah pogo-

steje kot v gimnazijah pouk v skladu s sodobno didaktično paradigmo. Vendar pa dopušča možnost, da dijaki srednjih strokovnih šol precenjujejo značilnosti, ki so zajete v raziskavo, ali pa so gimnazijci v svojih ocenah strožji. Prav tako ostaja le pri mnenjih dijakov, ne vemo pa, kaj menijo njihovi učitelji.

Nasprotno pa so v Republiški maturitetni komisiji na podlagi proučevanja stališč učiteljev do mature ugotovili večinoma pozitivne učinke mature. Prevladovali so tisti, ki menijo, da se je zaradi mature izboljšalo znanje dijakov (Bahovec 1998).

Rutar Ilc (2000, str. 78) opozarja, da mora »zunanje preverjanje« zadoščati psihometričnim zahtevam, na prvem mestu zanesljivosti, pri čemer se verjetnost usklajenosti ocenjevalcev veča, kolikor bolj so rezultati enopomenski in nedvoumni. Takšne rezultate pa je najlažje doseči z nalogami, ki zahtevajo čim bolj enopomenske odgovore, veliko težje pa s kompleksnimi in odprtimi nalogami. Zato pa naj bi obstajala nevarnost za oženje palete znanja, procesov in spretnosti.

Barici Marentič Požarnik (1997) so učitelji v intervjuju povedali, da sicer poznajo sodobne, aktivne metode, vendar ne vidijo možnosti, da bi jih uporabljali v sedanjih razmerah. Tudi Kariž Merhar (1999, str. 55–56), profesorica v gimnaziji, piše, da mora, če želi predelati in utrditi vse vsebine, ki se zahtevajo pri maturi, večinoma uporabiti tradicionalne metode poučevanja (frontalni pouk, metoda demonstracije ...), saj sodobne metode (problemski pouk, projektna naloga, raziskovalno delo dijakov ...) zahtevajo več časa, kot pa bi ga porabili za isto vsebino z uporabo tradicionalnih metod.

Vidimo, da se ocena povezanosti vzgojno-izobraževalnega procesa z maturo med posameznimi avtorji zelo razlikuje. Predstavljenim mnenjem in ugotovitvam raziskav pa je skupno, da označujejo omenjeno povezanost kot pomembno bodisi v negativnem ali pozitivnem pomenu. Prav te velike razlike med dosedanjimi mnenji in izsledki raziskav ter dvom o močni povezanosti mature s poukom so poglobilni motiv za našo raziskavo.

## **Izsledki raziskave o povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa v gimnazijah**

Raziskava temelji na dveh slučajnostnih vzorcih iz hipotetične populacije. Prvi je vzorec dijakov (295) tretjih letnikov različnih vrst gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Dijake tretjega letnika smo izbrali, ker v tretjem letniku še ne potekajo najintenzivnejše priprave na maturo. V četrtem letniku bi tako lahko dobili nekorektne rezultate, saj je takrat naravnost pouka na maturo posebej poudarjena. Drugi je vzorec učiteljev (115), ki poučujejo v tretjih letnikih gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo; posebej smo jih prosili, naj imajo pri ocenjevanju svoje didaktične izvedbe učnega procesa v mislih tretji letnik. Anketiranje je potekalo v maju in prvi polovici junija leta 2005.

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Odločili smo se za kvantitativno me-

todologijo oziroma za ekstenzivni pristop, ki omogoča, da zajamemo velik in reprezentativen vzorec. Dejstvo je, da gre pri proučevanju rezultatov anket za subjektivne ocene anketiranih. Toda kljub temu se nismo odločili za opazovanje pouka, ker tako dobljenih ugotovitev ne bi bilo mogoče posplošiti.

Anketni vprašalnik za dijake je vseboval: tri uvodna vprašanja zaprtega tipa o spolu, učnem uspehu v preteklem šolskem letu ter vrsti gimnazije in sklop tristopenjskih ocenjevalnih lestvic za ocenjevanje didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov. Anketni vprašalnik za učitelje je vseboval: pet uvodnih vprašanj zaprtega tipa o spolu, vrsti gimnazije, številu let izkušenj s poučevanjem, strokovnem nazivu in o tem, ali so zunanji ocenjevalci pri maturi, vprašanje, pri katerem so vpisali maturitetni predmet, ki ga poučujejo, in sklop tristopenjskih ocenjevalnih lestvic za ocenjevanje njihove didaktične izvedbe učnega procesa ter za ocenjevanje povezanosti mature z njihovo didaktično izvedbo učnega procesa.

Anketni vprašalniki so bili pred definitivno uporabo sondažno uporabljeni na manjšem vzorcu in nato izpopolnjeni z vidika veljavnosti. Zanesljivost je bila dosežena z jasnimi navodili za izpolnjevanje ter z enopomenskimi vprašanji, ugotovljena pa je bila tudi s Crombachovim koeficientom  $\alpha$ . Uporabljene ocenjevalne lestvice zagotavljajo vrednotenje podatkov povsem objektivno, brez subjektivnega presojanja. Objektivnost v fazi anketiranja pa je temeljila na nevodenem anketiranju.

Uporabljeni so bili tile postopki obdelave podatkov:

- izračun absolutnih ( $f$ ) in odstotnih frekvenc ( $f\%$ ) za ocene trditev, povezane z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev pri maturitetnih in nematuritetnih predmetih, ki so jih podali dijaki, ter ocene trditev, povezane z lastno didaktično izvedbo učnega procesa, in ocene povezanosti mature z njihovo didaktično izvedbo učnega procesa, ki so jih podali učitelji maturitetnih predmetov;
- Mann-Whitneyev preizkus za ugotavljanje razlik v ocenah posameznih trditev o didaktični izvedbi učnega procesa za maturitetne in nematuritetne predmete pri dijakih ter v ocenah posameznih trditev o didaktični izvedbi učnega procesa med dijaki in učitelji;
- T-test za ugotavljanje razlik v skupnem rezultatu ocenjevanja dijakov glede didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnih in nematuritetnih predmetih med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij, skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa in povezanosti le-te z maturo glede na vrsto gimnazije, udeležbo v strokovnem spopolnjevanju v zadnjem letu dni in zunanje ocenjevanje pri maturi pri učiteljih;
- analizo variance za ugotavljanje razlik v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnih in nematuritetnih predmetih in didaktične izvedbe učnega procesa glede na učni uspeh v preteklem šolskem letu pri dijakih ter v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa in povezanosti le-te z maturo glede na strokovni naziv, leta izkušenj s poučevanjem in maturitetni predmet, ki ga poučujejo, pri učiteljih.

*Ocene dijakov glede didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov*

Trditev	Predmeti	Ocena dijakov						z	P
		Pogosto (1)		Včasih (2)		Nikoli (3)			
		f	f%	f	f%	f	f%		
Učitelji ugotavljajo naše prejšnje znanje in ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu.	matur.	61	20,7	180	61,0	54	18,3	-4,619	<b>0,000</b>
	nematur.	36	12,2	186	63,1	73	24,7		
Učitelji nas pred obravnavo nove učne snovi skušajo motivirati za delo.	matur.	51	17,3	181	61,4	63	21,4	-2,522	<b>0,012</b>
	nematur.	40	13,6	181	61,4	74	25,1		
Učitelji nas spodbujajo k dialogu.	matur.	68	23,1	191	64,7	36	12,2	-3,389	<b>0,001</b>
	nematur.	54	18,3	191	64,7	50	16,9		
Pouk je raznolik, saj učitelji uporabljajo različne načine dela.	matur.	56	19,0	180	61,0	59	20,0	-2,029	<b>0,042</b>
	nematur.	48	16,3	177	60,0	70	23,7		
Učitelji pri pouku uporabljajo slikovno gradivo in druge pripomočke za popestritev pouka.	matur.	77	26,1	174	59,0	44	14,9	-0,020	<b>0,984</b>
	nematur.	75	25,4	178	60,3	42	14,2		
Učitelji povezujejo obravnavano snov z drugimi temami in predmeti.	matur.	64	21,7	182	61,7	49	16,6	-1,136	<b>0,256</b>
	nematur.	62	21,0	175	59,3	58	19,7		
Učitelji nas učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	matur.	66	22,4	171	58,0	58	19,7	-1,056	<b>0,291</b>
	nematur.	59	20,0	175	59,3	61	20,7		
Pouk poteka tako, da dijaki sami začetimo problem, iščemo poti njegovega reševanja in prihajamo do sklepov.	matur.	41	13,9	163	55,3	91	30,8	-4,141	<b>0,000</b>
	nematur.	25	8,5	157	53,2	113	38,3		
Samostojno oblikujem zapiske.	matur.	129	43,7	115	39,0	51	17,3	-2,820	<b>0,005</b>
	nematur.	113	38,3	122	41,4	60	20,3		
Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	matur.	89	30,2	180	61,0	26	8,8	-4,196	<b>0,000</b>
	nematur.	57	19,3	204	69,2	34	11,5		
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega, reševanju problemov.	matur.	65	22,0	199	67,5	31	10,5	-3,556	<b>0,000</b>
	nematur.	46	15,6	205	69,5	44	14,9		
Učitelji nam svetujejo, kako se učinkovito učiti.	matur.	40	13,6	162	54,9	93	31,5	-2,362	<b>0,018</b>
	nematur.	30	10,2	160	54,2	105	35,6		

Dobimo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	matur.	88	29,8	157	53,2	50	16,9	-3,516	<b>0,000</b>
	nematur.	60	20,3	173	58,6	62	21,0		
Pri preverjanju znanja učitelji upoštevajo naše individualne značilnosti in se jim poskušajo prilagoditi.	matur.	26	8,8	150	50,8	119	40,3	-0,855	<b>0,393</b>
	nematur.	20	6,8	155	52,5	120	40,7		
Učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	matur.	131	44,4	144	48,8	20	6,8	-3,733	<b>0,000</b>
	nematur.	106	35,9	159	53,9	30	10,2		
Učitelji mi dajo sprotno povratno informacijo o mojem znanju in napredku.	matur.	61	20,7	176	59,7	58	19,7	-4,479	<b>0,000</b>
	nematur.	43	14,6	177	60,0	75	25,4		
Učitelji utemeljijo oceno, ki mi jo dajo (Dobim povratno informacijo o svojem znanju.).	matur.	74	25,1	167	56,6	54	18,3	-4,130	<b>0,000</b>
	nematur.	58	19,7	163	55,3	74	25,1		

*Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) dijakovih ocen trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov, ter izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v njihovih ocenah pri obeh skupinah predmetov*

Rezultati v preglednici 1 kažejo, da je didaktična izvedba učnega procesa pri maturitetnih predmetih statistično značilno bolj kakovostna. Učitelje pri maturitetnih predmetih pogosteje zanima prejšnje znanje dijakov, ki ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu, pogosteje skušajo dijake motivirati za delo ter spodbuditi k dialogu, pogosteje uporabljajo različne načine dela, kar povečuje raznolikost pouka, pogosteje izvajajo pouk tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov, od dijakov večkrat pričakujejo samostojno oblikovanje zapiskov, pridobljeno znanje pri pouku pogosteje ponavljajo in utrjujejo, pri čemer je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega ter reševanju problemov, pogosteje dajejo dijakom nasvete, kako se učinkovito učiti, prav tako pogosteje dajejo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti. Tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja pogosteje zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje, pogosteje dajo dijakom sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku ter jim utemeljijo oceno, ki jim jo dajo. Izjema so trditve o pogostosti uporabe slikovnega gradiva in drugih pripomočkov za popestritev pouka, pogostosti povezovanja obravnavane snovi z drugimi temami in predmeti, pogostosti učenja uporabe različnih virov in literature ter pogostosti samostojnega iskanja odgovorov in upoštevanja individualnih značilnosti dijakov pri preverjanju in

ocenjevanju znanja, kjer ni statistično značilnih razlik med maturitetnimi in nematuritetnimi predmeti.

Ustvarjalci mature so že po treh letih od njene vnovične vpeljave izrazili prepričanje, da matura spodbuja dijake, učitelje in šole k doseganju večje kakovosti znanja ter povratno vpliva tudi na kakovost poučevanja in ocenjevanja (Bahovec 1998). Njihova prepričanja so se v naši raziskavi potrdila. Nasprotno pa ocene anketiranih dijakov ne potrjujejo bojazni Rutar Ilc (1994), ki je na začetku vnovičnega vpeljavanja mature predvidela, da bo matura povzročila navajanje dijakov k enostavnemu, enopomenskemu oziroma necelostnemu odgovarjanju in ne bo spodbujala njihove kreativnosti, kritičnega mišljenja ter problemskega pristopa oziroma bo naštetu celo zmanjševala.

Marentič Požarnik (2001, str. 70) je opozorila, da se zaradi mature vse bolj zanemarjajo višji, kompleksnejši cilji, vendar pa so dijaki v raziskavi menili, da prav pri maturitetnih predmetih pouk pogosteje poteka tako, da sami začetijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov.

Ocene dijakov so tudi v nasprotju z navedbami Rutar Ilc (2001 a), da bi večina učiteljev prav tedaj, če ne bi bilo mature, dala več poudarka iskanju uporabne vrednosti, samostojnem reševanju problemov in razvijanju idej ter manj poudarka utrjevanju definicij in formul, utrjevanju razlag in interpretacij ter rutinskemu reševanju problemov.

Marentič Požarnik (2001) je ugotovila, da je uvajanje strategije samostojnega učenja v gimnaziji precej zanemarjeno, saj je večina študentov odgovorila, da je bilo v gimnaziji premalo uvajanja v strategije in tehnike učenja. Ker so dijaki, ki smo jih anketirali, ocenili, da jim učitelji maturitetnih predmetov pogosteje svetujejo, kako se učinkovito učiti, sklepamo, da bi lahko imela matura pozitivno vlogo pri rešitvi tega problema.

Ugotovitve Bahovčeve (1998), Slivarja (1998) in Rutar Ilc (2001c), da se zaradi mature povečuje čas, namenjen utrjevanju in ponavljanju pri pouku, potrjujejo tudi ocene dijakov v naši raziskavi.

Če se omejimo na skupno oceno, ki jo dobimo iz vseh ocen trditev dijakov, zajetih v naši raziskavi, in le na to, kako so dijaki ocenili didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov, je raziskava pokazala, da dijaki splošnih gimnazij ocenjujejo didaktično izvedbo učnega procesa svojih profesorjev maturitetnih predmetov bolj v skladu z zahtevami sodobne, kakovostne šole v primerjavi z dijaki strokovnih gimnazij (preglednica 2).

Vrsta gimnazije	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
			F	P	t ,  t	P
Splošna	32,517	4,954	0,254	0,615	2,362	0,019
Strokovna	33,893	5,050				

*Preglednica 2: Izid t-preizkusa razlik med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev pri maturitetnih predmetih*

Da je večja kritičnost dijakov strokovnih gimnazij najverjetneje posledica nižjega učnega uspeha, kažejo ocene lastne didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev splošnih in strokovnih gimnazij, med katerimi ni statistično značilnih razlik, preglednica 3 pa potrjuje, da so dijaki z višjim učnim uspehom manj kritični do dela svojih učiteljev.

Učni uspeh	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
			F	P	F, F,	P
Nzd + zd	34,500	4,775	5,303	0,001	5,151	<b>0,002</b>
Dober	34,224	4,638				
Prav dober	31,846	4,562				
Odličen	32,781	6,571				

*Preglednica 3: Izid analize variance v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev pri maturitetnih predmetih med dijaki z različnim učnim uspehom*

*Ocene učiteljev glede njihove lastne didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnem predmetu*

Trditev	Ocena pogostosti					
	Pogosto (1)		Včasih (2)		Nikoli (3)	
	f	f%	f	f%	f	f%
Dijake seznanim s cilji dela.	90	78,3	25	21,7	/	/
Ugotavljam prejšnje znanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	82	71,3	33	28,7	/	/
Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	100	87,0	15	13,0	/	/
Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	90	78,3	25	21,7	/	/
Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	66	57,4	49	42,6	/	/
Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk.	70	60,9	45	38,5	/	/
Obravnavano snov povezujem z drugimi temami in predmeti.	74	64,3	38	33,0	3	2,6
Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	33	28,7	75	65,2	7	6,1
Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov.	86	74,8	29	25,2	/	/

Od dijakov pričakujem, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	56	48,7	47	40,9	12	10,4
Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	77	67,0	38	33,0	/	/
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov.	87	75,7	28	24,3	/	/
Dijakom svetujem, kako se učinkovito učiti (kakšno učno tehniko uporabiti).	33	28,7	60	52,2	22	19,1
Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	34	29,6	71	61,7	10	8,7
Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	27	23,5	85	73,9	3	2,6
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	106	92,2	9	7,8	/	/
Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	69	60,0	46	40,0	/	/
Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	59	51,3	56	48,7	/	/
Skupaj	1239	59,9	774	37,3	57	2,8

*Preglednica 4: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljevih ocen trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa*

Posamezne ocene trditev, ki so jih podali učitelji, so v povprečju med »Pogosto« in »Včasih« (preglednica 4). To pomeni, da večina učiteljev ocenjuje svoj pouk pri maturitetnem predmetu v skladu s sodobnimi predstavami kakovostne šole. Večina učiteljev je prepričana, da njihovo delo pogosto poteka tako, da dijake seznanijo s cilji dela, ugotavljajo njihovo prejšnje znanje in ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu; dijake motivirajo za delo, spodbujajo medsebojno komunikacijo med njimi in dijaki ter med samimi dijaki, pouk izpeljujejo tako, da dijaki sami začetijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov; pri ponavljanju in utrjevanju dajo manj poudarka na ponavljanju pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov, pri preverjanju in ocenjevanju znanja pa od dijakov pričakujejo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje. Veliko manj pozornosti pa učitelji posvečajo usposabljanju dijakov za večjo samostojnost pri delu in učinkovitejše učenje, na to kažejo nižje ocene pogostosti učenja uporabe virov in literature, samostojnega oblikovanja zapiskov in učnih tehnik. Prav tako učitelji v povprečju le včasih pri preverjanju znanja upoštevajo individualne značilnosti dijakov in se jim poskušajo prilagoditi.

Skupni rezultat ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnem predmetu je pokazal, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede

na vrsto gimnazije, strokovni naziv, maturitetni predmet (kljub razlikam v tipu maturitetnih nalog pri posameznih predmetih), leta izkušenj s poučevanjem, razlika pa obstaja glede na strokovno spopolnjevanje, in sicer v prid učiteljev, ki so se spopolnjevali (preglednica 5).

Udeležba v strokovnih spopolnjevanjih	$\bar{x}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
			F	P	t	P
Da	25,277	3,181	0,798	0,374	3,121	<b>0,002</b>
Ne	27,714	3,481				

*Preglednica 5: Izid t-preizkusa razlik med učitelji v skupnem rezultatu ocenjevanja njihove didaktične izvedbe učnega procesa glede na udeležbo v strokovnih spopolnjevanjih*

*Ocene učiteljev glede povezanosti njihove didaktične izvedbe učnega procesa z matura*

Trditev	Ocena pogostosti					
	Manj pogosto (1)		Enako pogosto (2)		Pogosteje (3)	
	f	f%	f	f%	f	f%
Dijake seznanim s cilji dela.	4	3,5	83	72,2	28	24,3
Ugotavljam prejšnje znanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	7	6,1	90	78,3	18	15,7
Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	4	3,5	97	84,3	14	12,2
Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	4	3,5	98	85,2	13	11,3
Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	9	7,8	90	78,3	16	13,9
Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk.	6	5,2	92	80,0	17	14,8
Obravnavano snov povezujem z drugimi temami in predmeti.	9	7,8	86	74,8	20	17,4
Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	10	8,7	71	61,7	34	29,6
Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov.	16	13,9	79	68,7	20	17,4
Dijake spodbujam, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	12	10,4	78	67,8	25	21,7

Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	4	3,5	80	69,6	31	27,0
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov.	11	9,6	69	60,0	35	30,4
Dijakom svetujem, kako se učinkovito učiti.	3	2,6	86	74,8	26	22,6
Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	10	8,7	85	73,9	20	17,4
Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	19	16,5	88	76,5	8	7,0
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	5	4,3	76	66,1	34	29,6
Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	2	1,7	91	79,1	22	19,1
Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	/	/	96	83,5	19	16,5
Skupaj	135	6,5	1535	74,2	400	19,3

*Preglednica 6: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljevih posameznih ocen trditev, ki se nanašajo na povezanost mature z njihovo didaktično izvedbo učnega procesa*

Rezultati posameznih ocen trditev (preglednica 6) so pokazali, da približno tri četrtine učiteljev ne čutijo povezanosti svoje didaktične izvedbe učnega procesa z maturo. Med učitelji, ki čutijo to povezanost, pa je več takšnih, ki zaradi mature učni proces izpeljujejo bolj kakovostno. Tako učitelji zaradi mature dijake opazneje pogosteje seznanjajo s cilji dela, jih učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore, od njih pričakujejo samostojno oblikovanje zapiskov, z njimi pridobljeno snov ponavljajo in utrjujejo, pri čemer dajo manj poudarka ponavljanju pravil in primerov in bolj analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov, dijakom dajejo nasvete, kako se učinkovito učiti, pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujejo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje, jim dajo sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku ter jim utemeljijo ocene, ki jim jih dajo. Le v enem primeru matura negativno vpliva na didaktično izvedbo učnega procesa: učitelji zaradi mature pri preverjanju znanja redkeje upoštevajo individualne značilnosti dijakov in se jim prilagajajo.

Skupni rezultat ocenjevanja povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa je pokazal, da med anketiranimi učitelji ni statistično značilnih razlik glede na lastnosti, po katerih smo jih ločili.

*Razlike med dijaki in učitelji v ocenah trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov*

<b>Trditev</b>	<b>Ocenjevalci</b>	<b>Povpr. rangov</b>	<b>z</b>	<b>P</b>
Dijaki: Učitelji ugotavljajo naše prejšnje znanje in ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu. Učitelji: Ugotavljam prejšnje znanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	dijaki	237,18	-9,603	<b>0,000</b>
	učitelji	124,22		
Dijaki: Učitelji nas pred obravnavo nove učne snovi skušajo motivirati za delo. Učitelji: Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	dijaki	247,16	-12,461	<b>0,000</b>
	učitelji	98,63		
Dijaki: Učitelji nas spodbujajo k dialogu. Učitelji: Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	dijaki	238,77	-10,207	<b>0,000</b>
	učitelji	120,15		
Dijaki: Pouk je raznolik, saj učitelji uporabljajo različne metode dela. Učitelji: Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	dijaki	232,48	-8,275	<b>0,000</b>
	učitelji	136,28		
Dijaki: Učitelji pri pouku uporabljajo slikovno gradivo in druge pripomočke za popestritev pouka. Učitelji: Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk.	dijaki	228,85	-7,142	<b>0,000</b>
	učitelji	145,61		
Dijaki: Učitelji povezujejo obravnavano snov z drugimi temami in predmeti. Učitelji: Obravnavano snov povežujem z drugimi temami in predmeti.	dijaki	232,26	-8,159	<b>0,000</b>
	učitelji	136,87		
Dijaki: Učitelji nas učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore. Učitelji: Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	dijaki	214,48	-2,808	<b>0,000</b>
	učitelji	182,47		
Dijaki: Pouk poteka tako, da dijaki sami začutimo problem, iščemo poti njegovega reševanja in prihajamo do sklepov. Učitelji: Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov.	dijaki	244,98	-11,674	<b>0,000</b>
	učitelji	104,22		

Dijaki: Samostojno oblikujem zapiske. Učitelji: Od dijakov pričakujem, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	dijaki	210,08	-1,365	<b>0,172</b>
	učitelji	193,75		
Dijaki in učitelji: Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	dijaki	228,33	-7,060	<b>0,000</b>
	učitelji	146,94		
Dijaki in učitelji: Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega, reševanju problemov.	dijaki	237,80	-10,016	<b>0,000</b>
	učitelji	122,64		
Dijaki: Učitelji nam svetujejo, kako se učinkovito učiti. Učitelji: Dijakom svetujem, kako se učinkovito učiti.	dijaki	217,62	-3,678	<b>0,000</b>
	učitelji	174,41		
Dijaki: Dobimo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti. Učitelji: Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	dijaki	208,70	-0,981	0,327
	učitelji	197,28		
Dijaki: Pri preverjanju znanja učitelji upoštevajo naše individualne značilnosti in se jim poskušajo prilagoditi. Učitelji: Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	dijaki	230,31	-7,673	<b>0,000</b>
	učitelji	141,85		
Dijaki: Učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje. Učitelji: Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	dijaki	233,27	-8,748	<b>0,000</b>
	učitelji	134,26		
Dijaki: Učitelji mi dajo sprotno povratno informacijo o mojem znanju in napredku. Učitelji: Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	dijaki	232,63	-8,268	<b>0,000</b>
	učitelji	135,90		
Dijaki: Učitelji utemeljijo oceno, ki mi jo dajo (Dobim povratno informacijo o svojem znanju.). Učitelji: Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	dijaki	225,70	-6,171	<b>0,000</b>
	učitelji	153,68		

*Preglednica 7: Razlike med dijaki in učitelji v ocenah trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev*

Med dijaki in učitelji maturitetnih predmetov obstaja razlika v večini njihovih ocen trditev, povezanih z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev (preglednica 7). Po pričakovanjih učitelji svojo didaktično izvedbo učnega procesa ocenjujejo veliko bolj v skladu s sodobnimi predstavami kakovostnega pouka, dijaki pa so opazno bolj kritični do njihovega dela. Le v oceni pogostosti učiteljevega pričakovanja, da dijaki med poukom samostojno oblikujejo zapiske in v oceni pogostosti dajanja domačih nalog, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti, med njimi ni statistično značilnih razlik.

Tudi v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov v tretjem letniku obstaja statistično značilna razlika med učitelji in dijaki. Dijaki bolj kritično ocenjujejo delo učiteljev kot učitelji sami (preglednica 8).

Ocenjevalci	$\bar{x}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
			F	P	t	P
Učitelji	24,504	3,042	31,176	0,000	21,335	<b>0,000</b>
Dijaki	33,207	5,035				

*Preglednica 8: Izid t-preizkusa razlik med učitelji in dijaki v njihovi skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov*

Vendar pa tako ocene dijakov kot učiteljev, ne glede na razlike med njimi, kažejo na pozitivno povezanost mature z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev.

## Sklep

Sklepamo lahko, da matura pripomore k doseganju večje kakovosti didaktične izpeljave učnega procesa in s tem večje kakovosti znanja in gimnazijskega programa nasploh, kar je pravzaprav njen poglavitni cilj. Zaradi tega menimo, da je treba nadaljevati v načrtani smeri in v tej smeri iskati še dodatne možnosti izboljšav, ki bi še bolj spodbujale izboljšanje kakovosti pouka. Če pa pogledamo ocene didaktične izvedbe učnega procesa, ki so jih podali dijaki (ter njihove ocene odnosov z učitelji in njihove motiviranosti za šolsko delo, ki sicer ni bila predmet tega članka), pa lahko ugotovimo, da bi bilo še veliko mogoče in treba izboljšati. Na to kaže veliko odgovorov »Včasih« in »Nikoli«. Zaradi tega smo zbrali tudi predloge učiteljev za spremembo sedanjega koncepta mature, ki so predstavljeni v magistrskem delu.

## Literatura

- Adamič, M. (2001). Predpostavke o neugodnih didaktičnih razsežnostih zunanjega preverjanja znanja v 9. razredu osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 52 (5), str. 216–227.
- Bahovec, I. (1998). Notranje vrednotenje mature: 1995–1997: poročilo. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič, M. (2003). Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta: Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo.
- Kariž Merhar, V. (1999). Ali matura vpliva na avtonomijo poučevanja?. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (5), str. 55–56.
- Kompare, A. (2000). Preveršanje možnosti kakovostnega poučevanja v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (1), str. 26–29.
- Kramar, M. (1995). Vpliv mature na didaktično zasnovano izobraževalno-vzgojnega procesa. V: Uršič, M. (ur.). Prvi strokovni posvet o maturi. Škofja Loka: Državni izpitni center, str. 53–54.
- Kramar, M. (2000). Prenova izobraževalnega procesa: stičišče in interakcija med splošno in posebnimi didaktikami. V: Kramar, M. in Duh, M. (ur.). Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja, Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, str. 3–7.
- Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Destovnik, K., Matovič, I. (ur.), Zbornik prispevkov Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–8.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (6), str. 8–12.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje?: kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2–3), str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost marititetnega znanja. *Sodobna pedagogika*, 52 (3), str. 54–75.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2005). Ur. l. RS, 76/2005.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Preverjanje znanja za kakovost. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Zbornik posveta Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 53–60.
- Rutar Ilc, Z. (1994). Eksterno preverjanje za več discipline. *Razgledi*, 3 (22), str. 12–13.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Izhodišča nove kulture preverjanja znanja, *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3), str. 78–81.
- Rutar Ilc, Z. (2001 a). Matura. *Didakta*. 10 (58/59), str. 32–35.
- Rutar Ilc, Z. (2001 b). Spodbujanje in preverjanje kompleksnega razmišljanja. *Sodobna pedagogika*, 52 (5), str. 182–201.
- Rutar Ilc, Z. (2001 c). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, 52 (3), str. 76–97.

- Slivar, B. (1998). Mnenja dijakov, učiteljev in ravnateljev o maturi. V: Kališnik, M. (ur.), *Drugi strokovni posvet o maturi Ljubljana: Državni izpitni center*, str. 36–41.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Zakon o maturi (2007). Ur. l. RS, 1/2007.

Nataša HARL, M.A. (Slovenia)

#### **HOW MATURA AFFECTS THE TEACHER'S DIDACTICAL REALISATION OF LESSONS**

**Summary:** The article explains how the final exam affects the teacher's didactical realisation of lessons. It answers the question, if the didactical approach in the teaching process is different and better as it would be if there was no final exam for the pupils. It investigates if the pupils taking final exam have better knowledge and if the grammar school curriculum has therefore more quality. The pupils and the teachers of grammar schools participated in the research. The pupils compared the didactical realisation of their teachers' subjects for the final exam with those subjects without the final exam. The teachers on the other hand evaluated how the didactical presentation of their own lessons affects the final exam.

**Key words:** matura/general examination, final exam, grammar school, didactical realisation of the teaching process, quality of schools.