Darko Zupanc, Matevž Bren

Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji

Povzetek: O inflaciji ocenjevanja govorimo, če iz leta v leto višje ocene niso povezane z boljšim znanjem. Na to problematiko so že pred leti opozarjali strokovnjaki v ZDA ob vsakoletnem višanju povprečnih ocen (GPA), pa tudi v Sloveniji pri različnih predmetih splošne mature. Prispevek prikaže razlike (šolsko leto 1987/88 in 2005/06) v porazdelitvah ocen splošnega uspeha v osnovnih šolah v Sloveniji in visoko ocenjene notranje dele izpitov pri splošni maturi od leta 1995 do 2008. Raziskava potrdi napoved izpred devetih let, da so (bodo) ocene pri internih delih maturitetnih izpitov (ustni izpiti, laboratorijsko delo, seminarske naloge ipd.) iz leta v leto višje. V povprečju se že približujejo 90 % možnih točk, pri nekaterih predmetih pa je ta odstotek celo presežen. Raziskava analizira ocene pri internih delih maturitetnih izpitov po skupinah predmetov, ki imajo enak delež (20 %, 25 %, tudi 30 % in 40 %) internega dela. Ocene so višje pri skupinah predmetov, ki imajo večji interni delež maturitetne ocene, najhitreje pa naraščajo ocene pri internem delu v skupini s 30-odstotnim deležem. Drugo najvišjo stopnjo medletnega naraščanja imata skupini s 40- in 25-odstotnim internim delom, kjer pa skupina s 40-odstotnim deležem interne ocene že v izhodišču (leto 2000) začenja znatno više. Najmanjši letni prirast ima skupina predmetov z najnižjim, 20-odstotnim internim deležem. Vsi trendi naraščanja med leti so statistično pomembni. Da lahko govorimo o inflaciji ocen, da torej višje ocene ne izhajajo iz več in boljšega znanja, potrdijo raziskave povezanosti med oceno pri internem in eksternem delu mature (korelacije so razmeroma nizke), in »poskus« maturitetne komisije, ki je pri preverjanju enakih ciljev primerjala ocene, s katerimi so kandidate ocenili učitelji in zunanji ocenjevalci.

Ključne besede: znanje, interno ocenjevanje, inflacija ocen, matura, orodje za analize izkazanega znanja

UDK: 37.091.279.7

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Darko Zupanc, Državni izpitni center, Ob železnici 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: darko.zupanc@guest.arnes.si

Dr. Matevž Bren, izredni profesor, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Kidričeva cesta 55 a, SI-4000 Kranj, Slovenija; e-naslov: matevz.bren@fov.uni-mb.si

SODOBNA PEDAGOGIKA 3/2010, 208–228

Uvod

Svetlana Makarovič (2004) je v izjemnem pesniškem jeziku opisala razvrednotenje oziroma inflacijo[1], ki jo opažamo pri vzgoji mladostnikov:

> »Zakaj joče in togotno otepa okoli sebe otrok, z vseh strani obdan z najrazličnejšimi igračami? Zakaj raje odtrga medvedku tačke, namesto da bi se pogovarjal z njim? Zakaj se spakuje babici in pljuva vanjo, ko ga poskuša zamotiti s pravljico? Zakaj rajši brcne kužka, namesto da bi z njim zdirjal v park? Zakaj vrže ob tla krožnik s hrano, zakaj nenehno nerga, da mu je dolgčas? Zakaj pohodi polža, zakaj zabrusi mami, da je zmešana krava? Zakaj se ne razveseli darila za rojstni dan, zakaj noče peti, zakaj se tako brezupno dolgočasi, zakaj se ne zna smejati radostno in od srca, ampak samo še škodoželjno?
> Zato, ker je to otrok, ki so mu že od vsega začetka sistematično ubijali hrepenenje. Ker je to otrok, ki ni spoznal ograje, ki ne pozna meje. Ker je to otrok, ki je vedno dobil stvar, še preden si jo je utegnil zaželeti. Zato, ker so ga odrasli zatrpali z darili, da bi potešili svoje lastne želje po njih. Zato, ker je to otrok, ki sme po vsaki stvari stegniti roko in jo prijeti. Prijeti, zmečkati, zdrobiti, zavreči. Ker mu niso dali možnosti, da bi po čemer koli zahrepenel; ker si igračo kvečjemu za hip zaželi ali pa jo zahteva – in ostaja, ko jo dobi, žejen, lačen in zdolgočasen, ker njegovim odraslim kratko malo ni jasno, da so mu kljub najboljšim namenom stvar s tem, ko so mu jo prehitro dali, v resnici vzeli, ga v resnici oropali zanjo. In potem tisto začudeno vprašanje: 'Ali nisi nič vesel?' Seveda ni vesel, le kako naj bo vesel otrok, ki hodi po spominčicah in jih ne more videti?«

Ali odrasli, starši in tudi učitelji v šolah, pri izobraževanju mladostnikov in ocenjevanju izkazanega znanja v resnici jemljemo mladim veselje do usvajanja znanja in jih v imenu preobremenjenosti, tudi če ne izkažejo zadostnega znanja,

[1] Inflacija v ekonomiji pomeni splošen dvig cen izdelkov in storitev, zaradi česar kupna moč denarja upada. Denarju se s časom vrednost zmanjšuje. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je mogoče podobne težnje zaznati tudi pri notranjem ocenjevanju znanja – učitelji vse pogosteje učence ocenjujejo z višjimi ocenami, čeprav ni dokazov, da so višje ocene posledica povečanja znanja učencev.

visoko ocenimo? Pri takih in podobnih vprašanjih in pri trditvah, da »današnja šolajoča se mladina ne zna toliko kot včasih«, da smo »mi morali znati več«, da »raven znanja v naših šolah pada«, da »je šola sedaj manj zahtevna«, da »so standardi znanja vse nižji«, da gre za inflacijo ocen ipd., je treba jasno ločiti med tradicionalnim nerganjem »starejših nad mladino« in relevantnimi podatki, primerjavami, analizami in raziskavami, ki bi takim in podobnim tezam lahko pritrjevali.

Inflacijo ocen (angl. *grade inflation*) je Mullen (1995, str. 29) opredelil kot »ocenjevanje, ki je manj strogo, kakor bi morali biti«, Rosovsky in Hartley (2002, str. 4) pa kot »vsakoletno dvigovanje povprečne ocene učencev (v ZDA grade point average – GPA) brez ustreznega povečanja znanja učencev«. Suslow (1976) je inflacijo ocen ob koncu srednje šole pred vpisom v terciarno izobraževanje v ZDA opažal že v 60. letih prejšnjega stoletja. Rojstaczer in Healy (2010) sta podobne trende ugotovila tudi v preteklosti, od leta 1930 do 1960 in tudi zadnja desetletja vse do danes. O razvrednotenju znanja in inflatornih učinkih Cote in Allahar (2007) govorita celo, ko gre za univerzitetne programe izobraževanja.

Pred dvajsetimi leti je v Sloveniji Jurman (1989, str. 87) opozarjal, da vedno večji delež učencev dobiva višje ocene, da kakovost znanja upada, da se pritiska na strokovne delavce, naj znižajo kriterije pri ocenjevanju znanja, da gre za inflacijo (prav tam, str. 129 in 141). Na podlagi podatkov o porazdelitvah ocen, ki jih dobivajo osnovnošolci, dostopnih pri Statističnem uradu RS (2006), se sprašujemo (Zupanc 2006), ali šolski sistem daje uporabnikom (učencem, staršem, šolam na naslednji stopnji) olepšano ali realno povratno informacijo o znanju učencev.

O problemu *inflacije ocen* v slovenskih šolah se govori med šolniki praktiki. A. Voglar in M. Sevnik (2005) npr. opisujeta, da gimnazijski profesorji pri ocenjevanju pred pomanjkljivim znanjem »raje zamižijo«; da se »učitelji v praksi že nekaj let srečujejo z bolj ali manj prikritimi ukazi, naj svoje neumne strokovne principe« (Zabret 2005, str. 13) in zahteve po doseganju standardov znanja »pospravijo v ropotarnico, če želijo obdržati službo« (prav tam, str. 13). P. Škrlovnik (2006) kot absurdno opisuje dogajanje na zaključnih konferencah v osnovnih šolah, kjer so učitelji predlagali[2], naj imajo učenci ob komaj zadostnem znanju slovenščine, matematike in tujega jezika celo prav dober splošni uspeh (prav tam); M. Zabret (2005) je opozorila, da so učenci ocenjeni z visoko oceno, ko od učiteljice »dobijo vnaprej domov spisek točno tistih nalog, ki jih bodo vprašani«, ravnatelj Račečič (2006) pa meni, da popuščanje pred navidezno storilnostjo, preobremenjenostjo mladostnikov in vsiljevanje novosti lahko »slovensko šolo privede do točke, ko si bo prisiljena natakniti zanko nezahtevnosti in neznanja« (prav tam, str. 1).

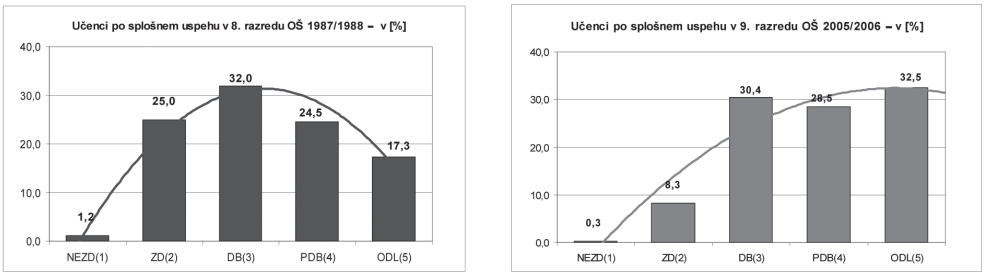
Razlike v porazdelitvah ocen v osnovnih šolah skozi čas

Pred enaintridesetimi leti (1979) je osnovno šolo z odličnim uspehom zaključilo 16 % učenk in učencev, 25 % je bilo prav dobrih, 34 % dobrih, 23 % zadostnih in manj kot 2 % nezadostnih (Statistični urad RS 2006). Če uspeh dobro (3) v sredini

[2] Od leta 2009 se v osnovnih šolah v Sloveniji splošni uspeh ne določa več.

slovenske ocenjevalne lestvice po smislu označimo za »povprečen«, je bilo v tej generaciji 41 % učencev z »nadpovprečnim« uspehom, povprečna ocena splošnega uspeha pa se je lahko ovrednotila s solidnim dobrim – 3,3 (Zupanc 2006). Leta 2004 (Statistične informacije … 2006), ko je večina letne generacije učenk in učencev zaključevala še osemletno osnovno šolo[3], je bila porazdelitev ocen splošnega uspeha ob koncu osmega razreda že takšna, da nezadostnih tako rekoč ni bilo, odličnih pa je bilo že 28 %, torej več kot četrtina učenk in učencev. Skupaj s prav dobrimi je bila že več kot polovica (54 %) generacije učenk in učencev z »nadpovprečnim« uspehom. Povprečna ocena splošnega uspeha se je že bližala prav dobremu – 3,6 (prav tam). Kakšna je bila istega leta porazdelitev ocen splošnega uspeha v novi devetletni osnovni šoli? V šolskem letu 2003/04 je bila prvič celotna generacija v sedmem razredu devetletne osnovne šole. Z zadostnim splošnim uspehom so osnovno šolo zaključili le še 4 % učenk in učencev, odličnih jih je bilo že 37 %, prav dobrih in odličnih skupaj pa jih je bilo že 69 % (prav tam). Povprečna ocena splošnega uspeha je bila že 4,0 (Zupanc 2006).

Iz podatkov Statističnega urada RS (Statistične informacije … 2007) smo pridobili podatke, kako je bil porazdeljen splošni učni uspeh ob koncu osnovne šole v šolskem letu 2005/06 in osemnajst let pred tem, v šolskem letu 1987/88 (Rezultati raziskovanj … 2006). Porazdelitvi sta prikazani na sliki 1 in razlika med njima je očitna.

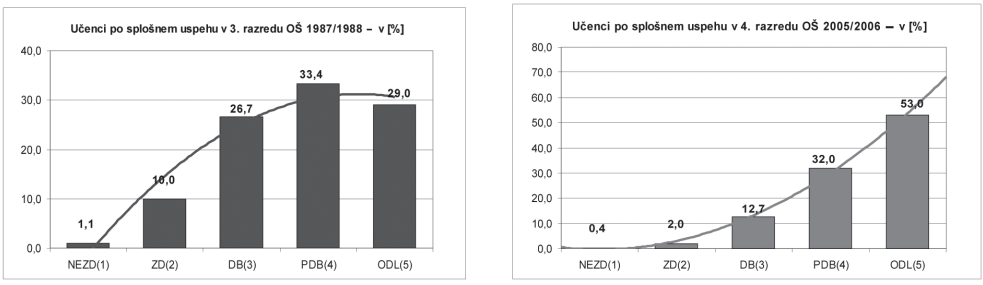


Slika 1: Porazdelitev splošnega uspeha ob koncu osnovne šole; ob koncu šolskega leta 1987/88 in osemnajst let pozneje, leta 2005/06 (vir: Statistični urad RS); dodatna krivulja je izračunana s polinomskim trendom

Še večja razlika v porazdelitvah ocen splošnega učnega uspeha je bila v osemnajstih letih na razredni stopnji osnovne šole. V četrtem razredu devetletne OŠ, v katerem se v devetletki znanje ocenjuje s številčnimi ocenami in se je do leta 2008 še določal splošni uspeh, je bilo leta 2005/06 »nadpovprečnih« 85 % učenk in učencev (od tega odličnih 53 %, prav dobrih 32 %), 13 % dobrih in 2 %

[3] V Sloveniji se je devetletna osnovna šola uvajala postopoma. Učenci iz prve skupine šol so po petem razredu osemletne osnovne šole leta 1999 nadaljevali izobraževanje v programu sedmega razreda devetletne osnovne šole. Leta 2002 je prva skupina 859 osnovnošolcev prvič zaključila osnovno šolo po programu devetletne osnovne šole. Leta 2004 pa je že celotna letna generacija (21.169) končala sedmi razred po programu devetletne osnovne šole. Tega leta je 1321 učencev zaključevalo osnovnošolsko izobraževanje v t. i. tretjem krogu poskusnega uvajanja devetletne osnovne šole, večina (20.598) pa jih je zaključevalo osnovno šolo še po programu osemletke (Statistične informacije … 2006 c).

zadostnih (Statistične informacije … 2007).[4] Na sliki 2 je prikazana tudi porazdelitev splošnega učnega uspeha enako starih učenk in učencev (takrat v tretjem razredu) v šolskem letu 1987/88.



Slika 2: Porazdelitev splošnega uspeha v 3. oz. 4. razredu osnovne šole ob koncu šolskega leta 1987/88 in osemnajst let pozneje, leta 2005/06 (vir: Statistični urad RS); dodatna krivulja je izračunana s polinomskim trendom

Iz analiz podatkov (prav tam) za šolsko leto 2005/06 je razvidno, da v devetletni osnovni šoli neuspešnih tako rekoč ni, malo je *zadostnih* učenk in učencev, zelo veliko pa *odličnih*. V vseh razredih s splošnim uspehom na lestvici od nezadostno (1) do odlično (5) od četrtega do vključno devetega razreda smo v Sloveniji v šolskem letu 2005/06 z »nadpovprečnim« (odličnim ali prav dobrim) uspehom ocenili 69 % osnovnošolcev, 37 % jih je doseglo odličen splošni učni uspeh (prav tam). Nižji učni uspeh od dobrega (3) je imelo 5 % učenk in učencev (prav tam). Povprečen splošni učni uspeh vseh 79.063 učenk in učencev od četrtega do devetega razreda devetletne osnovne šole v šolskem letu 2005/06 je bil 4,0 (prav tam, str. 4). Dober splošni učni uspeh v tem času ni več »povprečni« uspeh.

Za osnovne šole smo za prikaz zviševanja povprečnega splošnega uspeha imeli dostop do podatkov Statističnega urada RS. Ali se pri notranjem ocenjevanju kaj podobnega dogaja tudi v srednjih šolah, je bilo najlaže preveriti z uporabo baze podatkov, pridobljenih pri splošni maturi, ki jo hranijo v Državnem izpitnem centru.

(Pre)visoko ocenjeni notranji deli izpitov pri splošni maturi

Na problematiko (pre)visokih interno dodeljenih ocen so že pred več kot desetimi leti opozarjali tudi strokovnjaki pri različnih predmetih pri splošni maturi: Trampuš in Kranjčevič (1998) pri fiziki, Osredkar in Kranjčevič (1999) pri kemiji, Šimenc in A. Slavec (1999) pri filozofiji, M. Počkar in A. Slavec (1999) pri sociologiji, M. Skarza - Žerovnik in A. Slavec (1999) pri psihologiji. Pluško (2001) je v času, ko vsi predmeti na maturi še niso imeli internih delov, zaradi primerljivosti med predmeti predlagal vpeljavo internega dela pri vseh. Tudi sami smo že pred skoraj

[4] Zaradi postopnega prehoda iz osemletne osnovne šole v devetletno se je takrat vsa generacija še izobraževala po programu četrtega razreda devetletke – upoštevana pa je več kot polovica generacije.

desetimi leti (Zupanc 2001 a) opozorili na majhno težavnost interno ocenjenih delov maturitetnih izpitov in napovedali, da se bodo, če se okoliščine ne bodo spremenile, do leta 2010 povprečno dosežene točke pri internih delih približale 90 % možnih točk. Velik vpliv na del strokovne javnosti sta imela stališče B. Marentič Požarnik (2001, str. 72), da bi morale imeti na maturi ocene, pridobljene pri internem ocenjevanju, večjo težo, in razmišljanje Z. Rutar Ilc (2001, str. 95), da bi se moral delež interno ocenjenih delov (nalog in vaj) z 20 oziroma 25 % povečati na 50 % celotne maturitetne ocene pri posameznem predmetu. Ministrstvo za šolstvo in šport je v okviru raziskave o *Vplivu splošne mature na pouk v gimnazijah* (Lavrič idr. 2008) želelo pridobiti odgovore na pobude, da bi se deleži internih ocen pri splošni maturi povečali. Ankete med gimnazijskimi učitelji, ki jih je opravil Slivar (v: Lavrič idr. 2008, str. 11), so pokazale, da se mnenja učiteljev o tem, kolikšen naj bo delež interne ocene pri maturitetni oceni posameznega predmeta, razlikujejo, to pa je potrdila tudi raziskava iz leta 2008 (prav tam, str. 53 in 70). Skladno s tem se razlikujejo tudi predlogi in pobude posameznikov za drugačne rešitve tega vprašanja: nekateri si prizadevajo za večji delež interno ocenjenega dela maturitetnih izpitov, drugi pa internemu ocenjevanju na maturi v celoti nasprotujejo in se zavzemajo, da bi ga odpravili, saj naj bi bile po njihovem mnenju interne ocene pristranske. Tako so npr. ravnatelji pred leti še večinoma zagovarjali večji delež interne maturitetne ocene (prav tam, str. 11), anketa Državnega izpitnega centra med ravnatelji oziroma tajniki šolskih maturitetnih komisij v vseh gimnazijah iz leta 2009 pa kaže, da se s sedanjim deležem strinja 82 %, torej velika večina ravnateljev (Semen 2009, str. 20–21). Predlogi, da bi bil delež interne ocene pri maturitetnem izpitu večji, med strokovnjaki niso dobili dovolj podpore. K temu so veliko prispevali tudi podatki, da so bili vsako leto kandidati pri internem delu mature ocenjeni z razmeroma visokimi ocenami, korelacije med ocenami pri internem in pri eksternem delu mature pa razmeroma nizke (Lavrič idr. 2008, str. 11).

V prispevku bomo preverjali domnevo, da učitelji pri internem ocenjevanju dijake na maturi iz leta v leto ocenjujejo z višjimi ocenami brez ustreznih zagotovil o povečevanju znanja. To bomo ponazorili s prikazom porazdelitve ocen pri internem ocenjevanju za celotne letne generacije maturantov. Točke, ki jih učitelji dodeljujejo dijakom pri internih delih maturitetnih izpitov (ustni del, laboratorijsko delo, seminarske naloge ipd.), so iz leta v leto višje. Ali se res v povprečju bližajo že 90 % možnih točk in pri nekaterih predmetih ta delež celo presegajo? Če bi imeli v Sloveniji transparentno postavljene standarde znanja v učnih načrtih za vse predmete gimnazijskega izobraževanja, bi lahko na podlagi kriterijskega ocenjevanja znanja preverili, ali v povprečju vsako leto višje točke pomenijo tudi dejansko dosežene višje standarde znanja (Rosovsky in Hartley 2002, str 4). Žal se z brisanjem oziroma neuveljavljanjem standardov znanja v preteklih letih že pri snovanju kurikularnih dokumentov odmikamo od te možnosti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2007; 2008 a; 2008 b; 2009). Brez kriterijskega ocenjevanja znanja, ki bi temeljilo na vrednotenju doseganja vnaprej določenih standardov znanja, samo zviševanje doseženih odstotkov lahko zbuja utemeljen dvom o ustreznosti ocen in kaže na inflacijo ocen.

Med predmeti splošne mature so takšni z 20-, 25-, tudi 30- in celo 40-odstotnim internim deležem, zato smo notranje ocenjevanje analizirali po posameznih skupinah predmetov, oblikovanih glede na delež interne ocene. Zanimalo nas je, ali učitelji v gimnazijah v povprečju višje ocenjujejo izkazano znanje dijakov pri notranjem ocenjevanju znanja, čim manjši je delež internega ocenjevanja znanja pri posameznem predmetu. Ali je število točk, ki jih dobijo dijaki pri notranjem ocenjevanju znanja na maturi, v povprečju vsako leto enako ali pa se, nasprotno, kažejo trendi zniževanja oziroma zviševanja – še posebej so nas pri tem zanimale razlike med skupinami predmetov, pri katerih so deleži internega ocenjevanja različno veliki.

Metodologija

V raziskavi smo proučili ugotovitve iz evalvacijske študije Ministrstva za šolstvo in šport in Evropskega socialnega sklada o *Vplivu splošne mature na pouk v gimnazijah* (Lavrič idr. 2008) in odgovore ravnateljev gimnazij oziroma tajnikov šolskih maturitetnih komisij v spletni anketi Državnega izpitnega centra (Semen 2009). Empirični del raziskave smo opravili s preverjanjem domnev o internem ocenjevanju pri splošni maturi v Sloveniji, pri čemer smo se v celoti oprli na podatke iz baze Državnega izpitnega centra. Za spremljanje ocenjenega znanja v srednjih šolah in uvajanje sprememb in izboljšav v šolah je bilo razvito programsko *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* (Urank in Zupanc 2007). Razvili smo ga v okviru Državnega izpitnega centra, omogoča pa dostop do podatkov o znanju dijakov pri vseh maturitetnih predmetih in analize teh podatkov ter analizo splošnega učnega uspeha dijakov pri maturi in v zadnjih letnikih šolanja od leta 2002.

Analize izkazanega znanja pri internem in eksternem delu smo v raziskavi opravili na podlagi maturitetnih podatkov, ki so bili zbrani v letih od 2002 do vključno 2008. Z *Orodjem* smo dostopali do podatkov o izkazanem znanju kandidatov ob koncu pouka in pri splošni maturi, ki so zbrani za štirinajst izpitnih rokov – za skupaj 80.000 kandidatov oziroma 64.000 tistih, ki so splošno maturo opravljali prvič v celoti in so skupaj opravili 320.000 izpitov. V raziskavi smo analizirali dosežke maturantov, ki so opravljali vseh pet predmetov splošne mature v spomladanskih rokih. Število maturantov iz raziskave je za vsako leto prikazano v tabeli 1.

Leto	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Število vseh maturantov	7852	8636	8959	8962	9531	9206	8726

Tabela 1: Število maturantov v spomladanskih rokih, ki so opravljali vseh pet predmetov splošne mature. Vir: Državni izpitni center 2009

Na podlagi zbranih podatkov se z omenjenim programskim paketom lahko opravi vrsta analiz in kombinacij analiz (Zupanc, Urank in Bren 2009). Za potrebe raziskave smo opravili tri vrste analiz:

– analize uspeha pri predmetu po ocenah na maturi,
– analize uspeha pri predmetu po ocenah v zadnjem letniku in
– analize uspeha pri posameznih delih izpita po odstotnih točkah.

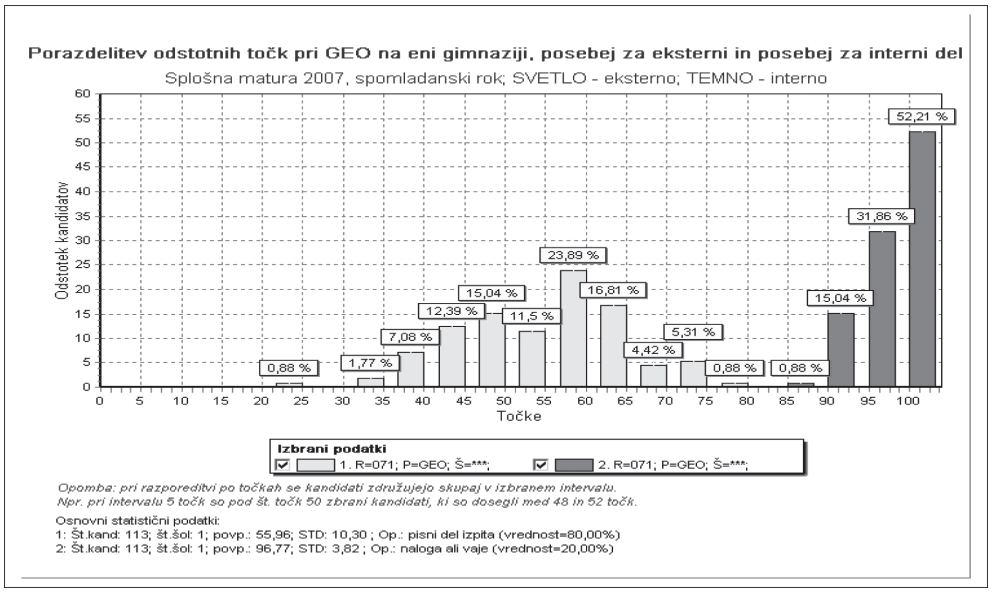
Ko uporabnik v programskem orodju izbere analizo in določi značilnosti (pod)skupine, se rezultati prikažejo grafično. Programsko orodje omogoča prikaz porazdelitev in primerjanje več porazdelitev z različnimi grafičnimi prikazi. Za vsako (pod)skupino kandidatov, ki so na maturi izbrali posamezne maturitetne predmete ali skupine predmetov, je mogoče za vsak izpitni rok izpisati frekvenčne porazdelitve dobljenih ocen oziroma točk in povprečne vrednosti s standardnimi odkloni – ter vse grafe in/ali tabele izvoziti v programsko orodje Excel (prav tam).

Interno ocenjevanje pri splošni maturi

V večini evropskih držav se znanje na zaključnih izpitih v srednjih šolah ocenjuje pisno in ustno (Gabrščček 1998), v nekaterih državah pa pri nekaterih predmetih tudi praktično. V državah z zunanjim preverjanjem znanja se znanje večinoma ocenjuje pisno, delno pa na podlagi ocen, pridobljenih pri internih delih izpitov, ki jih kandidati opravljajo v šoli v času priprave na zaključne izpite (angl. *coursework*). Notranje ocenjevanje znanja je lahko opravljeno ustno, učitelji pa lahko ocenijo tudi rezultate laboratorijskega ali projektnega dela, seminarsko ali projektno nalogo ipd. Kjer znanje ocenjujejo eksterno, tudi pri internem delu izpita učitelji ocenjujejo znanje dijakov na podlagi vnaprej postavljenih in med ocenjevalci usklajenih meril. V nekaterih sistemih se interno ocenjeni deli izpitov eksterno moderirajo; gre bodisi za statistične postopke zunanje moderacije ali pa se nekatere vzorčno izbrane interno ocenjene naloge pozneje ocenijo še eksterno.

Pri slovenski maturi se izvajajo izpiti iz več kot tridesetih predmetov. Laboratorijske vaje, eksperimentalno delo, terensko delo, ekskurzije, seminarske naloge in projektne naloge kandidati opravijo med šolskim letom v zadnjem letniku, mentorji, ki so praviloma njihovi učitelji, pa jih ocenijo še pred koncem pouka v zadnjem letniku srednje šole. Ustni izpiti se izvajajo pred šolsko komisijo po koncu pouka. Glavni namen internega ocenjevanja znanja je, da se z njim preveri doseganje ciljev v učnih načrtih in predmetnih izpitnih katalogih, ki ga je smiselneje ocenjevati z notranjim ocenjevanjem oziroma ga je s pisnimi preizkusi tako rekoč nemogoče preverjati (Zupanc 2001 a). Vendar v praksi ni vedno tako. Pri slovenščini se denimo doseganje številnih učnih ciljev pri književnosti, ki bi ga lahko ocenjevali pisno, ocenjuje samo pri ustnem delu izpita.

Doseženo število odstotnih točk pri vseh dejavnostih in izdelkih, ki se interno ocenjujejo pri posameznih maturitetnih izpitih, je pri vseh predmetih in vsa leta veliko višje kot pri eksterno ocenjenih delih izpitov. Na sliki 3 je prikazan primer porazdelitve odstotnih točk pri geografiji na eni od gimnazij; posebej za eksterno ocenjeni del (svetlo) in posebej za interno ocenjeni del (temno), kjer se ocenjujejo terenske, laboratorijske vaje iz kartografije, fizične in družbene geografije ter ekskurzije.



Slika 3: Porazdelitev odstotnih točk pri splošni maturi 2007 pri geografiji na eni gimnaziji; posebej za eksterno ocenjeni del (svetlo) in posebej za interno ocenjeni del (temno)

Ko se graf porazdelitve točk pri eksterno ocenjenem delu konča (pri 80 %), se graf porazdelitve točk pri interno ocenjenem delu šele začne (pri 85 %) in največjo frekvenco doseže pri 100 %.

Na problematiko visokih internih ocen znanja so že pred več kot desetimi leti opozarjali glavni ocenjevalci pri maturi. Pri predmetu filozofija so dijakinje in dijaki na maturi v povprečju pri notranje ocenjenih seminarskih nalogah »dosegli bistveno boljše rezultate kot pri pisnem delu izpita« (Šimenc in Slavec 1999, str. 31). Tako »izboljšajo tudi svojo skupno oceno pri tem izbirnem predmetu« (prav tam). Pri maturi iz sociologije se je že leta 1998 »povečalo število tistih šol, na katerih so bile zelo velike razlike med notranjo in zunanjo oceno. V letu 1998 ni bilo nobene šole, na kateri bi kandidati pri pisnem delu izpita dobili boljšo oceno kot pri maturitetni nalogi« (Počkar in Slavec 1999, str. 29). Maturitetna notranje ocenjena seminarska naloga je »pri psihologiji samostojno delo kandidatov, pri čemer jih učitelj/mentor vodi in jim pomaga«. M. Skarza - Žerovnik in A. Slavec (1999) navajata, da se »pri ocenjevanju maturitetne raziskovalne naloge upošteva kandidatova sposobnost priprave in načrtovanja psihološke raziskave, zbiranja in obdelave podatkov oziroma informacij, sposobnost analize, interpretacije in ovrednotenja rezultatov, oblikovanja sklepov in predstavitev izsledkov v pregledni, estetsko dopadljivi obliki« (prav tam, str. 22). Ta del izpita maturanti najbolje opravijo. To lahko pomeni, »da so raziskovalne naloge skrbneje izdelane, možno pa je tudi, da med kandidati kroži čedalje več primerov nalog iz preteklih let, kar jim pretirano olajša izdelavo naloge«. Lahko pa gre za inflacijo ocenjevanja. Tudi pri psihologiji prevladujejo »take šole, na katerih znašajo razlike med interno in

eksterno oceno med 20 in 30 %. Na petih šolah so razlike presegle 40 %. Največja razlika je znašala 75,5 %.« (Prav tam, str. 25)

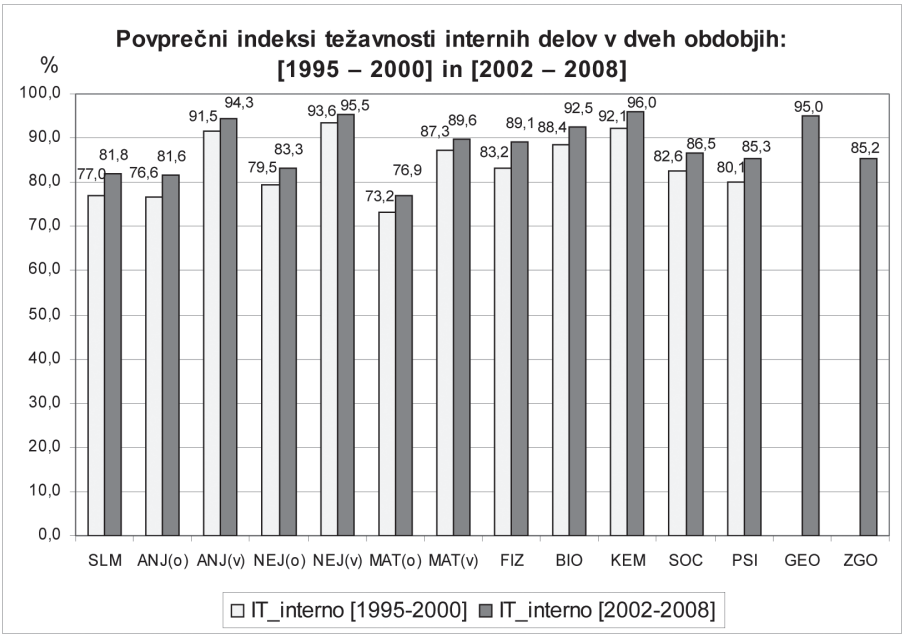
Tudi rezultati internega ocenjevanja laboratorijskega dela pri fiziki iz leta v leto kažejo, da »kandidati v glavnem dosegajo visoko število točk, razlika med povprečnim dosežkom in možnim številom točk je vse manjša« (Trampuš in Kranjčevič 1998, str. 15). »Analiza interne ocene za leto 1997 je pokazala, da stanje nikakor ni zadovoljivo, upravičeno se je lahko domnevalo, da je šlo pri postavljanju interne ocene za subjektivno nagrajevanje kandidatov« (prav tam). »Pokazalo se je, da je razkorak med obema ocenama največji ravno na šolah, katerih kandidati so pri pisnem delu maturitetnega izpita dosegli najslabše rezultate. /…/ V prihodnje bo potrebno poskrbeti za zmanjšanje subjektivnega deleža učiteljev pri ocenjevanju laboratorijskih vaj« (prav tam, str. 16). »Da notranja ocena vključuje tudi nagrajevanje truda kandidatov in potemtakem ni objektivna,« sta Osredkar in Kranjčevič (1999, str. 23) ugotavljala še pri maturi iz kemije.

V Državni predmetni komisiji za fiziko (Trampuš in Kranjčevič 1999, str. 21) so na podatkih z mature leta 1998 zasnovali »poskus«, »katerega podlaga je bila zgradba maturitetnega izpita iz fizike, /…/ da se znanje, ki ga kandidati pridobijo pri opravljanju laboratorijskih vaj, ocenjuje tudi v 2. izpitni poli pri nalogi iz merjenja, ki je obvezna za vse. 'Poskus' je primerjava obeh ocen.« Laboratorijske vaje, ki jih ocenijo učitelji kandidatov in ki k celotni oceni prispevajo 20 %, v večjem delu preverjajo enake cilje (delo s tabelami, grafi, obdelava in interpretacija rezultatov meritev) kot zunanje ocenjena obvezna pisna naloga v 2. izpitni poli iz merjenja, ki k celotni oceni prispeva 10 %. Porazdelitev točk, doseženih pri pisni nalogi iz merjenja, ki so jo ocenili zunanji ocenjevalci, je bistveno drugačna od porazdelitve točk, s katerimi so kandidate ocenili njihovi učitelji. Notranje ocene učiteljev pri laboratorijskih vajah kažejo, da 83 % maturantov doseže 15 ali več točk od 20 možnih oziroma 45 % maturantov doseže 18 ali več točk od 20 možnih. »Razlika med notranjo oceno in uspehom kandidatov pri nalogi iz merjenja kaže, da notranja ocena ni stvarna. /…/ Kandidati z nezadostnim znanjem fizike, a hkrati dobro notranjo oceno, imajo velike možnosti, da bodo maturitetni izpit iz fizike opravili z zadostnim ali celo dobrim uspehom.« (Prav tam, str. 24) Državna predmetna komisija za fiziko je v 'poskusu' točke kandidatom za laboratorijske vaje, s katerimi so jih ocenili njihovi učitelji, obtežila s faktorjem uspešno rešene naloge iz merjenja[5], ki je bila ocenjena zunanje. Ob upoštevanju novih vrednosti je bila porazdelitev točk »precej drugačna, /…/ postala je veliko bolj podobna normalni porazdelitvi« (prav tam, str. 22). Povprečno število točk, ki je pred poskusom znašalo 16,7, se je zmanjšalo na 11,0. Interni del izpita pri fiziki sestavlja 20 % celotne ocene; v »poskusu« je Državna predmetna komisija ponovno izračunala ocene za vse maturante pri enakih mejah z upoštevanjem novih vrednosti za interni del. Niti enemu kandidatu se ocena po novem izračunu ni zvišala, 38 % kandidatov pa bi se pri fiziki ocena znižala, nekaterim celo za dve oceni (prav tam, str. 23–24).

[5] Vsakemu kandidatu so izračunali novo vrednost za interno ocenjene laboratorijske vaje tako, da so točke notranje ocene pomnožili s faktorjem uspešno rešene naloge iz merjenja (točke pri nalogi iz merjenja, ki jih je dosegel kandidat, so delili z maksimalnim številom možnih točk pri tej nalogi; prav tam, str. 22).

V raziskavi, ki smo jo opravili leta 2001 (Zupanc 2001 a; Zupanc 2001 b), smo iz podatkov Državnega izpitnega centra (prav tam) in iz Maturitetnih letnih poročil (Maturitetna letna poročila … 2001) analizirali podatke o dosežkih pri prvih šestih maturah od leta 1995 do leta 2000. Pregled šestih let je pokazal, da indeks težavnosti[6] interno ocenjenega dela mature narašča (Zupanc 2001 a). Vsako leto je več dijakov pridobilo zelo veliko točk pri internem delu mature. Že takrat smo (prav tam) napovedali, da se bodo v prihodnjih desetih letih povprečja pri internih delih približala 90 % možnih točk.

Ker se težavnost naloge ali dela preizkusa izraža s številom (indeksom), ki je večje, če je naloga lažja, Oosterhof (2001, str. 176) opozarja, da morda izraz »težavnost« (angl. difficulty) ni najboljši. V angleščini se zato uporablja tudi izraz »facility index« – indeks »lahkosti« naloge oziroma dela preizkusa. Bucik (1997, str. 160) navaja, da optimalna težavnost nalog znaša od 0,50 do 0,80. Takšno težavnost naj ima večina nalog v testu, sicer pa naj se v preizkus vključijo tudi naloge drugačne težavnosti, tako da naj bo celoten razpon težavnosti od 0,15 do 0,90. Če je indeks težavnosti večji od 0,90, govorimo o prelahkih nalogah (Bucik 2002, str. 32), ki so vprašljive tudi zaradi nizkega indeksa diskriminativnosti – slabo razlikujejo med kandidati, ki izkazujejo dobro znanje, in tistimi, ki izkazujejo slabo znanje (Linn in Gronlund 2000, str. 371).



Slika 4: Povprečni indeksi težavnosti pri predmetih v spomladanskem roku splošne mature; posebej za obdobje 1995–2000, N = 49.046 kandidatov iz raziskave (Zupanc 2001 a) – svetlo, in posebej za novo obdobje 2002–2008, N = 55.131 kandidatov – temno

[6] Indeks težavnosti se izračuna kot delež pravilnih odgovorov pri posamezni nalogi (postavki) in dejansko pomeni »indeks lahkosti«.

V prispevku, ki v enem delu predstavlja nadaljevanje raziskave iz leta 2001 (Zupanc 2001a), preverjamo domnevo, ki gradi na predstavljeni napovedi. Pregledali smo povprečne indekse težavnosti za vse predmete, enako kot do leta 2000; dodali pa smo še dva predmeta, ki ju izbere za maturo veliko maturantov, to sta geografija in zgodovina, ki v prvih letih pri maturi nista imela internih delov ocenjevanja. Za prispevek smo uporabili *Orodje*, ki zajema podatke od leta 2002, zato je leto 2001 pri obeh raziskavah izpadlo, vendar to za računanje povprečij in trendov ni bistveno.

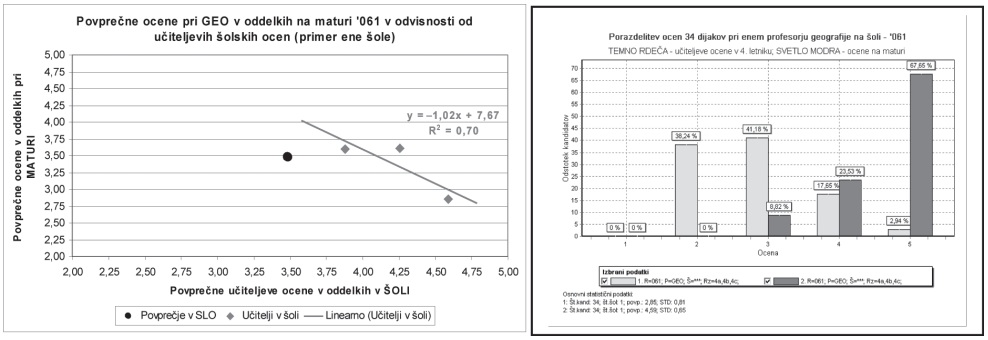
Iz slike 4 je razvidno, da so se v novem obdobju od leta 2002 do 2008 indeksi težavnosti interno ocenjenih delov pri vseh predmetih glede na obdobje 1995–2000 povečali. To pomeni, da so interni deli izpitov pri maturi v povprečju ocenjeni više kot v preteklosti. Vidi se tudi, da razen pri matematiki na osnovni ravni v povprečju indeksi težavnosti presegajo 80 %, pri nekaterih predmetih pa že presegajo 90 % ali celo 95 % možnih točk. Povprečni indeks težavnosti internih delov pri vseh izpitih v spomladanskem roku splošne mature 2008 je že 85,8 % možnih točk. Izpolnjuje se napoved izpred devetih let, da se bo težavnost internih delov na maturi do leta 2010 približala 90 % (Zupanc 2001 a, str. 105). Že prva leta po ponovni uvedbi eksterne mature so Kališnik, Drole in Urank (1998, str. 37) opozarjali na slabosti, ki bi jih lahko prineslo povečevanje deleža internega ocenjevanja pri maturitetnem izpitu, ki bi vključevalo naloge z indeksom težavnosti več kot 90 % (Bucik 2002).

Kaj vse se dogaja pri internem ocenjevanju pri splošni maturi v Sloveniji, se lahko prikaže tudi s posameznimi študijami primerov gimnazij oziroma učiteljev v razredih. *Orodje* to omogoča vsaki srednji šoli v Sloveniji. S primerjavo učiteljevih ocen pri posameznem predmetu ob koncu gimnazije in eksternih maturitetnih ocen, kar *Orodje* omogoča, lahko transparentno primerjamo učiteljevo interno in maturitetno eksterno ocenjevanje.

Sliko bi lahko dopolnila primerjava porazdelitve ocen po šolah in pri posameznih učiteljih pri predmetu ob koncu gimnazije in eksternih maturitetnih ocen. Za celotno generacijo maturantov se iz maturitetnega letnega poročila pri splošni maturi (Vogel 2008, str. 109–111) razbere, da je povezanost med ocenami pri predmetih na splošni maturi in ocenami v zadnjih dveh letnikih gimnazije dobra. Korelacije med ocenami pri različnih predmetih znašajo od 0,50 do 0,72 (prav tam). Lavrič s sodelavci pa navaja, da so korelacije med ocenami pri internem in eksternem delu mature razmeroma nizke (Lavrič idr. 2008, str. 11). Prikažemo lahko študijo primera, kako različno učitelji v posamezni gimnaziji ocenijo dijake ob koncu pouka.

V študiji primera (Zupanc, Urank in Bren 2009, str. 114–116) je prikazan uspeh dijakov pri treh učiteljih na eni šoli, ki so v osmih oddelkih poučevali izbirni predmet – geografijo. Ker je geografija na maturi izbirni predmet, učitelji v zadnjem letniku pri pripravi na maturo združujejo dijake iz več oddelkov. Prvi učitelj je na maturo pripravljal 34 dijakov iz treh oddelkov, drugi 31 dijakov iz drugih treh oddelkov in tretji 42 dijakov iz dveh oddelkov. Kako je bilo s šolskimi ocenami v četrtem letniku gimnazije pri geografiji na tej šoli, prikazuje slika 5 (levo). S točkami so prikazane povprečne ocene, dosežene pri eksternem ocenje-

vanju na maturi (ordinata), in povprečne šolske (učiteljeve) ocene ob koncu pouka v četrtem letniku – pred maturo (abscisa). Točka povprečne ocene iz geografije na nacionalni ravni na sredini slike ponazarja, da je bila ocena vseh dijakov ob koncu pouka v Sloveniji pri tem predmetu v programu splošne gimnazije 3,5. Enaka je bila tudi povprečna ocena (3,5) pri tem predmetu pri eksternem ocenjevanju znanja na splošni maturi – v spomladanskem roku 2006. Na konkretni šoli pa so vsi trije učitelji svojim dijakom ob koncu pouka dali višje ocene – na sliki 5 (levo) so vse tri točke postavljene desno. Če se skozi (samo) tri točke nariše trendna črta, se opazi obratno sorazmerje; čim višje so bile interne učiteljeve ocene pri geografiji ob koncu pouka, tem nižji je bil doseženi uspeh teh dijakov pri geografiji na maturi. Pojasnjeni del variance je 70 %, smerni koeficient je negativen k = –1,02, vendar ugotovitve ni mogoče posplošiti, ker statistično ni pomembna (p = 0,37 > 0,05).



Slika 5: Povprečne ocene v spomladanskem roku splošne mature 2006 pri geografiji pri treh učiteljih ene šole, ki so jih njihovi dijaki dosegli pri maturi, in njihove povprečne ocene, s katerimi so jih ocenili učitelji v šoli ob koncu 4. letnika – levo, ter porazdelitev ocen pri enem učitelju geografije (na sliki levo – desno spodaj) – učiteljeve ocene ob koncu 4. letnika gimnazije (temno) in maturitetne ocene (svetlo) – desno

Na sliki 5 (desno) so na enem histogramu prikazane ocene pri enem učitelju geografije ob koncu četrtega letnika in kasneje na maturi; na sliki 5 (levo) je ta učitelj označen z rombom – desno spodaj. Konkretni učitelj v šoli z zadostno oceno ni ocenil nobenega dijaka. Vse ocene so višje: 8,8 % jih je ocenil z oceno dobro, 23,5 % z oceno prav dobro in 67,7 % z oceno odlično. Več kot dvema tretjinama dijakom (23) je dal najvišjo oceno, odlično. Pri eksternem izpitu pa je bila porazdelitev ocen »obrnjena«; več kot tretjina dijakov (38,2 %) je dosegla zadostno oceno, na maturi pa je bil odlično ocenjen en sam dijak.

Trendi pri internem ocenjevanju na maturi – razlike med skupinami predmetov

Za devet zaporednih let, od vključno leta 2000 do 2008, je bila opravljena posebna raziskava o internem ocenjevanju pri splošni maturi. Pozornost ni bila usmerjena le v višino povprečnih točk, ampak tudi v analize trendov pri internem

ocenjevanju za skupine predmetov z različnimi deleži interne ocene pri maturi. Med nekaterimi šolskimi strokovnjaki se je pojavila pobuda, da bi morale imeti ocene, pridobljene pri internem delu maturitetnega izpita, večjo težo (Marentič Požarnik 2001, str. 72; Rutar Ilc 2001, str. 95). Ministrstvo za šolstvo in šport je bilo naročnik raziskave (Lavrič idr. 2008), ki je med drugim preverjala tudi ustreznost deleža interne ocene pri maturitetnih izpitih.

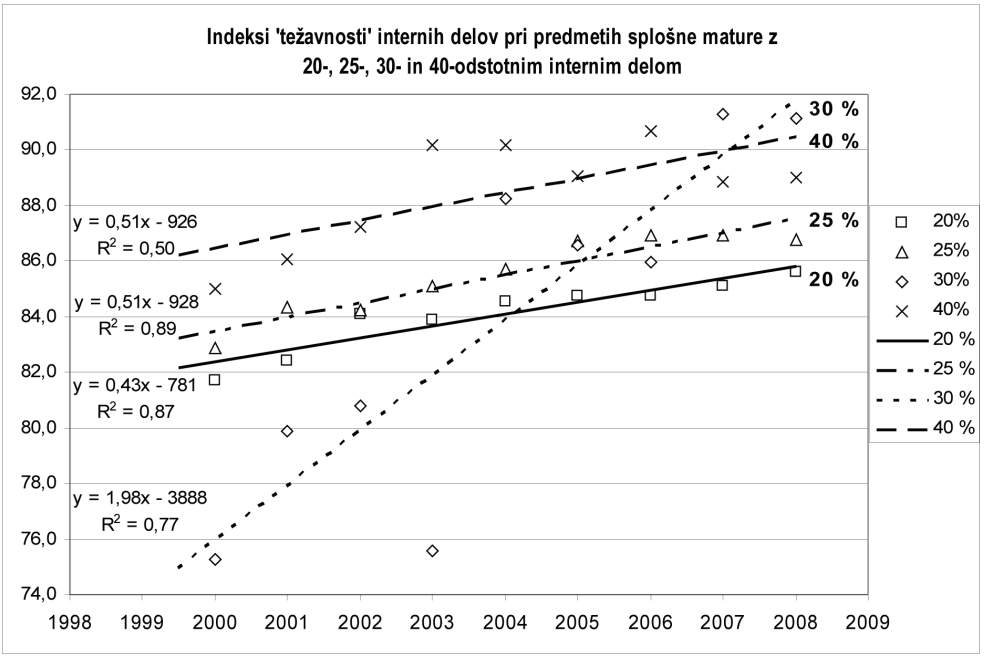
V raziskavi smo analizirali ocene pri internih delih maturitetnih izpitov po skupinah predmetov, ki imajo v skupini enak delež internega dela. Pri slovenski maturi je pri vseh jezikih in matematiki, na osnovni in na višji ravni zahtevnosti, delež internega dela 20 %. Enak odstotek imajo tudi predmeti z laboratorijskimi vajami in s terenskim delom (fizika, kemija, biologija in geografija). Predmeti s seminarskimi nalogami (sociologija, psihologija in filozofija) imajo 25-odstotni interni delež ocene. Matura pa se izvaja tudi iz predmetov, ki si jih izbere manj kandidatov in kjer 30 % maturitetne ocene sestavljajo ocene z interno ocenjenega ustnega izpita, ustvarjalne delavnice ali/in ocene seminarske naloge (likovna teorija, sodobni ples in teorija in zgodovina drame in gledališča). Pri predmetu umetnostna zgodovina pa je delež interne ocene, ki jo dijak pridobi na podlagi ustnega izpita in seminarske naloge, 40 % celotne ocene.

Za vsak predmet posebej smo v raziskavi ugotavljali, da gre zadnjih devet let še naprej za trend zviševanja interne ocene oziroma števila doseženih točk pri internem delu mature. Posebej pa je bilo poudarjeno vprašanje, ali so pri tem kakšne podobnosti oziroma razlike med skupinami predmetov. V analizah so povprečne točke, dosežene pri internem delu mature, za različne skupine predmetov vedno preračunane na 100 % (ordinatna os), tako da je mogoče primerjati različne skupine predmetov. V tabeli 2 je prikazano število izpitov, povprečno število točk pri eksterno ocenjenem delu mature ter povprečno število točk pri interno ocenjenem delu mature pri posameznih predmetih od leta 2000 do vključno leta 2008. Določeni so tudi rangi skupin predmetov po višini točk, doseženih pri internem delu mature. Iz tabele je razvidno, da je skupina predmetov z najnižjim (20-odstotnim) deležem interne maturitetne ocene na zadnjem, četrtem mestu in ima najnižje povprečje interne ocene, tj. 80,1 odstotne točke. Nasprotno je umetnostna zgodovina z največjim (40-odstotnim) deležem interne maturitetne ocene po rangu na najvišjem, prvem mestu z najvišjim povprečnim številom interno dodeljenih odstotnih točk – 88,1 %.

Skupine predmetov z različnimi deleži interne maturitetne ocene	Število izpitov v letih od 2000 do 2008	Povprečno št. eksternih točk [%]	Povprečno št. internih točk [%]	Rangi po višini internih točk
20%	438871	65,6	80,1	4.
25%	39409	58,8	84,1	2.
30%	1546	69,0	81,5	3.
40%	4401	62,7	88,1	**1.**

Tabela 2: Število izpitov in povprečno število točk eksterno ocenjenih; povprečno število točk interno ocenjenih delov maturitetnih izpitov od leta 2000 do 2008 in rangi skupin po višini internih točk

Kako visoko so glede na točke ocenjeni dijaki pri internih maturitetnih delih posameznih predmetov, je po skupinah predmetov prikazano na sliki 6. Za vsako leto od leta 2000 do 2008 je na sliki označeno povprečno število točk, doseženih pri internem delu izpita za posamezno skupino predmetov – indeks težavnosti. S kvadratki so označene točke za skupino maturitetnih predmetov z 20-odstotnim internim delom, s trikotniki so označene točke za skupino s 25-odstotnim internim delom, z rombi so označene točke za skupino s 30-odstotnim internim delom in s križci točke za skupino s 40-odstotnim internim delom. Na sliki se vidi, na kakšni odstotkovni višini so bile posamezne skupine leta 2000 in kako visoko so leta 2008. Za vsako skupino predmetov so točke devetih let povezane s črtami, ki kažejo trende.



Slika 6: Dosežene povprečne odstotne točke pri internih delih maturitetnih izpitov po različnih skupinah predmetov splošne mature od leta 2000 do 2008

Smerni koeficienti so za vse štiri skupine statistično pomembni (tabela 3), za predmet s 40-odstotnim internim delom je $p < 0,05$; za predmete s 30-odstotnim internim delom je $p < 0,01$; za predmete s 25- in 20-odstotnim internim delom, kjer je število maturantov največje, pa je $p < 0,001$. Deleži pojasnjene variance (glede na naraščanje med posameznimi leti) so za tri skupine veliki: 86,5 % za predmete z 20-odstotnim internim delom, 89,4 % za predmete s 25-odstotnim internim delom in 76,9 % za predmete s 30-odstotnim internim delom. Nekoliko nižji, 49,6 %, je pojasnjeni delež variance za predmet s 40-odstotnim internim delom.

	Smerni koeficient k	Pojasnjeni del variance R^2	Standardna napaka	Vrednost p	Statistična pomembnost
20%	0,43	86,5%	0,064	0,0003	$p < 0,001$
25%	0,51	89,4%	0,066	0,0001	$p < 0,001$
30%	1,98	76,9%	0,41	0,0019	$p < 0,01$
40%	0,51	49,6%	0,193	0,0343	$p < 0,05$

Tabela 3: Regresijska analiza »težavnosti« internih delov izpitov za štiri skupine predmetov na maturi

Iz opravljenih analiz, ki so prikazane na sliki 6, je razvidno, da so ocene, izražene v odstotnih točkah, pri internem delu mature višje pri predmetih oziroma skupinah predmetov, ki imajo večji interni delež maturitetne ocene. Najnižje ocene, izražene v odstotnih točkah, so pri internem delu mature pri ustnih izpitih pri tujih jezikih in matematiki ter pri laboratorijskih vajah pri naravoslovnih predmetih, kjer je delež interne ocene 20 % (na sliki 6 – kvadratki). Za odstotek ali malo več so zadnjih devet let višje ocene, izražene v odstotnih točkah, pri internem delu mature pri skupini družboslovnih predmetov z internimi seminarskimi nalogami, ki imajo delež interne ocene 25 % (na sliki 6 – trikotniki). Še za dodatne 3 % so v povprečju od leta 2000 do 2008 višje ocene, izražene v odstotnih točkah, pri internem delu mature pri predmetu z deležem interne ocene 40 % (na sliki 6 – križci). Predmeti z manjšim številom kandidatov, ki imajo delež interne ocene 30 %, so zadnja leta najviše interno ocenjeni, v povprečju že več kot 90 % (na sliki 6 – rombi).

Ne gre pa samo za višino dodeljenih točk pri internih delih izpitov. V teoriji testiranja se govori, da posamezne naloge ali deli izpita z nizko »težavnostjo«, ki jih z veliko verjetnostjo uspešno reši velika večina kandidatov (npr. 80 ali 90 % ali več), niso primerni za vključitev v testiranje (Kališnik, Drole in Urank 1998, str. 37). Take naloge ali deli izpita zaradi visokega indeksa »težavnosti« (pravzaprav »lahkosti«) ne razlikujejo dovolj med kandidati z boljšim in slabšim znanjem. Iz analize na sliki 6 in v tabeli 3 pa je očitno še, da pri internem ocenjevanju na maturi v Sloveniji indeksi »težavnosti« z leti naraščajo – za notranje ocenjene dele izpitov dijaki že dobivajo v povprečju od 85 do 90 % možnih točk. Kot je razvidno iz tabele 3, so trendi naraščanja (strmine – smerni koeficienti) med posameznimi leti statistično pomembni. Najhitreje naraščajo odstotne točke internega dela v skupini s 30-odstotnim deležem, kjer pa je najmanj izpitov. Naslednja stopnja medletnega naraščanja je v skupinah s 40- in 25-odstotnim internim delom, kjer pa skupina s 40-odstotnim deležem interne ocene že v izhodišču začenja znatno više. Tudi v skupini predmetov z najnižjim, 20-odstotnim internim delom gre za stabilno naraščanje, sicer z manj kot pol odstotka na leto (0,43 %). To ni zanemarljivo, pa vendar je to med skupinami predmetov najmanjši letni prirast.

Na podlagi prikazanih trendov lahko domnevamo, da učitelji v gimnazijah ne bi objektivneje in manj radodarno dajali visokih internih ocen, če bi delež internega dela maturitetne ocene povečali. Zdi se, da pri predmetih z večjim deležem internega dela ocene učitelji ocenjujejo »radodarneje«. Primeri predmetov z najnižjim odstotkom internega dela (20 %) kažejo, da majhen delež ni razlog za razmeroma visoke ocene.

Sklep

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS iz leta 1995 (1995, str. 22) je med drugim zapisano, da je treba v Sloveniji »spodbujati vključevanje čim širšega dela populacije mladih v splošno ali srednje strokovno izobraževanje in ob ohranjanju ravni zahtevnosti povečati prehodnost med raznimi segmenti izobraževalnega sistema«. Namen, da bi se v programe srednjega splošnega in strokovnega izobraževanja vključil večji delež populacije in da bi se s tem povečala tudi vertikalna in horizontalna prehodnost med programi, je bil zadnja leta očitno dosežen. Po osnovni šoli v Sloveniji tako rekoč vsi učenci in učenke nadaljujejo izobraževanje v katerem od programov srednješolskega izobraževanja. Tudi delež mladih z vsaj srednješolsko izobrazbo je pri nas med največjimi v Evropi (Commission of the European Communities 2009, str. 37). Prav tako je v Sloveniji, če jo primerjamo z drugimi evropskimi državami, zelo majhen delež mladih, starih od osemnajsti do štiriindvajset let, ki nimajo končane srednje šole in niso vključeni v nobenega od programov izobraževanja. Tudi osip je v Sloveniji primerjalno gledano izjemno majhen. Slovenija je med redkimi državami, ki so v tem pogledu že dosegle cilj, zastavljen v Evropi, naj bi bil ta delež do leta 2010 manj kot 10-odstoten (prav tam, str. 65). V primerjavi z mladimi v drugih državah članicah EU se mladi v Sloveniji po srednješolskem izobraževanju pogosteje odločijo za nadaljevanje študija. Študij na višjih in visokih šolah nadaljuje 89 % vsakoletne generacije, to je veliko več, kot je povprečje v članicah EU (68 %), in tudi znatno več kot v razvitih državah, članicah OECD (72 %) (Education at a Glance 2008, str. 68; Muršak 2009, str. 166).

Žal pa pri tem ne dopolnjujemo sistemskih in kurikularnih rešitev tako, da bi upoštevali leta 1995 zapisano opozorilo o »ohranjanju ravni zahtevnosti«. Zato je utemeljeno predvidevanje, da so bili zastavljeni cilji doseženi (tudi) zaradi zmanjšanja zahtevnosti in inflacije ocen. Predstavljene analize v prispevku kažejo pomembno zvišanje splošnega učnega uspeha v osnovnih šolah in povečanje deleža visokih ocen pri internem delu maturitetnega izpita pri posameznih predmetih.

Ocenjevanje v osnovnih šolah, ki vpliva na splošni uspeh, pa tudi pri interno ocenjenih delih maturitetnih izpitov kaže na inflatorno ocenjeno znanje. Učiteljeve ocene, izražene v točkah pri internih delih maturitetnih izpitov pri posameznih predmetih (ustni izpiti, laboratorijsko delo, seminarske naloge ipd.), so iz leta v leto višje. V povprečju se že približujejo 90 % možnih točk, pri nekaterih predmetih ta odstotek celo presegajo. Z majhnim osipom in velikim deležem mladih, ki »uspešno« končajo srednješolske programe in se vpišejo na višje stopnje izobraževanja, bi morali biti zadovoljni. Praktiki na vseh stopnjah izobraževanja pa že glasno izražajo domnevo, da sta majhen osip in velik delež prehodnosti dosežena z zniževanjem standardov znanja in prilagajanjem meril pri ocenjevanju znanja – z razvrednotenjem ocen in spričeval (Zupanc 2005; Zupanc 2006). Domneva o zniževanju meril pri ocenjevanju znanja se prenaša tudi na ocenjevanje dobrega in odličnega znanja. Če drži domneva, da so merila za oceno zadostno vse nižja, bi lahko sklepali, da se znižujejo tudi merila za pridobivanje (naj)višjih ocen. To pomeni, da se v izobraževalne programe na sekundarni in terciarni stopnji izobraževanja vpisujejo mladi z vse slabšim splošnoizobraževalnim znanjem.

Literatura in viri

Bucik, V. (1997). Osnove psihološkega testiranja. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Bucik, V. (ur.) (2002). Maturitetno letno poročilo – Matura 2002. Ljubljana: Državni izpitni center.

Commission of the European Communities. (2009). Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Indicators and benchmarks 2009. http://ec.europa.eu/education/ lifelong-learning-policy/doc1951_en.htm (25. 12. 2009).

Cote, J. E., in Allahar, A. L. (2007). Ivory Tower Blues: A University System in Crisis. Toronto: University of Toronto Press.

Education at a Glance (2008). Pariz: OECD Publications.

Gabrščček, S. (1998). Izpiti ob zaključku srednje šole v evropskih državah. V: Kališnik, M. (ur.). Drugi strokovni posvet o maturi. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 81–87.

Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja: selekcija ali orientacija učencev. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kališnik, M., Drole, R., in Urank, M. (1998). Edukometrična analiza ocenjevanja. V: Brešar, F. (ur.). Notranje vrednotenje mature 1995–1997. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 37.

Lavrič, M., Tavčar Krajnc, M., Fištravec, A., Musil, B., in Klanjšek, R. (2008). Vpliv splošne mature na pouk v gimnazijah – Končno poročilo o rezultatih raziskave. Projekt evalvacija. Ljubljana: Evropski socialni sklad EU in Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Linn, R. L., in Gronlund, N. E. (2000). Measurement and Assessment in teaching (8th ed.). New York: Merrill/Prentice Hall.

Makarovič, S. (2004). Ena od spominčic. Delo (Sobotna priloga), 30. april 2004, str. 40.

Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovosti (maturitetnega) znanja. Sodobna pedagogika, 52. št. 3, str. 54–75.

Maturitetna letna poročila – mature 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000. (2001). Republiška maturitetna komisija in Državni izpitni center. Ljubljana: Državni izpitni center. http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/ (6. 6. 2010).

Mullen, R. (1995). Indicators of grade inflation. Paper presented at the 35th Association for Institutional Research Forum. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_ storage_01/0000019b/80/14/2a/42.pdf (2. 1. 2010).

Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, 60, št. 1, str. 154–171.

Oosterhof, A. (2001). Classroom applications of Educational measurement. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Osredkar, M., in Kranjčevič, F. (1999). Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Kemija. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 22–24.

Pluško, A. (2001). Predlogi razvojnih sprememb mature v Sloveniji. V: Kališnik, M. (ur.). Tretji strokovni posvet o maturi. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 17–21.

Počkar, M., in Slavec, A. (1999). Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Sociologija. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 25–29.

Račečič, O. (2006). Kovačnica vseznalcev. Šolski razgledi, LVII, št. 6. Ljubljana, str. 1.

Rojstaczer, S., in Healy, C. (2010). Grading in American Colleges and Universities. Teachers College Record. http://www.tcrecord.org (2. 5. 2010).

Rosovsky, H., in Matthew, H. (2002). Evaluation and the Academy: Are We Doing the Right Thing. Cambridge: American Academy of Arts & Science.

Rezultati raziskovanj, št. 479/1990, Statistični urad RS (2006). Učenci po uspehu 1987/88. (Statistični podatki o učencih; pisni odgovor na poizvedbo Državnega izpitnega centra, 10. 4. 2006).

Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave mature na pouk. Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 76–97.

Semen, E. (2009). Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje – Analiza končnega poročila o izvedbi splošne mature 2009. Ljubljana: Sektor za raziskave in razvoj, Državni izpitni center. http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/ (5. 1. 2010).

Skarza - Žerovnik, M., in Slavec, A. (1999). Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Psihologija. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 22–25.

Statistične informacije št. 19/2006, Statistični urad RS (2006). Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2003/2004 in na začetku šolskega leta 2004/2005. http://www.stat.si/doc/statinf/09-si-126-0601.pdf (1. 5. 2006).

Statistične informacije št. 49/2007, Statistični urad RS (2007). Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2005/2006 in na začetku šolskega leta 2006/2007. http://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-126-0701.pdf (1. 9. 2007).

Statistični urad RS (2006). Učenci po uspehu 1978/79. (Statistični podatki o učencih; pisni odgovor na poizvedbo Državnega izpitnega centra, 10. 4. 2006).

Suslow, S. (1976). A report on an interinstitutional survey of undergraduate scholastic grading 1960s to 1970s. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/ 80/36/c7/c8.pdf (2. 1. 2010).

Šimenc, M., in Slavec, A. (1999). Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Filozofija. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 31–33.

Škrlovnik, P. (2006). Miti o enakih možnostih. Šolski razgledi, LVII, št. 6, str. 5.

Trampuš, M., in Kranjčevič, F. (1998). Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Fizika. Ljubljana: Državni izpitni center.

Trampuš, M., in Kranjčevič, F. (1999). Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Fizika. Ljubljana: Državni izpitni center.

Urank, M., in Zupanc, D. (2007): Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole. Ljubljana: Državni izpitni center.

Vogel, J. (ur.) (2008). Maturitetno letno poročilo – Matura 2008. Ljubljana: Državni izpitni center.

Voglar, A., in Sevnik, M. (2005). V treh slikah – ocenjevanje. Šolski razgledi, LVI, št. 5, str. 1.

Zabret, M. (2005). Mi ga pa timssamo. Delo (Šolstvo), 7. februar 2005, str. 13.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2007). Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. Državna komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju. http://www.zrss.si/pdf/_Smernice%20%207.5.%2007.pdf (26. 10. 2009).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2008 a). Izhodišča za posodabljanje UN v OŠ 2006–2008. http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466 (26. 10. 2009).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2008 b). Posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli. http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Posodabljanje%20UN%20v%20OŠ.doc (26. 10. 2009).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2009). Posodobitev učnih načrtov – vpeljevanje in spremljanje ter usposabljanje učiteljev. Usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov 2008–2010. www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Terminski_plan_izobrazevanje_nov_ dec09-original.doc (26. 10. 2009)

Zupanc, D. (2001 a). Interno ocenjevanje pri maturi. Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 98–109.

Zupanc, D. (2001 b). Notranje ocenjevanje pri maturi. V: Kališnik, M. (ur.). Tretji strokovni posvet o maturi. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 117–125.

Zupanc, D. (2005). Ravni znanja pri (inter)nacionalnih preverjanjih. Šolsko polje, XVI, št. 5-6, str. 161–195.

Zupanc, D. (2006). Inflacija. Šolski razgledi, LVII, št. 9, str. 1.

Zupanc, D., Urank, M., in Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. School Effectiveness and School Improvement, 20, št. 1, str. 89–122.

Darko ZUPANC, M.A. (National Examinations Centre, Slovenia)
Matevž BREN, Ph.D. (University of Maribor, Slovenia)

GRADE INFLATION IN SLOVENIA

Abstract: Grade inflation is defined as an upward shift of average school grades over an extended period of time without a corresponding increase in student achievement. This issue was pointed out years ago when experts in the U.S. became aware of the year–to-year rise in the grade point average (GPA) and also when a similar situation occurred with the internal grading of various subjects of general Matura in Slovenia. This article shows differences (academic years 87/88 and 05/06) in the distribution of overall achievement in primary schools in Slovenia and in high graded internal parts of the general Matura exams over time (1995 to 2008). The study confirms the prognosis given nine years ago that predicted a yearly increase in internal grades in the school-based parts of the Matura exams (i.e., oral exam, laboratory work, coursework, etc.); these are now approaching a 90% average, and in some subjects even exceed that percentage. The study analyzes the internal grades of subject groups with the same proportion (20%, 25%, 30%, and 40%) of the internal part of the exam. Internal grades are higher in groups with a higher proportion of the internal exam; the fastest growing internal grade average is in the group with 30% of internal proportion. The second highest slope of increase is in the groups with 40% and 25% of the internal part, where the group with the 40% proportion of school-based part starts much higher in the beginning year (2000). The minimum annual growth has been recorded in the group with the lowest, i.e. 20%, internal part. All upward trends are statistically significant. Grade inflation, meaning that higher grades do not derive from a corresponding increase

in student achievement, is confirmed by correlation research between the internal and the external part of the Matura exams (correlations are relatively low), and by the Matura Subject Commission's trial, where teachers' and external examiners' grades regarding the same objectives were compared.

Key words: student achievement; internal grading; grade inflation; *Matura*; Assessment of/for Learning Analytic (ALA) Tool