

*Andreja Tinta*

## **Ocena pogojev za uveljavitev modela celodnevne osnovne šole**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:37.091(497.4)

### **POVZETEK**

Rezultati PISE 2000 so nemške šolske oblasti spodbudili k širjenju mreže celodnevni<sup>h</sup> šol in že z raziskavo PISA 2012, ki je pokazala dobre rezultate učencev, so upravičili ukrepe v smeri oblikovanja kakovostnega izobraževalnega sistema v Nemčiji. Zato nas je zanimalo, ali na slovenskih osnovnih šolah obstajajo pogoji za uvajanje celodnevne osnovne šole. Izvedli smo neeksperimentalno raziskavo na vzorcu ravnateljev, ki so ocenili kadrovske in prostorske pogoje za uveljavitev celodnevne osnovne šole. Pozorni smo bili na razlike glede na lokacijo šole in število učencev. Raziskava je pokazala, da ima večina slovenskih šol, ne glede na lokacijo šole in število učencev, zagotovljene ustrezne pogoje. Na šolah, kjer le-teh še ni, bi jih lahko zagotovili z minimalnim finančnim vložkom.

**Ključne besede:** celodnevna osnovna šola, kadrovski in prostorski pogoji, ravnatelji slovenskih osnovnih šol

## **Assessment of the Conditions for Introducing the All-Day Model in Basic Schools**

Original scientific article

UDK: 373.3:37.091(497.4)

### **ABSTRACT**

The results of the PISA 2000 prompted the German school authorities to extend the network of all-day schools and already the results of the PISA 2012 research showed good students results justify the actions in the direction of designing a quality educational system in Germany. So, we wondered, whether Slovenian basic schools meet the conditions for the introduction of the full-day model. We carried out a non-experimental survey on a sample of headteachers who were asked to assess the spatial and personnel conditions for the implementation of the all-day basic school. In doing so, we paid attention to the differences in terms of the stratum and the number of students. The survey showed that, regardless of the stratum and the number of pupils, most of the schools met the relevant conditions. The schools in which these have not been met yet, could assure them with minimum financial investment.

**Key words:** all-day basic school, personnel and spatial conditions, heads of basic schools

## Uvod

Nemške oblasti so presenetili slabi rezultati PISE 2000. Izkazalo se je, da nemški izobraževalni sistem ni tako učinkovit, kot so bili prepričani. Zato je nemška vlada v letih 2003–2007 na zvezni ravni sprejela IZBB-program (Investitionsprogramm Bundesregierung »Zukunft, Bildung und Betreuung«), usmerjen v oblikovanje kakovostnega izobraževalnega sistema v Nemčiji. Gre za program, ki deluje v smeri vzpostavitve sodobne izobraževalne infrastrukture in ustanavljanja nove šolske oblike, imenovane Ganztagschule (celodnevna šola) (Zickgraf 2009) in že kaže svoje kvalitete. Leta 2013 je dr. Johanna Wanka, ministrica za šolstvo, povedala: »Dobri rezultati raziskave PISA 2012 so potrdili ukrepe, ki smo jih sprejeli kot posledico raziskave PISA 2000. K temu je pripomogla uvedba in pregled izobraževalnih standardov, širitev predšolske vzgoje in celodnevni šol« (PISA 2012, Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013).

## Teoretična izhodišča

Če primerjamo povprečne dosežke petnajstletnikov v Nemčiji s povprečnimi dosežki petnajstletnikov v Sloveniji v mednarodni raziskavi PISA 2012, ugotovimo, da je Slovenija pri matematični pismenosti dosegla 501 točko (Nemčija 514) – to pomeni, da je dosežek višji od povprečja OECD (494 točk). Pri bralni pismenosti je Slovenija dosegla 481 točk (Nemčija 508 točk), ki Slovenijo uvrščajo pod povprečje OECD (496 točk). Pri znanju naravoslovja pa smo dosegli 514 (Nemčija 524) točk, ki pomenijo višji rezultat od povprečja OECD (501 točka) (PISA 2012, Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013). Slovenski rezultati so torej višji od povprečja OECD pri matematični pismenosti ter naravoslovju, pri bralni pismenosti pa je rezultat nižji od povprečja OECD. V primerjavi z Nemčijo dosega Slovenija nižje rezultate tako pri matematični in bralni pismenosti kot tudi pri naravoslovju. Čeprav lahko rečemo, da se je Slovenija dobro odrezala na PISA 2012, drži, da v primerjavi z Nemčijo dosega slabše rezultate. In kakor trdijo nemške šolske oblasti (prav tam), da so tudi celodnevne šole prispevale k izboljšanju dosežkov na mednarodni raziskavi PISA, je smiselno razmisliti, katere prednosti bi lahko zagotovila celodnevna šola in kakšne pogoje bi tovrstna šolska oblika za svoje delovanje potrebovala.

### *Prednosti uvajanja modela celodnevne šole v slovensko devetletko*

Ugotovili smo, da celodnevna šola zagotavlja boljše učne učinke, in predpostavljamo lahko, da bi z uvajanjem tovrstne šolske oblike v slovenskem prostoru tudi naši učenci dosegali boljše učne rezultate. Poleg tega bi celodnevna šolska oblika zagotovo imela določene prednosti pred sedanjo. S tem bi ravnatelji lahko rešili nekatere aktualne probleme, ki se odražajo v šolski praksi (npr. osemurna prisotnost učiteljev na delovnem mestu, prisotnost učiteljev tudi med šolskimi počitnicami, zaposlovanje učiteljev in drugih delavcev za polni delovni

čas ...). Poleg teh bi lahko našteli tudi prednosti z vidika staršev. Če imajo sedaj starši zagotovljeno varstvo za otroka do 5. razreda (Kos Knez 2002), bi z možnostjo uvajanja celodnevne osnovne šole poleg varstva za učence do 9. razreda dobili možnost, da njihovi otroci opravijo vse šolske obveznosti v šoli (torej učenje z izdelavo domače naloge). To pomeni, da bi celodnevna šola za starše predstavljala tudi razbremenitev v smislu učne pomoči, ki jo v popoldanskem času namenjajo svojim otrokom (Popp 2011). Na drugi strani pa bi imeli učenci, še zlasti tisti iz socialno nepriviligiranih družin, možnost in priložnost, da v stimulativnem šolskem okolju nadoknadijo svoj primanjkljaj. Poleg tega imajo učenci v celodnevni šoli pri pisanju domače naloge in samostojnem učenju na voljo učno pomoč, če jo potrebujejo, in tudi ustrezno didaktično opremo, ki jim omogoča, da je naloga korektno narejena. Prednost celodnevne šolske oblike vidimo tudi v šoli kot izobraževalni instituciji prav zaradi učinkov, s katerimi se postavljajo Nemci, odkar so predstavili dosežke PISE 2012 (Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter 2013) – doseganje boljših učnih dosežkov, napredek v usvajanju socialnih kompetenc ter izboljšanju učne klime. Pri naštevanju prednosti celodnevne šolske organizacije se ne moremo izogniti niti povezanosti šole in lokalnih (športnih in kulturnih) društev (Holtappels 2014). Sodelovanje šole in lokalne skupnosti pa predstavlja trend, ki ob korektnih dogovorih in spoštovanju le-teh prinaša zadovoljstvo učencem, delavcem šole in posledično tudi staršem kot tudi društvom lokalne skupnosti in kraju samemu (Popp 2011).

#### *Pogoji za uvajanje celodnevne šole*

Trendi sodobne celodnevne šole narekujejo drugačno organizacijsko strukturo in tudi didaktično podobo šole; v ospredje stopajo aktivni pouk, sodelovalno učenje, projektno delo ... Na podlagi uvajanja modelov celodnevne šole v tujini lahko izpostavimo elemente, ki vplivajo na oblikovanje organizacijskih struktur, kot na primer kadrovske in prostorske pogoje za izvajanje celodnevne šole.

#### *Kadrovske pogoje*

Dejstvo je, da je PISA vplivala na izobraževalne politike evropskih držav, tudi na področje izobraževanja učiteljev (Speck 2012). Temu primerno se je moralo prilagoditi tudi zaposlovanje ustrezno usposobljenih učiteljev v celodnevni šolah. Ti naj bi poleg ustrezne pedagoške usposobljenosti obvladovali specifične socialne dimenzije ter pridobili veščine s področja umetnosti in športa (prav tam). Tako so izobraževalni programi, s katerimi želijo nemške šolske oblasti usposobiti učitelje za delo v celodnevni šoli, usmerjeni v »oblikovanje« učitelja, ki poleg didaktične dimenzije obvladuje tudi socialne potrebe in čustveni razvoj otrok in mladostnikov, vključenih v celodnevne šole (Popp 2011, 46), saj učitelji poleg rednega pouka izvajajo dejavnost samostojnega učenja in druge dejavnosti s športnega in kulturnega področja. Omenjene dejavnosti lahko izvajajo tudi zunanji sodelavci, če imajo dokončano ustrezno pedagoško izobraževanje za delo v celodnevni šoli.

### *Prostorski pogoji*

Teoretični koncepti celodnevno šole pojasnjujejo kot učni, življenjski in izkušnji prostor; arhitekturni vidik šolske zgradbe, v kateri se izvaja celodnevni pouk, pri tem dobiva vedno večji pomen. Shatry (2010) je izpostavila cilje, ki jim sledi arhitektura celodnevne šole. Ti se nanašajo na oblikovanje stimulativnega (šolskega) prostora, ki omogoča oblikovanje manjših učnih skupin ter pridobivanje ključnih kompetenc vsakega posameznika. Trend oblikovanja celodnevnišol v nemškem prostoru predstavljajo tip šole, ki je oblikovana po načelu »prostor v prostoru« in ki glede na potrebe nove kulture izobraževanja omogoča optimalne didaktične rešitve ter hitro in enostavno menjavo prostora glede na oblike poučevanja v smislu skupinskega dela z računalnikom, pridobivanje ročnih spretnosti, projektnega dela, diferenciranega dela itd. Takšne šole zagotavljajo optimiziran prostorski okvir (Buddensiek 2008).

### *Namen raziskave*

V skladu s trendi celodnevne šole smo oblikovali anketni vprašalnik za ravnatelje, v katerem so nas zanimala mnenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol:

- o kadrovskih pogojih za izvajanje celodnevne šole (število zaposlenih, ki bi jih na šoli potrebovali glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede);
- o prostorskih pogojih, ki bi jih na šoli potrebovali, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede (preureditvi prostorov ter trenutni zmogljivosti šolske kuhinje).

Pri navedenih mnenjih ravnateljev bomo preverjali obstoj razlik glede na:

- lokacijo šole,
- število učencev.

## **Metodologija**

### *Raziskovalna metoda*

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

### *Raziskovalni vzorec*

V raziskavo smo zajeli ravnatelje slovenskih osnovnih šol, ki so funkcijo ravnatelja opravljali v šolskem letu 2012/13. Za odgovore preko spletne ankete smo prosili vseh 450 ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Na spletno anketo je odgovorilo 148 ravnateljev, kar predstavlja 32,9-odstotno odzivnost (Hozjan 2009, 18). Ravnatelji, ki so odgovorili na anketna vprašanja, so bili iz naslednjih entot Zavoda za šolstvo: Ljubljana, Maribor, Celje, Kranj, Nova Gorica, Koper, Novo mesto, Murska Sobota ter Slovenj Gradec. Zajeti vzorec ravnateljev je neslučajnostni namenski vzorec.

Na nivoju rabe inferenčne statistike ga opredeljujemo kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

V vzorcu je največ ravnateljev iz območne enote Ljubljana, najmanj pa iz enot Murska Sobota in Slovenj Gradec, kar je v skladu s številom šol v posameznih organizacijskih enotah.

Iz mestnega okolja je 32,4 % ravnateljev, iz primestnega 30,4 %, iz šol na podeželju pa 37,2 %.

Slaba polovica anketiranih ravnateljev ima do 20 let delovne dobe, ena tretjina nad 30 let delovne dobe, slaba petina pa do 30 let delovne dobe.

Prevladujejo ravnatelji, katerih čas ravnateljavanja ne presega 5 let (60,8 %) – gre torej za skupino ravnateljev, ki mandat ravnateljavanja opravljajo prvič. Sledi skupina ravnateljev, ki to delo opravlja več kot 15 let (20,3 %). Slaba petina je ravnateljev, katerih čas ravnateljavanja ne presega 15 let.

#### *Postopki zbiranja podatkov*

Po sondažni uporabi anketnega vprašalnika je sledila njegova definitivna uporaba (marec 2013). Spletni anketni vprašalnik smo po elektronski pošti poslali ravnateljem vseh slovenskih osnovnih šol. Ker je bila odzivnost po prvem anketiranju nizka (manj kot 20 %), smo ravnatelje ponovno pozvali k izpolnjevanju anketnega vprašalnika. Anketiranje smo zaključili aprila 2013.

#### *Postopki obdelave podatkov*

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčne distribucije,  $\chi^2$ -preizkus.

## **Rezultati z razpravo**

### *Kadrovski pogoji*

Poudarjeno je že bilo, da je celodnevna šola specifična šolska oblika, ki za svoje delovanje potrebuje ustrezne kadrovske pogoje. Želeli smo izvedeti, kakšne kadrovske pogoje imajo slovenske osnovne šole za morebitno uvajanje celodnevne šole. Zato smo ravnatelje vprašali, koliko zaposlenih bi glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti na šoli potrebovali, da bi lahko izvajali celodnevno šolo za vse razrede, in sicer za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti ter pripravo prehrane učencev.

Preglednica 1: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) ravnateljev po kadrovskih potrebah učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti ter prehrane učencev

Kadrovske potrebe	Samostojno učenje		Ustvarjalne dejavnosti		Rekreativne dejavnosti		Prehrana učencev	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>Enako</b>	30	20,3	111	75	134	90,5	141	95,3
<b>1 več</b>	68	45,9	37	25	14	9,5	7	4,7
<b>2 več</b>	32	21,6	0	0	0	0	0	0
<b>3 več</b>	17	11,5	0	0	0	0	0	0
<b>4 več</b>	1	0,7	0	0	0	0	0	0
<b>Skupaj</b>	148	100	148	100	148	100	148	100

Frekvenčne distribucije kažejo, da večina ravnateljev meni, da bi glede na trenutno zasedenost sistemizacije in izpolnjevanje učne oziroma delovne obveznosti za izvajanje samostojnega učenja na šoli potrebovali 1 dodatnega učitelja. Sicer pa v glavnem ne potrebujejo dodatnih kadrov.

Kaže se torej, da ravnatelji za potrebe samostojnega učenja ne izražajo pomembno višjih zahtev glede dodatne zaposlitve učiteljev. To je zanimivo, a hkrati pojasnjuje trende v šolstvu zadnjih nekaj let, ko se zmanjšuje število otrok (na šolah), število zaposlenih učiteljev pa ostaja enako.

Rezultati tudi kažejo, da tudi za uvedbo ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti in prehrane (malico in kosilo) za vse učence šole po mnenju ravnateljev ne bi bilo treba zaposliti dodatne pomoči oziroma bi potrebovali samo enega učitelja več. Tudi ti rezultati nas presenečajo. Glede na izsledke raziskav ob uvajanju celodnevniških šol v Nemčiji (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013) bi pričakovali, da bodo ravnatelji morali zaposliti večje število ustreznih kadrov. Vzroke za takšne rezultate lahko iščemo v sedanji razpoložljivosti pedagoškega in nepedagoškega kadra na šoli. Domnevno so imeli ravnatelji v mislih prerazporeditve, s katerimi bi zagotovili izvedbo ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter prehranjevanje učencev.

Preglednica 2: Izidi  $\chi^2$ -testa za ugotavljanje povezanosti med številom učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti, pripravo prehrane ter lokacijo šole

Število učiteljev za izvajanje dejavnosti / Lokacija šole	Samostojno učenje						Ustvarjalne dejavnosti			Rekreativne dejavnosti			Prehrana učencev			
	Enako	1 več	2 več	3 več	4 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	
<b>Mestna</b>	f	6	28	12	2	0	48	38	10	48	47	1	48	47	1	48
	f %	20	41,2	37,5	11,8	0,0	32,3	34,2	27,0	32,4	35,1	7,1	32,4	33,3	14,3	32,4
<b>Prime-stna</b>	f	11	17	9	8	0	45	31	14	45	40	5	45	41	4	45
	f %	36,7	25,0	28,1	47,1	0,0	30,4	27,9	37,8	30,4	29,9	37,7	30,4	29,1	57,1	30,4
<b>Šola na podeželju</b>	f	13	23	11	7	1	55	42	13	55	47	8	55	53	2	55
	f %	43,3	33,8	43,4	41,2	100	37,2	37,8	35,1	37,2	35,1	57,1	37,2	37,5	28,6	37,2
$\chi^2$		10,514						1,395			4,014			2,16		
<b>P</b>		0,231						0,498			0,102			0,270		
<b>g</b>		8						2			2			2		

Test  $\chi^2$  je pokazal, da v kadrovskih pogojih ne obstajajo statistično značilne razlike glede na lokacijo šole.

Rezultati kažejo, da bi bile osnovne šole pri izvajanju celodnevne organizacije glede kadrovskih pogojev v (približno) enakem izhodiščnem položaju glede na lokacijo šole. To pomeni, da bi skoraj polovica šol potrebovala samo 1 dodaten pedagoški kader za izvajanje samostojnega učenja, medtem ko bi izvajanje ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter pripravo prehrane za učence šole lahko zagotovile s trenutnim številom zaposlenih kadrov na šoli.

*Preglednica 3: Izidi  $\chi^2$ -testa za ugotavljanje povezanosti med številom učiteljev za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalnih dejavnosti, rekreativnih dejavnosti, pripravo prehrane ter številom učencev na šoli*

Število učiteljev za izvajanje dejavnosti / Število učencev	Samostojno učenje						Ustvarjalne dejavnosti			Rekreativne dejavnosti			Prehrana učencev			
	Enako	1 več	2 več	3 več	4 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	Enako	1 več	$\Sigma$	
<b>Do 150</b>	f	4	13	2	2	0	21	15	6	21	19	2	21	21	0	21
	f%	13,3	20,0	73,5	11,8	0,0	14,2	13,5	16,2	14,2	14,2	14,3	14,2	14,2	0,0	14,2
<b>Od 150 do 300</b>	f	20	50	27	13	1	111	85	26	111	103	8	111	107	4	111
	f%	66,7	73,5	84,4	76,5	100	75,0	76,6	70,3	75,0	76,9	57,1	75,0	75,9	57,1	75,0
<b>Nad 300</b>	f	6	5	3	2	0	16	11	5	16	12	4	16	13	3	16
	f%	20,0	73,5	9,4	11,8	0,0	10,8	9,9	13,5	10,8	9,0	28,6	10,8	9,2	42,9	10,8
$\chi^2$	6,853						0,623			3,961			8,335			
<b>P</b>	0,553						0,732			0,106			0,015			
<b>g</b>	8						2			2			2			

Test  $\chi^2$  kaže, da obstaja statistično značilna razlika glede na število učencev na šoli v pripravi prehrane za učence ( $P = 0,015$ ). Frekvence kažejo, da bi šole, ki imajo nad 300 učencev (42 %), pogosteje potrebovale 1 dodatnega kuharja za pripravo malic ter kosil za vse učence kakor šole z do 150 ali do 300 učenci. Pokazalo se je torej, da bi šole z več učenci za pripravo hrane potrebovale 1 dodatno pomoč v kuhinji, medtem ko šole z manj učenci te pomoči ne bi potrebovale. Mogoče je, da imajo šole z manjšim številom učencev (do 300) kuharje zaposlene za polovični delovni čas in bi se jim ob morebitni celodnevni organizaciji pouka le-ta spremenil v polnega. Morda pa si šole z manjšim številom učencev delijo določeno število kuharjev z vrtci in zato ne bi potrebovale dodatnih kuharjev.

### *Prostorski pogoji*

Videli smo, da celodnevna šolska organizacija za realizacijo življenja in dela učencev in učiteljev na šoli potrebuje ustrezne prostorske pogoje, ki obsegajo zunanje površine, koticke za samostojno učenje, koticke za preživljanje prostega časa, ustrezno jedilnico, učilnice, opremljene s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, športne objekte ter kabinete. Ravnatelje osnovnih šol smo vprašali, ali ima njihova šola prostore, da bi za učence vseh razredov organizirala naslednje dejavnosti celodnevne šole: samostojno učenje, rekreativne dejavnosti, ustvarjalne dejavnosti, malico ter kosilo. Če so pri kateri dejavnosti odgovorili, da nimajo ustreznih prostorov za izvajanje tovrstne dejavnosti, so

zraven navedli, kakšne prostore in površine bi potrebovali oziroma bi jih morali preurediti, da bi lahko izvajali ustrezno dejavnost za učence vseh razredov.

*Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) ravnateljev po prostorskih potrebah šol za izvajanje samostojnega učenja, ustvarjalne dejavnosti, rekreativne dejavnosti, malice ter kosila*

Prostorski pogoji	Samostojno učenje		Rekreativne dejavnosti		Ustvarjalne dejavnosti		Malica		Kosilo	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>Da</b>	102	68,9	143	96,6	143	96,6	148	100	106	71,6
<b>Ne</b>	46	31,1	5	3,4	5	3,4	0	0	42	28,4
<b>Skupaj</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>100</b>

Iz preglednice je razvidno, da je več tistih ravnateljev, ki menijo, da imajo na šoli primerne prostore, da za učence vseh razredov organizirajo navedene dejavnosti, po mnenju večine ravnateljev pa šole izpolnjujejo prostorske pogoje. Vzroke za takšne rezultate bi lahko pripisali manjšanju števila učencev v osnovnih šolah, kar posledično pomeni več praznih prostorov, ki bi jih ravnatelji lahko izkoristili za samostojno učenje. Poleg tega je bilo veliko šol v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja zgrajenih za namen takratne celodnevne šole (Novak 1985; Novak 1986; Mesesnel 1979), to pomeni, da so bile šole prostorsko primerno pripravljene za celodnevno organizacijo pouka, vključno z izvajanjem samostojnega učenja, ustvarjalnih in rekreativnih dejavnosti ter z ustreznimi zunanjimi prostori (šolsko igrišče, zelenice, sprehajalne steze, šolski vrt, poligon, namenjen prometni vzgoji, športni objekti). Sklepamo torej lahko, da bi velika večina slovenskih osnovnih šol brez težav izvajala tudi rekreativne dejavnosti za vse učence. Prav tako ne presenečajo rezultati glede šolske malice in kosila. Šolska malica je obvezna za vse učence šole, medtem ko se lahko učenci za šolsko kosilo prostovoljno odločajo. Res je, da v šolskih kuhinjah ne pripravljajo kosil samo za učence šole, saj lahko kosila naročijo tudi zunanji uporabniki. Glede na subjektivni pogled ravnateljev ugotovimo, da večina šol torej že ima zagotovljene prostorske pogoje. Šole so torej zgrajene standardno in izpolnjujejo zahteve, ki so zapisane v Navodilih za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007). Omenjena navodila določajo (prav tam, 6–7), da prostori za pouk v prvem in drugem triletju obsegajo matično učilnico (za do 28 učencev) v velikosti 60 m<sup>2</sup>, skupni prostor za učence 1. razreda v izmeri 20 m<sup>2</sup> ter kabinet za učila v velikosti 20 m<sup>2</sup>. Rečemo lahko, da imajo slovenske šole dobre prostorske pogoje za uvajanje celodnevne šole. Še zlasti, če slovenski standard, po katerem so zgrajene šole, primerjamo z nemškimi (Lederer in Pampe 2012), ugotovimo, da nemške celodnevne šole zagotavljajo učilnice v velikosti 60 m<sup>2</sup> oziroma 2 m<sup>2</sup> učnega prostora na učenca. Ti podatki pa so z vidika zagotavljanja ustreznega šolskega prostora povsem primerljivi z našimi šolami.



Preglednica 5: Izidi  $\chi^2$ -testa za ugotavljanje povezanosti med prostorskimi pogoji za izvajanje samostojnega učenja, rekreativnih dejavnosti, ustvarjalnih dejavnosti, malice in kosila ter številom učencev na šoli ter lokacijo šole

Prostorski pogoji / Okolica šole	Samostojno učenje			Rekreativne dejavnosti			Ustvarjalne dejavnosti			Malica			Kosilo			
	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	
Mestna	f	33	15	48	48	0	48	48	0	48	48	0	48	40	8	48
	f %	32,4	32,6	32,4	33,6	0,0	32,4	33,6	0,0	32,4	32,4	0,0	32,4	37,7	19,0	32,4
Primestna	f	34	11	45	44	1	45	44	1	45	45	0	45	28	17	45
	f %	33,3	23,9	30,4	30,8	20,0	30,8	30,8	20,0	30,4	30,4	0,0	30,4	26,4	40,5	30,4
Šola na podeželju	f	35	20	55	51	4	55	51	4	55	55	0	55	38	17	55
	f %	34,3	43,5	37,2	35,7	80,0	37,2	35,7	80,0	37,2	37,2	0,0	37,2	35,8	40,7	37,2
$\chi^2$	1,665			4,746			4,746			1,453			2,420			
P	0,435			0,166			0,166			0,228			0,201			
g	2			2			2			1			2			

Test  $\chi^2$  kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na lokacijo šole v prostorskih pogojih. Rezultati kažejo, da bi bile osnovne šole pri izvajanju celodnevne organizacije glede na lokacijo šole v (približno) enakem izhodiščnem položaju glede prostorskih pogojev. Frekvence kažejo, da imajo vsi anketirani ravnatelji ne glede na lokacijo šole zagotovljene prostorske pogoje za pripravo malice za vse učence. Čeprav ima Slovenija že uzakonjen in na nivoju države urejen sistem prehrane otrok in mladostnikov v šolah (57. člen Zakona o osnovni šoli, 1996), se kaže, da vse šole še vedno nimajo ustreznih pogojev za pripravo kosil. Ta problem se v Navodilih za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007) lahko rešuje na tri načine: da šola samostojno pripravlja hrano, da šola pripelje hrano, pripravljeno v dislocirani centralni kuhinji, ali da se učenci hranijo v sosednji šoli ali obratu družbene prehrane (9).

Preglednica 6: Izidi  $\chi^2$ -testa za ugotavljanje povezanosti med prostorskimi pogoji za izvajanje samostojnega učenja, rekreativnih dejavnosti, ustvarjalnih dejavnosti, malice in kosila ter številom učencev na šoli

Prostorski pogoji / Število učencev	Samostojno učenje			Rekreativne dejavnosti			Ustvarjalne dejavnosti			Malica			Kosilo			
	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	Da	Ne	$\Sigma$	
Do 150	f	16	5	21	21	0	21	21	0	21	21	0	21	17	4	21
	f %	15,6	10,9	14,2	14,7	0,0	14,2	14,7	0,0	14,2	14,2	0,0	14,2	16,0	7,5	14,2
Od 150 do 300	f	76	35	111	107	4	111	107	4	111	111	0	111	81	30	111
	f %	74,5	76,1	75,0	74,8	80,0	75,0	74,8	80,0	75,0	75,0	0,0	75,0	76,4	71,4	75,0
Nad 300	f	10	6	16	5	1	16	5	1	16	16	0	16	8	8	16
	f %	9,8	13,0	10,8	10,	20,0	10,8	10,	20,0	10,8	10,8	0,0	10,8	7,5	19,0	10,8
$\chi^2$	0,853			1,786			1,786			1,453			4,387			
P	0,653			0,410			0,410			0,228			0,112			
g	2			2			2			1			2			

Test  $\chi^2$  kaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na število učencev na šoli v prostorskih pogojih. Osnovne šole bi bile pri izvajanju celodnevne organizacije v podobnem izhodiščnem položaju po prostorskih pogojih glede na število učencev na šoli. Zopet velja opozoriti, da frekvence kažejo, da imajo vsi

anketirani ravnatelji zagotovljene prostorske pogoje za pripravo malice za število tistih učencev na šoli, ki to šolo obiskujejo.

## Sklep

V koncepte celodnevni šol v tujini so strokovnjaki vpeli odgovore na izzive današnje družbe. V ospredje stopa razširitev šolske ponudbe s pedagoškimi dejavnostmi ter oblikami dela in učenja, kot so samoregulativno učenje, socialna odgovornost, individualno spodbujanje. To učiteljem ponuja možnost, da z učenci vzpostavijo bolj celosten odnos, ki je zaradi storilnostnih pritiskov pri rednem šolskem pouku otežen. Širjenje mreže celodnevni šol naj bi po mnenju nemške šolske oblasti prispevalo k izboljšanju učnih dosežkov in zmanjšanju korelacije med učno uspešnostjo ter socialnim poreklom učenca. Danes se tako Nemci postavljajo z dobrimi rezultati, ki so jih dosegli njihovi petnajstletniki v mednarodni raziskavi PISA 2012. Ker celodnevna šola za svoje delovanje potrebuje ustrezne pogoje, smo empirično preverili, ali imajo slovenske osnovne šole ustrezne prostorske in kadrovske pogoje za vpeljevanje celodnevne šole. Ugotovili smo, da so za morebitno vpeljavo celodnevne šole na večini slovenskih osnovnih šol zagotovljeni kadrovski in prostorski pogoji. Na šolah, kjer teh pogojev še ni, bi ustrezne prostorske in kadrovske pogoje za realizacijo celodnevne šole lahko zagotovili z minimalnim finančnim vložkom. Prikaz le-teh pomeni le drobec k uresničevanju uveljavljanja celodnevni šol. Glede na prednosti, ki jih tovrstna šolska oblika zagotavlja, bi bila potrebna temeljit razmislek in soglasje vseh sodelujočih pri celodnevni šoli: učiteljev, učencev, staršev ter strokovne in širše javnosti.

*Andreja Tinta*

## **Assessment of the Conditions for Introducing the All-Day Model in Basic Schools**

Besides changed social conditions of the modern society also bad results on the PISA 2000 encouraged German government to make changes, which would provide better learning achievements of their students.

The Conference of Ministers of school in Germany (KMK) in December 2001 achieved constructive agreement between the school ministers, Teachers' Association and the Council for Education and Science, presented by the President of the Conference, Dr. Annette Schavan. They decided that they would not interfere with the structure of the German school system, but would introduce measures to try to overcome the shortcomings of their dual school system. So they took measures relating to the design of concepts of all-day schools, of which KMK expected to be rich programming structure to provide incentives for learning of weaker pupils and pupils with deficits in a given area, improved vertical and horizontal integration

of learning plans and that they would ensure achievement of minimum standards of knowledge. In addition, through introducing different teaching approaches that could be performed by professionally trained teachers all-day schools “timely” recognize “bad readers” that would need to be encouraged and motivated in the process of reading literacy development. In addition, teachers in full-day school develop appropriate learning strategies that would help to make optimum use of time for learning in the context of self-directed learning as well as through independent work of pupils.

Today Germans can boast about great results of their 15 years old students on PISA 2012. Apart from the incredible educational results, they also lowered the correlation between educational success and social background of the student. A lot of credit goes to introduction and examination of the educational standards and expansion of preschool education and all-day schools. In the Slovenian area we had already had experience with all-day school. Flourishing with the support of policy incentive, the process of concretisation by the teaching profession relied theoretically on pedagogical concepts that were present at that time in Europe. And regardless of the learning outcomes achieved in Germany, the last PISA survey would require reflection on what actions and changes should be adopted in Slovenian schools for a modern all-day model to be established. in our basic school

Thus we were interested whether the Slovenian basic schools meet the conditions for introducing all-day model, which has had so many positive effects in Germany. The empirical research will, based on the viewpoint of headteachers of Slovenian basic schools, show the personnel and space conditions for establishing all-day model in Slovenian basic schools. We used descriptive and causal non-experimental methods of empirical pedagogical research. The study of staffing needs has shown that, based on the current occupancy of systemization, to meet the educational or work commitments for the implementation of self-directed learning at school the majority of headteachers would need 1 more additional teacher. For the implementation of the remaining activities school heads would not need to employ additional staff. This is interesting, but at the same time it explains the trends in education over the past few years, when the decrease in the number of children (in schools), the number of teachers employed remains the same. Given the spatial needs, we found that more than two thirds of schools have guaranteed space requirements for the implementation of self-directed learning, recreational and creative activities. Concerning the spatial needs for the organization of lunches, one third of headteachers indicated that they do not have adequate facilities for organizing lunches for all students. In this situation, the existing school kitchens or canteens should be expanded, rearranged and renovated. The reasons for these results could be attributed to the reduction in the number of pupils in many basic schools, which in turn means more empty spaces that the directors can use for self-study. In addition, there were many schools in the seventies and eighties of the last century built for the purpose of the then all-day schools. We can thus conclude that

the majority of Slovenian primary schools provided staffing and spatial conditions for the applicability of all-day schools. In schools where these conditions, could with minimal financial input to ensure adequate space and staffing conditions for the exercise of all-day schools.

## LITERATURA

Buddensiek, Wilfried. 2008. Lernräume als gesundheits- und kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. V *BRÄGGER / POSSE / ISRAEL*, 177–204.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.bmbf.de/de/18357.php> (Pridobljeno 14. 2. 2013)

Holtappels, Heinz Günter. 2014. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann Verlag.

Hozjan, Jana. 2009. *Dejavniki, ki vplivajo na stopnjo odgovorov pri spletnih anketah*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za družbene vede.

Kos Knez, Silva. 2002. *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Didaktični priročnik za vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lederer, Arno, Pampe, Barbara. 2012. Schulen weiter bauen: Richtlinien. [http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/Redaktion/Urbane\\_Raeume/PDF/Projekte/Lernraeume/Lernraeume\\_weiter\\_bauen/Schulumbaukongress\\_WS\\_22\\_Pampe2.pdf](http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/Redaktion/Urbane_Raeume/PDF/Projekte/Lernraeume/Lernraeume_weiter_bauen/Schulumbaukongress_WS_22_Pampe2.pdf) (Pridobljeno 25. 6. 2014)

Mesesnel, Jelica. 1979. *Nekateri bistveni pogoji za uresničevanje družbenih vzgojnoizobraževalnih smotrov v celodnevni šoli*. I. del. Ljubljana: RSS.

Ministrstvo za šolstvo in šport. Navodila za gradnjo osnovnih šol v Republiki Sloveniji. 2007. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/prijava\\_investicij\\_navodila\\_OS\\_8\\_6\\_07.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/razpisi/investicije/prijava_investicij_navodila_OS_8_6_07.pdf) (Pridobljeno 30. 8. 2013)

Novak, Helena. 1986. *Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Novak, Helena. 1985. *Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole [v. del]: Uresničevanje koncepta COŠ v vzgojno-izobraževalni praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

PISA 2012. *Schulische Bildung in Deutschland besser und gerechter*. 2013. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2012-schulische-bildung-in-deutschland-besser-und-gerechter.html/> (Pridobljeno 8. 7. 2014)

Popp, Ulrikke. 2011. Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. V *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?*, (ur.) S. Appel in U. Rother, 34–47.

Shatry, Barbara. 2010. Architektur und Schule. [https://www.wehrfritz.de/pdf/Wehrfritz\\_Barbara\\_Shatry\\_Schulhausarchitektur.pdf](https://www.wehrfritz.de/pdf/Wehrfritz_Barbara_Shatry_Schulhausarchitektur.pdf) (Pridobljeno 8. 7. 2014)

Speck, Karin. 2012. Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. V *Jahrbuch Ganztagschule*, Wochenschau Verlag, (ur.) S. Appel in U. Rother, 56–66.

---

*Zakon o Osnovni šoli*. 1996. Ur. l. RS, št. 12, VI/96.

Zickgraf, Peer. *Schwung für die hessischen Ganztagschulen*. <http://www.ganztagschulen.org/de/2851.php/> (Pridobljeno 15. 11. 2013)

