

Dr. Helena Novak

O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji

Povzetek: Prispevek je sestavljen iz petih delov. V prvem je prikazan kratek pregled nastanka in razvoja celodnevne osnovne šole v Sloveniji. V drugem je predstavljen koncept celodnevne šole z organizacijskim modelom. V tretjem so naštetni osnovni pogoji njenega delovanja. Četrty vsebuje nekatere pomembnejše raziskovalne izsledke po petih letih njenega obstoja v Sloveniji, v petem pa so nanizani nekateri razlogi odprave celodnevne osnovne šole v Sloveniji.

Ključne besede: celodnevna osnovna šola, oddelki podaljšanega bivanja, koncept COŠ, organizacijski model, samostojno učenje, prosti čas, odnosi: učenci – učitelji – družina – okolje.

UDK: 371.2

Strokovni prispevek

Dr. Helena Novak, raziskovalka, docentka v pokojju.

Minevajo tri desetletja od nastanka prvih celodnevni osnovnih šol (COŠ) v Sloveniji. Če bi še delovale, bi letos zaznamovali trideseto obletnico njihovega delovanja. Glede na to, da so pred petnajstimi leti ugasnile zadnje celodnevne šole, lahko samo obudimo spomin nanje. Prednost njihove petnajstletne odsotnosti je le v tem, da gledamo na nastanek, delovanje in razvoj celodnevni šol v Sloveniji, takrat še jugoslovanski republiki, s časovne distance in skušamo ovrednotiti njihove vzgojno-izobraževalne in druge učinke. To lahko storimo danes manj čustveno in bolj kritično razčlenimo vzroke njihovega nehanja.

Nastanek in razvoj celodnevne osnovne šole v Sloveniji

Celodnevna šola je kot tip šole v svetu že dolgo znana. V mnogih državah obstaja tudi danes. Ko so v Sloveniji zaživele prve celodnevne šole, smo jih doživljali kot novost in izziv, čeprav tudi pri nas nismo bili povsem brez izkušenj s celodnevno organiziranim življenjem in delom učencev v šoli. Že v šolskem letu 1962/63 sta nastala v Ljubljani, v takrat še delujoči Osnovni šoli Frana Levstika, prva »varstvena oddelka«. V obeh so bili zajeti učenci od prvega do osmega razreda. To so bili predvsem otroci, ki doma niso imeli ustreznih pogojev za razvoj. Ti oddelki so bili izrazito socialne narave. V njih so učenci preživeli večji del dneva. Poleg pouka so dobivali še pomoč pri učenju, se v šoli hranili in pod pedagoškim vodstvom preživeli del svojega prostega časa. Od tega leta je število oddelkov s podaljšanim bivanjem učencev v šoli iz leta v leto naraščalo po vsej Sloveniji. Njihovo ustanavljanje so sprožili socialno-ekonomski razlogi. Takratna država si je prizadevala, da bi z vsebinsko razširjenim in celodnevno izvajanim vzgojno-izobraževalnim programom pomagala predvsem učencem, ki so pomoč potrebovali, in s tem prispevala k izenačevanju pogojev za nemoteni razvoj vseh učencev. V letu 1975 – ko so nastale prve celodnevne šole – je bilo v oddelkih podaljšanega bivanja (OPB) zajetih že 9 % osnovnošolcev. Zaradi svoje primarno varstvene in socialne narave je število OPB tudi po ustanavljanju

celodnevni šol še naprej naraščalo. Četudi se je delež teh oddelkov iz leta v leto spreminjal, niso nikoli prenehali delovati in delujejo v osnovnih šolah še danes. Zaradi stisk, ki jih doživlja sodobna družina (problemi varstva, redne prehrane, pomoči pri učenju idr.), je funkcija OPB ostala socialna in varstvena. Njihov obstoj narekujejo predvsem dnevne potrebe današnje družine.

Vpeljevanje celodnevne šole je bil politični projekt. Pobuda za njeno ustanavljanje je prišla iz slovenskega političnega vrha. V letu 1975 je začelo delovati prvih šest celodnevni šol. V naslednjih letih je njihovo število po Sloveniji postopno naraščalo. Ob deseti obletnici je delovalo že 151 COŠ. Vanje je bilo zajetih skupno skoraj 15 % učencev. Proti koncu osemdesetih let je začelo njihovo število upadati in ob prehodu na nov družbenopolitični sistem so ugasnile še zadnje celodnevne šole.

Poglavitna pobudnika celodnevne osnovne šole sta bila Centralni komite zveze komunistov Slovenije in Socialistična zveza delovnega ljudstva. Slednja je ves čas dejavno sodelovala pri uvajanju in širjenju COŠ. To nalogo je uresničevala na republiški ravni prek koordinacijskega odbora za uvajanje COŠ in po posameznih regijah prek občinskih koordinacijskih odborov, katerih delo je spremljal in usmerjal republiški odbor. Za strokovni del razvoja celodnevne šole je skrbela pri Zavodu SR Slovenije za šolstvo posebna skupina, v kateri so sodelovali pri snovanju koncepta in organizacijskega modela COŠ poleg strokovnih delavcev iz Zavoda še posamezni zunanji sodelavci iz Pedagoškega inštituta, Zavoda SR Slovenije za zdravstveno varstvo, Fakultete za šport in še nekaterih organizacij. Celodnevna šola je bila uvedena tudi v takratni Zakon o osnovni šoli (1981) in v Smernice za delo osnovnih šol (1982). V obeh dokumentih je bila navedena kot najrazvitejša organizacijska oblika z vsebinsko in organizacijsko bogatejšo dejavnostjo. Njen razvoj pa je bil v obeh dokumentih prepuščen »potrebam in možnostim uporabnikov«. COŠ je namreč bila bistveno dražja od vseh drugih organizacijskih oblik in je za svoje delovanje zahtevala ustrezne pogoje. Večina osnovnih šol pa teh pogojev ni imela. Zato so poleg celodnevni šol obstajale po šolah še druge finančno manj zahtevne in lažje uresničljive organizacijske oblike z razširjenim programom. Zakon o osnovni šoli je navajal še razširjeni program interesnih dejavnosti za vse učence in podaljšano bivanje za učence, ki so potrebovali posebno družbeno pomoč. Nekateri so imeli te oblike za elemente COŠ, ki naj bi postopno prerasli v šolo s celodnevni programom življenja in dela za vse učence. Pobudniki COŠ so videli v tako organizirani šoli zasnovo šole, ki bo omogočala vsem otrokom optimalen osebni razvoj.

Načela, na katerih je temeljil koncept celodnevne šole

Člani skupine, katerih naloga je bila postavitev COŠ, so izdelali organizacijski model in koncept celodnevne šole z načeli njenega delovanja.

COŠ naj bi organizirala in izvajala poleg zagotovljenega programa, ki so ga sestavljali redni in druge oblike pouka, še razširjeni program. Ta je vseboval samostojno učenje kot pripravo na pouk, prosti čas, zapolnjen z rekreativnimi

in interesnimi dejavnostmi, ter organizirano prehrano z zdravstveno nego in vzgojo. V COŠ naj bi učenci in učitelji živeli in delali ves dan skupaj. Učenci naj bi pod pedagoškim vodstvom opravili v šoli vse učne obveznosti in preživeli del svojega prostega časa. V šoli naj bi se hranili, po potrebi počivali, se sproščali in imeli zagotovljeno zdravstveno varstvo. Celotno življenje naj bi potekalo v »ugodni čustveni klimi«. Prav tako je bilo predvideno, da se vse sestavine iz zagotovljenega in razširjenega programa med seboj prepletajo, dopolnjujejo in dejavnosti iz obeh programov ritmično menjavajo skladno z dnevno psihofizično krivuljo učencev. Povezane med seboj naj bi se zlivale v enoten vzgojno-izobraževalni proces, ki sledi skupnemu vzgojno-izobraževalnemu smotru: razvijati svobodno, ustvarjalno, samostojno in celotno osebnost. *Enotnost delovanja celotnega programa življenja in dela učencev v COŠ je bilo eno od načel, na katerem naj bi temeljila zasnova COŠ.*

Naslednje načelo je bilo demokratizacija vzgoje in izobraževanja v COŠ. To načelo naj bi COŠ uresničevala z diferenciacijo in individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa v rednem in razširjenem delu programa. S svojo obogateno programsko strukturo naj bi zadovoljevala potrebe učencev in upoštevala njihove sposobnosti, interese in nagnjenja. Načelo demokratizacije vzgoje in izobraževanja je bilo v COŠ pojmovano kot ustvarjanje takšnih pogojev življenja in dela, ki bodo omogočali vsakemu učencu optimalni osebni razvoj. S tem naj bi COŠ prevzela poleg korektivne funkcije zlasti v razvoju tistih otrok, ki so pri pouku in učenju manj uspešni in doma nimajo ustrezne pomoči in spodbude, tudi skrb za nadarjene učence. Tem naj bi posvetila posebno pozornost. Odkrivala njihove sposobnosti in nagnjenja, jih spodbujala in pomagala razvijati. Demokratizacija pa naj bi segla tudi na področje medosebnih odnosov, ki naj bi bili med učiteljem in učencem demokratični in humani. Učitelj naj bi spoštoval učenčevo individualnost in ga pri vodenju vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku ter v drugih oblikah razširjenega programa spodbujal k dejavnemu sodelovanju in samostojnosti.

Naslednje načelo pri uvajanju in razvijanju COŠ je bilo odpiranje šole družbenemu okolju. Vsebinsko razširjeni in obogateni program lahko COŠ uspešno uresničuje le, če se povezuje z okoljem, z iskanjem različnih oblik in načinov sodelovanja z družino oziroma starši šolarjev, s krajevno skupnostjo, z delovnimi organizacijami, različnimi društvi ter drugimi družbenimi in političnimi organizacijami. Tako odprta naj bi se vraščala v okolje ter skupaj z njim širila in krepila vzgojno-izobraževalni vpliv.

Usvajeno je bilo tudi *načelo prožne organiziranosti življenja in dela učencev v COŠ.* Šola, v kateri učenci preživijo večji del dneva, ne more ohranjati toge organizacije notranjega življenja in dela. To naj bi veljalo za oba programa: temeljni (obvezni) in razširjeni. Ritem dnevnega življenja in dela v COŠ naj bi se prilagajal psihofizičnim potrebam in zmogljivostim učencev in zagotovil tudi učiteljem dobro počutje. Zato naj bi bilo dnevno življenje in delo organizirano čim bolj dinamično in vsebinsko raznoliko. V medosebnih odnosih naj bi vladalo sproščeno in prijazno ozračje, v katerem bodo učenci motivirani učiti se, delati in se družiti. To ne pomeni, da lahko vsakdo počne, kar se mu zljubi, kajti

vsi deli programa morajo potekati ciljno, načrtno in organizirano. Pomembno je, da so učenci v vseh segmentih aktivno sodelujoči. Pomembno je tudi, da učitelji sodelujejo med sabo, z učenci, njihovimi starši in drugimi sodelavci pri reševanju tekočih nalog in problemov, ki jih prinaša vsakodnevno šolsko življenje.

Za uspešno delovanje celodnevne šole morajo biti izpolnjeni ustrezni pogoji

V kratkem opisani koncept COŠ je bil in je še danes napreden in sodoben. Namenjen je celostnemu razvoju še odrasčajočega človeka. Tako zamišljena COŠ naj bi zagotovila vsem in vsakemu šoloobveznemu otroku pogoje za optimalni osebnostni razvoj. Njen temeljni smoter je torej bil – spodbujanje učenčevega razvoja.

Za uresničitev tako visokega smotra pa morajo biti zagotovljeni tudi ustrezni pogoji. Ne moremo mimo dejstva, da zahteva COŠ za svoj razširjeni program več materialnih in finančnih sredstev kot poldnevna šola. V nekdanji Zvezni republiki Nemčiji so izračunali, da je tak tip šole dražji povprečno za 40 %. Te razlike se sicer od šole do šole razlikujejo zaradi različnega obsega in vsebine programov ter načina njihove izvedbe. Vsekakor je COŠ zaradi svoje programske bogatejše ponudbe dražja od poldnevne. Da lahko uspešno deluje, mora imeti zagotovljeno ustrezno materialno podlago. Prvi pogoj je enoizmenski pouk z ustreznim številom učencev. Empirično je bilo ugotovljeno, da je optimalno število okrog 500 učencev. Tolikšno število omogoča uspešno pedagoško delo, pregled nad dogajanjem v šoli ter neposredno komuniciranje in stike z vsakim učencem. Tolikšno število je primerno tudi z ekonomskega vidika, ker omogoča optimalno izrabo prostorov in opreme. Drugi pogoj so ustrezne prostorske zmogljivosti. Od prostorskih možnosti je zelo odvisna vsebinska raznolikost programa življenja in dela v COŠ. Še posebno je pomembna funkcionalnost in opremljenost prostorov, ki so najracionalneje izrabljeni, če so lahko večnamensko opremljeni, da bi se učenci v njih združevali v občasne večje ali manjše skupine. Izkušnje so pokazale, da so za nemoteno delovanje COŠ potrebna glasna in tiha območja. Poleg učilnic in drugih osnovnih prostorov za izvajanje rednega pouka so potrebni še dodatni prostori za diferencirano in individualizirano vzgojno-izobraževalno delo oziroma prostori z opremo, s katero jih je mogoče občasno prilagajati različnim namenom. Pomemben je tudi estetski videz bivalnih prostorov, v katerih bi se počutili učenci in učitelji čim prijetneje in domače. Življenje in delo učencev v COŠ pa nikakor ne sme biti omejeno samo na notranje šolske prostore. Del njenega programa naj bi potekal tudi v neposredni okolici šolskega poslopja, nekatere dejavnosti pa v drugih organizacijah, s katerimi šola sodeluje in v dogovoru z njimi uresničuje del razširjenega programa. Tretji pogoj je povečano število učiteljev in drugega osebja, ki preživijo skupaj z učenci večji del dneva. Četrti pogoj je usposobljenost učiteljev in drugih strokovnih delavcev v COŠ za nove naloge, ki jih prinaša vsebinsko razširjeni program. V COŠ deluje učitelj v različnih vlogah: ni samo posrednik znanja, ampak je tudi svetovalec,

usmerjevalec, organizator, animator. Zato naj bi obvladal poleg svoje stroke tudi različne metode in tehnike aktiviranja učencev. Spodbujal naj bi njihove miselne in druge sposobnosti. Uporabljal naj bi različne načine in sredstva motiviranja učencev za aktivno in ustvarjalno sodelovanje na različnih področjih in ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomagal naj bi jim razvijati delovne navade, ker so v COŠ številne možnosti za njihov razvoj. Tudi kultura prehrane je sestavni del organizirane vzgoje v šoli, ker je COŠ za učence življenjski prostor, v katerem se učijo, delajo, se družijo med seboj, igrajo in zabavajo. Učitelj poleg strokovno-didaktičnih nalog enako dosledno izpolnjuje funkcijo vzgojitelja. Njegova vzgojna funkcija je v enakovrednem odnosu z izobraževalno. Le tako lahko skrbi za celostni razvoj učenčeve osebnosti kot individuuma in pripadnika skupnosti. Učitelj komunicira z učenci v najrazličnejših vlogah in interakcijah pri pouku in zunaj njega. Zato sta obe funkciji neločljivi in obe od njega zahtevata, da ju obvlada ter suvereno in odgovorno izvaja. Uvajanje v samostojno učenje pomeni za učitelje nov pristop k učencem in zahteva sožitje z njimi. Učitelj se pojavlja predvsem v vlogi svetovalca in animatorja, ki učence pri pouku pripravi na samostojno in aktivno učenje. Med samostojnim delom jih uvaja v najrazličnejše oblike, metode in tehnike samostojnega pridobivanja znanja, kreativnega iskanja poti, ko se seznanjajo z novim gradivom ali ko utrjujejo, širijo in poglobljajo že obdelano oziroma ko prenašajo že osvojeno znanje na nova področja. Nove naloge učitelj prevzema tudi, ko preživlja z učenci organizirani del prostega časa. To so predvsem različne interesne dejavnosti. Čeprav teh ne organizirajo in vodijo samo učitelji, ampak tudi drugi strokovnjaki (kot zunanji sodelavci), zahtevajo tudi te pedagoško vodenje s povsem drugačnim stilom dela, kot ga učitelj prakticira pri pouku. Sodelovanje je v COŠ aktualno na različnih ravneh. Kot interakcijska oblika je izrednega pomena in tudi porok za razvijanje demokratičnega ozračja v celotnem življenju in delu šole. Le s to obliko je namreč mogoče sproščeno dvosmerno komuniciranje kot izmenjavanje različnih pogledov ter demokratično sprejemanje skupnih odločitev in pravil. Učitelj, ki sam sodeluje v timu, bo znal učence spodbujati in usmerjati k sodelovanju. V COŠ pa je pomembno timsko delo med učitelji, med učitelji in učenci, med učenci, med učitelji in starši ter drugimi krajani in med učitelji in drugimi sodelavci v šoli. Za uresničevanje načela prožnega načrtovanja in organiziranja življenja in dela v COŠ morajo učitelji obvladovati organizacijo dela pri pouku in drugih sestavinah šolskega življenja. Zaradi vseh novosti, ki jih prinaša COŠ, so učitelji primorani nenehno izpopolnjevati svoje strokovno in pedagoško-didaktično znanje. Imeti pa bi morali tudi dovolj široko podlago drugega znanja, s katerim učence usmerjajo v svet znanja, odkrivajo in spodbujajo njihove sposobnosti, jim odkrivajo svet vrednot in jih učijo obvladovati najsubtilnejše interakcijske odnose.

Predstavljeni razširjeni program življenja in dela v celodnevni šoli in nove naloge, s katerimi naj bi učitelj vodil učence in uresničeval program, pomeni za učitelja in za vso družbo velik izziv, ker prinaša ob številnih novostih tudi povečane kadrovske, materialne in s tem tudi finančne stroške, ki jih vsako gospodarstvo ne zmore. Zato je koncept COŠ uresničljiv le s postopnimi manjšimi koraki.

Nekaj splošnejših ugotovitev iz raziskave o delovanju celodnevnih šol v Sloveniji

Po več letih obstoja celodnevnih šol v Sloveniji je bila opravljena raziskava o uspešnosti njihovega delovanja. Raziskava je potekala v šolskem letu 1980/81. Minilo je torej pet let od ustanovitve prvih celodnevnih šol. Čeprav pet let ni veliko časa, pa je bilo vendarle mogoče ugotoviti, kako se razvijajo, delujejo, s kakšnimi problemi se soočajo in koliko so uspešne pri uresničevanju načel. V raziskavi je sodelovalo 25 popolnih celodnevnih šol. To so bile šole, ki so zajele v celodnevno organiziran vzgojno-izobraževalni program vse učence od prvega do osmega razreda. Druge celodnevne šole so bile »nepopolne«. Te so imele organiziran razširjeni program življenja in dela samo za del učencev. Z vzorčenjem so bili zajeti učenci četrtih, šestih in osmih razredov. Poleg učencev so sodelovali v raziskavi še njihovi starši in učitelji. V vzorec so bile uvrščene celodnevne šole iz različnih predelov Slovenije. Med njimi so prevladovale podeželske in obmestne šole. V večjih industrijskih središčih in mestih popolnih celodnevnih šol še ni bilo. Polovica sodelujočih COŠ je sodila med manjše šole, druga polovica pa med srednje velike. Največja med njimi je štela okrog 600 učencev. Več kot polovica sodelujočih COŠ je delovala v novih šolskih poslopjih, vendar nobena zgradba namensko ni bila grajena za potrebe COŠ.

Navedeni podatki že marsikaj povedo. Kot popolne celodnevne šole so lahko delovale samo tiste, ki so izpolnjevale najnujnejše pogoje. Imele so enoizmenski pouk in relativno zadovoljive prostorske možnosti za celodnevno izvajanje vzgojno-izobraževalnega programa. Po številu učencev so sodile med manjše šole. Bile so okolju odprte in so praviloma dobro sodelovale s starši, krajevno skupnostjo in drugimi organizacijami, ki so delovale v njihovem okolju. Učiteljstvo je bilo večinoma voljno prevzeti večje obremenitve, kot jih je imelo v poldnevni šoli, in se podrediti zahtevam življenja in dela v COŠ. Zelo pomembno je tudi to, da so posamezna vodstva šol in učitelji sprejeli COŠ kot šolo prihodnosti, kot šolo, ki lahko učencem in družini ponudi več kot poldnevna šola. Nekateri med njimi so delali z entuziazmom, čez meje dejansko plačanega dela. V manjših naseljih je bila osnovna šola že tradicionalno kulturno in izobraževalno središče kraja, s prehodom na celodnevni program se je njena vloga v tej smeri še okrepila. V večjih industrijskih središčih in mestih vsega naštetega ni bilo, zato so posamezne šole prehajale na celodnevno delo postopno: najprej samo z nižjimi ali višjimi razredi. Dvoizmenski pouk, prostorska stiska, veliko učencev, pogosto tudi nepripravljenost učiteljev spremeniti svoj že utečeni način dela z učenci in njihovimi starši, pomanjkanje finančnih sredstev za širitev in popestritev celotnega programa, večja odtujenost med ljudmi in premalo pripravljenosti za sodelovanje so bili zaviralni dejavniki hitrejšega razvoja in uspešnejšega delovanja celodnevnih šol. Ni smiselno prikazovati podrobnejših rezultatov raziskave, saj je od njene izvedbe minilo kar petindvajset let, obenem pa že petnajst let v Sloveniji ni celodnevnih šol. Zato bodo verjetno zanimive le njene splošnejše ugotovitve.

Med pozitivnimi pojavi, ki jih je raziskava razkrila, so bili spreminjajoči se odnosi med šolo in njenim okoljem, v življenju in delu v šoli in pri neposrednem

delu z učenci. Ravnatelji in učitelji so ugotovili, da so se razvile med učitelji in učenci tesnejše vezi zaradi stalnih stikov pri pouku, samostojnem učenju in drugih dejavnostih. Učitelji so dobili priložnost učence bolje in vsestransko spoznati, ugotoviti njihove probleme in jim tudi ustrezneje pomagati, kadar so pomoč potrebovali. Na nekaterih COŠ so se pokazali premiki v smeri tesnejšega povezovanja med učitelji in starši pri reševanju skupnih vzgojnih problemov. Nekateri COŠ so začele pritegovati starše tudi k sodelovanju pri razreševanju tekočih problemov šole. Spreminjati so se začeli odnosi med učitelji. Na posameznih COŠ se je razvilo med učitelji tesnejše sodelovanje. Pojavile so se prve oblike skupnih priprav na pouk in druge dnevne dejavnosti. Nastale so trajnejše vezi med šolo in okoljem. Kljub mnogim težavam so se razvile tesnejše oblike sodelovanja med nekaterimi celodnevnimi šolami ter delovnimi in drugimi organizacijami in društvi. COŠ so omogočile zlasti učencem iz socialno šibkejših plasti prebivalstva ustrezne pogoje za razvoj. Te pogoje so jim ponudile z redno prehrano, z ustrežno pomočjo pri učenju in s pritegovanjem v interesne dejavnosti, pri katerih so imeli možnost zadovoljevati svoje potrebe in interese. Z organiziranjem razširjenega programa, obogatenega z različnimi vsebinami in oblikami dela, zlasti z organiziranjem različnih interesnih in drugih dejavnosti v prostem času, so celodnevne šole omogočile vsem učencem sistematično odkrivati, razvijati in preverjati svoje interese in sposobnosti. Takšen pristop pa je bil tudi podlaga za poklicno usmerjanje. Nasploh obogateni program je omogočal učiteljem in drugim pedagoškim delavcem v šoli, da so zaradi intenzivnejših in pogostejših stikov z učenci posvečali več pozornosti posebnostim posameznih učencev in so tem učencem lahko individualno pomagali pri reševanju njihovih težav, potreb in interesov. V času delovanja celodnevnih šol ni bilo na nobeni šoli omembe vrednih vzgojnih prekrškov. Nekateri starši so izjavili, da jim je bivanje njihovega otroka v COŠ omogočilo, da so se lahko na delovnem mestu posvetili svojemu delu.

Poleg pozitivnih pojavov so se pokazale tudi številne slabosti. Čeprav je bilo eno od osnovnih načel COŠ povezovanje vseh segmentov celodnevnega življenja in dela v enovit vzgojno-izobraževalni proces, so bile posamezne sestavine med seboj dokaj strogo ločene. Ločeval jih je urnik oziroma dnevni način življenja in dela učencev v šoli. Pouk in samostojno delo sta se delila na dopoldanski in popoldanski čas zaradi enakomernješe porazdelitve dela in gospodarnejše izrabe šolskih prostorov. Pri pouku je bila prevladujoča časovna enota petinštiridesetminutna učna ura, te pa so ločevali različno dolgi večminutni odmori. Praviloma so ure samostojnega učenja potekale ločeno od pouka, le dopolnilni pouk se je prepletal s samostojnim delom. Prosti čas je bil razporejen v čas pred kosilom in po njem in v čas po popoldanskem pouku oziroma samostojnem učenju. Za najmlajše učence (prvi in drugi razred) in za slabotnejše je bil po kosilu predviden počitek. Fakultativni in dodatni pouk, interesne dejavnosti in druge vzgojno-izobraževalne dejavnosti so sledile po popoldanskem pouku oziroma po samostojnem delu. Čas za te dejavnosti ni bil omejen in je potekal skladno s prostorskimi in kadrovskimi možnostmi. Te dejavnosti so vodili učitelji ali zunanji sodelavci. Učenci so se lahko v istem času udeleževali tudi drugih de-

javnosti, ki so bile organizirane zunaj šole. COŠ so organizirale tri obroke hrane: zajtrk ali dopoldansko malico, kosilo in popoldansko malico. Za redno prehrano in za ustrezno kalorično in zdravo hrano je praviloma skrbela učiteljica za gospodinjski pouk, za kulturo prehranjevanja učencev pa so skrbeli tudi drugi učitelji. Vsekakor je bila za mnoge učence tako organizirana prehrana velika pridobitev. Slabost celotnega življenja učencev v šoli je bila v njegovi pretogi organiziranosti. Pouk je bil jedro vsega programa in temeljna vzgojno-izobraževalna oblika dela. Predmetnik in učni načrt sta bila povsem enaka za poldnevne in celodnevne osnovne šole, čeprav razširjena struktura vzgojno-izobraževalnega dela v COŠ omogoča, da preseže tradicionalne meje pouka, tako v notranji organizaciji kakor v odnosih med učiteljem in učenci. V praksi so bile druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela s samostojnim učenjem vred pouku le dodane in podrejene, premalo pa so se z njim povezovale. Tako je bilo kršeno poleg načela enovitega delovanja celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa v COŠ tudi načelo prožne organiziranosti dnevnega življenja in dela. Vse oblike dela so bile časovno preveč togo načrtovane. S tem so bili tudi učitelji omejevali pri ustvarjalnem in samostojnem iskanju ustreznih poti med izpolnjevanjem številnih nalog, ki so jih morali sproti reševati in tudi učencem omogočati, da se navajajo samostojnega, samoiniciativnega in odgovornega izpolnjevanja različnih nalog. Opisane slabosti so negativno vplivale na počutje učencev. Zaradi časovno in vsebinsko nasploh pretogo strukturiranih šolskih dnevnov so bili omejevali pri izbiri interesnih dejavnosti, pri dejavnem vključevanju v načrtovanje programa življenja in dela, pri samostojnem načrtovanju učenja, pri oblikovanju prostega časa. Zlasti učenci višjih razredov so bili obremenjeni z izpolnjevanjem učnih obveznosti še doma. Zato so se počutili utrujene. K njihovi utrujenosti so prispevali poleg toge organizacije še neprimerni prostori (hrup) in povečini tradicionalne metode dela (individualno, reproduktivno učenje) pri samostojnem delu.

Tudi učitelji so se pritoževali, da jih delo v COŠ utruja. Bili so obremenjeni s številnimi nalogami in novostmi. Zlasti za slednje niso bili ustrezno strokovno usposobljeni. To je razumljivo, saj je bilo strokovne pomoči za delo v razmerah razširjenega in celodnevno organiziranega programa premalo. Zlasti obe pedagoški akademiji ob nastajanju celodnevniških šol nista sodelovali pri organiziranju in sistematični pripravi učiteljev za delo v teh šolah. Tako so bili učitelji večinoma prepuščeni svoji iznajdljivosti pri opravljanju novih nalog, zlasti pri samostojnem učenju in interesnih dejavnostih. Tako je padlo največje breme pri razvijanju COŠ na učitelje in vodstva šol. Od zunaj so jim dajali strokovno pomoč le pedagoški svetovalci, občasno pa so se udeleževali strokovnih srečanj, na katerih so še kaj izvedeli o COŠ. Dodatno so učitelje obremenjevali oteženi delovni pogoji zaradi pomanjkanja in neprimernosti prostorov, čeprav je bilo v času nastajanja celodnevniških šol na področju gradnje novih šol in dozidav veliko narejenega. Skoraj vsaka COŠ je dobila ali nov prizidek z učilnicami, ali novo telovadnico, ali nove športne in igralne površine, ali prostore za šolsko kuhinjo in jedilnico ali pa je začela s celodnevniškim programom v novem šolskem poslopju. Kljub temu v petnajstih letih obstoja COŠ ni nastal projekt šolskega poslopja,

ki bi bil prirejen za potrebe celodnevne šole. Raziskava je opozorila še na eno nepravilnost pri uvajanju COŠ: vključevanje učencev v celodnevno organizirani proces ni vedno temeljilo na svobodni odločitvi staršev in učencev. Takšno ravnanje šolskih oblasti je sprožilo pri nekaterih starših odpor do celodnevniških šol. Še zlasti je bil izrazit njihov odklonilni odnos tam, kjer niso videli njenega pravega smisla in so jo doživljali predvsem kot prisilo, in ne kot ustanovo, ki dela njim in njihovim otrokom v dobro.

Nekateri razlogi, ki so vplivali na odpravo celodnevniških osnovnih šol

Prikazane slabosti in še nekateri dejavniki so prispevali k odpravi celodnevniških šol takoj, ko za njihov obstoj niso več skrbeli pobudniki ideje in spodbujevalci njenega uresničevanja. To so bile takratne republiške in občinske politične organizacije (Zveza komunistov Slovenije in Socialistična zveza delovnega ljudstva). S prehodom na nov družbeno-politični sistem so celodnevne šole ugasnile. To je bil eden od pomembnih razlogov prenehanja delovanja COŠ v že samostojni Sloveniji. K njihovi odpravi pa so prispevali še nekateri dejavniki.

Pobuda za ustanavljanje COŠ ni prišla od tistih, ki jim je bila namenjena, a to so bili starši otrok. Niti od vodstev osnovnih šol in učiteljev, ki jih je uvajanje novega tipa šole neposredno zadevalo. Ideja je prišla od »zgoraj« in je bila organizatorjem in šolam tako rekoč zapovedana, četudi s prepričevanjem o njeni koristnosti za otroke zaradi njene programske bogate ponudbe, česar ni mogoče zanikati. Vendar je bilo vpeljevanje COŠ od zamisli do uvedbe prvih celodnevniških šol izvedeno v zelo kratkem času, ki ni dovoljeval temeljitejše strokovne in materialne priprave. Zaradi večjih prostorskih, kadrovskih in drugih materialnih zahtev so imela vodstva šol in učitelji težave pri uresničevanju programa in organizacije šolskega življenja in dela v COŠ. Novi pogoji dela in nove naloge so zahtevali od njih veliko požrtvovalnosti, domiselnosti, odgovornosti in naporov. Zato jih je delo v COŠ utrujalo. Ker njihovi pogosto nadpovprečni napor niso bili upoštevani in finančno primerno nagrajevani, so se čutili prikrajšane. Tudi kadrovske visoke šole se niso organizirano vključile v projekt, da bi omogočile učiteljem ustrezno in redno strokovno izpopolnjevanje za potrebe COŠ. Res pa je tudi, da so kadrovske šole potrebovale za tako pripravo izobraževalnega programa daljši čas in ustrezna finančna sredstva. Pri pripravi teh programov bi morale tesno sodelovati tudi z organizatorji in pobudniki COŠ ter še zlasti s celodnevniškimi šolami. Tako pa so pri uresničevanju koncepta COŠ v praksi nosili največje breme učitelji in vodstva osnovnih šol. Zato ni presenetljivo, da so mnogi učitelji odklanjali COŠ in verjetno niso (razen posameznih izjem) žalovali za njo, ko je bila odpravljena. Kot vemo, so nastale v Sloveniji prve celodnevne šole na podeželju in v okolici mest, torej v okoljih, v katerih večina staršev ni čutila večje potrebe po ustanavljanju takšnega tipa šole. Te šole so tudi sicer imele praviloma že razvit kakšen oddelk podaljšanega bivanja za otroke, ki so potrebovali varstvo in pomoč pri učenju, in so v skladu z možnostmi organizirale tudi interesne dejavnosti. Celodnevne so postale predvsem zato, ker so imele enoiz-

menski pouk, manjše število otrok, ki praviloma ni preseglo 500 učencev, večje zunanje površine in še nekatere pogoje, ki so zadostovali za uresničitev celodnevno izvajanega vsebinsko obogatnega vzgojno-izobraževalnega programa. V večjih industrijskih središčih in mestih so bile možnosti za ustanavljanje COŠ veliko manjše, čeprav so bile potrebe po njih večje. Marsikatera med njimi je sodila med šole velikanke (nekatero so šteje več kot 1000 do celo 2000 učencev) in so delovale v najmanj dveh izmenah. Nekatero med njimi so zato prehajale na celodnevno organizirani vzgojno-izobraževalni program postopno oziroma samo z delom učencev. To pa ni bila ugodna rešitev za optimalno delo COŠ. Tako v krajih, ki so dobili COŠ, starši učencev niso bili pobudniki teh šol, ampak so bili zgolj obveščeni in morda prepričevani o koristnosti takšnega tipa šole za njihovega otroka. Tudi če se s takšno rešitvijo niso strinjali, so jo morali sprejeti. Zato ni presenetljivo, da marsikdo od staršev, ki je odklanjal ustanavljanje COŠ v njihovem kraju, pozneje tudi ni nasprotoval njeni odpravi.

Pomemben razlog odpravljanja celodnevniš šol so bile tudi finance. Frontalnega, četudi postopnega uvajanja celodnevniš šol takratno gospodarstvo finančno ni zmoglo. Bile so predrage, zato zamišljeni projekt ni bil realen. Uresničljiv bi lahko bil le, če bi bil čas njegovega uresničevanja dolgoročen ter organizacijsko in strokovno domišljen skladno s potrebami in zmogljivostmi družbe. Kljub temu nas je ustanavljanje COŠ in uresničevanje njenega koncepta marsikaj naučilo. Med drugim smo se lahko prepričali o njenih večjih vzgojnih in izobraževalnih možnostih in tudi o njeni humani ideji. Opozorila pa nas je tudi na napake, ki jih ne bi smeli ponoviti, če bi se znova odločili za njeno uvajanje. COŠ je kljub vsemu šola prihodnosti, šola, ki ponuja družini in otroku za njegov celostni in optimalni osebni razvoj veliko več kot obstoječa »poldnevna« osnovna šola.

Literatura

- Adamič, M. (1985). Razvoj in dosežki celodnevne osnovne šole. *Sodobna pedagogika. Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 4–8.
- Marinc, A. (1985). 10-letnica celodnevne osnovne šole, Uvodna beseda. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 3, 4.
- Novak Onič, H. (1986). Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole. (Doktorska disertacija.) Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Smernice za delo osnovnih šol (1982). Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli (1981). Osnovno šolstvo – Družbeno varstvo otrok, Uradni list SRS.

NOVAK Helena, Ph.D.

THE RISE AND FALL OF THE ALL-DAY PRIMARY SCHOOL IN SLOVENIA

Abstract: The article has five parts. The first presents a short overview of the emergence and development of the all-day primary school in Slovenia. The second presents the concept of the all-day school with its organisation model. The third lists the key conditions for its operation. The fourth contains certain important research results after five years of their existence in Slovenia. And the fifth enumerates certain reasons for the abolition of the all-day primary school in this country.

Keywords: all-day primary school, after-school classes, the concept of the all-day primary school, organisation model, independent learning, leisure time, relations: pupils – teachers – family – environment.

Avtoriteta je duševna sila, ki prihaja od kake osebe ali pa tudi stanu (duhovniški, uradniški...), socialne organizacije (država, stranka, društvo, razsodišče), šege (pobratimstvo, krvna osveta), ideje (demokratija, narodnost). Kakor duševne sile vobče, tako i avtoriteta ne more drugače učinkovati na druge, nego z izraznimi kretnjami, zlasti pa z besedo. Toda ti pripomočki so le sredstvo, ne pa bistvo avtoritete. Iste besede in iste krenje, ki učinkujejo takoj pa globoko, ako jih rabi avtoriteta, ostanejo brez učinka, če nimajo v zaledju duševne sile, ki je bistvo avtoritete, ugleda.

V jedru avtoritativni vpliv ni nič drugega nego sugestija. Ako je ta in ta za me avtoriteta na tem ali onem poprišču, se to pravi, da njegovo sodbo o tem in tem sprejemam brez prigovora ter sem tudi pripravljen jo braniti proti napadom in sicer tem bolj, čim višja avtoriteta mi je ta človek.

Ozvald, K. (1932): Osnovna psihologija. Ljubljana: SŠM.