

Alina Budniak, Marcin Musioł

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Uniwersytet Śląski

---

## Korelowanie i integrowanie treści kształcenia edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych w klasach początkowych

Correlating and integrating the content of social-environmental and technical education in primary classes

### Słowa kluczowe

edukacja społeczno-przyrodnicza, zajęcia techniczne, integrowanie treści kształcenia, korelowanie treści kształcenia

### Streszczenie

Wprowadzenie do rzeczywistości szkolnej idei edukacji wczesnoszkolnej z charakteryzującym ją przymiotnikiem „zintegrowana” było efektywnym sposobem holistycznego (w miarę możliwości) ukazywania dzieciom wiedzy, a tym samym dania im możliwości postrzegania świata w szerszej perspektywie niż to uzyskiwane poprzez uczestniczenie w zajęciach poszczególnych przedmiotów. W integrowaniu treści kształcenia poszczególnych edukacji nie ma z góry założonych wskazań ani ograniczeń, a od nauczyciela zależy, które obszary i w jakim wymiarze pokazać uczniom w sposób całościowy. Niektóre z zagadnień – ze względu na ich powiązanie treściowe oraz metody poznawania, a także aparaturę pojęciową – można łączyć w naturalny sposób. Należą do nich m.in. wymienione w tytule opracowania edukacja społeczno-przyrodnicza i zajęcia techniczne, których treści w wielu punktach się przenikają i uzupełniają.

### Keywords

social-environmental education, technical education, integrating the content of education, correlating the content of education

## Summary

The introduction of the idea of early school education – with its characteristic “integrated” aspect – into the school reality has been an effective method of the holistic (as far as possible) presentation of knowledge to children, thus providing them with the possibility to perceive the world in a wider perspective than by participating in individual classes. There are no indications or limitations assumed in advances in the integration of the content of education of individual fields. Which areas and to what extent such areas will be presented to pupils in a holistic manner depends on the teacher. Some issues – due to their content links and methods of learning, as well as their notional apparatus – may be combined in a natural way. These issues include, in particular, social-environmental and technical education, mentioned in the title of the study, the content of which permeates and complements each other in many aspects.

## Rozumienie korelacji i integracji w edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie kształcenia zintegrowanego w ramach edukacji wczesnoszkolnej miało za zadanie ukazanie uczniom całościowego obrazu otaczającego świata, bez podziału na omawiające wiedzę w sposób fragmentaryczny przedmioty kształcenia<sup>1</sup>. Zdaniem M. Sielatyckiego, efektem takiego ujęcia treści ma być:

- „przekazywanie uczniom spójnej wizji świata,
- odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu, (...)
- lepsze przygotowanie uczniów do życia poprzez położenie nacisku w nauczaniu na osiąganie poprzez nich podstawowych kompetencji, a nie jak dotychczas głównie wiedzy,
- współpraca nauczycieli w szkole prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania,
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, co powoduje lepsze zaspokojenie lokalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży”<sup>2</sup>.

Ryszard Więckowski wskazuje główne założenia organizacji edukacji wczesnoszkolnej:

<sup>1</sup> E. Misiorna, *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*, w: *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, E. Misiorna, E. Ziętkiewicz (red.), Poznań 1999, s. 8.

<sup>2</sup> M. Sielatycki, *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa 1998, s. 6-7.

- „edukacja wczesnoszkolna jest swoistą całością, co oznacza, że wszystkie rodzaje zajęć mają dla rozwoju dziecka jednakowo ważne znaczenie;
- w organizowaniu różnych rodzajów aktywności (polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, muzycznej, technicznej i zdrowotnej) należy zachować określone i racjonalne proporcje czasowe, bez preferowania któregośkolwiek z wymienionych rodzajów aktywności;
- plan nauczania, zawierający rejestr przedmiotów i wymiar czasu przeznaczony na ich opracowanie, powinien mieć charakter orientacyjny, tzn. powinien określać ogólny budżet czasu przewidziany na wielokierunkową aktywność dziecka w danym dniu, tygodniu itp. Nauczyciel kierując się ogólnym budżetem czasu oraz potrzebami i zainteresowaniami dzieci, inspirowuje i stymuluje różne rodzaje aktywności z zachowaniem odpowiednich proporcji czasowych”<sup>3</sup>.

Zdaniem Więckowskiego, integracja we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej ma charakter treściowo-organizacyjny; elementem treściowym jest proces kształcenia języka dziecka, niezbędnego do wyrażania i opisywania różnorodnych spostrzeżeń i postrzeganych treści. Integracja organizacyjna natomiast polega na przemiennym organizowaniu różnych form aktywności dzieci<sup>4</sup>. Sielatycki wskazuje różne typy integracji:

- integrację wokół problemów, gdzie punktem wyjścia jest problem istotny dla procesu kształcenia, a nie przedmiot nauczania;
- integrację treści – najczęściej stosowaną – polegającą na zsynchronizowaniu czasowym i przyczynowo-skutkowym treści ujętych w różnych przedmiotach kształcenia wokół określonego tematu;
- integrację wokół kompetencji kluczowych, rozwijanych w trakcie różnorodnych działań ucznia – w ramach aktywności szkolnej (lekcyjnej i pozalekcyjnej) i pozaszkolnej (własne zainteresowania, prace domowe itp.)<sup>5</sup>.

Biorąc pod uwagę fakt, iż zajęcia kształcenia zintegrowanego w klasach początkowych realizuje jeden nauczyciel-wychowawca, w praktyce szkolnej możliwe jest uwzględnienie wszystkich wymienionych rodzajów integracji. Integracja jest jednak ustaloną, systematycznie stosowaną

<sup>3</sup> R. Więckowski, *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4, s. 202-203.

<sup>4</sup> E. Misiorna, *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*, dz. cyt., s. 8.

<sup>5</sup> M. Sielatycki, *Metodyka nauczania zintegrowanego...*, dz. cyt., s. 8-9.

ideą, przenikającą wszystkie działania edukacyjne nauczyciela starającego się kształtować całościowy obraz świata u dzieci oraz wszechstronnie rozwijać osobowość uczniów. Z kolei korelacja w nauczaniu, polegająca na łączeniu ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania, może być działaniem doraźnym, sporadycznym, zależnym od pomysłu i chęci podejmujących ją nauczycieli. Według Wincentego Okonia tradycyjnie rozumiana korelacja sprowadza się do synchronizacji, merytorycznego wiązania ze sobą zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów<sup>6</sup>. Dzięki korelacji łatwiejszy jest transfer wiedzy między przedmiotami, rozwój myślenia naukowego i poznanie możliwości zastosowania opanowanych wiadomości<sup>7</sup>. Korelacja jest procesem łatwiejszym, możliwym do uwzględnienia na każdych zajęciach, w trakcie których nauczyciel wskazuje uczniom możliwości wyjaśnienia, uzupełnienia treści jednego obszaru wiedzy przez inny, jednak jej efekty nie muszą być trwałe.

Założenia przedstawione u początków wprowadzania kształcenia zintegrowanego dzieci w młodszym wieku szkolnym, niewątpliwie zasadne i możliwe do realizacji, można z perspektywy 18 lat poddać analizie. Z jednej strony ogromny rozwój zakresu wiedzy merytorycznej, łatwość dostępu do różnych źródeł informacji, przemiany celów i ideałów wychowania na przestrzeni lat, rozwój wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na temat możliwości uczenia się dzieci, a z drugiej – kilkukrotne zmiany podstaw programowych, zasad organizacji kształcenia w szkołach, narzucenie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich, a następnie odstąpienie od niego, ekspansywna działalność wydawnictw oferujących szkolne podręczniki i liczne materiały edukacyjne, sukcesywne wprowadzenie jednolitego („rządowego”) zestawu podręczników dla klas początkowych, powodowały (i nadal powodują) konieczność ciągłego dokonywania zmian, często bez możliwości sprawdzenia efektów dopiero co podjętych działań. O ile poszukiwanie lepszych, bardziej efektywnych metod edukacji, atrakcyjnych dla dzieci, odpowiadających ich potrzebom sposobów działania jest zadaniem koniecznym każdego nauczyciela, o tyle ilość narzucanych zmian, ich często chaotyczne wprowadzanie, brak możliwości właściwego przygotowania się do nowych zadań mogą wywoływać niepokój, zagubienie i dezorganizację pracy szkoły i nauczycieli.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 133.

<sup>7</sup> Tamże.

## Możliwości korelacji i integracji zagadnień edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych

Zarówno środowisko życia człowieka, jak i wytwory jego działalności technicznej (bez których to życie współcześnie jest w praktyce niemożliwe), warunkują jego jakość. Gdy obok tego oczywistego stwierdzenia zestawione zostanie drugie, dotyczące zazwyczaj negatywnego dla środowiska wpływu zarówno uzyskiwania wytworów techniki, jak i ich użytkowania, oraz trzecie – związane ze wprzęgnięciem zdobyczy techniki w ochronę środowiska, to niemal oczywiste staje się integrowanie i korelowanie treści kształcenia realizowanych w szkole edukacji społeczno-środowiskowej i technicznej.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych wskazuje, iż w ramach edukacji wczesnoszkolnej, realizowanej jako kształcenie zintegrowane, należy przygotować uczniów pod względem „intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”<sup>8</sup> do kształcenia systematycznego w starszych klasach szkoły podstawowej, a „wiadomości i umiejętności ukształtowane w klasach I–III szkoły podstawowej stanowią bazę i punkt wyjścia do nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>9</sup>.

Analizując zagadnienia edukacji społecznej i przyrodniczej oraz zajęć technicznych, ujęte w założeniach programowych, można wskazać możliwości dokonania ich korelacji i integracji.

Pierwszy krąg tematyczny umożliwiający integrację treści edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych dotyczy pracy ludzi w różnych zawodach i jej znaczenia. Z jednej strony tematyka ta ma umożliwić preorientację zawodową najmłodszych, a z drugiej wskazać narzędzia, urządzenia i sprzęty, jakimi posługują się wykonawcy różnych zawodów oraz efekty ich pracy. Wśród treści edukacji społecznej znajdują się zagadnienia dotyczące ludzkiej pracy: akcentuje się znaczenie pracy dla człowieka, poznaje wybrane zawody, w tym zawód wykonywany przez najbliższych i znajomych<sup>10</sup>. Halina Gutowska zaznacza, że

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014, poz. 803) Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna, Załącznik nr 2, s. 5.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 11.

zapoznanie dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów klas początkowych z pracą ludzką ma charakter epizodyczny – konkretne przykłady pracy wykonywanej w danym zawodzie omawiane są okazjonalnie (w trakcie charakteryzowania zajęć rodziców, omawiania roli pracowników przedszkola, szkoły, wizyty w zakładach usługowych czy odwiedzin gościa wykonującego dany zawód) oraz w sposób systematyczny, zamierzony<sup>11</sup>. Dzieciom młodszym łatwiej dostrzec czynności i efekty pracy, wytwory lub widoczne skutki, dlatego omawia się z nimi przede wszystkim pracę w zakładach usługowych, służbie zdrowia, policji, straży pożarnej, pracę kolejarza, weterynarza czy aptekarza itp. Spotykając w codziennym życiu przedstawicieli różnych zawodów, dzieci rozpoznają charakterystyczne stroje, nakrycia głowy, wykorzystywane przybory, przyrządy, narzędzia; uczą się je nazywać, określać ich przydatność<sup>12</sup>. Starsze dzieci – zgodnie z omawianą problematyką przyrodniczą – poznają pracę na wsi (praca rolnika, ogrodnika, hodowcy, leśnika i in.) i w mieście (zawody związane z budownictwem, zakładami produkcyjnymi i usługowymi), w transporcie (np. kierowca, kolejarz, pilot, nawigator, dyspozytor itp.), przemyśle, administracji (np. pracownicy biurowi, urzędnicy, naukowcy), a także cechy ludzi i ich zachowania itp.<sup>13</sup>. „W miarę dokładne poznanie pracy w poszczególnych zawodach będzie stanowiło racjonalną przesłankę do kształtowania szacunku dla ludzi pracy”<sup>14</sup>. Spośród zagadnień zajęć technicznych w Podstawie programowej z problematyką ludzkiej pracy wiąże się określanie wartości urządzeń technicznych z punktu widzenia cech użytkowych (łatwa lub trudna obsługa), ekonomicznych (tanie lub drogie w zakupie i użytkowaniu), estetycznych (np. ładne lub brzydkie)<sup>15</sup>, które z powodzeniem można korelować w trakcie zajęć z treściami edukacji społecznej.

Badając występujące w otoczeniu przedmioty, dzieci próbują ustalić, w jaki sposób powstały, gdzie się je wytwarza, za pomocą jakich narzędzi i kto je wykonuje. Zainteresowanie to umożliwia wprowadzanie zagadnień związanych zarówno z pracą ludzi, ale także etapami produkcji, wykorzystywaniem maszyn i urządzeń, stosowanymi materiałami czy

<sup>11</sup> H. Gutowska (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I-III. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1999, s. 37.

<sup>12</sup> Tamże

<sup>13</sup> Por.: A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2014, s. 117.

<sup>14</sup> H. Gutowska (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze ...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r..., dz. cyt., s. 14.

informacjami o wynalazkach. Zagadnienia produkcji w edukacji wczesnoszkolnej zostały potraktowane jako prezentacja wybranych dziedzin wytwórczości, dostosowanych do możliwości percepcji dzieci młodszych. Obejmują one przede wszystkim zagadnienia wytwarzania produktów spożywczych (np. od ziarna do chleba, przetwarzanie owoców i warzyw, poznawanie sposobu produkcji cukierków, makaronu, miodu itp.) oraz przedmiotów użytkowych, np. mebli, przyborów szkolnych, ubrań, zabawek itp. Celem wprowadzania tych zagadnień jest w głównej mierze zaprezentowanie etapów wytwarzania, których sekwencję dzieci są w stanie poznać i zapamiętać, wykrycie powiązań przyczynowo-skutkowych, a także zapoznanie z narzędziami, maszynami i urządzeniami wykorzystywanymi w trakcie produkcji, nazwami surowców, półproduktów, wytworów itp.<sup>16</sup>

Zajęcia techniczne powinny uwzględniać wymieniane wprost tematy: „orientuje się w sposobach wytwarzania przedmiotów codziennego użytku (jak to zrobiono?)»: meble, samochody, sprzęt gospodarstwa domowego<sup>17</sup> oraz „rozpoznaje rodzaje maszyn i urządzeń: transportowych (samochody, statki, samoloty), wytwórczych (narzędzia, przyrządy), informatycznych (komputer, laptop, telefon komórkowy); orientuje się w rodzajach budowni (budynki mieszkalne, biurowe, przemysłowe (...))”<sup>18</sup>. Analiza przedstawionych powyżej treści wskazuje, iż w tym wypadku możliwa jest pełna integracja problematyki edukacji społecznej i zajęć technicznych<sup>19</sup>.

W klasach I–III dzieci poznają elementy kultury technicznej:

- dorobek materialny, a więc ilość i jakość urządzeń technicznych stworzonych przez ludzi,
- dorobek duchowy i intelektualny – odpowiednio opracowane informacje techniczne – reguły, zasady, normy i wszelkie dane praktyczne, przyjęte wartości, oceny związane z działalnością techniczną,
- umiejętności i działania wykazywane przez ludzi w procesie produkcji i przy korzystaniu z urządzeń technicznych<sup>20</sup>.

Jan Kazberuk wskazuje kilka zagadnień kultury technicznej wprowadzanych w edukacji najmłodszych: świadomość zasad użytkowania

<sup>16</sup> Por.: A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza...*, dz. cyt., s. 116.

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r..., dz. cyt., s. 14.

<sup>18</sup> Tamże, s. 14.

<sup>19</sup> M. Musioł, *Edukacja techniczna w klasach I-III*, Katowice 2011, s. 13-39.

<sup>20</sup> J. Kazberuk, *Nauczanie pracy-techniki w klasach I-III. Zarys metodyki*, Warszawa 1990, s. 20.

urządzeń i sprzętu, poszanowanie przedmiotów, sprzętu, narzędzi, przestrzeganie zasad kultury w posługiwaniu się sprzętem i urządzeniami, poznanie poprawnych i celowych sposobów stosowania urządzeń technicznych, przyborów, materiałów itp.<sup>21</sup>.

Obok kultury technicznej ważne jest także kształtowanie u dzieci kultury pracy, na którą składają się:

- umiejętności technologiczne – znajomość i umiejętność skutecznego i bezpiecznego wykonywania konkretnych czynności, pracy;
- umiejętności organizacyjnych wprowadzanych stopniowo w zakresie: zachowania ładu i porządku, przestrzeganie bezpieczeństwa i odpowiedniej postawy podczas pracy, koncentracja uwagi na wykonywanej czynności, planowanie pracy, przygotowanie rzeczowe, kontrola czynności i ocena pracy, współdziałanie w trakcie wykonywania działań, gospodarność i oszczędność;
- postawy wobec pracy, na którą składają się takie postawy jak: dyscyplina, rzetelność, wytrwałość, umiejętność współpracy, rozwijanie zainteresowań pracą, majsterkowaniem, osiągnięciami techniki, wynalazkami ułatwiającymi życie itp.<sup>22</sup>.

Już dzieci przedszkolne angażowane są w wykonywanie prostych prac, np. porządkowych z wykorzystaniem domowych przyrządów (ścierka, zmiotka, szufelka, miotła itp.), wykonują także obowiązki dyżurnego, najpierw w przedszkolu, a następnie w szkole. Wszystkie te zadania można wykorzystać nie tylko jako kształtowanie podstawowych, użytecznych umiejętności praktycznych, ale także jako rozwijanie poczucia obowiązku, odpowiedzialności za powierzone zadania, systematyczności w ich wykonywaniu. W trakcie zajęć praktycznych dzieci wykonują również pewne działania wytwórcze z wykorzystaniem różnych materiałów, poznając ich cechy, sposoby pomiaru, przycinania, łączenia, wykorzystania oraz instrukcje wykonania, rysunki schematyczne czy schematy montażowe, przepisy kulinarne itp., które wdrażają dziecko do wykonywania pracy, zarówno w sensie opanowania pewnych czynności praktycznych, życiowych, jak i współdziałania dziecka w czynnościach domowych, pomocy innym członkom rodziny. Jest to naturalny sposób korelowania i integrowania treści edukacji społecznej i technicznej.

<sup>21</sup> Tamże, s. 22-24.

<sup>22</sup> Tamże, s. 24-31.



Wśród zagadnień edukacji przyrodniczej i zajęć technicznych umożliwiającą korelację, a nawet integrację treści ważne jest obserwowanie i prowadzenie prostych doświadczeń przyrodniczych, analizowanie ich i wiązanie przyczyny ze skutkiem<sup>23</sup>. Doświadczenia przyrodnicze dotyczące właściwości powietrza, wody, zjawisk pogodowych czy światła i ciepła, magnetyzmu i elektryczności są doskonałym sposobem rozwijania aktywności dziecka: pobudzają zaciekawienie otaczającą rzeczywistością i umożliwiają wyjaśnienie poznawanych zjawisk, rozwijają motywację do działania oraz wskazują jeden z najważniejszych sposobów uczenia się – poprzez samodzielne działanie; ćwiczą umiejętność czytania instrukcji, doskonałą procesy poznawcze, rozwijają procesy myślenia i sprawność wykonywania operacji umysłowych (spostrzeganie, uwaga dowolna, ustalanie przyczyn i skutków, analiza i synteza, porównywanie, wnioskowanie i uogólnianie). Praktyczne działanie umożliwia nie tylko poznanie teoretycznych aspektów zagadnienia, ale także pogłębianie wiedzy użytecznej, np. korzystania z różnych przyrządów pomiarowych, materiałów, prowadzenie ukierunkowanej obserwacji itp.<sup>24</sup>. Prowadzenie doświadczeń i eksperymentów przyrodniczych jest zintegrowane z zadaniami zajęć technicznych, wśród których podano: „przedstawia pomysły rozwiązań technicznych: planuje kolejne czynności, dobiera odpowiednie materiały (papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze) oraz narzędzia”<sup>25</sup>. Praktyczne poznawanie treści przyrodniczych przez dzieci umożliwia:

- ćwiczenie i rozwijanie zmysłów, kształcenie spostrzegawczości oraz umiejętności obserwowania obiektów i zjawisk przyrody;
- ćwiczenie samodzielności w zakresie dokonywania spostrzeżeń i obserwacji oraz prowadzenia czynności pielęgnacyjnych roślin i zwierząt, prac praktycznych z wykorzystaniem różnorodnych przyborów i narzędzi;
- kształtowanie logicznego myślenia w trakcie analizy, syntezy, porównywania, uogólniania, wnioskowania, określania przyczyn i skutków, klasyfikowania, rozumowania;
- rozwijanie umiejętności czytania instrukcji wykonania doświadczenia, posługiwanie się poprawnymi pojęciami dla opisu przebiegu doświadczenia i uzyskanych rezultatów oraz ich wyjaśniania;

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r..., dz. cyt., s. 11.

<sup>24</sup> Przykłady doświadczeń i eksperymentów wraz z komentarzem metodycznym można znaleźć: A. Budniak, *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych. Poradnik metodyczny*, Katowice 2009.

<sup>25</sup> Tamże, s. 14.

- doskonalenie umiejętności organizacyjnych i porządkowych;
- ćwiczenie umiejętności podporządkowania się instrukcji, wyodrębniania faz wykonywanych czynności, planowania kolejności działań;
- rozwijanie cierpliwości i wytrwałości w trakcie działania i oczekiwania na rezultaty doświadczenia;
- doskonalenie umiejętności współpracy i współdziałania z innymi w trakcie badania, umiejętności podejmowania decyzji, negocjacji i wypracowania kompromisu<sup>26</sup>, dyskusowania, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami i wymiany poglądów<sup>27</sup>.

W zakres edukacji przyrodniczej zostały włączone zagadnienia, których nie można omówić bez uwzględnienia treści edukacji technicznej: „podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku; wie, że należy segregować śmieci, rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych; wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie zniszczenia w przyrodzie powoduje człowiek (wypalanie łąk, zaśmiecanie lasów, nadmierny hałas, kłusownictwo); chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę, pomaga zwierzętom”<sup>28</sup>. Przybliżane przy tej okazji informacje o materiałach, ich rozpoznawanie, segregowanie, a nawet powtórne wykorzystanie wymagają połączenia zagadnień obu obszarów edukacji, podobnie, jak wpływ gospodarczej działalności człowieka na stan środowiska – tematyka przyrodnicza i techniczna w naturalny sposób łączą się, przenikają i wzajemnie uzupełniają. Przy omawianiu cech charakterystycznych wybranych ekosystemów czy wpływu przyrody nieożywionej na życie ludzi, zwierząt i roślin<sup>29</sup>, nie można także pominąć wpływu działalności gospodarczej człowieka, co wiąże się m.in. z omówieniem rodzajów maszyn i urządzeń (transportowych, wytwórczych, informatycznych, elektrycznych)<sup>30</sup> oraz określenia ich wartości użytkowej czy wpływu na stan środowiska<sup>31</sup>, tak więc treści

<sup>26</sup> E. Korczak: *Psychopedagogiczne podstawy edukacji dzieci 7–10-letnich do odpowiedzialnego działania w środowisku oraz na rzecz ochrony środowiska.*, w: J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska: *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej*, Katowice 1996, s. 30–31.

<sup>27</sup> L. Fenyvesiová, J. Duchovičová, *Osobnosť učiteľa a rozvoj interakčnej kompetencie žiakov*, w: *Veda – technika – vzdelávanie – MEDACTA'08 – (inovácie vo vede, technike a vzdelávaní)*, (1 część) *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*, Nitra 2009, s. 230–232.

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r..., dz. cyt., s. 11.

<sup>29</sup> Tamże, s. 11.

<sup>30</sup> Tamże, s. 14.

<sup>31</sup> Tamże.

te w naturalny sposób powinny być integrowane. Analizując – zgodnie z zapisem Podstawy programowej – „wpływ przyrody nieożywionej na życie ludzi, zwierząt i roślin: a) wpływ światła słonecznego na cykliczność życia na Ziemi, b) znaczenie powietrza i wody dla życia człowieka, roślin i zwierząt, c) znaczenie wybranych skał i minerałów dla człowieka (np. węgla i gliny)”<sup>32</sup>, należałoby korelować te zagadnienia z informacjami dotyczącymi szeroko pojętej techniki.

Ze względu na różnorodne zagrożenia cywilizacyjne, techniczne czy społeczne we współczesnym świecie i konieczność przygotowania dzieci do radzenia sobie z nimi, obszernie reprezentowana w Podstawie programowej jest problematyka bezpieczeństwa, uwzględniana we wszystkich omawianych obszarach edukacji, co przyczynia się w naturalny sposób do jej integrowania. Podstawa programowa edukacji społecznej akcentuje wiedzę dziecka dotyczącą organizowania bezpiecznych zabaw i znajomość zagrożeń ze strony ludzi, znajomość numerów telefonów: pogotowia ratunkowego, straży pożarnej, policji oraz ogólnopolski numer alarmowy 112, a także umiejętność powiadomienia dorosłych o wypadku, zagrożeniu, niebezpieczeństwie<sup>33</sup>. Uzupełnieniem tych zagadnień są treści edukacji przyrodniczej, które podkreślają: dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i innych (w miarę możliwości dziecka), a także znajomość zagrożeń ze strony roślin i zwierząt<sup>34</sup>. Osobną kwestię stanowi omówienie zagrożeń związanych ze zjawiskami pogodowymi (burza, huragan, śnieżyca, lawina, powódź itp.) oraz wskazanie prawidłowych zachowań w takich sytuacjach<sup>35</sup>. Zajęcia techniczne także służą kształtowaniu bezpieczeństwa dziecka, ze szczególnym naciskiem na dbałość o bezpieczeństwo własne i innych w trakcie wykonywanych działań i prac („utrzymuje ład i porządek wokół siebie, w miejscu pracy; sprzęta po sobie i pomaga innym w utrzymaniu porządku, właściwie używa narzędzi i urządzeń technicznych”<sup>36</sup>), a także podczas poruszania się po drogach (w tym na rowerze) i korzystania ze środków komunikacji<sup>37</sup>.

Przedstawiona analiza treści ujętych w Podstawie programowej z zakresu edukacji społecznej, przyrodniczej i zajęć technicznych wskazuje,

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże, s. 11, 15.

<sup>34</sup> Tamże, s. 12.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże, s. 15.

<sup>37</sup> Tamże.

iż podczas zajęć nauczyciel może i powinien informacje te ze sobą łączyć i zestawiać, umożliwiając dziecku postrzeganie otaczającej rzeczywistości jako spójnej i powiązanej.

## Zakres treści proponowany w projekcie podstawy programowej a możliwości korelacji i integracji

Dyskutowany obecnie projekt podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna wskazuje główne zadania tej fazy kształcenia, która ma charakter zintegrowany: spokój i systematyczność procesu nauki, nastawienie na rozwój wielokierunkowości działań dziecka, dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych, a poznawanych zagadnień do możliwości percepcyjnych każdego ucznia<sup>38</sup>. Jak wskazują projektodawcy, kształcenie na etapie wczesnoszkolnym „nie powinno być procesem nazbyt szerokim, aby (...) edukację ukierunkować na rozwój dziecka i realizację naturalnych potrzeb rozwojowych każdego ucznia, respektując jego podmiotowość i autonomię na drodze budowy indywidualnej wiedzy, stopniowego przejścia od dzieciństwa do początków okresu dorastania”<sup>39</sup>. Podkreślono także, że „edukacja na tym etapie wymaga niezwyklej staranności w doborze treści nauczania, środków, strategii, metod i technik nauczania, aby ukazać dzieciom scalony obraz świata i ułatwić jego rozumienie. Doświadczenia uczniów i wyprowadzone z nich aktywności: zabawowa, zabawowo-zadaniowa i zadaniowa tworzyć powinny spełniające poznawcze oczekiwania uczniów, rozwojowe sytuacje edukacyjne”<sup>40</sup>. Autorzy projektu wskazują także sposób organizacji procesu uczenia się uczniów w klasach I–III, który powinien opierać się na „aktualnych podstawach naukowych i osiągnięciach współczesnej pedagogiki”<sup>41</sup> i prowadzić do: „uczenia się poprzez doświadczanie z jednoczesnym wykluczeniem pasywnego uczenia się dzieci; stosowania praktycznych eksperymentów, w tym unikania niepożądanego werbalizmu; wyboru zagadnień i treści adekwatnych do naturalnych, rzeczywistych potrzeb i oczekiwań poznawczych dzieci,

<sup>38</sup> Projekt podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna, s. 1: [www.men.gov.pl/proiekt](http://www.men.gov.pl/proiekt) [dostęp: 30.11.2016].

<sup>39</sup> Tamże, s. 1.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

w tym wykluczenia treści niespełniających tego warunku<sup>42</sup>. Cytowany zapis wskazuje na duże możliwości doboru przez nauczyciela treści edukacji do zainteresowań dzieci, z którymi pracuje, niemniej jednak w projektowanej podstawie programowej zostały zamieszczone, jako wyznaczniki dla autorów programów nauczania, wykazy osiągnięć uczniów w poszczególnych obszarach edukacji po trzyletnim okresie kształcenia wczesnoszkolnego.

Rozbudowane (w porównaniu do obowiązującej podstawy programowej z 2014 roku) osiągnięcia edukacji środowiskowej (pod taką nazwą występują treści edukacji społeczno-przyrodniczej) zostały podzielone na pięć dziedzin:

1. w zakresie rozumienia środowiska społecznego,
2. w zakresie rozumienia środowiska przyrodniczego,
3. w zakresie funkcji życiowych człowieka, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa i odpoczynku,
4. w zakresie orientacji w czasie historycznym,
5. w zakresie rozumienia przestrzeni geograficznej<sup>43</sup>.

Proponowane osiągnięcia edukacji technicznej (tą nazwą zastąpiono zajęcia techniczne) także zostały rozszerzone i podzielone na:

1. osiągnięcia w zakresie organizacji pracy,
2. osiągnięcia w zakresie znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania,
3. osiągnięcia w zakresie stosowania narzędzi i obsługi urządzeń technicznych<sup>44</sup>.

Podobnie jak w dotychczas obowiązującej podstawie programowej, uwzględniono znajomość praw i obowiązków, przestrzeganie ich i stosowanie w codziennym życiu<sup>45</sup> oraz zasady bezpieczeństwa, jednak znacznie szerzej i bardziej konkretnie opisane. Znalazły się wśród nich: znajomość podstawowych znaków drogowych i stosowanie przepisów bezpieczeństwa w ruchu drogowym jako: pieszy, rolkarz, rowerzysta w miejscach publicznych, przeznaczonych do rekreacji i wypoczynku; przestrzeganie zasad zachowania się w środkach publicznego transportu zbiorowego; stosowanie się do zasad bezpieczeństwa w szkole, odnajdywanie drogi ewakuacyjnej, rozpoznawanie znaków, symboli informujących o różnych

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 11-14.

<sup>44</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>45</sup> Tamże, s. 11.

rodzajach niebezpieczeństw (np. na plaży, basenie kąpielowym, a także przy starej zabudowie, budynkach do rozbiórki), zachowanie się zgodne z informacją w nich zawartą, stosowanie zasad bezpiecznej zabawy w różnych warunkach i porach roku<sup>46</sup>. Kilkakrotnie projekt podstawy wymienia kształtowanie umiejętności zachowania się w trakcie rozmaitych zagrożeń zdrowia i życia: świadomość zagrożeń płynących ze środowiska naturalnego, np. nagła zmiana pogody, huragan, ulewne deszcze, burza, susza, oraz ich następstwa: powódź, pożar, piorun; określa odpowiednie sposoby zachowania się człowieka w takich sytuacjach oraz w razie potrzeby potrafi wykonać telefon alarmowy na policję, pogotowie ratunkowe (posługując się numerem alarmowym) i udzielić podstawowych informacji, w tym danych osobistych w kontakcie ze służbami mundurowymi i medycznymi<sup>47</sup>. Od dziecka oczekuje się także – co stanowi *novum* wśród zagadnień podstawy programowej – wyjaśnienia ostrzeżeń (np. znajdujących się na plakatach czy formułowanych słownie) o niebezpieczeństwach lub fałszywych informacjach w publikacjach czy w Internecie i umiejętności rozmawiania na ten temat (z nauczycielem, rodzicami, policjantem) a także respektowania przyjętych zasad użytkowania urządzeń i netykiety<sup>48</sup>. Przedstawione osiągnięcia edukacji środowiskowej korespondują z wymienionymi zadaniami edukacji technicznej, która ma doprowadzić do wyjaśniania przez dziecko znaczenia oraz konieczności zachowania ładu, porządku i dobrej organizacji miejsca pracy ze względów bezpieczeństwa, a przy organizacji pracy własnej, wykorzystywaniu narzędzi pomiarowych, urządzeń technicznych i technologii zachowania zasad bezpieczeństwa i dbałości o zdrowie<sup>49</sup>. Przy omawianiu i ćwiczeniu bezpiecznych zachowań dzieci nauczyciele wykorzystają integrację wokół kompetencji kluczowych rozwijanych w trakcie działań uczniów.

W przedstawionym projekcie podstawy programowej edukacji środowiskowej wśród osiągnięć związanych z rozumieniem środowiska przyrodniczego znalazły się także wskazania dotyczące planowania i wykonywania przez uczniów prostych obserwacji badawczych, doświadczeń i eksperymentów oraz wyjaśniania istoty obserwowanych zjawisk<sup>50</sup>,

<sup>46</sup> Tamże, s. 12.

<sup>47</sup> Tamże

<sup>48</sup> Tamże, s. 12-13.

<sup>49</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>50</sup> Tamże, s. 12.

wyznaczania kierunków głównych w terenie, określania kierunku wiatru czy rodzaju opadów<sup>51</sup> a także podejmowania działań związanych z ochroną przyrody (w tym segregacji odpadów) z wyświetleniem ich przyczyn i skutków<sup>52</sup>. Dobrze łączą się z tą propozycją wskazywane osiągnięcia ucznia w ramach edukacji technicznej: ocenianie projektów i prac z wykorzystaniem poznanych i akceptowanych wartości (czego nie uwzględniono wprost w obowiązującej podstawie programowej z 2014 roku), np. gospodarność, oszczędność, umiar w korzystaniu z materiałów, narzędzi i urządzeń<sup>53</sup>. Wszelkie działania eksperymentalne i praktyczne uczniów będą umożliwiały integrację treściową, problemową i wokół kształtowanych kompetencji kluczowych<sup>54</sup> obu omawianych dziedzin edukacji – środowiskowej i technicznej.

Korelacja, a w niektórych przypadkach integracja treściowa, będzie możliwa przy omawianiu zajęć i zawodów ludzi w najbliższym otoczeniu oraz zawodów użyteczności publicznej i istoty ich pracy<sup>55</sup> oraz znaczenia i wykorzystywania dorobku minionych epok, w tym wynalazków i odkryć<sup>56</sup>.

Osiągnięcia dziecka związane z odczytywaniem i stosowaniem podstawowych informacji technicznych na temat materiałów, narzędzi i urządzeń, korzystanie z instrukcji oraz podstawowych narzędzi pomiarowych i przyborów, stosowanie poznanych technologii przy wykonywaniu przedmiotów użytkowych<sup>57</sup> ściśle wiążą się z propozycjami osiągnięć w zakresie orientacji w czasie historycznym edukacji środowiskowej, której elementem jest uczestnictwo w świętach narodowych i dniach pamięci narodowej, a w tym przygotowanie do ich obchodów polegające np. na wykonaniu kokardy narodowej czy proporczyka<sup>58</sup>. Przy ich kształtowaniu niezbędna jest integracja nie tylko wokół treści, ale także wokół problemów i kompetencji kluczowych.

<sup>51</sup> Tamże, s. 14.

<sup>52</sup> Tamże, s. 12.

<sup>53</sup> Tamże, s. 15.

<sup>54</sup> M. Sielatycki, *Metodyka nauczania...*, dz. cyt., s. 8-9.

<sup>55</sup> Tamże, s. 12.

<sup>56</sup> Tamże, s. 13.

<sup>57</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>58</sup> Tamże, s. 13.

## Podsumowanie i wnioski

Przedstawiona analiza zawartości obowiązującej i projektowanej podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego – edukacji wczesnoszkolnej pod kątem możliwości zastosowania korelacji i integracji edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych umożliwia sformułowanie kilku konkluzji:

1. Mimo iż obie podstawy programowe odnoszą się w swych założeniach do kształcenia zintegrowanego, którego głównym zadaniem jest przekazywanie całościowego obrazu świata, realizacja idei integracji zależy od nauczyciela – formułowanych przez niego celów, doboru treści konkretnych zajęć czy planowania ich przebiegu pod względem organizacyjnym, w tym doboru form aktywności uczniów. Jak się wydaje, ze względu na bardziej konkretny zapis osiągnięć dziecka po trzyletnim okresie kształcenia zawarty w projekcie podstawy programowej, która ma obowiązywać od roku szkolnego 2017/2018, nauczycielowi łatwiej dostrzec możliwości integrowania zajęć wokół problemów, treści czy właśnie kompetencji kluczowych.
2. Podstawa programowa z 2014 roku umożliwiała dostosowywanie tematyki zajęć do zainteresowań i możliwości uczniów, środowiska funkcjonowania szkoły, specyficznych warunków pracy placówki i nie narzucała zakresu tematycznego realizowanych zagadnień, pozostawiając swobodę decyzji nauczycielowi. Projekt podstawy programowej, choć także umożliwia dobór poznawanych zagadnień do możliwości ucznia, zawiera jednak wykaz bardzo konkretnych osiągnięć dziecka, co z jednej strony wskazuje nauczycielowi dokładny kierunek pracy, ale z drugiej – nakłada obowiązek ukształtowania wymienionych kompetencji u wszystkich uczniów, co (z różnych powodów) nie zawsze jest możliwe.
3. Zmiana podstaw programowych – czwarta w przeciągu ostatnich 9 lat – powoduje, że nauczyciele nie są w stanie sprawdzić skuteczności zastosowanych metod czy doboru zakresu treści. Zdarza się, że dopiero w trakcie realizacji zajęć nauczyciel zauważa celowość tych działań w odniesieniu do treści dotychczas ze sobą niewiązanych, tak więc modyfikacja działań (przy możliwości przeprowadzenia zajęć przez nauczyciela co trzy lata) przy zmianie podstaw programowych jest niemożliwa. Może to powodować brak refleksji wśród pedagogów, brak pewności własnej wiedzy i odniesienia jej do działań prakseologicznych.



4. Uzyskanie wymienionych w projekcie podstawy programowej kompetencji uczniów wymaga – jak podają projektodawcy – „wieloaspektowej aktywizacji dziecka, stałego diagnozowania jego osiągnięć rozwojowych, wspierania funkcji stymulujących rozwój i odrzucenie funkcji selekcyjnych”<sup>59</sup>, a organizacja edukacji dzieci w klasach I–III ma być realizowana według własnych, twórczych rozwiązań „poprzez stosowanie różnorodnych metod, technik uczenia się dzieci, a także metod organizacyjnych, łącznie z klasami autorskimi”<sup>60</sup>. Wczesna edukacja dzieci ma być „dynamicznym procesem nadawania osobistego sensu i rozumienia ciągle zmieniającej się rzeczywistości, a nie jako przekaz gotowych informacji”<sup>61</sup>. Wymienione wskazania – niewątpliwie słuszne, niezbędne w realizacji założonych celów – będą wykonywane przez konkretnych nauczycieli. Powstaje zatem pytanie, czy w ramach trzyletnich studiów pierwszego stopnia (kształcących – jak wiadomo – specjalistów dla przedszkoli i klas początkowych) jesteśmy w stanie przygotować dobrych specjalistów do tak obszernych i twórczych zadań, które powinni podejmować w swojej pracy?
5. Przygotowanie nauczycieli do świadomego integrowania i korelowania zagadnień programowych wymaga także – jak się wydaje – większej ilości zajęć z tego zakresu w trakcie studiów, obserwacji i pogłębionej analizy zajęć szkolnych w trakcie praktyk, co rodzi konieczność przekształcenia programów studiów, a ponadto także świadomego łączenia zajęć metodycznych, zwykle prowadzonych przez odrębnych specjalistów, wokół idei integracji, wskazując różnorodne jej rodzaje na konkretnych przykładach. Uzyskanie kompetencji pedagogicznych w zakresie integracji i korelacji utrudnia także fakt ograniczania (zmniejszania) liczby godzin zajęć metodycznych w programach studiów (zwłaszcza o profilu ogólnoakademickim).

## Bibliografia

- Budniak A., *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych. Poradnik metodyczny*, Katowice 2009.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2014.

---

<sup>59</sup> Tamże, s. 29.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Tamże.

- Fenyvesiová L., Duchovičová J., *Osobnosť učiteľ'a a rozvoj interakčnej kompetencie žiakov*. [w:] *Veda – technika – vzdelávanie – MEDACTA'08 – (inovácie vo vede, technike a vzdelávaní)*. 1 część. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra 2009.
- Gutowska H. (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I-III. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1999.
- Kazberuk J., *Nauczanie pracy-techniki w klasach I-III. Zarys metodyki*, Warszawa 1990.
- Korczak E., *Psychopedagogiczne podstawy edukacji dzieci 7-10-letnich do odpowiedzialnego działania w środowisku oraz na rzecz ochrony środowiska*, w: J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska, *Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej*, Katowice 1996.
- Misiorna E., *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*, w: E. Misiorna, E. Ziętkiewicz (red.), *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, Poznań 1999.
- Musioł M., *Edukacja techniczna w klasach I-III*, Katowice 2011.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Projekt podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna, s. 1: [www.men.gov.pl/projekt](http://www.men.gov.pl/projekt) [dostęp: 30.11.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014, poz. 803). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna, Załącznik nr 2.
- Sielatycki M., *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa 1998.
- Więckowski R., *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.