

EWA SZADZIŃSKA

UNIwersytet Śląski. Wydział Pedagogiki i Psychologii

ewa.szadzinska@us.edu.pl

Kształtowanie zdolności poznawczych a cele edukacji wczesnoszkolnej

Shaping Cognitive Abilities for Early School Education Purposes

STRESZCZENIE

W pracy przedstawiono charakterystykę zdolności poznawczych w kontekście wyznaczników ludzkiego poznania. Kształtowanie tych zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jest uważane za bardzo wartościowe. Wiedza na temat różnorodności cech zdolności powinna być ujęta w treściach celów edukacyjnych. Prawidłowy opis zdolności poznawczych sformułowanych w celach kształcenia wymaga odwoływania się do opisu kategorii celu w dydaktyce ogólnej.

Słowa kluczowe: zdolności poznawcze; cele edukacyjne

WSTĘP

Kierunek pożądaných zmian edukacji w aspekcie globalnym, regionalnym i lokalnym dotyczy przygotowania uczniów do działania na rzecz zapewnienia ludziom odpowiedniej jakości życia. Zgodnie z oczekiwaniami społecznymi przygotowanie uczniów do działania wymaga kształtowania takich zdolności poznawczych, aby wiedzę o społecznych, gospodarczych i technicznych wyzwaniach współczesnego życia wykorzystać do opracowania planu działania, realizowania i sprawdzania jego efektów.

Celem analizy jest wskazanie takich zdolności poznawczych, które powinny być kształtowane w edukacji wczesnoszkolnej, aby umożliwić uczniom działanie na rzecz poprawy życia ludzi. W edukacji zdolności poznawcze uczniów są ujmowane w aspekcie wąskim i szerokim. Ich wąskie ujęcie dotyczy wyższych funkcji mózgu, które po-

zwalają na przetwarzanie informacji w układzie nerwowym i polegają na odbieraniu, przechowywaniu, przekształcaniu i wprowadzaniu informacji do otoczenia. W edukacji zdecydowanie ważniejsze jest jednak szerokie ujęcie zdolności poznawczych ujmowanych jako cechy procesów poznawczych służących tworzeniu/konstruowaniu i modyfikowaniu wiedzy o otoczeniu (Myszkowska-Litwa 2007, s. 61–62).

KSZTAŁTOWANIE ZDOLNOŚCI POZNAWCZYCH UCZNIÓW

Kształtowanie zdolności poznawczych jest zaliczane do podstawowych zagadnień poznawanych w dydaktyce ogólnej. Ich opis jest związany z ludzkim poznaniem. W dydaktyce odwołujemy się do filozoficznego ujęcia poznania. W nurcie filozofii racjonalistycznej uznaje się, że w kontaktach ze światem poznanie to jedyny czynnik świadomie łączący nas ze światem. Przyjmuje się, że wartość samego poznania tkwi w jego znaczeniu dla całego naszego życia. A. Grzegorzczak cenność samego poznania określa jako *w a r t o ś ć w i t a l n ą*, gdyż odnosi się do organizacji ludzkiego życia. Wyzwolenie aktywności poznawczej organizującej funkcjonowanie człowieka umożliwia trwanie jego życia w sensie biologicznym. Dopiero odpowiednie działania mogą doprowadzić do uznania poznania jako wartości duchowej. Przejawia się ona w potrzebie zrozumienia tego, co się na świecie dokonuje, a w konsekwencji – przez bezinteresowny charakter poznania – nadaje sens ludzkiemu życiu (Grzegorzczak 2003, s. 72). Obie wartości poznania są ważne w określaniu podstaw edukacji oraz w budowaniu jej celów w kształceniu, pojmowanym jako jeden z procesów edukacyjnych. Koncentrując się na wartości poznania na poziomie duchowym, przyjmujemy za M. Bereźnicką założenie, iż przebieg kształcenia zależy od uznania, akceptowania i realizowania następujących wartości:

- prawdy jako niezależnej, opartej na rozumie, cesze poznawania lub właściwości wyniku tego poznania,
- obiektywności pojmowanej jako zdolność oceniania oparta na realistycznych przesłankach,
- użyteczności określającej przydatność nabytej wiedzy,
- samodzielności i krytyczności, od których zależy właściwa ocena zdarzeń postępowania ludzi i siebie,
- racjonalności wpływającej na tworzenie uzasadnień o większej możliwości przekonywania,
- operatywności wiedzy, czyli sprawności posługiwania się nabytymi wiadomościami, umiejętnościami (Bereźnicka 2010, s. 76).

W tworzeniu/konstruowaniu wiedzy indywidualnej uznajemy także za potrzebne odnoszenie się do wartości subiektywności i wiarygodności w procesie kształcenia.

Urzeczywistnianie tych wartości następuje przez odpowiedni dobór celów, treści i metod kształcenia dla konstruowania lub tworzenia/modyfikowania wiedzy. Zdolno-

ści poznawcze uczniów służą konstruowaniu wiedzy o cechach wiarygodności, prawdziwości, subiektywności lub tworzeniu/modyfikowaniu wiedzy uczniów o cechach obiektywności, użyteczności, operatywności. Oba ujęcia wiedzy (eksternalistyczne i internalistyczne) występują również w edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczas nie rozpoznano różnicowania zdolności poznawczych ze względu na typ wiedzy, zatem świadomość cech procesów poznawczych składających się na zdolności poznawcze decyduje o treści celów edukacyjnych.

W opisie psychologicznym zdolności są rozróżniane jako podstawowe i złożone procesy poznawcze. Punktem wyjścia ich opisu jest wiedza wrodzona – obraz świata. W wyjaśnianiu sposobu konstruowania obrazu świata w umyśle istotne są badania dotyczące aktywności mózgu. Ten proces rozpoczyna się od ewolucyjnie wykształconej wstępnej wiedzy. Odnoszą się do niej percepcja oraz działanie, które w powiązaniu z minionymi przeżyciami są podstawą dla wytwarzania przez mózg modelu świata (Frith 2011, s. 137). Ten model jest stale modyfikowany przez sygnały docierające ze świata. Potwierdzeniem prawdziwości zbudowanego modelu świata jest sprawdzanie zgodności obiektów w świecie zewnętrznym z modelem świata w umyśle. Sygnały zmysłowe świadczą o istnieniu realnego świata, a to umożliwia porównanie wyobrażonego elementu świata z istniejącym obiektem w rzeczywistości. Mózg nieustannie uaktualnia model, aby pokonać stale zmieniające się sygnały z realnego świata, łącząc je z naszymi oczekiwaniami (Frith 2011, s. 146).

Zmysły to składniki percepcji, które wraz z uwagą i pamięcią zaliczane są do podstawowych procesów poznawczych. Ich rozwój następuje w uczeniu się podczas realizowania zadań w życiu codziennym. Ten rodzaj poznania jest nazywany zdroworozsądkowym i stanowi on podstawę funkcjonowania ludzi w codziennym życiu. Dane z percepcji zmysłowej są wykorzystywane w rozumowaniu do budowania wiedzy niekwestionowanej, uznawanej za „oczywistość”. W szkolnym kształceniu te podstawowe procesy poznawcze są wykorzystywane do rozwijania zdolności poznawczych potrzebnych do realizowania zadań szkolnych.

W modelu uczenia się prostych zdolności poznawczych według Fittsa są wyróżnione trzy etapy. W pierwszym następuje zrozumienie zadania, które należy spełnić oraz rozpoznać potrzebne informacje dla jego wykonania. W drugim etapie tworzone są strategie zapewniające szybkie postrzeganie i przywoływanie informacji. W kolejnym następuje automatyzacja czynności, co oznacza ograniczenie kontroli wykonywania czynności. Realizowanie prostych czynności prowadzi do osiągnięcia sprawności realizowania zadań dość szybko, lecz w skomplikowanych dziedzinach ważne jest wypracowanie strategii poprawiających skuteczność realizowania zadań (Ericsson, Oliver 2002, s. 72–76).

W sytuacjach szkolnych, szczególnie w edukacji w klasach I–III, bazujemy na prostych zdolnościach poznawczych, gdy uczniowie wykonują znane im z wcześniejszych doświadczeń zadania dydaktyczne. Ponadto w uczeniu się zdolności poznawczych potrzebne jest rozróżnianie wrodzonych lub nabytych operacji.

K. Obuchowski opisał funkcjonowanie dwóch niezależnych od siebie systemów poznawczych. Pierwszy z nich odnosi się do potrzeby poznawania, czyli takiej właściwości jednostki ludzkiej, która powoduje, że nie może ona żyć bez wiedzy o świecie (Obuchowski 1995, s. 178). Ten system poznawczy opiera się na naturalnym poznawaniu, a jego wynikiem jest opis rzeczywistości. Obraz świata w umyśle nie jest bogatszy od świata, który prezentuje, uzyskujemy tylko wiedzę częściową i bardzo powierzchowną (Obuchowski 1995, s. 175).

Drugi system poznawczy odnosi się do zapewnienia sobie rozwoju. Jego cechą charakterystyczną jest konstruowanie wiedzy pozwalającej na rozumienie świata. Konieczne jest wyjście poza doświadczenie i podjęcie aktywności, niezbędne okazuje się zatem użycie języka i myślenia. Posługiwanie się językiem oznacza „skok jakościowy” w poznawaniu, umożliwia bowiem orientację w zjawiskach, które nie występują w danym czasie, lecz mogą pojawić się w przyszłości. Uwalnia to człowieka od odwoływania się do konkretnej rzeczywistości i daje możliwość wyboru rozwiązań odpowiednich dla różnych sytuacji. Efektem takich czynności jest zdolność do skutecznego działania w „prawie nowych sytuacjach” (Obuchowski 2004, s. 32). Dzięki językowi człowiek zdobywa możliwość budowania modeli rzeczywistości. Do tego celu potrzebuje wielu informacji. Taka nadmiarowość danych okazuje się konieczna, ponieważ nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie informacje będą potrzebne (Obuchowski 2004, s. 32).

Przedstawione powyżej operacje poznawcze wyznaczają złożone zdolności poznawcze. W zmieniającym się nieustannie świecie człowiek powinien nabywać zdolności poznawcze umożliwiające mu „dostrzegać to, co się wokół niego dzieje, uzupełniać uzyskany obraz świata własnym doświadczeniem oraz przewidywać to, co się stać może” (Obuchowski 2004, s. 52). Bierne wykorzystywanie informacji o świecie jest możliwe dzięki wrodzonym mechanizmom regulacyjnym. Natomiast przewidywanie zdarzeń wychodzących poza doświadczenie wymaga treningu, wyuczenia. Właśnie w rozwijaniu zdolności poznawczych i nabywaniu złożonych umiejętności poznawczych ujawnia się znaczenie kształcenia szczególnie nauczycieli o odpowiednich kompetencjach zawodowych.

W kształceniu odpowiednio zorganizowany proces ma umożliwić przejście z poziomu poznawania zdroworozsądkowego, opartego na biologicznym „wyposażeniu” człowieka, do poziomu poznania złożonego, potrzebnego do funkcjonowania w społeczeństwie. W codziennym życiu potrzebne są zdolności poznawcze do tworzenia/konstruowania wiedzy, rozpoznawania zjawisk czy zdarzeń w świecie i bezpiecznego w nim funkcjonowania. Kształtowanie zdolności poznawczych w edukacji jest potrzebne do nabywania złożonych umiejętności poznawczych oraz korzystania z wiedzy innych osób. Ich opanowanie umożliwia budowanie obrazu świata z dostępnych poznawczo składników rzeczywistości, a zarazem realizację zadań, dzięki którym nabywana jest wiedza istotna dla funkcjonowania w społeczeństwie zgodnie z wymaganiami.

ZDOLNOŚCI POZNAWCZE W CELACH EDUKACYJNYCH

Dokonana przez K. Denka wielostronna analiza celów edukacji, czyli pozytywnie wartościowanego przyszłego stanu rzeczy, zawiera opis cech takich celów, jak dostrzeżalność, twórczość (ich postać podlega zmianie w zależności od warunków, do jakich się odnoszą), realność oraz konkretność (odnoszą się do rzeczywistości, są logiczne, nie zawierają sprzeczności), a także ich poziomów, rodzajów (dydaktyczne, wychowawcze, heterogenne, podmiotowe), spełnianych funkcji w edukacji oraz źródeł ich pochodzenia (Denek 1994, s. 36). Ten zakres wiedzy o celach ma znaczenie przy ustalaniu i formułowaniu, uświadamianiu, realizowaniu oraz sprawdzaniu stopnia osiągnięcia celów w edukacji.

W ustalaniu celów dotyczących zdolności poznawczych ważnym źródłem jest raport edukacyjny przygotowany przez UNESCO *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Wskazano w nim na potrzebę kształtowania samodzielnego i krytycznego myślenia. Jego opanowanie ma umożliwić uczniom wypracowywanie niezależnych sądów potrzebnych do podejmowania decyzji i działania w zróżnicowanych okolicznościach życia. Myślenie krytyczne nie rozwinię się samoistnie w procesie kształcenia, lecz powinno być kształtowane świadomie, intencjonalnie, a to oznacza budowanie odpowiednich celów edukacyjnych. Świadomość treści celów dotyczących myślenia krytycznego oznacza namysł nad pomysłem, a jego podjęcie wynika z intencji ucznia, prowadzącej do jej nabywania. Uczeń nie będzie dostosowywał się do myślenia innych osób, lecz przez refleksje czy znajomość kryteriów będzie potrafił ocenić rozmaite wytwory intelektualne (Wasilewska-Kamińska 2016, s. 171).

W formułowaniu celów ważne są następujące kryteria ich wyróżniania. Obecnie w dydaktyce wyróżniane są cele ze względu na: typ kształcenia (ogólne zawodowe), typ instytucji (przedszkole, klasy I–III), poziom ogólności (ogólne szczegółowe), miejsce tworzenia (heterogenne – podmiotowe), spełniane funkcje (regulacyjne, utrwalające wartości, wywołujące odpowiednie czynności), sposoby formułowania oraz ich hierarchizowanie (taksonomie celów).

W określaniu celów edukacyjnych dotyczących zdolności poznawczych należy zauważyć, że odnoszą się one do ucznia. Ujawnia się wtedy dylemat etyczny, w jakim stopniu uczeń powinien osiągnąć to, co jest określone w instytucji (cel heterogenne). Oznacza to podporządkowanie ucznia wymaganiom dydaktycznym oraz określenie, w jakim stopniu uczeń powinien być wspierany, wspomagany w swym indywidualnym rozwoju. Przyjmując podstawowe założenie edukacyjne, że uczeń jest wolną osobą odpowiedzialną za swoje wybory, trzeba podkreślić, że nauczyciel jest odpowiedzialny za działanie, które umożliwi uczniowi dostrzeżenie celu postawionego przez nauczyciela i uznanie jego wartości. Tylko przez osobiste doświadczenie uczeń odkrywa cel i uznaje go za własny lub może odmówić uznania go za sensowny (Ablewicz 2003). Takie postulaty spełnia cel podmiotowy.

W. Okoń stwierdził, że cel podmiotowy to taki, który odnosi się do osobowości ucznia. Dotyczy on rozwijania sprawności umysłowej, zdolności poznawczych, a wśród

nich szczególnie ważne jest myślenie i zdolności twórcze, rozwijanie potrzeb kulturalnych, motywacji i zainteresowań poznawczych oraz wdrożenie do kształtowania samego siebie (Okoń 1987, s. 81). Cele te odwołują się do humanistycznej koncepcji człowieka i są celami podmiotowymi, ukierunkowanymi na zmianę osobowości ucznia.

Zdecydowanie ważniejsze rozstrzygnięcia dla formułowania celów edukacyjnych wynikają z antynomii dostrzeżonej przez J. Brunera. Przy porównaniu koncepcji kształcenia w klasach I–III dostrzegł on antynomię między kształceniem skoncentrowanym na uczeniu się zdolności indywidualnych a kształceniem aktywizującym uczniów przez odpowiednio zorganizowane środowisko kulturowe.

W kształceniu skoncentrowanym na rozwijaniu indywidualnych zdolności ważna jest motywacja uczniów i ich wrodzone zdolności poznawcze. To od uczniów zależy wykorzystanie możliwości stwarzanych im przez edukację. W szczególności należy zwracać uwagę na uczniów uzdolnionych, ponieważ mogą najwięcej skorzystać z edukacji, chociaż podstawowym jej celem jest wzbogacanie potencjału ucznia przez aktywizowanie go do uczenia się zdolności poznawczych.

W przeciwstawnej koncepcji ważne jest stwarzanie odpowiednich warunków w edukacji, aby uczniowie poznali narzędzia kulturowe potrzebne do realizowania zadań. Do narzędzi tych zalicza się sposoby stosowania wiadomości i wykorzystywanie umiejętności poznawczych do wykonywania zadań. W toku nauczania nauczyciele przedstawiają kulturowy kontekst używania narzędzi, które sprzyjają rozwojowi zdolności uczniów. Mają one charakter interpersonalny, gdy osoby są zaangażowane we wspólne działania, i występują w formie symbolicznej. Uczniowie uzyskują dostęp do zasobów kultury (Bruner 2006, s. 101).

Istotne są takie projekty edukacyjne, których realizacja w przedszkolach czy szkołach zapewni warunki do respektowania indywidualności każdego dziecka. Podstawą tworzenia odpowiednich warunków jest kultura szkolna, zgodnie z którą funkcjonują osoby/podmioty uczestniczące w edukacji.

J. Bruner podkreśla, że nie należy lekceważyć tej antynomii i trzeba mieć świadomość, że nie można znaleźć rozwiązania rozumianego jako wyśrodkowanie obu opcji. W kształceniu wczesnoszkolnym ważne jest kształtowanie zdolności indywidualnych uczniów oraz nabywanie umiejętności stosowania narzędzi kultury. W swoim zarysie projektu edukacji w klasach początkowych J. Bruner łączy indywidualność uczniów uzdolnionych z tworzeniem możliwości rozwoju dla wszystkich uczniów w grupie. Dostrzega poza tym walory kształcenia wczesnoszkolnego, którego celem jest budowanie kultury szkoły opartej na zasadach wspólnoty uczących się i nauczających. W toku nauczania są wypracowywane stanowiska dotyczące rozumienia podziałów etnicznych, budowania tożsamości grupy, decydowania o podziale pracy. Z tego projektu wyłaniają się następujące cele umożliwiające kształtowanie zdolności poznawczych wszystkich uczniów. Celem kształcenia w klasach I–III jest budowanie wspólnej przestrzeni w nauczaniu, aby zaangażować się w rozwiązywanie problemów. Ponadto ważne staje się w szkole tworzenie kultury wzajemności, co w praktyce edukacyjnej

oznacza formułowanie celów dotyczących świadomości uczniów: czego się uczą, jak się uczą i dlaczego (Bruner 2006, s. 120).

Budowanie takich celów oznacza rozróżnianie celów heterogennych i podmiotowych. W. Puślecki wyróżnił je z uwagi na źródła ich stanowienia. Cele heterogenne w procesie edukacyjnym pochodzą z zewnątrz: z podstaw programowych i programów kształcenia, natomiast cele podmiotowe są ustalane w toku zajęć, a ich źródłem są potrzeby edukacyjne uczniów. Wyniki badań M. Myszkowskiej-Litwy wykazały, że w podstawie programowej kształcenia ogólnego niewystarczająco uwzględniono rozwijanie zdolności poznawczych. Nauczyciele doceniają taki cel edukacji, zaś uczniowie nie dostrzegają tego celu w praktyce edukacyjnej. Za cenną formę realizowania celu uznano pracę grupową i wykorzystywanie prostych środków dydaktycznych. Dostrzeżono też brak silnego związku między efektami kształcenia a celami wychowania intelektualnego. Poza tym nauczyciele dostrzegają efekt w rozwinięciu zdolności poznawczych, a uczniowie raczej nie (Myszkowska-Litwa 2007, s. 216). Wyniki te wskazują na konieczność uzupełnienia celów podstaw programowych, a przynajmniej dopełnienia programów nauczania. Zdecydowanie korzystniej dla efektów kształtowania zdolności poznawczych jest skoncentrować się na celach podmiotowych.

Przed formułowaniem celu podmiotowego ważne jest uświadomienie uczniom celów kształcenia opracowanych przez nauczyciela. Ich zaakceptowanie jest konieczne, aby spełniały funkcję motywacyjną, ukierunkowującą oraz kontrolną dla ucznia.

Aby sformułować cele podmiotowe, potrzebne jest uświadomienie faktu, iż cel ma charakter umysłowy i wymaga zaangażowania podmiotu oraz ustosunkowania emocjonalnego związanego z procesami wartościowania zawartości celu.

W budowaniu celu podmiotowego istotne jest kryterium realności. Szansa na osiągnięcie celu wystąpi, jeżeli zostaną uwzględnione warunki rzeczywistości, w jakich ma nastąpić postulowany stan rzeczy. W wyznaczaniu realności celu mają znaczenie konstatacje K. Brezinki. Badacz uznaje za konieczne odrzucenie abstrakcyjnych idei, gdy nie są powiązane z wartościami i nie są wyobraźnymi cechami osobowości. Uważa, że nie wszystko, co stanowi potencjał człowieka, zasługuje na „rozwińcie”. Mniejsze znaczenie mają cele znajdujące się na najwyższym poziomie abstrakcji, gdyż są one ubogie w treść oraz niejasne. Bardziej konkretne cele są ważniejsze, bo tylko w ich przypadku sensowne jest szukanie środków do ich osiągnięcia. Należy uwzględniać niebezpieczeństwo i ograniczenia wynikające z celów edukacyjnych, wszak są to konstrukty myślowe, uproszczone projekty, idealne wyobrażenia i mogą nie mieć związku z rzeczywistością. Warto także dostrzegać ludzkie ograniczenia w przewidywaniu tego, co w skomplikowanym świecie zasługuje na uwagę (Brezinka 2005, s. 77–78).

Oprócz konkretnej treści cele powinny być prawidłowo sformułowane, czyli tak, aby informowały o zamierzonym stanie rzeczy. Cele podmiotowe mogą mieć postać zadań uczniowskich, które są formułowane w trybie rozkaznikowym (polecenie) lub pytajnym (pytanie). Cele edukacyjne wymagają pisemnego sformułowania. Potrzebne

są dwie umiejętności wymienione przez C. Galloway: opisywanie zadania (rozkładanie celów długoterminowych na cele szczegółowe) i analizowanie zadania (wskazanie działań uczącego się). Cele określone przez nauczyciela, chociaż są sformułowane z pozycji ucznia, opisują, co uczeń potrafi zrobić po zakończeniu procesu nauczania, obejmują warunki ograniczające i reprezentują różne zachowania (Galloway 1988, s. 56). Nie są to wystarczające warunki, które powinien spełniać cel podmiotowy.

W formułowaniu celów podmiotowych, odwołując się do modelu Heckhausena i Kuhla, ważne są operacje poznawcze. Najpierw pojawia się życzenie, a po subiektywnej ocenie szansy jego wystąpienia i pojawieniu się odpowiedniego stanu emocjonalnego – nabiera ono realności. Wówczas zamienia się w pragnienie. Jest ono realistyczne wtedy, gdy wywoła zaangażowanie osoby. Kolejny etap to pojawienie się intencji, przejawiającej się w kontemplacji celu i poszukiwaniu odpowiednich działań. Przejście pragnienia w zamiar wzrasta, gdy pojawia się okazja do osiągnięcia celu (Zalewski 1991, s. 72). Z opisu tych operacji wyłania się skomplikowany układ czynności wywołujących pozytywne emocje oraz zaangażowanie stanowiące podstawę motywowania do uczenia się.

PODSUMOWANIE

Z przedstawionej analizy wynika, że w edukacji także w klasach I–III nie jest doceniane kształtowanie zdolności poznawczych. Zasadne jest wzbogacenie dydaktycznej wiedzy teoretycznej o kształtowanie zdolności poznawczych, szczególnie złożonych, takich jak myślenie krytyczne, oceny stosowanych metod kształcenia, środków dydaktycznych. Konieczne jest wprowadzenie do celów edukacyjnych w programach edukacyjnych treści dotyczących zdolności poznawczych.

Kształtowanie zdolności poznawczych uczniów współwystępuje w kontekście konstruowania wiedzy. Cele edukacyjne dotyczące zdolności poznawczych służą urzeczywistnieniu wartości kształcenia. Z kolei cele służące urzeczywistnieniu wartości prawdy i obiektywności są oparte na prostych zdolnościach poznawczych. Natomiast złożonym zdolnościom poznawczym służą cele wywodzące się z wartości, samodzielności, krytycyzmu, operatywności i użyteczności.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bereźnicka M. (2010), *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Brezinka W. (2005), *W dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Denek K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Ericsson K.A., Oliver W.L. (2002), *Umiejętności poznawcze*. W: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Frith C. (2011), *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Galloway C. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: PWN.
- Grzegorzczak A. (2003), *Psychiczna osobliwość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Myszkowska-Litwa M. (2007), *Wychowanie intelektualne w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Obuchowski K. (2004), *Kody umysłu i emocje*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Wasilewska-Kamińska E. (2016), *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zalewski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.

SUMMARY

The work shows the characteristics of cognitive abilities in the context of the display markers of human cognition. In early childhood education, the cognitive abilities of students are considered valuable. Knowledge of the diversity of such capacity is about the content of educational purposes. The correct wording requires recourse to general didactics.

Keywords: cognitive abilities; educational purposes