

Monika Wiśniewska-Kin

## Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7-10 lat

### Na miarę dziecięcych (nie)możliwości...?

Czy starać się tylko o taką wiedzę, która jest na miarę dziecięcych zdolności? Oto pytanie, które stało się istotnym impulsem do podjęcia zagadnienia zdolności<sup>1</sup> poznawczych dzieci 7-10-letnich.

Konsekwencją ujęcia dziecięcych umiejętności poznawczych są odrębne sądy na temat procesów zachodzących w uczeniu i nauczaniu rozumienia i opisywania otaczającego świata. To, jak nauczyciel postrzega ucznia, decyduje o metodzie nauczania. Jeżeli nauczyciel akceptuje pogląd, że uczeń w młodszym wieku szkolnym jest ograniczony w swoich możliwościach, to nie zaangażuje się w rozwijanie jego zdolności poznawczych. Jeśli postrzega umysł dziecka jako naczynie czekające na wypełnienie, to nie stworzy takich sytuacji, które umożliwią uczniowi osobiste konstruowanie wiedzy oraz aktywną interpretację. Dydaktyczne uprzedzenie każe nauczycielowi potrzebę na dziecko z zewnątrz, z perspektywy

---

<sup>1</sup> W badaniach psychologicznych zwraca się uwagę na trudności w określeniu istoty zdolności. W miejsce kategoryzującej nazwy *zdolność* wprowadza się zaimek rzeczowy nieokreślony *coś*. W tym kontekście mówi się o czterech wariantach „warunków wewnętrznych”, które decydują o poziomie osiągnięć jednostki. W wariantcie pierwszym zakłada się istnienie jednej zdolności ogólnej, która jest podstawą osiągnięć w zakresie wszelkich działań. W drugim mówi się o wielu równorzędnych zdolnościach ogólnych, których współdziałanie wyznacza osiągnięcia jednostki w działaniu. W następnym przyjmuje się istnienie jednej zdolności ogólnej i różnych zdolności specjalnych, od których zależą osiągnięcia jednostki w działaniu. W ramach ostatniego wariantu mówi się o wielu zdolnościach ogólnych (spostrzegawczość, inteligencja, wyuczalność, emotywność, zręczność) i wielu zdolnościach specjalnych, które łącznie wyznaczają osiągnięcia człowieka w działaniu. Ostatecznie *zdolności* definiowane są jako sprawnościowe atrybuty jednostki, decydujące o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań. *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998, Fundacja „Innowacja”, s. 1105–1112. Według innego stanowiska istnieją cztery aspekty terminu *zdolność*. Pierwsze ujęcie dotyczy poziomu sprawności funkcjonowania jednostki w porównywalnych sytuacjach, bez poszukiwania przyczyny różnic między ludźmi. W tym aspekcie mówi się o zdolności jako sprawności i szybkości w działaniu (rozwija się bez dodatkowego treningu), np. jedno dziecko w odróżnieniu od rówieśnika rysuje w krótszym czasie „ładniejsze” drzewo, zdolności jako lepszej pojemności niektórych procesów poznawczych, np. jedno dziecko zapamiętuje więcej tekstu i szczegółów z czytanki niż drugie. W drugim ujęciu zdolność postrzegana jest jako możliwość (wykonania czegoś przez jednostkę) aktualna, np. dziecko potrafi narysować figury geometryczne oraz potencjalna, np. dziecko może nauczyć się czytać i pisać. Trzeci aspekt to zdolność jako cecha procesów poznawczych, np. jest to iloraz inteligencji powyżej przeciętnej. Czwarte ujęcie charakteryzuje zdolność jako indywidualne właściwości osobowości człowieka, np. poziom odporności na stres, skłonność do ryzyka, ambicja, wytrwałość. Por. R. Bernacka, *Portretowanie dzieci przez pryzmat pojęć „zdolność” i „uzdolnienie”*, „Nowa Poliszczyna” 2003, nr 1 oraz I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.), *Słownik psychologii*. Warszawa 2000, Wyd. Naukowe Scholar, s. 879.

trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia jego sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Takie stanowisko – swoisty determinizm – zwalnia nauczyciela od poszukiwania trafnych dróg wspierania rozwoju ucznia, wręcz zamyka uczniowi drogę rozwoju umiejętności poznawczych. „W takim układzie istniejąca zgoda na decyzje i koncepcje dziecka nie wynika z zaufania do jego kompetencji, ale raczej ze świadomości, że naszych, dorosłych rozwiązań dziecko nie jest w stanie jeszcze pojąć, a ich gotowy przekaz, zastępujący samodzielną aktywność, jest jałowy edukacyjnie i nierozwojowy”<sup>2</sup>. Przy tym sposobie myślenia o nauczaniu przyczyn niepowodzeń dydaktycznych ucznia upatruje się w braku jego zdolności umysłowych, które z definicji są „dziecinne”, a więc niedojrzałe. Choć możemy obserwować ich systematyczny postęp, to jednak nie da się ukryć dziecięcej niewprawności intelektualnej i naiwności sądów, wynikających z niedojrzałości poznawczej<sup>3</sup>. Ugruntowaniem teoretycznym dla takiego pojmowania zdolności poznawczych małych dzieci są prace Jeana Piageta. Wyodrębnienie przez J. Piageta następstwa faz i kryteriów określających gotowość do uczenia się, przekształciło opis praw rozwojowych w swoistą filozofię kształcenia, realizowaną w ramach programów nauczania i konkretnych podejść metodycznych. Rozważania J. Piageta o naturze myślenia wpływają więc bezpośrednio na praktykę nauczania. Szczególnie istotne dla edukacji jest stwierdzenie, że dziecko nie potrafi nauczyć się funkcjonowania na poziomach wyższych bez przejścia przez stadia niższe. Żadne próby pokazywania, wyjaśniania, tłumaczenia pewnych rzeczy nieprzygotowanym na ich przyjęcie dzieciom w istotny sposób nie przyspieszą ich rozwoju. Przedwczesne nauczanie może nawet doprowadzić do utraty motywacji i zniechęcenia dziecka, które nie potrafi zrozumieć „wpajanych” mu treści<sup>4</sup>. Zgodnie z tą teorią nauczanie, niezależnie od tego, czy zachodzi przez pokazywanie, objaśnianie czy zadawanie pytań, wywiera wpływ na przebieg rozwoju intelektualnego tylko wtedy, kiedy dziecko wykazuje wewnętrzną „gotowość” do uczenia się. Proces nauczania i uczenia się jest więc ograniczony przez etap rozwoju dziecka.

W przeciwieństwie do tych ustaleń, Lew S. Wygotski przypisywał znacznie większą rolę czynnikom zewnętrznym niż procesom wewnętrznym. Jeśli intelektualny rozwój dziecka wyprowadzany jest ze sfery zewnętrznej, społecznej to otwierają się nowe możliwości dla edukacji. Za pośrednictwem interakcji społecznych i porozumiewania się w środowisku rówieśników i dorosłych, istnieje możliwość rozwijania potencjalnych umiejętności poznawczych dziecka, poprzez otwieranie *strefy najbliższego rozwoju*, a więc pewnego rodzaju „przyspieszenia”. Dzieci potrzebują więc doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz<sup>5</sup>. „Wiara w związane z uczeniem się możliwości dziecka jest tu relatywnie wysoka, jednak każdorazowo postęp, polegający na wejściu na wyższy poziom, jest uzależniony od ukierunkowanej pomocy zaoferowanej przez osobę bardziej kompetentną (z reguły przez dorosłego)”<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2, s. 99.

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 98.

<sup>4</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków 2006, Wyd. UJ, s. 24.

<sup>5</sup> W ujęciu L.S. Wygotskiego „osobiste sensory dziecka podlegać mogą transformacji w kierunku większej zgodności z intersubiektywnie podzielanym, kulturowym znaczeniem”. Por. Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*. Cz. IV, oprac. Anna Brzezińska, Toruń 2000, Wyd. Naukowe UMK, s. 133.

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 99.

Całkowite zaufanie do możliwości poznawczych dzieci jest charakterystyczne dla koncepcji Jerome S. Brunera. Dziecko postrzegane jako aktywny architekt własnego rozumienia nie jest ograniczone poznawczo swoją niedojrzałością, lecz niewielkim jeszcze doświadczeniem poznawczym. Posiada zdolności do samodzielnego rozwiązywania problemów. Twierdzenie to doprowadziło J. Brunera do przekonania, aby w centrum uczenia i rozwoju umieszczać czynności wykonywane przez ucznia. Proces nauczania jest działaniem wspomagającym ucznia w odkrywaniu problemów, z jakimi nie potrafi sobie na danym etapie poradzić. Nauczanie jest więc niezbędne do przekształcenia spontanicznych działań dziecka w myślenie, ma pomóc dziecku zrozumieć lepiej, wyrazić się, mniej jednostronnie. „Taka pedagogia wzajemności zakłada, że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia. Zarówno dziecko, jak i dorosły mają własne punkty widzenia, każdego z nich zachęca się do rozpoznania poglądów tego drugiego, choć mogą oni nie dojść do porozumienia. Muszą dostrzec, że odmienne poglądy mogą się opierać na czytelnych argumentach i że argumenty te stanowią podstawę do rozsądzania konkurencyjnych przekonań”<sup>7</sup>. Dzieci potrzebują zatem doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz do rozwinięcia właściwości języka i myślenia. Centralną rolę w ich rozwoju odgrywa udział w narracjach, które służą kreowaniu „światów możliwych”, odwiedzanych i zgłębianych przez dziecko.

Prawdziwy jednak przełom w myśleniu o rozwoju dziecięcych umiejętności poznawczych nastąpił w teorii kognitywistycznej. Najnowsze badania reprezentujące tzw. nurt kognitywny, wniosły do analiz dziecięcych umiejętności poznawczych nowe, istotne aspekty. Przyjmuje się, że dzieci mają większe możliwości poznawcze, niż uprzednio zakładano<sup>8</sup>. Posiadają zaskakująco złożoną wiedzę o świecie, dotyczącą kilku różnych dziedzin (takich jak przestrzeń, liczba, czas czy pojęcie przedmiotu) i kilku modalności (wzrokowej, słuchowej, dotykowej) już w bardzo wczesnym okresie, znacznie wcześniej, niż zakładały to teorie tradycyjne<sup>9</sup>. Co więcej, osiągają lepsze wyniki niż starsi badani, jeżeli mają większą wiedzę w określonym zakresie<sup>10</sup>. Zaś problemy dziecięcego rozumowania i postrzegania świata nie wynikają z braku zdolności do wykonywania operacji logicznych, ale wiążą się raczej z ogólnym brakiem biegłości i innymi sposobami postrzegania danej sytuacji niż osoby dorosłe. Dorosli i dzieci prezentują ten sam sposób rozumowania, ale treści, na temat których dziecko może myśleć, ulegają wraz z wiekiem zmianie polegającej na rozwoju zdolności do tworzenia coraz bardziej złożonych modeli. Jednoznacznie stwierdzają, że chociaż dzieci wolniej przetwarzają informacje, nie wynika to bynajmniej z braku operacji logicznych, ale z niemożności szybszego przyswajania informacji i ujednoczenia wiadomości reprezentowanych w myśli. W miarę zdobywania doświadczenia dziecko nabywa biegłości<sup>11</sup>. A zatem nie ma powodów, żeby wnioskować, że niepowodzenia w rozumieniu

<sup>7</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków 2006, Universitas, s. 87.

<sup>8</sup> M. Donaldson, *Myślenie dzieci*. Warszawa 1986, Wiedza Powszechna.

<sup>9</sup> Por. B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk 2007, GWP, s. 433.

<sup>10</sup> M.A. Lindberg, *Is Knowledge Base Development a Necessary and Sufficient Condition for Memory Development?* „Journal of Experimental Child Psychology” 1980, 30.

<sup>11</sup> Potwierdziły to wyniki badań dotyczące związku pomiędzy wiekiem i zdolnością dzieci i dorosłych w rozwiązywaniu zadań. Wynika z nich, że czynnikiem odpowiedzialnym za występowanie różnic w poziomach wykonania i rozumienia nie jest wiek (czyli rozwój lub dojrzałość), a po prostu doświadc-

i interpretowaniu zjawisk są wynikiem wrodzonej niemożności postrzegania. Pojawiają się nowe szanse dla edukacji. Uwzględnia się perspektywę dziecięcą w procesie przyswajania wiedzy. „Wiedza osobista, porządkująca codzienne doświadczenia życiowe, decydująco wpływa na regulację zachowań człowieka. Trzeba więc zapewnić jej miejsce w szkole i uwzględnić w procesie dydaktycznym tryb narracyjny, gdyż pomaga uczniowi zrozumieć własny świat”<sup>12</sup>. Uczeń postrzegany jest nie jako osoba niewiedząca czy puste naczynie, ale jako ktoś zdolny do rozumowania, odkrywania, konstruowania znaczenia. Punktem wyjścia czyni się osobiste doświadczenia dziecka, jego zdolność obserwowania, bystrość uwagi. To, jak dziecko rozumie, co myśli i jak dochodzi do swoich przekonań staje się przedmiotem zainteresowania nauczyciela, który szczególnie dba o rozwijanie dziecięcych umiejętności poznawczych, przejawiających się w języku. Za pomocą języka zachodzi myślenie, a używanie go jest traktowane jako aktywność poznawcza. Zgodnie z teorią Ronalda W. Langackera<sup>13</sup> – twórcy i czołowego reprezentanta teorii kognitywistycznej – język jest zjawiskiem psychologicznym (rozwój języka przedstawia się jako konsekwencję bardziej ogólnych mechanizmów poznawczych, które są, z kolei, wynikiem procesów zaprogramowanych biologicznie), jak również produktem i narzędziem interakcji społeczno-kulturowej. Z przekonania o współoddziaływaniu uwarunkowań biologicznych oraz kulturowo-społecznych R.W. Langacker – w dynamicznym modelu opartym na uzusie językowym – wyprowadza twierdzenie mówiące o tym, że zjawiska psychologiczne odgrywają kluczową rolę w języku<sup>14</sup>. Pierwsze z nich nazywa utrwalaniem (*entrenchment*), które umożliwia pozostawienie w postaci śladu zdarzenia psychologicznego. Poprzez częste powtarzanie nawet wysoce złożone zdarzenia potrafią utrwalić się w postaci dobrze przećwiczonych spójnych sekwencji, które następnie można z łatwością przywołać i niezawodnie wykonać. Drugim podstawowym zjawiskiem jest abstrakcja (*abstraction*), czyli wyłanianie się struktur poprzez wzmacnianie cech wspólnych, ukrytych w różnych doświadczeniach. Proces abstrahowania odfiltrowuje te aspekty indywidualnych doświadczeń, które się nie powtarzają. Inną zdolnością, równie istotną dla naszego postrzegania świata, jest umiejętność porównywania dwóch struktur (*to cognitive structure compering*) oraz wykrywania dzielących je rozbieżności (*variance detecting*). R.W. Langacker wyróżnia jeszcze zjawisko skojarzenia (*association*), w którym jeden typ doświadczenia potrafi przywołać zupełnie inne doświadczenie, a także symbolizację (*symbolization*), czyli skojarzenie konceptualizacji z mentalnymi reprezentacjami takich obserwowalnych elementów, jak dźwięki, gesty i znaki pisma<sup>15</sup>. Odkrywczość twierdzenia o procesach myślowych przejawiających się w języku dała podstawy R.W. Langackerowi do wyodrębnienia sześciu zdolności poznawczych człowieka<sup>16</sup>:

czenie i biegłość w wykonywaniu zadania. Tam, gdzie związek między wiekiem a doświadczeniem ulega odwróceniu, dzieci radzą sobie lepiej niż dorośli. Por. D. Wood, *Jak dzieci...*, s. 85.

<sup>12</sup> D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?* W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa 2000, WSiP, s. 146.

<sup>13</sup> W pracach *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* wydanej w 1987 i *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application* wydanej w 1991, sformułował podstawowe założenia kognitywizmu i tzw. gramatyki kognitywnej.

<sup>14</sup> R.W. Langacker, *A Dynamic Usage-based model* [in:] *Usage-based Models of Language*, ed. M. Barlow, S. Kemmer, Cambridge 2000, s. 1–63 oraz R.W. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 2003, Universitas, s. 30–114.

<sup>15</sup> R.W. Langacker, *Model dynamiczny...* s. 34.

<sup>16</sup> R.W. Langacker, *Symboliczny charakter gramatyki*. W: H. Kardela (red.), *Wykłady z gramatyki kogni-*

1. Kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne.
2. Rozpoznawanie podobieństw między różnymi strukturami.
3. Łączenie prostszych struktur w bardziej złożone.
4. Kategoryzowanie i ujmowanie danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji (schematyzacja).
5. Ustalanie odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur.
6. Konceptualizowanie tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie)<sup>17</sup>.

Słuszność przytoczonych spostrzeżeń potwierdzają również wyniki polskich badań przeprowadzonych na rozległej wiekowo populacji<sup>18</sup>. Ustalono, że istnieją pewne kategorie pomocne przy porządkowaniu informacji napływających do dziecka ze świata zewnętrznego. Wymieniono wówczas przeciwieństwo, podobieństwo, analogie, część wobec całości, następstwo przestrzenne lub czasowe<sup>19</sup>. Funkcje kategorii znajdowały odzwierciedlenie nie tylko w języku i mowie<sup>20</sup>, ale rozpatrywano je w odniesieniu do rozwoju procesów i czynności poznawczych, w szczególności do rozwoju myślenia. Problem relacji między procesami poznawczymi a językiem ciągle powraca w badaniach polskich psychologów. Na szczególną uwagę zasługują badania treści słownika dzieci<sup>21</sup>, odzwierciedlenia cech przedmiotów i zjawisk w mowie dzieci<sup>22</sup>, potocznej wiedzy o gospodarce<sup>23</sup>, języka a reprezentacji świata w umyśle<sup>24</sup>, słownika umysłowego<sup>25</sup> oraz badania dziecięcych teorii umysłu<sup>26</sup>.

---

tywnej. Lublin 1995, Wyd. UMCS, s. 14 – 15. Por. także informacje zawarte w wykładzie R.W. Langackera, wygłoszonym z okazji przyznania tytułu *doktora honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego* w dniu 1 października 2003 roku.

<sup>17</sup> R.W. Langacker, *Symboliczny charakter...*, s. 14–15.

<sup>18</sup> Por. na ten temat badania M. Przetacznikowej, *Geneza i rozwój rozumienia przez dzieci kategorii przeciwieństwa*. W: I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Wrocław 1983, Ossolineum, s. 185–199; M. Przetacznik – Gierowska, *Reprezentacja kategoriałna i pojęciowa a wzbogacanie słownictwa dzieci*. W: M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków 1993, Wyd. UJ, s. 83–90 oraz M. Kielar, *Rozwijamy słownik dziecka w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1982, nr 11–12.

<sup>19</sup> S. Szuman, *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. T. 2, Warszawa 1985, WSiP, s. 244–262. Autor zwrócił uwagę na to, że dziecko łącząc różne przedmioty przez obejmowanie ich wspólną nazwą, wcześniej zauważa w rozwoju różnice niż podobieństwa.

<sup>20</sup> W latach osiemdziesiątych w kilku oddziałach przedszkolnych wprowadzono eksperymentalny program rozwijania mowy i myślenia. Zajęcia z dziećmi dotyczyły zarówno wprowadzania nowych słów, jak też poszerzania i różnicowania znaczenia słów znanych już dzieciom oraz ustalenia relacji między słowami: tożsamości, przeciwieństwa, zawierania, nadrzędności i podrzędności. Por. na ten temat: M. Kielar, *Rozwijamy słownik dziecka...*, s. 563–571; M. Kielar, *Rozwijanie mowy dziecka w wieku przedszkolnym. Założenia teoretyczne i propozycje programowe*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1982 nr 10; M. Kielar, *Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci*. Kraków 1984, IKN ODN.

<sup>21</sup> S. Szuman, *O rozwoju języka i myślenia dzieci*. Warszawa 1968. PWN.

<sup>22</sup> M. Przetacznikowa, *Odzwierciedlenie cech przedmiotów i zjawisk w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 1959.

<sup>23</sup> M. Przetacznik-Gierowska, J. Łuczyński, *Nabywanie przez dzieci wiedzy o gospodarce w dyskursie z dorosłymi z najbliższego otoczenia*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, nr 2 (3–4).

<sup>24</sup> I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987, Wyd. Naukowe PWN.

<sup>25</sup> M. Zagrodzki, *Słownik umysłowy*. W: I. Kurcz (red.), *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*. Warszawa 1993, Zakład Semiotyki Logicznej UW.

<sup>26</sup> M. Haman, *Dziecięca teoria umysłu jako podstawa porozumiewania się*. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa 1992, Wyd. Energeia oraz M. Kielar-Turska, *Umysłowa reprezentacja świata dziewięciolatka na przykładzie analizy znaczenia słowa*

We wszystkich tych badaniach szczególnie mocno akcentuje się, że rozumienie, które ujawnia się w trakcie definiowania pojęć przez dzieci, nie jest biernym przyswajaniem obiektywnych cech desygnatu, ale wymaga pewnej aktywności interpretacyjnej podczas konstruowania znaczenia. „Nasz umysł nie tylko biernie rejestruje doświadczenie, ale bierze czynny udział w budowaniu, manipulowaniu i modyfikowaniu rozbudowanych struktur pojęciowych, które wspólnie tworzą nasz mentalny świat. Czynność wyobrażeniowa – konceptualizacja – nie przebiega w sposób mechaniczny i uprzednio zdeterminowany (jak w przypadku programu komputerowego), ale jest elastyczna, kreatywna”<sup>27</sup>. Dziecko nie doświadcza bezpośrednio abstrakcyjnych konstrukcji językowych. Słyszy konkretne wypowiedzi użyte intencjonalnie, a schematyzacji i abstrakcji dokonuje już samodzielnie. Materiałem, w którym dziecko poszukuje wzorów zachowań językowych, są konkretne akty użycia języka w otoczeniu społecznym. Dzieci mają wewnętrzną, wzrastającą motywację do zdobywania wiedzy od innych<sup>28</sup>.

Podsumowując, pogląd o aktywnej i w sposób wrodzony motywowanej inteligencji dziecka stworzył podwaliny dla całkowicie odmiennego pojmowania poznawczych umiejętności dzieci. Wbrew uchodzącym za oczywiste, powszechnie przyjętym przekonaniom o ograniczonych dziecięcych umiejętnościach poznawczych, przyjmuje się, że małe dzieci mają naturalne, bo wrodzone, wysokie umiejętności poznawcze. Dostrzeganie wrodzonych, naturalnych skłonności do kategoryzowania, schematyzacji, ustalania odpowiedniości i konceptualizowania otwiera nowe horyzonty dla edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

### **Od możliwości do rzeczywistości, czyli o badaniu dziecięcych zdolności poznawczych**

Badania empiryczne prezentowane w niniejszym opracowaniu ukazują, jakie zdolności poznawcze, ujawniające się w trakcie definiowania pojęć, mają dzieci 7-10-letnie. Podejmując próbę rozpoznania i opisu tego problemu badawczego wykorzystałam formę badań diagnostycznych, które przeprowadziłam w czterech szkołach podstawowych w Łodzi i na terenie województwa łódzkiego. Z grupą 406 uczniów w młodszym wieku szkolnym przeprowadziłam test wielokrotnych skojarzeń. W badaniu indywidualnym każdemu uczniowi prezentowałam zestaw 19 słów – bodźców, które skategoryzowałam w trzech grupach: pojęcia wolicjonalne (*wola, prośba – rozkaz, ochota – pragnienie, postanowienie – zamiar, namowa – zachęta*), pojęcia mentalne (*myślenie, mądrość – rozsądek, rozum – inteligencja*) oraz pojęcia uczuciowe (*radość – smutek, miłość – nienawiść, strach*). Wybierając te trzy grupy pojęć, kierowałam się poglądem twórcy kulturowej teorii języka, mówiącym o tym że człowiek może być zrozumiany i opisany jedynie poprzez twory intelektu, woli, emocji<sup>29</sup>. Dziecko poznając rzeczywistość dostrzega więc swoje doznania za pomocą woli, myślenia i uczuć.

W swojej diagnozie uwzględniłam zarówno powszechnie znane i używane pojęcia np. *ochota, pragnienie, zamiar, postanowienie, rozkaz, prośba, rozsądek*, jak i pojęcia trudniej-

*mądrość*. W: M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Kraków 1998, Universitas, s. 179–188.

<sup>27</sup> Wykład wygłoszony z okazji przyznania tytułu *doktora honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego* w dniu 1 X 2003 roku.

<sup>28</sup> Por. B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka...*, s. 15, s. 121.

<sup>29</sup> J. Anusiewicz, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*. W: J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), *Język a kultura*. Wrocław 1991, s. 17.

sze: *wola, czynności, zachowanie, myślenie, mądrość, rozum, inteligencja*<sup>30</sup>. Zestawiłam je w sposób celowy w pary antonimiczno-synonimiczne: *rozkaz – prośba; rozum – inteligencja; mądrość – rozsądek*. Takie ułożenie pojęć pozwoliło mi zbadać nie tylko umiejętności zdefiniowania pojęcia przez przedstawienie cech identyfikujących, ale także odróżnienie podobnych w określony sposób pojęć, ustalenie cech właściwych, a także sposobów kategoryzacji. Zależało mi na tym, by uchwycić co, zdaniem dzieci, łączy, a co dzieli dwa zestawiane ze sobą pojęcia. Aby ustalić, w jaki sposób dzieci odróżniają bliskie znaczeniowo pojęcia uwzględniłam pojęcia, które w świadomości najmłodszych użytkowników języka traktowane są jako synonimy: *pragnienie – ochota; zamiar – postanowienie, zachęta – namowa*. Pytałam również o znaczenie pojęć wieloznacznych np. *wola, myślenie*; chodziło o zbadanie, które aspekty pojęcia są najbardziej utrwalone w świadomości dzieci oraz czy dzieci opanowały wszystkie odcienie semantyczne słowa.

Badając relację nadrzędności – podrzędności, starałam się, aby polecenie skierowane do dzieci było dla nich zrozumiałe. Pytałam o to, co jest „większe”, „silniejsze”, a co „mniejsze”, „słabsze”. Dzieci wykonywały zadanie polegające na sortowaniu kart. Każde z dzieci dzieliło karty na trzy grupy, tzn. pojęcia wolicjonalne, mentalne, uczuciowe. Pod kategoriami nadrzędnymi kategorie średniego i niższego poziomu. Po sortowaniu kart dzieci dokonywały dalszych podziałów w ramach każdej grupy. Dobierały również w pary wyrazy, które ich zdaniem są podobne do siebie oraz te, które do siebie nie pasują. Analiza ta pozwoliła sprawdzić, czy sortowania dzieci odpowiadają oczekiwaniom odnośnie do hierarchicznej struktury taksonomii tworzonej przez ludzi dorosłych.

W celu skategoryzowania i opisu zebranego materiału posłużyłam się wykazem zdolności kognitywnych, zawartych w wykładach R. W. Langackera.

### **Każde dziecko nosi w sobie kontynent nieodkrytych możliwości**

Omówię tylko niektóre zaproponowane przez R. W. Langackera zdolności poznawcze, które przedstawię według hierarchii nabywania ich wraz z wiekiem. Pierwszą i drugą zdolność omawiam łącznie, ponieważ dzieci w swoich wypowiedziach kategoryzowały analizowane pojęcia na zasadzie podobieństw i różnic.

- Kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne oraz rozpoznawanie podobieństw między różnymi strukturami

Zdolność do definiowania pojęcia poprzez porównanie z innym słowem jest najwcześniejszą umiejętnością zdobytą przez dzieci<sup>31</sup>. Przykładem takiego ujęcia znaczenia mogą być definicje dziecięce następujących pojęć wolicjonalnych i mentalnych: *pragnienie – ochota, zamiar – postanowienie, namowa – zachęta, rozum – mądrość*. Dzieci w definicjach opisy-

<sup>30</sup> Obecność tych pojęć psychologicznych poświadczona jest w: W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998 Wyd. Akademickie „Żak”; I. Kurcz (red.), *Słownik psychologiczny*. Warszawa 2000, Wyd. Scholar; W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologi...*; W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993, Fundacja „Innowacja”.

<sup>31</sup> Umiejętność kategoryzowania na zasadzie podobieństwa i różnicy traktowana jest, w badaniach J. McShane, jako fundamentalna. „Znaczy to, że człowiek rodzi się ze potencjalną zdolnością do formowania pojęć, a dokładniej do wykrywania podobieństw pomiędzy przypadkami, a także różnic pomiędzy grupami przypadków”. Por. J. McShane, *Cognitive Development: an information processing approach*, Oxford 2001, s. 133.

wały znaczenie mniej znanego pojęcia, porównując je do znanego sobie pojęcia: „pragnienie jest silniejsze niż ochota”, „ochota jest słabsza od pragnienia”, „zamiar to słabsze postanowienie”, „postanowienie jest silniejsze od zamiaru”, „namowa to na pewno, a zachęta to coś takiego z lekkiej formy”, „rozum podobnie jak mądrość ułatwia poznanie, ale rozum mają wszyscy, natomiast nie wszyscy posiadają mądrość”.

- Łączenie prostszych struktur w bardziej złożone

Umiejętność ta nie ogranicza się tylko do budowania poprawnych gramatycznie zdań z pojedynczych leksemów czy umiejętności tworzenia słów z fonemów. W trakcie definiowania pojęć dzieci dostrzegały pewną hierarchię i zależność między prostymi semantycznie pojęciami a pojęciami złożonymi, które obejmują w swoim znaczeniu cechy semantyczne prostszych od siebie pojęć. Przykładem takiej pary są: *wola* i *pragnienie*. Pojęcie *pragnienie* posiada prawie wszystkie cechy znaczeniowe nadrzędnego pojęcia *wola* z uwzględnieniem cech dodatkowych. Informacją centralną w opisie treści pojęcia *pragnienie* jest określenie usilnego dążenia do czegoś: „pragnienie to bardzo czegoś chcemy”. Na treść znaczeniową tego pojęcia składa się również *czucie*, które w świadomości dzieci towarzyszy *chceniom*: „pragnienie to jest bardziej czucie niż słowo, które się wypowiada”. Uzupełniają zatem definicje *pragnienia* i *ochoty* o istotną informację w rozumieniu znaczenia słów:

Pragnę = „Czuję, że chcę”.

Mam ochotę = „Czuję, że chciałbym”

Dzieci podejmowały również udane próby łączenia prostszych struktur w bardziej złożone w przypadku pary pojęć: *zamiar* i *postanowienie*. Nadrzędną, a zarazem wspólną cechą tych pojęć, jest ich związek z „odczuwaniem potrzeby zrobienia czegoś”. Zaś to, co różni pojęcia, to stanowczość *postanowienia* i brak stanowczości *zamiaru*. Dzieci kategoryzowały zatem pojęcia na zasadzie stwierdzenia obecności lub braku istotnej cechy semantycznej, która w ich świadomości służy do zidentyfikowania pojęć *postanowienie* – *zamiar*.

- Kategoryzowanie i ujmowanie danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji

Porównując definicje dzieci 7–10-letnich, stwierdzam, że rozumienie znaczenia oraz sposób werbalizacji różnią się stopniem uszczegółowienia. Dzieci 7–8-letnie, opisując pojęcie, uwzględniają przede wszystkim cechy percepcyjne. Dla przykładu przytoczę definicję *mądrości*: „mądrość to odkrycie różnych rzeczy, wiedza o książkach, chodzenie do tablicy i pisanie różnych działań, aktywność, codzienna nauka do późna – nawet w soboty i niedziele”. Dzieci te dostrzegają podobieństwa między takimi zachowaniami, jak: „ma dobre stopnie, myśli szybko, zna odpowiedź na każdy temat, często zgłasza się na lekcji, rozumie matematykę, umie odróżnić dobro od zła”, i zaliczają je do jednej kategorii – *mądrość*. Przykłady te sugerują zakres znaczeniowy pojęcia. Najłatwiejszym sposobem definiowania jest więc wymienianie przykładowych czynności, konkretnych przedmiotów, które należą do zakresu nazwy.

Starsi uczniowie (9–10 lat) starają się wytłumaczyć sens pojęcia, operując nazwami ogólnymi, które odnoszą się do wielu podobnych desygnatów. Przykładem takiego ujęcia znaczenia może być kategoryzowanie pojęcia *mądrość* za pomocą rzeczowników abstrakcyjnych: *inteligencja*, *rozum*, *umysł*, *rozsądek*, *mózg*, *intelekt*, *filozofia*, *wiedza*, *edukacja*, *świadomość*. Takie zachowanie werbalne dziecka świadczy o umiejętności kategoryzacji na wyższym poziomie abstrakcji. Ujawnia wiedzę dziecka, odzwierciedla zdolność do porównywania i uogólniania pojęć.



Dla pojęć wolicjonalnych i mentalnych, o naturze niematerialnej, dzieci nie potrafią podać nadrzędnej nazwy kategoryzującej. Potrafią natomiast na podstawie wspólnych cech kategoryzujących zaliczać różne pojęcia do wspólnych kategorii. Umiejętność ta przejawia się w wyodrębnieniu podobnych cech semantycznych różnych pojęć i przyporządkowaniu ich do wspólnej kategorii naturalnej. Pojęcia *rozkaz – prośba, namowa – zachęta* mają w świadomości dzieci jedną cechę wspólną, jest nią próba oddziaływania na chcenie drugiego człowieka, *pragnienie – ochotę* łączy świadome i pozbawione zewnętrznego przymusu wyrażenie swojej woli („chcę chcieć”), natomiast wspólne dla pojęć *zamiar – postanowienie* jest opisywanie planów i intencji zrealizowania czegoś. To, co łączy i to, co różni pojęcia mentalne *rozum i inteligencja*, to ich związek z *myśleniem*. *Rozum* pojmowany jest jako zdolność do poznania przez myślenie, a *inteligencja* jako zdolność do sprawnego myślenia. W zestawieniu z *rozumem* pojęcie *inteligencja* wydaje się dzieciom bardziej formalne, bardziej „sprawnościowe”.

Zaś pojęcia *mądrość i rozsądek* w równym stopniu stanowią uszczegółowienie pojęcia ogólnego *wiedza*. Dzieci kategoryzują *mądrość* jako „wiedzę o tym, jakie działanie jest dobre”, a *rozsądek* jako umiejętność wnioskowania, jakie działanie jest złe<sup>32</sup>. Zarówno *mądrość*, jak i *rozsądek* w różnym stopniu stanowią więc uszczegółowienie pojęcia ogólnego *wiedza*.

- Umiejętność ustalania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur

Istnienie odpowiedniości między znaczeniami pojęć stanowi podstawę do posługiwania się metaforami przez dzieci 7–10-letnie. Metafory implikują zdolność do twórczego ujmowania rzeczywistości<sup>33</sup> przez dzieci. Ujęcie znaczenia za pomocą metafor ułatwiało dzieciom wytłumaczenie sensu trudnego do zdefiniowania terminu, ponadto ukazało sposób interpretowania pojęcia oraz odzwierciedliło postrzeganie pewnych właściwości słowa istotnych z punktu widzenia dzieci. Wszystkie opisane konstrukcje przenośne ujawniły nie tylko to, co uczeń wie i mówi na temat uczuć, ale przede wszystkim to, jak myśli i przeżywa.

Umiejętność w zakresie ustalania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur szczególnie ujawniła się w trakcie definiowania pojęć uczuciowych. Poprzez odniesienie uczuć do rzeczy, zjawisk, przedmiotów znanych dzieciom, a więc sprowadzenie ich do konkretnego, do poziomu doświadczenia, uczucie zostało w jakiś sposób oswojone. Z przytoczonych metafor uczniowskich wyłaniają się następujące właściwości *radości*:

- cechy percepcyjne (odczucie temperatury, barwa), np. „słońce jest określeniem radości, ponieważ jest ciepłe”, „radość kojarzy im się z kolorem jasnym”,
- wzrost i rozwój, np. „z takiego pączka rozkwitamy i możemy pokazać, że jesteśmy tacy radośni”,
- uroda, piękno, np. „radość jest taka piękna jak kwiaty, jak najcudowniejszy zapach świata, kwitnąca roślina to jest bardzo piękny widok”,
- możliwość unoszenia się w powietrzu, np. „człowiek jak jest radosny to tak jakby się unosił”.

Równie ciekawe były wymieniane przez dzieci cechy semantyczne *smutku*. Każda z utworzonych metafor uwypukla interesujące właściwości uczucia:

<sup>32</sup> A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa 1971, Wiedza Powszechna, s. 249.

<sup>33</sup> K. Korzyk, *Semantyka kognitywna – problemy i metody (kilka uwag natury filozoficznej)*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. T. VIII, Wrocław 1992, Wiedza o Kulturze, s. 64.

- nieprzewidywalność, np. „smutek jest jak deszcz z piorunami w piękny, letni, ciepły dzień”,
- kolor, np. „smutek jest taki jak szarość w sobie”, „smutek może być taki jak kruk, bo jest czarny jak smutna noc”, „smutek przypomina ciemność”,
- temperatura, np. „smutek jest zimny”, „smutek jest taki jak zimne, zrospaczone serce”.

Najbardziej interesujące okazały się bogato reprezentowane w wypowiedziach dzieci metafory z dziedziną docelową *miłość*, które selekcjonują, uwypuklają i organizują cechy uczucia z perspektywy dzieci. W konstrukcjach przenośnych dzieci akcentują następujące właściwości *miłości*:

- cechy percepcyjne (kolor, wielkość, kształt), np. „serce, które kocha jest zawsze czerwone, serce, które nienawidzi jest zawsze czarne”, „jak się kogoś kocha, to ma się duże serce i otwarte dla innych”,
- trwałość, siłę, moc, głębokie przywiązanie, np. „miłość dodaje sił jesteśmy wtedy gotowi pokonać wszystkie przeszkody”, „związany takim łańcuchem, zakochani ludzie są do siebie przywiązani”, „to jest takie dziwne uczucie to zbliżanie się do osoby, takie ciągnięcie do danej osoby”,
- fazowość rozwoju, np. „oni mieli się najpierw zapoznać a później są już małżeństwem”,
- kruchość, delikatność, potrzebę pielęgnowania, np. „miłość jest podobna do motyla”, „do kwiatów, bo kiedy się kochamy miłość zakwita, a jeśli coś się dzieje nie tak, miłość jak kwiat obumiera”, „o kwiaty trzeba dbać, tak jak o miłość, bo jak się nie dba to ona więdnie, miłość uschnie”,
- lekkość, unoszenie na skrzydłach, wolność, np. „miłość jest taka, że jest tak lekko”, „miłość jest taka jak motyle”, „miłość jest podobna do dwóch latających ptaków”,
- brak możliwości czasowej kategoryzacji, np. „nie wiadomo, kiedy powstała miłość i wiatr”,
- stałość i nieprzemijalność, np. „miłość była od początku naszego świata i zawsze będzie”,
- zmienność, niestałość, np. „wiatr najpierw wieje i ludzie się kochają, a potem wiatr ucicha i ludzie przestają się kochać”,
- smak, np. „miłość jest taka jak pudełko czekoladek, dlatego że miłość jest słodka”, „miłość jest jak ciasto, dlatego że do ciasta wkłada się serce”.

Warto także przytoczyć umiejętności dzieci w zakresie tłumaczenia dziedziny docelowej *nienawiść* przez dziedziny źródłowe. Potwierdza się, że dzieci szczególnie mocno i wyraźnie akcentują istotne z własnego punktu widzenia wybrane właściwości uczucia:

- odczucie bólu, np. „nienawiść jest taka jak ból i cierpienie, bo zawsze boli, jak ktoś cię nienawidzi”,
- temperatura, np. „kiedy ktoś kogoś nienawidzi między nimi panuje zimno do którego ciepło nie może się dostać”,
- właściwości percepcyjne, np. „człowiek, który nienawidzi staje się ponury, pochmurny, ciemny”, „wygląda jakby miał pioruny w oczach”,
- właściwości akustyczne, np. „nienawiść jest jak straszna burza i wichura, bo jak się klóćmy to krzyczymy na siebie i to jest straszny hałas”.

Zaskoczeniem okazało się, że dzieci potrafiły wymienić tak wiele cech dla *strachu*. Uczucie to nie wywołuje u dzieci zbyt wielu skojarzeń, a mimo to potrafią opisać takie właściwości *strachu*, jak:

- cechy percepcyjne (wygląd twarzy), np. „blady ze strachu”, „blady jak trup”, „ma wylupiąste/wytrzeszczone/wielkie oczy”, „najeżone włosy”, „włosy stają dęba”, „ma otwartą buzię tak jakby krzyczał”,
- nieprzewidywalność, np. „gdy boimy się czegoś, stajemy się agresywni i próbujemy rozpaczliwie się bronić”,
- uciążliwość, np. „ogrodnik nie może poradzić sobie z chwastami, tak jak człowiek nie może poradzić sobie ze strachem”,
- temperatura, np. „strach jest zimny, jest lodowaty”,
- smak, np. „strach jest podobny do pieprzu, bo strach to taka gorycz w nas”.

Mechanizm metafory dzieci rozpoznawały poprzez podanie podobieństw i różnic zestawianych pojęć. Najczęściej używały potocznych metafor, opartych na relacji podobieństwa pewnych aspektów znaczenia, np. funkcji, przeznaczenia, czy cech percepcyjnych, aby w sposób obrazowy przedstawić rozumienie pojęcia.

- Umiejętność konceptualizowania tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie)

Interpretując rozumienie znaczenia pojęć przez dzieci, wykorzystałam ważny proces kognitywny – obrazowanie, który polega na umiejętności przedstawienia treści tego samego pojęcia z uwzględnieniem różnych perspektyw interpretacyjnych<sup>34</sup>. Na znaczenie każdego wyrażenia składa się poza treścią pojęciową także coś, co R. W. Langacker nazywa konwencjonalnym obrazowaniem lub sposobem portretowania sceny. Mówiący wybiera określony sposób przedstawienia treści.

Analizując definicje, którymi posługiwały się dzieci, można dostrzec różnice w definiowaniu pojęcia psychologicznego<sup>35</sup> w zależności od wieku dzieci. W rozumieniu pojęcia *myślenie* u młodszych uczniów dominuje potoczny aspekt znaczeniowy pojęcia; dzieci zwracają uwagę na związek *myślenia* z pamiętaniem o czymś, kimś, postanowieniem czegoś. W świadomości starszych dzieci *myślenie* opisywane jest jako proces poznawczy. Dzieci koncentrowały zatem uwagę na różnych cechach semantycznych pojęcia *myślenie*. Definiowanie pojęcia na różnych poziomach abstrakcji świadczy o dziecięcych umiejętnościach ujmowania jednego pojęcia na wiele różnych sposobów.

Podsumowując, dzieci najczęściej kategoryzowały jedne struktury w oparciu o inne oraz rozpoznawały podobieństwa i różnice między różnymi strukturami. Najwięcej informacji centralnych najstarsze z badanych dzieci podawały dla pojęć *rozkaz – prośba* (68%) oraz *mądrość – rozsądek* (54%). Dzieci potrafiły podawać wyraziste i konkretne informacje oraz wymieniły wspólne cechy kategoryzujące. Natomiast w większości najmłodsze z badanych dzieci nie odróżniały bliskich znaczeniowo pojęć *zachęta – namowa* (14%) i *rozum – inteligencja* (19%). Wszystkie badane dzieci wiązały bogatszy zbiór cech z przedstawicielami kategorii podrzędnych niż z reprezentantami bardziej abstrakcyjnych kategorii, takich jak *wola* (14% najmłodszych i 34% najstarszych dzieci). Kategorie podrzędne maksymalizują bogactwo i łatwość powstawania wyobrażeń (*rozkaz – prośba, mądrość – rozsądek*), lecz dzieje się to kosztem ich wzajemnego zachodzenia na siebie, tak jak w przypadku pary pojęć *zachęta – namowa*.

<sup>34</sup> K. Korzyk, *Semantyka kognitywna...*, s. 60.

<sup>35</sup> Por. I. Isterewicz, *Rozwój pojęć psychologicznych dzieci i młodzieży szkolnej*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, Wyd. PAN.

Najpóźniej dzieci nabywają umiejętność ustalania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur (posługiwanie się metaforami) oraz konceptualizowania tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie). Najwięcej metafor dzieci tworzyły dla dziedziny docelowej *miłość*. Aż 83% najstarszych z badanych dzieci potrafiło utworzyć metafory, 41% podać podobieństwa i 21% dostrzegać różnice. Dużą ilość metafor wszystkie badane dzieci utworzyły również dla dziedzin docelowych *radość* (średnio 46%) i *smutek* (średnio 58%). Natomiast najtrudniej było dzieciom utworzyć metafory z dziedziną docelową *strach*. Tylko co trzecie dziecko w wieku 9–10 lat oraz co czwarte w wieku 8–9 lat potrafiło tworzyć metafory. Dla dziedziny docelowej *strach* wszystkie badane dzieci odszukały najmniej podobieństw (14% dzieci w wieku 8–9 lat i 18% dzieci w wieku 9–10 lat) i różnic (7% dzieci w wieku 8–9 lat i 9% dzieci w wieku 9–10 lat).

### **Nauczyciel – Kolumbem dziecięcych umiejętności poznawczych**

Opis oraz rozpoznanie dziecięcych umiejętności poznawczych ma zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Wyjaśnianie odmienności dziecięcych sposobów rozumienia i nadawania znaczenia pojęciom jest znaczące dla pedagogiki przede wszystkim dlatego, że łączy się z ustaleniem zdolności kognitywnych dzieci. Świadomość nauczycieli w zakresie dziecięcych zdolności poznawczych może okazać się pomocna w planowaniu i organizowaniu optymalnego procesu kształcenia. Zdolności kognitywne pomagają ocenić łatwość uczenia się dzieci. Świadczą one o jakości mowy i myślenia małego dziecka, a zatem na ich podstawie nauczyciel może stymulować rozwój jego mowy i myślenia. Wyniki badań empirycznych wyraźnie przekonują, że:

- zamiast formalistycznych, pozbawionych kontekstu analiz językowych – należałoby językową edukację zaczynać w tym miejscu, w którym znajduje się uczeń: od jego osiągnięć i od tej wiedzy językowej, którą on ma;
- zamiast planowania zajęć dla ogółu klasowego – diagnozowanie zróżnicowanych zdolności poznawczych konkretnego ucznia i dostosowywanie do niego wymagań programowych. Nauczyciel wykazuje gotowość do tego, aby wspomagać wysiłki mające na celu głębsze rozumienie treści pojęć i stwarzać okazje do wzajemnego przekazywania wyobrażeń i doświadczeń przez wszystkie dzieci.

### **Summary**

#### **Cognitive capabilities of children aged 7-10**

In this work I described cognitive capabilities of children aged 7-10. To this end I used a set of cognitive capabilities by Langacker. The empirical research was conducted in four primary schools in Lodz and in the Lodz region with a group of 406 children. I showed that children have bigger cognitive capabilities than it was previously assumed in the areas of categorization, scheme creation, finding analogies and conceptualization. An important task of today's school is to stimulate students to cognitive independence. It is related to developing children's way of understanding and describing the world. The cognitive theory enables a new approach to students. From this perspective it presents the process of child's understanding of ideas. There is a possibility to research subjective ways of describing and defining the reality by children.