



POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGII

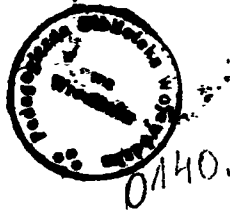
TOM IX

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0151491

WARSZAWA 1936/37



Spis rzeczy tomu IX.

ARTYKUŁY:

	Str.
Plan monografii klasy szkolnej. Opracowany przez Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem prof. S. Baleya. Przygotowany do druku przez Joannę Kunicką, Marię Zebrowską i Ewę Rybicką	1
Stefan Baley — Profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu w 70-letnią rocznicę urodzin	65
Jerzy Konorski i Stefan Miller — W sprawie samoistnego przekształcania się nawyków. Badania nad orientacją przestrzenną u szczurów. (Z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P.)	68
Dr Józef Pieter — Badania nad czynnikami warunkującymi zróżnicowanie ilorazów inteligencji dzieci i młodzieży	81
Joanna Kunicka — Dalsze badania nad „Testem Kur”	103
Jadwiga Zawirska — Fantazja młodzieży zarobkującej w okresie dojrzewania	145
Maria Więckowska — Dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska	170
Stefan Baley — Młodzież przed „bramami liceów a psychologowie szkolni	209
Ludwik Goryński — Rzut oka na współczesną „psychologię wyrazu”. I. Co to jest psychologia wyrazu?	211

GŁOSY Dyskusyjne i Sprawozdawcze:

Dział psychologiczny na wystawie prac dzieci z przedszkoli — Maria Derwiszówna	41
Sprawozdanie z działalności Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko 1933 — 1935 r. — F. Felhorska	110
Sekcja Psychologii na III Polskim Zjazdzie Filozoficznym — H. Słoniewska	111
Psychologia pedagogiczna na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham — J. Jasnorzewska i L. Goryński	114
XIV Międzynarodowy Zjazd Psychoanalityczny w Marienbadzie (sierpień 1936) — Doc. G. Bychowski	175
Praca pedologiczna przed pięćmi laty i obecnie w ZSRR — Zofia Wajcmanowa	176
Powstanie inteligencji. Omówienie ostatniej książki prof. J. Piaget’a — Alina Szemińska	217
SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM	43, 120, 179, 228
NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE	61, 140, 205
STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW W JĘZYKACH OBCYCH	62, 142, 207, 238

PLAN MONOGRAFII KLASY SZKOLNEJ

opracowany przez Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. pod kierunkiem prof. S. Baleya

przygot. do druku przez Joannę Kunicką, Marię Żebrowską i Ewę Rybicką¹⁾

Sprawa badań dotyczących t. zw. psychologii klas szkolnych jako całości należy niewątpliwie do najważniejszych, ale też i najtrudniejszych dziedzin pracy psychologa szkolnego. Trudności, które przed nim stają, są dwojakiej natury: teoretyczne i czysto praktyczne.

Wśród trudności teoretycznych znajdujemy przede wszystkim brak jasno sprecyzowanego określenia, co należy do psychologii klasy szkolnej. W większości monografij (psychologicznych) poszczególnych klas, podobnie jak w rozważaniach ogólnych na temat psychologii klasy, można na ogół wyróżnić następujące cztery grupy zagadnień:

- 1) Próba charakterystyki klasy poprzez charakterystyki poszczególnych jej członków i statystyczne zestawienia cech, przysługujących jednostkom.
- 2) Badanie i opis stosunków wzajemnych pomiędzy członkami klasy: tworzących się wewnątrz niej grup, specjalnych typów uczniów itd. (struktura wewnętrzna klasy).
- 3) Badanie uczuć, dążeń, działań, norm etycznych i zwyczajów klasy jako całości (duch klasy).
- 4) Analiza czynników, kształtujących psychikę klasy, choć znajdujących się poza samą grupą: charakterystyki szkoły, nauczycieli, środowiska domowego uczniów, dzielnicy miasta itd.

1) Konwersatorium jako całość opracowało w ciągu 1934/35 r. sam plan monografii, omówiło ogólnie metody zbierania materiału oraz przedyskutowało szereg prac, dotyczących psychologii klasy szkolnej. Szczegółowym opracowaniem sposobu zbierania, ewentualnie przedstawiania, materiału do każdego punktu zajęła się w 1935/36 r. specjalna komisja, której skład osobowy zmieniał się kilkakrotnie. Całość do druku przygotowały wyżej wymienione osoby.

Różni autorzy nie przywiązują jednak tej samej wagi do każdej z wymienionych tutaj grup zagadnień. Zdarza się często, że cała monografia opiera się na jednej tylko czy też dwu grupach. Tak np. w „Historii jednej klasy” Jaxy-Bykowskiego (2) ²⁾ znajdujemy prawie wyłącznie pierwszą i czwartą grupę, podczas gdy w opisach klas, podanych w pracy Burger i Steiskal „Praxis und Theorie der Schulklasse” (3), zwłaszcza w niektórych, znajdujemy prawie wyłącznie charakterystykę przejawów życia zbiorowego.

Jeśli chodzi o stronę p r a k t y c z n ą—największą trudnością jest brak dokładnie wypracowanych i obiektywnych metod badania, któreby pozwalały na ścisłe porównanie wyników, uzyskanych na dwu lub więcej zespołach. Większość prac z psychologii klasy opiera się prawie wyłącznie na obserwacji; eksperymenty, jeśli są w ogóle stosowane, traktowane są raczej jako fragmentaryczne uzupełnienie jej wyników. Programy obserwacji są niejednokrotnie zresztą bardzo ściśle opracowane i wykonywane równolegle w różnych klasach przez całe zespoły nauczycielskie. Zjawiska jednak, o które chodzi w tych programach, są często tak złożone, że całkowite ich zaobserwowanie — bez uciekania się do innych metod badania — jest dla najwnikliwszego nawet psychologa zupełną niemożliwością. Stąd wielkie niebezpieczeństwo subiektywnego ujęcia — dzięki niedocenianiu, przecenianiu, mylnemu łączeniu ze sobą, wypełnianiu domysłami luk i fałszywemu interpretowaniu pochywionych fragmentów życia.

Dla ilustracji przytaczamy w streszczeniu niektóre punkty z „Wskazówek do obserwacji”, podanych nauczycielom 30-u pierwszych klas szkół elementarnych w Wiedniu i pewnej liczbie współpracowników Instytutu Psychologicznego, pomagających przy obserwacji (Reininger, „Das Soziale Verhalten von Schulneulingen” (11) wstęp Ch. Bühler, str. 6—7).

Punkt 3: ... w jaki sposób przychodzi do nawiązania kontaktów? Czy nawiązują się one przede wszystkim pomiędzy dziećmi, które siedzą obok siebie, czy też również między innymi? Czy jeżeli dzieci pozminiają miejsca, uczniowie dawniej sąsiadujący ze sobą poszukują się wzajem na pauzach?

Punkt 6: ... Jak długo trwa aż wszystkie dzieci poznają się wzajemnie? Które dzieci aktywnie dążą do nawiązania kontaktu z innymi, a które są bierne? ... Jak wpływa poziom inteligencji, przyjaźń, dobre wychowanie, warunki materialne, małomówność, ruchliwość, odwaga, tchórzostwo, wrażliwość, pobudliwość ... na stanowisko i stosunki społeczne w klasie?

Punkt 7: O d k i e d y i j a k wysuwają się na czoło przywódcy?... Od kiedy, kiedy p o r a z p i e r w s z y klasa występuje jako wspólnota?

Punkt 8: Wykresy, ilustrujące stosunki społeczne wewnątrz klasy k a ż d e g o d n i a w p i e r w s z y m t y g o d n i u s z k o l n y m, następnie w każdym tygodniu pierwszego okresu, a następnie w każdym miesiącu (!). (Podkreślenia nasze).

Nauczyciel, któryby zdołał odpowiedzieć dokładnie i obiektywnie na podobne

2) Cyfry w nawiasach oznaczają pozycję w spisie bibliograficznym na końcu artykułu.

pytania dotyczące kilkudziesięciu nieznanym mu jeszcze dzieci, odznaczały się istotnie niezwykle cennym darem obserwacyjnym!

To też zarówno w monografiach poszczególnych klas, jak próby zestawienia wyników uzyskanych przez zespoły nauczycieli co do szeregu klas, noszą z konieczności charakter raczej luźnych sprawozdań z poczynionych obserwacji i nasuwających się wniosków, niż ścisłych badań naukowych.

Naprawdę cenny materiał, zebrany na tej wyłącznie drodze, zdoła uzyskać jedynie bodaj wychowawca w szkole powszechnej, spędzający ze swoją gromadką wiele godzin dziennie i to w różnorodnych sytuacjach. Nie jest więc zapewne przypadkiem, że najciekawsze prace w tej dziedzinie powstały właśnie na tle szkoły powszechnej. Inna sprawa, że właśnie wychowawcy w szkole powszechnej trudno jest określić, jakie momenty tkwią w samej klasie i manifestowałyby się wobec każdego nauczyciela, a jakie są skutkiem jego własnego wpływu na klasę i stosunku do niego dzieci.

Nauczyciel-wychowawca w gimnazjum, przebywający w klasie często zaledwie kilka godzin tygodniowo na lekcjach jednego przedmiotu i skąpych „godzinach wychowawczych”, jest w znacznie gorszych warunkach, gdy chodzi o wszechstronne poznanie zarówno całej klasy, jak wchodzących w jej skład jednostek. Nie lepiej przedstawia się sytuacja psychologa szkolnego, który ze swoich 4 czy 6 godzin tygodniowo rzadko może poświęcić więcej niż dwie czy trzy na obserwacje i badania jednej tylko klasy. Gdyby się więc miał ograniczyć do własnych obserwacji nad klasą, otrzymałby bądź luźno się z sobą wiążące fragmenty charakterystyki grupy, bądź obraz, w którym zbyt wiele luk zostało wypełnionych przez domysły i „intuicję”.

Mimo jednak wszystkich tych trudności, psycholog szkolny musi już dziś niejednokrotnie rozwiązywać praktycznie sprawę monografii klasy i jest rzeczą niezbędną danie mu przynajmniej prowizorycznego przystosowanego do jego potrzeb i możliwości programu pracy oraz stosownych metod badania, zanim jeszcze zostanie w sposób zadawalający rozwiązane główne zagadnienie teoretyczne.

Próbą stworzenia takiego planu badań i zgromadzenia odpowiednich metod dla jego wykonania zajęła się z inicjatywy i pod kierunkiem prof. Baley grupy psychologów, przeważnie współpracowników i byłych uczniów Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. Nie wchodząc w zasadnicze dociekania na temat właściwej treści pojęcia „monografia klasy” włączyliśmy do naszego programu wszystkie te działy, które najczęściej bywają w niej uwzględniane, starając się je odpowiednio scharmonizować i kładąc główny nacisk na przejawy życia zbiorowego. Proponowany tu program pracy traktujemy, oczywiście, jako najzupełniej prowizoryczny. Sądzimy, że dopiero praktyka wykaże, które z zawartych w nim punktów są istotne, a które zbędne i że tylko na zasadzie bogatego, a zebranego według jednolitych wytycznych, materiału dadzą się rozstrzygnąć zagadnienia teoretyczne.

Zarówno w doborze zagadnień, jak ich rozwiązywaniu niejednokrotnie rozstrzygał wzgląd praktyczny: nie tylko, co psycholog powinien w i e d z i e ć, ale i czego jest w stanie się d o w i e d z i e ć w swoich konkretnych warunkach pracy.

Jeśli chodzi o metody zbierania i opracowywania materiału, czerpaliliśmy je — o ile się dało — niejednokrotnie z opublikowanych monografii klas, modyfikując je w razie potrzeby. W szeregu jednak wypadków zaszła konieczność tworzenia nowych metod, ew. poszczególnych testów czy kwestionariuszy — staraliśmy się wtedy, w miarę możliwości, o wypróbowanie ich przez kogoś z członków Zespołu na terenie szkoły, co jednak nie zawsze było możliwe.

Wobec tego, że warunki pracy, a co za tym idzie i możliwości poszczególnych psychologów szkolnych nie są jednolite, należało przede wszystkim rozstrzygnąć, czy tworzyć plan minimalny, który każdy psycholog mógłby wykonać w całości, czy też maksymalny, obejmujący wszystko, co teoretycznie powinnyby się w nim znaleźć, a wykonywany w miarę możliwości. Po dyskusji wybraliśmy drogę pośrednią: wewnątrz obszernego programu, przetrastającego przeważnie możliwości poszczególnego psychologa, zaznaczyliśmy gwiazdkami te punkty, które mogłyby nie wchodzić w program minimalny. Po jego wykonaniu, każdy psycholog wybrałby do pogłębienia te działy, które najbardziej odpowiadają warunkom i potrzebom danej szkoły oraz jego osobistym zainteresowaniom.

Przedstawiony tu plan monografii dzieli się na dwie części: pierwsza zawiera dane, dotyczące klasy jako zbioru poszczególnych jednostek, druga dotyczy przejawów życia grupowego. Część pierwszą traktujemy raczej jako wstępny materiał informacyjny, na którym muszą się oprzeć rozważania na temat klasy jako grupy. Natomiast nacisk spoczywa na części drugiej, która, naszym zdaniem, stanowić powinna właściwy trzon monografii klasy.

Przy omawianiu każdego z działów w poniższym projekcie podamy kolejno 1) program zagadnień, który zdaniem naszym powinien zawierać, 2) projekty metod, przy pomocy których możnaby je rozwiązać i 3) przykłady traktowania tego zagadnienia w drukowanych już pracach innych autorów.

Dla wygody czytelników podamy najpierw sam plan monografii, poczem dopiero przystąpimy do omówienia poszczególnych jej punktów.

Część. I. KLASA POJĘTA JAKO ZBIÓR JEDNOSTEK

1. Liczebność klasy, płeć i wiek uczniów.
2. Stan fizyczny i wygląd zewnętrzny uczniów.
3. Stosunki rodzinne uczniów.

4. Skład narodowościowy, wyznaniowy, warunki materialne, zawody rodziców.
5. Profil psychologiczny klasy.
6. Skłonności, zainteresowania i uzdolnienia specjalne jednostek.
7. Poglądy, uczucia, zainteresowania, występujące w klasie często, lecz nie przeżywane zbiorowo.
8. Stosunek rodziny do dziecka i jego pracy szkolnej.
9. Ogólne zestawienie ważniejszych danych o poszczególnych uczniach.

Część II. PRZEJAWY ŻYCIA GRUPOWEGO

1. Czynniki otoczenia, działające na klasę jako całość
 - a) Opis dzielnicy miasta, budynku szkolnego, wyglądu klasy,
 - b) Charakterystyka szkoły,
 - c) Charakterystyka wychowawcy i nauczycieli, uczących w danej klasie.
2. Struktura wewnętrzna klasy
 - a) Poczucie solidarności w klasie,
 - b) Historia klasy,
 - c) Podział na grupy,
 - d) Przywódcy i zakres ich oddziaływania,
 - e) Typy specjalne.
3. Duch obiektywny i subiektywny klasy
 - A. Duch obiektywny
 - a) Zwyczaje klasy,
 - b) Upodobania i zainteresowania klasy,
 - c) Normy etyczne, niepisane prawa.
 - B. Duch subiektywny.
4. Działalność klasy
 - a) Organizacje wewnątrzklasowe i przez klasę utworzone,
 - a) Zdolność do organizowania dorywczej akcji planowej,
 - b) Stosunek klasy jako całości do pracy szkolnej,
 - d) Przejawy inteligencji klasy jako całości,
 - e) Aktywność zewnętrzna klasy.
5. Wpływ grupy na jednostkę.
 - a) Wpływ grupy na postawy uczuciowe, poglądy i oceny, wydawane przez poszczególnych uczniów,
 - b) Ewentualne objawy wpływu klasy na zwyczaje i zachowanie się jednostek,
 - c) Wpływ grupy na jakość pracy jednostki.

Część I. KLASA POJĘTA JAKO ZBIÓR JEDNOSTEK

1. Liczebność klasy, płeć i wiek uczniów

Jako wiek uczniów przyjmujemy ilość ukończonych lat i miesięcy w dniu 1 stycznia danego roku szkolnego. Podajemy minimum, maximum, średnią arytmetyczną (lub medianę) wieku i przeciętne odchylenie. Przy klasach koedukacyjnych należy ponadto podać wszystkie te dane osobno dla chłopców i dla dziewcząt. Odpowiednie dane zaczerpnąć może psycholog już w pierwszych dniach roku szkolnego z dziennika klasy lub dziennika zapisów.

2. Stan fizyczny i wygląd zewnętrzny uczniów

Na dane, zawarte w tym punkcie, składają się obserwacje lekarza, nauczyciela wychowania fizycznego, wychowawcy i psychologa.

Z kart lekarskich czerpiemy informacje, dotyczące wzrostu i wagi, procentu dzieci niedożywionych, anemicznych, gruźliczych, chorych na serce, krótkowzrocznych, brudnych (ew. z wszawicą), w okresie dojrzewania dane dotyczące dojrzałości płciowej, a ponadto procent, w jakim występują takie niedomagania, które są w danej klasie specjalnie częste. Dla wzrostu i wagi podajemy wszystkie te wartości statystyczne, co poprzednio dla wieku.

* Poza tem kreślimy „profil fizyczny” klasy, na który składają się wyrysowane na tym samym układzie współrzędnych: krzywa wieku, w której dane dla wszystkich uczniów ułożone są w kolejności od najmłodszego do najstarszego, oraz krzywe wzrostu i wagi, przy rysowaniu których zachowujemy tę samą kolejność pomiarów poszczególnych uczniów, co przy krzywej wieku.

* Za pomocą wywiadu ustnego z nauczycielem gimnastyki zasięgamy jego opinii co do rozwoju fizycznego, stopnia sprawności, oraz jednorodności lub niejednorodności klasy pod tymi względami³⁾.

Z rozmowy z wychowawcą i „kwestionariusza dla wychowawcy” (patrz załączniki na końcu części I) oraz obserwacji własnych psychologa czerpiemy dane dotyczące dbałości o higienę osobistą i wygląd zewnętrzny (jednostki szczególnie nieporządne lub szczególnie o siebie dbające, „mody” panujące pod względem ubioru itp.) oraz wypadki kalectwa, uderzającej brzydoty lub też piękności itd.

Sprawę stanu fizycznego klasy uwzględniają wszyscy prawie autorzy polskich monografii — Jaxa-Bykowski (1, 2), Selzer (13), Strumiłło (14) — w niemieckich pracach spotykamy się zaledwie niekiedy z luźnymi uwagami na ten temat lub z charakterystyką tej dziedziny u pojedynczych dzieci.

3) Gwiazdki oznaczają, że dane punkty można przy badaniu opuścić.

* 3. Stosunki rodzinne uczniów

Na podstawie kwestionariusza, na który odpowiadają same dzieci (kwestionariusz Nr 1 w załącznikach do części I), lub też kwestionariusza dla rodziców, gromadzimy dane dotyczące: procentu dzieci posiadających oboje rodziców, tylko ojca lub tylko matkę, zupełnych sierot; procent jedynaków, dzieci najstarszych i najmłodszych; posiadających nieliczne (jedno—dwoje) lub liczne rodzeństwo. Trudniejszą do zbadania sprawę dzieci z rodzin rozbitych poznajemy przez ostrożny wywiad z dzieckiem, matką lub wychowawczynią, jaki przeprowadzamy w stosunku do tych dzieci, które w odpowiedzi na kwestionariusz Nr 1 oświadczą, że oboje rodzice żyją, lecz nie mieszkają razem.

Mimo wielkiego znaczenia, jakie we współczesnej psychologii przypisuje się stosunkom rodzinnym dziecka, punkt ten jest stosunkowo rzadko uwzględniany w monografiach klasy. Z autorów tu cytowanych pewne zestawienia statystyczne przytacza Kopyciński (5) (przeciętny wiek ojca i matki, ilość dzieci żywych i zmarłych w rodzinie, dzieci wychowujące się w rodzinie i poza nią); członkowie zespołu nauczycielskiego, kierowanego przez Döringa podają niektóre dane przy charakterystykach poszczególnych dzieci.

4. Skład narodowościowy, wyznaniowy, warunki materialne, zawody rodziców

Zebranie materiału do tego punktu jest nieco utrudnione wobec pewnej chwiejności kryteriów dla oznaczenia „narodowości” i „wyznania”, a drażliwości, z jaką mogą być traktowane pytania o warunki materialne. Narodowość więc przyjmujemy tę, którą dziecko samo poda w odpowiedzi na kwestionariusz Nr 1, wyznanie zaś — według metryki. Określenie zawodu rodziców znajdujemy również w kwestionariuszu Nr 1. Niestety łatwo tu o nieporozumienia, którym częściowo tylko zapobiega podanie miejsca pracy. „Urzędnikiem, pracującym w ministerstwie” jest zarówno wice-minister, jak i kancelista; podobnie określenie „handlowiec” może obejmować bardzo różne poziomy wykształcenia i stopy życiowej.

Warunki materialne poznajemy pośrednio: a) z odpowiedzi na kwest. Nr 1, dotyczących zawodu rodziców, liczebności rodziny i stosunków mieszkaniowych; b) z informacji kancelarii szkolnej, Koła Opieki i wychowawcy co do podań o zwolnienie z opłat, korzystania z pomocy materialnej, stopnia zaopatrzenia dziecka w przybory szkolne itd.; c) do pewnego stopnia z informacji, dotyczących wydatków rodziny na cele kulturalne (radio, książki, czasopisma, teatr), zawartych w odpowiedziach na kwestionariusz Nr 2. Wobec chwiejności uzyskanych w ten sposób danych, opracowanie tego punktu musi być raczej opisowe niż statystyczne.

Sprawy wymienione w tym punkcie, figurują we wszystkich prawie monografiach klasy. Uwzględnia je zespół, kierowany przez Döringa (4) (zawód ojca,

częściowo warunki materialne), większość autorów sprawozdań umieszczonych w dziele Burger-Steiskal'a (3) (klasa społeczna), Vecerka (15) (narodowość, warunki materialne, klasa społeczna), a z polskich autorów Jaxa-Bykowski (1, 2) (narodowość, wyznanie, klasa społeczna), Kopyciński (5) (zawody rodziców, stan zatrudnienia, warunki mieszkaniowe), Selzer (13) (narodowość, zawody rodziców).

5. Profil psychologiczny klasy

Dane, dotyczące rozsiania inteligencji, uwagi, pamięci, stopni szkolnych, przedstawiamy przy pomocy profilu psychologicznego klasy. Sprawa wyboru testów do badania wymienionych dyspozycji psychicznych musi być pozostawiona do uznania poszczególnym psychologom, pożądane jest jednak, aby testy na inteligencję umożliwiały wyodrębnienie inteligencji „słownej” i „matematyczno-logicznej”, testy pamięci badały trwałą pamięć sensową (np. odtworzenie treści opowiadania po tygodniu), a testy uwagi wymagały pracy ciągłej przynajmniej w ciągu 10 minut. Jeśli chodzi o oceny postępów szkolnych, obliczamy przeciętne stopnie z grupy przedmiotów humanistycznych i metematyczno-przyrodniczych dla poszczególnych uczniów. W szkołach, gdzie są stosowane testy pedagogiczne, przeciętne stopnie szkolne można zastąpić wynikami badań z pomocą tych testów.

Profil — jeśli nam wolno użyć tu tej nazwy — otrzymujemy zasadniczo kreśląc na wspólnym układzie współrzędnych pewnego rodzaju krzywe częstości wszystkich tych ocen. Za podstawę bierzemy przy tym oceny wyrażone w stopniach szkolnych (od 1 do 5), sprowadzając do nich centyle według podziału Rupp'a (na osi x umieszczamy te oceny, na osi y — ilość uczniów, którzy osiągnęli dany wynik). Przykład takiego „profilu” podajemy w załącznikach do części I-ej str. 40). Kreślenie profilu tą metodą jest jednak możliwe tylko w wypadku posiadania testów wystandaryzowanych na dostatecznie dużym materiale. Jeżeli psycholog jest zmuszony oprzeć się wyłącznie na rangach klasowych, kreślenie krzywych częstości nie miałoby celu; w tym więc wypadku stosujemy profil taki, jak w pracy swej podaje Strumiłło (14, str. 45): na osi poziomej umieszczamy inicjały uczniów, na osi pionowej — kolejne wartości rang. Ze względu na przejrzystość profilu, szeregujemy uczniów w takim porządku, by odpowiadał on kolejności wyników jakiejś jednej funkcji, najlepiej inteligencji. Ponieważ umieszczenie na profilu więcej niż 5 krzywych czyni go prawie zupełnie nieprzejrzystym — w wypadku, gdy psycholog pragnie umieścić dane dotyczące innych jeszcze funkcji, powinien to zrobić na kilku oddzielnych wykresach.

Informacje, dotyczące dokładnie zmierzonego poziomu niektórych dyspozycji psychicznych w formie wyników dla poszczególnych uczniów, lub w formie statystyki ogólnej dla całej klasy, znajdujemy we wszystkich pracach polskich, — w pracach niemieckich przeważają raczej charakterystyki słowne. Z wykresem profilu klasy spotkaliśmy się tylko u Strumiłły, który jednak sprowadza wszystkie pomiary do

„wieku” danej cechy (wiek życia, inteligencji, wzrostu, wagi), co jest możliwe tylko przy posiadaniu dokładnych norm dla danego wieku, środowiska, a może nawet pokolenia. „Profil” w postaci zestawienia krzywych częstości w stopniach nie był dotychczas stosowany.

6. Skłonności, zainteresowania i uzdolnienia specjalne jednostek

Statystyczne opracowanie tego punktu w większości wypadków nie byłoby możliwe zarówno ze względu na trudność uchwycenia „stopni” poszczególnych zainteresowań, jak i konieczność bardziej dokładnej znajomości klasy, niż ta, jaką może w krótkim czasie osiąść psycholog szkolny. Wobec tego będzie chodziło raczej o czysto opisowe potraktowanie tematu, i to przede wszystkim o wyłowienie w y b i t n y c h uzdolnień i zamiłowań. Punktem wyjścia będą tu odpowiedzi samych dzieci na kwestionariusze zainteresowań (Nr 2, 3 i 4). W wypadkach, gdy odpowiedzi te będą nasuwały przypuszczenie, że takie wybitne zainteresowanie zachodzi, zasięgamy dodatkowo opinii wychowawcy czy też nauczyciela, względnie przeprowadzamy rozmowę z dzieckiem. Chodzić przy tym będzie nie tylko o stwierdzenie, jak wielkie jest dane zainteresowanie czy uzdolnienie, lecz także — i to w głównej mierze — o zorientowanie się, czy i jaką rolę odgrywa ono w życiu klasy (np. gdy uczeń pociąga za sobą innych, lub właśnie ich od siebie odpycha albo nawet prowokuje zbiorowe wrogie demonstracje, gdy wspólne zainteresowanie staje się powodem powstawania grup, gdy uczeń staje się specjalistą klasowym w pewnej dziedzinie itd.).

Zagadnienie to, rozpatrywane prawie zawsze w monografiach klasy, naogół bywa ograniczane do omawiania roli „specjalistów” oraz roli wspólnych zainteresowań przy tworzeniu się grup.

*7. Poglądy, uczucia, zainteresowania, występujące w klasie często, lecz nie przeżywane zbiorowo

Zasadnicza trudność polega na określeniu, które to z pośród uczuć i zainteresowań „występujących w klasie często” nie są „przeżywane zbiorowo” i w jakim stopniu mimo to mogą być dla danej klasy ważne (kiedy np. charakteryzują dobrze jej członków, łączą się z innymi ważnymi dla życia zbiorowego zainteresowaniami, są tak powszechne, że mogą odegrać rolę w życiu klasy, względnie poprostu zwracają zainteresowania większości uczniów na sprawę pozaszkolne). Niestety, nie da się tutaj ustalić wyraźnych kryteriów i psycholog niejednokrotnie będzie musiał polegać na własnej intuicji.

Materiału do tego punktu monografii dostarczą nam przede wszystkim odpowiedzi na kwestionariusze zainteresowań. Ponieważ praktyka wykazała, że odpowiedzi na podobne kwestionariusze są o tyle tylko wartościowe, o ile nie zawierają zbyt wielu pytań, rozbiliśmy całość na trzy różne kwestio-

nariusze: a) „Kwestionariusz Nr 2” — dotyczący ogólnych ideałów i upodobań, b) „Kwestionariusz Nr 3” — dotyczący stosunku do przedmiotów szkolnych i c) „Kwestionariusz Nr 4” — dotyczący zainteresowań pozaszkolnych. Świadomie przy tym — z wyjątkiem kwestionariusza nr 3 — zerwaliśmy z systemem dłuższych ankiet, na które można odpowiadać przy pomocy podkreśleń lub znaków, ponieważ chcieliśmy uniknąć odpowiedzi zdawkowych i aby móc z samego tonu odpowiedzi wnioskować o natężeniu uczucia czy zainteresowania.

Doświadczenie niektórych członków zespołu ze stosowania „ankiety skłonnościowej” dr Lipszycowej wykazało, że otrzymany na jej zasadzie profil przy pozorach ścisłości nie zawsze pokrywa się z opinią nauczycieli oraz samej młodzieży. Może to pochodzić nie tylko z nieprzemysłanych odpowiedzi, ale i stąd, że płytkie lecz różnostronne zainteresowania w pewnej dziedzinie dają wyższy wskaźnik niż wybitne, ale wyspecjalizowane. Tak np. dziewczynka, która cały swój wolny czas poświęca grze na skrzypcach, marzy o pójściu do konserwatorium i nie interesuje się w tym stopniu niczym innym w życiu, ma niższy wskaźnik zainteresowań artystycznych niż jej koleżanka, która troszkę lubi śpiewać, rysować, układać wiersze i chodzić na wystawy.

8. Stosunek rodziny do dziecka i jego pracy szkolnej

Głównym źródłem zebrania odnośnych danych jest tu wywiad z wychowawcą i uwagi nauczycieli (patrz „kwestionariusz dla wychowawcy”), o które najlepiej prosić na sesjach w II okresie, kiedy nauczyciele zetknęli się już z rodzicami bezpośrednio przynajmniej na pierwszej „wywiadówce”. Pewne wskazówki dadzą nam również odpowiedzi dzieci na kwestionariusz nr 1.

Chodzić tu będzie przede wszystkim o stopień zaspokajania potrzeb dziecka związanych ze szkołą (pomoc szkolne, warunki odrabiania lekcji, ewent. pomoc w lekcjach — przy czym, oczywiście, trzeba brać pod uwagę stan materialny rodziców), oraz o kontakt rodziców ze szkołą (częstość odwiedzin, sposób w jaki są przyjmowane rady i wskazówki, zgodność tendencji wychowawczych).

9. Ogólne zestawienie ważniejszych danych o poszczególnych uczniach.

Kolejne charakterystyki uczniów, stanowiące nieodłączną część wszystkich bodaj znanych nam monografii klasy (z wyjątkiem pracy Kopycińskiego (5) i „Historii jednej klasy” Jaxy-Bykowskiego (12)) zastąpiliśmy pewnego rodzaju tabelą (patrz załączniki do części I), podającą w skrócie najważniejsze dane o każdym uczniu. Część z przewidzianych w tabeli rubryk powinna być wypełniona dla każdego ucznia; inne — opatrzone w tabeli gwiazdkami — należy wypełniać tylko wówczas, gdy wymienione w nich cechy są ważne dla charakterystyki danego ucznia.

Tabela ma na celu umożliwienie czytelnikowi i samemu psychologowi szybkiego uprzytomnienia sobie sylwetki psychicznej dziecka, które ze względu na jego rolę w klasie może nas specjalnie interesować. Niezależnie od zagadnienia monografii klasy ta sama tabela może oddać psychologowi pewne usługi, gdy chodzi o opiekę psychologiczną nad poszczególnymi uczniami w szkole.

W istniejących w literaturze monografiach klasy spotykamy zazwyczaj bądź: krótkie charakterystyki słowne wszystkich uczniów [Döring (4), Večerka (15), Reiniger (12)], bądź tabele, zbliżone do proponowanej przez nas [Strumillo (14), Selzer (13), Reiniger (12)], tabele te jednak rzadko zawierają sumaryczne zestawienie wszystkich zebranych danych; autorzy rozbijają raczej materiał na kilka osobnych zestawień.

ZAŁĄCZNIKI DO CZĘŚCI I

Na zakończenie podajemy 4 kwestionariusze dla uczniów, omówione poprzednio, oraz kwestionariusze dla wychowawcy i dla nauczycieli. Te ostatnie, o ile mają być wypełnione odrazu w całości, nadają się dopiero na początek drugiego półrocza, jeżeli nauczyciel zna klasę pierwszy rok, a na początek drugiego okresu, jeżeli zna ją dawniej. Kwestionariusz dla wychowawców w zasadzie powinien być stosowany w formie wywiadu ustnego albo szeregu takich wywiadów. Jest to ważne zarówno ze względu na niechęć nauczycielstwa do obszernych ankiet piśmiennej, jak i ze względu na możliwość stawiania pytań dodatkowych, które zwłaszcza w związku z pytaniami 5—8, mogą być potrzebne. O ile jednak wychowawca sam woli odpowiedzieć na pewne kwestie piśmiennie, należy mu, oczywiście, pozostawić wolną rękę.

Kwestionariusze, przeznaczone dla uczniów, należy w miarę możliwości rozdáwać uczniom drukowane (powielone, przepisane itp.) na kartkach, przy tym pod każdym pytaniem powinno się znajdować odpowiednio dużo miejsca na odpowiedź. O ile jednak nie jest to możliwe, wypisujemy kolejno pytania na tablicy, nie więcej jednak, niż 2—3 jednocześnie, nie wymagając od dzieci ich przepisywania, a tylko numerowania odpowiedzi i pozostawiając na każdą odpowiedź dużo czasu. Ponieważ jednak czas, zużyty na odpowiedź przez poszczególnych uczniów, może być bardzo niejednakowy, musimy się stosować do tempa ich pracy: ścieramy z tablicy pytanie dopiero, gdy wszyscy nań odpowiedzieli i wypisujemy nowe pytanie z chwilą, gdy choćby jeden uczeń odpowiedział na wszystkie poprzednie.

KWESTIONARIUSZ nr 1

Imię i nazwisko:

Narodowość:

1. Jaki jest zawód twego ojca?
2. Gdzie ojciec pracuje? Jeżeli nie pracuje, to od kiedy? gdzie pracował ostatnio? (zaznaczyć, jeśli nie żyje i kiedy umarł).
3. Jaki jest zawód twojej matki?
4. Czy matka pracuje? Jeżeli tak, to gdzie?
5. Ile masz rodzeństwa? Napisz, czy to siostry, czy bracia, w jakim są wieku i czym się każde z nich zajmuje?

6. Z ilu pokoiów (razem z kuchnią) składa się wasze mieszkanie?
 - a) wymień wszystkie osoby, które w nim mieszkają (np. matka, babka, służąca, lokator itd),
 - b) z kim śpisz w pokoju i gdzie odrabiasz lekcje?
7. Czy ci kto pomaga w lekcjach? kto? stale czy dorywczo?
8. Czy uczysz się dodatkowo czegoś? (np. języków, muzyki, rytmiki itd.) Czego? ile godzin tygodniowo?
9. Czy udzielasz korepetycji? Płatnych czy nie? Ile godzin tygodniowo?
10. Czy masz jakąś inną obowiązkową pracę, w domu lub zarobkową? Jaką? Ile godzin tygodniowo?
11. Gdzie i z kim spędzasz zwykle wakacje?

KWESTIONARIUSZ nr 2 (skrócony z kwest. J. Landauowej)

Imię i nazwisko:

1. Kto ci się najbardziej podoba spośród osób, które znasz osobiście albo o których czytałeś (łaś) albo o których słyszałeś (łaś)? Dlaczego?
2. Czy jest ktoś, do kogo chciałbyś być podobny spośród osób, które znasz, albo o których czytałeś, albo o których słyszałeś? Do kogo? Dlaczego?
3. Co chciałbyś robić i kim chciałbyś zostać, gdy ukończysz szkoły? Dlaczego?
4. Napisz swobodnie, jeżeli chcesz i możesz, o czym najchętniej myślisz, czym się najbardziej interesujesz i o czym najchętniej rozmawiasz?

KWESTIONARIUSZ nr 3

Punkt 1 kwestionariusza zawiera alfabetyczny spis wszystkich przedmiotów, wykładanych w danej klasie, wobec tego dla każdej klasy wygląda inaczej. Pozostałe pytania są dla wszystkich klas jednakowe.

Badający rozdaje dzieciom kwestionariusz (ewentualnie wypisuje na tablicy listę przedmiotów, wykładanych w danej klasie, a następnie pytania kwestionariusza, jak przy innych ankietach, i poleca uczniom listę przedmiotów przepisać na kartkach, i kartki te względnie kwestionariusz podpisać), a następnie mówi: „Na tych kartkach są wypisane wszystkie przedmioty, których się uczycie w tym roku. Każdy z was niech ponumeruje je teraz w ten sposób, , żeby ulubiony przez niego przedmiot miał nr 1, ten, który po nim lubi najbardziej — nr 2, następny — 3 itd., a najmniej lubiany przedmiot — ostatni numer. Jeżeli ktoś lubi dwa lub więcej przedmiotów jednakowo, niech postawi przy nich wszystkich ten sam numer. Gdy ponumerujecie wszystkie przedmioty, odpowiedzcie na pytania, które są pod spodem” (względnie „które będą wam kolejno pisać na tablicy”).

2. Napisz które przedmioty szkolne uważasz za najtrudniejsze?
3. Napisz które przedmioty szkolne uważasz za najłatwiejsze?
4. Jakiego z przedmiotów wykładanych chciałbyś się dalej uczyć po skończeniu szkoły? Dlaczego?
5. Czy jest coś, czego byś chciał się uczyć, a czego nie uczą w waszej klasie? Jeśli tak, to czego?
6. Jakiemu z przedmiotów szkolnych poświęcasz czas w domu najchętniej, pracujesz nad nim z zapałem w godzinach wolnych? (np. czy czytujesz książki naukowe specjalnie z jakiejś dziedziny lub czy przerabiasz jakieś ćwiczenia lub zadania? Dlaczego?)
7. Czy poza lekcjami rozmawiasz czasem z kolegami (koleżankami) na tematy, które były omawiane na lekcjach? Jeśli tak, to na jakie tematy i z jakich przedmiotów?

KWESTIONARIUSZ nr 4

1. Wymień u l u b i o n e zajęcia, którymi zajmujesz się najchętniej, gdy masz wolny czas.
2. Czy czytujesz dużo książek, poza obowiązującą lekturą szkolną (ile mniej więcej na miesiąc, tydzień)?
 - a) (dla starszych) Czy masz ulubionych autorów, tematy, rodzaje literackie (jeżeli tak, to jakie)? Czy czytujesz tylko beletrystykę, czy i książki na tematy naukowe (jeżeli tak to z jakiej dziedziny)? Czy czytujesz i czy lubisz czytać poezje? Dramaty? Felietony?
 - b) (dla młodszych) O czym czytasz najchętniej? Wymień parę książek, które ci się najbardziej podobały.
3. (Dla starszych) Czy sam wybierasz sobie książki, czy radzisz się kogoś (jeżeli tak, to kogo, rzadko, czy często)?
(Dla młodszych j. w. i) Czy pozwalają ci czytać w domu wszystko, co chcesz?
4. Czy czytujesz stale gazety? Jak często (Codziennie, jedną, czy parę, co parę dni, w niedzielę tylko itd.)? Jakie główne działy czytujesz w gazetach? Jeżeli chcesz, podaj również tytuły gazet. Czy czytujesz również jakieś czasopisma, jakie? Stale, czy czasami? Skąd je bierzesz?
5. Czy słuchasz radia? Gdzie, jak często i jakie audycje najlepiej lubisz?
6. Jak często bywasz w kinie, teatrze, cyrku? Jakie sztuki najbardziej lubisz? (Dla starszych) Czy masz jakieś ulubione rodzaje sztuk teatralnych, względnie ulubionych autorów? Jakie filmy najlepiej lubisz?
7. Czy bywasz w operze, na koncertach, na wystawach, w muzeach? Jak często i w jakich?
8. Czy uprawiasz jakieś sporty i jeżeli tak, to jakie? Czy posiadasz P. O. S. (dla starszych), czy lubisz przyglądać się zawodom sportowym i jakim? Czy czytujesz jakieś pisma sportowe (jakie), lub działy sportowe w innych pismach?
9. Czy chętnie przebywasz w towarzystwie, na zabawach, wieczorkach, w świetlicy? Czy wolisz być w dużym towarzystwie, czy tylko w „swoim kółku”, czy też w ogóle nie lubisz towarzystwa? Czy przebywasz chętnie w towarzystwie samych: dziewcząt (chłopców — dla klas męskich), czy też w towarzystwie mieszanym? Z rówieśnikami (kami), starszymi, czy też młodszymi od siebie?

U w a g a: W miarę możności należy rozbić kwestionariusz na dwie części, stosowane w dwu różnych dniach, by uniknąć pośpiechu przy odpowiedziach. Pytania szczegółowe, zawarte w każdym punkcie, należy traktować raczej jako przykład rozwinięcia głównego tematu, niż jako szereg pytań oddzielnych. Uczniowie mają odpowiadać na całość każdego punktu raczej w sposób syntetyczny.

KWESTIONARIUSZ DLA WYCHOWAWCÓW nr 1

1. Od jak dawna prowadzi Pan(i) tę klasę?
2. Od jak dawna i jakiego przedmiotu Pan(i) w niej wykłada?
3. Czy uważa Pan (i) klasę za na ogół dobrze, przeciętnie, czy też słabo uzdolnioną? A może różnice są tak wielkie, że nie można określić ogólnego poziomu klasy? Czy przeważa jakiś rodzaj uzdolnień?
4. Proszę podać nazwiska dzieci, które uważa Pan(i) za wybitnie zdolne, bardzo niezdolne, jednostronnie wybitnie uzdolnione.
5. Czy uważa Pan (i) klasę za bardzo, wystarczająco, czy też mało karną? W tym ostatnim wypadku w czym się to objawia?
6. Czy istnieją w klasie jednostki szczególnie trudne do prowadzenia? Jeżeli tak,

którzy to uczniowie i jakie nasuwają trudności? Czy niektórzy z nich mają wpływ na klasę? (Proszę podać nazwiska i przykłady tego wpływu).

7. Jak się przedstawiają warunki materialne uczniów? Czy są one przeważnie podobne, czy też istnieje bardzo duża rozpiętość stopy życiowej? Czy większość dzieci pochodzi z rodzin zamożnych, średnio zamożnych, mających trudne warunki materialne, żyjących w skrajnej nędzy? Jak się przedstawia sprawa zaopatrzenia dzieci w pomoce szkolne, mundurki, wnoszenia opłat szkolnych, korzystania z Koła Opieki? Jak warunki materialne dzieci odbijają się zdaniem Pana(i) na stosunkach wewnętrznych klasy i stosunku dzieci do szkoły?
8. Czy rodzice utrzymują żywy kontakt ze szkołą, czy też nie? Czy tendencje wychowawcze szkoły i większości rodziców na ogół pokrywają się z sobą? Nazwiska dzieci, których rodzice, szczególnie żywo współpracują ze szkołą, dzieci, których rodzice często komunikują się ze szkołą, nastawieni są jednak stale na „obronę” dziecka przed nadmiernymi, ich zdaniem, żądaniem szkoły, nazwiska dzieci, których rodzice nigdy nie zgłaszają się do szkoły bez specjalnego wezwania, lub nawet na wezwanie.
9. Jak się przedstawia dbałość o higienę osobistą i wygląd zewnętrzny u większości dzieci w klasie? Czy zdarzają się w klasie zatargi na tle prób wyłamania się z przepisowego sposobu ubierania się? Czy zauważył(a) Pan(i) wysiłki by wyglądać „elegancko” lub nawet „modnie”, czy też może przeciwnie, większość okazuje demonstracyjną niedbałość w ubiorze? Nazwiska dzieci specjalnie nieporządných, nie dbających o swój wygląd, choć utrzymujących w porządku przybory szkolne, przesadnie dbających o swój wygląd. Dzieci uderzająco ładne i uderzająco brzydkie, kalekie, niezgrabne.

KWESTIONARIUSZ DLA NAUCZYCIELI

Nazwisko: Przedmiot: Znam klasę od lat:

1. Czy poziom uzdolnień do przedmiotu, którego Pan(i) wykłada uważa Pan(i) za równy w tej klasie, czy też bardzo niejednorodny?
2. Czy przeważają uzdolnienia duże — średnie — słabe?
3. Czy stopień zainteresowania przedmiotem jest mniej więcej jednolity, czy też bardzo nierównomierny? Czy przeważają zainteresowania duże—średnie—słabe?
4. Jakie działy, specjalne zagadnienia, lub formy pracy wywołują specjalne zainteresowanie (o ile istnieją takie wyraźnie wyróżniane przez klasę działy lub formy pracy)?
5. Czy przygotowanie, wyniesione przez klasę z poprzednich lat nauki, uważa Pan(i) za dobre—wystarczające—słabe, czy też zachodzą pod tym względem duże różnice (z jakiego powodu)?
6. Czy tempo pracy jest na ogół szybkie — powolne — przeciętne — bardzo niejednorodne?
7. Czy karność w klasie jest duża — przeciętna — słaba?
8. Których uczniów uważa Pan(i) za wybitnie uzdolnionych do danego przedmiotu?
9. Których uczniów uważa Pan(i) za wybitnie niezdolnych do danego przedmiotu?
10. Czy wśród wybitnie uzdolnionych są tacy, którzy pracują nad danym przedmiotem nadobowiązkowo? Jeżeli tak, proszę podać nazwiska i dziedziny nad którymi pracują, oraz formy tej pracy (lektura domowa, referaty, należenie do kółek samokształceniowych, rysunki, prace ręczne wykonane w domu itd.).

OGÓLNE ZESTAWIENIE DANYCH O UCZNIACH

Tabela ta ma wyglądać w ten sposób, że w kolumnie pionowej z lewej strony umieszczamy numery względnie inicjały poszczególnych uczniów, w kierunku zaś poziomym — poszczególne dane o każdym z nich. Ze względów technicznych nie podajemy tutaj całego schematu tabeli, a jedynie tytuły wszystkich rubryk. Jasne jest, że ilość miejsca, które należy w schemacie zostawić dla każdej z nich, zależna będzie od materiału, który dana rubryka ma zawierać. Rubryki oznaczone gwiazdkami należy wypełniać tylko wówczas, gdy wymienione w nich cechy są ważne dla charakterystyki danego ucznia.

Tytuły rubryk:

- | | |
|---|---|
| 1. Nr kolejny (wzgl. inicjały) | 7. Wyznanie |
| 2. Płeć | 8. Zawód rodziców |
| 3. Wiek | *9. Stan materialny rodz. |
| 4. Stan fizyczny i wygląd | *10. Stosunek rodziców do dziecka i szkoły |
| a) wzrost | 11. Wyniki badań psychologicznych |
| b) waga | a) inteligencja |
| *c) uwagi o rozwoju fizycznym | b) uwaga |
| *d) dbałość o wygląd i higienę osobistą | c) pamięć |
| 5. Stosunki rodzinne | d) inne |
| a) czy rodzice żyją | *12. Najważniejsze skłonności i zainteresowania |
| b) ilość rodzeństwa | *13. Uzdolnienia specjalne |
| c) które dziecko z kolei | |
| 6. Narodowość | |

Część II. PRZEJAWY ŻYCIA GRUPOWEGO

Zjawiska, których opis powinna w myśl naszego projektu obejmować część druga — przede wszystkim rozdziały zatytułowane: „Struktura” i „Duch klasy” — uważaliśmy za najistotniejsze dla całej monografii. Wiadomości zawarte w części I-iej traktujemy, jak już była mowa, raczej jako wstępny materiał informacyjny. Ani sama charakterystyka wchodzących w skład grupy jednostek, ani statystyczne ujęcie występujących wśród nich cech nie wystarczy dla uchwycenia obrazu grupy. Dla tego ostatniego często bardziej istotne jest nie to np., ile jednostek zgromadzono razem, lecz to, czy czują się one jedną całością, — nie przeciętny poziom inteligencji ani jej rozszanie w klasie, lecz to, czy jednostki inteligentne biorą żywy udział w pracy i życiu grupy i czy pociągają za sobą innych, — nie tyle częstość występowania pewnych zainteresowań, co sposób, w jaki się ujawniają w życiu klasy — itp.

Ścisłe badanie przejawów życia zbiorowego jest jednak niesłychanie trudne, w wielu wypadkach brakło nam metod i wzorów, na których mogliśmy się oprzeć przy tworzeniu planu — to też ta jego część posiada szereg luk, których nie chcielibyśmy zapełniać ad hoc obmyślanymi, nie wypróbowanymi pomysłami.

1. Wpływy otoczenia działające na klasę jako całość⁴⁾

a) Opis dzielnicy miasta, budynku szkolnego, w y g l ą d u k l a s y. Opis dzielnicy, w której znajduje się szkoła, powinien dotyczyć nie tylko zewnętrznego wyglądu jej ulic i domów, ale zawierać w miarę możliwości pewne dane socjologiczne, jak np. skład ludności pod względem narodowościowym i zawodowym, charakterystykę dzielnicy pod względem handlowym i przemysłowym, istnienie w niej instytucji kulturalnych i rozrywkowych, parków, boisk czy też wolnych przestrzeni, gdzie dzieci mogą się swobodnie bawić, charakterystykę ruchu ulicznego, przeważający rodzaj domów i mieszkań (domy czynszowe lub spółdzielnie, mieszkania komfortowe czy prymitywne jednoizbówki itd).

Opis budynku szkolnego powinien zawierać: wyjaśnienie, czy został on zbudowany specjalnie dla celów szkolnych, czy tylko przystosowany; informacje dotyczące wielkości klas i sal szkolnych, miejsc w których uczniowie spędzają przerwy, sal gimnastycznych, pracowni, biblioteki i czytelnicy ewentualnie świetlicy (czy szkoła ma boisko, ogródek), szatni, korytarzy, urządzeń higienicznych, klatek schodowych itd.

W opisie klasy podajemy jej wielkość, oświetlenie, barwę ścian i mebli, sposób rozsadzania uczniów (np. ławki lub stoliki ustawione rzędami lub półkolem, na ile dzieci każda, stłoczone czy nie, dostosowanie ławek do wzrostu dzieci), widok z okien, i najbliższe sąsiedztwo wewnątrz lokalu szkolnego.

Zarówno przy opisie klasy, jak całego lokalu szkolnego, ważnym jest uwzględnienie momentu estetycznego: dbałość o wygląd lokalu i sposób jego zdobienia (meble, obrazy, rośliny, plakaty — czy ozdoby są wykonane przez uczniów czy kupne).

Wpływ dzielnicy, lokalu szkolnego i klasy na psychikę dzieci jest oczywiście bardzo różny. Charakter dzielnicy, w której znajduje się szkoła, nie tylko stanowi jej tło i codzienny widok dla uczęszczającego do niej dziecka, ale wobec tego, że w większości wypadków uczniowie mieszkają w pobliżu szkoły (co zresztą należy sprawdzić), maluje nam otoczenie, w którym upływa ich życie. Wpływ tego otoczenia na dwoje dzieci z tej samej kamienicy może być zresztą bardzo różny: życie ulicy przecież o wiele silniej wpływa na małego mieszkańca suteryny, spędzającego większość dnia na podwórku, niż na jego kolegę z pierwszego piętra, któremu nie wolno w ogóle bawić się na ulicy.

Wygląd budynku i klasy szkolnej nie tylko ma wielki wpływ na samopoczucie dzieci i pracę w szkole przez samą ilość światła i przestrzeni, po-nure czy wesołe barwy ścian itd., ale często i na stosunek dzieci do szkoły. Może ona im się wydać np. w porównaniu z mieszkaniem rodziców nie-

4) Za minimum w wykonaniu tego punktu uważamy swobodny opis, oparty wyłącznie na własnych obserwacjach psychologa.

ledwie pałacem, wywołując nastrój świąteczny, a zarazem pewne onieśmienie, czy też odwrotnie — przez ponurość i ciasnotę lokalu wytworzyć atmosferę przygnębienia czy ciągłego „deptania sobie po piętach” itp.

O stosunku dzieci do budynku i klasy szkolnej możemy się dowiedzieć m. in. przez dyskusje, przeprowadzone w klasie czy na zebraniach organizacji międzyklasowych na temat dekoracji klas, ewentualnej zmiany salki klasowej, ankiety na temat przeprowadzonych lub projektowanych zmian w urządzeniach itd.

Publikowane monografie klas uwzględniają dość często interesujące nas tutaj zagadnienia. Znajdujemy je m. in. w pracy Döringa (4), Burger-Steiskala (3), Kruckenberga (7), poniekąd Kopycińskiego (5).

b) **C h a r a k t e r y s t y k a s z k o ł y**: typ, kierunek wychowawczy i dydaktyczny, charakterystyka kierownictwa, nauczycieli, ogółu uczniowskiego i rodzicielskiego, organizacje szkolne i międzyszkolne, czy szkoła tworzy grupę społeczną o wyraźnym obliczu, stosunek klasy do szkoły jako całości i odwrotnie.

Przy opracowywaniu tego właśnie punktu niebezpieczeństwo subiektywnych ocen jest bardzo wielkie. Częściowo tylko da się tu oprzeć opis na „dokumentach”. Do rzeczy dających się stwierdzić obiektywnie należy: określenie typu szkoły (ogólnokształcąca, zawodowa itp.), wyraźne stosowanie jednolitych metod dydaktycznych (np. plan Daltoński, uczenie się pod kierunkiem, praca zespołowa itp.), warstwy społeczne, z których rekrutują się uczniowie (w przybliżeniu, bez stosowania dokładnych obliczeń statystycznych), działalność Koła Rodzicielskiego (sprawozdania roczne), formy organizacyjne samorządu szkolnego, spółdzielni i innych organizacji uczniowskich (w tym celu należy przeprowadzić wywiady według wytycznych zawartych w załączniku Nr 1 do części II, osobno z uczniami — przewodniczącymi tych organizacji i osobno z kuratorami z pośród nauczycieli).

Charakterystyka kierunku wychowawczego prawie zawsze, a charakterystyki nauczycieli zawsze muszą, niestety, opierać się na osobistych wrażeniach psychologa.

Specjalny rozdział, dotyczący charakterystyki całej szkoły oraz stosunku klasy do szkoły i odwrotnie, zamieszcza w swej „Psychologii klasy szkolnej” Döring (5). Poruszają je też Jaxa-Bykowski (2) (charakterystyka dyrektorów, nauczycielstwa, atmosfery szkoły), Selzer (13) (stosunek rady pedagogicznej i ogółu uczniowskiego do opisywanej klasy), Večerka (15) (typ szkoły, charakterystyka ogółu uczniowskiego) i inni.

c) **C h a r a k t e r y s t y k a w y c h o w a w c y i n a u c z y c i e l i u c z ą c y c h w d a n e j k l a s i e**. Głównym źródłem informacji będą tu obserwacje, przeprowadzone przez psychologa na lekcjach, godzinach wychowawczych oraz posiedzeniach Rady Pedagogicznej, w miarę możliwości dokładnie notowane, oraz wrażenia z kontaktu osobistego. O zdaniu uczniów o nauczycielach i tych cechach nauczycieli, które dzieci najbar-

dziei uderzają, możemy zebrać informacje tylko drogą pośrednią (przewiśka nauczycieli — patrz załącznik Nr 5 do części II, odpowiedzi na pytanie „kogo i co nasza klasa lubi, a kogo i czego nie lubi” itd.).

Dokładną charakterystykę wychowawców i nauczycieli uczących w klasie podaje Jaza-Bykowski w „Historii jednej klasy” (2), sprawie wpływu wychowawcy na klasę poświęca wiele miejsca Döring (4), który w opisie każdej klasy podaje nawet ogólną charakterystykę psychologiczną wychowawcy (na zasadzie autocharakterystyki); również i Kruckenberg (7) poświęca tej sprawie specjalny rozdział.

2. Struktura wewnętrzna klasy.

a) **Poczucie solidarności w klasie.** Zanim będzie się usiłowało poznać strukturę wewnętrzną i „ducha” grupy klasowej, trzeba sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy istotnie mamy do czynienia ze zwartą grupą i jaki jest stopień jej zwartości, a więc czy jest to luźne zbiorowisko złożone tylko przypadkowym skupieniem w tej samej izbie szkolnej i dorywczą wspólnością interesów, czy masa zjednoczona tylko wpływem silnych indywidualności z pośród nauczycieli czy współuczniów, czy klasa uważa się za rodzaj „stowarzyszenia”, którego członków łączą trwałe wspólne interesy i wzajemne poszanowanie swych praw, czy wreszcie jest to silnie związana wewnętrznie wspólnota.

Dla nowej grupy ważnym też będzie powstawanie poczucia solidarności.

Psycholog może się tu oprzeć częściowo na obserwacjach (własnych i wychowawcy) takich faktów, jak: częstota używania form „my”, „u nas”, „nasze”, obrony honoru „swojej” klasy wobec osób z zewnątrz niej, gotowość do wspólnego ponoszenia odpowiedzialności za przekroczenia jednostek, łączenia się lub nie z innymi klasami na pauzach, objawy „dumy” klasowej itd., — częściowo na eksperymentach. Eksperymenty te mogą polegać na sztucznym prowokowaniu takich sytuacji, w których przywiązanie do grupy lub nawet „separatyzm klasowy” łatwo się może ujawnić (np. pytanie piśmienne, kto chciałby się przenieść do klasy równoległej, propozycja odbycia wspólnej wycieczki lub zorganizowania wspólnej akcji z inną klasą, powierzenie klasie wykonania wspólnego zadania bez wszelkiej interwencji i pomocy ze strony dorosłych. We wszystkich tych wypadkach należy dokładnie protokołować przebieg dyskusji i pracy). Wreszcie pewnego materiału dostarczą nam charakterystyki klasy, pisane przez uczniów w związku z punktem 3 części II (Duch obiektywny i subiektywny klasy). Już sam fakt, że dzieci mogą wymienić cechy charakterystyczne grupy dowodzi, że odczuwają ją jako pewną jednolitą całość.

Tworzeniem się poczucia solidarności zajmują się w swych pracach Döring (4), Večerka (15), Reiniger (12), Kruckenberg (7). Sama zaś sprawa poczucia solidarności omawiana jest w każdej bodaj monografii klasy.

b) *Historia klasy*.⁵⁾ Może tu chodzić o właściwą historię klasy, gdy ta ostatnia od kilku lat uczy się wspólnie, lub też — gdy chodzi o klasę nowo utworzoną — o informacje, skąd, z jakich szkół i środowisk przybyli uczniowie, czy pewne grupy uczyły się już dawniej wspólnie i tp.

Materiał do historii klasy czerpiemy z dawnych dzienników klasowych, protokołów sesji kwalifikacyjnych, odpowiedzi uczniów na temat „Historia naszej klasy”, itd. Z danych urzędowych czerpiemy przede wszystkim informacje co do: 1) ilości uczniów, którzy mają za sobą 1, 2, 3, 4 lat wspólnej nauki, 2) czynników powodujących zmianę składu osobowego klasy, 3) zmian wychowawców klasowych, 4) momentów wejścia do klasy większych grup jednolitych (komasacja klas, repetenci itd.). Wypracowania uczniowskie wykażą nam, jakie momenty najsilniej wryły się w pamięć samych uczniów i jak są przez nich oceniane. Aby nie zafałszować tego stosunku klasy do własnej historii, nie podajemy żadnych instrukcji, żądając napisania „Historii klasy”, mimo że naraża nas to na trudności przy porównawczym opracowaniu odpowiedzi i na to, że część klasy niewątpliwie oświadczy: „nie wiemy o czym pisać”.

Jeśli chodzi o nowoutworzoną klasę, z dziennika zapisów dowiemy się, jaki procent uczniów uczył się dotąd w publicznej szkole powszechnej, w szkole prywatnej, lub w domu; ilu z nich przebywało dotąd w wielkim mieście, miasteczku, na wsi; czy i jakie grupy przychodzą z tej samej szkoły itd.

Dane te nie są obojętne, jeśli chodzi o zrozumienie ducha klasy. Każdy z uczniów przyniósł tu ze sobą określone tradycje szkolne i doświadczenia, ślady oddziaływań wychowawczych, zgodnych lub niezgodnych z tendencjami nowej szkoły, większą czy mniejszą zdolność do przystosowania się.

Niestety, wiadomości z tej dziedziny, jakie możemy zdobyć, są z konieczności dość skąpe. Sama nazwa i adres poprzedniej szkoły niewiele mówi, a próba wydobycia czegoś więcej przy pomocy charakterystyki poprzedniej szkoły przez samych uczniów przeważnie zawodzi, co jest zrozumiałe ze względu na to, że chodzi tu zazwyczaj o klasy młodsze. Dla dzieci w wieku 12—14 lat podanie charakterystyki grupy jest zadaniem zbyt trudnym. Piszą one prosto „Moja poprzednia klasa była miła lub „nie-miła” — i na tym koniec.

Mimo, że poznanie historii klasy ma niewątpliwie dla zrozumienia jej obecnego ducha ogromne znaczenie, punkt ten nie jest nigdy prawie uwzględniany w pracach niemieckich (wyjątek stanowi praca Reiningera „Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät” (13) — w polskich natomiast monografiach klasy historię jej uwzględnił szeroko Jaxa-Bykowski („Historia jednej klasy” (2)

⁵⁾ Za minimum w tym punkcie uważamy przeprowadzenie ankiety wśród uczniów.

i „Gmina szkolna J. Sniadeckiego” (1), Selzer (13) (który czerpie z tych samych źródeł, jakie proponujemy w niniejszym projekcie) i Kopyciński (5).

Ze statystyk, przytoczonych przez Selzera i Bykowskiego rzuca się przede wszystkim w oczy nikły procent tych, którzy od pierwszej do ostatniej klasy uczą się razem. W VII-ej klasie, opisywanej przez Selzera (13, str. 10), tylko 3 uczniów szło cały czas razem od klasy pierwszej, a ze 146 uczniów trzech równoległych klas pierwszych gimn. w Stanisławowie, których historię opisuje Jaxa-Bykowski (2, str. 5), tylko 17 zdawało maturę po ośmiu latach w tej samej szkole, a z nich tylko 4 przez cały czas ani razu nie przenoszono do klas równoległych.

Stoi więc przed nami pytanie, czy w ogóle mamy prawo mówić o jakiejś jednolitej grupie klasowej, której historię kilkuletnią kreślimy, czy też, wzorem prac niemieckich, traktować każdy rok szkolny jako zamkniętą całość.

Każdy nauczyciel zna jednak z praktyki takie właśnie klasy, które w przeciągu szeregu lat zachowują pewne cechy charakterystyczne, mimo licznych zmian w składzie personalnym. Przybysze, wchłaniani na początku roku szkolnego, stanowią mniejszość i to mniejszość niejednorodną, przejmują zwyczaje, sposób bycia, tradycje ogółu klasy. Kruckenberga (7, str. 44) przytacza dla ilustracji schemat Teodora Litta wykazujący, w jaki sposób grupa trwa, choć nie pozostał w niej ani jeden z jej twórców:

I	a	b	c	d	e
II	v	b	c	d	e
III	v	w	c	d	e
IV	v	w	x	d	e
V	v	w	x	y	e
VI	v	w	x	y	z

Jeżeli przyjmiemy, że szereg VI mamy prawo uważać za dotyczący istotnie tej samej klasy, co szereg I, stanie się zrozumiałe znaczenie jej „ducha” — wspólnego tworu tych, co ją niegdyś tworzyli i tych co do niej dziś należą, choć przy dalszym przedłużeniu łańcucha możnaby łatwo wyobrazić sobie i taki wypadek, kiedy nikt z nowych członków nie zna już nawet pierwszych założycieli.

c) *G r u p y w e w n ą t r z k l a s y.* Nawet nieliczna i bardzo żyta z sobą klasa rzadko występuje jako zwarta całość — wewnątrz każdej z nich tworzą się drobniejsze grupki, związane wspólnymi zainteresowaniami, jednolitym poziomem umysłowym, pochodzeniem z tego samego środowiska itd. Grupki te mogą być bardzo pomocne przy konsolidacji klasy, lub też na odwrót — przejawiać mogą tendencje odśrodkowe. Poznanie tych ugrupowań, czynników które je wytworzyły i stosunku poszczególnych grup do klasy i do siebie nawzajem jest dla monografii klasy bardzo ważne.

Źródła tych wiadomości mogą być bardzo różnorodne. 1) W załączniku nr 2 podajemy projekty trzech testów, które mogą nam służyć do wykrycia grup w klasie.

*Jeżeli za „grupę” będziemy uważali parę przyjaciół lub sąsiadów, możemy badać sprawę przyjaźni przy pomocy ankiety (np. „czy mam przyjaciela w klasie?”, „Charakterystyka mojego przyjaciela” i „Co nas z sobą złączyło i łączy,”), a stosunki wytwarzające się między sąsiadami przy pomocy pytań w rodzaju: „Z kim chciałbym siedzieć i dlaczego?” lub wypracowania na temat „Historia naszej ławki”.

2) Obok stosowania testów psycholog może się uciekać do prowokowania takich sytuacji w rzeczywistym życiu klasy, w których musi się ona rozbić na kilka grup: np. prosi nauczyciela wychowania fizycznego, by pozwolił uczniom podzielić się na dowolne grupki przy grach sportowych; w porozumieniu z wychowawcą proponuje klasie, by poszczególne grupki, do których uczniowie zgłaszają się według własnej woli, opracowały kilka numerów programu wieczorku lub przygotowały kilka stoisk wystawy szkolnej, względnie wykonały jakąś pracę, nie wymagającą specjalnych uzdolnień czy umiejętności. Ważne jest przy tym, by notować nie tylko skład grup, ale i obserwacje, dotyczące ich zachowania się, tempa i podziału pracy, stopnia zżycia się itd.

Poważnym jednak brakiem prób tego rodzaju jest nieuniknione zacieśnianie możliwości, dzięki ściśle określonym zadaniom i ilości grup. Zmusza to niektóre z istniejących w klasie ugrupowań do dzielenia się lub łączenia ze sobą, nie ujawnia tych grup, które istnieją na podstawie zupełnie innych zainteresowań i utrudnia zaobserwowanie tych jednostek, które, należąc do kilku różnych grup, stanowią ważny element scalający klasę. Obserwacje tego typu mogą więc raczej nasuwać nam pewne przypuszczenia, które musimy sprawdzać innymi metodami.

3) Trzecie źródło stanowią opinie wychowawcy, zebrane przy pomocy kwestionariusza dla wychowawcy (patrz załączniki do części II) oraz uwagi nauczycieli, wypowiedziane na zebraniach Rady Pedagogicznej.

*4) Wreszcie psycholog sam będzie przeprowadzał w miarę możliwości obserwacje na pauzach, podczas wycieczek i wieczorków szkolnych.

Próbę „systematyki” grup, jakie najczęściej tworzą się w klasie, podają m. in. Reininger (patrz artykuł w pracy zbiorowej Burgera i Steiskala str. 25), Döring (4) (rozdział „Gruppenbildung”, str. 87—89), a z polskich autorów Narloch (10, rozdziały w pracy „Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym”). Dla porównania podajemy obok siebie te trzy klasyfikacje:

Reininger

A. Grupy działające pozytywnie:

1. przyjacielskie,
2. koleżeńskie,
3. oparte na wspólnej pracy,
4. oparte na wspólnych zainteresowaniach,
5. oparte na wspólnej zabawie,
6. tworzące się na tle chwilowej sytuacji.

B. Grupy działające negatywnie:

1. kliki,
2. bandy,
3. oparte na chwilowej sytuacji.

Döring

Grupy:

1. oparte na równym uzdolnieniu ogólnym lub specjalnym,
2. oparte na poszukiwaniu obrony i pomocy,
3. oparte na podobnym położeniu ucznia w klasie,
4. oparte na podobnym położeniu społecznym rodziców,
5. oparte na wspólności miejsca zamieszkania i drogi do szkoły.

Narloch

Zespoły:

1. przyjacielskie,
2. koleżeńskie,
3. oparte na udzielaniu i doznawaniu pomocy,
4. oparte na popędzie macierzyńskim,
5. fluktuacyjne:
 - a) równorzędność,
 - b) nadrzędność i podrzędność,
 - c) wokół specjalistów,
6. zespoły, w których przejawiają się wpływy środowiskowe (grupy terytorialne, wspólna klasa społeczna),
7. oparte na despotyzmie i sile fizycznej,
8. zesp. wokół dzieci miłych,
9. bandy,
10. związki.

Konkretny opis grup, tworzących się w obserwowanych klasach, podają: Reininger (12, str. 80), Večerka (15, str. 86), zespół Döringa (4, str. 87) i inni.

Sledzeniem przyjaźni wśród dzieci zajmuje się dość obszernie Reininger w swej pracy „Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät” (str. 78) (wypracowanie „Moi przyjaciele” i częściowo ankiety na temat spędzania wolnego czasu). Analizą motywów wyboru przyjaciela, podawanych przez dzieci w różnym wieku, zajmuje się obok Reiningera m. in. Večerka (15). Reininger poświęca też sporo miejsca wpływowi sąsiedztwa na ławce szkolnej i sposobowi, w jaki uczniowie rozmieścili się w klasie (12, str. 29).

d) Przywódcy i zakres ich oddziaływania: charakterystyka poszczególnych przywódców, analiza, jakie cechy wpłynęły przypuszczalnie na powstanie przewodzenia, rodzaj i zakres wpływu przywódców; stosunek przywódców do klasy, wychowawców i siebie nawzajem.

Informacje czerpiemy tu zarówno od dzieci, jak i wychowawców, przy czym stosujemy metody zbliżone do omówionych w punkcie poprzednim.

1) Powierzając całej klasie lub samorzutnie dobranym grupom wykonanie jakiejś pracy czy zorganizowanie rozrywki (patrz punkt a i c) mamy możliwość zaobserwowania, które dzieci biorą na siebie inicjatywę i czy posiadają autorytet w oczach całej klasy lub przynajmniej całych grup, czy też

projekty ich spotykają się z opozycją; czy z opozycją występują zawsze te same dzieci, czy też nie; jak ustosunkowują się przywódcy do siebie nawzajem i w jakich sytuacjach którzy z nich wysuwają się na czoło. Obok sprowokowanych umyślnie sytuacji, wszelkie odbywające się w klasie wybory delegatów, członków samorządu itp. — o ile nauczyciele nie wywierają na ich wynik wpływu — mogą dać odpowiedni materiał obserwacyjny. Otrzymamy jednak w ten sposób dane wartościowe tylko jeżeli po 1) podany klasie projekt budzi w niej istotne zainteresowanie, po 2) psycholog potrafi zachować zupełną bierność tak, by dzieci zapomniwały prawie o jego obecności i po 3) obserwacje będą bardzo dokładnie protokołowane (tam, gdzie to jest możliwe, nawet stenografowane).

2) Obok obserwacji posługujemy się testami (patrz załącznik nr 3), wzorowanymi na próbach, których opisy znajdujemy w publikowanych pracach z tej dziedziny.

3) Ponadto zasięgamy opinii wychowawcy (patrz kwestionariusz dla wychowawców w załącznikach do części II) i nauczycieli (uwagi, wygłoszone na posiedzeniach Rady Pedagogicznej lub w rozmowach prywatnych).

*4) W niektórych klasach, zwłaszcza w starszych i takich, z którymi psycholog ma specjalnie bliski kontakt, możnaby otrzymać ciekawy materiał, polecając wszystkim uczniom napisanie autocharakterystyk i charakterystyk swych sąsiadów i wybierając do opracowania te, które dotyczą przywódców.

Większość monografii klas poświęca sporo miejsca zagadnieniom przywódców. Pochodzić to może częściowo stąd, że przywódcy — o ile istnieją — dość łatwo rzucają się w oczy, częściowo zaś z tendencji do wyjaśniania przejawów życia wszelkiej zbiorowości ludzkiej wpływami silnych indywidualności, przenikającej do badań naukowych z życia społecznego.

Psycholog jednak musi sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy w danej klasie istnieją w ogóle wyraźni przywódcy, co mu może powiedzieć tylko obserwacja. Testy bowiem tego typu, co proponowane wyżej, mogą nas łatwo wprowadzić w błąd: dzieci podają wprawdzie nazwiska „kandydatów do zarządu” czy „kierowników kursu”, nie wiadomo jednak, czy są to istotnie przywódcy, czy też tylko ci, których wobec konieczności wyboru klasa uważa za stosunkowo najodpowiedniejszych.

Zespół Döringa stosował w celu wykrycia przywódców następującą ankietę (ustnie lub piśmiennie): „1. Gdyby któryś z waszej klasy miał zostać waszym wodzem lub nauczycielem, kogo słuchałbyś najchętniej i dlaczego? 2. A kogo zaraz po nim i dlaczego? 3. A kogo stawiasz na trzecim miejscu i dlaczego? (4, str. 102). Reininger (12, str. 33) polecił obserwowanym przez siebie uczniom V kl. szkoły powszechnej napisać (w związku z lekcją historii o wodzach plemion germańskich) na kartkach: a) na górze kartki — trzech kolejnych kandydatów na wodzów ich klasy, b) u dołu kartki 3 tych, którzy najmniej nadawali się na wodzów i c) w środku uszeregować innych uczniów według kolejności ich nadawania się na wodza. Podobne doświadczenie przeprowadziła Večerka (15, str. 63) z 15—16-let. uczennicami szkoły

zawod. w związku z wyborem delegatek klasy: poleciła im ona wypisać na kartkach nazwiska wszystkich współkoleżanek w takiej kolejności, w jakiej je „na ogół wartościują”, podając przy każdym nazwisku kilka słów charakterystyki. I. Reininger i Večerka opracowali otrzymane wyniki statystycznie (wg nieco odmiennych zasad), tworząc ostateczny szereg rangowy, który ich zdaniem odpowiada rzeczywistości „urangowaniu w klasie”. Powołują się przy tym na znane doświadczenia Schjeldarup-Ebø, dotyczące „listy dziobania” wśród ptactwa domowego. Wśród dzieci również istniałoby wg tej teorii świadomość takiego urangowania, każdy posiadający wyższą rangę zachowałby się władczo wobec stojących niżej w tej hierarchii i korzystał z różnych niepisanych przywilejów. Im większa różnica rang, tym bardziej bezsporne miało by być uznanie jej przez niżej stojącego, ale też i więcej względności ze strony jednostki nadrzędnej. Doświadczenia jednak, które opisywaliśmy powyżej, nasuwają te same zastrzeżenia, co testy dla wykrycia przywódców, może nawet w silniejszym stopniu.

Selzer (13, str. 56), celem wyjaśnienia, czy uczniowie uświadamiają sobie to, że ulegają wpływom kolegów, zastosował ankietę na temat: „kto ma na mnie największy wpływ w klasie” — większość uczniów jednak w ogóle zaprzeczyła uleganiu jakimkolwiek wpływom, czego się po chłopcach w tym wieku można było z góry spodziewać. Ścisłej ze sprawą przywódców, stosunkiem do nich i stawianymi im wymaganiami związana jest następująca ankieta Selzera (13, str. 58): „Czy chciałbym zostać wójtem klasy? Jaki jest a jakim powinien być mój stosunek do gminy (klasowej)? Scharakteryzuj obecnego wójta i ewentualnych kandydatów na to stanowisko”. Z tych pytań najbardziej celowe wydaje się ostatnie — zbyt wiele bowiem powodów może wpływać na nieszczerłość odpowiedzi na dwa pierwsze.

Döring (14, str. 100) podaje następującą klasyfikację typów przywódców, spotykanych najczęściej w klasie szkolnej. 1) „Przywódca naturalny”, którego przewodnictwo wytwarza się niejako samo, a wpływ sprzyja coraz większemu „uduchowieniu” wspólnoty. 2) „Przywódca brutalny” (gewaltsam), który sam się narzuca grupie, niekiedy nawet wykorzystując swą siłę; pod jego wpływem klasa staje się raczej „masą” niż „wspólnotą”, 3) przywódca, pod którego wpływem klasa rozbija się na egocentrycznie nastawione jednostki. Dla porównania podajemy klasyfikację przywódców młodzieży wg Winklera (10), który wyróżnia następujące typy przywódców: „despotę” — najpopularniejszego w okresie przedpokwitania, „wychowawcę” — najodpowiedniejszego dla okresu pokwitania, i „apostoła” — ocenianego dopiero w okresie adolescencji.

Typ przywódcy chłopców 10—11-letnich, opisywany przez Reiningera, pokrywa się dość dobrze z typem „despoty”.

e) T y p y s p e c j a l n e: ulubieńcy, specjaliści, błazny klasowe, niezdarzy, kozły ofiarne itd.

Źródłem informacji będą:

*1) Odpowiedzi na „plebiscyty życzliwości” — wzorowane na tych, które w kierowanych przez siebie internatach organizował Janusz Korczak (6).

2) Ankieta dotycząca „specjalistów” (ad 1 i 2 patrz załącznik nr 4).

3) Kwestionariusz dla wychowawców (zał nr 7).

*4) Własne obserwacje.

Opracowanie całego materiału musi nosić charakter raczej swobodnego

opisu, niż ścisłych zestawień ilościowych — nie każde „lubię” i „nie lubię” w plebiscycie życzliwości jest równoważne i nie każdy jest „specjalistą” w tym samym stopniu. Z wyników plebiscytu wyławiamy raczej uczniów specjalnie popularnych i niepopularnych oraz typy, które mają dużo wrogów lub przyjaciół, lecz do których mało kto ustosunkowuje się neutralnie i typy „szare”, nie budzące silniejszych sympatii i antypatii.

Ankieta „o specjalistach” pozwoli nam wykryć niektóre tylko typy specjalne, występujące w klasie i nawet nie zawsze odgrywające w niej najważniejszą rolę. Niepodobna np. pytać o „niezdarę”, „kozła ofiarnego”, lub tego, kto jest w klasie źródłem wiadomości o życiu seksualnym; z drugiej zaś strony dzieciom trudno zorientować się często, kto odgrywa w klasie rolę np. „siły anonimowej”, a więc nie będąc przywódcą, niejednokrotnie staje się motorem działania klasy przez to, że silniej niż inni odczuwa nastroj gromady. Podobnie tylko na zasadzie obserwacji własnych i wychowawcy wykryjemy typ „lizusa”, ucznia „wzorowego”, „opozycjonisty”, „kujona”, „lenia” itp.

Dużo materiału, dotyczącego typów specjalnych mogą dać charakterystyki i autocharakterystyki uczniów, o których była mowa w poprzednim punkcie. Przy opracowywaniu zagadnienia typów specjalnych chodzić będzie jednak nie tylko o ich wykrycie, ale i o to, w jakim stopniu nastroj w klasie sprzyja ich powstaniu i jak się do nich ustosunkowuje reszta dzieci. Wpływ gromady najlepiej daje się zaobserwować na takich np. typach, jak „błazen” klasowy, czy „kozioł ofiarny”.

Opisowi poszczególnych typów, wytwarzających się w klasie szkolnej, i wpływu na nie klasy poświęcił specjalne rozdziały Döring (4, rozdz. „Schüler- und klassentypen” str. 160—192) i Kruckenberga (7, rozdz. „Durch die Klasse („Gruppenbestimmte”) Typen” str. 55—58); zagadnienie to omawia również we wszystkich cytowanych tu pracach Reininger.

3. Duch „obiektywny” i „subiektywny” klasy

Zjawiska, o które chodzi w tym rozdziale, zostały następująco zdefiniowane przez Döringa (4, str. 124): „Na podłożu uczucia wzajemnego związania („Verbundenheitsgefühl) świadomości grupowej („Wirbewusstsein”), zcalającego poszczególnych członków, wytwarzają się wewnątrz wspólnoty klasowej zjawiska psychiczne, których całość nazywamy duchem klasy. Gdy zjawiska te przybierają taką postać, jakby były tworamiduchowymi, istniejącymi niezależnie od pojedynczych podmiotów świadomości grupowej, jak np. zwyczaj i moralność klasy, nazywamy ich całość „duchem obiektywnym” klasy. Jeżeli natomiast są one związane z poszczególnymi członkami grupy, nazywamy je „duchem subiektywnym” klasy”.

Ścisłe badanie tych zjawisk i to badanie na drodze eksperymentalnej byłoby rzeczą ogromnie trudną, to też podając poniżej umieszczony pro-

gram, zdajemy sobie najzupełniej sprawę z jego fragmentaryczności, sądzimy jednak, że jest to problem zbyt ważny, by można było z badania go bodaj chwilowo zrezygnować.

A. „Duch obiektywny” klasy.

a) Zwycza je klasy: sposób witania się i żegnania, przysłowio-
we i ulubione powiedzenia, ulubione miejsca spędzania pauz, zwyczaj wczesnego lub późnego przychodzenia do szkoły i wychodzenia z niej itp.

Obok dyskusyj z klasą na temat „zwyczajów naszej klasy” i ankiety pod tym samym tytułem (zał. nr 5) konieczne jest przeprowadzenie obserwacji klasy w różnych sytuacjach (przynajmniej po razie na lekcji różnych typów, np. matematyki, j. ojczystego, historii, przyrody lub geografii w klasie, jednego z tych przedmiotów w pracowni, gimnastyki, robót ręcznych, przedmiotów artystycznych; a poza tym na pauzach, na wycieczce, a w miarę możliwości przed lekcjami i po lekcjach). Planowo przeprowadzone i dokładnie protokołowane obserwacje klasy w sytuacjach powstających samorzutnie lub rozmyślnie wywołanych są w tej dziedzinie najbardziej wartościowym źródłem informacji: dzieci, nawet gdy chcą być najzupełniej szczerze, przeważnie nie uprzytomniają sobie wielu szczegółów, podobnie, jak człowiekowi dorosłemu często dopiero postronny obserwator zwraca uwagę na jego własny sposób bycia, zwyczaje, przysłowia itp. Bardzo ważnymi będą też dla psychologa uwagi wychowawcy, zwłaszcza, gdy mamy do czynienia z nauczycielem wnikliwym i psychologicznie wykształconym. Ma on tę wyższość nad psychologiem, że przebywając więcej z klasą i innymi jej nauczycielami, ma znacznie więcej możliwości czynienia własnych obserwacji i poznawania wyników cudzych.

b) Upodobania i zainteresowania klasy; tematy rozmów, które weszły w zwyczaj. Informacje czerpiemy: 1) z ankiety „o zwyczajach naszej klasy”, 2) z dyskusyj z klasą i obserwacji, 3) z wywiadu z wychowawcą (patrz załączniki do cz. II), 4) częściowo z odpowiedzi na kwestionariusze zainteresowań (patrz załączniki do części I) — o ile przeprowadzimy z klasą rozmowy na temat tych zainteresowań, które występują często w danej klasie i zdołamy stwierdzić, czy i w jakim stopniu odgrywają one rolę w jej życiu.

*Wiele zainteresowań, na temat których uczniowie chcą z sobą dyskutować, wyjdzie też na jaw, jeżeli psycholog od czasu do czasu, przyszedłszy do klasy, zaproponuje dzieciom, by same wybrały, o czym chcą mówić; trzeba się przy tym wystrzegać dni, w których jakaś „sensacja” w szkole lub na mieście może szczególnie absorbować dzieci. W młodszych klasach może się zdarzyć, że cała godzina zostanie zużyta na obmyślanie tematu, tak że na przedyskutowanie go już nie zostanie czasu — mimo to wysuwane propozy-

cje i argumenty, jakie w ich obronie lub przeciw nim użyją dzieci, będą same stanowiły ciekawy materiał. Jeśli się uda ustalić interesujący wszystkich temat, dyskusja pozwoli nieraz na wglądnięcie w światopogląd młodzieży. Cenne dane może też psycholog uzyskać, jeśli mu się uda — samemu lub za pośrednictwem wychowawcy — namówić klasę na prowadzenie „żywej” lub ściśniętej gazetki czy choćby „zeszytu poleceń” dla czytanych książek, notatki w którym staną się tematem do przeprowadzenia dyskusji z klasą.

c) **N o r m y e t y c z n e, n i e p i s a n e p r a w a** (ewentualnie także zagadnienia światopoglądu własnego i wyniesionego ze środowiska domowego).

Środkiem do poznania etyki i praw zwyczajowych klasy będą przede wszystkim:

1) dokładnie protokołowane dyskusje z klasą na takie tematy jak: stosunek do drobnych wykroczeń szkolnych, np. podpowiadanie i ściąganie, granice solidarności koleżeńskiej, stosunek uczniów do regulaminu szkolnego, jaki typ nauczyciela odpowiada im najbardziej, dyskusje na tematy aktualnych zdarzeń w życiu szkoły i poza nią. Urządzanie na te same tematy piśmiennych ankiet byłoby o tyle mniej celowe, że w ustnej dyskusji argumenty są z reguły bogatsze, wyraźniej widać oddziaływanie wzajemne uczniów na siebie i w zapale dyskusji wyrwie się niejedna uwaga, która przy pisaniu możeby została uznana za zbyt śmiałą.

2) test „nasze prawa” i *testy na poczucia etyczne (patrz załącznik nr 6 do cz. II).

3) opinia wychowawcy, wyrażona w odpowiedzi na kwestionariusz dla wychowawców, i uwagi innych nauczycieli.

Döring poświęca analizie „ducha obiektywnego” badanych klas specjalny rozdział (4, str. 124—136): współpracownicy jego zespołu posługiwali się poza obserwacją jeszcze następującym testem, na którym wzorowaliśmy testy, podane w załączniku nr 6. Odczytywali oni uczniom pewien tekst i polecali, by każdy oddzielnie napisał na kartce, jak powinien być postąpić bohater opowiadania. Po zebraniu wszystkich odpowiedzi inicjowali ogólną dyskusję w klasie na ten temat, po której dzieci miały raz jeszcze napisać, jakie rozwiązanie uważają obecnie za słuszne. Przy opracowywaniu obliczono jak zmieniał się procent dzieci, które obierały poszczególne rozwiązania, i na zasadzie protokołu dyskusji starano się sobie odtworzyć, pod czym się to działo wpływem. Opowiadanie brzmiało następująco (str. 12): „Pewien wiejski chłopiec miał sprowadzić doktora z miasta do chorej matki. Pod samym prawie miastem, gdy musiał przejść przez kładkę nad strumykiem, upadł do wody jak długi. Na szczęście strumień nie był głęboki, tak że chłopiec mógł szybko wydobyć się na brzeg. Co ma dalej robić?” Obserwacje, dotyczące ducha klasy, miały według instrukcji (str. 11—12) dotyczyć następujących punktów: zwyczajów i moralności klasy, jej poczucia sprawiedliwości i prawa, dzieci, które nadają ton życiu klasy, wpływu ducha obiektywnego klasy na przekonania jednostki, zbiorowo przeżywanych uczuć i dążeń, zjawisk naśladownictwa i sugestii, zjawisk rozbijających ducha klasy itd. Program ten dotyczy ducha klasy w ogóle. Przytoczone w książce opisy, obra-

zujące ducha obiektywnego danej klasy, dotyczą: przejawów solidarności, moralności klasy, całego szeregu drobnych przyzwyczajzeń, „świąt” urządzanych przez klasę itd.

Kruckenberga (7, str. 41) poświęca jeden rozdział ogólnym rozważaniom na temat ducha klasy.

Poza tym o zjawiskach, podpadających pod to pojęcie, piszą w tej czy innej formie prawie wszyscy autorzy cytowanych tu prac.

B. „Duch subiektywny” klasy

Do zjawisk psychicznych, składających się na „ducha subiektywnego” grupy, będą należały uczucia i zainteresowania doznawane przez wszystkich lub większość członków klasy, i to takie tylko, którym towarzyszy świadomość, że się je przeżywa wspólnie. Tak więc np., choćby wszyscy uczniowie danej klasy bardzo kochali swe matki, miłość synowska nie byłaby częścią składową „ducha subiektywnego” klasy (choć mogłaby być dla danej grupy bardzo charakterystyczna i wejść do pierwszej części monografii). Natomiast będzie należał do „ducha subiektywnego” fakt adoracji nauczyciela przez większość klasy, czy jej skłonność do przeżywania wzruszenia przy czytaniu pięknego wiersza. „Ducha subiektywnego” nie zawsze przy tym można traktować jak sumę czy wypadkową uczuć, doznawanych przez jednostki: każdy nauczyciel zna takie wypadki, kiedy klasa jako całość bardzo mocno będzie się upierała przy pewnym stanowisku, o niesłuszności którego łatwo przekonać każdego ucznia z osobna, kiedy klasa przyjmuje z wybuchem hałaśliwej radości wiadomość, która na każdym poszczególnym uczniu nie zrobiłaby większego wrażenia itp.

Przy opisie „ducha subiektywnego” wypadnie w pierwszym rzędzie oprzeć się na obserwacjach klasy podczas lekcji, dyskusji i uroczystości szkolnych.

*Ze względu na niewielką ilość godzin, jaką psycholog może spędzać w klasie, nie będzie się on mógł zadowolić obserwowaniem samorzutnie powstałych sytuacji, lecz musi niekiedy—w porozumieniu z nauczycielem—spropokować ujawnienie się tendencji uczuciowych (np. śledzić jak zareaguje klasa na nastrojowe, ładnie recytowane poezje na różne tematy, na notatkę w gazecie o powodzi lub trzęsieniu ziemi w dalekim kraju, na opis głodu na Polesiu, lekcję historii odnoszącą się do silnie zabarwionych uczuciowo wypadków, obietnicę miłej wycieczki itd.).

Poza tym przy opracowywaniu tego punktu niezbędna jest ścisła współpraca między psychologiem a wychowawcą klasy, od którego psycholog może otrzymywać relacje co do sposobu reagowania klasy na ważne dla niej wypadki.

Jeszcze jednym źródłem informacji może też być charakterystyka klasy podana przez każdego z uczniów, o której już wspominaliśmy w punkcie 2 a). Ankietę na temat „naszej klasy” należy

poprzedzić krótką pogadanką o różnicach, zachodzących między klasami, podobnie jak między jednostkami. Po takiej pogadance i umówieniu się z uczniami, że każdy z nich napisze anonimową charakterystykę ich klasy, piszemy na tablicy tytuł: „Jaka jest nasza klasa”, a pod nim: „Jakie mamy usposobienia, zalety i wady naszej klasy, czym się najbardziej interesujemy, jak pracujemy, jak żyjemy z sobą, z nauczycielami, innymi klasami, kogo i co nasza klasa lubi, a kogo i czego nie lubi”. Prosimy przy tym uczniów, by uwzględnili w odpowiedziach wszystkie wysunięte zagadnienia, lecz nie starali się do nich ograniczyć — przeciwnie, napisali wszystko, co wydaje im się ważne i charakterystyczne dla ich klasy. W pewnych wypadkach być może łatwiej będzie dzieciom odpowiedzieć, jeżeli całość potraktujemy jako ankietę, rozbitą na poszczególne pytania lub zaproponujemy, by napisały porównanie między ich klasą a inną pod wszystkimi tymi względami.

Te charakterystyki klasy będą nam, oczywiście, również pomocne przy analizowaniu „ducha obiektywnego” klasy. Rzecz prosta, ich treść nie zawsze będzie odpowiadała rzeczywistości, czy to dlatego, że dzieci same nie uświadamiają sobie pewnych nastrojów, czy przez nadmiar „patriotyzmu klasowego”, czy przez tak częstą w okresie dojrzewania „bufonadę” ze strony piszących. I wtedy jednak nie przestaną być dla nas wartościowym materiałem — ów „patriotyzm” i poza są wszak również czynnikiem składowym „ducha subiektywnego” klasy.

W rozdziale p. t. „Der subjektive Klassengeist” (4, str. 137—145) analizuje Döring takie zjawiska, jak wzajemny stosunek do siebie uczniów, uczucie jakim otaczają „swego” nauczyciela, uczucia dumy lub zawstydenia jakie ogarniają całą klasę pod wpływem jej czynów jako całości lub nawet postępów pojedynczych dzieci, większą czy mniejszą podatność na nastroje itd.

Charakterystyki klasy, pisane przez jej członków, i porównania jej z innymi klasami, stosował jako środek poznania klasy z polskich autorów Selzer, który ponadto polecił klasie równoległej scharakteryzować grupę, obserwowaną przez siebie (13, str. 41).

Wpływ grupy na wzmocnienie reakcyj uczuciowych analizuje Večerka.

4. Działalność klasy

a) Organizacje wewnątrz-klasowe i przez klasę utworzone. Będzie tu chodziło o organizacje, istniejące niejako oficjalnie, o wyraźnych celach i formach organizacyjnych (w przeciwieństwie do klik, band, związków, o których mówiliśmy przy strukturze klasy), przy tym takich, które uważają się i są uważane za organ klasy (samorząd klasowy, samopomoc w lekcjach, koła samokształceniowe związane z przedmiotami szkolnymi itd.). Najlepszym źródłem informacji będą tu wywiady z dziećmi stanowiącymi zarządy tych organizacji, oraz wychowawcą lub nauczycielami, opiekującymi się daną organizacją. O ile to jest możliwe,

dobrze jest też zaprosić się przynajmniej na jedno zebranie takiej organizacji.

b) Zdolność do organizowania dorywczej akcji planowej. O stwarzaniu takich sytuacji, w których zdolność ta może się ujawnić, wspominaliśmy już w związku z zagadnieniem przywódców i grup w łonie klasy.

c) Stosunek klasy jako całości do pracy szkolnej: obowiązkowość, tempo pracy, skłonność do pracy jednostkowej czy zespołowej itp.

Zródłem informacji są tu przede wszystkim uwagi wychowawcy i nauczycieli, wyrażone w odpowiedzi na kwestionariusze (patrz załączniki do cz. I) oraz na sesjach i w rozmowie z psychologiem, jak również dokładne protokoły psychologa z obserwacji na lekcjach.

Zagadnienia te omawiają szeroko Döring (4) (na zasadzie protokołów lekcyjnych), Burger i Steiskal (3) (rozważania teoretyczne i opisy konkretnych klas), Kruckenberg (7, część p. t. „Die Schulklasse in Tätigkeit”) i inni.

d) Przejawy inteligencji grupy jako całości: poziom przeciętnej pracy szkolnej, poziom i ton zbiorowych dyskusyj oraz innych wytworów umysłowej pracy zbiorowej (wspólnie wydawanych ocen i opinij, gazetek, obchodów itd.).

O rozróżnieniu pomiędzy inteligencją grupy a przeciętną inteligencją jej członków pisaliśmy już poprzednio na początku części II. Jako materiał do opracowania tego punktu służyć mogą eksperymenty i obserwacje, przytaczane wyżej.

*e) Aktywność wewnętrzna klasy: wytwory, które powstały wewnątrz klasy, ale są przeznaczone na zewnątrz lub też działalność klasy i jej przedstawicieli na zewnątrz klasy.

Do pierwszej z wymienionych kategorii należą takie czynności i wytwory jak: przygotowane przez klasę referaty czy przedstawienia, przeznaczone nie dla jej członków, zbiórki pieniędzy, śniadań, imprezy dochodowe i roboty, wykonywane na korzyść dzieci ze szkół innych, szpitali itd.

Do drugiej kategorii — prace członków klasy w samorządzie ogólnoszkolnym, organizacjach pozaszkolnych, gazetce szkolnej itp.

Zródła poznania zjawisk pierwszej kategorii są takie same, jak działalności organizacji wewnątrz klasowych; materiału do wnikięcia w działalność klasy w organizacjach pozaszkolnych dostarczą nam wywiady z ich kierownikami (patrz zał. nr 1 do cz. II) oraz rozmowy z członkami tych organizacji w danej klasie.

O roli opisywanej klasy w życiu całej szkoły i organizacji pozaszkolnych pisze sporo Selzer (13, str. 28), a także Bykowski (w „Historii jednej klasy”, str. 15—19 i „Gmina szkolna im. J. Sniadeckiego” str. 4) i inni.

*5. Wpływ grupy na jednostkę

Zagadnienie to nie należy, ściśle biorąc, do „przejawów życia grupowego”. Niewątpliwie jednak składające się na nie zjawiska mówią coś zarówno o spoistości grupy, jak o jej duchu i sile, z jaką się wyraża. Z drugiej strony analiza wpływu, jaki ta czy inna klasa może mieć na ten czy inny typ dziecka, jest dla psychologa-praktyka i nauczyciela zbyt ważna, by ją całkowicie pominąć. W niejednym wypadku trudności szkolnych najskuteczniejszą terapią jest właśnie przeniesienie jednostki z jednej grupy do drugiej. Nowa grupa nie musi być przy tym „lepszą” od poprzedniej — poprostu tylko bliższa danej jednostce pod względem struktury psychicznej. Jeden ze szczególnych przypadków oddziaływania grupy na jednostkę omówiliśmy już poprzednio, zastanawiając się nad wpływem klasy na powstawanie i zanikanie pewnych typów uczniów wewnątrz niej.

a) Wpływ grupy na postawy uczuciowe, poglądy i oceny, wydawane przez poszczególnych uczniów.

b) Ewentualne objawy wpływu klasy na zwyczaj i zachowanie się jednostek.

Jako źródło informacji posłużą nam te same dyskusje i testy, o których mówiliśmy, podając sposoby badania norm etycznych klasy, z tą różnicą, że tym razem będzie nam chodziło nie o zmianę stosunku procentowego dzieci opowiadających się za takim czy innym zdaniem, lecz właśnie o wpływ dyskusji na pojedyncze konkretne dziecko. Chodzić tu zresztą będzie nie tylko o takie jednorazowe sytuacje, ale i obserwacje stopniowych zmian w poglądach i zachowaniu się ucznia na skutek trwale działających wpływów grupy, np. gdy klasa przez swój lekceważący stosunek przyzwyczają rozpieszczone dziecko, że właśnie dawanie sobie rady samemu i wyrzekanie się wielu rzeczy jest w „dobrym tonie”, gdy pod wpływem grupy wzmagają się lub przytłumia wyniesiony z domu antysemityzm, itd.

Opisy takich konkretnych sytuacji znajdujemy m. in. u Döringa (rozdziały „Das Lebensbild einer Schulklasse”, str. 14—68, i „Der Einzelne und die Klassengemeinschaft”, str. 192—195) oraz u niektórych autorów sprawozdań z poszczególnych klas w pracy pod redakcją Burgera i Steiskala (3).

c) Wpływ grupy na jakość pracy jednostki. Może tu chodzić o dwa właściwie zagadnienia: 1) o to, jak sam fakt, że pewna praca jest w danej chwili wykonywana wspólnie z innymi, wpływa na jej jakość w porównaniu z pracą w pojedynkę i 2) jak stała praca w ramach tej a nie innej grupy wpływa na pracę jednostki.

W stosunku do pierwszego zagadnienia najstosowniejszą metodą badania jest eksperyment, w stosunku do drugiego — obserwacja, rozmowa indywidualna z dzieckiem, które nie pracuje w grupie tak, jak możnaby się

spodziewać ze względu na jego zdolności, ewentualnie wywiad z wychowawcą i rodzicami.

Zagadnienie pierwsze posiada już dzisiaj dość bogatą literaturę: z prac polskich wymienić należy Nawroczyńskiego „Uczeń i klasa”, z niemieckich Moedego „Massenpsychologie”, oraz liczne prace amerykańskie (patrz np. prace referowane w artykule dr B. Zawadzkiego „Ze współczesnej psychologii amerykańskiej”, II, Pol. Arch. Psych.t. VIII, z. 2, 1936 r.). Eksperymenty, cytowane w tych pracach, zmierzają nie tyle do wykrycia jakichś ogólnych praw, rządzących wpływem grupy na pracę jednostki, ile do dokładniejszego zanalizowania takich czynników, jak rodzaj pracy, różnice poziomu między jednostką a grupą (tak np. zdaniem Nawroczyńskiego i Moedego jakość pracy najlepszych w grupie jednostek raczej się obniża, najgorszych — polepsza), liczebność grupy (przy pracy umysłowej praca w niewielkich zespołach ma być np. bardziej wydajna, niż w dużych), przestrzenne rozmieszczenie grupy (tak np. miejsce, jakie zajmuje uczeń w klasie, ma mieć wpływ na jego stopnie szkolne, sugestynność itp.).

ZAŁĄCZNIKI DO CZĘŚCI II

Zał. nr 1. WYTYCZNE DO WYWIADU z przewodniczącymi i kuratorami organizacji ogólnokształcących i pozaszkolnych działających na terenie szkoły
(Wywiad ustny)

1. Cel i zadania organizacji.
2. Od jak dawna organizacja istnieje w szkole?
3. Z czyjej inicjatywy powstała?
4. Kto mianuje jej władze? (jeśli są wybierane przez młodzież, wyjaśnić czy nauczyciele starają się wywrzeć wpływ na wynik wyboru i na jakiej drodze — inf. od kuratora).
5. Ilu członków liczy organizacja i ilu z interesującej nas klasy?
6. Czy członkowie danej klasy biorą w niej jakiś czynniejszy udział, np. czy pełnią jakieś funkcje urzędowe?
7. Prawa i obowiązki członków w ujęciu samej młodzieży.
8. Ujęcie celu organizacji przez młodzież.
9. Jak często odbywają się zebrania, jaka jest frekwencja?
10. Które działy pracy stoją najlepiej, a które najgorzej?
11. Zakres praw i obowiązków kuratora — co sądzi o własnym kontakcie z młodzieżą?
12. (Tylko dla spółdzielni i organizacji zarządzających niekiedy imprezy dochodowe). Na jaki cel obraca się dochody?

Zał. nr 2. TESTY, DOTYCZĄCE GRUP W KLASIE

a) „Paczki w naszej klasie” (test opracowany przez E. Rybicką)

„Chodźcie już razem do szkoły kilka miesięcy (lat), poznałyście się i żyły z sobą — z jednymi dziewczynkami mniej, z innymi więcej. Zapewne potworzyły się między wami grupy dziewczynek przyjaźniących się, tak zwane w gwarze koleżeńskie „paczki”. Napiszcie teraz proszę na kartkach, jakie każda z was widzi paczki w klasie i czym się one różnią. Możecie nie podpisywać kartek”.

b) „Przedziały w pociągu” (test opracowany przez J. Kunicką)

„Wyobraźcie sobie, że wybieramy się wszystkie razem na parotygodniową wycieczkę krajoznawczą dookoła Polski pociągiem. Mamy specjalny wagon, w którym będziemy odbywały całą podróż, tak zbudowany, że poszczególne przedziały mają osobne wyjścia i nie komunikują się z sobą. W każdym przedziale może jechać od 4 do 8 dziewczynek, przy tym trzeba sobie od razu wybrać przedział, a tym samym towarzystwo na całą wycieczkę. Niech każda z was napisze teraz, z kim chciałyby jechać w jednym przedziale i co myśli, że robiłyby wszystkie w drodze od stacji do stacji, gdyby im się zdziżyło wyglądać przez okno. Dobrze też byłoby, gdybyście napisały o każdej z wymienionych dziewczynek, dlaczego chciałybyście, żeby była w waszym przedziale. Podpiszcie kartki, chyba że ktoś woli się nie podpisywać”.

c) „Sąsiadstwo”

„Siedzicie teraz w ławkach tak, jak posadziła was lekarka albo pani wychowawczyni. Jak zwykle bywa, pewnie jedne z was są zadowolone z sąsiadek, inne niebardzo, a jeszcze inne lubią wprawdzie swoje sąsiadki, ale wolałyby siedzieć z jakąś inną dziewczynką. Napiszcie teraz: 1) Z kim chciałybyście siedzieć najbardziej. 2) Które dziewczynki chciałybyście mieć w ławce przed sobą i za sobą i dlaczego. 3) W jakiej ławce siedziałybyście najchętniej i dlaczego. Pamiętajcie, żeby podpisać kartki”. (Poszczególne pytania lepiej jest wypisać na tablicy).

Zał. nr 3. TESTY DOTYCZĄCE PRZYWÓDCÓW W KLASIE

a) „Kurs narciarski” (test opracowany przez E. Rybicką)

(Po przygotowaniu nie podpisanych kartek)

„Wyobraźcie sobie, że wyjechałyście na obóz narciarski a w drodze zachorowała wasza wychowawczyni. Dostała silnej gorączki i lekarz kazał jej położyć się do łóżka i niczym nie zajmować. Napiszcie, której lub którym z koleżanek powierzyłybyście kierownictwo nad wami, której (którym) polecilybyście zajmować się gospodarstwem, którą obrałybyście instruktorką sportową, której powierzyłybyście opiekę nad chorą nauczycielką i w ogóle jakie funkcje przydzielalybyście poszczególnym koleżankom. Napiszcie przy tym, dlaczego danej koleżance powierzyłybyście tę właśnie funkcję”.

b) „Samorząd”

(Po przygotowaniu nie podpisanych kartek)

„Wyobraźcie sobie, że klasie waszej przyznano całkowity samorząd, tak że mogłybyście same ustalać regulamin klasowy, rozkład godzin w planie lekcyjnym, same organizować wycieczki i wszelkie przyjemności itd. Do prowadzenia wszystkich tych prac trzeba by wybrać zarząd złożony z kilku osób. To bardzo ważne kogo się wybierze: jedna jest bardzo miła, ale nie potrafi wszystkim się zająć, inna byłaby dość zaradna i energiczna, ale dziewczynki nie chciałyby jej pewno słuchać, a nawet najlepszy członek zarządu ma też zwykle jakieś wady, które trochę przeszkadzają w pracy. Napiszcie teraz na kartkach: 1) Które dziewczynki proponowałybyście do zarządu. 2) Jakie zalety przemawiają za każdą z kandydatek, a jakie wady przeciw niej. 3) Czy są poza tym takie dziewczynki, które mogłyby kandydować do zarządu i dlaczego uważacie, że się mniej nadają od proponowanych przez was kandydatek. 4) Czy lepiej byłoby zostawić zarządowi dużo swobody, czy przeciwnie, jak najdokładniej ułożyć co ma robić i kontrolować, by ściśle tych przepisów przestrzegać. Dlaczego?”

Załącznik nr 4. ANKIETY DOTYCZĄCE ULUBIENCÓW I „TYPÓW SPECJALNYCH”

a) „Plebiscyt życzliwości”

Badający rozdaje dzieciom powieloną listę klasy, lub też dyktuje ją w porządku alfabetycznym. Następnie mówi: „Macie przed sobą wypisane nazwiska wszystkich kolegów. Wszyscy przebywacie już ze sobą sporo czasu, znacie się i przeważnie lubicie. Nie wszystkich jednak lubi się tak samo: jedni są naszymi bliskimi przyjaciółmi, innych lubi się, ale trochę mniej, inni są prawie obojętni, a może są i tacy, których ktoś w ogóle nie lubi. Napiszcie teraz przy nazwisku każdego, kogo lubicie znak „+”, kogo nie lubicie „-”, a przy nazwiskach kolegów prawie obojętnych „0”. Jeżeli kogoś bardzo lubicie albo nie lubicie, możecie postawić dwa plusy albo dwa minusy. Przy każdym nazwisku, przy którym piszecie plus lub minus, napiszcie dlaczego tę osobę lubicie, albo nie. Będzie to taki jakby „plebiscyt życzliwości” — po obliczeniu głosów powiem wam nazwiska trzech osób, które okażą się najbardziej lubiane przez klasę. Przy własnym nazwisku możecie nie pisać nic, albo również postawić jakiś znak. Kartek swoich możecie nie podpisywać”.

b) Ankieta o „specjalistach”

(Ankieta powinna być poprzedzona pogadanką o „specjalistach” w każdej grupie ludzi, z których każdy służy jej w inny sposób: zdolnościami umysłowymi, darem organizacyjnym, zręcznością i siłą fizyczną, umiejętnością pocieszenia i bawienia itd. Bywają też jednostki, które „specjalizują” się nie w pomaganiu innym, lecz przeciwnie przeszkadzają raczej — forma i szczegółowa treść pogadanki musi być zresztą dostosowana do poziomu klasy).

Na zakończenie pogadanki badający mówi: „I w waszej klasie są napewno „specjaliści”. Napiszę wam teraz na tablicy kilka pytań, dotyczących specjalistów w waszej klasie, a wy odpowiedzcie na kartkach papieru, których możecie nie podpisywać. Nie przepisujcie pytań, tylko numerujcie odpowiedzi”.

1. Czy są w klasie uczniowie, którzy stale pomagają innym w jakichś przedmiotach? Jeżeli tak, napiszcie kto i w jakim przedmiocie. (Jeżeli w klasie nie ma takich specjalistów, napiszcie „nikt”. Tak samo będziecie robili przy wszystkich następnych pytaniach).

2. Kto w waszej klasie najlepiej rysuje? Deklamuje? Naśladuje mowę i ruchy innych, jak aktor? (u dziewczynek) umie najwięcej różnych robótek?

3. Kogo z kolegów najchętniej poradziłbyś się, gdybyś nie wiedział jaką książkę wybrać do czytania?

4. Kto najlepiej organizuje różne zabawy? Najlepiej gra... (wymienić tu grę sportową najchętniej uprawianą w danej klasie)?

5. Kto najlepiej potrafi rozśmieszyć całą klasę?

6. Napisz, jakich poza tym macie w klasie specjalistów.

Załącznik nr 5. „O ZWYCZAJACH NASZEJ KLASY”

(Ankieta winna być poprzedzona przez pogadankę o różnicach między klasami i dyskusją na temat zwyczajów klasy).

Podobnie jak w innych ankietach badający pisze kolejno pytania na tablicy, uważając by uczniowie szybciej piszący nie musieli czekać na napisanie następnego pytania, a jednocześnie nie ścierając poprzednich pytań dopóki wszyscy uczniowie na nie nie odpowiedzieli. W miarę możliwości stosujemy ankietę w ciągu dwu posie-

dzeń: pytania 1—6 za pierwszym razem, za drugim zaś — pozostałe. Pozwalamy dzieciom nie podpisywać kartek.

1. Czy lubicie przychodzić do szkoły wcześniej przed lekcjami, czy też większość przychodzi w ostatniej chwili?

2. Co robicie najchętniej przed lekcjami? Napiszcie szczegółowo w co się bawicie, albo o czym najczęściej rozmawiacie, albo czym jesteście zajęci?

3. Czy klasa ma jakiś ulubiony sposób witania się? Jaki?

4. Jak najchętniej spędzacie pauzy i gdzie? Czy większość klasy spędza je wspólnie, czy rozpraszacie się drobnymi grupkami? Czy większość woli spędzać je w pojedynkę, czy też z kolegami? Z własnej klasy czy także z innych klas?

5. Czy wychodzicie ze szkoły zaraz po lekcjach, czy zostajecie jeszcze trochę? Jeżeli zostajecie, co wtedy robicie?

6. Czy większość uczniów wraca od razu do domu, sama lub z kolegami, którzy mieszkają blisko, czy też lubicie długo odprowadzać się wzajemnie lub iść razem na spacer zaraz po szkole?

7. Gdy się zdarzy, że ktoś nie odrobił lekcji, ponieważ nie umiał lub lenił się, czy musi sobie radzić sam, czy też koledzy mu pomagają? W jaki sposób?

8. Prawie w każdej klasie istnieją przezwiska uczniów a także nauczycieli. Niech każdy z was napisze: a) jakie jest jego przezwisko, jeżeli je posiada? b) przezwiska innych kolegów, c) przezwiska nauczycieli. (Badający pozostawia uczniom swobodę co do tego, czy podają nazwiska osób przezywanych, czy też nie). Czy większość śmieje się ze swego przezwiska, czy są tacy, co się obrażają? Co wtedy robicie, jeżeli się ktoś obraża?

9. Czy klasa ma jakieś swoje ulubione przysłowia albo powiedzenia? Jakież?

10. Czy w klasie istnieją jakieś „mody”, np. większość dziewczynek nosi podobne broszki, maskotki, okłada w taki sam sposób książki, kupuje takie same słodycze itd.? Czy pamiętacie, skąd się te mody wzięły? Jeżeli tak — napiszcie.

11. Czy macie jakąś ulubioną grę albo rozrywkę? A ulubiony temat rozmów? Jaki?

12. Czy często rozmawiacie ze sobą w klasie: a) o sprawach związanych ze szkołą? b) o sprawach domowych poszczególnych uczniów? c) o tym co się dzieje w Polsce lub na świecie? d) o książkach? e) o kinie?

Zał. nr 6. TESTY DOTYCZĄCE PRAW ZWYCZAJOWYCH I ETYKI KLASY

a) „N a s z e p r a w a”

„Wicie z historii, że zanim zostały spisane pierwsze prawa, istniały one a długo przedtem jako tzw. prawa zwyczajowe i były ściśle przestrzegane. A i dziś jeszcze zachowało się dużo takich praw zwyczajowych, np. wszystkie przepisy tzw. uprzejmości, opieka, jaką otaczamy starców, dzieci i chorych. W każdym zresztą środowisku wytwarzają się inne prawa zwyczajowe. I w waszej klasie jest ich pewnie sporo. Może trudno je jest w pierwszej chwili sformułować, bo przyzwyczailiście się do nich i dlatego mało o nich myślicie. Spróbujcie jednak teraz napisać na czystych kartkach papieru, jakie są te prawa, co „uchodzi” a co „nie uchodzi” członkom waszej klasy, jakie są ich obowiązki wobec kolegów, a co się każdemu od reszty klasy należy, jak postępujecie, kiedy nie możecie się zgodzić na jedno, jak się zachowujecie wobec kolegi, który waszym zdaniem postąpił niesłusznie itd.”

U w a g a: Powyższą instrukcję odczytujemy raz jeden, a następnie pozwalamy dzieciom pisać wszystko, co im się nasuwa, w formie wypracowania.

b) „Stłuczony posążek” (test opracowany przez J. Kunicką)

(Instrukcja do niniejszego testu musi być podana w taki sposób, by dzieci uważały ją istotnie za faktyczną trudność przed którą stoi badający, a nie za test).

Badający opowiada dzieciom, że uczniowie pewnej klasy z innej szkoły, będący mniej więcej w wieku badanych, zwrócili się do niego po radę w następującej sprawie. „Zdarzyło się raz w tej klasie podczas paury między dwiema lekcjami rysunków, że kilku uczniów pozostało w klasie, gonilo się i w trakcie tego jeden z nich stracił gipsowy model, stojący na stoliku. Gdy następnie nauczyciel zapytał, kto to zrobił, winny nie przyznał się i podejrzenie padło na innego ucznia, który znany był z nieostrożności i z tego, że niezawsze przyznaje się do popełnionej winy. Wprawdzie nauczyciel pozornie zadowolili się zapewnieniem tego chłopca, że to nie on stłukł posążek, jednak z zachowania się nauczyciela cała klasa wyczuła, że nie przestaje go podejrzewać. Mimo namów kolegów prawdziwy winowajca nie chce się przyznać. Co ma zrobić klasa, jeśli chce być lojalną wobec obu chłopców? Jeżeli powie nauczycielowi prawdę — narazi na tym surowszą karę tego, co stłukł posążek, jeżeli zaś będzie milczała — naraża na niesłuszne podejrzenie innego kolegę”.

Po skończonym opowiadaniu badający zaznacza, że przed udzieleniem rady chciałby się zorientować, jakie jest w tej sprawie stanowisko rówieśników tych uczniów, którzy się do niego zwrócili, prosi więc, by każdy z uczniów napisał na kartce, której może nie podpisywać, jakie widzi dla tamtej klasy wyjście z opisanej sytuacji. Po zebraniu wszystkich kartek, badający inicjuje dyskusję ogólną na ten temat, którą dokładnie protokółuje, a następnie poleca uczniom raz jeszcze napisać jakie teraz zajmują stanowisko. Należy przy tym przypomnieć uczniom, że nie mogą pisać prosto „takie samo jak przedtem”, ponieważ nie podpisywali poprzednich kartek.

Przy opracowywaniu wyników, badający oblicza procent dzieci, który się w obu wypadkach opowiedział za każdą formą rozwiązania, śledząc czy, jakie i pod czym wpływem nastąpiły zmiany po dyskusji.

c) „O s z c z ę d n o ś ć” (test opracowany przez J. Kunicką)

„Przed dniem oszczędności dyskutowano w pewnej klasie, czy i kiedy należy oszczędzać. Klasa rozbiła się na trzy grupki, które broniły następujących stanowisk: 1) że każdy powinien oszczędzać, choćby miał odmawiać sobie rzeczy potrzebnych i wszelkich przyjemności, ponieważ może przyjść chwila, kiedy nie będzie miał na rzeczy najniezbędniejsze; 2) że powinno się oszczędzać w miarę możliwości na rozrywkach i przyjemnościach, nie wyrzekając się jednak rzeczy naprawdę potrzebnych i 3) że w czasach, kiedy obok nas setki ludzi głodują, jest dowodem sobkostwa odkładanie pieniędzy, które dopiero kiedyś może będą potrzebne, zamiast podzielić się z tymi, którzy potrzebują ich już dziś.

Napiszcie teraz na niepodpisanych kartkach papieru: a) które z tych stanowisk wydaje się wam najsluszniejsze i dlaczego? b) jeżeli żadne nie wydaje wam się zupełnie sluszne, napiszcie, co sami o tym myślicie”.

Zał. nr 7. KWESTIONARIUSZ DLA WYCHOWAWCÓW nr 2

(Podany poniżej szereg pytań stanowi nietylę może kwestionariusz we właściwym znaczeniu tego słowa, ile raczej spis zagadnień, o których psycholog może informować się u wychowawcy w toku prowadzonej z nim przez szereg miesięcy stałej współpracy. To też tak samo jak w kwestionariuszu nr 1 (patrz załącznik do części I), pożądanę będzie uzyskiwanie od wychowawcy odpowiedzi na poniższe:

pytania w formie ustnej, w szeregu wywiadów i rozmów, oczywiście dokładnie przez psychologa notowanych. Metodę posługiwania się tym kwestionariuszem musi zresztą psycholog dostosować do warunków w danej szkole i klasie oraz indywidualności wychowawcy i jego znajomości klasy).

1. Czy zdaniem Pana(i) większość uczniów lubi swoją izbę klasową i dba o nią, czy też nie? Jak się to objawia? (Np. w samodzielnym zdobieniu klasy, w wyrazach zadowolenia, gdy się coś nowego do niej przyniesie, w utrzymywaniu samorzutnie porządku itd.)? Czy da się zauważyć jakąś specjalną postawę większości klasy wobec gmachu szkolnego (np. podkreślanie, że jest „ładny”, lub przeciwnie „brzydki”, „ciasny”, „brudny”)?

2. Jaki jest stosunek klasy do szkoły jako całości — czy klasa czuje się częścią całości, czy chodzi raczej własnymi drogami, może nawet jest w opozycji wobec szkoły? W czym ten stosunek się wyraża (zaobserwowane przez wychowawcę reakcje klasy w różnych sytuacjach, dyskusje, rozmowy uczniów itd.)? Jaki jest stosunek klasy obserwowanej do innych klas, w szczególności do klasy równoległej (o ile taka istnieje)?

3. Czy uczniowie sami traktują swoją klasę jako pewną całość? czy mówiąc o niej np., używają często formy „my”, „nasze” itd.? Czy istnieje w klasie poczucie solidarności i jak się ono przejawia? Czy klasa posiada poczucie honoru klasy i honoru szkoły? Jak się ono przejawia? Czy zauważył Pan (i) inne objawy zwarłości grupy? Jakie?

4. Czy odkąd Pan(i) zna klasę, zauważył Pan(i) jakieś ważniejsze zmiany w usposobieniu, współżyciu, pracy szkolnej uczniów? Jeżeli tak, czemu je Pan(i) przypisuje? Czy zaszły w tym czasie jakieś ważne, zdaniem Pana(i), dla danej klasy zdarzenia lub zmiany w składzie osobowym uczniów i nauczycieli (ewentualnie, jeśli wychowawca woli, może napisać swobodny opis historii klasy).

5. Czy zauważył Pan(i) jakieś grupki na terenie klasy? Jeżeli tak, proszę je scharakteryzować (skład grupek, czynniki łączące je w całość, ew. przywódcy, cechy charakterystyczne). Jaka jest rola tych grup w klasie i stosunki z resztą klasy? Czy zauważył Pan(i) wpływ środowiska domowego uczniów na tworzenie się grupek i zawieranie przyjaźni? (przykłady).

6. Czy miał Pan(i) sytuacje, w których zmuszony Pan(i) był do przesadzania uczniów? Czy często zdarza się, że uczniowie sami o to proszą? (powody, nazwiska).

7. Czy w klasie istnieją wyraźni przywódcy? Którzy to uczniowie (nazwiska)? Dlaczego uważa ich Pan(i) za przywódców (przykłady konkretnych sytuacji)? Jaki jest ich wpływ na klasę? Czy zauważył Pan(i) próby przeciwstawiania się im? Jakie? Jeśli jest kilku przywódców, to jakie panują między nimi stosunki? Jaki jest stosunek przywódców do wychowawców i innych nauczycieli? (W razie możliwości prosić wychowawcę o krótkie charakterystyki poszczególnych przywódców i ich wpływu na klasę).

8. Czy są w klasie uczniowie specjalnie lubiani lub nielubiani przez klasę (nazwiska)? Co zdaniem Pana(i) w poszczególnych wypadkach na to wpływa? Czy są w klasie jakieś inne „typy specjalne” (np. „błazen klasowy”, „kozioł ofiarny”, „opozycjonista”, „lizus” itp.)? — proszę podać nazwiska, krótkie charakterystyki tych uczniów, ich stosunku do klasy i klasy do nich. Czy istnieją poza tym w klasie jednostki nie będące przywódcami a wpływające jakoś na grupę lub skupiające dokoła siebie małe grupki uczniów? — proszę podać nazwiska i charakterystykę ich wpływu.

9. Czy zauważył Pan(i) jakieś zwyczaje, upodobania i zainteresowania, cha-

rakterystyczne dla całej klasy lub jej większości? Jeżeli tak, proszę podać ich opis, jak się objawiają, kiedy mniej więcej Pan(i) je zauważył.

10. Jaki jest stosunek klasy do regulaminu szkolnego i obowiązków, jakie nakłada szkoła? Jeśli zdarzyły się w klasie (lub poza nią, tak że klasa o tym wiedziała) wykroczenia przeciw tym obowiązkom lub zwyczajom — jak młodzież na to reagowała? (proszę podać opis takich sytuacji i reakcji klasy, z wymienieniem tych uczniów, którzy swoje stanowisko wyraźnie zaznaczali). Jak reaguje klasa na wykryte wypadki ściągania lub podpowiadania? A na inne konflikty z nauczycielami? (opis konkretnych sytuacji). Jeśli uczniowie sami układali regulamin swojej klasy — jakie punkty wysuwali jako najistotniejsze? (kto?).

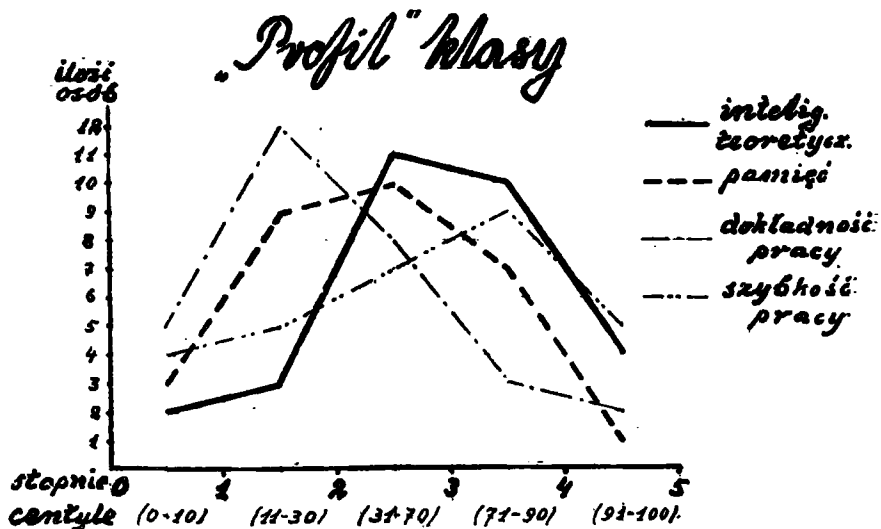
11. Czy klasa łatwo poddaje się nastrojom (przy ważniejszych zdarzeniach w życiu szkolnym, uroczystościach, niespodziewanych wiadomościach itp.)? Czy zauważył Pan(i) wyraźne różnice w stosunku większości klasy do poszczególnych nauczycieli (objawy adoracji, niechęci, bojaźni, lekceważenia itd.)? Jeżeli tak, proszę podać opis konkretnych sytuacji.

12. Jakie organizacje istnieją na terenie klasy? Jaki wpływ wywierają poszczególne z nich na życie klasy? Jak się młodzież do nich odnosi — członkowie ich i ci, którzy stoją z boku?

(W rozmowie z wychowawcą mogą tu dopomóc wytyczne do wywiadu z przewodniczącymi i kuratorami organizacji — patrz załącznik nr 1).

13. Czy zauważył(a) Pan(i) jakiś wpływ klasy na poszczególnych uczniów — na ich poglądy, zachowanie się, jakość pracy szkolnej itd.? Czy był to wpływ samorzutny czy też kierowany przez Pana(ią) lub innych nauczycieli? W czym się wyrażał? A może słyszał(a) Pan(i) o takim wpływie od kogoś z rodziców? (Proszę podać konkretne opisy z wymienieniem nazwisk uczniów, w stosunku do których wpływ dał się zauważyć).

Załącznik nr 8



UWAGI KOŃCOWE

Ogłaszając drukiem powyższy projekt badania klasy szkolnej, mimo że zdajemy sobie sprawę z jego licznych luk i niedociągnięć, czynimy to przede wszystkim w nadziei, że może on się stać bodźcem do napisania wzorowanych na nim, czy choćby odbiegających odeń w swej konstrukcji monografii klasy, które zgromadzone razem mogłyby posłużyć do dalszego udoskonalenia metod badania i do wyciągania wniosków ogólnych. Program ten zasadniczo przeznaczony jest dla psychologów szkolnych i przystosowany do ich warunków, sposobów pracy i kwalifikacji. Jednak szereg punktów programu i proponowanych metod badania nadawałoby się również do zastosowania przez nauczycieli. Byłoby rzeczą cenną, gdyby pracy takiej chcieli się podjąć nauczyciele z różnych typów szkół i okolic kraju. Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. byłoby wdzięczne, gdyby psychologowie szkolni i nauczyciele, interesujący się tą sprawą, zechcieli przesyłać swe uwagi i wyniki na ręce kierownika Zakładu Prof. S. Baleya (adres: Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8).

Pragniemy jeszcze zaznaczyć, że powołując się na literaturę do poszczególnych zagadnień, robiliśmy to raczej przykładowo, nie usiłując ani wyczerpać wszystkich dostępnych nam prac z tej dziedziny, ani nawet metod, podawanych przez autorów, cytowanych w niniejszym artykule.

Na zakończenie podajemy spis prac, na których oparliśmy się zarówno przy opracowywaniu samego planu badań, jak i przy pisaniu niniejszego sprawozdania.

BIBLIOGRAFIA

1. Bykowski-Jaxa Ludwik. Gmina szkolna im. Jędrzeja Sniadeckiego w Gimnazjum VIII we Lwowie. Lwów, Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1918, str. 93.
2. Bykowski-Jaxa Ludwik. „Historia jednej klasy Gimnazjum I w Stanisławowie 1892—1899”. Odbitka z Księgi Pamiątkowej I państw. gimn. w Stanisławowie. Stanisławów, 1929, str. 31.
3. Burger Edouard i Steiskal Theodor. Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Wiedeń-Lipsk, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, str. 244.
4. Döring Waldemar Oskar. Psychologie der Schulklasse. Osterwieck am Harz, A. W. Zieckfeldt, 1927, str. 218.
5. Kopyciński Czesław. „Monografia klasy”. Chowanna, t. V. Katowice, 1934.
6. Korczak Janusz dr i A. Poznańska. „Plebiscyty życzliwości i niechęci”. Polskie Archiwum Psychologii, t. VI, z. 3, 1933/34, str. 241—262.
7. Kruckenberga Adolf. Die Schulklasse. Lipsk, Quelle und Meyer, 1926, str. 156.
8. Moede Walter. Experimentelle Massenpsychologie. Lipsk, S. Hirzel, 1920, str. 239.

9. Nawroczyński Bohdan. *Uczeń i klasa*. Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1931, str. 392.
10. Narloch Rudolf. „Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym”. *Odbitka z Ruchu Pedagogicznego*, t. XXIV. Warszawa, 1935, str. 99.
11. Reiniger Karl. *Das soziale Verhalten von Schulneuligen* (wstęp Charlotty Bühler). Wiedeń-Lipsk, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1929, str. 84.
12. Reiniger Karl. *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wiedeń-Lipsk-New-York, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, str. 109.
13. Selzer Józef. „Oblicze jednej klasy siódmej”. *Odbitka ze sprawozdania państwowego gimnazjum w Buczaczu za rok szkolny 1933/34*, str. 80.
14. Strumiłło Tadeusz. „Profil klasy”. *Chowanna*, z. I, 1931, str. 39—48.
15. Večerka Lucia. „Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit”. *Quellen und Studien zur Jugendkunde*, heft 4. Jena, Fischer G., 1926, str. 47—121.
16. Winkler-Hermaden Viktor. *Psychologie des Jugendführers*. Jena, Fischer G., 1927, str. 125.
17. Zawadzki Bohdan. „Ze współczesnej psychologii amerykańskiej. II. Badania eksperymentalne nad zachowaniem się grup”. *Polskie Archiwum Psychologii*, t. VIII, z. 2, 1935/36, str. 97—112.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE

DZIAŁ PSYCHOLOGICZNY NA WYSTAWIE PRAC DZIECI Z PRZEDSZKOLI

W roku bieżącym została w Warszawie zorganizowana przez Sekcję Wychowawczyń przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego wystawa prac dzieci z przedszkoli. Wystawa trwała od 6 do 20 czerwca. Mieściła się w jednym z większych przedszkoli miejskich przy ul. Leszno 111. Obejmowała ona nie tylko prace, które dzieci w przedszkolu wykonują (rysunki, wycinanki, budowle z klocków, ulepianki z gliny, roboty z różnorodnych materiałów), lecz także pomoce pedagogiczne potrzebne do prowadzenia pogadań i ćwiczeń w przedszkolu. Ponadto po raz pierwszy na tego rodzaju wystawie zorganizowany został dział psychologiczny. Urządzeniem tego działu zajął się Ośrodek Psychologów Przedszkolnych.

Ośrodek Psychologów Przedszkolnych jest placówką, która powstała dwa lata temu w Zakł. Psychologii Wychowaw. U. J. P. pozostającym pod kierownictwem prof. Baley. Podobnie jak inne Ośrodki w tym Zakładzie (np. Ośrodek badań nad zwierzętami, Ośrodek Psychologów Szkolnych itp.) grupuje przede wszystkim uczestników Seminarium Psychologii Wychowawczej, którzy interesują się szczególnie daną dziedziną psychologii i odbywają praktyki z tej dziedziny. Prócz studentów w skład zespołu tego Ośrodka wchodzi psychologowie z ukończonymi studiami uniwersyteckimi. Rok temu Ośrodek Psychologów Przedszkolnych nawiązał kontakt z Sekcją Wychowania Przedszkolnego Zarządu Miejskiego w Warszawie i na tym terenie prowadzi pewne prace psychologiczne. Z inicjatywy Sekcji podjął się też urządzenie działu psychologicznego na wystawie. Głównym założeniem organizatorów było zobrazowanie dorobku psychologii, szczególnie psychologii polskiej w odniesieniu do dziecka przedszkolnego. Dział psychologiczny zawierał więc kilka poddziałów, z których jedne dotyczyły raczej badań teoretycznych nad psychiką dziecka przedszkolnego, inne zaś — prób praktycznych, pomocnych w pracy wychowawczej w przedszkolu. Wymienimy je kolejno:

I. **Literatura**, dotycząca dzieci w wieku przedszkolnym, która obejmowała książki i czasopisma polskie i obce (francuskie, angielskie, niemieckie). Starano się, by bibliografia polska była reprezentowana możliwie najkompletniej; zebrano więc zarówno książki naukowe jak i broszurki popularne. Z literatury obcej uwzględniono jedynie dzieła podstawowe.

II. **Praca Poradni Pedologicznej dla dzieci trudnych**. Poradnię taką prowadził Ośrodek Psychologów Przedszkolnych w roku 1935/36 w przedszkolu miejskim nr 49, Leszno 111 w Warszawie. Działała ona wyłącznie dla potrzeb tego jednego przedszkola. Na wystawie znalazły się akta dzieci, zeszyty prac Poradni oraz wykres, który obrazował kolejne etapy badań nad jednym dzieckiem, zgłoszonym do Poradni.

III. **Testy dla dzieci przedszkolnych**. Zgromadzone na wystawie testy możnaby podzielić na dwie grupy: a) Skale testowe, badające ogólny poziom umysłowy dziecka, lub dojrzałość szkolną; w tej grupie pokazano testy Binet-Termana, testy wiedeńskie Ch. Bühlerowej, testy Vermeylena, testy dojrzałości szkolnej H. Winklera, M. Grzywak-Kaczyńskiej, testy hamburskie; b) Testy, dotyczące poszczególnych dyspozycji psychicznych, jak test „laleczek”, badający uwagę, testy Dawida. Osobne miejsce zajmowały testy prof. Baley, używane do szeregu

badan naukowych: nad poczuciem społecznym i estetycznym dziecka, nad zdolnością ujmowania kształtów.

IV. Prace naukowe, seminaryjne i magisterskie z Zakładu Psychologii Wychowawczej U. J. P. Prace te dotyczyły wycinanek, rysunków, budowli z klocków i uspołecznienia mowy dzieci w wieku przedszkolnym. Specjalnie na tablicach uwidocznione były materiały do tych prac, zbierane przeważnie w miejskich przedszkolach warszawskich.

V. Materiały do badania z zawodowych uzdolnień wychowawczyń. Ten dział wystawy psychologicznej zawierał materiały i instrukcje z badań nad uzdolnieniami zawodowymi, przeprowadzonych przez Zakład Psychologii Wych. U. J. P. w jednej ze szkół dla wychowawczyń domowych w Warszawie.

VI. Arkusze obserwacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Arkusze dotyczyły bądź jednego dziecka, bądź całej grupy. Niektóre z nich miały być wypełniane przez wychowawczynię, inne wyłącznie przez psychologa. Były to przeważnie kwestionariusze używane już w pewnych przedszkolach.

VII. Zbiór rysunków i ulepień z gliny, uzyskany w grupie dzieci najmłodszych (wiek 3;6—4;6 lat) w przedszkolu. Materiały te zostały zebrane przez wychowawczynię-psychologa w ciągu rocznej pracy z dziećmi. Rysunki umieszczone na tablicach porównawczych obrazowały bądź rozwój rysunku jednego dziecka w ciągu pobytu w przedszkolu, bądź rysunki różnych dzieci na ten sam temat (człowiek, zwierzę, domek itp.).

Wystawa wzbudziła zainteresowanie przede wszystkim wśród osób pracujących zawodowo na polu wychowania. Dzięki niej Ośrodek Psychologów Przedszkolnych nawiązał bliższy kontakt z szeregiem wychowawczyń przedszkolnych. Ponadto udostępniła ona pewne materiały osobom zainteresowanym (nauczycielstwu, studentom, uczennicom seminarium) i pozwoliła na gruntowniejsze zapoznanie się z testami, bibliografią i tp. Należy także podkreślić, że dział psychologiczny zwiedzali rodzice dzieci, dopytując się szczególnie o pracę Poradni Pedologicznej, najczęściej w związku z trudnościami, napotykanymi przy wychowywaniu własnych dzieci.

Maria Derwiszówna

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Stefan Baley. *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas. 1936 r. Str. 424.

Celem książki jest „wprowadzić czytelnika na teren psychologii ogólnej, a równocześnie podać krótki zarys rozwoju psychiki ludzkiej. Liczy się ona z potrzebą tych, których interesuje przede wszystkim psychologia dzieci i młodzieży, a psychologia ogólna jest dla nich raczej tylko wstępem do tej specjalnej dziedziny”. Usiłując odmierzyć zasługi autora, trzeba pamiętać o tym właśnie celu, a w szczególności o tym, iż książka ma być tylko *wprowadzeniem*, co wyznacza zakres materiału i poziom trudności wykładu, a także o tym, iż ma ona służyć przede wszystkim przyszłym lub obecnym nauczycielom i wychowawcom, co znowu wyznacza odpowiedni dobór poruszonych kwestii.

Otóż odrazu stwierdzić należy, że postawione sobie zadanie książka spełnia znakomicie, rozwiązując pomyślnie trudne zagadnienie — ograniczenia materiału do minimum, zachowania właściwych proporcji i zwięzłego a przystępnego wykładu.

Książka składa się z 5-u rozdziałów zgoła nierównej objętości. W 1-ym rozdziale omówione są: przedmiot psychologii, jej źródła i metody oraz gałęzie i kierunki. Bardzo słusznie autor już na wstępie charakteryzuje behawioryzm jako przeciwstawiający się wszelkim innym kierunkom psychologii, które są później przedstawione nie w wyodrębnieniu, ale na tle konkretnych zagadnień merytorycznych. W 2-im rozdziale autor omawia najpierw pojęcia ogólnoblogiczne: odruchy, instynkty, tropizmy, charakteryzuje etapy rozwoju psychicznego, a dopiero potem omawia pojęcia ściśle psychologiczne. Rozdział 3-ci zawiera najelementarniejsze a niezbędne w tak pomyślanej książce uwagi o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży. Rozdział 4-ty, najobszerniejszy, bo liczący 320 stron, podaje w zwięzłym, ale niemal wszechstronnym ujęciu „szczegółową analizę czynności psychicznych i ich rozwój u dziecka”, t. j. zawiera to, co dotychczas podawano zazwyczaj osobno w zarysach psychologii „ogólnej”, a osobno w różnych „psychologiach dziecka” czy „pedagogicznych”. Od rozwoju form zachowania się dziecka przechodzi autor do omówienia reakcji psychicznych na podniety zewnętrzne, przy czym uniknął zbytniego rozrostu partii, traktującej o wyrażeniach zmysłowych, zajmującej w „Zarysie” niespełna $\frac{1}{7}$ tekstu w przeciwieństwie do $\frac{1}{3}$ wypełniającej większość podręczników dawniejszych. Potem następuje omówienie pamięci i nawyków; przy prawach kojarzenia słusznie jest podana wzmianka o odruchach warunkowych oraz krytyka asocjacionizmu ze stanowiska „Gestalttheorie”. Szkoda może, że ustęp o uczeniu się nie wypadł szerzej i nie znalazł miejsca obok pamięci, a tylko na końcu całego rozdziału. Natomiast właściwe wydaje się, że sprawy struktury spostrzeżeń znalazły się dopiero po omówieniu pamięci, uczuć i fantazji, a nie tuż po wrażeniach zmysłowych, jak to się zwykle dzieje. Pozostałe tematy, wypełniające ten rozdział: uwaga, myślenie, inteligencja, metoda testów, zabawa i twórczość, świadczenie i kłamstwa dziecka, uzdolnienia specjalne i typy indywidualne, fazy rozwoju psychicznego, temperament, charakter, indywidualność, osobowość, uczucia społeczne, religijne, estetyczne i intelektualne, wszystkie są przedstawione w sposób doskonale odpowiadający zamierzeniom książki, z wyjątkiem trzech spraw, które może mogłyby być potraktowane szerzej, mianowicie: 1-o pominięto zupełnie dynamikę myślenia, ograniczając się do wyliczenia pojęć deskryptywnych; 2-o w ustępach dotyczących charakteru i osobowości czytelnik, który słyszał już coś o nowoczesnych typologiach charakterologicznych, nie zaspokoi swej ciekawości, 3-o przy wzmiance o uczuciach społecznych wypadało może nie ograniczać się do powołania się na instynkt społeczny, lecz najkrócej choćby od-

tworzyć perspektywy na problematykę współczesnej psychologii społecznej. Z innych życzeń pod adresem drugiego wydania warto wymienić to tylko: być może, dobrze byłoby silniej podkreślić rolę uczenia się i nabywania nawyków jako czynników rozwoju psychicznego i kształtowania się osobowości, a w związku z tym ostrzec przed tak rozpowszechnionym nadużywaniem pojęcia instynktu. Również dołączenie wskazówek bibliograficznych byłoby bardzo pożądane.

Ale i bez tych uzupełnień „Zarys” prof. Baley’a stanowi znakomity wstęp, orientujący początkujących w tym, jakie są problemy, metody i wyniki współczesnej psychologii. Największą zaletę książki, a zarazem doniosłą nowość stanowi konsekwentne powiązanie traktowania opisowego i systematycznego z traktowaniem genetycznym i funkcjonalnym, odpowiadające całkowicie obecnemu stanowi badań, który zdaje się wskazywać coraz dobitniej, że psychologia „ogólna” staje się jałową, o ile nie jest zarazem psychologią „rozwojową”.

Dzięki treściwości, jasności i prawdziwej prostocie wykładu (zwłaszcza wykład elementów statystyki stanowi pod tym względem wzór), „Zarys” zdobył sobie już wielkie powodzenie u początkujących studentów psychologii. Takiegoż powodzenia życzyć mu należy u uczniów przyszłych pedagogów. Byłoby także bardzo pożądane, żeby program psychologii w liceach orientował się w doborze i zakresie materiału według zawartości „Zarysu”.

Bohdan Zawadzki (Wilno)

Albert Dryjski. *Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu.* Warszawa, wyd. Biblioteki Dzieł Pedagogicznych. Rok XI. Nr 53 i 54. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1936, str. 387.

Piśmiennictwo psychofizjologii pracy nie jest u nas zbyt obfite i posiada szereg luk zasadniczych. Praca Alberta Dryjskiego stawia sobie za zadanie wypełnienie jednej z tych luk przez syntetyczne podanie wyników doświadczeń obcych autorów, a także badań własnych, dotyczących psychofizjologii pracy umysłowej oraz zaburzeń czynnościowych organizmu pod wpływem wzruszeń egzaminowych. Autor pragnie również wyświetlić sprawę, czy można już dzisiaj znaleźć dostateczne argumenty naukowe, przemawiające stanowczo za zniesieniem egzaminów maturalnych.

Kwestia symptomatyczności egzaminu może być zdecydowana po przeprowadzeniu dokładnej analizy towarzyszących mu zjawisk fizjologicznych. Wobec trudności uzyskania jednocześnie szeregu wyznaczników fizjologicznych, autorzy ograniczają się przeważnie do badania poszczególnych układów, jak krwionośnego, oddechowego, mięśniowego, wydalinowego i innych.

Doświadczenia te wskazują — zgodnie z opinią autora — że reakcje ustroju na wzruszenia egzaminowe nie posiadają charakteru patologicznego, o ile nie wchodzi w grę jakieś czynniki dodatkowe. Objawy egzaminowe są na ogół bardzo różnorodne i indywidualne. Nie tworzą one jakiegoś specyficznego obrazu. Zespół objawów, występujący u pewnego osobnika X podczas egzaminów, może się ujawnić u tegoż lub innego osobnika pod wpływem zupełnie innych przeżyć normalnych i chorobowych. Zgodnie z badaniami autora, opartymi na wypracowaniach abiturientów, czynnikami potęgującymi lęk przedegzaminowy są: 1) ceremonia egzaminacyjny, 2) surowe zachowanie się nauczycieli, 3) sugestie kolegów, 4) częste zmiany nauczycieli i 5) brak wyrobienia towarzyskiego. Zmodyfikowanie tych czynników mogłoby zupełnie zmienić reakcję ucznia. Fakty te każą autorowi powątpiewać, czy uda się

wykryć jednoznaczne symptomy egzaminowe, które byłyby wyrazem odpowiadających im procesów psychicznych.

Omawiając wyniki badań, wykonanych przez niektórych autorów w dziedzinie reakcji poszczególnych układów ustroju na wzruszenia egzaminowe, pracę umysłową itp. Albert Dryjski dochodzi do wniosku, że: dane sfigmograficzne posiadają dla celów jego pracy znaczenie drugorzędne; że dane pletysmograficzne nie są w stanie dać nam jakichś szczegółowych i jednoznacznych wskazówek, dotyczących przeżyć egzaminowych; że zmiany zachodzące w składzie krwi pod wpływem przeżyć duchowych, są mało jeszcze zbadane; że zaburzenia oddechowe podczas egzaminu nie posiadają większego znaczenia dla stanu zdrowotnego osobnika; że miejsce, jakie procesy nerwowe zajmują w ogólnej przemianie materii nie da się jeszcze — przy obecnym stanie wiedzy — określić liczbowo; że próby chemicznego ujęcia takich zjawisk jak lęk, niepokój i inne są jeszcze zupełnie przedwczesne etc. etc i wobec powyższego twierdzenie niektórych psychologów (np. Abramowskiego), że „z wyznaczników fizjologicznych będziemy mogli odgadnąć jednoznacznie odpowiadające im procesy psychiczne”, są, zdaniem autora, „marzeniem, które prawdopodobnie nigdy nie oblecze się w szaty rzeczywistości”. „Krótko mówiąc reakcje organiczne są ubocznym, a zarazem globalnym odruchem, który daje nam bardzo niedokładne wyobrażenie o faktycznych przeżyciach duchowych”.

Co się tyczy egzaminów maturalnych, to różni badacze ustosunkowują się do zagadnienia matury różnie. Jedni — jak S. Szuman — zastanawiają się, „czy wstrząs nerwowy w czasie egzaminu nie jest zbyt silny i szkodliwy dla zdrowia” (str. 36). Zdaniem tegoż autora matura jest jednym z najcięższych przeżyć w życiu. Drudzy — jak Mosso — twierdzą, że egzamin posiada z praktyczno-społecznego punktu widzenia znaczną wartość i powinien się odbywać z równą surowością, jak badania lekarskie przy poborze wojskowym, „które zapobiegają aby w szeregach stawali rekruci niezdolni do noszenia broni” (str. 38). Albert Dryjski zbadał szereg wypracowań abiturientów przed i po maturze na temat: „Dlaczego się boimy egzaminów?” Temat powyższy uczniowie pisali przy całkowitym zapewnieniu dyskrecji. Okazało się, że tylko 10%—15% doznawało silnego lęku, 4,6% — nawet urazu psychicznego, reszta zaś wspominała o egzaminach bez oznak szczególnego wzruszenia (str. 45—47). Stąd autor wyciąga wniosek, że ocena szkodliwości egzaminów jest na ogół przesadna i powierzchowna (str. 51). Dalej autor wspomina w kilku zdaniach o możliwości zastosowania testów wiadomości zamiast egzaminów, lecz zagadnienia tego nie rozwija szerzej i stwierdza, że obecnie nie posiadamy jeszcze takich testów, a także podkreśla, że z chwilą, kiedy uczeń uświadomi sobie, że rozwiązanie testów jest równoznaczne z egzaminem, będą one budziły w nim równie silne wzruszenia jak i ten ostatni.

Wreszcie — na ostatniej niemal stronie swej obszernej książki — zupełnie nieoczekiwanie dla czytelnika, autor formułuje swój własny pogląd, dotyczący matury, który — jak się okazuje — jest następujący: matura jest niepotrzebna, a „Rady pedagogiczne mają możliwość w ciągu nauczania szkolnego przekonać się z dostateczną ścisłością, czy dany uczeń powinien otrzymać świadectwo dojrzałości, czy też nie” (str. 357—358). Innych argumentów autor nie przytacza. Należy przyznać, że w tym miejscu czytelnik czuje się nieco zdezorientowany i nie wie, co ma czynić z poprzednimi wywodami autora, które w toku rozprawy łącznie z nagromadzonym materiałem fizjologicznym miały przemawiać przeciwko przesadnym twierdzeniom o szkodliwości egzaminów.

Poza tą uwagą nasuwają się i inne. Zasięg książki A. Dryjskiego jest bardzo duży. Obejmuje on szereg doniosłych zagadnień jak z dziedziny fizjologii, tak i patologii i higieny. Auto. nie zakłada, że czytelnik posiada wiadomości podstawowe

z tych przedmiotów i wobec tego podaje je w obszernym, żywo i interesująco ujętym streszczeniu, opartym na szeregu wartościowych i nowoczesnych źródeł — lecz niestety, w wielu wypadkach niedość ścisłym. Dotyczy to jak definicyj, tak i uogólnień. Dla przykładu przytoczę chociażby podaną przez autora definicję tętnicy i żyły (str. 90): tętnica ma być naczyniem, przez które płynie do tkanek krew wyposażona w tlen, a żyła — naczyniem zawierającym krew zanieczyszczoną produktami rozkładu materii; węzły Keith Flacka, Tawary i pęczek Hissa autor nazywa mechanizmami nerwowymi serca (str. 81); bodźce, różniące się ilościowo, mają wywoływać w ustroju reakcje, różniące się tylko stopniem nasilenia (str. 112—113).

Zastrzeżenia budzą także opisy badań własnych autora, niejednokrotnie przeciwstawianych innym badaczom (str. 120) lub mających odsonić zupełnie nowe spostrzeżenia (str. 113). Są one na ogół podawane zbyt ogólnikowo, często bez wskazywania metody, dokładnych warunków doświadczenia i liczby zbadanych przypadków.

Dr M. S. Gutowska

Gustaw Ichheiser. *Wypadki przy pracy ze stanowiska psychologu*. Instytut Spraw Społecznych. Warszawa, 1935, str. 88.

Jest to dziełko o charakterze raczej teoretycznym. W każdym zdarzającym się przy pracy wypadku wyróżniono 4 momenty: warunki pośrednie, przyczyny bezpośrednie, przebieg i skutki.

Akcja zapobiegawcza, zdaniem autora, powinna sięgać przede wszystkim do warunków i przyczyn pośrednich — dopiero wtedy będzie trwale i naprawdę skuteczna. Do najważniejszych warunków pośrednich zaliczone zostały: ogólne stosunki życiowe pracownika, atmosfera społeczna panująca w zakładzie i osobisty stosunek pracownika do swego zajęcia. W stosunku tym rzeczą bardzo ważną jest, aby pracownik w czynnościach wykonywanych widział subiektywny sens i aby się w nich wyżywał. Przeczy tym postulatowi praca zbyt wyspecjalizowana i dlatego została w dziełku potępiona. Można nawet powiedzieć ogólnie: nastawienie społeczne i humanitarne stanowi charakterystyczny rys tej książki.

Z bezpośrednich przyczyn psychicznych bliższego omówienia doczekała się ogólna skłonność do wypadków, tzw. „pechowość”, której źródło widzi autor wbrew NARBEMU w braku równowagi psychicznej. Sam fakt, że ktoś już raz uległ wypadkowi, choćby nie z własnej winy, może też wywołać brak spokoju i ufności — jeden ze składników pechowości; jest to teza wypowiedziana z naciskiem.

Z psychologicznych środków zapobiegawczych rozważył autor: dobór zawodu, wykształcenie i propagandę ostrożności, przy czym nie obeszło się bez kilku uwag krytycznych pod adresem psychotechniki.

Do usterek książki należą: dość liczne błędy językowe i stylistyczne oraz kilka doniosłych twierdzeń, podanych bez potrzebnego uzasadnienia, np. teza, że wskutek zajęć zbyt wyspecjalizowanych nerwice szerzą się wśród robotników coraz bardziej.

Dr Władysław Kowalski

J. Kączkowska. *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych*. Wyd. Polskiego Tow. Psychotechnicznego. Warszawa, 1935.

Badania zawodowe absolwentów szkół powszechnych z roku 1931-2 (4.400 chł. i 6.300 dziewcz. z Warszawy, Krakowa, Łodzi, Lublina, Wilna) dostarczyły autorce ciekawego materiału do scharakteryzowania elementu napływającego do szkół zawodowych. (Oddzielnie uwzględniła badania uczniów szk. techn.). Autorka korzysta nie tylko z metody badań testowych, lecz także z kwestionariuszy, wywiadów osobistych itp. Uwzględniła życzenia młodzieży odnośnie do 4-ch tylko grup: 1) han-

dlowo-biurowej, 2) rzemieślniczo-przemysłowej, 3) wychowawczo-opiekuńczej, 4) gospodarczo-rolniczej. Zestawiając dane o tej młodzieży opracowała metodą statystyczną następujące zagadnienia: 1) środowisko, 2) życzenia zawodowe, 3) zamiłowania, 4) skłonności, 5) zainteresowania i uzdolnienia w dziedzinie przedmiotów szkolnych, 6) inteligencję teoretyczną, 7) dane charakterologiczne, 8) stosunek do pracy zawodowej.

Na uwagę zasługują następujące wyniki: a) dziewczęta najchętniej wybierają zawody wychowawczo-opiekuńcze (szczególnie umiłowany jest zawód nauczycielski); b) stwierdza się zgodność między wyborem zawodu a zamiłowaniem, zainteresowaniami i uzdolnieniami w dziedzinie przedmiotów szkolnych; c) inteligencja teoretyczna przedstawia się u chłopców procentowo lepiej niż u dziewcząt (znaczny od wpływ młodzieży żeńskiej do gimnazjów); d) najwyższy procent o inteligencji dobrej znajdujemy w grupie wychowawczo-opiekuńczej i handlowo-biurowej. Najwięcej dziewcząt o inteligencji słabej jest w grupie przemysłowo-rzemieślniczej; e) 80% zarówno chłopców jak i dziewcząt woli pracę wymagającą ruchu niż pracę siedzącą; woli rozkazywać niż słuchać. Jednakże skłonności do kierowania i rozkazywania przejawiają się stosunkowo u nieznacznej tylko ilości.

Wydaje się, że przy masowych wynikach opracowanych metodą statystyczną nie można dostatecznie uwzględnić motywów postępowania młodzieży, obierającej zawód; stąd np. niewytłumaczony fakt szczególnej niechęci dziewcząt do zawodu krawczyń, mimo wielkiej jego popularności.

Maria Frydlandówna

Dr Ernst Berber. *Psychologie der Neugier* (Psychologia ciekawości). Barth, Lipsk, 1935.

Zainteresowanie doczekało się już licznych monograficznych opracowań, natomiast ciekawość, pokrewna zainteresowaniu, w znacznie mniejszym stopniu była dotychczas przedmiotem oddzielnych studiów. To też niezbyt obszerna, ale zwięzła i jasno napisana książka Berbera jest publikacją niewątpliwie na czasie.

Z twierdzeń autora odnoszących się do ciekawości na wzmiankę zasługuje przede wszystkim fakt, iż podczas gdy ciekawość ograniczana bywa zazwyczaj do sfery intelektualnej, autor odróżnia dwa rodzaje ciekawości: ciekawość intelektualną albo ciekawość wiedzy i ciekawość wzruszeniową albo ciekawość przeżycia (*Erlebnisneugier*). W pewnych wypadkach, jego zdaniem, może ciekawość mieć charakter nieokreślony; mówi on wtedy o ciekawości nieodróżnianej (*undifferenzierte Neugier*). Przedmiotem ciekawości intelektualnej może być, zdaniem autora, albo to, co jest nieokreślone (*das Unbestimmte*), albo to, co jest niezupełne (*das Unvollständige*) lub wreszcie to, co jest niepewne (*das Ungewisse*).

Ciekawość pozostaje, zdaniem autora, w ścisłym związku z zainteresowaniami. Jest ona na ich usługach, stanowią ich funkcjonalny korelat (*das funktionelle Korrelat*). Ciekawość ma jednak charakter przejściowy, natomiast zainteresowanie jest czymś bardziej trwałym. Stosunek ciekawości do zainteresowania traktowany jest jednak przez autora dość pobieżnie i nie został należycie pogłębiony.

Monografia Berbera zawiera dość obszerną bibliografię przedmiotu.

Stefan Baley

H. Cantrill and Gordon W. Allport. *The psychology of Radio.* (*Psychologia radia*). New York and London, Harper and Borthers, 1935.

Książka dzieli się na trzy części: w pierwszej autorzy rozpatrują ogólne socjopsychiczne warunki działalności i odbioru radiowego; w części drugiej podają bardzo

skrupulatny opis i wyniki całego szeregu eksperymentów; w części trzeciej — podają wnioski praktyczne, wynikające z ich własnych i cudzych badań, mające na celu podniesienie kultury radiowej pod każdym względem.

Rozpatrując czynniki, dzięki którym radio osiągnęło swe wielkie znaczenie, autorzy wnikliwie analizują wszystkie osobliwości, jakie ta nowość wnosi w stosunki społeczne; zwłaszcza subtelne i wielostronne są analizy różnic, zachodzących między socjo-psychiczną sytuacją mówcy i słuchacza radiowego z jednej strony, a mówcy i słuchacza, stojących sobie twarzą w twarz na zebraniu masowym, oraz słuchacza filmu dźwiękowego i czytelnika drukowanego słowa z drugiej strony. Dalej rozpatrują autorzy wpływ radia już nie na jednostkę, ale na zjawiska masowe, poddając szczegółowej analizie przemiany wywołane przez radio w dziedzinie oświaty, muzyki, dramatu, spraw religijnych, politycznych, prasy, języka, wychowania i życia dzieci oraz przemysłu.

Nie poprzestając na wykorzystaniu już istniejących danych, autorzy sami przeprowadzili rozległe badania ankietowe, zmierzające do ustalenia nie tylko jakie są upodobania i przyzwyczajenia przeciętnej amerykańskiej publiczności radiowej, ale także do wykrycia jakie są motywy tych upodobań i nawyków. Sposób przeprowadzenia tych badań i opracowania ich wyników może z wielu względów uchodzić za wzorowy.

W drugiej części książki autorzy zdają sprawę z serii eksperymentów, mających rozstrzygnąć szereg konkretnych zagadnień. Jednym z nich jest: „co głos ludzki zdradza o mówiącym człowieku?” Okazało się, że na ogół słuchacze odgadują z trafnością większą niż przypadkowa wiek, wygląd (według fotografii), charakter pisma oraz niektóre cechy charakteru i zainteresowań. Najtrafniej określano przynależność do posiadacza danego głosu nie pojedynczych cech, ale krótkich syntetycznych charakterystyk, dających sylwetkę duchową całej osoby.

Inna grupa eksperymentów miała na celu porównanie skutków słuchania wykładów wygłaszanych wprost do audytorium i przez głośnik. Różnice uwydatniły się raczej w samopoczuciu osób słuchających, niż w skuteczności wykładu. Wykładu, wygłaszanego przez głośnik, słucha się z mniejszym zainteresowaniem i mniej krytycznie, ale na ogół rozumie go się i pamięta niemal równie dobrze.

Jeden ze współpracowników autorów, dr Carver, opracował systematyczne porównanie korzyści, jakie odnosi się z cichego czytania lub ze słyszenia w radio tego samego materiału. Z wyników zasługuje na podkreślenie fakt, że słuchanie tylko wtedy daje lepsze wyniki niż czytanie, gdy treść nie jest zbyt trudna a zato konkretna, wyraźna i rozczłonkowana; słuchany materiał na ogół łatwiej wbija się w pamięć w dośrodkowym brzmieniu i łatwiej działa sugestywnie, materiał zaś czytany przyjmuje się bardziej krytycznie i z większym zrozumieniem.

Końcowa wreszcie seria eksperymentów dotyczyła szeregu kwestii, związanych z techniką konstruowania i wygłaszania przemówień radiowych (kwestie optymalnej wielkości zdań, szybkości wygłaszania, czasu trwania przemówienia itp.).

W trzeciej części książki autorzy podają wskazówki, dotyczące doboru odpowiednich zapowiadaczy i prelegentów, konstruowania skryptu radiowego, zachowania się przed mikrofonem oraz komponowania programu. Z osobna omawiają zasady nadawania utworów muzycznych, słuchowisk, audycji humorystycznych i programów dla dzieci. Potem następują uwagi dotyczące skuteczności reklamy radiowej i działalności oświatowej przez radio.

Zamykają tę bardzo ciekawą i doskonale napisaną książkę zgola niebanalne rozważania socjologiczne nad tym, jakie zmiany muszą nastąpić w społecznych warunkach

kach działalności radiowej, aby ta potężna techniczna zdobycz ludzkości mogła rozwinąć i ujawnić swą całkowitą użyteczność społeczną.

Bohdan Zawadzki (Wilno)

Journal de Psychologie normale et pathologique. Directeurs: Pierre Janet et Georges Dumas. T. XXXII. Nr 7—8, Lipiec — Październik, 1935.

R. Leriche. *Ból fizyczny, mechanizm jego powstawania i przenoszenie wrażenia bólu.* (*Réflexions sur la douleur physique, sur ses mécanismes de production et sur les voies de la sensibilité douloureuse*).

Autor twierdzi, że ból nie jest zjawiskiem normalnym lecz patologicznym. Wobec tego niezrozumiałym byłoby istnienie w organizmie ludzkim specjalnych aparatów, służących do rejestrowania bólu, jak i specjalnych dróg przewodzących wrażenie bólu do mózgu. Ból jest uczuciowym rodzajem wrażenia dotykowego, rozpoznawanym jedynie przez mózg.

J. Languier des Bancels. *Apetyt a potrzeba.* (*Appétit et besoin*).

Bayer sprawdził na kurach zdanie Katza, że ilość pochłanianego pożywienia nie zależy jedynie od stanu organizmu, ale też, i to w wielkiej mierze, od sytuacji zewnętrznej. Kura zjada 40 gr ziarna z naczynia o 300 gr, a tylko 20 gr z naczynia, w którym jest 100 gr. Autor artykułu przeprowadził badania nad gołębiami i stwierdził, że gołąb umie tak regulować ilość pożywienia, aby waga jego ciała pozostawała wciąż na równym poziomie. Badania pp. Lapique na innych ptakach (wolnych) potwierdziły te obserwacje. Różnice między gołębiami a kurą wpływają, być może, z tego, że gołąb bardzo dobrze fruwa i do swej umiejętności dostosowuje tryb życia, kura zaś nie fruwa wcale, nie musi więc „dbać o siebie” pod tym względem.

J. M. Lahy. *Inteligencja a klasy społeczne. Próba stworzenia obiektywnej definicji inteligencji.* (*L'intelligence et les classes sociales. Essai d'une definition objective de l'intelligence*).

W psychologii, podobnie jak i w fizyce, daje się zauważyć ostatnio kierunek irracjonalistyczny, który podważa całą dotychczasową konstrukcję metodologiczną opartą na doświadczeniu. Irracjonalne jest np. Sternowski pojęcie zawiązka inteligencji (Anlage), niezależnego ani od dziedziczności, ani od wpływów społecznych, nie dającego się przewidzieć. Nie psychologicznym wydaje się dalej autorowi pierwiastek celowości w definicji inteligencji Sterna. Autor dochodzi do stworzenia „obiektywnej” definicji inteligencji przez dopełnienie określenia Bineta. „Inteligencja jest zdolnością organizowania pracy myślowej za pomocą metod, wybranych przez rodzaj ludzki w toku życia społecznego i metod, wypracowanych przez człowieka na podstawie jego własnych doświadczeń”. (*L'intelligence est l'aptitude à organiser le travail mental selon des méthodes sélectionnées par l'espèce au cours de la vie sociale et selon celles que l'individu tire de sa propre expérience*).

Autor zbadał za pomocą szeregu testów zdolność rozumowania u trzech licznych grup ludzi. Dwie z nich (niekiedy połączone w jedną) składały się z osobników o wyższym lub średnim wykształceniu, trzecia — o wykształceniu niższym. Okazało się, że wszystkie testy były znacznie lepiej rozwiązywane przez członków grup wykształconych. Wyniki tych badań zostały potwierdzone przez wyniki badań nad chorymi na paraliż postępujący.

Im więcej skomplikowanych form myślenia wymagał test, tym większa była rozbieżność między grupami. Pamięć wzrokowa obrazów jest mniej równa u wszystkich grup. Dowodzi to, że funkcje umysłowe, nie kształcone specjalnie przez którąś z grup, są we wszystkich grupach równe. Badanie szybkości reakcji dało dla wszyst-

kich grup bardzo zbliżone wyniki. Ma to świadczyć, że do grup o wyższym poziomie wykształcenia nie weszły jednostki specjalnie wyselekcjonowane.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wartość intelektualna osobnika zależy od „tresury” umysłowej, którą daje środowisko. Szkoła, ze swej strony, przekazuje uczniom metody pracy umysłowej w większym jeszcze stopniu niż wiadomości. Czynniki ekonomiczne i tryb życia mają duży wpływ na rozwój umysłowy człowieka.

M a r i e t t e S o s s e t. *Chorobliwe urojenia a poziom umysłowy. (Les croyances délirantes et le niveau intellectuel).*

Omówiony zostaje związek między poziomem umysłowym a urojeniami: ich treścią, formą, różnymi rodzajami, stopniem wiary w nie i sposobem ich wyrażania.

Autorka badała chorych szeregiem testów. Okazało się, że osłabienie inteligencji nie jest koniecznym warunkiem powstania urojenia. Przy urojeniach stan umysłowy może, poza nimi, pozostać nietknięty. Urojenie jest „zjawiskiem odosobnienia”. Osobowość zostaje jakby rozdwojona na normalną i chorą. Artykuł zawiera liczne przykłady urojeń.

Poza tymi artykułami numer zawiera sprawozdania z zebrania Towarzystwa Psychologicznego, studium krytyczne „*Les illusions évolutionnistes*” **L a l a n d e** oraz sprawozdania z książek.

T. XXXII. Nr 9—10, listopad — grudzień, 1935.

B. B o u r d o n. *Barwa a głębina. (Couleur et profondeur).*

Autor zajmuje się zagadnieniem, jaki wpływ ma odległość od patrzącego oraz fakt, że się patrzy jednym lub dwójgim oczu, na jakość spostrzeganej barwy.

G. V i a u d. *Badanie eksperymentalne nad fototropizmem dafni. (Recherches expérimentales sur le phototropisme des Dafnies).*

W fototropizmie—dążeniu w kierunku światła—mają udział i ruchy impulsywne i reakcje „fotopatyczne” (wrażliwość na światło i adaptacja). Gdy tylko oświetlono „akwarium”, w którym przebywały dafnie, zaczęły one wykonywać szereg szybkich ruchów w kierunku źródła światła i z powrotem. Ruchy te wykonywały po wielokroć. Im silniejsze było światło, tym szybsze stawały się ruchy pozytywne (ku światłu). Szybkość ruchów negatywnych do pewnego momentu pozostawała niezmienną, aż przy pewnym natężeniu światła nagle zwiększała się w wysokim stopniu. Być może reakcje negatywne są reakcjami innej natury niż pozytywne. Stały wzrost natężenia światła doprowadza w końcu do skrócenia okresów pozytywnych (lub zwiększenia negatywnych).

Istnieje kilka teorii tłumaczących periodyczność ruchów dafni w reakcji na podniecie świetlną. Wedle jednej z nich w organach wzrokowych zwierząt odbywałyby się fotochemiczne reakcje: rozkładanie i składanie pewnej substancji. Okres pozytywny byłby okresem rozkładu, negatywny — regeneracji, odpoczynku. Jeżeli światło działa na dafnie przez czas dłuższy, następuje adaptacja. Nastąpi ona przy każdym natężeniu światła. Nie istnieje tu żadne optimum. Przyzwyczajone do pewnego natężenia światła dafnie reagują ruchami periodycznymi na wszelkie zmiany, czy to rozjaśnienie, czy zciemnienie. Dafnie reagują również na barwy (kolorowe światło).

L. V e r l a i n e. *Kojarzenie na podstawie współlistnienia (kontaktu w czasie i przestrzeni) u małpy makok. (Les associations par contiguïté chez le Macaque).*

Autor poddał hodowaną przez siebie małpę próbom, które miały wykazać, czy małpa jest zdolna do kojarzenia na podstawie współlistnienia zjawisk, czy nie. Próby polegały na tym, że małpie pokazywano wzgl. podawano jakiś przedmiot, a małpa miała z dwu innych przedmiotów wybrać ten, który pozostawał w jakimś związku z pierwszym. Np. *kawałek cukru*, spodek, filiżanka herbaty (małpa widziała niejed-

nokrotnie jak słodzono herbatę — nigdy nie kładziono cukru na spodku). Drugi przykład: *banan*, *nóż*, *obcegi* (małpa widywała często, że *nóż* był używany przy jedzeniu bananów — *obcegi* nigdy).

Na 50 takich prób małpa wykonała 39 w sposób, który świadczy, że posiada ona zdolność kojarzenia.

Poza omówionymi artykułami numer zawiera studia krytyczne psychologii T o l m a n a („*Behaviorisme teleologique*”) i „*Psychopatologii ogólnej*” K. J a s p e r s a oraz sprawozdania z książek.

Irena Chmieleńska

The Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore.

Tom XXVI. Nr 6, Wrzesień 1935 r.

Simon H. Tulchin. *Czynniki uczuciowe przy trudnościach w czytaniu u dzieci szkolnych.* (*Emotional Factors in Reading Disabilities in School Children*).

Autor zwraca uwagę, że poza swoistymi trudnościami w czytaniu, zależnymi od braków w sferze wzrokowej, słuchowej, lub ruchowej, na niemożność nauczenia się czytania mogą wpływać również czynniki uczuciowe, jak ogólne rozproszenie, opór przeciw autorytetowi, poczucie niższej wartości, zbyttnia wrażliwość na krytykę, rywalizacja bliźniąt itp. Autor podaje analizę trzech przypadków, badanych w poradni psychologicznej. Na podstawie tej analizy autor kładzie nacisk na konieczność poznania społecznego środowiska dziecka, zbadania czynników uczuciowych, które mogą opóźnić lub zupełnie zahamować naukę czytania. Niesłuszne jest stanowisko nauczycieli, że dziecko „wyrasta” z tych trudności. Stają się one przede wszystkim tłem trudności wychowawczych. Przypadki trudności w czytaniu należy traktować klinicznie; po przełamaniu pierwszych trudności nauczyciel może ewentualnie kontynuować naukę. Autor podaje bibliografię, dotyczącą trudności w czytaniu.

Martha Crumpton Hardy. *Zajęcia pozaszkolne uczniów szkoły powszechnej dobrze i źle przystosowanych.* (*The Out-of-School Activities of Well-Adjusted and Poorly Adjusted Elementary School Pupils*).

Autorka obserwowała przez szereg lat grupę dzieci począwszy od trzeciego oddziału aż do ich przejścia do szkoły średniej. Obserwacja dotyczyła czynności, nazywanych przez dzieci zabawą lub grą, w których lubiły albo nie lubiły brać udziału; pewnych zorganizowanych form czynności o celu wypoczynkowym lub wychowawczym; uczęszczania do kina; czytania książek; pracy zarobkowej. Danych dostarczali nauczyciele, rodzice i same dzieci.

Badanie warunków społecznych wykazało, że dzieci źle przystosowane do szkoły pochodzą z warstwy o nieco niższym poziomie społeczno-ekonomicznym, niż dzieci przeciętne; poziom ten jest znacznie niższy w porównaniu z poziomem dzieci dobrze przystosowanych. Największe różnice między dziećmi dobrze i źle przystosowanymi, na korzyść uczniów dobrze przystosowanych, zaznaczyły się w wynikach badania inteligencji.

Różnice w inteligencji i środowisku społeczno-ekonomicznym nie odgrywały roli przy zainteresowaniach zabawą lub sportami. Odbijały się natomiast na czytaniu książek; uczniowie dobrze przystosowani, zazwyczaj inteligentniejsi i z bardziej kulturalnego środowiska, więcej czytają i bardziej interesują się książkami. Wyraźne różnice wykazało badanie zainteresowania kinem: uczniowie gorzej przystosowani chodzą częściej do kina, uczniowie dobrze przystosowani, niż przeciętni.

W stosunku do zorganizowanych form zajęć pozaszkolnych (jak świetlice, zajęcia skautowskie, obozy, chór, lekcja tańca, teatr amatorski i specjalne lekcje dodatkowe) autorka stwierdziła stosunkowo niewielkie różnice między dziećmi dobrze i źle

przystosowanymi. Dzieci gorzej przystosowane skłaniają się raczej ku zajęciom społecznym, lepiej przystosowane poświęcają więcej czasu na muzykę, teatr, taniec.

Przeciętna grupa dzieci, bawiących się razem, liczyła 7 członków. Dzieci dobrze przystosowane raczej wołały bawić się w grupie, wiązały się zarówno w szkole, jak w domu, ze stosunkowo dużą ilością towarzyszy, rzadko mniejszą niż 5-ro dzieci; grupa towarzyszy dziecka źle przystosowanego liczyła najwyżej 3 członków. Jeżeli chodzi o formę zabawy, dzieci gorzej przystosowane wołały zabawy czynne, wymagające wysiłku, nie dlatego, że są bardziej ruchliwe, lub silniejsze, lecz że znajdują w tych zabawach ujście dla swej energii, której nie mogą wyładować w inny sposób. Pewne nieumiarkowanie w zabawie związane jest zazwyczaj z nie zadowalającym zachowaniem.

Autorka stwierdziła, że zajęcia pozaszkolne dziecka mają znaczenie dla jego ogólnego przystosowania. Można przypuścić, że znaczenie rekreacji dla normalnego rozwoju osobowości jest związane raczej z indywidualną reakcją dziecka na pewne czynności oraz ze splotem wewnętrznych i zewnętrznych czynników rozwoju, niż z pewnymi sposobnościami do tych zajęć lub ich brakiem.

Iva Cox Gardner. *Wpływ zespołu bodźców społecznych na postawy.* (*The Effect of a Group of Social Stimuli upon Attitudes*).

Zbadano 2 grupy uczniów 8-ej klasy i 1 grupę uczniów 7-ej klasy szkoły średniej, oraz 1 grupę uczniów pierwszego kursu kolegium, ogółem 1236 osób. Uczniów szkół średnich badano przy pomocy skali, mierzącej postawę wobec prohibicji. Każdą skalę stosowano po 3 razy w tygodniowych odstępach. W międzyczasie wygłaszano pogadanki o nastawieniu pacyfistycznym, apelujące zarówno do czynników uczuciowych, jak rozumowych. Dwie grupy pod wpływem tych bodźców wykazały wyraźny zwrot ku pacyfizmowi. Wpływ bodźców zaznaczył się silniej u uczniów szkoły średniej, niż u uczniów kolegium; ci ostatni, jako starsi, mniej podlegali wpływom, przekonana ich były silniejsze i bardziej wyrobione.

Wnioski te zgodne są z wynikami badań Peterson'a i Thurstone'a nad wpływem filmów: kombinacja 2 filmów o tym samym temacie, może w dużym stopniu wpłynąć na przekonania, choć każdy z filmów pojedynczo osiąga minimalny skutek.

Ponadto zeszyt ten zawiera następujące artykuły: R. C. Jordan. *Studia doświadczalne nad współczynnikami rzetelności.* John M. Stalnaker i William Kurath. *Porównanie 2 typów testów języka obcego.* Vest. C. Myers. *Gdzie i jak jest postawiona psychologia wychowawcza.* Lorge, Bernholz i Sells druga część artykułu o kwestionariuszu Bernreutera, oraz Edwarda L. Thorndike'a pierwsza część artykułu o zainteresowaniach ludzi dorosłych.

Tom XXV. Nr 7, Październik 1935 r.

Paul S. Burnham i Albert B. Crawford. *Wyniki testu osobowościowego i zainteresowań zawodowych, otrzymane przy pomocy pary kostek do gry.* (*The Vocational Interests and Personality Test Scores of a Pair of Dice*).

Autorzy dla celów teoretycznych zamiast dawać testy do wypełniania żywym osobom, wypełniali je na podstawie rzutów kostkami: 1 do 4 oznaczało *tak*, 2 lub 5 *nie*, 3 lub 6 — ? Okazało się, że uzyskane tą drogą odpowiedzi na test dały wynik symptomatyczny dla osobnika, któryby odpowiadał w tak samo przypadkowy sposób, mianowicie grupowały się koło części skali, oznaczającej słabe przystosowanie społeczne. Powstają pytania: jakie ostrożności należy zachować przy interpretowaniu odpowiedzi na test, dające obraz taki sam, jaki otrzymujemy przez rzuty kostką?

·Czy możliwe jest, że używane skale, badające osobowość, są z natury swej tak zbudowane, że przypadkowe odpowiedzi mogą wywołać symptomatyczne odchylenia? Czy należy się spodziewać, że osobniki neurotyczne, niestałe i tp. będą odpowiadać na ten test w sposób podobny do przypadkowych odpowiedzi, wyznaczonych rzutami kostek?

Charles I. Mosier. *Czynniki zbiorowe w programach kolegium. (Group Factors in College Curricula).*

Autor postawił sobie za cel zbadanie, czy wyniki testów nie są produktem sztucznym i czy zdolność, oceniana na ich podstawie, jest zdolnością, ujawniającą się również w nauce szkolnej, nie tylko w danej sytuacji testowej. Analiza psychologicznego egzaminu oraz analiza wyników nauki w kolegium pozwoliła na stwierdzenie, że wynik egzaminu psychologicznego jest bardzo pożyteczny dla celów poradnictwa zawodowego i wychowawczego. Zdolności, stwierdzone przez egzamin, ujawniają się nie tylko przy rozwiązywaniu testów, lecz i przy przystosowaniu się do programu kolegium. Poza czynnikiem ogólnym, mierzonym przez wszystkie testy, poszczególne testy mierzą różne zdolności, wymagane przez program. Stwierdzono poza tym, że test arytmetyczny mierzy pewną zdolność, wymaganą dla studentów prawa, przypuszczalnie łączącą się z rozwiązywaniem zagadnień. Test przeciwieństw poza znaczeniem dla grupy społeczno-artystycznej studiów, mierzy zdolność ważną dla pracy przyrodnika, czego nie mierzy test luk. Z analizy danych nie można stwierdzić, czy dzieje się tak wskutek nasycenia testu czynnikiem ogólnym, czy też mierzącym zdolność specjalną. Test języka sztucznego jest symptomatyczny dla zdolności ogólnych. Test analogii ma znaczenie tylko dla nauk przyrodniczych.

Paul A. Witty. *Postęp w nauce o dziecku. (Progress in the Science of Child Study).*

Treść artykułu stanowi omówienie nowego wydania zbiorowej książki „*A Handbook of Child Psychology*” (Podręcznik psychologii dziecka).

W. H. Pyle. *Badania eksperymentalne nad rozwojem pewnych postaci rozumowania. (An Experimental Study of the Development of Certain Aspects of Reasoning).*

Autor badał rozumowanie dzieci w zakresie arytmetyki i materiału literackiego. Rezultat pierwszego badania był następujący: dzieci w trzecim oddziale mogą rozwiązywać zadania, w których należy obliczyć koszt kilku przedmiotów, gdy koszt jednego jest znany; liczby muszą być małe; potrafią również rozwiązać zadanie, obliczając sumę lub różnicę. W czwartym oddziale potrafią obliczyć, ile przedmiotów można kupić za małą sumę, gdy koszt jednego jest znany oraz zadania, wymagające prostych równań. W piątym oddziale dziecko może odwracać proste stosunki. W szóstym potrafi obliczyć cenę przedmiotu. Analiza tego eksperymentu potwierdza przypuszczenia autora i wielu nauczycieli, że zadania arytmetyczne w szkole powszechnej są za trudne.

Rozumowanie literackie autor badał, podając dzieciom proste wierszyki jako test z wyborem wielokrotnym. Wyniki tego badania mogą być zużytkowane przy ocenie zdolności ucznia do rozumowania literackiego.

W numerze 7 znajdujemy poza tym: II część artykułu E. L. Thorndike'a o *Zainteresowaniach dorosłych*. Francis F. Smith. *Objektywność, jako kryterium przy ocenianiu symptomatyczności wyników kwestionariuszy*. Brant Clark. *Wpływ anomalii widzenia dwuocznego na czynności oczu przy czytaniu*.

Milton L. Blum. *Zdolność studentów do oceniania własnych wyników badania testem z wyborem wielokrotnym*. Edward L. Clark. *Formuła Spearman-Brown'a w zastosowaniu do oceny cech osobowości*.

Tom XXVI. Nr 8, Listopad 1935 r.

Charles J. Lamp i Noel Keys. *Czy można postawić prognozę zdolności muzycznych w zastosowaniu do poszczególnych instrumentów?* (*Can Aptitude for Specific Musical Instruments Be Predicted?*).

Dotychczasowe badania zdolności muzycznych dotyczyły raczej zdolności muzycznych w ogóle. Różni instrumentalisci, a nawet kompozytorzy, podciągani byli pod nazwę „muzyków” lub „studiujących muzykę”. Referowany artykuł zdaje sprawę z badań eksperymentalnych nad uzdolnieniami do gry na instrumentach 3 różnych typów: dętych mosiężnych, dętych drewnianych i strunnych. Badano następujące czynniki: 1. Inteligencję na podstawie zbiorowych testów Termana, 2. rozróżnianie i pamięć dźwięków testami Seashore'a, 3. równość uzębienia, 4. długość lub smukłość palców, 5. grubość warg w stosunku do ustnika instrumentów dętych mosiężnych. Badaniom poddano uczniów szkoły średniej przed nauką gry na instrumencie. Okazało się, że badanie testami Seashore'a nie było prognostyczne dla przyszłych postępów w grze. Jeszcze mniejsze znaczenie miało badanie inteligencji. Równość zębów ani też długość czy smukłość palców nie wykazały znacznego powiązania z postępami w grze, mimo, że autorzy podręczników muzycznych przywiązują do tych cech wielką wagę. Pewne powiązanie istnieje między postępami w grze na instrumentach dętych, a grubością warg. Kombinacja wyników badania testami Seashore'a i badania inteligencji ma znaczenie przy prognozie dla gry na trąbce; dla gry na klarncie lub skrzypcach żadna kombinacja pomiarów cech fizycznych i psychicznych nie jest prognostyczna. Przypuszczalnie uzdolnienie do muzyki instrumentalnej jest tak zróżnicowane, że pomiary talentu muzycznego muszą być przeprowadzane raczej jako ocena swoistych form wyrazu, niż hipotetycznej „ogólnej muzykalności”.

Daniel D. Feder. *Ocena pewnych zagadnień z zakresu prognozy postępów na poziomie kolegium.* (*An Evaluation of Some Problems in the Prediction of Achievement at the College Level*).

W poradnictwie wychowawczym istnieją 2 rodzaje prognozy. Pierwszy — to oparte na badaniach testowych przewidywanie, że uczeń będzie się tak a tak uczył. Drugi — to poznanie zdolności i braków ucznia i próba przeprowadzenia jego nauki tą drogą, która da najlepsze rezultaty. Jest to prognoza celowa — prawdziwe poradnictwo. Tego rodzaju badanie i poradnictwo przeprowadzono na kursie języka francuskiego na pierwszym roku w Uniwersytecie w Iowa. Autor wyciąga wnioski, że stosunkowo wysokie współczynniki prognostyczne powinny się obniżyć pod wpływem ulepszonych metod nauki. Testy, odnoszące się do poszczególnych przedmiotów, są bardziej diagnostyczne, niż testy uzdolnień ogólnych.

Walter Houston Clark. *Dwa testy, badające wytrwałość.* (*Two Tests for Perseverance*).

Wytrwałość jest jedną z najbardziej pożądanych cech w pracy szkolnej, dlatego też tą cechą postanowiono badać dla uzupełnienia egzaminów selekcyjnych poza badaniem inteligencji i wiadomości. Autor podaje 2 testy badania wytrwałości. Jeden z nich polega na układaniu z podanych liter jak największej ilości słów, tak długo, aż osoba badana uzna, że dłużej już nie może pracować. Drugi test, z analogiczną instrukcją, polega na układaniu liczb z kombinacji trójkowych.

Pozatem znajdujemy artykuły: Frank K. Shuttleworth. *Zagadnienie dziedziczności i wpływów otoczenia* (cz. I). E. K. Strong, Jr. i H. D. Carter. *Wydaźność i ekonomia przy ocenianiu testu zainteresowań*. Herbert I. Conrad. *Obliczanie korelacji*. Arthur E. Traxler. *Ocena wyników badania uczniów szkoły średniej skalą Drob-Thurstone'a, badającą postawę wobec*

wojny. F. H. Finch. *Różnice płciowe rozwoju umysłowego*. Henriette Woolf i Christine Lund. *Pewne praktyczne uzględy, konieczne przy posługiwaniu się dwiema bateriami testów wiadomości*.

Tom XXVI. Nr 9, Grudzień 1935 r.

E. G. Williamson. *Zależność między ilością godzin, poświęconych na naukę, a postępami*. (*The Relationship of Number of Hours of Study to Scholarship*).

Studenci często tłumaczą się, że nie rozumieją braku postępów, gdyż tyle czasu poświęcają na naukę. Badanie rozkładu zajęć studentów i analiza ich postępów pozwala na wniosek, że poza pewną minimalną ilością godzin pracy, większe znaczenie dla postępów ma inteligencja, niż pilność. Dodawanie godzin pracy nie może skompensować braku uzdolnień. Dla wykorzystania uzdolnień i osiągnięcia stopnia konieczna jest praca, trwająca najmniej 18 do 20 godzin, najwyżej 30 do 40 godzin na tydzień. Ważnymi czynnikami są dobre metody pracy, czytanie, zainteresowanie nauką i ambicja.

Noel B. Cuff. *Co powinno być włączone do psychologii wychowawczej*. (*What Should Be Included in Educational Psychology*).

Porównywanie i analiza podręczników wykazują małą zgodność co do treści i organizacji wykładów wstępnych psychologii wychowawczej. Autor rozesłał profesorom psychologii listę tytułów rozdziałów, częściowo zaczerpniętych z podręczników, częściowo wymyślonych, z prośbą o podkreślenie rubryk, ważnych dla psychologii wychowawczej. Analiza odpowiedzi przedstawia się następująco: 1. Tylko 20% tytułów rozdziałów uznano za ważne. 2. Pewne tytuły były podkreślane przez przeszło 50% profesorów; np. tytuł „Zakres psychologii wychowawczej” zaznaczyło 75% profesorów tego przedmiotu. 3. Więcej profesorów skłania się ku zamieszczeniu tytułu „Pobudki i podniety”, niż „Pomiary w uczeniu”. 4. Profesorowie uważają za wskazane umieszczanie przy końcu rozdziałów cytaty, pytań obiektywnych i dyskusyjnych, oraz doświadczeń. 5. Profesorowie psychologii wychowawczej bardziej są zgodni co do doboru tematów i treści wykładów, niż to czynią obecne podręczniki.

Prócz tego Nr 9 omawianego czasopisma przynosi następujące artykuły: Frank K. Shuttleworth. *Zagadnienie dziedziczności i wpływów otoczenia* (cz. II). Homer B. Reed. *Doświadczenie nad prawem skutku w uczeniu się labiryntu przez ludzi*. Moshe Brill. *Rzetelność testu rysowania człowieka Goodenough'a oraz symptomatyczność i rzetelność skróconej metody ocen*. D. Cecil Rife. *Różnice inteligencji bliźniąt*.
Dr R. Mutermilchowa

Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde. T. 49. 1935.

Fr. Pallok at. *Stosunek wschodniopruskich terminatorów i niewykwalifikowanych młodocianych robotników rolnych do zawodu i pracy*. (*Ostpreussische Lehrlinge und Hofgänger in ihrem Verhältnis zu Beruf und Arbeit*). Str. 2 — 91.

Autor przeprowadził badania w małym miasteczku w Prusach Wschodnich i w okolicznych wsiach i majątkach. Posługiwał się zależnie od okoliczności rozmaitymi metodami, jak: wypracowania na podane tematy, rozmowy z grupami młodzieży, rozmowa z majstrami i zwierzchnikami młodzieży, listy, obserwacje. Badania objęły 47 terminatorów i 50 niewykwalifikowanych młodocianych robotników rolnych. Autor omawia życzenia zawodowe badanej młodzieży, motywy wyboru zawodu, warunki pracy, stosunek do pracy, plany na przyszłość. Naogół terminatorzy są zadowoleni ze swej pracy. Ich pęd do większych miast ma jako przyczynę chęć wybić się w obranym zawodzie. Natomiast robotnicy rolni są z reguły ze swej pracy bardzo niezado-

woleni, nie uważają tej pracy za zawód. Pęd do miasta wiąże się u nich z pragnieniem zmiany zawodu.

M. Zillig. *Albumy młodzieży. (Jugendstambücher)*. Str. 92—117.

„Albumy” nie były dotąd wyszukiwane jako źródło poznania psychiki młodzieży. Ankieta przeprowadzona na terenie szkoły powszechnej wykazała, że albumy posiada 1% chłopców i 54% dziewcząt. Pisuje chętnie w albumach olbrzymia większość dziewcząt. Autorka zebrała wśród uczennic 60 albumów. Teksty w albumach były to prawie wyłącznie wiersze. Teksty przechodzą z albumy do albumu, bardzo rzadko czerpie je młodzież z lektury, nigdy z nauki ani z własnej twórczości. Uderza często rażąca rozbieżność między treścią tekstu a treścią naklejonego obok obrazka.

Na końcu autorka zamieszcza 100 tekstów z albumów.

J. W. Helke. *Korelacja czy wartościowość?*¹⁾ (*Korrelation oder Wertigkeit?*). Str. 129—168.

Autor omawia metodę ustalania współzależności, dającą się stosować do takich cech, których nie można ujmować w liczby ani rangi. Zależność tę nazywa „Wertigkeit”. Przykładem takiej zależności może być związek między budową ciała a życzeniami zawodowymi. Można więc tę metodę stosować tam, gdzie nie daje się zastosować metoda korelacji. Zastosowana do cech, których korelację można ustalić, metoda wartościowości pozwala wykryć pewne zależności, których nie wykrywa metoda korelacji.

H. v. Bracken und F. Schäfers. *Stosunek więźniów do literatury. (Über die Haltung von Strafgefangenen zur Literatur)*. Str. 169—207.

Badania przeprowadzane w ciągu roku nad czytelnictwem w więzieniu, gdzie przebywało 477 więźniów, wskazały, że istnieje pewien związek między rodzajem przestępstwa a wyborem lektury. Skazani za przestępstwa przeciw moralności najchętniej czytają książki erotyczne o szczególnie niskim poziomie. Mordercy chętniej od innych przestępców czytają książki o przygodach, wybierają lekturę o stosunkowo wyższym poziomie, objawiają dążenie do wiedzy. Oszustom najbardziej odpowiadają lekkie romanse, których akcja rozgrywa się w wyższych sferach ostatnich dziesięcioleci. Złodzieje i typy agresywne (skazani za wyrządzenie uszkodzeń cielesnych, niszczenie cudzego mienia) interesują się bardziej od innych przestępców lekturą z dziedziny praktycznych zagadnień życiowych.

H. Hopfenmüller. *Dobry i zły gimnastyk. (Der gute und der schlechte Turner)*. Str. 208—233.

Statystyczne badania na terenie szkoły powszechnej, posiadającej 1000 uczniów, wykazały, że oceny z ćwiczeń cielesnych są zgodne z przeciętną oceną z pozostałych przedmiotów. W każdej klasie są jednak wyjątki — źli gimnastycy, którzy są poza tym dobrymi uczniami, i dobrzy gimnastycy, którzy są poza tym złymi uczniami. Tylko najgorsi gimnastycy są wszyscy bez wyjątku złymi uczniami i w pozostałych przedmiotach.

Na podstawie badań eksperymentalnych, wykonanych na 20 uczniach, autor analizuje, jakie dyspozycje psychiczne i fizyczne są warunkami uzdolnień gimnastycznych.

P. v. Schiller. *Ankieta w sprawie nerwowości. Przyczynek do fenomenologii pobudek działania. (Eine Erhebung über Nervosität. Zur Phänomenologie der Handlungsantriebe)*. Str. 234—252.

¹⁾ „Wertigkeit” jest wyrazem nowym w terminologii statystycznej. Tłumacząc go jako „wartościowość”, zdajemy sobie sprawę, że może to być tłumaczenie nieodpowiednie.

Autor przeprowadził ankietę w sprawie nerwowości w życiu codziennym. Uzyskał odpowiedzi 500 osób. Sytuacje które powodują stan nerwowości, podzielił na trzy grupy: 1. wrażenia zmysłowe (np. zgrzyty), 2. zachowanie się drugich osób (np. sąsiad przy obiedzie bierze nóż do ust), 3. zagrożenie własnego interesu (np. długie czekanie na tramwaj, gdy się człowiek śpieszy). Nerwowym czyni człowieka każda sytuacja, stwarzająca pobudki do takiego działania, którego w tej właśnie sytuacji nie można wykonać.

H. Naegelsbach. *Grafologiczna ocena przypadków psychopatycznych. (Zur graphologischen Beurteilung psychopathischer Falle)*. Str. 257—269.

Praca oparta jest na analizie 89 próbek pisma psychopatów, z czego 21 próbek jest w pracy załączonych. Wszyscy psychopaci byli dokładnie badani przez psychiatrów. Autor analizuje cechy pisma i stara się wykryć w nich odpowiedniki cech psychicznych autorów pisma. Dochodzi do wniosku, że na podstawie pisma więcej można powiedzieć o cechach charakteru, niż o uzdolnieniach. Podkreśla, iż pomimo niezwykłych rezultatów poszczególnych grafologów, należy z wielką ostrożnością odnosić się do metody grafologicznej, która wielu czynników choroby w ogóle wykryć nie może.

H. Ruppert. *Organiczne i nieorganiczne tworzenie wartości w wieku młodzieńczym i zagadnienie szczeroci. (Organische und unorganische Wertbildung im Jugendalter und das Problem der Echtheit)*. Str. 270—304.

Spekulacyjne rozważania na temat naturalności, ciągłości i szczeroci w tworzeniu się wartości u młodzieży.

W. Oehl. *Badania psychologiczne nad pojęciami liczb i rachowaniem u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. (Psychologische Untersuchungen über Zahlendenken und Rechnen bei Schulanfängern)*. Str. 305—351.

Autor w ciągu roku szkolnego przeprowadził szereg interesujących obserwacji i eksperymentów nad dziećmi I klasy, w której sam był nauczycielem, oraz nad dziećmi z przedszkola i dziećmi niedorozwiniętymi. Badania rzucają światło nad rozwój pojęcia liczby, liczenia i rachowania u dziecka. Dziecko zaczyna od mechanicznego wymieniania liczb, przy czym cały szereg stanowi jedną nierozczłonkowaną całość. Z czasem dziecko zaczyna każdy element szeregu wiązać z odpowiednią liczbą. Gdy dziecko rozumie już, że każdy element powstaje z poprzedniego przez dodanie jedności, wtedy dopiero można mówić u dziecka o liczeniu ze zrozumieniem. Im niższy szczebel rozwoju, tym silniej związane jest liczenie z konkretnymi przedmiotami: dziecko potrafi liczyć tylko wtedy, gdy ma przed sobą do policzenia palce, klocki lub t. p. Opanowanie szeregu liczbowego jest podwaliną dla umiejętności rachowania. Autor wyróżnia różne stadia rozwoju i typy liczenia, dodawania i odejmowania u dzieci.

J. Schrök i E. Bramesfeld. *Studia mimiczne w klasie. (Mimische Studien in der Schulklasse)*. Str. 352—357.

Kilka zdjęć dokonanych podczas lekcji poddają autorzy analizie, podkreślając, że zdjęcia takie mogą służyć jako środek pomocniczy przy poznawaniu temperamentu i charakteru uczniów.

Tom zawiera nadto sprawozdanie z kongresu niemieckiego lekarskiego towarzystwa psychoterapeutycznego oraz sprawozdania z książek i czasopism.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Rocznik 36.
nr 7—12, 1935.

H i l d e g a r d H e t z e r. *Zasadnicze typy wychowania macierzyńskiego.*
(*Grundformen mütterlicher Erziehung*).

Autorka rozpatruje stosunek matki do dziecka z punktu widzenia możliwości rozwojowych i warunków wychowawczych, jakie matka może dostarczyć dzieciom. Na podstawie obszernego materiału obserwacyjnego, uzyskanego wśród różnych warstw społecznych, ustala H. Hetzer cztery zasadnicze postawy wychowawcze matek w stosunku do swych dzieci. Jeden typ wychowania macierzyńskiego stanowią matki odznaczające się, jak je autorka charakteryzuje, uporządkowaną postawą wobec życia. U tego typu występuje obiektywny, określony cel wychowania, zabiegi wychowawcze są dostosowane do natury dziecka i przemyślane. Matki te traktują dzieci jako powierzone im dobro, wobec którego mają obowiązki. Dzieci odgrywają w ich życiu dużą rolę, ale nie odgradzają ich od reszty świata. Matki drugiego typu — to matki z nieuporządkowaną postawą wobec życia. Nie potrafiły one osiągnąć równowagi życiowej, szukają ciągle nowych możliwości. Dzieci traktują jako swą wyłączną własność. Jako cel wychowawczy wysuwają jedynie szczęście dziecka. Matki tego typu mało liczą się z naturą dziecka, łatwo stawiają im zbyt wygórowane wymagania. Przy trzecim typie wychowawczym trudno mówić o świadomym stosunku matek-wychowawczyń do życia. Postępowanie jest tu raczej wytyczone przez instynkt, wychowuje się dzieci tak, jak się samemu było wychowanym. Nie ma tu ani świadomie stosowanych metod, ani świadomego liczenia się z naturą dziecka. Mamy tu do czynienia nie tyle z „wychowaniem”, ile ze stosowaniem zewnętrznych zabiegów, z pielęgnacją. Do czwartego typu matek, wychowujących dzieci, zalicza H. Hetzer kobiety, zdradzające w postępowaniu z dziećmi rysy patologiczne: kierują się one wyłącznie popędami i nastrojem chwili. Nie ma tu stałych reguł, wytyczonych celów wychowawczych. Metody wychowawcze wahają się zazwyczaj między dwoma biegunami: od przeczulonego traktowania dziecka do przesadnej ostrości i chłodu.

W dalszym ciągu rozważań autorka poddaje analizie stosunek matek różnego typu do dziecka, sprawiającego szczególne trudności wychowawcze. U matek pierwszego typu defekty dziecka wywołują pogłębienie postawy wychowawczej przez większe liczenie się z naturą dziecka i większą dbałość o racjonalne pokierowanie nim. Matki drugiego typu usiłują nie dostrzegać ułomności swych dzieci i starają się nadmiernymi pieszczotami wynagrodzić im upośledzenie przez los. Matki trzeciego typu podważają wobec dzieci upośledzonych przez naturę swe wysiłki pielęgnacyjne. Na zakończenie artykułu podaje autorka szereg uwag, dotyczących matek, w których występuje zanik uczuć macierzyńskich.

R i c h a r d P a u l i. *Nauka czytania w wieku przedszkolnym.* (*Über das Leselernen im vorschulpflichtigen Alter.*)

Autor zajmuje się zagadnieniem przerzucenia obowiązku nauczania czytania i pisania na przedszkole i dom rodzicielski. Pauli dzieli się z czytelnikami doświadczeniem, zdobyłym przy uczeniu swej córki (2;10—4;7), którą zaznajamiał ze sztuką czytania, opierając się na jej samorzutnych zainteresowaniach i stosując metodę uczenia przez zabawę.

P e t e r E n g e l. *Spostrzeganie barw i kształtów.* (*Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form.*)

Na podstawie eksperymentów, przeprowadzonych nad 800 dziećmi w wieku szkolnym, autor stara się rozstrzygnąć spór istniejący między psychologami na temat

tego, czy dziecko reaguje przede wszystkim na barwę, czy też na kształt. (D. Katz, A. Descoedres, H. Volkelt i inni.) Engel dochodzi do wniosku, iż zagadnienie to jest zagadnieniem należącym do psychologii rozwojowej. Poniżej wieku 3;6 olbrzymi procent dzieci reaguje przede wszystkim na kształt. Od wieku 3;6 wzrasta stopniowo ilość dzieci wybierających przedmiot na podstawie barwy, aż wreszcie około 6 r. ż. reakcje na barwy wynoszą 70% wszystkich reakcji.

D r M a r i a Z i l l i g podaje krótki wykaz zabaw zaobserwowanych u dwunastoletnich dziewczynek w szkole.

D r H. V o r w a h l zastanawia się nad przyczynami wcześniejszej dojrzałości płciowej obecnej młodzieży w porównaniu z przedwojenną.

F r. R u d o l f L e h m a n n. *Wychowanie u ludów nie posiadających pisma.* (*Die Erziehung bei schriftlosen Völkern.*)

Autor omawia doniosłość, jaką dla poznania psychiki dzieci ludów kulturalnych mają studia nad psychiką i wychowaniem dzieci ludów pierwotnych. Następuje zreferowanie dzieł dotyczących wychowania i rozwoju psychiki u tych ludów.

H e r b e r t G r a e w e. *Jak dzieci rysują zwierzęta.* (*Das Tierzeichnen der Kinder.*)

Autor analizuje rysunki dzieci odtwarzające zwierzęta. Rozwój tego odtwarzania przebiega najczęściej od przekształcenia schematu przedstawiającego postać ludzką, na rysunek zwierzęcia. Dziecko dodaje najpierw do schematu człowieka ogon czy dziób, otrzymując w ten sposób rysunek zwierzęcia. Dalej następuje dodawanie coraz większej ilości szczegółów, następnie coraz precyzyjniejsze wykończenie tych szczegółów, akcentowanie ogólnego zarysu postaci zwierzęcej, doskonalenie się w wierności i artystycznym wykończeniu rysunku.

F r i e d r i c h K r e p p e l. *Religia Henryka Pestalozziego.* (*Heinrich Pestalozzis Religion.*)

Jest to przyczynek do rozwoju religijnych idei u Pestalozziego, zamieszczony przez redakcję w czasopiśmie psychologicznym ze względu na aktualność tego rodzaju zagadnień w „okresie zwalczania resztek liberalizmu”.

F r i e d r i c h G l a e s e r. *Wychowywanie do działania.* (*Erziehung zur Leistung.*)

Po rozważeniu różnych znaczeń słowa „Leistung” autor omawia ogólnikowo zadania, jakie stawiać sobie powinien wychowawca przygotowujący młodzież do działania. A więc zachodzi tu konieczność liczenia się z wymogami społeczności, w której się żyje; uwzględnianie praw, rządzących tą dziedziną życia, której dotyczy działanie; opieranie się na wiedzy i umiejętnościach działającego; wypracowanie właściwej metody działania; ocenianie działania od strony jego produktów, czynów; uwzględnianie zarówno strony technicznej, jak i czysto wychowawczej (ćwiczenie woli, rozwijanie zamiłowań, nastawianie całej osobowości wychowanka na działanie).

H u g o S c h r ö d e r. *Współzawodnictwo zawodowe jako zagadnienie psychologiczne.* (*Der Berufswettkampf als psychologisches Problem.*)

Jest to szereg ogólnikowych rozważań na temat obrazu psychiki młodzieży, biorącej udział we współzawodniczeniu o pracę zawodową.

H u g o S c h r ö d e r. *Psychologiczno-socjologiczne oblicze szkoły zawodowej.* (*Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufsschule.*)

Autor rozpatruje różne momenty społeczne, wpływające na ukształtowanie się oblicza szkoły, a następnie charakteryzuje różnorodne typy klas, spotykane w uczelniach zawodowych.

H e r m a n T h y e n. *Różnice płci a uzdolnienia szkolne. (Über Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten.)*

Autor starał się ustalić na podstawie obliczenia przeciętnej ocen szkolnych chłopców i dziewcząt (309 chłopców i 167 dziewcząt) różnice, jakie zachodzą między obu płciami w wynikach osiągniętych przy nauce poszczególnych przedmiotów. Okazało się, iż chłopcy górują nad dziewczętami w fizyce, chemii, geologii i historii, dziewczęta natomiast wykazują niewielką przewagę nad chłopcami w nauce rysunków, biologii i matematyki, a znaczną w nauce religii, języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego. Najlepsze oceny absolutne osiągają chłopcy w naukach przyrodniczych, najgorsze w nauce obcego języka. Dziewczęta mają najlepsze oceny absolutne z języków, najgorsze z matematyki. Artykuł zawiera ponadto obliczenie korelacji, zachodzących między ocenami z poszczególnych przedmiotów.

Dr Wanda Ptaszyńska

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Biegeleisen Bronisława. *Uwagi o istocie psychotechniki*. Warszawa (Druk. Lech), 1935, str. 26.

Blaustein Leopold dr. *Karność w nowoczesnym wychowaniu*. Lwów. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna nr 6, 1936, str. 47.

Freud Zygmunta. *Wizerunek własny*. Przeł. dr M. Załszupin. Warszawa, J. Przeworski, str. 97.

Kerschesteiner Georg. *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Z III wyd. niemieckiego przeł. Alfred Tom. Warszawa, N. K., Biblioteka Dziel Pedagogicznych nr 51, 1936, str. 154.

Markinówna Estera. *Psychologia dążenia do mocy. Zestawienie poglądów Witwickiego i Adlera*. Poznań, Pozn. Tow. Psychologiczne. Odb. z Księgi Pamiątkowej ku czci Wł. Witwickiego, 1935, str. 18.

Poznańska Adela. *Niemowlęstwo. Pierwszy rok życia dziecka*. Z cyklu „Fazy rozwoju psychicznego”. Warszawa, Polskie Tow. Higieniczne. Biblioteka Popularno-Naukowa Instytutu Higieny Psychiczej nr 1, 1936, str. 46.

Poznańska Adela. *Pierwsze dzieciństwo. Drugi i trzeci rok życia dziecka*. (Jak wyżej) nr 2, 1936, str. 55.

Poznańska Adela. *Drugie dzieciństwo. Czwarty—siódmy rok życia dziecka*. (Jak wyżej), nr 3, 1936, str. 64.

Ptaszyńska Wanda. *Trzecie dzieciństwo. Siódmy—jedenasty rok życia dziecka*. (Jak wyżej), nr 4, 1936, str.

Wytyczak Leon. *Analiza psychologiczna testu Ebbinghousa*. Lwów. Prace psychologiczne Uniw. J. K. we Lwowie, t. I, nr 2, 1935, str. 29.

CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI

Bulletin International. International Bulletin. Internationale Zeitschrift. Kwartalnik, zesz. 47, 1936. Tongres (Belgique).

Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée. Kwartalnik, t. XV, zesz. 57, 58, 1936. Nancy.

Bulletin Trimestriel de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle. Kwartalnik, t. XVI, zesz. 61, 1936. Bruxelles.

Coopération Intellectuelle. Miesięcznik, t. VI, zesz. 63, 64—5, 66—7, 1936. Paris.

Chowanna. Miesięcznik, t. VII, zesz. 5, 1936. Katowice.

Kultura i Wychowanie. Kwartalnik, t. III, zesz. 3, 1936. Warszawa.

Muzeum. Kwartalnik, t. LI, zesz. 1, 1936. Lwów.

La Nouvelle Éducation. Miesięcznik, t. XV, zesz. 141—147, 1936. Paris.

Oświata i Wychowanie. Miesięcznik, t. VIII, zesz. 1—6, 1936. Warszawa.

Pour l'Ère Nouvelle. Miesięcznik, t. XV, zesz. 117, 118, 1936. Paris.

Przegląd Filozoficzny. Kwartalnik, t. XXXIX, zesz. 1, 2, 1936. Warszawa.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik, t. LV (20), zesz. 1—9, 1936. Warszawa.

Ruch Filozoficzny. Kwartalnik, t. XIII, zesz. 1—4, 1935. Lwów.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik, t. X, zesz. 1—2, 1936. Warszawa.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

REVUE TRIMESTRIELLE CONSACRÉE À LA PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE, PUBLIÉE PAR L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POLONAIS.
FONDÉE PAR LE PROF. J. J O T E Y K O.

PRIÈRE D'ENVOYER LES TRAVAUX POUR L'IMPRESSION, LES ÉCHANGES ET LES LIVRES POUR L'ANALYSE À LA DIRECTION: PL. TRZECH KRZYŻY 8 M. 25, VARSOVIE. POUR LES ABONNEMENTS S'ADRESSER À L'ADMINISTRATION 35, WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE, VARSOVIE.

RESUMÉ DES ARTICLES. SUMMARY.

THE PLAN OF A MONOGRAPH OF A SCHOOL CLASS

(from the Seminar of the Institute for Educational Psychology of the Joseph Pilsudski University, Warsaw)

Prepared for publication by Joanna Kunicka, Maria Żebrowska and Ewa Rybicka.

The present paper contains the plan of a monograph of a school class prepared by a group of psychologists in the Institute for Educational Psychology in Warsaw, on Professor Stefan Baley's initiative and under his control. The plan was not as much a result of some theoretical research on what a monograph of a class actually should be, as an essay to solve the practical problem of giving the school psychologists a program of investigation into the behaviour of the class as a whole that would be adapted to their requirements. The authors themselves consider this plan as a provisional one, which need to be checked up and tested in practice.

The proposed plan falls into two main parts: the first covers data relating to the class as a collection of single pupils, the second deals with the symptoms of the collective life of the class. A particular stress was laid on the second part, which forms the very backbone of the monograph, the first part being in a sense a sub-structure. When dealing with the different items of the plan, the authors indicate the main problems concerned, suggest methods that might be applied when making investigations into those problems (proposed questionnaires and tests are to be found in Annexes to each part) and quote examples of how the given problem was treated in the scientific literature, both Polish and foreign. The following summary gives only the principal points of the plan.

Part I. The class as a collection of single pupils

1. Number of pupils, their sex and age.
2. Physical status and external appearance.

3. **Family conditions.**
4. **Composition of the class according to nationality, religion, wealth, parents' profession.**
5. **The psychological profile of the class.**
6. **Inclinations, tastes and special capacities of pupils.**
7. **Attitudes, feelings, interest appearing frequently, but not felt in common by the class.**
8. **The attitude of the family towards the child and its school work.**
9. **General summary containing principal data on individual pupils.**

Part II. The collective life

1. **Influence of surroundings affecting the class as a whole.**
 - a) **Description of the town district, of the school building, of the school room.**
 - b) **Description of the school: its type, the system of instruction, the governing body, the teaching staff, the community of pupils and teachers, the school and interschool organizations, the attitude of the class as a whole towards the school, and vice versa, whether the school is a social group having a physiognomy of its own.**
 - c) **Portraits of the tutor and of the teachers appointed to the given class.**
2. **Internal structure of the class.**
 - a) **Feeling of solidarity.**
 - b) **The history of the class.**
 - c) **Groups within the class.**
 - d) **Leaders and their influence: portraits of individual leaders, analysis of features which probably determined their success, the kind and the scope of their influence, their attitude towards the class, the tutor and one another.**
 - e) **Special types: pets, specialists, laughing-stock, clumsy Jacks, whipping-boys, etc.**
3. **The „objective” and the „subjective” spirit of the class.**
 - A. **The „objective” spirit.**
 - a) **The class' habits: the way they greet and take leave, proverbs and favourite sayings, favourite places where they spend their recreation time, the habit of coming to school and leaving the school early or late, etc.**
 - b) **tastes and interest, common topics of conversation.**
 - c) **ethic norms, non-written laws (also problems of the general view of life, either own or brought from one's home).**
 - B. **The „subjective” spirit.**
4. **The activity of the class.**
 - a) **Organizations existing in the class and created by it.**
 - b) **Ability of organizing a planned action.**

- c) The attitude of the class as a whole towards the school work: dutifulness, inclination to individual or collective work, etc.
 - d) Symptoms of the intelligence of the group as a whole: the average level of school work, the level and the tone of collective discussions, other outcomes of collective intellectual cooperation (evaluations and opinions uttered in common newspapers, organization of festivals, etc.).
 - e) The internal activity and efficiency of the class (products of work done in the class, but meant to go outwards, the activity of the class or its representatives outside the class).
5. The influence of the group on attitudes, views and opinions uttered by individual pupils.
- b) Symptoms of influence—if any—of the class on the behaviour of individual pupils.
 - c) Influence of the group on the quality of a single pupil's work.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.