



Polskie Archiwum Psychologii

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAL

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Polskiego Naucz. Szkół Powszechnych K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 660-65.

Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.

Konto P. K. O. 13.951.

Dr. HALINA JANKOWSKA.

Poziom inteligencji dzieci Szkół Powszechnych m. Wilna według skali Binet-Simon-Terman oraz wartość poszczególnych testów w świetle tych badań

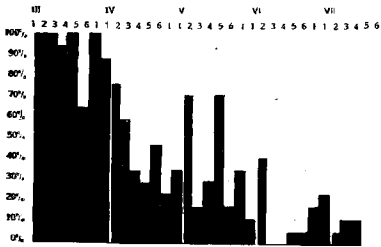
Kiedy w 1924 r. przeprowadzałam w Wilnie selekcję dzieci do szkół specjalnych z pomocą skali *Binet-Simon-Terman*, poczułam bardzo dotkliwie brak dla dzieci polskich norm inteligencji, wyrażonej w cyfrach tej skali. Wprawdzie jako granicę normalnej inteligencji i upośledzenia przyjął na podstawie podziału *Termana* iloraz inteligencji¹⁾ równy 70, jednak na początku zwłaszcza brak mi było doświadczalnych danych o przeciętnej inteligencji polskich dzieci. Nie miałam bowiem pewności, czy wyniki badań, dokonanych na dzieciach amerykańskich, dadzą się w całości zastosować do naszych dzieci. Nie mogły mi w tym względzie pomóc wyniki badań *Hamczyka*²⁾, przeprowadzone w 1913 roku na dzieciach warszawskich, gdyż posługiwał on się metodą *Bineta-Simona* w jej pierwotnej postaci, która została oparta na stosunkowo małym materiale (203 zbadanych dzieci) i przy dalszym stosowaniu

¹⁾ W dalszym ciągu artykułu będziemy „iloraz Inteligencji” oznaczać przez „I. I.”.

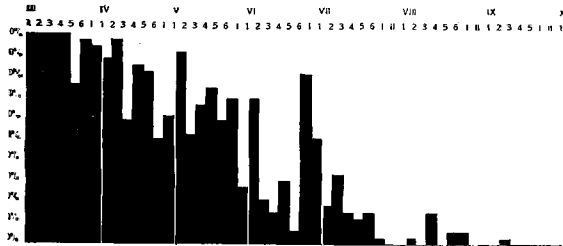
²⁾ *Hamczyk*. Jak badać inteligencję. Warszawa, 1914.

T A B L I C A IX

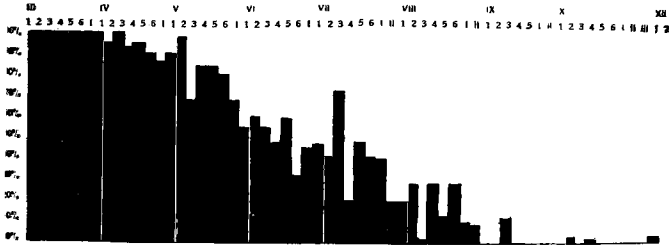
4 lata (21 os. b.)



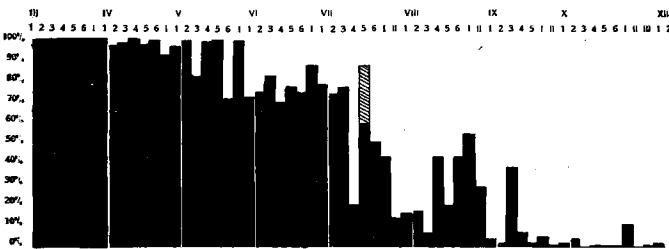
5 lata (36 os. b.)



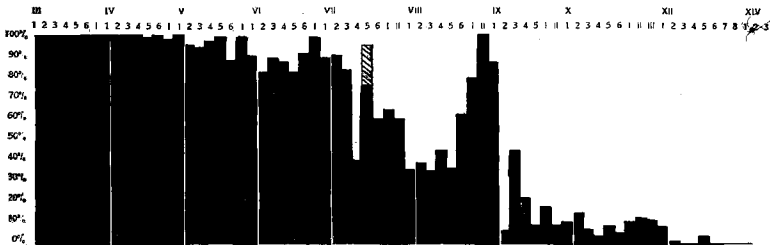
6 lata (43 os. b.)



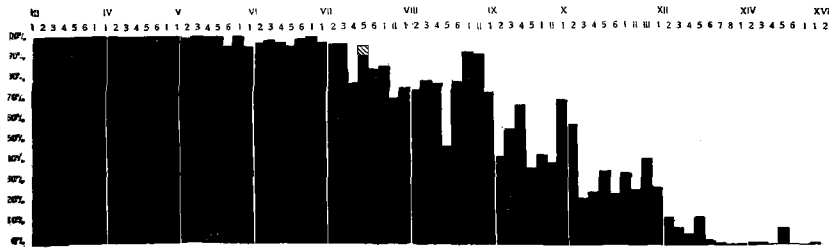
7 lata (124 os. b.)



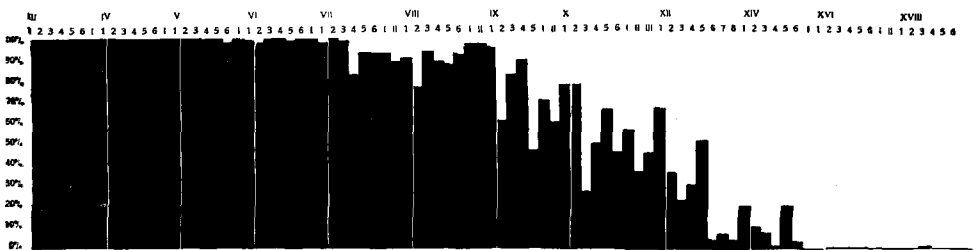
8 lata (96 os. b.)



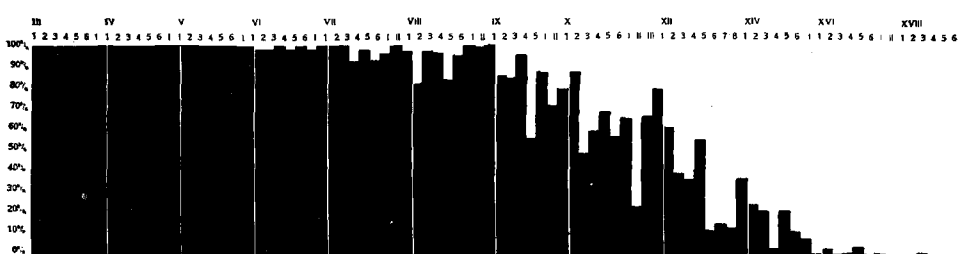
9 lat (92 os. b.)



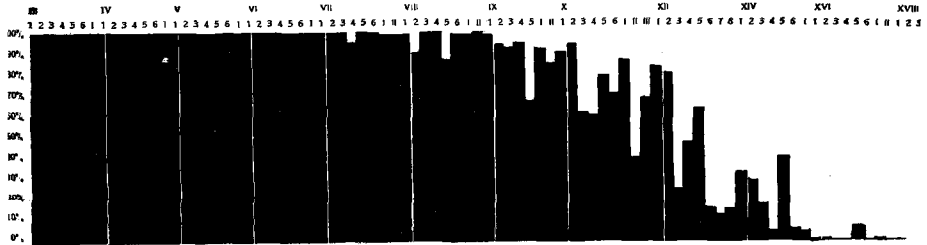
10 lat (85 os. b.)



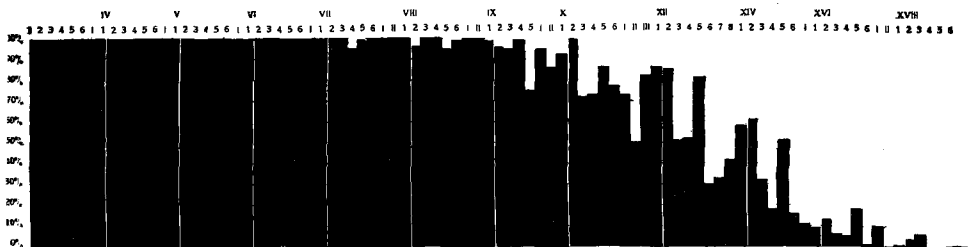
11 lat (74 os. b.)



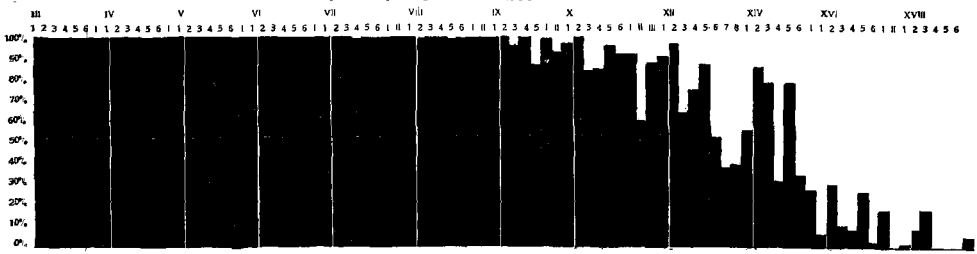
12 lat (85 os. b.)



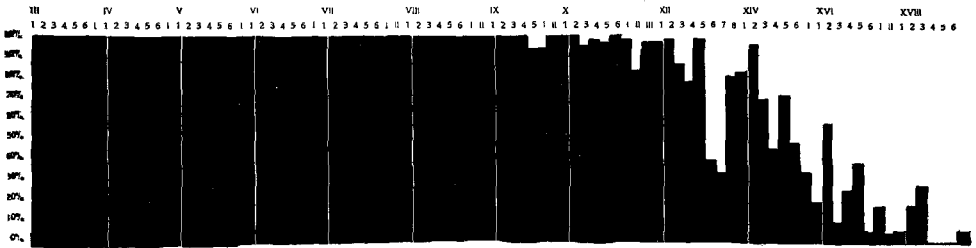
13 lat (97 os. b.)



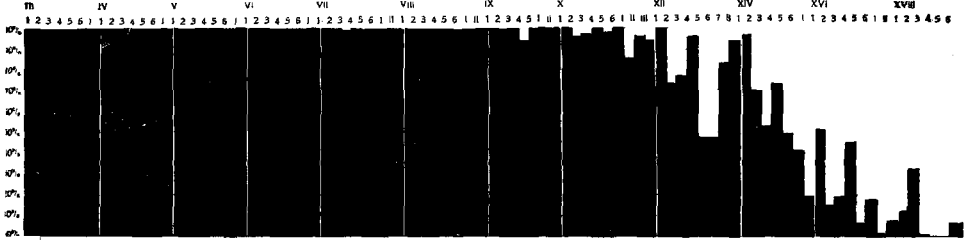
14 lat (85 os. b.)



15 lat (75 os. b.)



16 lat i wyżej (105 os. b.)



Rzymskie cyfry u góry oznaczają wiek grupy testów, arabskie – kolejne testy, rzymskie I i II stojące za nimi oznaczają zastępcze testy.
 U góry każdego wykresu jest podany wiek życia którego wynik badania przedstawia wykres. Czarne słupki wskazują na odsetkach odpowiedzi do-
 datnie, biały słup nad nim odpowiedzi ujemne, słupki kreskowane — odpowiedzi napół-dobre.

wykazała duże braki i niedokładności. Spozrzegli to już sami jej autorzy, gdyż po ogłoszeniu testów w 1908 r., *Binet* w 1911 r. proponuje nieco zmienioną serję, która okazała się jednak mniej udatna, niż pierwsza. Następnie inni badacze (*Bobertag, Kuhlman* i in.) dążyli do udoskonalenia metody, która wreszcie w opracowaniu Stanfordskiego Uniwersytetu pod kierunkiem *Termana* została znacznie przekształconą; chodziło mianowicie o odpowiednie dobranie testów dla poszczególnych lat życia, co pociąga za sobą większą stabilizację ilorazu inteligencji, który w założeniu powinien być wielkością stałą, nie zmieniającą się ze zmianą wieku osobnika. Modyfikacja Stanfordskiego Uniwersytetu jest dziś ogólnie przyjęta i nie powinna, mojem zdaniem, podlegać dalszym zmianom, które pociągają za sobą różnice wyników; powinna ona stanowić stały próbiez, który pozwoli porównywać inteligencje różnych ras, narodów, warstw i środowisk, a może w części także i niektóre inne własności intelektualne tych grup.

Ponieważ testy te mają być międzynarodowym sprawdzianem porównawczym, łatwo zrozumieć, jak ważną rzeczą jest ich dokładne tłumaczenie na inny język, stosowanie tych samych instrukcyj przy podawaniu testów oraz tych samych kryterjów przy ich ocenianiu. Równie ważnym momentem jest odpowiednie przystosowanie testów do właściwości językowych i zwyczajów danego kraju względnie prowincji.

W książkach *Jaroszyńskiego*¹⁾, *J. Joteyko*²⁾ oraz *Dąbrowskiego*³⁾ znajdujemy wprawdzie testy *Binet - Terman* w polskim przekładzie, jednak ze względu na to, że instrukcje nie są przytoczone w dosłownem brzmieniu, że nasuwają pewne wątpliwości co do sposobu wykonania poszczególnych testów, że testy uzależnio-

¹⁾ *Dr. T. Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole.* Warszawa, 1925.

²⁾ *J. Joteyko. Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa.* Warszawa, 1926.

³⁾ *P. Z. Dąbrowski. Nauka o dziecku.* Warszawa, 1927. Autor wprowadza do testów pewne zmiany, np. zamiast słownika podaje inne testy.

Już po napisaniu niniejszego artykułu zaznajomiłam się z pracą *Pawłowskiego i Warczaka* („Testy Binet'a - Simon'a w układzie Uniwersytetu Stanfordskiego. Wskazówki metodyczno - techniczne, opracowane w pracowni pedagogicznej państwowego seminarjum nauczycielskiego w Tucholi, Pomorze, 1928). Jest to dotąd jedyne ogłoszone drukiem po polsku źródło wskazówek metodyczno - technicznych do przeprowadzania tych badań. Instrukcje są podane dość szczegółowo. Wobec tego jednak, że autorzy tego przekładu wprowadzają od siebie pewne zmiany (np. usunęli zupełnie słownik i inne testy), podaję tutaj swój przekład w całości.

Istnieją jeszcze w języku polskim „Testy Binet'a i Simon'a uzupełnione przez L. M. Termána”, wydane staraniem *J. Bużyckiej*. Jest to przekład z pewnemi zmianami i wyjaśnieniami Termanowskiej „Record Booklet” — zeszytiku, w którym protokułuje się poszczególne badania, a który zawiera treść każdego testu bez szczegółowych instrukcyj.

ne od warunków lokalnych nie są przystosowane do naszych warunków polskich, a ogólnikowość instrukcyj powoduje pewne rozbieżności przy stosowaniu tych testów, — pozwolę sobie przedstawić tutaj testy w takim brzmieniu, w jakim je stosowałam w swoich badaniach w Wilnie, t. zn. z dosłownem tłumaczeniem wszystkich instrukcyj, do których wprowadzałam tylko te zmiany, których wymagało przystosowanie niektórych testów do odmiennych warunków lokalnych.

Jak widać z cyfr tabl. VIII i wykresów tabl. IX, ilość rozwiązań niektórych testów jest wyraźnie mniejsza, aniżeli innych testów dla tego samego wieku, czyli niektóre testy okazują się dla polskich dzieci nieproporcjonalnie trudne, inne zaś stosunkowo za łatwe. Pomimo, iż to spostrzeżenie mogłoby nasuwać myśl o potrzebie przegrupowania tych testów, — nie proponuję tego jednak, by nie naruszać całości i nie zmieniać zasadniczo skali. Nie mogłam się jedynie powstrzymać od zaproponowania drobnych poprawek, dotyczących się dwóch testów: testu zrozumienia (dla 6 i 8 lat) oraz testu krytyki zdań niedorzecznych (dla 10 lat), które podałam w uwagach do tych testów wraz z liczbowymi tablicami, motywuującymi proponowane poprawki.

Testy Binet - Simon'a w przeróbce Stanfordzkiego Uniwersytetu.¹⁾

III. ²⁾ 1. Wskazać części ciała.

„Pokaż mi nos”, „potóż paluszek na swoim nosku”
(Jeżeli 2 — 3 powtórzenia nie dają odpowiedzi) „czy to”
(wskazać brodę) „jest twój nos? nie?, no to gdzie jest twój nos?” To samo dla oczu, ust, włosów.

Część ciała musi być pokazana w jakikolwiek sposób.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby.

¹⁾ Tłumaczenie, dokonane z „Condensed Guide for the Stanford Revision of the Binet - Simon intelligence Tests” by Lewis M. Terman.

Tłumaczenie autorki podajemy in extenso dlatego, że odbiega ono w wielu ważnych szczegółach od innych istniejących u nas tłumaczeń. Uważając przekład naogół za poprawny, nie będziemy wchodzić w pewne szczegóły instrukcyj mniej jasne dla czytelnika, nieobeznanego z oryginalnym tekstem, gdyż dla całości niniejszego artykułu jest to zbyt cenne, a tłumaczenie testów Binet - Terman z obszernymi komentarzami wydane zostanie w niedługim czasie przez Zakład Psychologii Wychowawczej U. W.

Zaznaczamy jeszcze, że tłumaczenie niniejsze ogłaszamy za zgodą L. M. Termana i wydawców Houghton Mifflin Company w Bostonie, za co na tem miejscu składamy im podziękowanie. Nadto jeszcze nadmieniamy, że wydawcy zgodzili się na ogłoszenie tego przekładu jedynie jako części tego artykułu. (Przyp. Red.).

²⁾ Rzymskie cyfry z boku oznaczają wiek.

2. Nazwanie otaczających przedmiotów.

Pokazać klucz (zwykły), drobną monetę (nie nową), zamknięty scyzoryk, zegarek, ołówek, powtarzając za każdym razem „co to jest”, albo „powiedz mi co to jest?”.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 5 prób.

3. Obrazki — wyliczenie przedmiotów.

„Teraz ja ci pokażę ładny obrazek”¹⁾ (pokazać i powiedzieć) „Powiedz mi co widzisz na tym obrazku”, albo „popatrz na ten obrazek i powiedz wszystko co widzisz na tym obrazku” (jeżeli dziecko nie odpowiada) „pokaż mi kotka. Bardzo dobrze, teraz powiedz mi wszystko co widzisz na tym obrazku”. Jeżeli trzeba — zapytać „co jeszcze?”. To samo dla obrazków B i C.

R o z w i ą z a n i e: Co najmniej 3 przedmioty w każdym obrazku powinny być nazwane samorzutnie, albo jeden obrazek opisany lub zinterpretowany.

4. Podać płeć.

(Jeżeli chłopiec) „Czy ty jesteś chłopczyk czy dziewczynka”, (jeżeli dziewczynka) „czy ty jesteś dziewczynka, czy chłopczyk”. (Jeżeli dziecko nie odpowiada) „Czy ty jesteś dziewczynka” (jeżeli chłopiec), „czy ty jesteś chłopiec” (jeżeli dziewczynka). Jeżeli odpowie „Nie”, zapytać, „no to co ty jesteś: chłopiec czy dziewczynka” (albo odwrotnie).

5. Podać nazwisko.

„Jak ty się nazywasz?”. (Jeżeli dziecko podaje tylko imię, zapytać) „dobrze, a dalej, Janek jaki?”. O ile trzeba — zapytać: „czy ty się nazywasz Janek Kwiatkowski?” (fikcyjne nazwisko).

6. Powtórzyć zdanie:

Czy ty możesz powiedzieć: „Ładny kotek”. Teraz powiedz: „Ja mam małego pieska”. Jeżeli dziecko nie odpowiada, powtórzyć pierwsze zdanie 2 lub 3 razy, tak samo postępować z drugim zdaniem: „Piesek goni kota”; trze-

¹⁾ Obrazków ani rysunków nie podaję w pracy niniejszej; natomiast bardzo polecam każdemu, kto by się temi badaniami miał zająć, teczkę pomocniczą *Termana*: Test Material for „The measurement od intelligence”. London, George G. Harrap et co., w której znajdzie nie tylko obrazki i rysunki, potrzebne do badania, ale również tablice z rozwiązaniami testów rysunkowych.

cie zdanie: „*Latem słońeczko grzeje*”, wypowiada się tylko jeden raz.

R o z w i ą z a n i e: Jedno zdanie powtórzone bez błędu po jednorazowym odczytaniu.

Alternatywny test: powtórzyć 3 cyfry.

„*Posłuchaj: powiedz tak: 4 — 2; teraz powiedz: 6 — 4 — 1*”; tak samo 3 — 5 — 2 i 8 — 3 — 7. Jeżeli powtórzy pierwszy szereg, niema potrzeby dawać pozostałych. (Wypowiadać nieco szybciej niż jedna cyfra na sekundę).

R o z w i ą z a n i e: Jedno powtórzenie po jednokrotnym odczytaniu.

IV. 1. Porównanie linii.

Pokazać kartę: „*Widzisz te linijki, przypatrz się dobrze i powiedz mi, która z nich jest dłuższa*”. (Jeżeli dziecko nie odpowiada) „*pokaż mi która linijka jest większa*”. Pokazać jeszcze 2 razy przewracając kartę i zapytując: „*a teraz która jest dłuższa?*”. Jeżeli 2 powodzenia na 3 próby, powtórzyć jeszcze całkowity tekst.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 3 próby, albo 5 na 6 prób.

2. Odróżnianie form (w/g Kuhlmana).

Pojedyncze rysunki należy za każdym razem umieścić na karcie z figurami na narysowanym tam krzyżyku. (X) Położyć kółko na X: „*pokaż mi takie same, jak to*”, oprowadzając jednocześnie kontur palcem. Jeżeli dziecko nie odpowiada: „*Czy ty widzisz te wszystkie rysunki?*”, (wskazać palcem różne figury). „*A widzisz ten?*” (wskazać znowu kółko na X). „*Teraz znajdź mi drugi taki sam*”. Pierwszą omyłkę należy poprawić „*nie, znajdź mi takie same, jak to*”. Oprowadzić palcem kółko na X. Dalszych błędów nie należy poprawiać (kółko, kwadrat, trójkąt i t. d.).

R o z w i ą z a n i e: 7 powodzeń na 10 prób (jeżeli pierwszy błąd poprawiony — liczyć jako powodzenie).

3. Policzyć 4 grosze.

Ułożyć 4 grosze w poziomy rząd: „*Widzisz te grosiki, policz te grosiki i powiedz ile ich jest, policz paluszkami tak: (wskazać palcem pierwszy grosz z lewej strony) „jeden, a teraz dalej*”. Jeżeli dziecko liczy nie wskazując,

powiedzieć: „nie, policz paluszkiem, tak” (powtórzyć jak poprzednio).

R o z w i ą z a n i e: Prawidłowe przeliczenie wskazując palcem.

4. Przerysować kwadrat ołówkiem.

Pokazać kwadrat „widzisz to?” wskazać palcem, „narysuj tutaj” (kartka papieru) „zupełnie takie same, jak to, ja wiem, że ty ślicznie to narysujesz”. O ile rysunek nie jest zadawalający, powtórzyć dwukrotnie: „narysuj zupełnie takie same jak to” (wskazywać rysunek).

R o z w i ą z a n i e: 1 zadawalający rysunek.

5. Zrozumienie.

Można w razie potrzeby powtarzać pytanie; 20” na odpowiedź:

- a) *Co powinienesz (co musisz)¹⁾ zrobić jeżeli chcesz spać.*
 - b) „ „ „ „ „ *jeżeli ci zimno.*
 - c) „ „ „ „ „ *jeżeli jesteś głodny.*
- R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

6. Powtórzyć 4 cyfry.

„Posłuchaj, ja ci powiem kilka liczb, jak ja skończę powtórzysz za mną zupełnie tak samo, słuchaj uważnie, potem powiesz tak samo: a) 4, 7, 3, 9. (o ile trzeba), b) 2, 8, 5, 4, i c) 9, 2, 6, 1; można powtarzać a) dopóki się nie osiągnie powodzenia, następnych nie powtarzać. Szybkość i ocena jak w III roku.

Alt. Powtórzenie zdania.

„Posłuchaj dziecko, powiedz tak: gdzie jest kot? (podać pierwsze zdanie naturalnym głosem, dobitnie. W razie potrzeby powtórzyć 1-sze zdanie) teraz powiedz tak:

- a) *Ten chłopczyk nazywa się Staś, on jest grzeczny.*
- b) *Jak pociąg odchodzi, to słysząc jak gwizdże.*
- c) *Będziemy mieli na wsi ładną pogodę.*

Ocena jak w III roku.

V. 1. Porównanie ciężarów.

Pudełeczka jednakowej wielkości o wadze 3 i 15 gr. Postawić przed badanym w odległości 4—6 calowej: „Widzisz te pudełeczka. One wyglądają jednakowo, ale

¹⁾ Słowo „musisz” dla małych dzieci wileńskich było bardziej przystępne.

jedno pudełeczko jest ciężkie, a drugie lekkie. Zważ w rączce te pudełeczka i powiedz mi, które jest cięższe" (można powtórzyć). Jeżeli dziecko wskazuje bez wazenia: „*nie, to nie tak, musisz wziąć pudełeczko w rączkę i zważyć*” (pokazać). 2-ga próba — przestawić pudełka. 3-cia próba — pudełka, jak za pierwszym razem.

Rozwiązanie: 2 powodzenia na 3 próby.

2. Nazwanie kolorów.

„*Jaki to jest kolor*” (pokazać kolor).¹⁾

Rozwiązanie: Wszystkie kolory muszą być nazwane bez wyraźnego wahania.

3. Porównanie z punktu widzenia estetycznego.

Pokazać każdą parę twarzy: „*Która pani jest ładniejsza?*”.


Rozwiązanie: 3 powodzenia na 3 próby.

4. Określenie — wskazanie celu, albo wyższe.

„*Widziałeś krzesło? Wiesz co to jest krzesło, powiedz mi, co to jest krzesło?*”. (Jeżeli trzeba): „*Napewno wiesz, co to jest krzesło, widziałeś krzesło?*”, „*powiedz mi teraz co to jest krzesło?*”. Jeżeli dziecko nie daje właściwej odpowiedzi. „*Tak, ale powiedz mi co to jest krzesło?*”. Tak samo: *koń, widelec, lalka, ołówek, stół*.

Rozwiązanie: 4 powodzenia na 6 prób.

5. Cierpliwość.

2 prostokąty tekturowe 2×3 cale ang. Jeden z nich przecięty po przekątnej na 2 trójkąty. Nierozciętą kartkę położyć przed dzieckiem dłuższym bokiem, rozciętą położyć tak . „*Złóż te 2 kawałeczki*” (wskazać palcem) „*razem tak, żeby wyszło takie same jak to*”, (wskazać prostokąt). W razie wahania dziecka powtórzyć instrukcję z pewnym ponagleniem. Jeżeli za pierwszym razem dziecku się nie uda — ponownie ułożyć jak poprzednio i powtórzyć. „*Nie, ułóż je tak, żeby wyszło zupełnie takie same, jak to*”. Dalej nie okazywać, czy rozwiązanie jest prawidłowe lub nie. Jeżeli trójkąt jest przewrócony odwrotną powierzchnią, odwrócić go i nie liczyć tej próby. 1' na każdą próbę.

Rozwiązanie: 2 powodzenia na 3 próby.

¹⁾ Pokazujemy badanemu 4 zasadnicze barwy.

6. Wykonać 3 polecenia.

Dziecko postawić na środku pokoju. „*Teraz zrobisz to wszystko co ja Ci powiem. Weźmiesz ten klucz i położysz na tem krześle, potem zamkniesz (albo otworzysz) te drzwi, a potem przyniesiesz mi to pudełko*”. Nazywane przedmioty pokazywać. „*Rozumiesz? Tak zrobisz: najpierw położysz klucz na krześle, potem zamkniesz (albo otworzysz) drzwi, a potem przyniesiesz mi to pudełko*” (znowu pokazać). „*No zaczynaj*”. Podkreślać słowa „*najpierw*” i „*potem*”. Więcej nie pomagać.

R o z w i ą z a n i e: Wszystkie zlecenia muszą być wykonane we wskazanym porządku.

Alt. Podać wiek.

„*Ile masz lat?*”.

VI. 1. Prawa i lewa strona.

„*Pokaż mi prawą rękę*” (podkreślić *prawą* i *rękę*). Tak samo *lewe ucho, prawe oko*; o ile jeden błąd, to powtórzyć cały test odwrotnie: lewa ręka, prawe ucho, lewe oko (nie dopomagać w żaden sposób).

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 3 próby albo 5 powodzeń na 6 prób.

2. Brakujące rysy.

Pokazać kartę: „*Na tej twarzy czegoś brakuje, niema wszystkiego, czegoś niema na tej twarzy. Przypatrz się dobrze i powiedz mi czego niema na tej twarzy?*”. Jeżeli dziecko daje odpowiedź niewystarczającą. „*Nie, ja mówię o twarzy, przypatrz się jeszcze i powiedz mi czego brakuje na tej twarzy*”. O ile nie nastąpi trafna odpowiedź, wskazać miejsce gdzie powinno być oko. „*Zobacz — tu niema oka*”. Następne obrazki. „*Czego brakuje na tej twarzy?*” (dla rys. d): „*czego brakuje na tym obrazku?*”. Nie pomagać za wyjątkiem a). Kolejność: oko, usta, nos, ręce.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby.

3. Obliczyć 13 groszy.

Instrukcja i ocena jak w IV roku. Powtórzenie próby w razie nieznacznego błędu.

4. Zrozumienie.

„*Co powinienesz (musisz) zrobić, jeżeli pada deszcz, kiedy wychodzisz z domu do szkoły?*”.

„Co powinieneś (musisz) zrobić, jeżeli zobaczysz, że twój dom się pali?”

„Co powinieneś (musisz) zrobić, jeżeli chcesz gdzieś pojechać i spóźnisz się na pociąg?”

(Można powtórzyć pytanie, ale nie zmieniać).

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby.

6.

„Teraz postuchaj co Ci powiem, a jak skończę to powtórzysz zupełnie tak samo. Rozumiesz? Słuchaj uważnie, żebyś powtórzył zupełnie tak samo, jak ja Ci powiem”. Przed każdym zdaniem powtórzyć: „powiedz zupełnie tak samo, jak ja powiem”. Nie powtarzać zdań.

a) „Chłopcy bawili się wesoło. Znaleźli myszkę w pułapce.

b) Latem na wsi była ładna pogoda. Janek codzień łapał ryby.

c) Pojedziemy na spacer. Proszę mi dać słomkowy kapelusz.

R o z w i ą z a n i e: Jedno zdanie powtórzone bez błędu, lub 2 z jednym błędem.

Alt. Rano i popołudnie.

(Jeżeli rano). „Czy teraz jest rano czy popołudnie?”

(Jeżeli popołudnie). „Czy teraz jest popołudnie czy rano?”

VII. 1. Podać ilość palców.

„Ile masz palców na jednej ręczce? Ile na drugiej? Ile masz na obydwóch rączkach razem?”. (Jeżeli zaczyna liczyć). „Nie, nie licz, powiedz mi bez liczenia”. Powtórzyć pytanie.

R o z w i ą z a n i e: Na wszystkie 3 pytania odpowiedzi prawidłowe, szybkie, bez liczenia (5 — 5 — 10 albo 4 — 4 — 8).

2. Obrazki; opis.

Pokazać obrazek. „O czym jest ten obrazek? Opowiedz mi o tym obrazku”. Pytanie można powtórzyć, ale nie zmieniać. To samo dla B i C. Kolejność: wewnątrz domu, łądka i poczta.

R o z w i ą z a n i e: 2 lub 3 obrazki opisane lub zinterpretowane.

3. Powtórzyć 5 cyfr.

Instrukcje i ocena jak w IV, 6.

3, 1, 7, 5, 9; 4, 2, 8, 3, 5; 9, 8, 1, 7, 6.

4. Zawiązać węzeł na 2 pętle.

Pokazać węzeł związany na kokardkę (sznurowadło dookoła ołówka). „Widzisz jak to jest zawiązane. Umiesz zawiązać taką kokardkę? Weź ten sznureczek i zawiąż naokoło mego palca taką samą kokardkę”. (Sznurek powinien być tej samej długości. Palec trzymać przed dzieckiem wygodnie).

R o z w i ą z a n i e: Węzeł o 2 pętlach wciągu 1 minuty. (Węzeł o 1 pętli liczy się jako $\frac{1}{2}$ powodzenia).

5. Podać różnicę.

„Jaka jest różnica między muchą i motylem?”. O ile dziecko nie rozumie: „wiesz co to jest mucha, widziałeś muchę?, a wiesz co to motyl?. To powiedz mi, jaka jest różnica pomiędzy muchą i motylem”. Tak samo: kamień i jajko, szkło i deska.

R o z w i ą z a n i e: Istotne różnice podane na 2 lub 3 pytania.

6. Przerysować romb.

Położyć przed dzieckiem wzór, dać pióro. „Narysuj zupełnie takie same, jak to. Narysuj tutaj (wskazać kartkę) takie, jak to”. 3 próby — o ile potrzeba za każdym razem powtórzyć: „Narysuj zupełnie takie same jak to”.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

Alt. 1. Wyliczyć dni tygodnia.

„Wiesz jakie są dni w tygodniu? Powiedz mi, jak się nazywają dni tygodnia?” Jeżeli odpowiada prawidłowo — zapytać, jaki dzień jest przed wtorkiem, przed środą, przed piątkiem.

R o z w i ą z a n i e: Prawidłowe wyliczenie w ciągu 15” i 2 sprawdzenia.

II. Powtórzenie 3 cyfr wspak.

„Słuchaj uważnie, ja Ci znowu powiem kilka liczb, ale teraz ty mi powtórzysz na odwrót np.: ja tak powiem:

5, 1, 4, a ty mi powiesz 4, 1, 5, rozumiesz?" 2, 8, 3; 4, 2, 7; 9, 5, 8.

R o z w i ą z a n i e: 1 powodzenie na 3 próby.

VIII. 1. Piłka i pole.

Podać dziecku „okrągłe pole” śr. $5\frac{1}{2}$ cm. z przerwą w obwodzie 0,9 cm. „Wyobraź sobie, że to jest taki ogromny plac okrągły, naokoło ogrodzony¹⁾ i na tym placu zgubiłeś piłkę: ale nie wiesz, w którą stronę i z jaką siłą ona upadła i tylko wiesz, że zgubiłeś ją gdzieś na tym placu i musisz ją znaleźć. Narysuj mi teraz taką linię,²⁾ któraby pokazała, którądy będziesz chodzić po tym placu i szukać piłki, tak żeby jej nie przegapić. Zaczynaj od wejścia i narysuj mi którądy będziesz chodzić”. Jeżeli dziecko zatrzymuje się przy rysowaniu — zapytać: „A jak jeszcze nie znajdziesz, to którądy pójdziesz?”.

R o z w i ą z a n i e: Wymagane jest rozwiązanie niższego rzędu wskazujące na pewny acz nie doskonały plan.

Oceny rozwiązań są szczegółowo podane w monografii Prof. Joteyko, a przykłady na kartach w Test Material.

2.

„Czy umiesz liczyć z powrotem. Policz mi od 20 z powrotem do jednego. Zaczynaj”. (Jeżeli liczy od 1 do 20). „Nie, ja chcę żebyś mi policzył z powrotem od 20 do 1 o tak: 20, 19, 18 i t. d. do 1-go. Teraz zaczynaj” (jeżeli źle — nie przerywać).

R o z w i ą z a n i e: W przeciągu 40” nie więcej nad 1 błąd. Samorzutne poprawki dozwolone.

3. Zrozumienie.

„Co powinienes (musisz) zrobić.

- a) Jeżeli rozbijesz cudzą rzecz?
- b) Jeżeli w drodze do szkoły zauważysz, że możesz się spóźnić?
- c) Jeżeli kolega uderzy cię niechcący?

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

¹⁾ „naokoło ogrodzony” w oryginale niema.

²⁾ W oryginale „Ścieżkę”.

U w a g a: Zestawiłam w tablicy I w odsetkach prawidłowe odpowiedzi testów zrozumienia na 8 lat i na 6 lat z tych protokółów, gdy były one stosowane jednocześnie. Z zestawienia wynika, że 3-cie pytanie tego testu na 6 lat jest trudniejsze od 2-ch pierwszych, natomiast 1 pytanie testu na 8 lat jest znacznie łatwiejsze niż 2 pozostałe. Narzucałaby się więc potrzeba przedstawienia 3-go pytania 4 testu na 6 lat z 1-ym pytaniem 3 testu na 8 lat.

Tabl. I.

VI	1	84%	100 badań	
	4	2		80%
		3		56%
VIII	1	91%		
	3	2		37%
		3		17%

4. Podobieństwo.

„Ja ci powiem dwie rzeczy, które są do siebie z czegoś podobne. „Drzewo i węgiel, z czego one są do siebie podobne?”. Jeżeli dziecko podaje różnicę. „Nie, powiedz mi, dlaczego one są podobne, powiedz z czego jest podobne drzewo do węgla?”.

„Z czego są podobne do siebie jabłko i śliwka?”.

” ” ” ” ” żelazo i srebro?”.

” ” ” ” ” statek i autobus?”

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

5. Określenie wyższe od wskazania celu.

„Co to jest balon? to samo: wilk, football, żołnierz. Można powtórzyć pytanie.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 4 próby.

6. Słownik.¹⁾

R o z w i ą z a n i e: 20 słów z 2 list, 10 z jednej.

Alt. I. Nazwać 6 monet.

5 gr. 10 gr. 20 gr. 50 gr. 1 zł. 2 zł. Instrukcje jak w VI.

R o z w i ą z a n i e: bez błędu.

Alt. II. Napisać pod dyktando bez błędu:

Podać papier, pióro i atrament. „Napisać mi jak możesz najlepiej: Widzę małego chłopca”; „napisz zupełnie

¹⁾ Podany na końcu serii testów.

tak samo: Widzę małego chłopca". Nie dyktować słów osobno, więcej nie powtarzać.

R o z w i ą z a n i e: Zdanie powinno być napisane bez opuszczenia słów i o tyle prawidłowo, żeby można było łatwo zrozumieć. Niegramatyczności nie bierze się pod uwagę, jeśli nie zmienia słowa.

IX. 1. Podać datę.

a) „*Jaki dziś jest dzień tygodnia, b) jaki miesiąc, c) którego? d) jaki rok?*”. Jeśli dziecko podaje dzień miesiąca, zamiast dzień tygodnia, powtórzyć pytanie z naciskiem, więcej nie powtarzać.

R o z w i ą z a n i e: W C) dopuszczalna omyłka w zakresie 3 dni. Po za tem bez błędu. Samorzutne poprawki dozwolone.

2. Ułożyć 5 ciężarów po kolei.

3, 6, 9, 12, 15-to gramowe pudełeczka jednakowej wielkości. „*Widzisz te pudełeczka. One wyglądają jednakowo, ale one nie są jednakowe, bo jedne są ciężkie, inne lżejsze, a inne jeszcze lżejsze, niema jednakowych. Teraz tak: znajdź najcięższe pudełeczko i połóż tu, potem troszkę lżejsze i połóż tu, potem jeszcze lżejsze, potem jeszcze lżejsze i najlżejsze na końcu*”. (Wskazać miejsce). Instrukcję powtórzyć, jeżeli dziecko ułożyło absurdalnie. Nie wskazywać metody.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

3. Wydać resztę.

„*Jeżeli ja kupię cukierek za 4 groszy, a dam kupcowi 10 gr., ile dostanę reszty?*”. To samo dla 12 — 15 gr. i 4—25 gr. (Bez papieru i ołówka). O ile dziecko zapomniało dane, powtórzyć jeszcze raz, lecz nie więcej.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby. Samorzutne poprawki dozwolone.

4. Powtórzenie cyfr wspak.

Instrukcje i ocena jak w VII Alt. II.

6, 5, 2, 8; 4, 9, 2, 7; 8, 6, 2, 9.

5. Ułożenie zdań z 3-ch słów.

„*Wiesz co to jest zdanie? Zdanie składa się ze słów, które nam coś mówią. Teraz ja ci powiem 3 słowa, a ty mi musisz powiedzieć zdanie, w którym będą te 3 słowa. Ja*

ci powiem takie słowa: Chłopiec, piłka, rzeka. Ułóż zdanie żeby w tem zdaniu były te 3 słowa". W razie potrzeby powtórzyć instrukcję, ale nie dawać przykładu. Można powiedzieć: „*Te trzy słowa trzeba ułożyć z innymi słowami, żeby razem wyszło zdanie*”. Nie naglić do pośpiechu, ale dać 1' na wykonanie polecenia. Potem: „*Ułóż zdanie z tych trzech słów: praca, pieniądze, ludzie*”; i o ile potrzeba: *człowiek, zając, pole*".

R o z w i ą z a n i e: 2 lub 3 prawidłowo ułożone zdania.

6.

„*Wiesz napewno co znaczy rym: Rymem nazywa się słowo, które brzmi podobnie do drugiego słowa. 2 słowa rymują się, jeżeli się kończą tem samym brzmieniem, np.: kość, ość, gość, mość rymują się ze sobą. Teraz postaraj się znaleźć w ciągu minuty jak możesz najwięcej słów, które rymują się ze słowem dzień. Gotowe — zaczynaj*”. W razie niepowodzenia powtórzyć tłumaczenie i dać przykłady rymów dla dzień jak: pień, cień, sień, leń. „*Teraz dam Ci drugą minutę czasu, żebyś powiedział wszystkie słowa, jakie Ci przyjdą na myśl, a które rymują się ze słowem „Młyn*”. W razie potrzeby ta sama instrukcja dla „*wiosna*”.

R o z w i ą z a n i e: 3 rymy dla każdego z 2 lub 3 słów.

U w a g a: Test ten już po 1-szym roku pracy zarzuciłam z tego względu, że okazał się on dla dzieci polskich resp. wileńskich niepomieranie trudny. Fakt ten tłumaczę tem, że w języku angielskim dobieranie rymów jest znacznie łatwiejsze niż w polskim, ze względu na właściwości języka, w którym brzmienie ostatniej sylaby często w różnych słowach się powtarza. Jako 6-ty test, którego rozwiązania uwzględniałam przy obliczaniu wskaźnika, przyjąłam II zastępczy test.

Alt. I. Wyliczyć miesiące.

„*Powiedz mi wszystkie miesiące w roku*”. Jeżeli prawidłowo, „*jaki miesiąc jest przed kwietniem*”, potem „*przed lipcem*”, „*przed listopadem*”.

R o z w i ą z a n i e: Wszystkie miesiące wyliczone prawidłowo albo z 1 błędem w ciągu 15" i 2 sprawdzenia.

Alt. II. Obliczyć wartość znaczków pocztowych.

„*Wiesz ile kosztuje taki znaczek? (10 gr.), (1 cent), a wiesz ile ten kosztuje (20 gr.), (2 centy), powiedz mi ile trzeba groszy, żeby kupić te wszystkie znaczki*” (po-

kazać). Nie nazywać wartości znaczków, jeśli dziecko samo nie wie. Jeżeli wartość znaczków powie dobrze, a w obliczeniu omyli się, dać drugi raz zadanie, „powiedz mi jak to otrzymałeś?”.

R o z w i ą z a n i e: Prawidłowa odpowiedź nie później niż po 15”.

U w a g a: Test ten stosowałam z pewną zmianą, która test utrudniała. W amerykańskim oryginale mamy do czynienia ze znaczkami 1-centymowemi i 2-centymowemi. W naszych badaniach zaś były stosowane znaczki 10 gr. i 20 groszowe. Omylkę tą popełniłam zanim zapoznałam się z oryginalnymi testami w prze-róbce Termana. Ponieważ zaś test ten był naogół dobrze rozwiązywany nie sprostowałam tego, tem nie mniej uważam to za błąd w moich badaniach, gdyż w swej formie niezminionej niewątpli-wie dałby jeszcze wyższy odsetek prawidłowych odpowiedzi.

X. 1. Słownik.

R o z w i ą z a n i e: Z 2 list 30 słów z 1-ej 15.

2. Niedorzeczność.

„Przeczytam Ci zdanie, w którym będzie coś głupiego, coś bez sensu, słuchaj uważnie i powiedz, co w tem jest głupiego”.

a) Pewien człowiek powiedział: droga od naszego domu do miasta wznosi się pod górę aż do samego miasta i wcięż pod górę z miasta aż do mego domu”.

b) Pewien maszynista powiedział, że im więcej ma wagonów w swoim pociągu, tem prędzej może jechać.

c) Wczoraj policja znalazła ciało dziewczyny pocięte na 18 kawałków, myślą, że ona zabiła się sama.

d) Wczoraj stał się wypadek na kolei, ale był to niewielki wypadek, liczba zabitych wynosi tylko 48 osób.

e) Cyklista spadł z roweru, rozbił sobie głowę o kamień i zabił się na miejscu. Przeniesiono go do szpitala. Jest obawa, że nie odzyska zdrowia.

f) Napadnięty człowiek, mając do obrony tylko nóż, wystrzelił do swego przeciwnika i zabił go na miejscu.

Można podać zdania powtórnie nie zmieniając. Jeżeli odpowiedź dziecka jest niejasna, zapytać co ma na myśli.

R o z w i ą z a n i e: 4 powodzenia na 5 prób.

U w a g a: Pozwoliłam sobie dodać jedno zdanie niedorzeczne, mianowicie zdanie f), któreby zastąpiło 1-sze z tego względu, że jak to wskazuje tablica II. odsetek rozwiązań 1-go zdania jest niewspółmiernie mniejszy w porównaniu do rozwiązań pozostałych (w tej liczbie i 6-go).

Tabl. II.

Zdania	Ilość rozwiązań	Osób badanych
a	21%	160
b	80%	
c	66%	
e	51%	
f	64%	

3. Przerysować z pamięci.

Dać ołówek i papier. „Na tej kartce są dwa rysunki. Ja Ci pokażę te rysunki tylko przez 10 sekund. Potem zabiorę, a ty narysujesz takie same 2 rysunki. Przyglądaj się uważnie obydwu rysunkom i pamiętaj, że pokażę ci te rysunki tylko przez 10 sekund. Pokazać kartkę 10 sekund. Na kartce dziecka naznaczyć górę rysunku.

R o z w i ą z a n i e: 1½ powodzenia. (Za ½ powodzenia uważa się np. środkowe umieszczenie prostokąta zamiast odśrodkowego w tym samym kierunku, albo zewnętrzne zamiast wewnętrznego zakończenia w 1-szym rysunku).

4. Czytanie i opowiadanie.

„Przeczytaj mi to, jak możesz najlepiej”:

Wilno | 5-go września | wczoraj wieczorem | pożar zniszczył | 3 domy | w środku miasta | trzeba było pewnego czasu | żeby go zagasić. | Straty wynoszą | 100 tysięcy złotych | i 17 rodzin | zostało bez dachu. | Ratując | dziewczynkę | śpiącą | w łóżku | jeden ze strażaków | opalił | sobie ręce.

Wypowiedzieć te słowa, których dziecko nie może samo dokładnie odczytać, nie pozwalając na dłuższe niż 5" wahanie. (Zanotować czas czytania i błędy). Gdy czytanie skończone: „Bardzo dobrze. Teraz opowiedz mi co przeczytałeś. Zaczynaj od początku i powiedz wszystko co pamiętasz”. Jak się dziecko zatrzyma: „I co jeszcze?”.

Tekst dawany dziecku do czytania nie powinien zawierać podziałek na poszczególne wspomnienia.

R o z w i ą z a n i e: Czytanie 35" ¹⁾ (nie więcej niż 2 błędy). Podać w opowiadaniu 8 wspomnień, nieznaczne zmiany w wyrażeniach dopuszczalne.

¹⁾ Nie przytrzymywałam się ściśle tego czasu, zwłaszcza gdy chodziło o dzieci, które późno zaczęły się uczyć.

5. Zrozumienie.

a) „Co Ty powinienes odpowiedziec, jezeli ktos sie Ciebie spyta, co Ty myslisz o jakimś czlowieku, ktorego Ty dobrze nie znasz?”.

b) „Co powinienes zrobic pierwiej, nim zaczniesz robic jakas bardzo wazna rzecz?”.

c) Dlaczego powinniemy oceniać czlowieka z jego czynów, a nie z jego słów?”.

Można powtórzyć, ale nie zmieniać pytań.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

6. Wylczyć 60 słów.

„Teraz jabym chciała wiedziec, ile ty słów mozesz powiedziec w 3 minuty. Jak powiem zaczynać, zaczniesz mówic słowa tak prędko, jak tylko mozesz, a ja będę liczyć, rozumiesz? Mów jak najprędzej i pamiętaj, że mozesz mówic różne słowa, jak: chmura, piec, krzesło, szczęśliwy. Teraz zaczynać”. W razie pauzy 15”. „Mów dalej tak prędko, jak tylko mozesz. Wszystkie słowa, jakie tylko pamiętasz”. Nie pozwolić wypowiadać zdań lub liczyć. W razie podobnych prób przerwać: „Liczyć albo mówic zdań nie wolno, musisz wylczyć oddzielne słowa: no dalej”.

R o z w i ą z a n i e: 60 słów (po odjęciu powtórzonych) w 3 minuty. Jeśli czas ograniczony 28 słów w 1 min.

Alt. I. Powtórzyć 6 cyfr.

Instrukcje jak w VII 3.

3, 7, 4, 8, 5, 9; 5, 2, 1, 7, 4, 6.

R o z w i ą z a n i e: 1 powtórzenie bez błędu.

Alt. II. Powtórzenie zdania.

Instrukcja i ocena jak w VI.

a) *Jabłoń daje na trawie przyjemny cień, w którym dzieci lubią się bawić.*

b) *Jest prawie pół do drugiej, w domu jest bardzo cicho i kot położył się spać.*

c) *Latem dnie są bardzo ciepłe i ładne, w zimie pada śnieg i marzniemy.*

Alt. III. Łamigłówka.

Położyć ramkę (krótkim bokiem do badanego) i wycięte kawałki na stole: „*Włóż te kawałeczki do tej ramki tak, żeby ją całą zapełniły. Jeżeli ładnie ułożysz one akuratanie się zmieszczą w tej ramce. No ulóż!*”. Nie naglić do pośpiechu.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia w ciągu 5 minut.

XII. 1. Słownik.

R o z w i ą z a n i e: 40 określeń z 2 list i 20 z 1-ej.

2. Określenie oderwanych słów.

„*Co to jest litość. Jak ty rozumiesz, co to jest litość?*” Jeżeli odpowiedź zawiera słowo określane: „*Tak, ale co to znaczy litować się nad kimś?*” To samo dla *zemsty, miłosierdzia, zazdrości*. Żądać wyjaśnień, jeżeli odpowiedź niejasna.

R o z w i ą z a n i e: 3 słowa z 5-ciu winny być wystarczająco określone; nie jest wymagane określenie ścisłe i poprawnie wyrażone, wystarczy odpowiedź, która wykazuje, że dziecko rozumie dokładnie znaczenie słowa. Określenie za pomocą przykładu jest wystarczające.

Przykłady dodatknych określeń słowa „zemsta”: „*Jak ktoś komuś odpłaci złem*”, „*jak on jemu źle zrobił to ten jemu odda*”, „*jak kto odwdzięczy się złem*”.

Przykłady ujemnych odpowiedzi: „*Jak kto złość spędzi na kim*”, „*jak zabije kogo*”, „*zły na kogo*”.

3. Piłka i pole.

Instrukcje jak VIII, 1. Wyższe rozwiązanie.

4. Ułożyć zdanie z nieuporządkowanych słów.

Podajemy dziecku wydrukowane jedno pod drugim w znacznych odstępach 3 zdania z nieuporządkowanych słów.

- 1) *Dobry pana odważnie pies swego broni.*
- 2) *Na pojadań na dzieci wieś grzeczne wakacje.*
- 3) *Aby moje nauczyciela poprawił prosiłem zadanie.*

Wskazać pierwszą grupę słów: „*To jest zdanie, w którym słowa są tak poprzestawiane, że niema w niem żadnego sensu. Jeżeli poprzestawiać te słowa prawidłowo,*

będzie zdanie z sensem. Przypatrz się dobrze i powiedz, jak trzeba przeczytać to zdanie, żeby wyszło prawidłowo".

Nie przynaglać, ale zadanie winno być wykonane w ciągu 1 minuty. Jeżeli pierwsze zdanie badany wykonał błędnie należy mu je odczytać powoli i prawidłowo, wskazując przy wymawianiu każde słowo. Te same instrukcje dać dla drugiego i trzeciego zdania, ale bez form prawidłowo ułożonych.

R o z w i ą z a n i e: 2 zdania prawidłowo ułożone albo 1 prawidłowe, a 2 z małemi błędami.

5. Interpretacja bajek.

Odczytanie bajek w porządku wskazanym: „*Wiesz co to jest bajka? To są opowiadania, które nas czegoś nauczają. Przeczytam Ci bajkę. Słuchaj uważnie, a jak skończę to mi powiesz, jaka jest nauka w tej bajce*” po przeczytaniu, „*Czego nas ta bajka naucza?*” Żądać wyjaśnienia, jeżeli odpowiedź badanego jest niejasna. Dla następnych bajek: „*Teraz inna bajka. Słuchaj uważnie i powiedz, jaka jest nauka w tej bajce?*” Po każdej zapytać: „*Czego nas ta bajka naucza?*”

B a j k a I. „H e r k u l e s¹⁾ i w o ź n i c a”.

Pewien człowiek jechał wozem wzdłuż drogi wiejskiej, gdy nagle koła ugrzęzły w głębokiej bruzdzie. Człowiek beczynn timer patrzył na swój wóz, przywołując Herkulesa, by mu przyszedł z pomocą. Herkules przybył, spojrział na człowieka i powiedział: „*Popchnij koło, biedny człowieku, i podpędź swoje woły*”, poczem oddalił się pozostawiając woźnicę.

B a j k a II. „M a r z e n i a m l e c z a r k i”.

Mleczarka niosła na głowie pełne wiadro mleka i rozmyślała: „*Za pieniądze, które otrzymam za mleko, kupię 4 kury. Kury zniosą conajmniej 100 jaj, z jaj wykluje się conajmniej 75 kurcząt, za pieniądze, które otrzymam ze sprzedaży kurcząt, będę mogła kupić sobie nową suknię zamiast tej podartej*”. W tej chwili spojrzała po sobie wyobrażając siebie w nowej sukni, lecz ponieważ przechyliła głowę, wiadro zsunęło się i upadło na ziemię. W ten sposób zniknęły marzenia mleczarki.

¹⁾ Wytłumaczyć kim był Herkules.

Bajka III. „Kruk i lis”.

Kruk, który ukradł kawałek mięsa, siedział na gałęzi drzewa z mięsem w dziobie. Lis go spostrzegł, a mając ochotę na mięso, w ten sposób przemówił do kruka: „Jakiś ty piękny, slyszalem, że głos twój jest równie piękny jak kształty twego upierzenia. Czy nie zaśpiewałbyś cokolwiek, żebym mógł się o tem przekonać?” Kruk był tak zadowolony, że otworzył dziób do śpiewu i upuścił mięso, które lis pochwycił i zjadł.

Bajka IV. „Gospodarz i bocian”.

Pewien gospodarz zastawił sidła, żeby w nie złapać żórawie, które mu jadły ziarno. Złapał się w nie bocian. Ponieważ nic nie ukradł prosił gospodarza by mu darował życie, twierdząc, że jest ptakiem o dobrym charakterze, nie jest w niczem podobny do żórawi i gospodarz powinien mieć litość nad nim i oswobodzić go. Lecz gospodarz odpowiedział: „Złapałem cię z tymi złodziejami, musisz umrzeć razem z nimi”.

Bajka V. „Młynarz, syn jego i osioł”.

Młynarz ze swym synem prowadzili osła do sąsiedniego miasta na sprzedaż. Gdy uszli kawałek, jakieś dziecko spostrzegło ich i zawołało: „Co za głupcy, męczą się idąc pieszo, gdy jeden z nich mógłby jechać na osle”. Starzec, słysząc to, posadził syna na osle, a sam szedł dalej pieszo. Po chwili spotkali dwie kobiety: „Spójrz, powiedziała jedna z nich, na tego leniucha, który jedzie na osle, gdy jego ojciec stary musi iść pieszo”. Słyszając to młynarz kazał zejść synowi i sam wsiadł na osła. Nicco dalej spotkali paru mężczyzn, którzy zawołali: „Eh, stary leniuchu, jedziesz sobie wygodnie podczas kiedy biedny chłopak zaledwie może nadążyć za tobą”. Uprzejmy młynarz kazał synowi usiąść po za sobą i podróżowali dalej obaj na osle.

Kiedy przybyli do miasta jakiś pan im powiedział: „Co za okrutni ludzie, wybyście raczej mogli nieść tego biednego małego osła, niż on was”. „Bardzo dobrze”, odpowiedział młynarz, „spróbujemy”. Obaj zeskoczyli na ziemię, przywiązali sznurkami nogi osła do drąga i próbowali go dźwigać. Ale właśnie przechodzili przez most, osioł szamocząc się oswobodził z więzów i wpadł do rzeki.

R o z w i ą z a n i e: 4 punkty (2 punkty dla zupełnie prawidłowej odpowiedzi i 1 dla częściowo prawidłowej).

Odpowiedź ocenia się jako zupełnie prawidłową (2 punkty), jeżeli bajka została prawidłowo zinterpretowana i nauka zawarta w bajce ujęta abstrakcyjnie. Pół powodzenia (1 punkt) liczy się wtedy, jeżeli interpretacja jakkolwiek uogólniona nie jest zupełnie prawidłowa, lub też jeżeli jest prawidłowa lecz nieuogólniona, a wypowiedziana w zastosowaniu do danego wypadku. (Przykłady są podane w książce Jaroszyńskiego).

6. Powtórzyć 5 cyfr wspak.

Instrukcje i ocena jak w VII, 3.

3, 1, 8, 7, 9; 6, 9, 5, 8, 2; 5, 2, 9, 6, 1.

7. Obrazki; interpretacja.

Pokazać po kolei: Wnętrze domu holenderskiego, scena na rzece, poczta i scena w salonie, mówiąc za każdym razem: „Powiedz mi o czym jest ten obrazek. Wyłtomacz mi ten obrazek”. Przynaglić, „no powiedz”, albo, „wyłtomacz, jak ty to rozumiesz?”

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby. Dostateczna interpretacja.

U w a g a: Ramy tego artykułu nie pozwalają mi na przytaczanie przykładów prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi¹⁾. Ograniczę się jedynie do podania kryteriów dla oceny 2-go obrazka, którego interpretacja nastęrczać może największe trudności dzieciom, a ocena jego — badającemu. Badany powinien go zinterpretować jako ucieczkę lub porwanie. Jeżeli dziecko interpretuje strach jądących, ale uzależnia go od burzy, wodospadu, walących się drzew i t. p. odpowiedź jest oceniana jako ujemna.

Przy badaniu tym testem należy się powstrzymać od pochwał, (których wogóle nie szczędzimy badanym bez względu na rodzaj odpowiedzi) w tych wypadkach, jeżeli odpowiedź jest niedostateczna t. j. zawiera opis. Tą samą ostrożność przestrzegałam i przy innych testach, w których pochwała niedostatecznych odpowiedzi może przeszkadzać badanemu w osiągnięciu wyższego rozwiązania testu przy następnych pytaniach (np. ułożenie prostokąta z trójkątów, ułożenie ciężarków, przy podawaniu różnicy zamiast podobieństwa i t. d.).

8. Znaleźć podobieństwo 3 rzeczy.

Instrukcje jak w VIII, 4.

Wąż, krowa i wróbel. Można powtórzyć lub przynaglić. „Napewno wiesz z czego są podobne do siebie

¹⁾ Skądinąd wiem z doświadczenia, jak bardzo dopomagały mi do wyrobienia kryteriów dla oceny odpowiedzi dziecka liczne przykłady podane w monografii *Termana*. Dlatego też bardzo gorąco polecam tym, którzy te badania przeprowadzają, zaznajomienie się z tą książką: *Lewis M. Terman. The Measurement of intelligence*. London. G. Harrap and Co.

wąż, krowa i wróbel", ale nie zmieniać formy pytania. Jeżeli badany podaje różnice, należy zwrócić uwagę, że chodzi o podobieństwo (jak w VIII, 4).

Książka, nauczyciel i gazeta.

Wełna, bawełna i skóra.

Nóż, grosz i drut.

Róża, kartofel i drzewo.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 5 prób.

XIV. 1. Słownik.

R o z w i ą z a n i e: 50 słów z 2 list lub 25 z 1-ej.

2. Test indukcji.

(Test XVIII, 2 musi poprzedzać ten test) 6 arkuszy bibułki wielkości $8\frac{1}{2} \times 11$ cali ang. Żądając od badanego, żeby uważał co robi badający, złożyć pierwszy arkusz jeden raz i pośrodku zgięcia wyciąć dziurkę. „Ile będzie dziur jeżeli rozłożę ten papier?” Jakakolwiek nastąpi odpowiedź rozłożyć papier i szerszym bokiem położyć przed badanym. Następny arkusz złożyć raz jak poprzednio: „Jak tak złożyłam i wycięłam była jedna dziura, teraz złożę jeszcze jeden raz i zobaczymy ile będzie dziur?”, złożyć papier ponownie w przeciwnym kierunku i zapytać: „ile będzie dziur jeżeli rozłożymy?”. Następnie rozłożyć arkusz jak poprzednio. Niezależnie od jakości odpowiedzi postępować tak samo z następnymi arkuszami. Złożyć jeden raz: „jak złożyłam w ten sposób była jedna dziura”, złożyć ponownie, „jak złożyłam tak — było 2 dziury”, złożyć trzeci raz, „teraz ja złożę jeszcze raz i wytnę dziurę. Ile będzie dziur jeżeli rozłożę?” i t. d. do 6 arkusza; za każdym razem powtarzać otrzymane wyniki. „Jak złożyłam w ten sposób była 1 dziura, jak złożyłam jeszcze raz było 2 dziury, jak złożyłam jeszcze raz było 4 dziury i t. d., a teraz powiedz ile będzie dziur jeżeli złożę jeszcze raz?” Unikać takich powiedzeń jak: „złożę raz, 2 razy i t. d.”. Po 6-ciu odpowiedziach: „możesz mi powiedzieć правило, podług którego możemy za każdym razem obliczyć ile będzie dziur”.

R o z w i ą z a n i e: 6-ta albo wcześniejsza odpowiedź prawidłowa i podane правило.

3. Prezydent i król.

„Są trzy główne różnice między Prezydentem Rzeczypospolitej i Królem, powiedz mi je”. Jeżeli badany za-

trzymuje się po 1 podanej różnicy, zachęcać i nalegać do dalszych.

R o z w i ą z a n i e: 2 różnice na 3 (zakres władzy, dziedziczność, dożywotność panowania).

4. Problemat z faktów (Problem Questions).

Niedokończone opowiadania. „*Śłuchaj uważnie, żebyś zrozumiał co ja czytam*”, czytać wolno i wyraziście, w razie potrzeby można powtórzyć.

a) *Człowiek spacerujący w lesie zatrzymał się nagle przerażony i pobiegł jak mógł najprędzej do najbliższego policjanta; oznajmił, że na gałęzi drzewa wisi... Co?*

O ile odpowiedź niejasna: „*Wytlomacz jak to rozumiesz?*”

b) *Sąsiad mój miał dzisiaj dziwnych gości. Był u niego najpierw doktor, potem rejent, wreszcie ksiądz... Co się stało u mojego sąsiada?*” O ile odpowiada „śmierć”, zapytać, „*poco przychodził rejent (notariusz)?*”

c) *Indjanin, który udał się do miasta po raz pierwszy w życiu, zobaczył białego człowieka, jadącego po ulicy. Gdy biały przejeżdżał Indjanin powiedział: „Biały człowiek jest leniwy, on chodzi siedząc. Na czym jechał biały człowiek, jeżeli Indjanin mógł powiedzieć, że „on chodzi siedząc”. Jedyna prawidłowa odpowiedź „na rowerze”.*

d) *Mój kolega powiedział mi, że w nocy zawiadomiono go, iż na moście stał się wypadek, skutkiem którego, człowiek wpadł do wody, a koń połamał sobie nogi. Mój kolega natychmiast udał się na miejsce wypadku. Kim był mój kolega?*” Jedyna prawidłowa odpowiedź „policjant”. Samorzutne poprawki dozwolone.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

U w a g a: Na pytanie, poco przychodzi rejent (notariusz), wileńskie dzieci odpowiadały bardzo rzadko, przeważnie nie wiedzą co to słowo oznacza; tem nie mniej odpowiedź uważałam za dodatnią jeżeli pierwsza wypadła dobrze („ktoś umiera!” i t. p.). To pewne ułatwienie testu motywuję też uwzględnieniem odmiennych warunków życia naszego i amerykańskiego, gdzie społeczeństwo businessmanów i ludzi zamożnych więcej niż nasze ma do czynienia z rejentami, a sporządzanie testamentu jest daleko częstszym niż u nas zjawiskiem.

Prawidłowa odpowiedź może interpretować opowiadanie w inny sposób niż śmierć. W moich badaniach tego rodzaju odpowiedzi nie spotykałam, ale *Terman* podaje przykłady takich odpowiedzi jak: ślub, nieszczęśliwy wypadek, morderstwo, narodziny nieślubnego dziecka, które ocenia jako prawidłowe, jeżeli badany przedstawi logiczny bieg wypadków i wyznacza właściwe role trzem odwiedzającym osobom.

Tabl. III.

Zadanie	Ilość dobrych odpowiedzi	Ilość badań
a	69%	130
b	71%	130
c	4%	46
d	61%	107

Załączona tabliczka III. wskazuje jak niefortunne i nieproporcjonalne do innych opowiadań tego testu było rozwiązywanie 3-go opowiadania o Indianinie. Niepowodzenie tego opowiadania przypisuję również różnicy obyczajów 2 krajów: rower jest w Ameryce niezmiernie rozpowszechniony, podczas gdy u nas spotyka się stosunkowo rzadko i tem prawdopodobnie należy tłumaczyć, że gotowość kojarzeniowa przy tej odpowiedzi jest u tamtych dzieci bez porównania większa. Z tego względu, że prawidłowa odpowiedź na to pytanie stanowiła raczej wyjątek (2 odpowiedzi na 46 badań), zaniechałam stosowania tego opowiadania zamieniając go opowiadaniem podanem pod d).

5. Rozumowanie arytmetyczne.

Badany czyta głośno zadanie, którego tekst cały czas leży przed nim. Rozwiązuje bez ołówka i papieru. W razie, gdy badany jest niepiśmienny, zadanie odczytuje mu się 2 lub 3 razy.

1) *Robotnik zarabia 30 zł. na tydzień, a wydaje tygodniowo 14 zł., w ile czasu zaoszczędzi on 300 złotych.*

2) *2 ołówki kosztują 5 groszy; ile ołówek można kupić za 50 gr.*

3) *Metr materiału kosztuje 7 złotych; ile będzie kosztować 1 metr 25 cm?*

Pierwsze dwa zadania są identyczne z podanemi u *Termana*, 3-cie zadanie podaje wzamian następującego: 4 yardy sukna kosztuje 15 cent., ile będzie kosztować 7 stóp?

R o z w i ą z a n i e : 2 rozwiązania na 3 próby. 1' na każde rozwiązanie nie licząc czasu czytania.

6. Przewstawienie strzałek zegarka.

„Wyobraź sobie, że jest 6 godzina i 22 min. czyli 22 minuty po 6; możesz sobie wyobrazić, gdzie stoi mała strzałka, a gdzie duża? Teraz wyobraź sobie, że przestawimy wskazówki zegarka tak, że na miejsce małej wskazówki stanie duża, a na miejsce dużej wskazówki — mała.

Która wtedy będzie godzina?”. Tak samo 8 g. 08 m. i 2 g. 46 m.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby z omyłką nie przewyższającą 3 — 4 minut.

Alt. Powtórzyć 7 cyfr (patrz VII, 3).

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby. Samorzutne poprawki dozwolone.

5. Powtórzyć 6 cyfr wspak.

Instrukcje i ocena, jak w VII. Alt. II.

4, 7, 1, 9, 5, 2; 5, 8, 3, 2, 9, 4; 7, 5, 2, 6, 3, 8.

2, 1, 8, 3, 4, 3, 9; 9, 7, 2, 8, 4, 7, 5.

XVI. 1. Słownik.

R o z w i ą z a n i e: 65 wyrazów z 2 list lub 33 z jednej.

2. Interpretacja bajek.

Patrz XII. 5.

R o z w i ą z a n i e: 8 punktów.

3. Różnica pojęć oderwanych.

Jaka jest różnica pomiędzy.

a) *Lenistwem i beczynnością.*

b) *Rewolucją i ewolucją (omyłką i kłamstwem)¹⁾*

c) *Ubóstwem i nieszczęściem.*

d) *Charakterem i opinią.*

Jeżeli odpowiedź jest niejasna, żądać wyjaśnienia.

Jeżeli badany tylko tłumaczy słowa: „*Dobrze, ale powiedz jaka jest różnica pomiędzy i*”.

R o z w i ą z a n i e: 3 powodzenia na 4 próby.

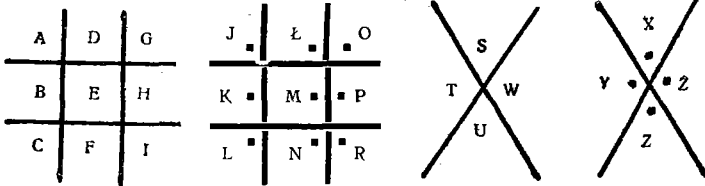
4. Zagadnienie „Pudełek w pudełku”.

Pokazać małe kartonowe pudełko. „*Słuchaj uważnie; w tem pudełku są dwa mniejsze pudełka, a w każdym z tych dwóch mniejszych pudełek jest jeszcze po jednym mniejszym pudełku. Ile jest wszystkich pudełek, licząc to duże pudełko?*” ($\frac{1}{2}$ min. na odpowiedź). Dalej tak samo $1 \times 2 \times 2$; $1 \times 3 \times 3$; $1 \times 4 \times 4$; zlekka podkreślać słowa „*trzy i cztery*”.

¹⁾ Jeżeli nie znają znaczenia słowa ewolucja.

6. Prawidło.

Pokazać alfabet na karcie.



„Widzisz te kratki. Spójrz i zobacz, że one zawierają wszystkie litery alfabetu, zobacz, jak one są ułożone; idą w ten sposób (wskazując) a b c, d e f, g h i; j k l, ł m n, o p r; s t u w; x y z ż; widzisz, że litery w dwóch pierwszych kratkach idą po kolei z góry na dół, a w dwóch następujących w kierunku odwrotnym niż strzałki zegarka (pokazać) przypatrz się, że druga kratka jest taka sama jak pierwsza tylko jest ta różnica, że w drugiej przy każdej literze stoi kropka. Zauważ, że w tym alfabecie niema liter q, ę, ć, ń, ś, ź ale są i, j, l, ł, i, z, ż. Wszystko to stanowi tajny alfabet, który był używany w czasie wojny światowej do tajnej korespondencji. Robi się w ten sposób, że zamiast liter pisze się tylko linijki, w których stoi litera. Dla przykładu napiszemy w ten sposób słowo „Szpieg”. Napisać w ten sposób słowo „szpieg” i „łot”, wskazując dokładnie skąd pochodzi każda litera, podkreślając, że musi być dodana kropka do litery, która pochodzi z drugiej kratki. „Teraz napiszesz mi tym alfabetem to, co Ci powiem, pamiętaj dobrze, jak idą litery, najpierw: a b c, d e f, g h i; potem j k l, ł m n, o p r; potem s t u w; i wreszcie x y z ż; nie zapominaj stawiać kropki przy literze, która pochodzi z tych kratek (pokazać)”. Teraz zabrać kartkę, dać badanemu ołówek i papier i polecić napisać „chodź prędko”; nie należy przynaglać do pośpiechu, nie pozwalając by narysował wzór.

R o z w i ą z a n i e: 2 błędy dozwolone (opuszczenie punktu liczy się jako $\frac{1}{2}$ błędu) 6 minut na wykonanie.

Alt. I. Powtórzyć zdanie.

Instrukcje, jak w VI. 6.

1) *Stępek lubi bardzo odwiedzać Babcie, bo ona mu zawsze opowiada wiele ciekawych bajeczek.*

2) *Wczoraj widziałem na ulicy małego pieska, miał brązową sierść, krótkie nogi i długi ogon.*

R o z w i ą z a n i e: 1 zdanie powinno być powtórzone bez błędu.

Alt. II. Zrozumienie praw fizycznych.

a) Narysować linię poziomą długości 6 - 8 cali, o 1 - 2 cale wyżej narysować linię długości 1 cala równoległą do pierwszej. „*Ta długa linja oznacza równy poziom pola, a krótka linja armatę. Armatę jest ustawiona poziomo i naładowana do wystrzału równoległe do poziomu pola*”. Upewnić się, że badany dobrze zrozumiał warunki zadania. „*Teraz wyobraź sobie, że z armaty wystrzelono i kula upadła w tem miejscu*” (wskazać najdalszy punkt linii wyobrażającej pole). „*Weź ten ołówek i narysuj linię, któraby pokazała jaką drogę zrobi kula od czasu kiedy wyjdzie z wylotu lufy do czasu kiedy upadnie na ziemię*”.

b) „*Wiesz dobrze, że woda utrzymuje rybę na powierzchni. Teraz dam ci takie zadanie: Wyobraź sobie, że mamy wiadro pełne wody, ustawimy je na wadze i znajdziemy, że ono waży równo 45 funtów. Teraz włożymy do wiadra 5-ciofuntową rybę. Powiedz mi ile teraz będzie ważyć wszystko?*”. O ile odpowiedź prawidłowa: „*Jakże to może być skoro woda utrzymuje rybę na powierzchni?*”.

c) „*Czy wiesz co to znaczy, jeżeli się mówi, że działo niesie 100 metrów; to znaczy, że kula leci 100 metrów zanim upadnie*”. Skoro badany zrozumiał, „*teraz wyobraź sobie, że człowiek strzela do celu z fuzji, ta lufa niesie dalej niż 100 metrów. Czy taką lufą trudniej trafić do celu na odległości 100 metr. czy na odległości 50 metr.*”.

R o z w i ą z a n i e: 2 powodzenia na 3 próby.

Dla a) linja musi z początku iść prawie na poziomie i spadać ku końcowi.

b) Badany musi obstawać przy pierwszej odpowiedzi.

c) Badany powinien wiedzieć, że małe odchylenie na odległości 50 cm. powiększy się na odległości 100 metrów.

XVIII. 1. Słownik.

R o z w i ą z a n i e: 75 słów z 2 list i 38 z jednej.

2. Test *Bineta* z wycinaniem papieru.

(Test ten powinien poprzedzać test XIV 2). „*Uważaj dobrze co ja robię. Patrz; składam papier w ten sposób*” (złożyć raz przez środek) „*a teraz w ten sposób*” (znowu po środku pod kątem) „*teraz wycinam tutaj szparę*”, nożyczkami wyciąć wąską szparę po środku tej strony, która ma jeden kant. Wycięty kawałeczek wyrzucić, żeby badany go nie widział. Złożony papier, położyć na widoku lecz przyciśnięty do stołu. Badanemu dać ołówek i drugi taki sam kawałek papieru i powiedzieć: „*Weź ten papier i narysuj jakby wyglądał ten pierwszy kawałek papieru gdyby go rozłożyć. Narysuj linje, któreby wskazywały zgięcia papieru i wynik wycięcia*”. (Badany nie powinien zginać papieru). Nie mówić „*narysuj dziury*”.

R o z w i ą z a n i e: We właściwej ilości i prawidłowo umieszczone; kształt dziur nieważny.

3. Powtórzenie 8 liczb.

Instrukcje i ocena jak w IV, 6.

7, 2, 5, 3, 4, 8, 9, 6; 4, 9, 8, 5, 3, 7, 6, 2;
8, 3, 7, 9, 5, 4, 8, 2.

4. Powtórzenie treści.

„*Przeczytam ci mały wyjątek z 6 — 8 wierszy. Kiedy skończę, powtórzysz mi z tego to, co będziesz mógł. Nie jest ważne, czy pamiętasz dokładnie te same słowa czy nie, ale musisz uważnie słuchać, żeby powtórzyć wszystko o czym będzie mowa*”.

a) *Takie próby, jakie obecnie robimy, mają znaczenie dla rozwoju nauki i dla poznania badanej osoby. Dla nauki jest ważne czem się różnią ludzie pomiędzy sobą, od jakich przyczyn te różnice zależą. Jeżeli będziemy mogli oddzielić wpływ dziedziczności od wpływu otoczenia, zdolamy może zastosować nasze wiadomości do kierowania rozwojem człowieka. Tak np. w niektórych wypadkach możemy poprawiać braki i rozwijać zdolności, które bez tego mogłyby być zaniedbane.*

b) *Wiele zdań wypowiedano o wartości życia. Jedni uważają je za dobre, inni za złe. Byłoby słuszniej ocenić je jako mierne. Gdyż z jednej strony nasze szczęście jest zawsze mniejsze niż to, jakie wymarzyliśmy sobie, a z drugiej strony nieszczęścia, które nas spotykają, nie są tak wielkie, jakichby nam życzyli wrogowie. To umiarkowanie życia sprawia, że nie wykazuje ono zbytnej niesprawiedliwości.*

Chodzi o pochwylenie przewodniej myśli. Zachęcać do wypowiedzenia, jeżeli badany się waha.

5. Powtórzyć wspak.

Instrukcje i ocena, patrz IX, 4.

4, 1, 6, 2, 5, 9, 3; 3, 8, 2, 6, 4, 7, 5;

9, 4, 5, 2, 8, 3, 7.

6.

Podać zadanie ustnie. Można powtórzyć, nie pozwalając badanemu posługiwać się ołówkiem i papierem i żądać by rozwiązywał ustnie. Jeżeli badany posługuje się takimi metodami jak: „napęlić $\frac{2}{3}$ pięciolitrowego naczynia”, albo „naznaczyć pięciolitrowe naczynie tak, żeby wiedzieć ile będzie 3 litry”, wytlomaczyć, że takie metody są niedopuszczalne, że to będzie zgadywanie, że nie może być pewnym, w którym miejscu 3 litrowego naczynia będzie 2 litrowe, albo, że 5-litrowe naczynie oznaczył prawidłowo. Powiedzieć, że musi odmierzyć bez zgadywania, i wytlomaczyć, że to jest zadanie, a nie sztuczka. Nie mówić o przelewaniu z jednego do drugiego, lecz o ile badany się spyta, można powiedzieć „tak”. Jeżeli badany nie rozwiązał prawidłowo zadania a) w ciągu 5 minut, wytlomaczyć sposób rozwiązania i dać objaśnienie, do b) w razie nieprawidłowej odpowiedzi nie dawać rozwiązania, tak samo c).

a) *„Matka posłała swego syna na rzekę by przyniósł równo 7 litrów wody. Dała mu jeden 3 litrowy dzbanek i jeden 5-ciolitrowy. Wskaż mi w jaki sposób chłopiec odmierzy 7 litrów wody posługując się tylko temi dwoma naczyniami i nie zgadując ilości. Powinieneś zacząć od napełnienia naczynia 5-ciolitrowego. Pamiętaj, że masz naczynie 5-cio i 3 litrowe, a musisz przynieść dokładnie 7 litrów?”*

(Może być powtórzone. Wytlomaczyć mierzenie o ile w przeciągu 5 min. nie rozwiąże).

b) To samo; naczynia 5-cio i 7-mio litrowe przynieść 8 litrów. Zaczynać od 5-cio litrowego.

c) 4-o i 9 litrowe naczynia, przynieść 7 litrów. Zaczynać od 4 litrowego.

R o z w i ą z a n i e: 2 rozwiązania na 3 próby. Na każde rozwiązanie 5 minut.

S ł o w n i k.

„Chciałabym wiedzieć ile ty umiesz słów, uważaj, ja Ci będę mówić słowo, a ty mi powiesz, co ono oznacza, co to jest? i t. d.”. O ile badany może czytać, podać mu dru-

gą listę, żeby śledził zapytywane słowa. Prowadzić badanie dopóki 6 — 8 słów będzie nierozwiązanych. Jeżeli badany obmyśla formalne określenie, „nie potrzebujesz tłumaczyć dokładnie co to słowo oznacza, chcę tylko wiedzieć czy rozumiesz to słowo, jeżeli badany milczy, zachęcać pytaniami „wiesz co to”, „widziałeś”, „powiedz mi swoimi słowami, jak sobie chcesz, ja tylko chcę wiedzieć czy ty wiesz co znaczy...?”.

O ile określenie podane jest niejasno, zapytać, jak to rozumie.

LISTA I

LISTA II

1. Suknia	26. Wszeczwie-	1. Pomarańcza	26. Zburzyć
2. Zapalić	dzący	2. Sioma	27. Nadużycie
3. Koperta	27. Zabezpieczyć	3. Miękki	27. Bicie pienię-
4. Więzienie	28. Nieoceniony	4. Niegrzeczny	dzy
(turma*)	29. Wyzyskiwać	5. Odpoczynek	29. Galaretowaty
5. Zdrowie	30. Klepka	6. Namordnik	30. Majestat
6. Uderzenie	31. Spadziłość	(kaganiec**)	31. Popędliwość
7. Świnina (wie-	32. Mars	7. Gitara	32. Mozaika
przowina**)	33. Kuglarz	8. Płynąć	33. Pobłażać
8. Odcinać	34. Nieproporcjo-	9. Strata	34. Przywilej
9. Kałuża	nalny	10. Przyjęcie	35. Społeczny
10. Miedź	35. Przylądek	11. Skąpstwo	36. Osobliwość
11. Opłakiwać	36. Niewymuszony	12. Ognisko	37. Wcielić
12. Zrećność	37. Łupiestwo	13. Chrupać	38. Historyczny
13. Wędrowka	38. Udaremnić	14. Drzenie	39. Pionować
14. Pośpiech	39. Napotny	15. Ryk	40. Stan świecki
15. Spowijak	40. Zniewieściały	16. Żartobliwy	41. Ułomny
(powijak**)	41. Wsteczny	17. Bagno	42. Nalewka
16. Rybacki	42. Instrukcja	18. Chytry	43. Ironja
17. Przekleństwo	43. Chepliwość	19. Widoczny	44. Radny
18. Brunet	44. Lotos	20. Sumienny	45. Filantropja
19. Wykład	45. Ochra	21. Nerw	46. Egzaltacja
20. Poważanie	46. Kazuistyka	22. Południowy	47. Kamea
21. Zewnętrzny	47. Ambra	23. Prawidłó	48. Teozofja
22. Małpiarstwo	48. Szagryn	24. Skarbiec	49. Paleologia
23. Szargać	49. Konspiracja	25. Rzęsa	50. Homunkulus
24. Powierzchnowy	50. Achromatycz-		
25. Parter	ny		

R o z w i ą z a n i e: Określenie jest wystarczające jeżeli w jakikolwiek sposób jest podane znaczenie wyrazu.

*) Zdarzało się, że dzieci wileńskie nie rozumiały słowa „więzienie”, rozumiały natomiast słowo „turma”.

***) Słowa, podane w nawiasie pod 7), 15) i 6), chociaż są poprawnymi polskimi nazwami, są w Wileńszczyźnie znacznie rzadziej używane, niż słowa, podane w szeregu, z tego względu w swych badaniach stosowałam te ostatnie. Niektóre ze słów, podanych w słowniku, są dwuznaczne, np. Mars, prawidło, rżesa. Za prawidłową odpowiedź uważałam określenie

W niektórych wypadkach ocenia się odpowiedź, jako $\frac{1}{2}$ powodzenia np. nerw, „jeżeli ktoś jest nerwowym”, albo „skarbiec” określony jako „skarb”. „Opłakiwać” jako płacz bez wykazania zrozumienia, że przyczyną jego jest strata. „Ognisko” — jeżeli badany rozumie pod tem jakikolwiek ogień, a nie ogień rozłożony pod gołym niebem i t. p.

U w a g a: Na początku badań posługiwałam się słownikiem w tłumaczeniu *Joteyko*. Stosowanie tego testu było niezmiernie uciążliwe, okazało się bowiem, że w tłumaczeniu zostało naruszone uporządkowanie słów pod względem trudności, a obydwie listy w otrzymywanych wynikach były bardzo nierównomierne. Różnice w ilości słów między listami sięgały nieraz 15, przy tem stałe przewaga wypadła po stronie listy II-ej. Zadaniem więc mojem było dokładne przetłumaczenie słów, w czem miałam na uwadze nie tylko prawdziwe oddanie znaczenia słowa, lecz i utrzymanie jego trudności t. zn. uwzględniałam rozpowszechnienie słowa.

W biegu badania słowa przestawiałam zarówno wewnątrz każdej listy, jak i pomiędzy 2-ma listami zanim nie osiągnęłam takiego ugrupowania, że słowa są ułożone stopniowo od łatwiejszych do coraz trudniejszych oraz, że obie listy dają w przybliżeniu tę samą ilość prawidłowo rozwiązanych słów z wahaniami niezależnie od list od 1 — 7 słów, b. rzadko więcej (najczęstsze różnice 0 — 2)j

Obydwa te warunki niezmiernie ułatwiają stosowanie tego testu. Po 1-sze pozwalają na posługiwanie się jedną listą (drugą listą należy badać w tych wypadkach, jeżeli ilość słów rozwiązanych z 1-ej listy jest na granicy wymaganej ilości albo o jedno słowo mniejsza). Po 2-gie badanie można skrócić tam, gdzie zależnie od wieku można zaczynać od dalej na liście umieszczonych słów po sprawdzeniu, że poprzedzające słowa dziecko dobrze zna.

Trudności stosowania tego testu zniechęcały badających i o ile wiem bywał on zarzucany. Odnoszę jednak wrażenie, że test ten ma swoje duże zalety, między innymi tę, że jako test dla różnych poziomów, stosowany pierwszy przy badaniu pozwala do pewnego stopnia zorientować się, od którego wieku inteligencji należy zacząć badanie — co nie jest bez znaczenia.

U w a g i o t e s t a c h i w y n i k i b a d a ń.

Co się tyczy niektórych warunków badań, nieco odmiennych, niż powszechnie wymagane, muszę zaznaczyć, że były one przeprowadzane w godzinach popołudniowych pomiędzy 3 a 7, w tych bowiem godzinach była czynna w Wilnie Pracownia i przeprowadzano w niej badania selekcyjne. Zwracano jednak baczną uwagę na to, by dzieci nie były głodne lub zmęczone. Głodne dosta-

Marsa jako planety (dzieci podawały często, że to jest nazwa psa), prawidła jako przepisu (dzieci mówiły nieraz o narzędziu szewskim), wreszcie rzes jako włosów na powiekach (dzieci podawały czasem, że to jest roślina wodna). W tych wypadkach, gdy dzieci podawały drugie znaczenie słowa, zapytywałam, co jeszcze oznacza to słowo; jeśli nie umiały tego podać, odpowiedź oceniałam ujemnie.

wały zawsze coś do zjedzenia, a przy pierwszych oznakach zmęczenia badanie przerywano i odkładano do następnego dnia. Czas badania zgodnie z czasem, który *Terman* uznał za potrzebny dla różnych lat życia, wahał się, zależnie od wieku, od 25 do 90 minut. Ponieważ *Jaroszyński* we wstępie do swojej książki kładzie duży nacisk na to, żeby czas badania nie przewyższał 30 minut, pozwolę sobie podzielić się wrażeniem, że niezmiernie rzadko to napozór przydługie badanie dawało oznaki zmęczenia. Dzieci naogół wykazywały duże zainteresowanie badaniem, a sposób ¹⁾, w jaki się te badania przeprowadza, dawał im uczucie zadowolenia z siebie, dodawał chęci jeszcze większego popisania się swymi wiadomościami (niezmiernie często spotykałam się z prośbą dzieci o powtórne zbadanie).

Większość badań, bo 741, przeprowadziłam sama, dokonanie pozostałych 277 badań na młodszych dzieciach zawdzięczam p. *Halinie Kaczyńskiej*, kierownicze szkoły specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych w Wilnie, której w tem miejscu składam najserdeczniejsze podziękowanie za umiejętną i staranną pracę. Szczegóły badań były zupełnie uzgodnione, każda wątpliwość lub niedokładność prostowana, a dla uniknięcia różnic w ocenie — ocenę wszystkich protokołów przeprowadziłam sama.

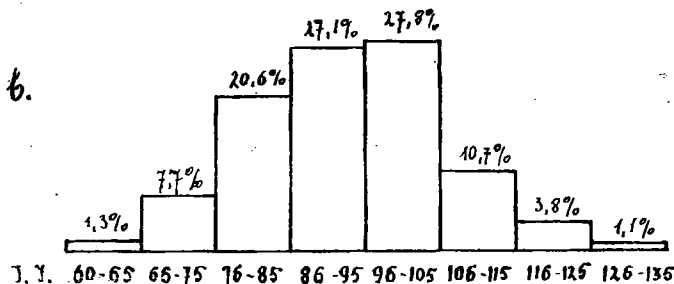
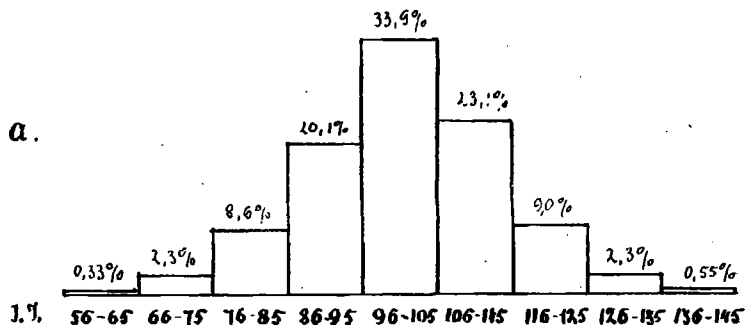
Badania przeprowadzono w szkołach powszechnych, badając kolejno całe oddziały. Młodsze dzieci były badane w przedszkolach miejskich, kolejowem i seminaryjnym. Dążyłam do tego, żeby na każdy wiek zbadać po 40 dzieci; pewne wahania w tych

¹⁾ Ze względu na ramy tej pracy nie omawiam tych warunków, w jakich powinno się odbywać badanie, ani postawy badającego w stosunku do badanego, gdyż wskazówki te znajdzie czytelnik w cytowanych wyżej pracach polskich. W jednej tylko sprawie pozwolę sobie wypowiedzieć swoje zdanie, mianowicie co do obecności trzeciej osoby podczas badania, t. j. protokulanta (bo fakt, że obecność innych jeszcze osób jak rodziców lub nauczycieli, przeszkadza badaniu — jest ogólnie uznany). Niektórzy psychologowie bowiem uważają, że badanie we dwie osoby (z protokulantem) jest koniecznym warunkiem prawidłowego prowadzenia badań. Ten sposób ma tę dobrą stronę, że 1) osoba badająca jest wyłącznie zajęta rozmową z dzieckiem, podczas gdy druga osoba notuje na uboczu, oraz 2) że dziecko młodsze lub mniej spostrzegawcze może wtedy nie zauważyć, że odpowiedzi jego są notowane. Mam jednak wrażenie, że więcej, niż powyższe momenty, do wytworzenia odpowiedniego dodatniego nastroju dziecka przyczynia się bezpośredni kontakt z badającym; kontakt taki wytwarza się naogół łatwo, często jest nawet serdeczny. Obecność osoby trzeciej, której z roli wypada być obcą i obojętną, wpływa w tym względzie niewątpliwie ujemnie nie tylko na dziecko, lecz i na osobę badającą. Zupełne zaś opanowanie techniki badania wyrabia biegłość w notowaniu i podzielność uwagi, która bardzo ułatwia jednoczesne badanie i notowanie. To moje zapatrywanie może poprzeć opinią *Termana*, który powiada, mówiąc o ujemnym wpływie obecności osób trzecich na badanie (str. 122): „Nawet asystent najbardziej spokojny i opanowany (unobtrusiv) jest czynnikiem przeszkadzającym”.

liczbach, które widać w zestawieniu wyników, były zależne od przyczyn ubocznych.

Ogółem zbadano 1018 dzieci. Jest rzeczą oczywistą, że w tej pracy nie brałam zupełnie pod uwagę odpowiedzi kandydatów, zgłoszonych przez szkoły do szkół specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych.

TABLICA IV.



a) Podział ilorazów inteligencji wśród dzieci amerykańskich (Terman).

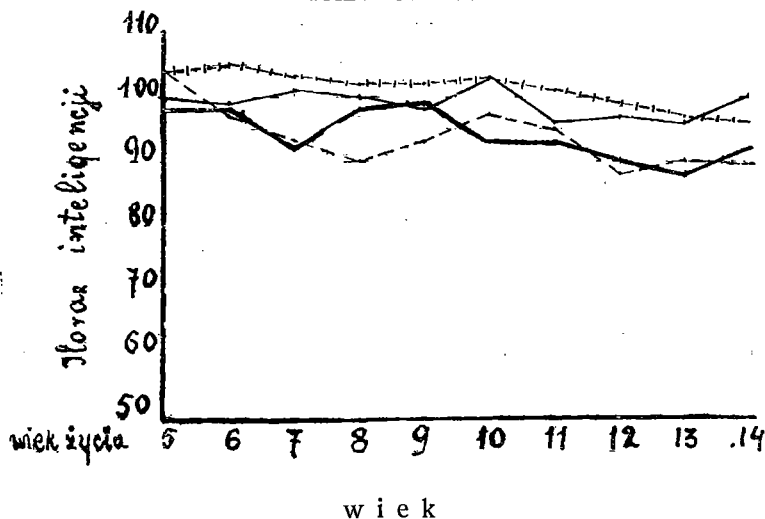
b) Podział ilorazów inteligencji wśród dzieci szkół powszechnych m. Wilna.

Na wykresie tablicy IV zestawiałam w odsetkach ilorazy inteligencji dzieci od lat 5 do 14; 11, natomiast na tablicy V — średnie ilorazów inteligencji dla każdego wieku chłopców i dziewczynek (w obu tablicach a) dane dla dzieci amerykańskich, b) dane dla dzieci polskich).

Z porównania danych, dotyczących dzieci polskich z odpowiednimi danymi, dotyczącymi dzieci amerykańskich, wynika, że dzieci wileńskich szkół powszechnych wykazują niższą inteligencję, niż dzieci tychże szkół amerykańskich. Porównanie wykresów a) i b) tabl. IV jasno wskazuje, że wśród danych, dotyczących dzieci polskich, większy jest odsetek niższych wskaźników,

a mniejszy odsetek wyższych. Kolumny ilorazów inteligencji 86 - 95 i 96 - 105 są prawie równe i zawierają 54.9% wszystkich badanych dzieci; wynika z tego, iż te wielkości 86 - 105 należałoby uważać za najczęstsze, więc przeciętne wskaźniki dla dzieci szkół powszechnych m. Wilna.

TABLICA V.



		w i e k										
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
a) Dzieci amerykańskie												
—	chłopcy	100	99	101	100	98	103	96	97	96	100	śred.
- -	dziewcz.	104	105	103	102	102	103	101	99	97	96	i. i.
b) Dzieci polskie												og. śr.
—	chłopcy	98	98	92	98	99	93	93	90	88	92	94
- -	dziewcz.	104	97	93	90	93	97	95	88	90	90	95

Dane punktu b) tabl. V wykazują również niższe średnie dla wszystkich wieków obu płci (za wyjątkiem 5-ioletnich dziewczynek) w porównaniu z danymi, dotyczącymi dzieci amerykańskich. Nie wykazują one jednak tej przewagi I. I. dziewczynek nad I. I. chłopców, co wyniki badań amerykańskich. Ogólna średnia jednak wypadła dla dziewcząt o jeden punkt wyższa.

Co się tyczy granicy upośledzenia umysłowego, to przeprowadzone badania, w zestawieniu z opinią nauczycieli o dzieciach zbadanych oraz dalszym losem niektórych dzieci, utwierdziły mnie w przekonaniu, że za granicę upośledzenia i wśród naszych dzieci

należy przyjąć I. I. = 70. We wszystkich bez wyjątku wypadkach, w których I. I. był niższy od 70 lub sięgał tej granicy, dzieci były kwalifikowane przez nauczycieli jako wyjątkowo tępe. Dzieci te, o ile nie trafiały do szkoły specjalnej, przesiadywały po parę lat w oddziałach, wkońcu opuszczały szkołę, nie ukończywszy jej. Dzieci o I. I. nieco wyższym (70 — 75) niejednokrotnie również spotykał ten sam los i zasługiwały na podobną opinię. To doświadczenie, zdobyte na nieselekcyjonowanym materiale szkół powszechnych, uwzględniałam szeroko w ostatnim roku selekcji dzieci, których I. I. wahał się pomiędzy 70 — 75. Oczywiście, że dla tej kategorii dzieci jest wskazana dłuższa obserwacja w szkole normalnej i dokładne indywidualne rozważenie każdego wypadku.

Terman, omawiając i ilustrując przykładami grupy swego podziału na stopnie inteligencji, zaznacza, że niektóre dzieci o I. I. 70 — 75, a nawet 80 (grupa pogranicza normalnej inteligencji i upośledzenia) powinny być kwalifikowane jako umysłowo upośledzone (*feebleminded*), a stawiając w swych schematach I. I. = 70 jako granicę upośledzenia pisze (str. 81), że zagadnienie pozostaje otwartem, czy nie należałoby raczej uważać I. I. = 75 za dolną granicę normalnej inteligencji.

Moje doświadczenie skłania mnie do opowiedzenia się za tem, żeby przy selekcyjonowaniu dzieci uwzględniać przytoczone uwagi, nie przytrzymując się I. I. — 70 jako bezwzględnej granicy upośledzenia.

Jeśli teraz chodzi o znaczenie moich badań, muszę się bardzo mocno zastrzec przeciwko zbytniemu ich uogólnianiu: dane, które otrzymałam, nie mogą być uważane za ogólny przekrój poziomu inteligencji dzieci wileńskich, tak jak to jest w wypadku badań *Termana*, który osiągnął taki przekrój ogólny dla dzieci amerykańskich. Szkoły powszechne w Ameryce są istotnie szkołami powszechnymi, t. zn., że uczęszczają do nich dzieci wszystkich warstw. W takich warunkach przeprowadzone badania mogą dać istotny obraz poziomu inteligencji ogółu dzieci amerykańskich. W naszym kraju natomiast do dziś jeszcze inteligentne warstwy społeczeństwa ociągają się z posyłaniem swych dzieci do szkół powszechnych, a co najmniej dopiero okres obecny można uważać za przełomowy w tym względzie¹⁾. Z drugiej strony, ponieważ gimnazja jeszcze nie zmieniły swego typu, zdolniejsze i inteligentniejsze dzieci przenoszą się do gimnazjum przed ukończeniem szkoły powszechnej. Te dwa czynniki sprawiają, że szkół-

¹⁾ Z zestawień *Termana* wynika, że przeciętne dzieci wyższych klas społecznych dawały o 7 punktów wyższe I. I., niższych zaś klas o 7 punktów niższe od średniej ilorazów inteligencji, które wykazały dzieci średnich klas społecznych. Przyczyn tego zjawiska *Terman* upatruje w różnicach wrodzonych zdolności tych dzieci.

ły powszechne są w znacznej mierze pozbawione kontyngentu dzieci inteligentniejszych, i być może częściowo przynajmniej tą okolicznością należy tłumaczyć różnicę na niekorzyść polskich dzieci, jaką otrzymałam w moich badaniach. Ten stan rzeczy, oprócz tabl. IV i V, uwidoczni jeszcze tablica VI, w której zestawiona jest w liczbach bezwzględnych i w odsetkach ilość ilorazów inteligencji na każdy wiek.

Tablica VI.

Wiek	I L O R A Z Y I N T E L I G E N C J I								og. ilość
	56-65	66-75	76-85	86-95	96-105	106-115	116-125	126-135	
4	1		5	6	5	5	6		28
5		5	4	5	8	5	7	2	36
6	1	9	7	10	28	13	5		73
7	1	5	27	40	47	11		2	133
8		11	18	24	22	8	6	1	90
9	1	2	13	21	25	13	3	2	80
10		5	14	25	24	13	2		83
11		4	16	24	19	11	2	2	78
12	3	10	34	23	19	5	3		97
13	4	10	18	21	20	3	4		80
14	1	3	21	33	21	7			85
15	1	7	20	27	14	6			75
16	2	9	34	26	9				80

To samo w odsetkach.

Wiek	I L O R A Z Y I N T E L I G E N C J I								S U M A
	56-65	66-75	76-85	86-95	96-105	106-115	116-125	126-135	
4	4		18	21	18	18	21		100
5	—	14	11	14	22	14	19	6	100
6	1	13	10	14	38	18	6	2	100
7	1	4	20	30	35	8	—	1	100
8	—	12	20	27	24	9	7	3	100
9	1	2	16	27	31	16	4	3	100
10	—	6	17	30	28	16	2	—	100
11	—	5	20	31	24	14	3	—	100
12	3	10	35	24	20	5	3	—	100
13	5	12	23	26	25	4	5	—	100
14	1	3	25	39	24	8	—	—	100
15	1	9	27	36	19	8	—	—	100
16	3	11	42	33	11	—	—	—	100

W tablicach tych przede wszystkim zwraca na siebie uwagę fakt, że najwyższy odsetek w młodszych latach przypada na rubrykę I. I. 96 — 105, następnie zaczynając od 10 lat przesuwa się on do rubryki 86 — 95. Wziąwszy pod uwagę, że i odsetek wskaźników wyższych od 105 jest bez porównania wyższy w latach 4 — 6 niż w pozostałych, możnaby upatrywać przyczyny tego zjawiska w niedość dokładnie jeszcze dla wieku przystosowanych testach, które dla młodszych lat byłyby stosunkowo łatwiejsze, niż dla starszych. W tym względzie sama mam małe doświadczenie i prawie wyłącznie na materiale dzieci upośledzonych umysłowo, gdyż z reguły wychowankowie szkoły dla umysłowo upośledzonych są co roku poddawani tym badaniom. Na 139 zestawień 2 do 4-okrotnych badań, więc obejmujący okres czasu 1 do 3 lat, w 54 wypadkach I. I. nie zmienił się (wahań w granicach 3 punktów nie brałam pod uwagę), w pozostałych 85 wykazywał dość znaczne wahania (do 10 punktów), lecz w obu kierunkach. Oczywiście, że przyczyna tych wahań może leżeć w zmianie warunków wewnętrznych badanego, i wydaje mi się, że miarodajnymi dla stwierdzenia stałości I. I. mogą być tylko powtarzalne badania dzieci normalnych. Tylko 10 spostrzeżeń tego rodzaju mam nad dziećmi normalnymi, które były badane w odstępach czasu 1 — 3 lat. W czterech z nich I. I. nie zmienił się, w trzech podniósł się, w trzech zaś obniżył się. Ponieważ materiał ten jest zbyt mały, a wyniki niejednostajne, nie mogę z nich wysnuwać wniosków. *Terman* jednak powołuje się na swoje powtarzalne badania, które po 2 — 4 latach dawały te same I. I. i podnosi znaczenie swej przeróbki, która wyrównała różnice, jakie otrzymywano przy badaniu dzieci w różnym wieku testami Bineta-Simona (pomiędzy badaniami tych samych dzieci w wieku 5 lat i 14 lat różnica w I. I. wynosiła 35 punktów). Jeżeli więc przyjmując, że metoda Bineta-Simona w przeróbce Stanfordskiego uniwersytetu daje I. I. jako stałą wartość, nie zmieniającą się z wiekiem, różnice, jakie otrzymałam w I. I. dla różnych wieków należałoby tłumaczyć dobrorem badanych dzieci. W przedszkolach, które u nas dopiero powstają i których idea jest mało rozpowszechniona wśród szerszych warstw, zgrupowują się przeważnie dzieci inteligentniejsze, z warstw wyższych. Stosunkowo niskie I. I. wśród starszych dzieci szkoły powszechnej tłumaczyć można tem, że — jak już wspomniano — przed kilkoma laty inteligencja znacznie rzadziej, niż dziś oddawała swoje dzieci do szkół powszechnych, a także dlatego, że w starszych oddziałach dzieci opuszczają szkołę powszechną, przechodząc do gimnazjum. Ażeby więc otrzymać zestawienie, któreby rzeczywiście mogło ilustrować inteligencję polskich, względnie wileńskich dzieci w całości, należałoby jeszcze przeprowadzić badania w szkołach średnich i dopiero uwzględ-

dnienie tych wyników razem z podanemi w niniejszej pracy mogłoby dać istotny przekrój poziomowi inteligencji dzieci wileńskich. I. I. dzieci 15 — 16 letnich i starszych nie brałam — podobnie jak *Terman* — pod uwagę w ogólnem zestawieniu. Jak było do przewidzenia, są one znacznie niższe od I. I. młodszych dzieci, co się tłumaczy tem, że są to jednostki mniej zdolne, spóźnione, które nie zdołały w przepisany czas (do 14 lat) ukończyć szkoły.

W tych wypadkach, gdy I. I. przekraczały przeciętne wielkości, interesowało mnie zestawienie ich z inteligencją środowiska tych dzieci. *Terman* twierdzi, że ani jedno z dzieci, które wykazały I. I. 120 i wyżej, nie należało do niższej klasy społecznej. Z 24 dzieci badanych przez nas, które wykazały I. I. od 120 do 133 istotnie większość należała do wyższych lub średnich warstw społecznych, do których zaliczyłam też takie zawody, jak ogrodnik, introligator; sześcioro natomiast pochodziło z niższej warstwy społecznej (robotnik, wczepiacz wagonów, woźny, służący hotelowy, rzeźnik, dozorca więzienny). Ta różnica pomiędzy spostrzeżeniami *Termana* i mojemu jest, być może, spowodowana różnicą temperamentów pomiędzy Amerykanami, a ludnością Wileńszczyzny, która sprawia, że rodzice tych wybitnie inteligentnych dzieci, prawdopodobnie sami z natury inteligentni, nie mają tej inicjatywy i przedsiębiorczości, co Amerykanie i nie potrafią zdobyć wykształcenia, stanowiska i znaczenia, do których uprawniałaby ich wrodzona inteligencja (jest to oczywiście przypuszczenie, rodziców tych bowiem nie badałam).

Chciałabym poruszyć jeszcze sprawę stosunku wyników badań psychologicznych do opinii nauczycielstwa o inteligencji dzieci. Podobnie, jak i poprzedni badacze, spotykałam rozbieżności między temi dwiema opiniami, chociaż w większości wypadków były one zgodne. W wypadkach rozbieżności najczęściej można było znaleźć wytłumaczenie bądź w wieku dziecka, który przekraczał lub nie dorównywał średniemu wiekowi oddziału, bądź w niedostatecznej staranności ucznia lub innych czynnikach, wpływających z jego charakteru, jak np. nieśmiałość, lub wreszcie w zewnętrznych warunkach, np. domowych. Zwykle po rozważeniu, na czem polega rozbieżność oceny, okazywało się, że wynik badania jest bardziej miarodajny, niż opinia nauczycieli, która często jest raczej opinią o postępach dzieci, aniżeli o ich inteligencji. Zaznaczyć przytem muszę, że im inteligentniejszy i doświadczeńsi byli nauczyciele, tem rzadziej występowały te rozbieżności.

Z drugiej strony nie powinniśmy zapominać, że badania nasze dotyczą wyłącznie inteligencji jako takiej, nie uwzględniają one cech charakteru ani temperamentu, od których w znacznej mierze zależy celowe przystosowanie i wykorzystanie jej. W tym względzie, jeżeli chodzi o przystosowalność danego osobnika, po-

winniśmy się bardzo liczyć z opinią szkoły, która ma za sobą obserwację ucznia. Wiemy, jak często konstytucjonalni psychopaci mogą być wybitnie inteligentni, a na skutek nierównowagi w sferze uczuciowej i charakteru nie są zdolni do wytrwałej i systematycznej pracy i zasługują w ten sposób poniekąd na ujemną ocenę ich inteligencji.

W tablicy VIII (w cyfrach) i w tablicy IX (w wykresach) zestawiałam wyniki rozwiązywania poszczególnych testów, a to z tego powodu, że w badaniach spostrzegłam, iż trudność poszczególnych testów jednego roku jest nierównomierna. Przez oszczędność miejsca nie będę opisywać tych różnic, które zresztą wykres przedstawia wyraźnie i plastycznie.

Przy obliczaniu ilości trafnych rozwiązań, przypadających na pewien rok życia, postępowałam w ten sposób, że do danego wieku zaliczałam dzieci, których wiek wahał się w granicach sześciu miesięcy w górę i w dół od danej ilości skończonych lat; w rubryce więc 7-miu lat zamieściłam dzieci od 6; 7 do 7; 6, i t. d., podczas gdy w poprzednich tablicach, gdzie wykazane są ilorazy inteligencji w stosunku do wieku, pod wskazanym wiekiem należy rozumieć wiek, podany do ukończenia następnego roku życia, więc np. w rubryce 5 lat są zgrupowane dzieci od 5; 0 do 5; 11 i t. d.

Przy ocenianiu spostrzeżeń co do stopnia trudności poszczególnych testów narzucałoby się, jako ich konsekwencja, przestawienie, ewentualnie zamiana testów między jednym rokiem a drugim, t. zn. trudniejszych testów młodszego wieku z łatwiejszymi starszego; np. VII, 3 z VIII, 6; IX, 4 z X, 1; XII, 6 z XIV, 4; XVI, 4 z XIV, 1; XVIII, 2 z XVI, 5 i t. p. Nie proponuję jednak tych zmian z tych względów, o których mówiłam wyżej i dla których testy i ich ugrupowania nie powinny ulegać zmianom. Praktycznym celem moim w wykazaniu tej nierównomierności jest zwrócenie na nią uwagi badających, zwłaszcza mniej doświadczonych, poto, żeby dla dokładności badania trudniejsze testy młodszych lat były podawane do rozwiązania i w tych wypadkach, gdy cała grupa testów następnego starszego wieku została rozwiązana. Np. jeżeli dziecko rozwiąże wszystkie testy na lat 8 (teoretycznie przyjmujemy, że wszystkie testy młodszych lat są rozwiązane i dalej nie badamy) należy mu jeszcze dać test VII, 3 i t. p.; odwrotnie należy również pamiętać o łatwiejszych testach dla starszych lat.

W zestawieniu testów, które pod względem rozwiązania nie dorównują pozostałym testom danej grupy, uderza fakt, że znajdujemy tu wszystkie testy dotyczące zdolności zapamiętywania, badanej z pomocą powtarzania szeregów cyfr wprost lub wspak: IV, 6; VIII, 3 i 1; IX, 4; X, 1; XII, 5; XIV, 1; XVI, 5; XVIII, 3 i 5; następnie widzimy tu testy dotyczące wiadomości: IV, 5; V, 2 i 1;

VII, 1; XIV, 3; wreszcie niektóre z pośród testów, dotyczących zdolności kombinacyjnych: V, 5; VIII, 4; X, 2; XII, 5 i 7; XIV, 6; XVIII, 4. Natomiast testy, które okazały się zbyt łatwe w stosunku do danego wieku inteligencji są to prawie wyłącznie testy, dotyczące trzeciej z wyżej wymienionych grup, a więc testy sprawności myślowej, jak określanie, zrozumienie, rozumowanie arytmetyczne i in.: V, 4; VII, 2; VIII, 3 i 5; IX, 3; X, III; XIV, 4 i 5; XVI, 4; XVIII, 2 i 6.

Jednym z łatwiejszych testów okazał się słownik; możnaby z tego napozór wnosić, że polskie dzieci rozporządzają większym zasobem słów niż amerykańskie; nie można jednak twierdzić tego napewno, wobec tego, że może, pomimo ostrożności, uległ on w tłumaczeniu pewnemu ułatwieniu. Oprócz tego dwa testy pamięciowe: VI, 6 i X, 4 oraz ocenianie ciężaru: V, 1 i IX, 2 okazały się łatwiejsze od innych testów dla tychże lat.

Brak mi wprawdzie danych cyfrowych o rozwiązaniu poszczególnych testów przez dzieci amerykańskie; sądę jednak, że do zgrupowania ich w zespoły dla różnych wieków inteligencji musiało upoważnić mniej więcej równomierne ich rozwiązywanie. Wobec tego te wyraźne różnice, z jakimi się spotykamy w naszym zestawieniu — z jednej strony na niekorzyść testów zapamiętywania i wiadomości (które są zależne od zdolności pamięciowych i zainteresowań), a z drugiej na korzyść testów, dotyczących sprawności myślowej — mogą świadczyć o pewnej różnicy pomiędzy umysłowościami polską i amerykańską.

Paniom Kierowniczkom i Panom Kierownikom szkół powszechnych, p. Fleury'ównie, p. Szejnowej, p. Fridównie, p. Patkowskiej, p. Gałęzowskiemu, p. Moczulskiemu i p. Wojewódzkiemu składam serdeczne podziękowania za okazywaną mi pomoc w tej pracy, a niekiedy żywe zainteresowanie, z jakim się spotykałam.

Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych

przy

Tow. Psychol. im. JÓZEFY JOTEYKO

Nr. 4.

Warszawa, wrzesień, 1930.

**Sprawozdanie z działalności Sekcji Psychologów Szkolnych przy
Tow. Psychologicznem im. Józefy Joteyko za rok szk. 1929—30.**

Zasadnicze prace Sekcji zostały przeniesione w okresie sprawozdawczym na teren wyłonionych przez Sekcję 2 Komisji, mianowicie Komisji Arkusza Obserwacyjnego *) oraz Komisji Testowej **), posiedzenia zaś Sekcji miały raczej charakter bądź organizacyjny, bądź sprawozdawczy.

Protokoły posiedzeń Sekcji.

Posiedzenie XVI (I w roku szkolnym 1929—30). Dn. 28 października 1929 r.

Obecnych osób 22.

Porządek dzienny:

1. Projekt Regulaminu tymczasowego Sekcji Psychologów Szkolnych.

Dyskusja nad projektem.

*) Komisja ta powstała w kwietniu r. 1929 (patrz Biuletyn Nr. 3, str. 5, oraz poniżej str. 216).

***) Powstała ona na pierwszym posiedzeniu r. szk. 1929—30.

2. Plan pracy na rok bieżący:
 - a) Projekt p. *Marji Kaczyńskiej*.
 - b) Ewentualne projekty członków Sekcji.
3. Sprawozdania:
 - a) p. *Bużycka*: „Pracownia psychotechniczna w Kopenhadze”.
 - b) p. *Kaczyńska*: „Testy umysłowe na kongresie w Helsingör”.

Ad. 1. Został odczytany i przyjęty przez Sekcję bez poprawek Regulamin tymczasowy Sekcji.

Ad. 2. Pani *Kaczyńska* proponuje aby Sekcja zajęła się w roku bieżącym w porozumieniu z Zakładem Psychologii Wychowawczej, Uniwersytetu opracowaniem systemu testów dla wieku od 5 do 18 lat. Myśl tę popiera prof. *Baley* i wyjaśnia jednocześnie, że Zakład Psychologii Wychowawczej pracuje obecnie nad systemem testów dla szkoły średniej; mogłaby tu być częściowo współpraca, a częściowo podział pracy. Następnie na wniosek p. *Kaczyńskiej* została przez Sekcję wyłoniona Komisja, która ma za zadanie opracowanie systemu testów. W skład Komisji weszli: prof. *Baley*, p. *Budkiewiczówna*, p. *Bużycka*, p. *Felhorska*, p. *Kaczyńska*, p. *Lipszycowa*, p. *Stawska*, p. *Szmydtówna*, p. *Zaniewska*, p. *Żebrowska* *).

Na zakończenie p. *Grzegorzewska* stawia wniosek, aby punkt 3 b. porządku dziennego, jako treści ogólnej, został przeniesiony na jedno z posiedzeń Tow. Psychologicznego. Wniosek ten został przez Sekcję przyjęty do wiadomości zatwierdzającej. Postanowiono również punkt 3 a. przenieść na posiedzenie Towarzystwa.

Posiedzenie XVII (II w roku szkolnym 1929—30). Dn. 9 stycznia 1930 r.

Obecnych osób 22.

Na posiedzeniu tem p. *Studencki*, jako przewodniczący Komisji Arkusza Obserwacyjnego, wygłosił referat na temat: „Zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego”. Referat ten został wydrukowany w marcowym numerze „Pracy Szkolnej”.

Po referacie wywiązała się ożywiona dyskusja, dotycząca celu i budowy przyszłego arkusza obserwacyjnego. Między innymi p. *Budkiewiczówna* podniosła znaczenie szkolnego arkusza obserwacyjnego dla celów poradnictwa; szkoła powinna dać możliwość doradcy zawodowemu poznać dziecko. Następnie, zdaniem p. *Bud-*

*) W okresie sprawozdawczym odbyło się 5 posiedzeń Komisji. Sprawozdanie z działalności Komisji będzie podane w przyszłości, gdy zostanie zakończony pewien dział rozpoczętej pracy.

kiewiczówny, arkusz powinien uwzględniać nie tylko cechy charakteru, ale i właściwości intelektualne.

Pani *Grzegorzewska* zwróciła uwagę, że arkusz obserwacyjny powinien dać pojęcie o dziecku nie tylko na tle życia szkolnego, ale również na tle środowiska domowego; sprawa środowiska domowego w arkuszach jest prawie zupełnie pomijana.

Posiedzenie XVIII (III w roku szkolnym 1929—30). Dn. 20 marca 1930 r.

Obecnych osób 15.

Porządek dzienny:

Referat p. *Kaczyńskiej* na temat „W jakich kierunkach powinna rozwijać się praca psychologiczna na terenie szkolnictwa powszechnego”.

Streszczenie referatu. Prace psychologiczne na terenie powszechnych szkół warszawskich idą: 1^o) w kierunku uświadamiania psychologicznego nauczycieli przez stosowanie testów, obserwacje psychologiczne, uzasadnianie psychologiczne nowych metod nauczania; 2^o) w kierunku racjonalnej organizacji klasy przez różnicowanie dzieci wstępujących na podstawie badań psychologicznych na dwie lub trzy klasy: mocne, średnie i słabe. Do tak sformowanych klas stosuje się odpowiednie sposoby postępowania, to jest tempo pracy, metody nauczania i wymagania, zależnie od uzdolnień dzieci każdej grupy.

*Posiedzenie XIX (IV w roku szkolnym 1929—30). Dn. 30 września 1930 r. *)*

Obecnych osób 19.

Porządek dzienny:

- P. S. *Studencki*: 1. Sprawozdanie z działalności Komisji Arkusza Obserwacyjnego.
2. Przedstawienie Sekcji arkusza obserwacyjnego, ułożonego przez Komisję.

P. *Studencki* po podaniu sprawozdania z pracy Komisji, przedstawił Arkusz Obserwacyjny, który jest wynikiem tej pracy, uzupełniając to przedstawienie uwagami, wyjaśniającymi zasady budowy tegoż arkusza.

Wywiązała się następnie dyskusja, podczas której poza propozycjami, dotyczącymi pewnych przesunięć niektórych punktów, bądź też pewnych drobnych zmian w redakcji Arkusza rozstrzą-

*) Posiedzenie to, chociaż odbyło się w roku szk. 1930 — 31 zaliczone zostało ze względu na temat do grupy posiedzeń roku 1929—30.

sano również zagadnienie, w jaki sposób Arkusz ten winien być przez nauczycieli zużytkowany.

P. *Studencki* wyjaśnia, że sposób wypełniania Arkusza przez nauczycieli jest poniekąd dowolny, przytem nie przesądza się, czy Arkusz ma być wypełniony dla wszystkich uczniów, czy tylko dla niektórych.

Na zakończenie zebranie uchwaliło następujące wnioski:

1. Zebranie stwierdza, że Arkusz Obserwacyjny, opracowany przez Komisję w składzie — (patrz sprawozd. z posiedzeń Komisji Arkusza Obserwacyjnego) jest własnością Sekcji.
2. Arkusz ma być przede wszystkim drukowany w Biuletynie Sekcji Psychol. Szkolnych, następnie może być on wydrukowany w „Pracy Szkolnej”, ale z wstępem (instrukcją), pozatem może być podana wzmianka o napisanym przez p. *Studenckiego* w formie książeczki komentarzu (patrz wniosek 3-ci).
3. Sekcja, jako właścicielka prawna Arkusza, zgadza się na to, aby p. *Studencki* wydrukował książeczkę p. t. „Jak obserwować dzieci”, w której byłby również umieszczony arkusz obserwacyjny.
4. Sekcja wyraża podziękowanie Komisji za pracę.

Na tem posiedzenie zamknięto.

Felicja Felhorska

Sekr. Sekcji Psychologów Szkolnych.

Protokół posiedzeń Komisji do opracowania arkusza obserwacyjnego przy Sekcji Psychologów Szkolnych.

Komisja niniejsza została zapoczątkowana na posiedzeniu Sekcji Psychologów Szkolnych dn. 17 IV 1920 r. na wywołaniu

chowa, Lipszycowa, Studencki i Zawirska. Z biegiem czasu, kiedy praca już była w toku, przystąpiły jeszcze do Komisji: Dr. J. Szmydtówna i p. J. Budkiewiczówna.

Wstępna praca objęła zapoznanie się ze stosowanymi dotychczas arkuszami zarówno zagranicą, jak i u nas. W celu usystematyzowania danej pracy postanowiono poklasyfikować wszystkie arkusze na typy, ażeby następnie rozpatrywać i analizować tylko poszczególne typy. Podział pracy uskutecznił w sposób następujący: p. Lipszycowa podjęła się opracować arkusz Berliński, p. Dzierzbicka — arkusz Frankfurcki, p. Librachowa wzięła na siebie arkusz Joteykówny i Décroly'ego, p. Studencki — karty Lipską i Chemnicką, p. Kaczyńska — arkusze psychogramy, wreszcie p. Zawirska arkusz Wiedeński i arkusze, dotyczące specjalnie poradnictwa zawodowego.

Pierwsze sześć posiedzeń poświęcono na zapoznanie się z arkuszami zagranicznymi. Ze wszystkich przedstawionych typów uznała Komisja za najodpowiedniejsze arkusze hamburski i frankfurcki, jako odpowiadające dzisiejszemu stanowi wiedzy psychologicznej oraz duchowi czasu.

Z kart polskich przedstawiono Komisji kartę układu p. Bużyckiej, stosowaną przez nią tymczasowo w poradnictwie zawodowym oraz projekt p. Librachowej obejmujący „Charakterystykę ucznia”. Ostatecznie ustalono, że przysły arkusz polski ma mieć charakter dynamiczny t. j. ma uwypuklać rozwój dyspozycji badanego. Drugą cechą pożądaną jest syntetyczność karty obserwacyjnej.

P. Studencki opracowuje w związku z tem zasady budowy nowego arkusza i przedstawia je zarówno na posiedzeniu Sekcji Psychologów Szkolnych, jak i na posiedzeniu Komisji. Arkusz obserwacyjny jako narzędzie pracy w ręku nauczyciela powinien być celowy i racjonalny w budowie t. j.: 1) powinien zmierzać do ujęcia osobowości dziecka, jako pewnej całości, 2) powinien być dostosowany do jakości materiału, do którego to narzędzie jest przeznaczone i do właściwości tych, którzy tem narzędziem operować będą.

Ze względu na doniosłość zagadnienia charakterologicznego, pożądanem byłoby, ażeby się zapoznać bliżej z najpoważniejszymi dziełami w tej dziedzinie. W tym celu Komisja zaznajamia się z pracami Ewald'a, Müller Freienfels'a i Klages'a. Zreferowania

dzień. Ogółem obradowała Komisja na 18-stu posiedzeniach. Po ostatecznym przyjęciu przedstawionego projektu arkusza obserwacyjnego uchwalono, ażeby do tegoż arkusza wydać komentarz dla uprzyętnienia i wyjaęnienia wielu punktów arkusza.

Dn. 10.IX. 1930 r. powiadamia p. *Studencki* Komisję, że napisał książeczkę „Jak obserwować dziecko”, która ścięle się wiąże z arkuszem i która będzie służyła jako komentarz do arkusza. Komisja przyjmuje do wiadomości oświadczenie p. *Studenckiego* oraz uchwała oddać arkusz do druku do „Pracy Szkolnej”.

W dniu 3 października odbyło się ostatnie posiedzenie Komisji. Na posiedzeniu tem Komisja przeprowadziła dyskusję nad przedstawionym przez p. *Librachową* projektem wstępu, który ma być dołączony zgodnie z uchwałą Sekcji do Arkusza oraz przyjęła szereg poprawek, zgłoszonych na posiedzeniu Sekcji. Komisja na tem zakończyła swoją pracę.

Jadwiga Zawirska
Sokr. Komisji Ark. Obserw.

ARKUSZ OBSERWACYJNY

Imię i nazwisko
Wiek
Szkoła
Klasa

I. Wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny.

1. Czy dziecko jest fizycznie dobrze rozwinięte, czy opóźnione, czy wykazuje wybujałość rozwoju fizycznego w jakimkolwiek kierunku? Budowa ciała: silna, przeciętna, wątła. a) Proporcje wydłużone, rysy ostre; b) budowa krępa, przysadkowata, rysy zaokrąglone, miękkie; c) budowa kształtna, silna, atletyczna.

2. Ogólny stan zdrowia: dobry, przeciętny, zły (skłonność do chorób, przebyte choroby ciężkie, wypadki, wady organiczne, braki narządów zmysłowych: osłabienie wzroku, słuęhu).

3. Ogólna postawa: dziarska, zrównoważona, ospała, zwiotczała. Ruchy: skoordynowane, zręczne, ociężałe, niezgrabne, szybkie, powolne, wyraziste, nieskoordynowane i t. d..

4. Głos: dźwięczny, czysty, głuchy, chrypliwy. Mowa: głośna, płynna, przytłumiona, przerywana, niewyraźna, jąkanie.

5. Wygląd zewnętrzny: czysty, estetyczny, ładny, sympatyczny, brudny, niechlujny, zaniedbany, brzydki, niesympatyczny i t. d..

II. Warunki domowe.

6. Czy dziecko wychowuje się u rodziców (u matki, ojca), krewnych, opiekunów? Czy ojciec, matka żyje? Czy rodzice żyją razem, czy oddzielnie; ojczym, macocha, dziecko nieślubne?

7. Zawód ojca (matki, opiekunów, wzgl. rodzeństwa). Czy matka pracuje poza domem? Stan zamożności (zamożni, średnio zamożni, ubodzy, bardzo ubodzy). Czy dziecko pomaga rodzicom w gospodarstwie lub pracy zarobkowej?

8. Wpływy dziedziczne ujemne i dodatnie (ze strony ojca, matki): alkoholizm, epilepsja, choroby umysłowe, gruźlica, przestępczość, wybitne uzdolnienia artystyczne np. muzyczne i t. p..

9. Które dziecko w rodzinie: najstarsze, najmłodsze, średnie. Liczba rodzeństwa, jedyna dziewczynka wśród braci lub nadwrot? Jedynek (czka).

10. W domu: czystość, ład, porządek, zgoda, lub: brud, ciasnota, niesnaski, kłótnie, bójkki?

11. Stosunek rodziców do dzieci (ojca, matki): tkliwy, surowy, łagodny, brutalny. Wpływ wychowawczy większy matki, ojca?

12. Wpływ rodzeństwa, domowników, kolegów, ulicy, sąsiadów: dodatni, ujemny?

13. Wychowanie przedszkolne na wsi lub w mieście. Czy dziecko było w przedszkolu? Czy wykazało w dzieciństwie opóźnienie w rozwoju, mowie i t. d. Trudności w wychowaniu (upór, krnąbrność, włóczęgostwo, kłamstwo i t. p.). Łatwo podatny na wpływy? Ulubione gry, zabawy.

III. Stosunek do ludzi.

14. Czy dziecko dąży do towarzystwa, czy unika towarzystwa? Czy jest skłonne do zawierania wyłącznych przyjaźni? Czy bawi się często z młodszymi od siebie, czy ze starszymi, z chłopcami, czy dziewczynkami. Czy woli towarzystwo chłopców (względnie dziewcząt)? Czy można określić przypuszczalne przyczyny unikania towarzystwa; czy odgrywa tu rolę właściwa dziecku nieśmiałość, czy przykre doświadczenia, czy przyzwyczajenia?

15. Czy dziecko częściej przewodzi innym, czy też częściej im podlega? Czy częściej zaczepia i przeszkadza, czy też częściej współdziała? Czy zaczepione częściej się broni, czy częściej ustępuje? Czy jest życzliwe, ufne, uczynne, czy niechętne, nieuczynne, podejrzliwe, zazdrosne?

16. Czy wówczas, gdy dziecko przewodzi innym, okazuje despotyzm, tyranizuje innych? Czy drażni lub przeżywa, wywołuje bójkę, czy też wpływa dodatnio, opiekuńczo na swych rówieśników? Z kim współdziała i w czym samorzutnie współdziała? (w pracy zbiorowej, w zabawach, napaściach, figlach i t. p.).

17. Czy dziecko łatwo podlega wpływom, czy jest niezależne, czy skłonne do przeciwstawiania się?

A. *Stosunek do rodziców i rodzeństwa.*

18. Czy dziecko czuje się dobrze, czy źle w domu? Jeśli źle, to z jakich przyczyn? Czy stosunek do rodziców opiera się na miłości i zaufaniu, czy na obawie lub autorytecie? Czy dziecko jest posłuszne, czy krnąbrne? Czy kocha więcej ojca, czy matkę? Czy dumne jest z rodziców, czy się ich wstydzi? Z jakiego powodu? Czy skarży się na rodziców (na matkę, na ojca?) Czy można zauważyć objawy rodzinnej solidarności? Jakie jest pożycie dziecka z rodzeństwem: zgodne, czy niezgodne, czy opiekuje się młodszym rodzeństwem, czy występuje w jego obronie, czy jest zazdrosne w stosunku do rodzeństwa; jakie są powody zazdrości?

B. *Stosunek do nauczyciela.*

19. Czy dziecko jest w stosunku do nauczyciela szczere i ufne, czy powściągliwe i zamknięte? Czy chętnie stosuje się do wskazówek i przyjmuje uwagi nauczyciela? Czy usiłuje przypodobać się nauczycielowi? W jaki sposób to czyni? Jak reaguje na wymówki i napomnienia nauczyciela: skruszoną miną, łzami, uśmiechem, wzruszeniem ramion, obojętnością, wyniosłą miną i t. p.?

C. *Stosunek do kolegów.*

20. Czy dziecko dobrze się czuje wśród kolegów? Jeżeli źle się czuje, dlaczego? Czy daje dowody solidarności koleżeńskiej i jak się ona objawia? (porówn. punkty 14 i 15). Czy jest lubiane, czy nielubiane i dlaczego?

D. *Stosunek do siebie samego.*

21. Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia, czy też niedocenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy jest drażliwe? Czy łatwo je dotknąć i urazić? Na jakim punkcie najłatwiej

je dotknąć? Jak reaguje na obrazę? Czy jest wrażliwe na pochwały? Czy łatwo je zawstydzić? Czy objawia się ambicja, dumą, miłość własną? W jakiej dziedzinie szuka zadowolenia dla swej ambicji: w nauce szkolnej, w życiu organizacyjnym szkolnym lub pozaszkolnym, w figlach i psotach, w podkreślaniu swej niezależności, względnie wyższości (fizycznej, duchowej, społecznej?) Czy dziecko posiada poczucie swej niższości i w jakim kierunku? Czy dba o swój wygląd zewnętrzny? Czy stara się podobać innym? Jaki jest stosunek dziecka do jego własności? Czy ją ukrywa przed innymi, czy jej pilnuje, stara się powiększyć ją, czy jej udziela innym dobrowolnie, czy z konieczności? Czy uzewnętrznia odruchowo swoje przeżycia, czy też opanowuje się i nie uzewnętrznia? (Strach przed bólem, radość, reakcja na naganę, obrazę, pochwałę).

IV. Zainteresowania i dążenia.

22. Czy dziecko ujawnia jakieś specjalne zainteresowania: do przedmiotów nauki szkolnej, do książek określonej treści, do zagadnień religijnych, etycznych, społecznych, teoretycznych, do gier ruchowych, ćwiczeń fizycznych, rozrywek, zajęć artystycznych, robót ręcznych, gospodarczych, kolekcjonowania, opiekowania się młodszymi, hodowli zwierząt.

23. Czy dziecko lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wyrażać się w działaniu? Czy w działaniu przeważa odtwarzanie czy tworzenie: rysunek, budownictwo, modelowanie, konstruowanie, tańce, sport, teatr, pisanie wierszy, powieści? Czy dziecko dąży do organizowania gier, wycieczek szkolnych, zabaw?

24. Czy dziecko w działaniu powoduje się bardziej względami korzyści, przyjemności, współczucia, towarzyskości, ambicji, dążeniem do samodzielności?

25. Czy dziecko często zmienia przedmioty zainteresowania, porzuca postanowienia, czy z trudem odchodzi od powziętego zamiaru, ujawnia upór, wytrwałość?

26. Czy dziecko stara się zwalczać trudności napotykane ze strony otoczenia, czy też przeciwnie, ulega im? Czy narzuca innym swą wolę, tyranizuje rodziców, rodzeństwo, kolegów, zwierzęta?

27. Czy dziecko posiada silnie zaznaczone przyzwyczajenia lub nałogi: żarłoczność, łakomstwo, pociąg do czynów nieprzyzwyczajonych, wczesne przejawy seksualności, nieestetyczne przyzwyczajenia gryzienia paznokci, dłubania w nosie? Czy dziecko pracuje nad swoim charakterem, hartuje wolę, bierze udział w organizacjach młodzieży: (harcerstwo, Imka, sodalicje i t. p.)

V. Właściwości charakteru, usposobienia,
temperamentu.

28. Jakie jest przeważające usposobienie dziecka: pogodne, wesołe czy przygnębione, melancholijne?

29. Czy usposobienie dziecka jest stałe, mało zależne od okoliczności zewnętrznych, czy też przeciwnie, daje się zauważyć nierówność, zmienność usposobienia, zależność od przyczyn zewnętrznych (pochwała, nagana, powodzenie, niepowodzenie, pogoda, niepogoda i t. p.?)

30. Czy dziecko jest bezpośrednie, lekkomyślne, wrażliwe, sugestyjne, roztropne, obowiązkowe, sumienne, nieufne, skąpe, mściwe.

31. Czy dziecko ujawnia, czy ukrywa swe uczucia, czy lubi

VII. Stosunek do pracy.

38. Jaka praca sprawia dziecku przyjemność: fizyczna, ręczna, artystyczna, techniczna, umysłowa?

39. Czy dziecko silnie związuje się z pracą od początku do końca, czy też często ją przerywa? Czy powraca do roboty pod wpływem: spojrzenia nauczyciela, jego napomnienia lub pochwały? Czy tempo pracy jest szybkie czy powolne, równomierne czy zmienne?

40. Czy dziecko umie należycie zorganizować sobie pracę? Czy dąży do dokładności i poprawności? Czy interesuje się zewnętrznym wyglądem (estetyką) pracy wykonanej? Czy interesuje się wynikami swej pracy? Czy można ustalić, dlaczego się interesuje wynikami swej pracy? (Stopień? Odznaczenie? Zamiłowanie?). Czy dziecko odnosi się krytycznie do swej pracy, czy stawia sobie duże wymagania czy też zadawała się bylejak wykonaną pracą? Czy chwali się wynikami swej pracy? Czy dąży do poprawienia niezadawalających wyników? Czy wobec trudności traci chęć do pracy, odwołuje się do pomocy innych, czy samo pokonywa trudności?

Sprawozdania z książek i czasopism

William Mc. Dougall. *Psychologia grupy.* Zarys zasad psychologii zbiorowej oraz próba zastosowania ich do wyjaśnienia życia i charakteru narodowego. Z drugiego wydania oryginału angielskiego p. t. *The group mind* przełożył i wstępem zaopatrzył Dr. Józef Chałasiński. Str. 490. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa 1930. Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych. Tom 14. Pod redakcją Dr. Zygmunta Ziemińskiego.

Książka pod powyższem tytułem jest dalszym ciągiem znakomitego

chologiczny w tworzeniu się narodowości i jej skryształowaniu się, dalej wywody o roli idei w życiu narodu, o samowiedzy narodowej, o woli narodu, a przede wszystkim rozważanie o warunkach postępu narodów w okresach ich młodości i dojrzałości (organizacja społeczna, równość, wolność osobista, sympatja, tolerancja). Pedagog, traktujący poważnie swoje zadanie, znajdzie tu niejedną temat do rozmyślań.

Podkreślić również należy wykład jasny i przystępny, ilustrowany licznymi przykładami z historii, co nadaje książce charakter poglądowy i konkretny.

Nie może tu być naszym zadaniem podanie bogatej niezmiernie treści dzieła *Mc Dougalla*. Musimy poprzestać na wyszczególnieniu sumarycznym ważniejszych zagadnień poruszonych przez autora. Chodziło mu o zbadanie trzech głównych zagadnień, a mianowicie: po pierwsze pragnął on ustalić najogólniejsze zasady zbiorowego życia o różnym stopniu organizacyjnym (od niezorganizowanego tłumu począwszy, a skończywszy na psychologii spójnej i ożywionej duchem patriotycznym armji), po drugie zastosować te zasady do wyjaśnienia psychiki narodu, jako najważniejszego, najbardziej złożonego i najciekawszego typu grupowej psychiki, i wreszcie po trzecie prześledzić procesy, dzięki którym psychika narodowa i charakter narodowy stopniowo powstawały i kształtowały się. Każdemu z tych zagadnień poświęcił autor po jednej części książki.

W obszernym wstępie podkreśla autor, że życie psychiczne społeczeństwa nie jest prostą sumą psychiki wszystkich poszczególnych jednostek,

rolę środowiska fizycznego (m. i. klimatu) na kształtowanie się rasy, wpływ zajęć, krzyżowanie się ras, wpływ organizacji społecznej. Autor miał tu szczególne trudności do pokonania, ponieważ wyraźnie skłania się do hipotezy biologicznej *Weissmanna* o niedziedziczeniu cech nabytych. Interesujące są również wywody o zmianach rasowych w ciągu okresu historycznego, ilustrowane przykładami współczesnych Greków, Hiszpanów, Francuzów i Niemców. W wywodach tych posługuje się autor pojęciami „niepłodności selektywnej”, „selekcji negatywnej”, „selekcji wstecznej”, po których wyjaśnienie musimy odesłać czytelnika do książki. W związku z temi zagadnieniami zastanawia się *Mc Dougall* nad pytaniem, czy można twierdzić, że zachodzi rozwój intelektualny i moralny natury ludzkiej. Na pytanie to odpowiada autor przecząco, i udowadnia, że rozwojowi podlega jedynie tradycja intelektualna i moralna.¹⁾

Dwa ostatnie rozdziały książki (XIX i XX) poświęca autor zagadnieniu postępu narodów w okresie ich młodości i dojrzałości. Obydwa te rozdziały są pełne treści i niewątpliwie pobudzą każdego czytelnika do medytacji zarówno ze względu na ich stronę psychologiczną, jak też i społeczną.

Wartość książki podnosi sporządzona przez tłumacza staranna i obszerna bibliografia prac z dziedziny psychologii społecznej i socjologii, drukowanych w języku polskim.

Książka *Mc Dougalla* winna się znaleźć w bibliotekach zakładów wszelkiego typu, poświęconych kształceniu nauczycieli.

J. Segal.

W. Moede, *Lehrbuch der Psychotechnik* (Podręcznik Psychotechniki). t. I. Berlin, J. Springer, 1930, str. X, 448.

Z oceną książki trzeba będzie ewentualnie zaczekać do ukazania się całości. Obecnie chciałbym tylko zanotować fakt ukazania się pierwszego tomu tego dzieła, zakrojonego na szerszą skalę. Wśród istniejących obecnie w Niemczech dość licznych podręczników psychotechniki ten będzie, zdaje się, najbardziej obszerny. Niestety jednak mam wrażenie, że mimo ogromnego wkładu pracy, zawartego w tej książce, mimo bardzo skrętnie nagromadzonego materiału faktycznego, rysunków, wykresów i tablic, książka ta nie odda należytej usługi tym, którzy nie obeznani jeszcze z zasadami badań psychotechnicznych chcieliby wejść w ten dział przy pomocy książki *Moedego*. Sposób ujęcia rzeczy jest zbyt skondensowany, zbyt zwarty, zbyt encyklopedyczny jak na to, aby czytelnik mógł to, co autor podaje, należycie rozumieć, o ile sprawy, o których tam mowa, przedtem nie były mu znane. Książka *Moedego* zdaje się być raczej — takie przynajmniej wrażenie robi na mnie tom I — encyklopedycznym zestawieniem wszystkiego prawie, co w zakresie psychotechniki dotychczas stworzono, aniżeli podręcznikiem, o ile przez podręcznik rozumiemy będziemy książkę, która czytelnika w nieznaną mu dziedzinę ma wprowadzić.

Stefan Baley.

Dr. Otto Tumlirz, *Pädagogische Psychologie* (Psychologia Pedagogiczna). Leipzig, Julius Klinghardt, 1930, str. 364.

Autor znanej rozprawy o psychologii dojrzewania wydał obecnie książkę, która zbiera rezultaty dotychczasowych jego badań i rozszerza je

¹⁾ „Niema podstawy do przypuszczenia, że jesteśmy z natury intelektualnie lub moralnie wyżsi od naszych dzikich przodków. Tu wyższość moralna i intelektualna, która jest naszym udziałem, jest wynikiem udoskonalenia i rozpowszechnienia się intelektualnych i moralnych tradycji oraz towarzyszącej temu ewolucji organizacji społecznej”. Str. 429.

na nowe tereny. Pod jednym ważnym względem książka ta służyć może za wzór. Autor słusznie krytykuje dotychczasowy sposób traktowania podręczników psychologii pedagogicznej. Przeważna część autorów takich książek postępuje w ten sposób, że daje wyciąg psychologii ogólnej, który zaopatrza wskazaniemi wychowawczemi, wypływającemi z podanych tam praw. Skutek takiego postępowania jest ten, iż w rezultacie otrzymuje się coś, co nie jest ani psychologią ogólną, ani psychologią pedagogiczną. Albowiem koncentrując się przede wszystkim na ogólnie - psychologiczne zasady, autorowie nie znajdują już dość miejsca, by właściwe zagadnienia psychologii pedagogicznej gruntownie omówić. To, co w tym względzie podają, ogranicza się, niestety, często do dość banalnych ogólnikowych powiedzeń, które nie mają donioślejszego znaczenia ani dla teoretyka wychowania, ani dla praktycznego wychowawcy.

To też *Tumlirz* słusznie stara się odrzucić niepotrzebny balast, przyjmując, iż ten, kto zabiera się do studjowania psychologii pedagogicznej, opanował już zasady psychologii ogólnej. Konstatuje on, że zadaniem głównem psychologii pedagogicznej jest „wyklarowanie psychicznych stosunków, które zachodzą pomiędzy wychowawcą i wychowankiem przy wychowaniu jednostkowym, a między nauczycielem i uczniem przy wychowaniu zbiorowym”. Ośrodkiem zainteresowań autora jest więc to, co obecnie coraz częściej określane bywa jako „akt pedagogiczny”. On jest tą główną

części ciała, takich jak: „Brzuch, ramiona, nogi, ręce, piersi, penis”. Dziecku udzielono wyjaśnień, co to są piersi, mimo to jednak ono zauważało je często, dotykało ich i pytało się, co to jest. Nie oszczędzano też dziecku widoku zupełnie nagiego ciała matki i pozwalano mu wypytwać się o wszystkie anatomiczne szczegóły. W tym czasie matka zaszła ponownie w ciążę, a kiedy była w szóstym jej miesiącu i płód zaczął wykonywać ruchy, matka przywoływała dziecko i pozwalała mu te ruchy wyczuwać. Pokazywała mu też obrazki z podręcznika położnictwa, aby mu wytłumaczyć, jak on się rozwijał i jak wogóle przychodzi na świat dzieci. Autor jest zdania, że nawet przed siódmym rokiem życia, gdy dzieci zapytają się, skąd się bierze dziecko w łonie matki, to „niema powodu dlaczego nie należałoby im powiedzieć, w jaki sposób jajo zostaje w matce zapłodnione”. Autor wyjaśnia dalej, że jeżeli dzieci mają w domu białe szczury albo króliki, to wtedy łatwo jest wytłumaczyć im rolę samca. Dziecku należy zwrócić specjalnie uwagę na akt płciowy u zwierząt i udzielić mu potrzebnych wyjaśnień. Dzieci powinny następnie śledzić ciążę i poród.

Przytoczone ustępy świadczą wymownie o śmiałości autora, która zasługuje na uwagę i wtedy, gdyby ktoś nie mógł podzielać w zupełności jego zapatrywań.

Stefan Baley.

Hildegard Hetzer, „*Seelische Hygiene! — Lebenstüchtige Kinder!*” (Hygiena duchowa. Tężyzna życiowa dzieci). Dresden, Verl. „Kleine Kinder”, 1930, str. 90.

Książka ta mimo nieco odmiennego tytułu, stawia sobie podobne

wiska czysto psychologicznego, pomijając względy i warunki natury politycznej, społecznej i gospodarczej.

W pracy swojej uwzględniła B. trzy zasadnicze momenty, a mianowicie:

1) Dojrzewanie kobiety, a rozwój pracy zawodowej. (*Reifungsgang und Berufsentwicklung*).

2) Istota kobiecości a zawód (*Weiblichkeit und Beruf*).

3) Małżeństwo a praca zawodowa.

Okres dojrzewania w życiu młodzieży, zwłaszcza u dziewcząt, był tematem wielu poprzednich prac i rozpraw B.¹⁾, dlatego też ta część referatu jest najobszerniejsza i opiera się na najbogatszym materiale naukowym.

Wybór zawodu, który staje przed dziewczęciem w okresie wczesnej młodości, jest źródłem wielu powikłań życiowych, jeszcze dotąd mało znanych i zbadanych. Poprzednie pokolenia kobiet, pionierek ruchu kobiecego, patrzą z oburzeniem na dzisiejsze młode dziewczęta, które na terenie pracy zawodowej nie tylko nie zdobywają nowych placówek, ale raczej, naogół dobrowolnie, zajmują tylko stanowiska podrzędne, nie odnosząc się poważnie do pracy zawodowej, uważając ją niejako za etap przejściowy. Poradnie zawodowe oraz szkoły, które przeprowadzają wśród młodzieży, kończącej naukę szkolną, ankiety, dotyczące wyboru przyszłego zawodu — stwierdzają stale brak inicjatywy wśród młodzieży żeńskiej. Przeciwnicy ruchu kobiecego starają się z tych danych wyciągnąć wnioski, przemawiające przeciwko równouprawnieniu kobiet na wszystkich polach.

Wobec przedstawiającej się w ten sposób rzeczywistości zadaje sobie B. pytanie, czy kobieta w okresie dojrzewania odczuwa potrzebę pracy zawodowej, czy też w przeciwieństwie do mężczyzny budzi się w niej to

Na zasadzie tych badań stwierdzono, że kobiety wybrały 2.5 razy więcej tematów, tyczących się bezpośrednio życia, aniżeli mężczyźni; u studentów obejmował ten rodzaj zagadnień tylko 3.5%.

W tej samej pracy A. Wisse podaje na podstawie badań, przeprowadzonych wśród studentów holenderskich, że prawie dwa razy tyle kobiet co mężczyzn, poszło na uniwersytet, chcąc wogóle studjować, podczas kiedy większość studentów miała zainteresowania dla specjalnych dziedzin.

Ogólny kierunek zainteresowania się wiedzą u kobiet stwierdzono też w uniwersytecie powszechnym wiedeńskim (*Engelhardt*), gdzie na wykładach ogólnokształcących przeważają zawsze kobiety, na wykładach specjalnych większość słuchaczy stanowią mężczyźni.

E. Schiffarth przeprowadzał badania nad zainteresowaniami uczniów, dając im do wyboru trzy tematy do wypracowań. Tematy były następujące:

- 1) Moja matka.
- 2) Jak sobie wyobrażam piękne życie.
- 3) Moja praca zawodowa.

Większość dziewcząt wybrała dwa pierwsze tematy, chłopcy — opracowali głównie trzeci temat.

Następnie, przytacza B. badania *Ericha Sterna* w Hamburgu, które wykazały, że 91% chłopców opierało się na własnych skłonnościach przy wyborze zawodu, u dziewcząt ilość kierujących się własnymi skłonnościami wynosiła tylko 61%.

Wszystkie te zestawienia przemawiają za tem, że dziewczęta interesują się stosunkowo mało przyszlą pracą zawodową, że wykazują raczej pewne zaciekawienia natury ogólnej, zajmują niejako stanowisko kontemplujące, wyczekujące i, przytem, ich własne skłonności nie są dla nich decydującym motywem przy wyborze zawodu. B. wyciąga stąd następujące wnioski: przeciętnie dziewczęta nie odczuwają potrzeby wyrażenia się w działaniu, dłużej poddają się wpływowi zewnętrznemu, pozwalają sobą naogół kierować, dlategoż ich własne skłonności nie są dla nich wystarczającą przyczyną przy obraniu sobie zawodu.

Te właściwości dziewcząt wiążą się już nietylko z okresem dojrzewania, ale stanowią poniekąd istotne cechy psychiki kobiecej. Zasadniczym nastawieniem kobiety w stosunku do życia jest zdolność poddawania się, podlegania, chęć służenia ludzkości i rozumienia jej.

Najlepiej ilustruje ten stan rzeczy według B. ogólne ustosunkowanie się kobiety i mężczyzny do dziedziny techniki. We współczesnych warunkach technika odgrywa pierwszorzędną rolę: niema prawie chłopca, któryby w pewnym okresie swego życia nie chciał zostać technikiem. Tymczasem u dziewczynek takie życzenia są wielką rzadkością. Pochodzi to stąd, dowodzi B., że dziedzina techniki stanowi właśnie dziedzinę specjalnie męskiej działalności, polegającej na opanowaniu materji, na kształtowaniu jej.

Neubauer przeprowadzał w Niemczech i w Austrii badania nad dziewczętami i chłopcami za pomocą łatwych konstrukcyj i rysunków technicznych i stwierdził, że różnica rozwoju i sprawności w dziedzinie techniki wynosiła prawie trzy lata: oczywiście, przewaga była po stronie chłopców.

Nie znaczy to jednakże, zastrzega się B., aby trzeba było stąd wnioskować, jakoby tylko mężczyzna był zdolny do kształtowania materji: współczesny człowiek jest mieszaniną męskich i kobiecych elementów z przewagą bądź jednych, bądź drugich. Należy raczej stwierdzić, że istotną cechą kobiecości jest bezpośrednio zainteresowanie się życiem, a nie kształtowanie otoczenia pośrednio dla życia.

Czy takie właściwości psychiki kobiecej muszą wpłynąć ujemnie na jej pracę zawodową, czy wytwarzają z kobiety tylko odtwórczynię, wykluczając kształtujący stosunek do rzeczywistości? Charakterystyczną cechą psychiki kobiecej jest poddawanie się myśli kierowniczej, umiejętność przeprowadzania już wytkniętych planów i zamierzeń.

Przykładem takiej pracy jest i genialna aktorka, i uzdolniona asystentka przy katedrze naukowej, i prokurentka, i nauczycielka i t. d. Niema prawie samodzielnych przedsiębiorców wśród kobiet, ani twórców systematów naukowych lub filozoficznych. Wobec tej rzeczywistości jednakże nie cofa się B. przed stwierdzeniem, że według niej kobieta może się stać twórczą, o ile w działaniu swoim oprze się o źródła, bijące wprost z życia. Patrząc szerzej na działalność kobiecą ze stanowiska, uznającego pewne zasadnicze nastawienia kobiece do świata, wyobrazić sobie łatwo, że człowiek, dla którego punktem wyjścia jest życie, może wytworzyć syntezę tego życia — znaleźć nowe rozwiązania wielu palących zagadnień. Podstawą twórczego działania kobiety może być tylko rzeczywisty kontakt z życiem, własna zdobyta mądrość życiowa.

W zawodach, mających do czynienia z człowiekiem, można jednak pracować twórczo o tyle tylko, o ile się zna życie ludzkie w różnostronnych jego przejawach. Dlatego też dziewczęta wykazują naogół tak mało zainteresowania dla pracy zawodowej, dlatego też czynnymi działaczkami w ruchu kobiecym były zawsze kobiety d o j r z a ł e. Z tego samego względu też każda młoda zdrowa dziewczyna widzi dla siebie większą przyszłość w małżeństwie, aniżeli w pracy zawodowej. Znaczenie pracy zawodowej nabiera dla kobiety rzeczywistej wartości dopiero w miarę przeżywania życia, stąd w okresie pierwszej młodości ten brak decyzji i inicjatywy.

Wymowne są wyniki badań, osiągnięte przez nauczycielki w Plauen (Austrii) u dziewcząt w wieku lat 16-stu, kończących kursa doksztalcające. Na pytania, tyczące się planów na przyszłość, tylko 15% dziewcząt wypo-

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE

Baumgarten Franciszka. *Badania uzdolnień zawodowych*. Przełożył z jęz. niemieckiego Juljusz Saloni. Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, 1930, str. 288.

Blaustein Leopold. *Przedstawienia imaginatywne. Studium z pogranicza psychologii i estetyki*. Lwów, Polskie Tow. Filozoficzne, 1930, str. 63.

Bychowski Gustaw Dr. *Słowacki i jego dusza*. Warszawa, 1930.

Jeleńska Ludwika Dr. *Sztuka wychowania*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1930, str. 229.

Lindsey Evans. *Bunt młodzieży*. Przekład H. Bołoz - Antoniewiczowej. Warszawa, (1930), str. 355.

Mazurkiewicz Jan. *Zarys fizjologicznej teorii uczuć*. Cz. II. Warszawa, Rocznik Psychiatryczny, 1930, str. 66.

Mikulski Karol Dr. *Badania psychologiczne w szkole średniej (sprawozdanie z poczyną)*. Warszawa, 1930, str. 118.

Nawroczyński Bohdan. *Zasady nauczania*. Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, 1930, str. 435.

Rousseau J. J. *Emil czyli o wychowaniu*. Cz. I. Przełożył Wacław Husarski. Warszawa, Książnica - Atlas, 1930, str. 356.

Rowid Henryk. *Psychologia pedagogiczna*. Podręcznik dla młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wyd. II uzupełnione. Warszawa — Kraków, Gebethner i Wolff, 1930, str. 390.

Ruliński J. K. *Nauka o dziecku*. Opr. według programu M. W. R. i O. P. do użytku w semin. nauczycielskich i dla nauczycieli szkół powsz. Lwów, 1930, str. 93.

Archives polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la Psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs polonais des Ecoles primaires.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Comité de direction:

**Stefan Baley, Marja Grzegorzewska,
Jakób Segal.**

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, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

Résumés des articles.

Dr. Halina Jankowska. — Niveau d'intelligence des enfants des Ecoles Primaires de Wilno suivant l'échelle Binet - Simon - Terman et valeur des tests particuliers dans la lumière de cette analyse.

L'auteur rend compte des travaux poursuivis à Wilno en 1924. Elle se servait pour cet examen des tests de Binet, amendés par Terman et qu'elle avait traduits elle même de l'anglais en polonais. M-me Jankowska avait entrepris ce labeur supplémentaire, car elle estimait que les traductions polonaises de ces tests ne sont pas suffisamment exacte et qu'elles ne citent pas le texte précis des instructions respectives, ce qui entrave les expériences et modifie leurs conditions. Elle joint par conséquent à son article la traduction intégrale de l'échelle Binet - Terman et décrit en détail les résultats obtenus en les illustrant de chiffres et de graphiques. Les recherches poursuivies par M-me Jankowska ont eu trait à 1018 enfants.

En comparant les données concernant la distribution du quotient d'intelligence parmi les enfants polonais avec les données analogues relatives aux enfants américains (tableaux IV et V) il ressort que le niveau d'intelligence des enfants des écoles primaires de Wilno est inférieur à celui des enfants d'écoles similaires américaines. L'auteur souligne toutefois qu'il faut compter avec le fait que nos écoles primaires ne contiennent qu'un faible pourcentage d'enfants des sphères cultivées, ces derniers fréquentant surtout les gymnases, où passent aussi les enfants plus doués des classes supérieures de l'école primaire. Cette circonstance explique jusqu'à un certain point la différence existant entre le niveau d'intelligence des enfants américains et polonais, au préjudice de ces derniers. Seul l'examen des enfants fréquentant les écoles secondaires pourrait élucider définitivement ce problème.

Quant aux milieux d'où sortent les enfants à quotient d'intelligence supérieur à la norme (120 et plus); les recherches ont prouvé qu'ils proviennent non seulement des sphères cultivées ou moyennes, mais aussi des sphères plus basses. Ce résultat est opposé au résultat atteint par Terman, qui a établi qu'aucun enfant à quotient d'intelligence surpassant 120 ne provient des sphères sociales inférieures.

La comparaison des résultats obtenus par ledit examen avec l'appréciation donnée par les instituteurs a prouvé dans la majeure partie des cas une analogie complète. Les cas assez rares de divergence s'expliquent par le fait que les instituteurs tenaient compte non seulement de l'intelligence de l'élève, mais encore de ses progrès, de son caractère, de son tempérament etc.

L'un des fruits principaux des recherches poursuivies à Wilno a été de démontrer que la distribution des tests n'est pas appropriée pour les enfants polonais: certains d'entre eux sont proportionnellement difficiles pour l'âge respectif, d'autres, en revanche, trop faciles (Tabl. VIII et IX). Les tests trop difficiles étaient ceux qui avaient trait à la mémoire (IV, 6, VIII, 3 et 1, IX, 4, X, 1, XII, 5, XIV, 1, XVI, 5, XVIII, 3 et 5), les tests concernant les connaissances (IV, 5, V, 2 et 1, VII, 1, XIV, 3), enfin certains des tests relatifs à la faculté de combiner (V, 5, VIII, 4, X, 2, XII, 5 et 7, XIV, 6, XVIII, 4). Les tests trop faciles par rapport à l'intelligence de l'âge respectif sont presque exclusivement ceux qui ont trait aux fonctions intellectuelles telles que définition, compréhension, conception arithmétique etc. (V, 4, VII, 2, VIII 3 et 5, IX, 3, X, III, XIV, 4 et 5, XVI, 4, XVIII, 2 et 6).

L'un des tests les plus faciles est celui du dictionnaire, mais il est possible qu'il a été facilité jusqu'à un certain point par le fait de sa traduction. En outre, deux tests de mémoire IV, 6, et X, 4,

ainsi que l'estimation du poids: V, 1 et IX, 2, se sont trouvés plus faciles que les autres tests destinés au même âge.

Ces différences distinctes entre le degré de difficulté des tests particuliers par rapport aux enfants polonais et aux enfants américains — d'une part au détriment des tests de mémoire et de connaissances, d'autre part en faveur des tests concernant les fonctions intellectuelles — peuvent témoigner d'une certaine différence entre la mentalité américaine et polonaise.

Bulletin de la Section de Psychologues Scolaires auprès de la Société Psychologique Joséphine Joteyko. — Ce bulletin renferme, outre les comptes - rendus des séances particulières de la Section, une feuille d'observations, élaborée par cette dernière et adaptée aux besoins des écoles et de la consultation professionnelle.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

UKAZAŁY SIĘ NASTĘPUJĄCE ODBITKI Z KWARTALNIKA

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

<i>M. Grzegorzewska.</i>	Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Książnica — Atlas	Cena 1. zł.
<i>M. Grzegorzewska.</i>	Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych. Książnica — Atlas	1. zł.
<i>Ks. M. Dybowski</i>	Zależność wykonania od cech procesu woli. Książnica — Atlas . . .	1. zł.
<i>St. Blachowski.</i>	Badania z zakresu pamięci liczb i zdolności rachunkowych. Księgarnia Fischera i Majewskiego w Poznaniu .	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Książnica — Atlas	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Książnica — Atlas . . .	1.50 zł.
<i>J. Joteyko.</i>	Losy naszej młodzieży a reforma ustroju szkolnictwa. Książnica — Atlas	1. zł.

SZKOŁA SPECJALNA

kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ sekcji szkolnictwa specjalnego, przy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

REDAKTOR DR. M. GRZEGORZEWSKA

Przedpłata otwarta na ROK VII. 1930/31

Cena rocznika **8 zł**, pojedynczego zeszytu **2 zł 50 gr**

ABONAMENTY PRZYJMUJE ADMINISTRACJA:

Ul. Świętokrzyska Nr. 30, Warszawa

Telefon 269-44. ----- Konto czekowe 9530.