

# BIULETYN KOŁA PSYCHOLOGICZNEGO

ZAŁOŻONEGO PRZEZ ABSOLWENTÓW  
STUDJUM PEDAGOGICZNEGO PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU  
PEDAGOGICZNEGO W WARSZAWIE.

KWARTALNIK POŚWIĘCONY ŻAGADNIENIOM PSYCHOLOGJI  
PEDAGOGICZNEJ.

Redaktor: Prof. Dr. J. JOTEYKO.

---

Siedziba Koła i adres redakcji: Państwowy Instytut Pedagogiczny,  
laboratorium psychologiczne, pl. Trzech Krzyży 8, Warszawa.  
Prenumerata za rok 1. 8 zł. Cena pojedynczego numeru 2 zł

---

Egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod  
adresem Redakcji.

---

Rok I, 1924—1925.  
№ 1. Październik-listopad-grudzień 1924.

WARSZAWA.

NAKŁADEM KOŁA PSYCHOLOGICZNEGO.

SKŁAD GŁÓWNY: ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KSIĄŻNICA-ATLAS.  
NOWY-SWIAT 59, WARSZAWA; CZARNIECKIEGO 12, L.WÓW.

e-11-2131

## TREŚĆ ZESZYTU.

- J. Joteyko.* — O celach i zadaniach Koła psychologicznego.
- W. Dzierżbicka.* — Przyczynek do psychologii nauczyciela wychowawcy.
- P. Z. Dąbrowski.* — Współczynnik ponogeniczny (zmęczenia) przerw międzylekcyjnych określony metodą punktowania.
- M. Grzegorzewska.* — O znaczeniu diagnostycznym ilorazu inteligencji.
- J. Joteyko.* — O metodzie testów umysłowych.
- S. M. Studencki.* — Stosunek dzieci do samych siebie. Przyczynek do badań eksperymentalnych nad „introcepcją” *W. Stern'a.*
- P. Z. Dąbrowski.* — O uświadomieniu zawodowe uczniów seminarjów nauczycielskich.
- M. Kaczyńska.* — Instytut J. J. Rousseau w Genewie.
- St. Sedlaczek.* — Protokoły z posiedzeń Koła psychologicznego.
- Résumé français.

---

Zarząd Koła składa się z następujących osób: Przewodniczący, K. Makuch; Sekretarz, Stan. Sedlaczek; Skarbnik, M. Kaczyńska; Kierownik prac i redaktor „Biuletynu”, J. Joteyko.

Sekretariat Koła psychologicznego (w Państwowym Instytucie Pedagogicznym) usilnie prosi P.P. Koleżanki i Kolegów o zawiadomianie go o każdorazowej zmianie adresu.

Składki członkowskie powinny być wnoszone pod adresem skarbniczki kol. M. Kaczyńskiej, Smolna 30 m. 2, Warszawa.

Składka członkowska wynosi 2 zł. miesięcznie (wpisowe jednorazowe 3 zł.) i daje prawo do otrzymywania *Biuletynu*.

Koło Psychologiczne przyjmuje w poczet członków i osoby, nie będące absolwentami P. I. P. Osoby te powinny być przedstawione Zarządowi przez dwu członków Koła.

# Biuletyn Koła Psychologicznego

ZAŁOŻONEGO PRZEZ ABSOLWENTÓW *STUDJUM PEDAGOGICZNEGO* PAŃSTW. INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W WARSZAWIE, KWARTALNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ.

REDAKTOR: Prof. Dr. J. JOTEYKO.

Siedziba *Koła* i adres redakcji: Państwowy Instytut Pedagogiczny, laboratorium psychologiczne, plac Trzech Krzyży 8, Warszawa.

Skład główny: Zjednoczone Zakłady Książnica-Atlas, Warszawa—Lwów.

J. JOTEYKO.

## O celach i zadaniach Koła Psychologicznego.

(Przemówienie na posiedz. *Koła Psychologicznego* dn. 8 listopada 1924).

O celach i zadaniach *Koła Psychologicznego* mówiono już kilkakrotnie na posiedzeniach *Koła*. Zarząd zwrócił się do mnie z prośbą aby na zasadzie tych przemówień i wywiązanych na tem tle dyskusyj, przedstawić główne wytyczne oraz zreasumować plan działalności *Koła*.

Jeszcze przed kilku laty powstanie *Koła Psychologicznego* o programie zbliżonym do naszego byłoby conajmniej przedwczesne, nie mieliśmy bowiem dostatecznej ilości jednostek wykwalifikowanych w kierunku psychologii pedagogicznej, któreby podobne *Koło* mogły podtrzymać, ożywić swą pracą i nadać mu cechy trwałości i rozwoju. We wszystkich dziedzinach, w których występuje potrzeba pogłębienia psychologii eksperymentalnej brak u nas ludzi, a choć i dziś jeszcze dalecy jesteśmy od zapełnienia wszystkich kadrów, to jednak zaszyły w tym względzie wypadki pomyślne, pozwalające z pewną ufnością spoglądać w przyszłość.

Od lat sześciu istniejące w Warszawie *Studjum pedagogiczne Państwowego Instytutu Pedagogicznego* wykształciło znaczny zastęp młodych nauczycieli w duchu najżywotniejszych postulatów nowoczesnej pedagogiki i psychologii, zapoznało ich z technologią

K.34-4/63/w



dziecka, słowem dało im narzędzie do produkcyjnej pracy na polu teoretycznym i praktycznym. Tych pracowników liczymy dziś około stu, a ponieważ są oni rozproszeni po całym kraju i zajmują stanowiska bądź kierowników i nauczycieli seminarjów, bądź kierowników i nauczycieli szkół średnich i powszechnych, przeto wpływ ich może być bardzo poważny. Ze współpracy z nimi w czasie studjów w Instytucie możemy śmiało wysnuć wniosek, że wszędzie rozniecają zamiłowanie do swego zawodu, gruntując go na naukowej znajomości dziecka. Są krzewicielami nowych prądów i idei, dążą do udoskonalenia, wprowadzają atmosferę umiłowania pracy, gdyż studja naukowe nietylko, że nie wyziębiły ich serc, lecz natchnęły przeciwnie większem jeszcze umiłowaniem dziecka, dając możność indywidualnego poznania i zainteresowania się jego psychiką. W tem świetle zawód nauczyciela dla ludzi mających iskrę twórczości staje się nieporównanem polem dla nowych dociekań i wypływających stąd zadowoleń.

I oto w gronie tych ludzi powstała myśl dalszego prowadzenia pracy rozpoczętej w Instytucie przez samokształcenie i badanie osobiste. Myśl ta przyoblekła się w czyn: w marcu 1924 roku zwołano pierwsze posiedzenie *Koła Psychologicznego*. Odtąd posiedzenia odbywały się co miesiąc, zyskując coraz nowych członków i budząc duże zainteresowanie.

Witam zebranych tutaj moich byłych słuchaczy z kilku studjów, którzy zjednoczyli się celem współpracy na polu psychologii pedagogicznej. Cieszy mię to, że wśród nich mamy przedstawicieli różnych szkół, że zrealizowaliśmy przeto na gruncie *Koła* ową jedność nauczycieli, której brak jeszcze w szkolnictwie. Nie można przecież rozbijać problemów pedagogicznych na zasadzie przynależności dzieci do tych lub innych sfer społecznych. Psychologja dziecka powinna wzbudzić równe zainteresowanie, czy chodzi o dzieci ze szkół powszechnych czy ze szkół średnich, a więc o żadnej hierarchji mowy tu być nie może.

Zarząd *Koła* ukonstytuował się w ten sposób, że na przewodniczącego wybrano p. inspektora *Karola Makucha*, na sekretarza — p. *Stanisława Sedlaczka*, asystenta laboratorium psychologicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego, na skarbniczkę — p. *Marję Kaczyńską*, nauczycielkę szkoły średniej; mnie zaś powołano do zarządu w charakterze kierownika prac i redaktora *Biuletynu*.

*Koło Psychologiczne*, założone przez absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogicznego ma na celu: 1) pracę samokształceniową, pozwalającą na orjentowanie się w rozwoju psychologii teoretycznej i stosowanej i na zapoznanie się z nowymi problematami powstającymi w tej dziedzinie; 2) dostarczanie ogółowi nauczycielstwa wskazówek przy prowadzeniu badań psychologicznych o charakterze wychowawczym t. j. tych prac,

które nie mając z konieczności rzeczy charakteru naukowego, posiadają ogromne znaczenie dla szkoły, pozwalając na poznanie psychiki dzieci; 3) udzielanie wskazówek naukowych badaczom, którzy na własną rękę opracowują tematy naukowe z zakresu psychologii i zwracają się do nas; znaleźć oni powinni w *Kole* pomoc, dobrą radę i zachętę do pracy; 4) prowadzenie badań naukowych pod egidą *Koła*; 5) ewentualne wystąpienie z własnymi postulatami i przyczynienie się tym sposobem do udoskonalenia ustroju szkolnego; 6) podtrzymanie przyjaznych stosunków między kolegami i koleżankami, którzy po zbliżeniu się w czasie studjów znajdują się obecnie na rozmaitych placówkach pracy nauczycielskiej.

Owe sześć punktów najściślej łączą się z sobą w jeden program ogólny, dla urzeczywistnienia którego należy podjąć odpowiednią działalność i stworzyć organizację.

Mamy tu do rozpatrzenia kilka spraw. Absolwentom studjum pedagogicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie przysługuje prawo automatycznego wstępu do *Koła*. Mogą również wstępować do *Koła* bez żadnych zastrzeżeń osoby, które w Państwowym Instytucie pedagogicznym zajmują stanowiska naukowe. Ponadto mogą być przyjęte w poczet członków i inne osoby (bądź słuchacze Instytutu, bądź osoby będące poza Instytutem), po ich uprzednim przedstawieniu przez dwu członków *Koła* i zatwierdzeniu przez zarząd. Rozszerzając w ten sposób wstęp do *Koła* mamy na celu włączenie do współpracy tych wszystkich nauczycieli, którzy pracami *Koła* zainteresowali się bliżej i mogą wnieść pewne walory pożyteczne dla wszechstronniejszego rozwoju naszej instytucji.

*Koło* urządza co miesiąc posiedzenia, na których bywają wygłaszane referaty<sup>1)</sup>, bądź przez członków *Koła*, bądź przez zaproszonych gości. Referaty noszą charakter naukowy. Najczęściej referent zdaje sprawę z osobistych badań lub też przedstawia referat sprawozdawczy we własnym krytycznym oświetleniu. Dotychczas większość referatów obejmowała prace wykonane w Instytucie pedagogicznym (prace z laboratorium psychologicznego); niewątpliwie, że ten dział prac będzie i nadal dość licznie reprezentowany. Wobec tego, że niektórzy członkowie *Koła* przedsiębrali prace na własną rękę, a także dlatego, że będą się prowadziły prace pod kierownictwem *Koła* i że wreszcie mamy zapraszać i gości do wygłaszania referatów, zapowiada się szereg urozmaiconych odczytów. *Biuletyn Koła* drukuje notatki autorów, zestawione na podstawie referatów, autorowie zaś ogłaszają swe prace *in extenso* w innych obszerniejszych wydawnictwach. Notatka podana do *Biuletynu* nie może przekraczać 4—5 str.

<sup>1)</sup> Ponadto mogą być i posiedzenia nadzwyczajne.

druku. Należałoby po wyłożeniu metody badania, po bliższem określeniu materiału, który służył do badań i po podaniu metody wyliczeń, przystąpić do wyników, które najlepiej ująć szeregiem punktów. Wyjątkowo mogą być drukowane niektóre referaty w całości, o ile nie są zbyt obszerne.

Dyskusja wnieść może wiele życia dzięki wymianie zdań i rzeczowej krytyce, i przyczynić się niemało do wszechstronniejszego ujęcia problemu.

Każde posiedzenie *Koła* składać się będzie z dwu części. Pierwsza część poświęcona zostaje referatowi lub referatom i następującej po nich dyskusji. Druga część posiedzenia obejmować będzie bądź to sprawozdania z działalności jakiejś instytucji, bądź relacje z podróży, sprawozdania z przeczytanych książek lub czasopism, bądź omówienie kwestyj spornych, dyskusje na temat prac, które są w toku wykonania i porozumiewanie się w sprawie badań, dokonywanych pod egidą *Koła* i t. p.

Przechodzimy teraz do prac naukowych, które zamierzamy wykonać. Przed dwoma laty, jako przewodnicząca *Oddziału psychologicznego* Komisji pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. miałam sposobność nakreślić listę prac, które uważam za najciekawsze i najpilniejsze. Podobny program jako zwrócony do ogółu badaczy polskich, mógł mieć rację bytu. W naszym wypadku nie dość jednak wymienić pewną ilość tematów, należy jeszcze liczyć się z tem, co jest wykonalne w naszych warunkach pracy. Wiadomo, z jakimi trudnościami walczyć nieraz wypada gdy chodzi o zapoznanie się z piśmiennictwem w danej dziedzinie. Nieraz podróż zagranicę może jedynie zaradzić tym trudnościom. Wymieniony wykaz tematów był następujący:

1. Selekcja psychologiczna w szkole.
2. Badanie i rozkład inteligencji ogólnej i uzdolnień poszczególnych.
3. Dobór zawody na podstawie uzdolnień.
4. Badanie poziomów inteligencji: normalność, anormalność i nadnormalność oraz ich stopnie.
5. Dzieci anormalne. Zboczenia i anomalje.
6. Psychologia młodzieńczości.
7. Kanon psychiczny dla polskich dzieci (w stosunku do wieku i płci). Podobne badania ciekawe są dla poznania charakteru narodowego, ważne dla koedukacji i t. d. Pamięć, uwaga, wyobraźnia, myślenie, sugestyjność, zeznania i t. d. Wyniki powinny być podane nietylko na podstawie liczb przeciętnych, lecz opracowane według wymagań metod statystycznych (krzywe dwumianowe, metoda percentyli, metoda wskaźników rozwojowych i t. d.)
8. Badania porównawcze nad inteligencją dzieci ze szkół średnich i ze szkół powszechnych.
9. Badania nad zakresem wyobrażeń i pojęć.
10. Badania nad definjowaniem u dzieci i młodzieży.
11. Badania antropometryczne nad rozwojem czaszki (w związku z rozwojem fizycznym ogólnym i inteligencją).
12. Badania nad charakterem dzieci i indywidualnością.
13. Badania nad uczuciami i wzruszeniami u dziecka.
14. Zesta-

wienie zeszytów indywidualnych dla różnych dzieci. 15. Ułożenie podstaw dla naukowej obserwacji dziecka. 16. Wskazówki metodyczne do badań zapomocą przyrządów laboratoryjnych i zapomocą testów. 17. Opracowanie dla polskich szkół tak zw. „testów szkolnych”, które określają nabyte wiadomości z większym stopniem ścisłości niż zwykłe egzaminy. 18. Opracowanie testów dla istotnych uzdolnień do rozmaitych przedmiotów nauki.

Do tych 18-tu punktów dołączę jeszcze dwa:

19. Opracowanie skali *Binet-Simon'a* w amerykańskiej modyfikacji *Terman'a* (Stanford university) w przystosowaniu do tysiąca polskich dzieci. 20. Opracowanie wskazówek dla psychologicznej pracy nauczyciela w szkole.

*Koło* zdecydowało wydawanie kwartalnego *Biuletynu*, co przyczyni się niemało do zacieśnienia węzłów między współpracownikami i ustanowienia kontaktu z członkami pozamiejscowymi. Ufamy, że z czasem wydawnictwo nasze rozszerzy się do znaczniejszych rozmiarów i jako czasopismo poświęcone psychologii pedagogicznej zapełni lukę, którą dotkliwie odczuwamy w naszym piśmiennictwie.

Na zakończenie chcę jeszcze nadmienić o konieczności współpracy *laboratorium psychologicznego* P. Instytutu Pedagogicznego z *Kołem Psychologicznem*, założonem przez absolwentów tegoż Instytutu. Owa współpraca wytworzy łącznik między *laboratorium* a szkołą.

Po kilku miesiącach skryształizowały się więc nasze dążenia. *Koło psychologiczne* stać się może warsztatem pracy twórczej na jednej z najważniejszych placówek kulturalnych. Praca nasza podjęta będzie w duchu naukowym, z uwzględnieniem postulatów i wymagań nauki o dziecku, licząc się z jej ustawicznym rozwojem; pracować będziemy w atmosferze wzajemnej ufności i pomocy oraz swobody zapatrywać. Na tym gruncie zjednoczymy się wszyscy. Niewątpliwie, połączenie wspólnej pracy i wysiłków wyda więcej, niż dokonałby mogła każda jednostka pojedynczo wzięta.

---

W. DZIERŻBICKA.

## Przyczynek do psychologii nauczyciela wychowawcy.

(Notatka na podstawie referatu wygłoszonego na posiedzeniu Koła Psychologicznego, dn. 11 maja 1924 r.).

Problemat doboru zawodowego jest kwestją, którą psychologia stosowana zajmuje się stosunkowo niedawno. Narzucił się jako paląca potrzeba dnia. Wojna wysunęła go na miejsce czołowe szczególnie w krajach, biorących w niej bezpośredni udział. Badania jednak przydatności do zawodu ograniczają się przeważnie do tej pory do zawodów niższych i średnich. Badania nad uzdolnieniami do zawodów wyższych są zaledwie w zaczątku. Są one niezmiernie trudne z tego względu, że wykonywanie zawodu: 1) opiera się na kilku właściwościach psychicznych a wciążąga w grę najgłębsze pokłady osobowości ludzkiej; 2) polega na bardzo licznych, powikłanych i skomplikowanych procesach, które trudno rozłożyć bez reszty na składowe elementy; 3) dużą rolę odgrywa czynnik zamięłowania, który naogół podnosi wartość pracy i dzięki któremu mogą być powoływane funkcje zastępcze na miejsce funkcji czynnych normalnie.

Do zawodów wyższych zalicza się i zawód nauczycielski. Nad właściwościami potrzebnymi do pełnienia zawodu nauczycielskiego zastanawiano się oddawna — między innymi każdy podręcznik pedagogiki ogólnej zajmuje się tą kwestją. Psychologicznie jednak analiza zawodu nauczycielskiego oparta na podstawach empirycznych\* jest dopiero w zaczątku. Mamy zaledwie parę ankiet, opracowanych na ten temat. Najważniejszą z nich jest praca Dr. med. *Marty Ulrich*, która na podstawie kwestjonariusza *Lipmann'a* dla charakterystyki zawodów średnich oraz różnych częściowych schematów psychograficznych, ułożyła bardzo obszerny, bo liczący 103 punkty, zarys schematu psychograficznego funkcji i warunkujących je dyspozycji, ważnych dla wykonywania zawodów wyższych, w szczególności akademickich. Do zawodów akademickich *Dr. Ulrich* zaliczyła bez zastrzeżeń i zawód nauczycielski. Wyniki tych ankiet nie zostały jeszcze do tej pory opracowane.

Będąc z racji mojego zawodu żywo zainteresowana sprawą poznania cech psychicznych, stanowiących o tem, że ktoś jest dobrym wychowawcą — nauczycielem, nie użyłam do badania żadnego z istniejących kwestjonariuszy, uważając je z różnych względów za nieodpowiednie w naszych warunkach. Wydawało mi się, że w obecnym stanie zagadnienia należy przede wszystkim za-



interesować nauczycielstwo „duszą nauczycielstwa”, nie przerażać ogromem stawianych żądań, pozwolić swobodnie wypowiedzieć się, a jednak zmusić do zastanawiania się nad wskazanymi cechami, do skonstatowania ich obecności lub braku, do uzupełnienia ich listy, do prób analizy bardziej skomplikowanych właściwości i w ten sposób przygotować grunt do prac idących bardziej wszerek i wgląb.

Ankieta nasza zawiera 20 pytań i była zwrócona do świata nauczycielskiego.

I. Jakie poglądy na skuteczność środków wychowawczych posiada nauczyciel, to znaczy czy sądzi, że przez wychowanie można istotnie wiele osiągnąć, czy też jego poglądy są bardziej lub mniej pesymistyczne? Czy poglądy jego mają jakikolwiek wpływ na jego pracę?

II. Czy nauczyciel zakłada ściśle określony cel dla swojej pracy wychowawczej? Jak cel, który sobie stawia, wiąże się z jego światopoglądem ogólnym?

III. Czy nauczyciel posiada wrodzony popęd do zajmowania się dziećmi, wpływający z tak zwanego tkliwego wzruszenia? Kiedy zauważył objawy tego popędu: czy we wczesnej młodości, czy w okresie dojrzewania, czy też później?

IV. Czy nauczyciel posiada wrodzony popęd do panowania, do okazywania swojej przewagi? Jeżeli tak, to jak on się przejawia w jego pracy wychowawczej?

V. Czy nauczyciel doznaje jednakowych uczuć względem dzieci, czy ma wyraźne choć ukrywane sympatie lub antypatie?

VI. Czy wychowawca posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka? Jeżeli tak, to czemu ją zawdzięcza: czy pamięci przeżyć własnego dzieciństwa, czy intuicji, czy teoretycznej znajomości duszy dziecięcej, czy wszystkim tym czynnikiem razem?

VII. Czy wychowawca posiada zrozumienie natur wręcz odmiennych od swojej i na czym to zrozumienie opiera?

VIII. Czy nauczyciel posiada swobodę w obcowaniu z dziećmi i jak obecność tej cechy lub brak jej wpływa na jego pracę?

IX. Jaki temperament posiada wychowawca? Czy jest powolny, czy żywy, popędliwy, czy umiarkowany? Jaki temperament uważa za najbardziej pożądaną dla wychowawcy?

X. Czy nauczyciel ma zdolność szybkiego orientowania się w sytuacji i stosowania odpowiednich środków? Jak dalece ta zdolność jest intuicyjna, a jednocześnie odpowiadająca celowi?

XI. Czy nauczyciel posiada zdolność pohamowania odruchów, a więc panowania nad zewnętrznym wyrazem swoich uczuć?

XII. Czy nauczyciel posiada dar obserwacji rzeczy, zjawisk i ludzi? Czy cechę tę uważa za sprzyjającą dla pracy nauczycielskiej?

XIII. Czy nauczyciel ma duży zakres uwagi i czy posiada zdolność rozdzielania uwagi tak, że prowadząc lekcję, jednocześnie zdaje sobie doładnie sprawę, jak na nią reagują wszystkie dzieci?

XIV. Czy nauczyciel posiada łatwość i trwałość pamięci, a w szczególności pamięć wzruszeń i przeżyć? Jakie znaczenie posiada dobra pamięć dla jego pracy? Jaki rodzaj pamięci jest właściwy nauczycielowi?

XV. Czy nauczyciel posiada żywą wyobraźnię, to znaczy czy myśleniu jego towarzyszą obrazy i jakie, czy też myśli raczej zapomocą wyrazów, posługując się pojęciami? Jaki rodzaj wyobraźni uważa za najbardziej sprzyjający pracy nauczycielskiej?

XVI. Czy nauczyciel ulega łatwo wpływom otoczenia lub przeczytanych książek i jaki to ma wpływ na jego pracę wychowawczą?

XVII. Czy nauczyciel z upodobań swych, z zainteresowań i temperamentu zaliczyłby się do typu: a) uczuciowego, b) aktywnego, c) intelektualnego, czy też do jakiej kombinacji tych typów? Czy typ, do którego należy, uważa za sprzyjający pracy nauczycielskiej? Jaki typ uważa za najbardziej pożądany? Dlaczego?

XVIII. Czy nauczyciel woli pracę ze starszemi czy młodszemi dziećmi? Dlaczego ten a nie inny rodzaj pracy bardziej mu odpowiada?

XIX. Czy nauczyciel obrał swój zawód nauczycielski z powołania, czy też dla innych, a mianowicie jakich względów?

XX. Jakie cechy uważa nauczyciel za konieczne a jakie za pożądane dla dobrego wychowawcy? Jakie cechy muszą być według niego wrodzone a jakie nabyte?

Ankieta została skierowana do ludzi, mających opinię dobrych wychowawców oraz do wybitnych nauczycieli. Na 100 rozesłanych ankiet, nadeszło zaledwie 35 odpowiedzi. Materiał istotnie był zbyt szczupły, wartość jednak materiału była naogół duża, szczególnie niektóre punkty zostały szeroko uwzględnione — widocznie odpowiadały istotnym zainteresowaniom nauczycieli. Po dokładnem rozpatrzeniu odpowiedzi dał się ustalić następujący obraz nauczyciela wychowawcy. Poza zdrowiem fizycznym, tęgim charakterem, wrodzoną inteligencją i gruntownem wykształceniem, właściwościami, które nie podlegają dyskusji, nauczyciel wychowawca posiada żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej, która jest mu zachętą i dźwignią w pracy. Do pracy z młodzieżą wziął się nie z wyrachowania, nie z zamiłowania do pracy naukowej, nie z pobudek społecznych lub innych, ani z popędu do przewodzenia, ale z żywiołowej potrzeby, opartej na wrodzonej dążności do opiekania się dziećmi, do ich udoskonalenia, płynącej z tkliwego wzruszenia, jakie dziecko w nim budzi. W stosunku do dzieci poszczególnych posiada swoje sympatje, rzadziej pewne niechęci, ale nie przejawia ich nazewnątrz, owszem dziecku mniej sympatycznemu stara się poświęcić więcej starań i wysiłków. Posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka, uwarunkowaną rozmaitemi czynnikami racjonalnemi i irracjonalnemi, stanowiącemi spłot swoisty, między którymi silnie rozwinięta tendencja „sympatji” niepoślednie zajmują miejsce; posiada w obcowaniu z dziećmi zupełną swobodę, a więc jest „łatwy w obejściu”. W nagłe wynikających sytuacjach w zbiorowem życiu młodzieży decyduje się łatwo i środki przez niego stosowane są często trafne. Temperament ma żywy, ale jest opanowany wewnątrz, okazuje dziecku wyrazem twarzy swoje zadowolenie lub niezadowolenie, zachętę lub naganę, lecz gdy tego potrzeba panuje nad objawami zewnętrznymi afektów. Posiada duży dar obserwacji szczególnie ludzi, względem których zajmuje swoiste stanowisko obserwacyjne, uwarunkowane jego stosunkiem uczuciowym do dziecka. Posiada duży zakres i rozdzielność uwagi, która wraz z innymi czynnikami zapewnia mu panowanie nad dziećmi. Ob-

darzony jest wybitną pamięcią przeżyć i wzruszeń, sięgającą nieraz wczesnego dzieciństwa, co zbliża go do dziecka i umożliwia lepsze zrozumienie wychowanków. Żywość wyobraźni pozwala mu łatwiej trafić do wyobraźni dzieci, a przez wyobraźnię do ich uczuć. Uczuciowość jest silnie zaakcentowanym czynnikiem w jego życiu psychicznym. Do tych cech dorzucić można właściwości potencjalnie niejako tkwiące w odpowiedziach na ankietę. Wychowawca posiada wiarę w sens życia, a stąd zajmuje postawę religijną wobec świata, ma szeroką skalę zainteresowań, co zapewnia mu związek z życiem jego narodu i ludzkości oraz bogactwo i różnorodność życia wewnętrznego.

Wyniki otrzymane na podstawie ankiety są w wielu punktach zgodne z tem, co mówi doświadczenie oraz rozważania teoretyczne \*).

(Praca z laboratorium psychologicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie).

---

PIOTR ZYGMUNT DĄBROWSKI.

## Współczynnik ponogeniczny (zmęczenia) przerw międzylekcyjnych określony metodą punktowania.

(Notatka na podstawie referatu wygłoszonego w *Kole Psychologicznem* w dniu 15 czerwca 1924)

Znane i mające prawo obywatelstwa w nauce liczne metody badania zmęczenia przedstawiają w zastosowaniu do celów praktycznych wiele trudnych do pokonania przeszkód, choćby w teorii były dobre zupełnie. W szczególności żadna z tych metod nie da się zastosować, jeśli chodzi o systematyczne, dłuższy okres czasu trwające, zbiorowe badania. Do problemów wymagających takich badań należą współczynniki ponogeniczne godzin pracy szkolnej, przerw międzylekcyjnych, przedmiotów, sposobu pracy uczniów i t. p., mających podstawowe znaczenie dla higieny i organizacji nauczania.

Po raz pierwszy przez autora niniejszego referatu zastosowana do badań zmęczenia umysłowego metoda punktowania ma tę wyższość nad innymi metodami, że posiadając pełne kwalifi-

---

\*) Praca *in extenso* p. t. „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy“ ukaże się w „Pracach Psychologicznych“ (Książnica—Atlas).

kacje naukowe nie wymaga wiele czasu, pyrzyządów, przygotowań, ani przygotowania naukowego osób badanych i może być stosowana zbiorowo.

Test punktowania stosowany był przez wielu badaczy do badania rozwoju szybkości ruchowej, a przez niektórych do badań nad znaczeniem współzawodnictwa. Przeciw zastosowaniu go do badań zmęczenia umysłowego przemawiało głównie uprzedzenie, że szybkość ruchowa punktowania podlega skutkom wprawy. Przed przystąpieniem do zastosowania tego testu do badań zmęczenia umysłowego należało więc odpowiedzieć na pytania: na jakich podstawach psychologicznych opiera się próba punktowania, na czym ona polega i od czego szybkość punktowania jest zależna.

Podstawą psychologiczną dla próby punktowania jest związek między aktywnością woli a szybkością ruchową. Każda dłużej trwająca praca powoduje zużycie energii psychicznej w formie nadużycia uwagi dowolnej, przez co aktywność woli ulega obniżeniu. Stan ten nosi nazwę zmęczenia i może być określony wydatnością ilościową lub jakościową pracy umysłowej lub mięśniowej. W pierwszym wypadku bada się stan zmęczenia zdolnością skupienia uwagi; w drugim bada się bezpośrednio aktywność woli ilością wykonanych ruchów lub intensywnością napięcia mięśni. Ilość wykonanych w danym czasie określonych ruchów jest wyrazem aktywności woli, ta zaś aktywność jest skutkiem pracy poprzedzającej badanie. Stąd ilość ruchów może być wyrazem zmęczenia. Punktowanie to próba, mająca wykazać jaką ilość ruchów dłonią może badana osoba wykonać w określonym czasie w określonych warunkach przy postulatcie największego napięcia woli przez czas próby czyli innemi słowy, z jaką *szybkością* maximum odbywają się wyładowania psychomotoryczne. Ruchy dłonią zostawiają ślady punktów na papierze. Spadek ilości punktów świadczy o zużyciu energii psychicznej czyli o wzroście zmęczenia.

Specjalne warunki określające test punktowania są następujące: osoba badana siedząc wygodnie opiera prawe przedramię na stole, trzymając w prawej ręce zaostzony ołówek nad papierem formatu 10,5×17 cm. (pół kartki papieru z zeszytu). Na umówione hasło znaczy w dowolnie prze siebie obrany ale stały dla tej i następnych prób sposób kropki na papierze, starając się postawić jak największą ich ilość, przyczem pamięta, że ruchy mają być wykonywane w przegubie bez poruszania przedramieniem. Próba dla małych dzieci trwa 10 sekund, dla starszych dzieci i dorosłych 30 sekund. Na drugie hasło osoba badana natychmiast kończy próbę.

Szybkość punktowania czyli ilość punktów zaznaczonych w określonym czasie przy postulatcie najszybszego punktowania

jest ilością zależną od wieku, płci, indywidualnych właściwości osoby badanej, pory dnia i zmęczenia.

Na podstawie uzgodnionych rezultatów badań nad rozwojem szybkości punktowania *Gilbert'a*, *Smedley'a*, *Nieczajewa* i własnych zestawilem tabelę przeciętnej ilości punktów w 5 sekundach dla wieku i płci, z której wynika, że szybkość punktowania wzrasta z wiekiem i mniejsza jest dla dziewcząt, niż dla chłopców, podlegając na ogół prawom rozwoju psychicznego. Dla sześciolletnich chłopców wynosi 21 punktów, dla dziewcząt 19,7; dla 18 letnich chłopców 34,3, dla dziewcząt 32 punkty.

Szybkość punktowania nie podlega wpływowi ćwiczenia, przede wszystkim dlatego, że przy punktowaniu nie występują żadne trudności do opanowania, nie ma potrzeby specjalnego kojarzenia wyobrażeń i koordynowania ruchów. Specjalne kilkutygodniowe codzienne indywidualne na 3 osobach i zbiorowe na 10 badania wykazały, że przeciętna szybkość nie wzrasta, że maksymalna szybkość u wielu osób występuje już podczas pierwszej próby, że niewiele osób wykazało podczas pierwszej próby minimalną szybkość i że maksymalnie wykazana szybkość w ciągu badań nie utrzymywała się na wykazanej wysokości. Te trzy momenty przeczą istocie wprawy.

Badania nad problemem wprawy w punktowaniu kontrolowane były w grupie badań indywidualnych metodą estezjometryczną, która dała 65% wyników, zgodnych z wynikami punktowania. Zgodność okazała się zależną od rozwoju umysłowego osoby badanej. Dziecko 5 letnie wykazało 56% zgodności; inteligentna osoba 15 letnia 65%; inteligentna dorosła osoba 72%.

Specjalne badanie nad przebiegiem szybkości punktowania w 6-ciu 5-cio sekundowych fazach jednej próby punktowania, przeprowadzone na 81 osobach (59 młodzieży 17 letniej męskiej i żeńskiej, 22 dorosłych, przeciętnie 33 letnich) pozwoliły na ustalenie typów i rodzajów punktowania. Jeżeli spadek szybkości licząc od drugiej fazy występuje stale, w 4 lub 3 fazach, mamy *typ zstępujący*; jeśli wzrost szybkości występuje stale, w 4 lub 3 fazach, mamy *typ wstępujący*. Zależnie od fazy w której występuje spadek lub wzrost rozróżnia się 21 rodzajów punktowania. Młodzież w 87% należy do pierwszego typu, w 12% do drugiego; dorośli w 59% do pierwszego, w 41% do drugiego typu.

Przeciętny przebieg punktowania dla grupy dorosłych kobiet i mężczyzn analogiczny jakościowo różni się tylko nieznacznie ilościowo. W drugiej fazie wykazuje spadek, w trzeciej wzrost, w czwartej spadek, w piątej i szóstej wzrost u mężczyzn intensywniejszy, niż u kobiet. W grupie młodzieży przebieg ze względu na płeć jakościowo analogiczny z wyjątkiem fazy ostatniej. U dziewcząt przebieg odbywa się na niższym poziomie. W drugiej, trzeciej i piątej fazie obydwie płci wykazują spadek

szybkości, w czwartej wzrost, w szóstej zaś młodzież męska wykazuje wzrost, żeńska spadek.

Testem punktowania przeprowadzałem badanie zmęczenia umysłowego w 4 szkołach: w Państw. Instytucie Pedagog. i 2-ch seminarjach nauczycielskich męskim i żeńskim w Warszawie i w szkole powszechnej w Wołominie pod Warszawą, w każdej szkole przez 3 dni. Ogółem badania trwały 12 dni i objęły 121 osób, dając w sumie 2888 prób liczonych indywidualnie. Badania trwały przez cały dzień pracy szkolnej. Próby odbywały się przed i po każdej godzinie pracy, rozpoczynając się punktualnie z uderzeniem dzwonka szkolnego. Rezultaty ich pozwoliły na stwierdzenie typu pracy poszczególnych osób badanych i przeciętnego typu dla klas poszczególnych. Porównanie indywidualnych sposobów punktowania z opinią nauczycieli o pracowitości i zdolnościach danych osób nasunęły wnioski o korelacji typu punktowania i uzdolnienia. Nie próbując ustalać współczynnika ponogenicznego przedmiotów nauki, spróbowałem ustalić współczynnik ponogeniczny czasu pracy, przerw międzylekcyjnych i dni pracy w tygodniu.

Na podstawie tych badań rozróżniłem 4 typy pracy: 1) *de-crescendo*, wykazujący stały spadek szybkości po godzinach pracy, 2) *convex*, wykazujący wzrost szybkości w pierwszym okresie, spadek zaś w drugim pracy; 3) *concav*, zachowujący się odwrotnie, pracujący w pierwszym, odpoczywający w drugim i 4) *crescendo*, stale wykazujący wzrost szybkości. 27,37% osób pracowało przez 3 dni według tego samego typu pracy; 17,85% według innego typu każdego dnia; reszta według jednego typu przez dwa dni. Wśród dorosłych pracowało przeważnie lub stale według typu *de-crescendo* 16%, *convex* 32%, *concav* 36%, *crescendo* —%, według różnych typów 16%. Wśród młodzieży męskiej w tym samym porządku mamy 13,63%, 45,46%, 36,37%, —%, 4,54%; wśród żeńskiej 31,6%, 42,1%, 13,1%, —%, 13,2%; wśród dzieci 10 letnich 6,25%, 62,5%, 12,5%, 3,08%, 15,67%. Typ *crescendo* spotykamy tylko u dzieci. Przeważa wśród dzieci i młodzieży typ *Convex*. W młodzieży ma względną większość, u dzieci bezwzględną. Typ *Concav* ma względną większość u dorosłych. Niezdecydowany typ pracy występuje równie silnie ilościowo u dzieci i dorosłych około 16%, najslabiej u młodzieży męskiej 4,54%.

Krzywe przebiegu zmęczenia podczas pracy szkolnej i przerw otrzymywałem w ten sposób, że brałem za punkt wyjścia ilość punktów otrzymanych w pierwszej próbie, bezpośrednio przed rozpoczęciem pracy. Każda następna faza pracy (godzina szkolna) lub odpoczynku (przerwa międzylekcyjna) przynosząc zmiany w stosunku do poprzedniej ilości punktów obniżała lub podnosiła krzywą o różnicę punktów; za różnicę uważano już plus lub minus (jeden punkt).

Przerwy międzylekcyjne, jak stwierdza obserwacja i badania, nie wykazują jednakowego wpływu rekreacyjnego. Stale we

wszystkich grupach osób badanych były mniejsze lub większe ilości osób wykazujących wzrost zmęczenia po przerwie. Przyczyn należy szukać w długości przerwy, niedostosowanej do poprzedzającego ją czasu pracy, a głównie w nieumiejętnym użyciu przerwy przez osoby badane. Zdolność rekreacyjną przerwy względnie jej brak t. j. zdolność ponogeniczną można określić przez procentową ilość osób wykazujących po niej przyrost zmęczenia. Jeśli tę procentową ilość przyjmujemy za współczynnik ponogeniczny i jeśli na tej podstawie wykreśli się krzywą współczynnika ponogenicznego przerw międzylekcyjnych, okaże się analogiczny przebieg dla młodzieży żeńskiej i dzieci z jednej, a młodzieży męskiej i dorosłych z drugiej strony. Najbardziej męczącą dla dzieci okazała się przerwa pierwsza (50), po niej trzecia (43), najmniej druga (29). Ta ostatnia była przerwą wielką. Dla młodzieży żeńskiej przerwa pierwsza 15 min. i trzecia 30 min. dały równy maksymalny dla dziewcząt współczynnik 48, przerwaczwarta 43, piąta 38, druga 22. W grupie młodzieży męskiej maksymalny współczynnik wykazała przerwa druga (40), po niej pierwsza (36), dalej czwarta, wielka (31), trzecia (27) i piąta (19). W grupie dorosłych (wszystkie przerwy 15 minutowe) najmniej męczącą była przerwa pierwsza (16), najbardziej druga (55), potem czwarta (47) i trzecia (38).

W pierwszych trzech grupach uderza, że przerwa pierwsza wykazała maksymalny lub do niego zbliżony współczynnik zmęczeniowy; dalej, że przerwa wielka spełniała swoje zadanie tylko w grupie dzieci. Po rozważeniu przyczyn tego zjawiska i ze względu na higienę nauczania należałoby zmienić czas trwania przerw międzylekcyjnych tak, by w ciągu 6-godzinnej pracy w szkole były zastosowane dwie wielkie przerwy, mianowicie po pierwszej i czwartej godzinie pracy. Najkrótszą zaś przerwą mogłaby być przerwa po drugiej godzinie. Sposób spędzania przerwy winien być również przez wychowawców uregulowany i kontrolowany tak, by nie krępując potrzebnej dla odpoczynku swobody, odpowiadał celowi.

Sprawa organizacji przerw międzylekcyjnych jest problemem doniosłej wartości dla organizacji nauczania. Na eksperymentalne zbadanie wartości przerw w ich naturalnych warunkach pozwolić może metoda punktowania, której test sam przez się nie nuży, nie ma pierwiastka emocjonującego, a próba nie wymaga przygotowań ani specjalnych przyborów i trwa łącznie z nastawieniem osoby badanej i zakończeniem około 1½ minuty, co zupełnie nie nadwęża normalnego toku pracy w szkole.

Rezultat badań odnośnie do współczynnika ponogenicznego dni pracy szkolnej w tygodniu jest naogół zgodny z dotychczasowymi wynikami badań innych autorów zapomocą innych metod.

Stosowana przezemnie kontrola wyników punktowania metodą introspekcyjną w 65% potwierdza wyniki punktowania.

Sądzę, że metoda punktowania ze względu na swą ścisłość naukową i łatwość w zastosowaniu, winna być szeroko stosowaną i przyczynić się może do wyjaśnienia tych problemów z dziedziny organizacji, techniki i higieny nauczania, które ze względu na brak odpowiedniej metody badania zmęczenia, nie mogły być dotychczas wyczerpująco eksperymentalnie rozwiązane\*).

(Praca z laboratorium psychologicznego Państwowego Instytutu pedagogicznego w Warszawie).

Dr. M. GRZEGORZEWSKA.

## O znaczeniu diagnostycznym ilorazu inteligencji.

(Notatka na podstawie referatu, odczytanego w imieniu autorki przez J. Joteyko na posiedzeniu Koła psychologicznego dnia 19 października 1924).

*Binet*, w swojej skali inteligencji, opracowanej wspólnie z *Simon'em*, wprowadził zupełnie nowy sposób umysłowej diagnozy indywidualnej, oparty na różnicy między wiekiem i inteligencji (W. I.) a wiekiem życia (W. Ż.). U dzieci stojących na normalnym poziomie inteligencji, te dwa wieki będą sobie równe. Sposób ten daje także możliwość określenia przyspieszenia lub opóźnienia w rozwoju intelektualnym. U dzieci o przyspieszonym rozwoju umysłowym, wiek inteligencji okaże się większym od wieku życia; u dzieci opóźnionych — wiek inteligencji będzie mniejszym od wieku życia. Różnica będzie się przeto wyrażać w latach.

Do tej notacji *Binet'a*, *W. Stern* wprowadził poprawkę w postaci ilorazu inteligencji, co miało niezwykle ważne następstwa dla ustalenia diagnozy i nadało badaniu charakter istotnie naukowy. Jak wykazały badania, diagnoza oparta na różnicy między wiekiem inteligencji a wiekiem życia nie jest wskaźnikiem wystarczającym, albowiem każdy rok przyspieszenia lub opóźnienia nie ma jednakowego znaczenia, gdy chodzi o dzieci młodsze lub o dzieci starsze (*Chotzen*). Amerykański badacz *Terman* w nowych pracach doszedł do wniosku, że dziecko, które w wieku lat 3 wykazywało opóźnienie o 1 rok, będzie prawdopodobnie opóźnione o dwa lata — w wieku lat 6, o trzy lata — w wieku lat 9, o cztery lata — w wieku lat 12. Słowem, każdy rok cofnięcia w rozwoju inteligencji ma tem większe znaczenie, im dziecko jest młodsze. Trudność owa może być usunięta w całości, jeśli diagnozę inteligencji oprzeć nie na różnicy, lecz na stosunku jaki zachodzi między wiekiem inteligencji a wiekiem życia. Zastosowanie ilorazu inteligencji, wyrażającego ten stosunek wprowadzone zostało przez *W. Stern'a* w 1912 r. (aczkolwiek jego prace ukazała się w 1916 r.). Formuła jego jest następująca:  $\frac{W. I.}{W. Ż.} = I. I.$  (iloraz inteligencji).

U dzieci normalnych wartość I. I. będzie = 1, lub też wartości ilorazów będą się grupować blisko jedności. U posuniętych naprzód w rozwoju, wartość ta będzie większą od jedności (W. I. jest tu bowiem więk-

\*) Praca *in extenso* p. t. „Punktowanie jako metoda badania zmęczenia” ukaże się w „Pracach Psychologicznych” (Książnica—Atlas).



szy od W. Ż); u niedorozwiniętych umysłowo wartość ta okaże się mniejsza od jedności o tyle, o ile większy jest stopień niedorozwoju umysłowego.

Amerykańscy autorowie iloraz normalny oznaczają nie przez 1, lecz przez 100, co ma na celu unikanie ułamków. Sposób ów może być polecony jako bardziej przejrzysty. Mamy więc u dzieci rozwiniętych ponad normę ilorazy = 110, 120, 130, 140, it.d.; u dzieci niedorozwiniętych — ilorazy = 80, 70, 65, i t. d.

Przeciętna inteligencja dzieci ze szkół specjalnych wynosi  $\frac{2}{3}$  inteligencji normalnej (iloraz = 0,66) dla grupy głuptaków (imbecylów);  $\frac{3}{4}$  inteligencji normalnej (iloraz = 0,75), dla grupy tak zw. debilów (*Chotzen*).

W pracach swych *Terman* (Stany Zjednoczone) na podstawie zbadania 2300 osobników ze szkół zwykłych i specjalnych przyjmuje następującą klasyfikację ilorazów inteligencji w związku z umysłową diagnozą:

I. I.	Klasyfikacja ( <i>Terman</i> ),
Powyżej 140 . . .	Prawie genjusz albo genjusz.
120 — 140 . . .	Istotnie wyższa inteligencja,
110 — 120 . . .	Wyższa inteligencja,
90 — 110 . . .	Normalna czyli przeciętna inteligencja,
80 — 90 . . .	Ociężałość umysłowa,
70 — 80 . . .	Granica upośledzenia umysłowego.
Niżej 70 . . .	Istotne upośledzenie umysłowe.

Jak widzimy, rozpiętość skali jest dosyć znaczna dla rozmaitych typów. Normalna (przeciętna) inteligencja wyraża się ilorazami od 90 do 110. Spostrzegamy również, że między normalnymi a debilami (pierwszy stopień upośledzenia) jest grupa „ociężałych umysłowo” (I. I. = 80 — 90) oraz grupa stanowiąca granicę upośledzenia umysłowego (I. I. = 70 — 80).

I. I.	Klasyfikacja anormalnych ( <i>Terman</i> ).
50 — 70 . . .	Klasa moronów (debile),
20 (25) — 50 . . .	Imbecyle (głuptaki),
Poniżej 20 . . .	Idjoci.

Z badań *Terman'a* zarysowuje się wyraźnie djagnostyczne znaczenie ilorazu inteligencji zarówno dla anormalnych, jak i dla normalnych i nadnormalnych.

Można ponadto dokonać rozkładu inteligencji jedynie na zasadzie ilorazów. Powstały tym sposobem *histogram liczebności* oparty na zbadaniu 905 dzieci przez *Terman'a* i jego współpracowników należy niewątpliwie do najpiękniejszych jakie otrzymano w dziedzinie psychologicznej.

Jest rzeczą pewną, że testy *Binet'a* nie mierzą całej inteligencji i dlatego nie mogą wystarczyć, gdy chodzi o systema-

tyczne przeprowadzenie badań nad inteligencją. Wykazują jedynie różnice ilościowe w rozwoju tej inteligencji, która według zapatrywań *Binet'a* jest inteligencją ogólną, według zaś zdania *Claparède'a* zasługuje na nazwę *inteligencji globalnej*. W tego rodzaju badaniach testy *Binet'a* z uwzględnieniem ilorazu inteligencji okazały się, zwłaszcza dla młodszych dzieci, niepospolitem narzędziem w rękach psychologa i nauczyciela <sup>1)</sup>.

J. JOTEYKO.

## O metodzie testów umysłowych.

(Notatka na podstawie dwu referatów wygłoszonych na posiedzeniach Koła psychologicznego w dn. 23 i 30 marca 1924 r.)

Praca niniejsza, jako wielce obszerna, nie nadaje się do streszczenia. Zadowolnić się przeto musimy wyliczeniem głównych punktów i wnioskami natury ogólnej. W rozdziale I zaczynam od określenia pojęcia „testu” w dawniejszej i najnowszej psychologii, podaję wskazówki metodyczne niezbędne przy stosowaniu testów, zajmuję się stopniem trudności badań nad psychologią dziecka, omawiam znaczenie zmienności wewnątrz-osobniczej i między osobniczej, interpretację psychologiczną pomiarów, podaję klasyfikację testów i dowodzę konieczności stworzenia urzędu psychologa szkolnego.

Rozdział II poświęcony jest wynikom ankiety, zwróconej do kilkunastu najwybitniejszych psychologów europejskich i amerykańskich, celem uzyskania ich opinii o wartości metody testów. Analizujemy tu następujące punkty: dziedziny zastosowań testów, stopień ścisłości metody testów, wybór najlepszych testów, dziecko jako przedmiot badań, nauczyciel w roli badacza, unifikacja techniki pomiarów i wyliczeń.

W rozdziale III przechodzę szczegółowo rozmaite metody wyliczeń, a więc metody przeciętnych norm, metodę graficzną, metodę percentyli w jej zastosowaniu do psychologii, metodę wskaźników rozwojowych, metody korelacji i t. d.

<sup>1)</sup> Praca *in extenso* p. t. „Iloraz inteligencji w skali *Binet'a* i jego znaczenie diagnostyczne” wychodzi w *Szkole Specjalnej* (Rok I, 1924 - 25, Warszawa), organie Sekcji Szkolnictwa specjalnego przy Związku Polskiego nauczycielstwa Szkół Powszechnych, ul. Świętokrzyska 30, Warszawa. Powyższa praca zawiera bibliografię przedmiotu.

Rozdział IV daje opis niektórych najnowszych testów, a więc skali *Binet-Simon'a* w modyfikacji amerykańskiej *Terman'a*, grupowych testów amerykańskich (Testy Narodowe, testy *Qtis'a*, *Haggerty'ego*, testy Mentimetru, testy grupowe *Terman'a*, testy grupowe *Dearborn'a*), testów armji amerykańskiej, testów angielskich, testów zręczności ruchowej, testów porządkowania obrazków, testów zdań niedorzecznych.

Praca zawiera obszerną bibliografię przedmiotu.

Metoda testów umysłowych zyskała wszechświatowe uznanie jako naukowa metoda psychologiczna. Po fazie nieokreślonej i mglistej nabrała właściwych sobie cech; owe cechy precyzują się ze wzrastającą siłą i jasnością dzięki planowym badaniom i unormowaniu sposobów badania i wyliczeń. Testy umysłowe sięgają do najbardziej zawitych dziedzin umysłowości, do których nie mają dostępu badania zapomocą przyrządów laboratoryjnych. Pozwalają zestawić nieraz dla nieznanym nam zupełnie osobników obraz ich inteligencji, dają możność wyświetlenia psychologicznych podstaw defektów, zwracają uwagę badaczy na różnice ledwo dostrzegalne, ustanawiają w inteligencji liczne stopniowania. Metoda korelacyj daje możność wykrycia zależności między czynnościami umysłowymi i ich przyczynowego ujęcia. Otrzymane wyniki w badaniach testowych dają się wyrazić liczbowo, dzięki czemu nadają się one do wyliczeń statystycznych i dostarczają wszechświatowego miernika porównawczego. Liczbowe ujęcie wyników pozwala na ustanowienie norm (liczby przeciętne) a także na porównanie jednych dzieci z drugimi, na wyznaczenie im rangi w szeregu współtowarzyszy. To co osiągnięto w dziedzinie korelacyj, a także uzyskanie krzywej *Gauss'a* dla rozkładu inteligencji (*Terman*) i uzdolnień (zbiorowe testy amerykańskie) należy niewątpliwie do najcenniejszych naukowych zdobyczy metody testów. Nawet testy „wiadomości szkolnych”, jako oparte na obszernych statystykach, nabierają naukowego znaczenia. Ogromnej wartości nabiera metoda testów w psychologii indywidualnej, prowadząc do ustanowienia diagnozy umysłowej, a także do ustalenia typów umysłowych. Zastosowanie tych wyników do organizacji szkolnej, do selekcji uczniów, do wykrywania uzdolnień i do doboru zawodowego stanowi następstwa praktyczne tych badań. W Stanach Zjednoczonych pociągnięto władze szkolne do akcji na wielką skalę, co doprowadziło do racjonalnego postawienia sprawy selekcji w szkołach. Ruch na polu psychologii stosowanej zaznacza się zresztą we wszystkich krajach (Niemcy, Anglja, Szwajcarja i t. d.), nie wyłączając państw „nowych”, które uzyskały niezależność w czasie wojny. Wszędzie prawie powstają Instytuty psychotechniczne i psychologiczne, poświęcone psychologii stosowanej.

Sprawa umysłowej i materialnej odbudowy Polski po wojnie wymaga zajęcia się niezwłocznie organizacją badań na wszyst-



kich polach psychologii stosowanej. Jest to konieczność naukowa, wychowawcza i społeczna\*), a więc jedno z najważniejszych zadań kulturalnych.

(Praca z laboratorium psychologicznego Państwowego Instytutu pedagogicznego w Warszawie).

S. M. STUDENCKI.

## Stosunek dzieci do samych siebie.

### PRZYCZYNEK DO BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH NAD INTROCEPCJĄ W. STERN'A.

(Referat wygłoszony w *Kole Psychologicznem* w dniu 8 listopada 1924 r.).

Teoria „personalizmu krytycznego” *Wiljama Stern'a* ujmuje psychikę ludzką nie jako konglomerat luźnych, nie związanych ze sobą władz i cech, lecz jako całość o określonej budowie, t. j. wielojedną, nacechowaną celowością działania i indywidualnością przejawów. Celowość rozumie *Stern* jako samorzutne oddziaływanie z wewnątrz na świat zewnętrzny, indywidualność — jako świadomość swej odrębności i niepodzielności. Człowiek staje się zatem osobowością, gdy jest jednolity t. j. zharmonizowany, gdy jest indywidualny, t. j. posiada świadomość, że jest czemś niepowtarzalnym, czemś mającym bezwzględną wartość i wreszcie gdy cechuje go celowość działania, t. j. że „coś się w świecie staje dzięki mnie i przezemnie”. Wszystko, co nie posiada wymienionych trzech cech jest niczem, ino rzeczą, narzędziem wyższej osobowości w hierarchji wartości ludzkich.

W swoisty sposób rozstrzyga *Stern* odwieczny antagonizm między indywiduum a społeczeństwem, między jaźnią, a światem zewnętrznym. Małe dziecko, wyciągając rączki do odległego, lub nieuchwytnego przedmiotu, rychło odczuwa opór świata zewnętrznego, zaczyna uświadamiać sobie różnicę między „ja” a „nie ja”. Człowiek dorosły niekiedy podporządkowuje się nieosobowemu lub nadrzędnym celom, działa w gromadzie, w skupieniu, najczęściej jednak czuje swą odrębność, dąży do własnych celów, zaspakaja swe własne potrzeby. Celowość, charakteryzująca osobowość ludzką, według *Stern'a* może być skierowana bądź na cele osobiste, co stanowi t. zw. „autotelję”, bądź na cele obce, t. j. „heterotelję”. W tym wypadku przyj-

\*) Praca ta będzie drukowana *in extenso* w „Pracach Psychologicznych” (Książnica—Atlas).

muje ona cele jednostek, lub zbiorów nadindywidualnych (rodzina, naród, ludzkość „hypertelja”), lub jednostek równorzędnych (bliźni „syntelja”) lub też cele idei nadrzędnych (etyka, religia, sztuka „ideotelja”). Przejęcie przez jednostkę celów obcych za swoje, harmonijne łączenie przeciwieństw, t. j. nakazów nadindywidualnych zbiorów z celami własnej egocentrycznej jaźni, nazywa *Wiljam Stern* „introcepcją”. Ten proces introcepcji uważa *Stern* za misterję, zjawisko tajemnicze, które daje się opisać, lecz ani objaśnić, ani wyprowadzić z racjonalnego źródła się nieda<sup>1)</sup>. Pojęcie introcepcji jest nieodzownym warunkiem istnienia wielojedni, t. j. osobowości, ujętej jako całość. Stanowi ona jej kolumnę pacierzową, bez której mikro-kosm byłby rozdarty na strzępy przez antagonistyczne siły makrokosmu. Mamy z jednej strony nakazy przemożnego państwa, i interesy społeczeństwa, z drugiej strony potrzeby jednostki, dążącej do zachowania swej odrębności, do urzeczywistnienia swych własnych dążeń, nie oglądając się na inne interesy. Zjawia się wówczas „introcepcja” w sposób tajemniczy i niewytłumaczony, przyczem *Stern*, chyląc czoło przed jej mistyczną przyrodą, nie zdradza bynajmniej chęci przeniknięcia tej tajemnicy.

Zachowując cały szacunek do rzeczy tajemniczych, wolno nam jednak bez uprzedzenia przystąpić do naukowego zbadania tego zjawiska i źródeł, z których ono bierze początek. Jest to tembardziej wskazane, że żyjemy w odmiennej atmosferze, niż ta, która otaczała *Wiljama Stern'a* w chwili napisania jego dzieła. Praca, wykończona w 1917 roku i dedykowana „den Andenken meiner gefallenen Schüler” („pamięci moich uczniów, zmarłych na polu bitwy”), w sposób zbyt widoczny dotknięta została przez gorące tchnienie wojny światowej. Nie dziw też, że w tej atmosferze całkowitego przejścia się jednostki celami nadindywidualnymi, zrodził się ów pietyzm przed misterją.

Pojaśniając na przykładzie pojęcie introcepcji, *Stern* z pełną dumą przeciwstawia żołnierza niemieckiego żołnierzowi rosyjskiemu. Pierwszy, opanowany przez ideę ojczyzny, łączy w sobie nadrzędne cele z inicjatywą osobistą, drugi w sposób bierny, prawie automatyczny idzie do walki, by złożyć swe życie w ofierze na rzecz despotycznego państwa. Otrząsnijmy się jednak od owej autosugestji wojennej i spróbujmy spojrzeć na rzeczy trzeźwo, jak one wyglądają w rzeczywistości.

Badanie rozwoju inteligencji u dzieci i u młodzieży i ich ustosunkowanie się wobec świata zewnętrznego i wobec siebie samych<sup>2)</sup> doprowadza nas do wniosku, że introcepcja jest to

<sup>1)</sup> *W. Stern*. Die menschliche Persönlichkeit, Barth, Leipzig, 1919. II Auflage.

<sup>2)</sup> *S. M. Studencki*. Dzieci o sobie. *Przegląd Pedagogiczny*, zeszyt 3, 1924 r.

zjawisko, rozwijające się stopniowo, a nie spontanicznie i nagle. Dziecko stopniowo wrasta w rodzinę, w szkołę, w społeczeństwo bliższe i dalsze, przechodzi całą skalę etapów, których ostatnim ogniwem będzie właśnie łączenie celów własnych z celami obcymi.

Dla wyjaśnienia tego zjawiska zostały przezemnie ułożone trzy testy, któremi zbadałem przeszło 2.000 dzieci z różnych dzielnic Polski (Warszawa, Kraków, Poznań, Mysłowice, Puck i t. d.). Testy są następujące: 1) Pewien chłopiec (ew. dziewczynka) pomyślał: „jestem bardzo niedobry”. Powiedzcie dzieci, dlaczego tak pomyślał? 2) Pewien chłopiec był bardzo lubiany przez wszystkich, w domu i w szkole. Powiedzcie dzieci, dlaczego? Te dwa testy służyły do zbadania zdolności dzieci do samoanalizy, czyli stosunku dzieci do samych siebie. Trzeci test, zmodyfikowany, służył dla wykrycia przeważającego środowiska, wpływającego na dzieci. 3) Pewien chłopiec pomyślał: „jestem bardzo niedobry, muszę się poprawić”. Powiedzcie dzieci, dlaczego? — W tym ostatnim wypadku dodatek „muszę się poprawić” miał na celu wykrycie motywów, wpływających na wolę, w danym wypadku na chęć poprawy u dzieci. Wszystkie trzy testy „nastawienia” zawierały pewną pułapkę, pewien podstęp by pobudzić dzieci do czynienia samoobserwacji.

Wychodząc z założenia, że poznając siebie samego zaczynamy lepiej pojmować i innych, innymi słowy, że samowiedza idzie w parze ze zdolnością do wczuwania się w obcą psychologję, spróbowałem odwrócić ten stosunek, aby przez wczuwanie się w innych dotrzeć do właściwej samoobserwacji. Chodziło zatem o interpretowanie przez dzieci przeżyć jednego dziecka, celem wywołania w nich wypowiedzenia się o samym sobie, t. j. mimowolnej identyfikacji siebie samego z nieznanym chłopcem. Dzięki takiej „pośredniej” introspekcji dziecięcej udało się rzeczywiście wywołać identyfikację zupełną lub częściową i zdobyć ciekawy materiał psychologiczny.

Wskutek braku miejsca nie podaję tu ani samej techniki przeprowadzenia badania, ani sposobu opracowania wyników metodą statystyczną i metodą jednostkową\*). Ograniczę się do podania sposobu klasyfikacji wymienianych przez dzieci cech i określenia t. zw. „nastawienia”, t. j. w danym wypadku podatności na przeważające wpływy środowiska.

Wszystkie cechy, wymieniane przez dzieci, zostały podzielone na cztery kategorie: 1. cechy podporządkowania (posłuszny, nieposłuszny, usłużny, szanuje starszych i t. p.), 2. cechy szkolne (pilny, uważny, leniwy i t. p.), 3. cechy społeczne (koleżeń-

\*) W pierwszym wypadku obliczam częstość poszczególnych cech, występujących w klasie jako w jednostce; w drugim wypadku określam siłę napięcia przeważającej kategorii cech u każdej jednostki badanej.

ski, zgodny, niezgodny, miłosierny, życzliwy, bije się i t. p.). 4. cechy osobiste (wesoły, szlachetny, głupi, śmiały, niegrzeczny, i t. p.). W obrębie tych czterech kategorii mieszczą się wszystkie cechy, a każda z nich wchodzi w zakres tylko jednej kategorii. Te cztery kategorie płyną z czterech środowisk, które razem wzięte, stanowią cały świat dziecięcy: dom rodzicielski, szkoła, społeczeństwo i jaźń własna. Przewaga zatem cech podporządkowania świadczyłaby poniekąd o „nastawieniu” na dom rodzicielski, przewaga cech szkolnych — o „nastawieniu” na szkołę i t. d. W ten sposób określamy czynniki, wpływające na chęć poprawy, a zatem środowisko, dominujące w świadomości dzieci. Podatność dzieci na bodziec okazała się nadzwyczajna, wypowiedzenia się, aczkolwiek bardzo rozmaite, wykazały jednak pewne stałe zjawiska, charakteryzujące wiek, charakter, płeć, a nawet dzielnicę, skąd dzieci pochodzą.

### 7-o KLASOWA SZKOŁA KOLEJOWA W PRUSZKOWIE.

*Klasa III a.* Odpowiedzi nacechowane dużą oryginalnością i bezwzględną szczerością. Postanowienie poprawy następuje przeważnie pod wpływem perswazji rodziców, lub starszych, niekiedy samorzutnie. L. G. pisze: „chciał się poprawić od rozmawiania na lekcji, nagadał mu ojciec, że źle robi i on się poprawił”. M. W. „ten chłopiec chodził do szkoły i był bardzo niedobry. Pani mu ciągle zwracała uwagę, a jeszcze dzieci siedzieli cicho. To i on sobie pomyślał, co mnie przyjdzie z tego gadania, wezną się i ja niegadać wcale, żeby mnie wcale uwagi nie zwracała”. Ciekawy jest moment zrodzenia się w duszy dziecięcej pierwiastków własnej woli. Poznajemy niekiedy mechanizm, ukryty zazwyczaj nawet przed najbardziej przenikliwym obserwatorem. R. K. pisze np.: „jeden chłopiec był bardzo niedobry, dokuczał kolegom, chciał się poprawić, ale miał słabą wolę. Widział jak koledzy są dla niego grzeczni i po jakich tygodniach nabrał większej woli i od tego czasu nie dokuczał nigdy kolegom”. P. N.: postanowiła się poprawić dlatego, że „matka ją zobaczyła przy kradzieży i był jej wielki wstyd...” Przykłady samorzutnego postanowienia są jednak bardzo rzadkie (28%), przeważają jeszcze wpływy domu i szkoły, a zwłaszcza domu rodzicielskiego (45%). Naogół stosunek dzieci do rodziców jest bardzo tkliwy. B. F. pisze: „każdy go lubił, matka, ojciec i wszyscy. Mamusi on pomagał, ojciec mu wszystko kupował i kochał się z niem razem. Chodził z niem razem na spacer. Pojechał z tatusem do Warszawy i tak sobie wszędzie chodzili, poszedł do kościoła. Mamusia kupiła mu czapkę, ubranie i palto”. G. E. z pewną dumą pisze: „chodził z ojcem pod rękę”. P. K. z zachwytem opowiada: „chodził nieraz z ojcem, na przechadzkę jeździł, nawet ojciec i matka wszystko mu kupowali. Razu jednego ten chłopiec dostał na imieniny od ojca buty, ubranie, cia-

stek i cukierków, matka dała mu czapkę nową, nauczyciel dał mu sto tysięcy marek, dzieci mu naprzynosiły różnych rzeczy, pieniędzy, ciastek i cukierków. Każdy znajomy dawał mu różne rzeczy. Tak go wszyscy kochali, że nawet pies Burek jak go zobaczy, to machał ogonem”.

*Klasa III b.* selekcjonowana z drugorocznych. Odpowiedzi stereotypowe i nie ciekawe. Przeważająca nuta: „mam się poprawić, żeby pan się na mnie nie gniewał”, „żeby nie miał złych stopni”. 93% odpowiedzi wyraża chęć poprawy ze względu na nakaz nauczyciela lub wskutek obawy kary, 7% ze względów społecznych: „żeby mnie każdy lubił”. Na skutek własnego postanowienia niema ani jednej odpowiedzi.

*Klasa IV a.* W opowiedziach dzieci przebija się silna uczuciowość i pewne przeczulenie. 12-letnia P. J. pisze: „dlaczego chcę się poprawić? bo na sumieniu moim leży wielka nieprzyjaźń, a chcę żeby na miejscu tej nieprzyjaźni była dobroć i miłość. Ludzie mnie nienawidzą, a chcę, żeby mnie lubili. Więc poprawię się, będę dziewczynką zacną i szczęśliwą”. Wyrzuty sumienia przybierają u niektórych przesadną postać: 13 l. T. S. pisze: „nie chcieli się dzieci ze mną bawić, unikali mnie, więc i ja byłem rozgniewany, wyzywałem ich i byłem dla wszystkich niedobry. Ludzie coraz więcej mnie nienawidzili, więc chodziłem samotny, nie mając żadnej rozrywki, dlatego postanowiłem się poprawić”. Jest to wynik stosowania samorządu w tej klasie; prawdopodobnie T. S. został skarcony zbyt ostro przez sąd klasowy, cierpi wskutek tego i przeciwstawia się społeczeństwu. Uspołecznienie tej klasy jest uderzające: 63% odpowiedzi wymienia na pierwszym miejscu cechy społeczne, 18% — cechy podporządkowania i tyleż cechy osobiste.

*Klasa IV b.* przedstawia niejako kontrast w porównaniu z klasą IV a. Samorządu w niej niema, poprawa następuje przeważnie ze względu na rodziców i szkołę (67%). Odpowiedzi charakterystyczne: „żebyin w miejscu dwójki miał piątkę”, lub „żeby nie dostawał na stołku batów”. „Wiele razy złe jego postępowanie zrobiło mu przykrość i często za to dostawał baty. Ale mu wstyd było, że niektórzy ludzie wytykali go palcem. Dlatego chciał się poprawić”. Przebłyłski uczuć społecznych zaznaczają się jednak i w tej klasie (17%): „chciał się poprawić, żeby go ludzie szanowali i żeby był dobrym patrijotom i dużo nie grzeszyć, nie chciał aby go koledzy nazywali łobuzem, a chciał być dobrym człowiekiem”.

*Klasa V a.* Odpowiedzi zdradzają znaczny rozwój samowiedzy i dobre chęci poprawy. Najczęściej następuje ona ze względu na rodziców (57%). Stosunek do rodziców zmienia jednak swój charakter. W miejsce ślepego posłuszeństwa, lub bojaźni kary, mamy miłość i przywiązanie, obawę aby nie zasmucić rodziców, nie sprawić im przykrości. K. J. pisze: „ja chcę



się poprawić dlatego, bo mam dobrego tatusia, a tatuś się ciągle martwi, na co ja wyrosnę". Prócz tego coraz wyraźniej brzmi nutka społeczna (37%), najczęściej względem na ojczyznę. Te dwie idee łączą się w świadomości dzieci: „gdym się przyjrzała swemu zachowaniu” pisze L. M.: „przekonałam się, że mam dużo wad, z których pragnęłabym się poprawić, żeby nie smucić rodziców, żebym mogła być lubiana przez wszystkich, a w przyszłości zostać dobrą Polką”. P. W.: „będę dla każdego posłuszny, żebym wyrósł bohaterem dla ojczyzny”. W tym wieku mamy również przebłyski „ideotelji”, służenia jakiejś wyższej idei, udoskonalenia siebie samego. R. K. pisze np.: „chce być zacnym człowiekiem i głośnym na świecie”. K. J.: przyrzekłem, że muszę wyrosnąć na dobrego i uczciwego człowieka”.

*Klasa V b.* Odpowiedzi ujęte są w formie krytyki, straciły one przeto wartość przejawów samowiedzy, lecz nie mniej są ciekawe, jako świadectwa, wydawane przez jednych dzieci innym dzieciom. Przelewają one ciekawe światło na mało zbadany problem wpływu, wywieranego nawzajem na siebie przez dzieci. Z otrzymanych odpowiedzi widzimy, że wpływ ten jest bardzo wielki i nie zawsze ujemny, lecz owszem, umoralniający: lepsze dzieci przyczyniają się czynnie do poprawy gorszych. Mamy niejako odsłonięty rąbek swoistego świata stosunków koleżeńskich. 13-letnia Z. M. zastanawia się: „nieraz pomyślałam, dlaczego ta dziewczynka jest taka niedobra. Jest ona prędką, złośliwa. I proszę ją nieraz, żeby się poprawiła, żeby na starsze lata była pożyteczna ojczyźnie”. 15 l. G. S. pisze: „moja koleżanka jest bardzo niedobra, dlatego że zajmuje się mną, a nie sobą. Gdy ja się o tym dowiedziałam, niedługo ją spotkałam i mówię jej: słuchaj Zosiu, jeżeli się nie poprawisz, będzie bardzo źle. A ona powiedziała: słuchaj, Stefo, nie gniewaj się na mnie, ale więcej tego nie będzie. Ja jej przebaczyłam i później była bardzo dobra, dlatego ją kocham, bo widziałam w niej poprawę”. 13-letnia D. S. pisze: „pewna dziewczynka nie uważała na lekcji i niesłuchała się Pana. Pan jej zawsze robił uwagę, ale ona mówiła do mnie, że się poprawi. Rzeczywiście się poprawiła, ale nie ze wszystkim. Raz szłyśmy razem do szkoły i mówiłam do niej: dlaczego jesteś nie dobra? ona mi nic nie odpowiedziała, ale na pauzie mi powiedziała, że drugą ją namawiała, żeby się nie słuchała i nie uczyła. Ja ją prosiłam, żeby się poprawiła i rzeczywiście się naprawdę poprawiła i teraz jest dobrą”. Krytyka chłopców nacechowana jest pewną rezerwą, zajmują się oni więcej sobą, niż inni. 14 l. R. H. pisze: „ten chłopiec dokuca słabszym kolegom, lubi drwić ze starszych i wyśmiewać, i mówi nieraz takie wyrazy nieprzyzwoite, że ten, kto usłyszy, to musi zatykać uszy. Chcę by on się poprawił, żeby wyrósł na szlachetnego obywatela kraju i także na pochwałę całej familji”. Oprócz krytyki innych mamy też przykłady samokrytyki. 13-letnia

K. T. np. pisze: „nieraz mówię, że koleżanki moje są niedobre, zdaje mi się, że ja jestem od nich lepsza. Ale przekonałam się, że tak nie jest. Nieraz proszą moje koleżanki, żebym im co pożyczyła lub dała, ja z gniewem odpowiadam, że nie mogę, lub nie chcę, i wiem, że to jest moja nieszlachetność, więc bardzobym pragnęła, abym mogła być lepsza i staram się poprawić”. Powyższe odpowiedzi świadczą o znacznej inteligencji dzieci i pogłębionej samowiedzy. Cechy podporządkowania są jeszcze na pierwszym miejscu (41%), ale cechy społeczne już niemal dorównują im (37%).

*Klasa VI.* W tej klasie następuje prawdziwy przełom. Czynniki społeczne poprawy wysuwają się na pierwsze miejsce (48%). Niemal u wszystkich dzieci powtarza się jedna i ta sama nuta: chęć poprawy „żeby zyskać przyjaźń i poszanowanie u ludzi”. Osobowość młodzieńcza dojrzewa, staje się świadoma siebie samej i swego miejsca w społeczeństwie. Domaga się ona uznania i uszanowania u ludzi. 14 l. Z. C. uzasadnia tę myśl w sposób szczegółowy: „ten chłopiec doszedłszy do rozumu zastanowił się nad swojemi błędami, myśląc sobie, że swojemi psotami i nieposłuszeństwem szkodzi po pierwsze rodzicom, przełożonym i ojczyźnie, a po drugie, szkodzi sam sobie, ponieważ gdyby tak żył dalej, to z czasem zamiast dobrego obywatela mógłby zostać jakimś wyrzutkiem społeczeństwa”. Obok wpływów społecznych, mamy też przejawy „uwewnętrzniania się”, „spoglądania w głąb siebie samego” i wytknięcie sobie celów idealnych (38%). 14-letnia T. I. pisze: „człowiek zły jest szkodliwy dla społeczeństwa, jest wszystkim niemiły i źle mu jest na świecie, przynajmniej pod względem duchowym”. 13-letnia K. A.: „człowiek żyje nie dla ludzi, tylko dla Boga”. 14-letni S. S. przedstawia głos sumienia bardzo obrazowo: „jeżeli zrobi coś złego, to sumienie wypycha to na powierzchnię i chłopiec ów nie może tego znieść i musi się poprawić”.

*Klasa VII.* Odpowiedzi dość banalne i ogólnikowe, prawdopodobnie klasa zlekceważyła sobie badanie. Pomimo to zaznacza się pewna zmiana: młodzież dojrzała do zrozumienia idei ogólnych i uniezależniła się od wpływów rodziny i szkoły. Dobro i zło zostają wartościowane nie tylko pod kątem widzenia uzgodnienia swego postępowania z nakazem starszych, lecz same w sobie, jako wartości idealne, do których dążyć należy. 14-letnia S. I. pisze: „gdy dojdę do lat żebym wyrosła na rozumną kobietę, dobrą obywatelkę kraju, która żyje według zasad Chrystusa”. 15-l. T. Z.: „tylko wtedy krajowi może być dobrze, gdy obywatele jego są ludzie szlachetnymi i dobrymi”. Na pierwszym miejscu wybijają się współczynniki osobiste (49%), na drugie współczynniki społeczne (43%), cechy podporządkowania t. j. wpływy rodziny i szkoły stopniały do 8%.

*Wyniki ogólne.* Obniżenie się czynników podporządkowania z 69% w III kl. do 8% w VII klasie świadczy o stopniowym przeobrażeniu się psychiki dziecięcej. Dziecko wyrasta ze środowiska rodziny i szkoły i zostaje wciągnięte w szersze kręgi społeczeństwa bliższego (koleżeństwo) i dalszego (naród). Rozwój celów własnych jest wykładnikiem procesu „uwewnętrzniania się” inteligencji w okresie 13—14 lat. Podniesienie się krzywej celów osobistych następuje wyraźnie w VI klasie. Mamy obraz ciągłego rozwoju, którego wynikiem ostatecznym jest „introcepcja” w znaczeniu przyjętem przez Sterna.

### GIMNAZJUM MĘSKIE W ŻYRARDOWIE.

*Klasa I.* Niektóre odpowiedzi są pisane w pierwszej osobie, niektóre w trzeciej, inne mieszane. Zachodzi typowa identyfikacja. L. C. pisze np: „byłem niedobry, nie słuchałem rodziców i nauczycieli i swoich krewnych. Musiałem się poprawić i nie odrabiał lekcji. Na razie się poprawił”. Bardzo rozumną, choć nieortograficznie pisaną odpowiedź daje S. W.: „dokuczał wszystkim. Razy pewnego chcąc wyrządzić komuś krzywdę, wyrządził ją sobie. A wtedy pomyślał: źle jest robić krzywdę. Chłopiec dlatego był niedobry, że nie wiedział co to jest komuś krzywdę robić”. Naogół czynniki podporządkowania mają przygniatającą przewagę (84%).

*Klasa II.* Obok wpływów domu i szkoły (50%) zaznaczają się czynniki osobiste (32%) i myśl o przyszłości: „Co ze mnie za człowiek wyrośnie” pisze jeden chłopiec, „będzie mi w życiu nie dobrze”, pisze inny; „nie będę mógł na siebie zapracować, zostanę jakimś niedobrym człowiekiem”. Nie wszyscy jednak zapatrują się tak poważnie na życie. Niektórzy toną jeszcze całkowicie w świecie zabawy. K. L. pisze: „Widziałem raz jak biłeś swego pieska, który nazywa się Tumri. Powiem Ci, dla tego pieska musisz się do niego odnosić dobrze, dawać mu regularnie jeść. Gdyby Tumri zdechł, byś miał wyrzuty sumienia i potem byłoby Ci żal swoich postępów. Więc stosuj się do rad, które Ci napisałem”.

*Klasa III.* W tej klasie następuje wyraźne przesunięcie się punktu ciężkości na korzyść czynników wewnętrznych. Sumienie, ambicja, honor, dążenie do sławy, cechują okres dojrzewania osobowości młodzieńczej. N. L. pisze np.: „przedstawił sobie, że mu nie pozwala to ambicja i chonor”. To samo czyni O. A.: „postanowił się poprawić dlatego, że nie pozwalał mu jego chumor”. Rzeczą znamioną jest, że u tych dwóch chłopców żywe poczucie honoru wyprzedza umiejętność ortograficznego napisania tego wyrazu. Niektórzy posiadają pewne doświadczenie wewnętrzne, zrozumienie jak trudna jest walka z samym sobą. Z. L. przedstawia to bardzo trafnie: „Koledzy mu bardzo zazdrościli, więc zapytał się swojego kolegi, dla czego uczniowie zazdroszczą

mu, a on odpowiedział, że ty to umiesz zapanować nad sobą, za co cię wszyscy lubią, a ja chciałbym nieraz poprawić się, ale nie mogę, bo przez parę minut będę dobry, a potem pokusi coś i znowu źle". Sumienie dręczy niektórych gwałtownie. D. W. pisze: „w jego sercu obudził się wstręt do jego niedobrych rzeczy i postanowił je ze wstrętem odrzucić". Innych nawiedza myśl o sławie, o wielkich czynach w przyszłości. S. Cz. rozmyśla: „czy ja będę mógł być człowiekiem sławy?" R. B.: „gdyby był do końca niedobry, to jego życie niby nie znaczyło. Musiałby być nieszczęśliwym człowiekiem, nie miałby u ludzi poważania, byłby człowiekiem pospolitym". R. W. pragnie aby ludzkość zachowała o nim trwałą pamięć nawet po jego śmierci: „nie będzie on wspomniany po swej śmierci przez publiczność".

Najcharakterystyczniejsze są przejawy introcepcji, świadomość przynależności do zbiorów, klasy, społeczeństwa, ojczyzny, nawet ludzkości.

R. B. pisze. „nie chciał robić wstydu klasie, że klasa ta jest najgorsza". N. J.: „wiedział, że kiedy dorośnie będzie robił krzywdę bliźniemu". J. T.: „nie będzie przynosił pożytku krajowi, nikt o nim nie będzie wspominał po jego śmierci". Słuszną uwagę robi Cz. W.: „gdyby wszyscy chłopcy byli niedobrzy i wyrośli na złych ludzi, toby potem całe społeczeństwo nie doszło do ładu ani składu". Najwyższy szczyt idealizmu znajdujemy u K. S.: „chłopiec nie rozumiał, że człowiek żyje nie dla siebie, żyje dla kraju, dla dobra tego kraju musi pracować i dla dobra idei, tego wymaga ludzkość! Chłopiec będąc młody nie pomyślał nad tym, dopiero będąc starszym, gdy zaczął chodzić do szkoły, umysł mu się rozświetlił i rzekł sobie. „muszę się poprawić", bo w gruncie rzeczy był dobrym chłopcem i dobre jego serce pokrywała młodość".

Naogół w klasie III przeważają czynniki osobiste (38%) i czynniki społeczne (34%). Mamy zatem stałe i gwałtowne obniżenie się czynników podporządkowania (od 83% w I kl. do 28% w III-iej) i wzrost czynników społecznych (od 8% do 34%) i czynników osobistych (od 8% do 38%).

Wyniki te są analogiczne do otrzymanych w Pruszkowie.

### KRZYWE CZYNNIKÓW POPRAWY.

Krzywe czynników poprawy wykazują dla szkoły Pruszkowskiej i dla szkoły Żyrardowskiej uderzające podobieństwo: krzywa czynników podporządkowania się stale obniża, natomiast krzywa czynników społecznych i krzywa czynników osobistych się wznosi. Analogiczne zjawisko otrzymaliśmy przy badaniu samowiedzy. Postanowienie poprawy, jako pewien akt woli, wpływa zatem z tych źródeł, co i świadomość siebie samego, kształtuje się i rozwija równolegle. Korelacja między rozwo-

jem samowiedzy, a rozwojem postanowienia poprawy uwydatnia się zupełnie wyraźnie przez równoległy przebieg poszczególnych krzywych. Charakterystycznym zjawiskiem jest, że impet woloły pod wpływem uświadomionych sobie cech podporządkowania i cech społecznych jest większy, niż impet woloły pod wpływem świadomości cech osobistych. Wykazuje to krzywa poprawy, która w dwu pierwszych wypadkach obejmuje krzywą samowiedzy i przebiega równolegle na wyższym poziomie. Natomiast w trzecim wypadku mamy zjawisko odwrotne: krzywa samowiedzy obejmuje krzywą poprawy, innemi słowy, świadomość swych cech osobistych, posiadanych ułomności i wad jest większa, niż świadomość konieczności poprawy na skutek samorzutnego postanowienia. Czynniki zewnętrzne mają przewagę nad czynnikami wewnętrznymi, wola w okresie dzieciństwa jest bierna i wymaga ciągłych pobudek zewnętrznych. Jest to dowód plastyczności duszy dziecięcej. Na tem zasada się cały proces wychowania, sukces wpływu wychowawczego. Gdyby stosunek był odwrotny, to znaczy wpływy, idące zewnątrz, napotykały nieprzewyciężone opory wewnętrzne, sprawa wychowania byłaby ogromnie utrudnioną.

Kolejność następujących po sobie przeważających czynników poprawy uwydatnia się w następującej tablicy:

**Tablica procentowego rozkładu poszczególnych kategorii przeważających cech, wpływających na determinację.**

Kategorie cech.	PRUSZKÓW					ŻYRARDÓW		
	K L A S Y					K L A S Y		
	III	IV	V	VI	VII	I	II	III
Podporządkowanie . . .	69%	43%	50%	38%	8%	83%	55%	28%
Cechy społeczne	17%	40%	38%	38%	43%	8%	18%	34%
Cechy osobiste	14%	17%	12%	24%	49%	9%	27%	38%

**Przeciętne (obie szkoły zacząwszy od kl. III).**

	K L A S Y				
	III	IV	V	VI	VII
Podporządkowanie . . .	69%	63%	52,5%	33%	8%
Cechy społeczne . . .	17%	24%	28%	36%	43%
Cechy osobiste . . .	14%	13%	19,5%	31%	49%

Do lat 13-tu dominują wpływy domu i szkoły, w 14-tym roku przeważają wpływy społeczne i własnej jaźni t. j. nastę-

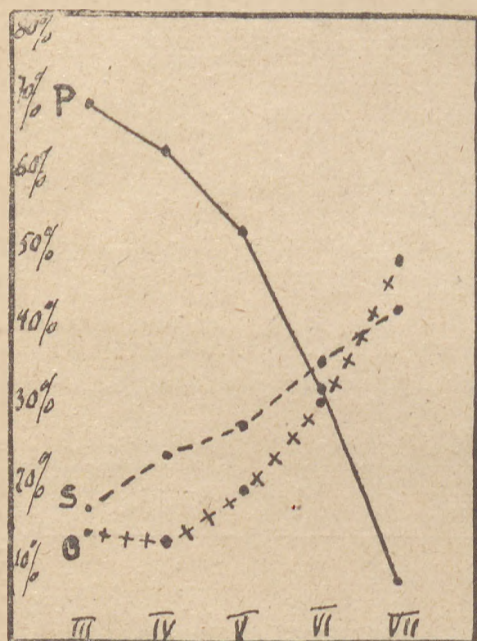
puje tak zw. introcepcja. Pochód tych zjawisk jest charakterystyczny.

Załączony wykres, oparty jest na liczbach przeciętnych, otrzymanych łącznie w szkole Pruszkowskiej i Żyrardowskiej (ogółem 402 dzieci).

Widzimy, że cechy społeczne i cechy osobiste biorą przewagę nad podporządkowaniem w VI kl. (wiek przeciętny dzieci 14 lat). W kl. VII różnica na niekorzyść podporządkowania, zarysowuje się dobitnie: krzywa podporządkowania spada do niskiego poziomu, dwie inne krzywe szybko się podnoszą.

Liczba dzieci oznaczona jest w odsetkach.

Liczyby rzymskie oznaczają klasy szkoły powszechnej.



Rys. 1. Rozkład czynników poprawy.

P = podporządkowanie.

S = cechy społeczne;

O = cechy osobiste.

Wróćmy teraz do postawionego sobie pytania, czy wobec otrzymanych wyników da się utrzymać pogląd na introcepcję, jak na zjawisko mistyczne. Czy nie odkrywa się raczej przed nami obraz stopniowego dojrzewania psychiki ludzkiej poprzez uległość na początku wobec najbliższego otoczenia aż do odkrycia we własnej jaźni woli świadomej celów autonomicznych. Tężnienie w ten sposób struktura psychiczna młodzieńca, kształtuje się pod wpływem obustronnego procesu: dostosowania się do środowiska zewnętrznego i realizowania własnych spontanicznie wyłaniających się dążeń. Ustalenie swego stosunku do społeczeństwa, pogodzenie jego wymogów z

własnymi celami, oto zadania każdego podrastającego pokolenia. W tym procesie widzimy całą skalę stadiów przejściowych, gdy wazą się poszczególne wpływy i wyzwala się wola z cudzej opieki. Widzimy jak w wieku 12—14 lat wzmagają się wpływy społeczne, jak psychika dziecięca przygotowuje się stopniowo, by z własnej nieprzymuszonej woli złączyć się z ogółem ludzi, odczuć w swej piersi serce drgające

„unisono” z rytmem całej ludzkości. Gdy taki K. S. powiada: „człowiek żyje nie dla siebie, żyje dla dobra kraju, tego wymaga ludzkość” — niewątpliwie znajduje się on na szczycie tego rozwoju, gdy według *Stern'a* rozpoczyna się akt „introcepcji”. Odrzucimy zatem nic nie mówiącą koncepcję mistyczną i przyjmijmy bardziej racjonalny pogląd na genezę tego zjawiska.

Mamy zatem łańcuch rozwoju, którego ogniwa się układają w sposób ciągły i nieprzerwany. Dla wieku przedszkolnego sformułował go *W. Stern* w postaci prawa kategoryjnego rozwoju, t. j. ujmowania świata zewnętrznego w pewnej określonej kolejności: przedmioty, czynności, stany i stosunki. Jeżeli przyjąć rozwój determinacji woli u dzieci za kryterjum ich rozwoju psychicznego, otrzymamy wówczas dalsze człony tego łańcucha, również w pewnej określonej kolejności: dom rodzicielski, szkoła, własna jaźń i społeczeństwo. Sformułowane w ten sposób prawo byłoby niejako uzupełnieniem i dalszym ciągiem prawa kategoryjnego rozwoju dla dzieci w wieku 9 do 14 — 15 lat.

Nie kusimy się bynajmniej wygłaszać z całą stanowczością, że rozwój psychiki dziecięcej odbywa się niezmiennie w tej kolejności. Ustalenie tego zjawiska wymagałoby znacznie gruntowniejszych badań, niż niniejsza fragmentaryczna praca. Wyrażamy jednak nadzieję, że badanie motywów woli u dzieci zalecaną przez nas metodą introspekcji pośredniej znajdzie swoje zastosowanie i wzbogaci naszą wiedzę psychologiczną.

(Praca z laboratorium Psychologicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie).

PIOTR ZYGMUNT DĄBROWSKI.

## O uświadomienie zawodowe uczniów seminarjów nauczycielskich.

(Ankieta nadesłana do redakcji *Biuletynu* i przedstawiona na posiedzeniu *Koła Psychologicznego* dn. 13 grudnia 1924).

Pragnąc zbadać, czy uczniowie i uczennice seminarjów nauczycielskich zdają sobie sprawę z motywów, które kierowały nimi przy wyborze przyszłego zawodu nauczycielskiego i jakie to są motywy, a także pragnąc zbadać ile z pośród seminarzystów, ma zamiar istotnie poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, sporządziłem kwestionariusz, który dzięki uparciu Kuratorjum Okr. Szkoln. lwowskiego rozesałem do wszystkich seminarjów nauczycielskich tutejszego Kuratorjum szkolnego i ponadto do dwóch seminarjów poza Kur. O. S. Lwow. Odpowiedzi nadeszły już prawie ze wszystkich seminarjów.

Pytań jest 16 i dadzą się podzielić na cztery grupy. Pierwsza (od 1 — 7) naświetla motywację ze względu na warunki socjalne i materialne,

druga (8—10) na warunki dalszego kształcenia się, trzecia (11—14) pyta o zamiar i jego motyw, przyczem pytanie o motyw występuje 3 krotnie, dla skontrolowania jednych odpowiedzi przez inne i czwarta grupa (15—16) pytająca o podstawny warunek do zawodu nauczycielskiego. Pytania od 8—15 są tak ułożone, że jeśli osoba badana szczerze odpowiada i wie czego chce w przyszłości, odpowiedzi winny wypaść zgodnie i nawzajem się uzupełniać.

Dla tych szan. koleżanek i kolegów, którzy zainteresowawszy się tą kwestją pragnęliby w swoich zakładach przeprowadzić taką ankietę *motywacji zawodowej uczniów*, podaję do wiadomości, że przy przeprowadzaniu ankiety prosiłem poszczególne zakłady o przestrzeganie następujących prawideł:

1) Ankieta winna być przeprowadzona równocześnie (na tej samej godzinie) we wszystkich klasach całego zakładu.

2) Przeprowadzający ankietę w klasach winni byli zachęcić do szczerości.

3) Nie dawać ani przed ani podczas pisania odpowiedzi żadnych objaśnień zawartych w ankiecie pytań (dla uniknięcia możliwych sugestji).

4) Czuwać, by odpowiedzi były samodzielne.

5) Odpowiedzi ze względu na szczerść muszą być anonimowe.

Rezultaty ankiety winny pouczyć wychowawców jakie należy przedsięwziąć zabiegi wychowawcze, aby rozwinąć i pogłębić w kandydatach uświadomienie zawodowe, niezbędne dla rozwoju ich osobowości, jako przyszłych nauczycieli i konieczne dla skutecznej przyszłej ich zawodowej działalności.

Z wdzięcznością podjąłbym się opracowania nadesłanych mi materiałów, bo przez to obraz stanu uświadomienia zawodowego uczniów seminaryjnych zdobyty przezemnie byłby pełniejszy.

Zwracam się z gorącym apelem o przysłanie mi w najbliższym czasie rezultatów ankiety, z których skorzystam dla publikacji, pod adresem: I Państwowe Seminarjum żeńskie im. A. Asnyka, we Lwowie, ul. Sakramentek 7.

## ANKIETA.

Proszę Cię, odpowiedz krótko i szczerze na niżej wymienione pytania. Zanim napiszesz odpowiedź, przeczytaj uważnie pytanie i zastanów się nad odpowiedzią, aby nie napisać bylejakiej.

Pamiętaj, że przez prawdziwą i szczerą odpowiedź przyczynisz się do naukowego wyjaśnienia sposobów wychowywania nauczycieli, a przez odpowiedź niesumiennej mógłbyś(abyś) się przyczynić do zaciemnienia syrawy.

Pamiętaj, też, że nie podpiszesz tych odpowiedzi, więc rezultat ich nie będzie miał dla Ciebie żadnych następstw, ani dodatnich, ani ujemnych. Jeśli byś nie mógł(a) odpowiedzieć szczerze, opuść dane pytanie.

Włóż szczerze, sumiennie i krótko napisz odpowiedź na następujące pytania:

1. Ile masz lat? 2. Na który kurs uczęszczasz? 3. Kto Cię utrzymuje i czym się ta osoba trudni? 4. Jakie jest (względnie było) główne zajęcie ojca? 5. Jaki jest (w przybliżeniu) miesięczny dochód osoby, która cię utrzymuje? 6. Czy na utrzymaniu tej osoby pozostaje więcej osób, oprócz ciebie? Ile? 7. Czy masz rodzeństwo lub bliskich krewnych, zajmujących wybitniejsze społeczne stanowiska? (Np. siostra — nauczycielka, wuj — wyższy urzędnik, stryj — poseł, ksiądz i t. p.). 8. Czy miałeś(aś) po skończeniu szkoły powszechnej ochotę kształcić się dalej? 9. Czy miałeś(aś) możliwość dalszego kształcenia się w innego rodzaju szkołach, np. w gimnazjum, szkole handlowej, przemysłowej i t. p.? 10. Czy wstąpiłeś(aś) do seminarjum pod wpływem namowy innych (nauczycieli, kolegów, rodziców, krewnych, obcych) czy z własnej ochoty? 11. Jakie argumenty skłoniły Cię



do wstąpienia do seminarjum? 12. Czy po skończeniu seminarjum masz zamiar być nauczycielem(lką), czy też wolałbyś(ałabyś) być czem innym i czem mianowicie? 13. Jeśli masz zamiar być nauczycielem(lką), co Cię skłania do wyboru tego zawodu? 14. Czy będziesz musiał(a) w przyszłości utrzymywać ze swej pracy rodziców, względnie rodzeństwo? 15. Czy lubisz dzieci w wieku od 6 — 14 lat? 16. Czy miałeś(aś) możliwość przekonania się o tem swoim uczuciu dla dzieci, względnie jego braku i przy jakiej sposobności?

MARJA KACZYŃSKA.

## Instytut J. J. Rousseau w Genewie.

(Sprawozdanie przedstawione na posiedzeniu *Koła Psychologicznego* dn. 14 września 1924).

Instytut powstał w 1912 r. dzięki inicjatywie profesora psychologii uniwersytetu genewskiego, *Ed. Claparède'a*. Instytut jest jednocześnie ośrodkiem wszelkiego rodzaju badań naukowych, związanych z dzieckiem, i szkołą, inicjującą słuchaczy we wszelkiego rodzaju zagadnienia związane z dzieckiem. Ma on ambicje, jak pisze prof. *Claparède* w swej krótkiej historii Instytutu (*L'Institut J. J. Rousseau, son origine et son programme*) przeprowadzić racjonalną reformę systemu szkolnego na podstawie pozytywnych danych psychologicznych. Obejmuje on następujące działy pracy (programme général): 1) psychologję dziecka; 2) pedagogikę ogólną i eksperymentalną; 3) patologję dziecięcą i pedagogikę anormalnych; 4) wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym; 5) opiekę nad dzieckiem; 6) orientowanie zawodowe (orientation professionnelle); 7) psychologję pracy czyli technopsychologję.

Instytut jest przeznaczony dla wychowawców i nauczycieli wszelkiego rodzaju i stopnia. Zasadą jego jest utrzymywanie słuchaczy swych w stałym kontakcie z dzieckiem, wychodząc z założenia, że nie można wychowywać dziecka nie znając go. Ażeby dziecko znać, trzeba mieć z niem dużo do czynienia (*il faut l'avoir beaucoup „manié”*), rozmawiać z niem, bawić się z niem, eksperymentować nad niem. Z tej dążności wypływa cały charakter Instytutu — wielkiego laboratorium pracy. Słuchacze powołani są do współpracy nad wszelkiego rodzaju zagadnieniami, rozwiązaniami których Instytut stawia sobie za zadanie. 1) Pod kierunkiem prof. *Claparède'a* i dyrektora Instytutu prof. *Bovet* słuchacze zaprawiają się w metodach pracy laboratoryjnej, korzystając z bogatego laboratorium uniwersyteckiego. Ale praca nad psychologją eksperym. nie jest związana tylko z laboratorium i przyrządami skomplikowanemi. Za pomocą testów i metod tak zw. egzaminu klinicznego bada się inteligencję dziecka, jego myślenie, logikę, rozumowanie, język i t. d. Wypracowuje się do spółki ze słuchaczami nowe oryginalne testy, ustala się ich skalę do spółki z nauczycielstwem szkół powszechnych i t. p. 2) Badanie dzieci anormalnych jest uznane przez Instytut jako konieczne dla każdego wychowawcy. Odbywa się ono w klasach specjalnych dla dzieci anormalnych pod kierunkiem lekarza, inspektora tych klas i specjalistki od psychologii i pedagogiki anormalnych. Słuchacze mają możność odbywania praktyki w klasach specjalnych. Zwiedzają odpowiednie zakłady. Instytut jest w kontakcie z *Towarzystwem genewskiem opieki nad byłymi uczniami klas specjalnych* i *Konferencją szwajcarską na rzecz anormalnych* (*Conférence suisse en faveur*

das anormaux). 3) Choroby dziecięce, szczególnie choroby nerwowe są punktem wyjścia dla badań medyczno-pedagogicznych w klinikach dziecięcych. 4) Pod kierunkiem specjalisty przeprowadzają słuchacze pomiary i badania antropometryczne. 5) Badania dzieci anormalnych i chorych zwracają uwagę na zaburzenia moralne i są punktem wyjścia dla zagadnień wychowania moralnego. Rozpatruje się instynkty dziecka, z którymi związane są najważniejsze jego wady, jak kłamstwo, kradzież, niekarność, włóczęgostwo i t. d. Poświęca się dużą uwagę psychoanalizie wychowawczej i roli sugestji i autosugestji w wychowaniu. 6) Ośrodkiem pracy nad wychowaniem dzieci najmłodszych w wieku przedszkolnym jest „Dom dziecięcy” powstały już w 1913 r., obfitujący w bardzo bogaty materiał dla rozwijania dziecka i w ciekawe metody nauczania. Wszystko to wypracowane przez kierowniczkę, do spółki ze słuchaczami. Tutaj słuchacze śledzą rozwój dziecka od lat 2 do 8. Uczą się poznawać i badać najmłodszych. 7) Około Domu dziecięcego grupują się kursy specjalne, jak wychowania fizycznego, zabaw na otwartym powietrzu, robót ręcznych, ogrodnictwa, rysunków, gimnastyki rytmicznej, muzyki i t. d. 8) Słuchacze, którzy przygotowują się na kierowników szkół powszechnych i średnich pod kierunkiem specjalistów. Dyrektor międzynarodowego biura szkół nowego typu, które istnieje przy Instytucie, prof. *Ferrière* traktuje specjalnie zagadnienia szkolnictwa nowego typu, informuje o doświadczeniach robionych w tych szkołach, o nowych metodach nauczania rozmaitych przedmiotów i t. p. 9) Dla tych słuchaczy, którzy przygotowują się do pracy społecznej na rzecz dziecka, Instytut wypracował specjalny program. Obejmuje on głównie wykłady z ekonomii społecznej z uwzględnieniem wszystkich kwestii związanych z dzieckiem, oraz zapoznanie się z organizacją instytucji społecznych na rzecz dziecka. 10) Oddzielną grupę stanowią przedmioty i prace przygotowujące słuchaczy do innego rodzaju pracy społecznej jaką jest „orientowanie zawodowe”. Podstawą tu służy badanie psychologiczne młodzieży dorastającej i poznawanie charakteru pracy rozmaitych zawodów. Wynikiem prac w tym kierunku są *monografie rzemiosł i testy uzdolnień zawodowych*. Słuchacze współpracują w badaniach w gabinecie orientowania zawodowego oraz w badaniach, czynionych w fabrykach, warsztatach i t. p. 11) Od 1922 r. wprowadzono do Instytutu nowy dział pracy, mianowicie technopsychologię, albo psychologię pracy. Ma ona na celu przygotowywanie psychologów-doradców, którzy będą organizowali pracę i dokonywali selekcji zawodowej w zakładach przemysłowych i handlowych. Selekcja zawodowa jest silnie popierana w Szwajcarii przez *Stowarzyszenie dla racjonalnej organizacji pracy*.

Instytut w ciągu 12 lat swego istnienia wykazał ogromną żywotność i płodność. Rozszerzył stopniowo zakres swoich badań do wszystkich prawie zagadnień związanych z dzieckiem. Stworzył lub ożywił za pośrednictwem swych uczniów ośrodki badań nad dzieckiem w wielu krajach Europy. O żywotności jego świadczy szereg prac, prowadzonych na gruncie Instytutu i publikowanych przez Instytut, jak: dział naukowych gier rozwijających, nowych oryginalnych testów dla badania inteligencji dziecka, testów uzdolnień zawodowych, monografii niektórych rzemiosł i t. p. Oprócz tego Instytut wydaje biuletyn miesięczny p. t. „*L'Intermédiaire des Educateurs*”. Do spółki zaś z Towarzystwem pedagog. Szwajcarii romanjskiej wydaje dwutygodnik p. t. „*L'Eucateur*”. Zajmuje się też Instytut publikowaniem wartościowych dzieł pedagogicznych powstałych poza swoim terytorjum, które wraz z dziełami profesorów i słuchaczy Instytutu tworzą „*Collection d'actualités pédagogiques*” (wydawcy Delachaux et Niestlé, Neuchâtel). Bierze Instytut udział, jako inicjator często, we wszystkich pracach *Towarzystwa pedagog. Szwajcarii romanjskiej*, wywierając duży wpływ na rozwój szkolnictwa szwajcarskiego.

Ciekawym jest, że wychodząc z propagowanych przez siebie zasad

szkoly pracy i zupełnej swobody uczniów — Instytut nie krępuje słuchaczy swych żadnymi egzaminami ani przy wstępie ani przy wyjściu, nie wymaga od nich żadnych świadectw poprzednich studjów. Samodzielną pracą stwierdzają oni sami, czy zasługują na świadectwo (Certificat d'Études) lub też dyplom Instytutu (Diplôme) po jego ukończeniu. Może tem właśnie wyzwała on z nich wszystkie siły i pobudza do tak wydajnej pracy.

Dwie wizyty moje w Instytucie, jedna podczas wojny w 1916 r. w starym lokalu przy place de la Taconnerie 5, druga w lecie roku bieżącego w nowej siedzibie przy ul. Charles Bonnet 4 — dały mi dość dołkadny obraz rozwoju Instytutu. Zewnętrznie świadczy o tem zdobycie sobie odpowiedniejszego lokalu, chociaż według zdania kierowników Instytutu jakość uczniów wciąż przewyższa ilość. Ilość słuchaczy jest mała, w roku ostatnim wynosiła 23 osoby, reprezentujące cprawda najrozmaitsze kraje Europy i Ameryki, od Finlandji począwszy, na Sycylji, Armenji, Stanach Zjednoczonych kończąc. Polskę w roku ubiegłym reprezentowała jedna słuchaczka z Łodzi.

O rozwoju wewnętrznym poza widocznymi rezultatami pracy — świadczy jeszcze i stosunek oficjalnego szkolnictwa szwajcarskiego do Instytutu. W 1916 r., a więc w cztery lata po jego powstaniu ten stosunek nie był życzliwy. Była raczej niechęć do nowatorskiego Instytutu. Teraz sprawa się przedstawia zupełnie inaczej. Szkolnictwo oficjalne Kantonu genewskiego, mając w rzędzie swoich przedstawicieli byłych słuchaczy Instytutu, idzie z nim ręką w rękę. O wpływie nowatorskiego Instytutu na oficjalne szkolnictwo szwajcarskie świadczy niewątpliwie przeprowadzony od roku w początkowych szkołach kantonu genewskiego eksperyment na wielką skalę, mający na celu przystosowanie zasad szkoły pracy do początkowej szkoły państwowej. Świadczy o tem nowy program dla szkół początkowych (programme de l'enseignement dans les écoles primaires) z dn. 12 lipca 1923 r., wydany przez Departament oświecenia publicznego, zachęcający nauczycieli do doświadczenia w szkole, do *wprowadzania nowości*, „à innover dans la mesure où le talent de chacun d'eux l'y pousse”.

## Protokóły z posiedzeń Koła psychologicznego.

### 1-sze posiedzenie w dniu 23 marca 1924 r.

1. Zebranie zagaja prof. dr. *Joteyko*, wyrażając radość, że po wstępnych naradach *Koło* rozpoczęło normalną pracę. Wobec nieukonstytuowania się jeszcze zarządu *Koła*, uproszono p. prof. *Joteyko* o przewodniczenie na zebraniu, poczem przystąpiono do referatu p. *J. Joteyko* p. t. „Metoda testów umysłowych” (patrz. str. 16). Ze względu na obszerny materiał, część II referatu przelożono na następne zebranie.

2. Sprawy organizacyjne. Zebranie wybrało Zarząd *Koła* w składzie następującym: *K. Makuch*, przewodniczący; *St. Sedlaczek*, sekretarz; *M. Kaczyńska*, skarbnik.

### 2-gie posiedzenie w dniu 30 marca 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

1. Prof. *J. Joteyko* wygłasza drugą część referatu p. t. „Metoda testów umysłowych”. W dyskusji nad referatem zwrócono uwagę na wielkie znaczenie przystosowania testów *Binet'a* w przeróbce *Terman'a* dla użytku

w Polsce; podkreślono, że jednym z zadań Koła w przyszłości byłoby opracowanie takich testów.

2. Sprawy organizacyjne. Przyjęto propozycję kol. *Chybalskiej*, która podjęła się pomocy skarbnicze w zbieraniu składek.

### 3-cie posiedzenie w dniu 11 maja 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

Kol. *W. Dzierzbicka* wygłasza referat p. t. „Przyczynek do psychologii nauczyciela”. (patrz. str. 6).

W dyskusji poruszono kilka tematów.

Prof. *J. Joteyko*: Na podstawie materiału zebranego przez prelegentkę możnaby próbować nakreślić rodzaj psychogramu. Mieliśmy wyróżnione pewne cechy, możeby dało się ustanowić stopnie, a przy bardziej ściśle i przejrzystym ujęciu w tablicę możebyśmy zobaczyli, że pewne braki są kompensowane w innych kierunkach. Może nawet dałby się zestawić psychogram cech pożądaných.

Kol. *Makuch* podniósł, że wartoby ankietę powtórzyć, rozszerzając ją na szersze koła przez ogłoszenie np. w „Głosie Nauczycielskim”. Myśl tę poparł szereg osób, m. in. kol. *Przybyszewska* podkreślając, że ankietą była przeprowadzona drogą zbyt „arystokratyczną”; należałoby użyć i „demokratycznej” drogi. Kol. *Kaczyńska* wyraziła przekonanie, że ankietą ogłoszona szeroko miałyby znaczenie pedagogiczne, przyczyniając się do zwrócenia uwagi nauczycielstwa na te zagadnienia, ale nie miałyby znaczenia naukowego. Kol. *Dzierzbicka* w odpowiedzi zaznaczyła, że ankietą tego rodzaju może być tylko jakościowa, t. j. kierowana do pewnych osób z powodzeniem uprawiających zawód nauczycielski, a nie ilościowa. Zdanie to podkreśla prof. *Joteyko*: droga, którą wybrała prelegentka była jedyną, która mogła dać materiał naukowy. Wybór osób, do których się zwracano z ankietą, musi być pozostawiony całkowicie autorce.

Kol. *Włodarski* zaznaczył, że wartoby zwrócić uwagę na to, czy dane cechy są wrodzone, czy nabyte, uważając, że zbyt wiele przypisujemy cechom wrodzonym, podczas gdy według jego zdania większą rolę odgrywa wychowanie i wyrobienie życiowe.

Kol. *Usarkowa* zalecałaby przeprowadzenie ankiety przez grono osób, przy rozdzieleniu zagadnień i monograficznym ich traktowaniu. Podobnego zdania była kol. *Malczewska*. Kol. *Walawska* zauważyła, że wartoby zbadać, jak cechy nauczyciela wpływają na uczniów. Kol. *Chybalska* wyraziła przekonanie, że należałoby w dyskusji wejść w szczegóły i bardziej merytorycznie rozpatrywać referat.

Referentka na zakończenie stwierdziła, że uważa swą pracę tylko za zapoczątkowanie badań, przyczem jednym z zadań byłoby zbadanie uczenia w seminarjum i przesledzenie ich w życiu.

### 4-te posiedzenie w dniu 15 czerwca 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

Kol. *P. Z. Dąbrowski* wygłasza referat „O współczynniku ponogenicznym przerw międzylekcyjnych, określonym metodą punktowania”. (patrz str. 9).

W dyskusji kol. *Makuch* zwrócił uwagę na ważność badań nad zmęczeniem wobec przeciążenia szkolnego. *Ks. Dybowski* podnosi, że z jednej czynności (punktowania) nie można jeszcze wnosić nic o dyspozycji woli; kwestjonuje twierdzenie „maximum aktywności, gdy maximum zainteresowania”. Mówca rozumie, że o działaniu woli może być mowa tylko wtedy, gdy chodzi o pokonanie jakiejś przeszkody. Maximum zainteresowania odpowiada minimum woli.

Kol. *Przybyszewska* wskazuje na to, że szybkość występowania zmęczenia zależy od typu pracującego, np. jedni pracują lepiej przed połud-

niem, inni popołudniu; pauzy nieodpowiednio rozmieszczone psują wdronienie.

Kol. *Dąbrowski* nie zgadza się na interpretację ks. *Dybowskiego* stosunku uczucia i woli. Zainteresowanie pobudza do pokonywania przeszkód. Gdy człowiek jest daną pracą zainteresowany, wtedy energia psychiczna zdolna jest do maximum napięcia.

### 5-te posiedzenie w dniu 14 września 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

I. Po zagajeniu zebrana przez kol. przewodniczącego, Sekretarz złożył krótkie sprawozdanie z dotychczasowej działalności Koła, uzupełnione w części skarbowej przez kol. *Czybalską*. Formalnie przystąpiło do Koła 20 osób, <sup>1)</sup> ilość interesujących się pracami jest znacznie większa. Sekretarjat kompletuje adresy wszystkich b. słuchaczy studjum psychol.-pedagogicznego i rozsyła stale około 70 zaproszeń na zebrania, korzystając z bezinteresownej pomocy kancelarii Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego.

Zarząd odbył formalnie tylko jedno zebranie, na którym omówiono wnioski Zarządu na ogólne zebranie.

W sprawie *Biuletynu* zebrano informacje dotyczące strony technicznej i prawnej. Do kasy wpłynęło 80 milj. czyli 44 zł. 44 gr., z czego wypłacono sekretarzowi na kosztą korespondencji 20 zł., koszty zebrań (wózny) wyniosły 20 milionów.

Sprawozdanie przyjęto do wiadomości.

II. *Sprawy organizacyjne Koła* referuje kol. *Makuch*. Po dyskusji, w której zabierali głos: prof. *J. Joteyko*, kol. *Malczewska*, *Janiszewska*, *Kaczyńska*, *Studencki*, ks. *Dybowski*, *Sedlaczek*, *Paliński*, *Pokrzywa* — uchwalono:

1. Koło nosi nazwę „Koło Psychologiczne, założone przez absolwentów Studjum Pedagogicznego Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie”.

2. Siedzibą jest Warszawa, Państw. Instytut Pedagogiczny (za zezwoleniem Dyrekcji).

3. Członkiem Koła może zostać a) absolwent Studjum Pedagogicznego P. I. P., b) osoby zajmujące stanowisko naukowe na wydziale psychol.-pedagogicznym Instytutu; c) inne osoby, interesujące się psychologią, przyjęte przez Zarząd na wniosek piśmienny dwóch członków Koła.

4. Członków, którzy chcieliby brać udział w pracach zbiorowych podejmowanych przez Koło, obowiązująć będzie regulamin i poddanie się wskazówkom kierownictwa. Prace osobiste, nie noszące firmy Koła, tym zastrzeżeniom oczywiście nie podlegają.

5. Zebranie zaprasza prof. *J. Joteyko* na kierowniczkę prac Koła i członka Zarządu.

6. Koło będzie wydawało *Biuletyn*, jako kwartalnik. Na redaktorę *Biuletynu* Zebranie zaprasza prof. *J. Joteyko*.

*Biuletyn* ma zawierać: 1) streszczenia referatów i dyskusyj, 2) część organizacyjną, a w przyszłości 3) sprawozdania z książek, 4) kronikę.

*Biuletyn* będzie rozsyłany członkom, którzy opłacą składki — bezpłatnie.

7. Ustala się wpisowe jednorazowe 3 złote, składkę 6 zł. kwartalnie

Członkowie należący do Koła od powstania winni zapłacić składki zaległe; osobom, które wpłaciły 5 milionów, zalicza się to jako wpisowe. Nowi członkowie płacą składkę za wrzesień i możliwie za cały kwartał IV roku 1924 z góry.

<sup>1)</sup> W chwili drukowania *Biuletynu* Koło liczy 42 członków.

Poruszoną przez kol. *Studenckiego* sprawę ewent. wydawania *Biuletynu* wspólnie z *Kołem Pedagogicznym*, przekazano Zarządowi do rozważenia.

III. Informacje kol. *Kaczyńskiej* o Instytucie *J. J. Rousseau* w Genewie.

### 6-te posiedzenie w dniu 19 października 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

Na porządku obrad: I. Sprawy organizacyjne.

Ustalono stały termin posiedzeń Koła na drugą sobotę każdego miesiąca o godz. 18,15 (puktualnie).

II, Referat dr. *M. Grzegorzewskiej* p. t. „O znaczeniu diagnostycznym ilorazu inteligencji” (patrz str. 14).

W nieobecności referentki, referat odczytała prof. *J. Joteyko*. Po referacie dyskusji nie było, tylko zapytania, na które udzielała wyjaśnień prof. *J. Joteyko*.

### 7-me posiedzenie w dniu 8 listopada 1924 r.

Przewodniczy kol. *Makuch*, protokółuje kol. *Sedlaczek*.

Kol. *Makuch* informuje, że *Biuletyn* jest w przygotowaniu, oraz, że *Komisja Pedagogiczna* Ministerstwa W. R. i O. P. przyznała Kołu zasiłek 500 zł.

I. Referat kol. *S. M. Studenckiego*. „Stosunek dzieci do samych siebie. Badanie introcepcji” *W. Stern'a*. (patrz str. 18).

W dyskusji kol. *Kaczyńska* podkreśla ważność introspekcji pośredniej, okólnej, gdyż dziecko, jako jeszcze zbyt młode, nie może wglądać w siebie bezpośrednio — mówi o sobie pod postacią kogoś drugiego. Samowiedza występuje około roku 15, 16, 17, gdy dziecko spogląda na siebie obiektywnie, jakby z poza siebie; wcześniej, to nie samowiedza, lecz półświadome ujmowanie samego siebie. Interpretacja i klasyfikacja referenta mogłaby w szczegółach podlegać dyskusji, ale na ogół wydaje się trafną. Kol. *Makuch* zwraca uwagę na ogólnikowość terminu „dobry”, „niedobry”. Zależnie od zrozumienia wypadają odpowiedzi co do poprawy i jej motywów. Część pracy kol. *Studenckiego* była drukowana w *Przeglądzie Pedagogicznym*.

Prof. *Joteyko*: Autor kontynuuje swą pracę. Badania podobne przeprowadzała *Szycówna* nad rozwojem uczuć moralnych; wykazała stopnie rozwojowe podobne do wskazanych w pracy referowanej. Praca p. *Studenckiego* ma zakres o wiele szerszy, a pytania inaczej sformułowane pozwalają na badanie introspekcji.

II. Referat prof. dr. *Józefy Joteyko* p. t. „Cele i zadania Koła Psychologicznego” (patrz. str. 1).

W dyskusji zabierali głos: kol. *Makuch*, *Iwaszkiewiczowa*, *Kaczyńska*, *Sedlaczek*, referentka i inni. Wyjaśniono niektóre szczegóły organizacyjne, postanowiono rozdzielić pomiędzy członków przeglądanie czasopism fachowych i przygotowywanie z nich krótkich komunikatów. Odnośnie programu zbiorowych prac Koła, kol. *Iwaszkiewiczowa* uważałaby za najodpowiedniejsze: 1) wskazówki dla nauczycieli, 2) przystosowanie testów *Binet'a-Terman'a*. Na skutek okólnika ministerstwa przeprowadzane są obecnie badania selekcyjne i z nich wysnuwane wnioski, a wszystko to robi się z daleko idącym brakiem przygotowania do takich badań. Prof. *Joteyko* podziela zapatrywania przedmówczyni, ale zarazem zaznacza, że oba zadania, opracowanie wskazówek i przystosowanie testów, są bardzo trudne; możnaby zacząć opracowania poszcze. ólnych testów.

Na zakończenie zebrania omawiano sprawę przygotowywania się członków do dyskusji. Tematy referatów będą o ile możliwości podawane na miesiąc przed zebraniem, a zawiadomienia o posiedzeniach możliwie wcześniej rozsyłane.

*St. Sedlaczek*

sekretarz Koła Psychologicznego.

# Bulletin du Cercle Psychologique

fondé par les anciens étudiants de l'Institut pédagogique de l'Etat, à Varsovie.

Revue trimestrielle consacrée à la psychologie pédagogique, paraissant sous la direction de J. JOTEYKO.

---

Prière d'envoyer la correspondance, les échanges et les travaux pour l'analyse, au siège du Cercle: Institut pédag. de l'Etat, laboratoire de Psychologie, Place des Trois Croix, 8, à Varsovie.

---

## Résumé français.

**J. Joteyko**, prof. de psychologie à l'Institut pédag. de l'Etat, à Varsovie. **Les buts et les tendances du Cercle psychologique.**

Le *Cercle psychologique*, fondé en mars 1924 par les anciens étudiants de l'Institut pédagogique de l'Etat, à Varsovie, a pour but: 1) tenir ses membres au courant des nouveaux problèmes surgissant dans le domaine de la psychologie théorique et appliquée; 2) fournir à l'ensemble du personnel enseignant des écoles les indications nécessaires pour mener à bien les travaux psychologiques à caractère éducatif, de grande utilité pour l'école; 3) fournir des indications aux investigateurs scientifiques, qui ont abordé des travaux originaux et demandent conseil; 4) entreprendre des travaux de recherche, menés sous la direction du *Cercle*; 5) exposer des desiderata, si l'occasion s'en présente, en ce qui concerne l'organisation scolaire; 6) entretenir des relations amicales parmi les anciens élèves de l'*Institut de pédagogie*, lesquels disseminés actuellement dans tout le pays, y occupent les postes de directeurs (directrices) et professeurs des lycées et des écoles normales.

Le Bureau du *Cercle* a été constitué de la façon suivante: Président: *M. Makuch*, inspecteur des écoles; secrétaire: *M. Stan. Sedlaczek*, assistant du laboratoire de psychologie de l'Institut; trésorière: *M-me M. Kaczyńska*, professeur de lycée; directeur des travaux et du Bulletin: *J. Joteyko*.

Le *Bulletin* du *Cercle* ne publiera, en règle générale, que des notes, se rattachant à des travaux plus étendus.

**W. Dzierzbicka**, directrice de l'école normale pour Institutrices à Varsovie. **Contribution à la psychologie du pédagogue-éducateur.**

Afin d'étudier de près les qualités requises par la profession de pédagogue en tant qu'éducateur, l'auteur a adressé un questionnaire composé de 16 points à un certain nombre de pédagogues réputés. En se basant sur les 35 réponses obtenues, l'auteur arrive à conclure, qu'à part la santé physique, un caractère ferme, une intelligence innée et une instruction approfondie, qualités indiscutables, le pédagogue-éducateur possède une foi ardente en la valeur des effets éducatifs, ce qui est pour lui un encouragement. Il a choisi sa profession non pour se créer une situation, pas même pour des raisons sociales ou par amour de la science, pas pour le plaisir de gouverner, mais à cause d'une détermination impérieuse née d'une disposition naturelle à protéger les enfants et à les perfectionner, laquelle est liée aux émotions tendres que l'enfant suscite en lui. Certes, il possède des sympathies, plus rarement des antipathies, mais il ne les extériorise jamais; bien plus, il tâche de consacrer plus d'effort et plus de temps à un enfant moins sympathique. Il possède le don sympathique de pénétration dans l'âme de l'enfant. Ses relations avec les enfants sont simples et familières. Son tempérament est vif, mais le pédagogue possède le pouvoir de se dominer. Il possède le don d'observer les hommes. L'attention est chez lui distributive et son champ est vaste, ce qui assure au maître un ascendant sur l'enfant. Il a une mémoire remarquable des événements vécus et des émotions, son imagination est vive, ce qui le rapproche de l'enfant et lui permet de mieux comprendre les élèves. La vie des sentiments est chez lui un facteur fortement accentué. Enfin, l'éducateur possède la croyance en le sens de la vie et il a une large échelle des intérêts, ce qui constitue un lien avec la vie de la nation et de l'humanité.

(Travail du laboratoire de psychologie de l'Institut pédagogique de l'Etat, à Varsovie).

**Dąbrowski P. Z.**, prof. à l'Ecole normale d'Institutrices, à Lwow. **Le coefficient ponogène des pauses entre les leçons déterminé au moyen du tapping — test.**

L'auteur a entrepris l'étude de la fatigue intellectuelle au moyen d'une nouvelle méthode: le tapping-test, modifié par *Binet*. L'expérience consiste à marquer des points sur une feuille de papier avec un crayon, avec le plus de rapidité possible durant 30 secondes. Cette méthode, très précise et rapide, se recommande au point de vue pratique. Sa base psychologique repose sur la relation qui existe entre l'activité de la volonté et la rapidité motrice. Tout travail prolongé conduit au surmenage de l'attention volontaire et consécutivement, l'effort



de la volonté subit une diminution. Cet état porte le nom de fatigue et peut être évalué au moyen de la productivité quantitative ou qualitative du travail intellectuel ou physique.

Au moyen du test choisi l'auteur a étudié les effets de la fatigue intellectuelle avant et après les heures des cours (enfants et adultes, au total 121 sujets). Les résultats des expériences ont permis de distinguer des *types de travail*: 1) le type descendant, montrant une chute constante de la vitesse après les cours; 2) le type convexe, montrant un accroissement de la vitesse dans la première phase et un abaissement de la vitesse dans la seconde; 3) le type concave, qui est l'opposé du précédent; 4) le type ascendant, caractérisé par un accroissement constant de la vitesse.

Les courbes ont été prises en prenant comme point de départ le nombre de points obtenus dans la première épreuve, faite immédiatement avant le commencement des cours. Chaque phase suivante de travail (heure de cours) ou de repos (pause entre les cours) introduit des modifications par rapport au nombre primitif de points tracés.

Les pauses entre les cours ne possèdent pas le même pouvoir reposant. Un certain nombre de personnes a constamment accusé une augmentation de la fatigue après les pauses. La raison en est dans l'insuffisance de la pause par rapport au travail accompli antérieurement et surtout dans le mauvais emploi de la pause par les sujets d'expériences. Le coefficient ponogène des pauses peut être déterminé par le pourcent des personnes qui accusent après la pause un accroissement de la fatigue. Si on trace une courbe du coefficient ponogène en se basant sur ces principes, l'on constate, que son allure est analogue chez les enfants et les jeunes filles d'une part, chez les jeunes gens et les adultes de l'autre.

Le coefficient ponogène des jours de la semaine a donné des résultats concordants avec ceux qui ont été obtenus par d'autres méthodes.

(Travail du laboratoire de Psychologie de l'Institut pédagogique de l'Etat, à Varsovie).

**Dr. M. Grzegorzewska**, directrice de l'Institut de Pédagogie spéciale de l'Etat à Varsovie. **De la valeur diagnostique du quotient de l'intelligence.**

Dans cet article, l'auteur expose les nombreux travaux parus sur le quotient de l'intelligence dans l'échelle de *Binet-Simon* et formule des conclusions quant à la valeur diagnostique du quotient.

**J. Joteyko**. **Sur la méthode des tests mentaux.** Ce travail étant sous presse avec un résumé français, nous nous abstenons d'en parler ici.

**S. M. Studencki**, prof. à l'École normale pour Instituteurs, à Varsovie. **Les enfants jugés par eux — mêmes. Contribution à l'étude de l'introception de W. Stern.**

L'auteur a appliqué trois tests à plus de 2000 enfants de l'école primaire, en leur posant les questions suivantes: 1. Un garçon s'est dit: „je suis très mauvais”. Pourquoi? 2. Un garçon était très aimé de tout le monde, à la maison et à l'école. Pourquoi? 3. Un garçon s'est dit: „je suis très mauvais, je dois me corriger”. Pourquoi?

Tous les caractères énumérés par les enfants ont été divisés en trois catégories: 1. les caractères de subordination (appliqué, attentif, paresseux, inobéissant, etc.); 2. Caractères sociaux (bon camarade, compatissant, aimable, combatif, etc.); 3. Caractères personnels (gai, noble, bête, courageux, impoli, etc.). De cette façon il a été possible de déterminer les facteurs qui agissent sur le désir de se corriger.

Les résultats ont montré que jusqu'à l'âge de 13 ans dominent les caractères de subordination; à l'âge de 14 ans prennent le dessus les caractères sociaux ainsi que les caractères personnels, le „moi”; à ce moment l'introception se dessine nettement. La fig. 1 est basée sur les résultats obtenus chez 400 enfants (garçons et filles) de l'enseignement primaire. Les chiffres romains indiquent les classes (en comptant d'en bas), le nombre d'élèves est indiqué en pourcents. P=courbe de la subordination; S=courbe des caractères sociaux; O=courbe des caractères personnels (Travail du laboratoire de Psychologie de l'Institut pédagogique de l'Etat, à Varsovie).

**P. Z. Dąbrowski**. **Enquête sur les motifs du choix de la carrière de l'Instituteur.** L'auteur a entrepris une vaste enquête à ce sujet dans les Ecoles normales polonaises.

**Marie Kaczyńska**, prof. de lycée. **L'Institut J. J. Rousseau à Genève.**

L'auteur, qui a visité l'Institut J. J. Rousseau à deux reprises, rend compte des travaux qui s'y poursuivent ainsi que de son organisation. L'Institut compte parmi ses élèves un certain nombre de Polonais et en ce moment même, deux anciennes élèves de l'Institut Pédagogique suivent les cours à l'Institut J. J. Rousseau.

**St. Sedlaczek**, assistant au laboratoire de Psychologie de l'Institut pédag. de l'Etat, à Varsovie. **Procès — verbaux des Séances du Cercle Psychologique.**